

720758



UNAM



Facultad de Psicología
División de Estudios Profesionales

INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL

Apoyo académico-operativo en el proyecto piloto Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"

QUE PRESENTA:

Ernesto Silva Hernández
303-183-206

Directora:

Mtra. Alma Patricia Piñones Vázquez

Ciudad de México, Junio 2012



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.



UNAM. 236
2012

M.

TPs.

Agradecimientos

*A Josefina Irene Hernández Días y a Francisco Roberto Silva Olivares
Por ser mi condición de posibilidad de existencia.*

Al grupo coordinador-impulsor:

*A Alma Patricia Piñones Vázquez,
por la confianza, el apoyo, la paciencia y el cariño: ¡patria o muerte!
A Claudia Itzel Figueroa Vitz, por su amable liderazgo,
a Claudia Ivonne Guerrero Salinas por sus comentarios agrídulces,
a Irma Araceli González Sánchez, por su humor,
a Hugo Cruz Reyes por su desenfado y por ser contestatario .*

A Guillermina Zarco Legorreta por haberme introducido a los estudios de género.

Al grupo facilitador:

*Adhara Castellanos De La Escalera, Alejandra Hernández Arreola, Alejandra Parra
Medina, Alejandra Renée Velasco Castillo., Laura Angélica De Lara Herrera, Arellví
Galicia Santamaría, Bernardo Morales Vázquez, Brenda Nería Perez, Fabiana Orea Retif,
Guiet Zunn Ortiz López, Delia Iraís García Olvera, Itzel Salas Barrera. Mariana Gómez
Álvarez., Mariana Gómez Godoy .*

A Hugo Casanova Cardiel por la orientación durante mi incursión en política universitaria.

*A Samantha De La Vega Salgado, Sandra Salgado Marín, Luis Felipe Gutierrez Zermeño,
Valeria Galván Celis , Sagrario Del Socorro Zermeño Santana por ser como de la familia.*

*A "los mijos", carnales entrañables: Antar Mijail Pérez Botello, Daniel Alarcón Jiménez,
Marcos Ysaír Pérez Botello, Christian Lev Sour Reyes, Carlos Andrés Aranda Alvarado,
Andrés Marcelo Aranda López, Oscar Alarcón Jiménez, Carlos Mauricio Sosa Santibáñez.*

*A RosaElvira Romero Langle por el apoyo y los regaños, a Emma Yolanda García Romero
por el empeño, a Eloísa Santibáñez Romellón por alimentarme, a José Gastón Sosa Ferreira
por la constancia, a Patricia Guízar Reyes por el trabajo conjunto, a Rosa Del Carmen
Flores Macías por el intercambio de conocimiento, a Arcelia Estela DeAlba Villaverde, a
Refugio Torres Zapien, a Isaías Navarro Román y a Arnida Mastache Vázquez Gómez .*

A Ximena por la impermanencia, la intangibilidad y la imposibilidad..

Índice

RESUMEN	5
1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL	6
<i>La realidad social de México. Violencia a las mujeres y su vínculo con el trabajo comunitario</i>	12
2. OBJETIVO DEL INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL	15
<i>Finalidad como servicio social comunitario</i>	16
<i>Finalidad social</i>	17
<i>Finalidad académica</i>	19
3. CONTEXTO DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO	22
<i>Marco legal nacional y políticas interinstitucionales en materia de género</i>	27
<i>Análisis de Libros de Texto Gratuitos, un diagnóstico.</i>	30
<i>Libro equidad de género y prevención de la violencia en preescolar</i>	34
<i>Estrategia de inducción a partir del libro EGyPVPree , un siguiente paso.</i>	35
<i>El proyecto de Formación de Formadores (FF) en género, el vórtice de la espiral.</i>	41
<i>3.1 Programa de servicio social: apoyo en actividades universitarias en el campo de los Estudios de Género</i>	47
4. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS	50
<i>Preescolar, el inicio de la espiral</i>	51
<i>El primer bucle</i>	56
5. SOPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	65
<i>Presentación de modelos</i>	66
<i>Finalidad e integración: El uso de proyectos y la transformación cultural</i>	74

<i>Proceso de Investigación - evaluación</i>	84
<i>Desarrollo del programa de evaluación y creación de indicadores</i>	90
6. RESULTADOS OBTENIDOS	95
<i>Figura 2. Programa de evaluación en espiral</i>	99
<i>Un programa de evaluación multinivel en espiral</i>	99
7. DISCUSIÓN	103
8. RECOMENDACIONES	110
9. CONCLUSIONES	113
REFERENCIAS	115
ANEXOS	122
<i>Anexo A</i>	122
<i>Anexo B</i>	124
<i>Anexo C</i>	126
<i>Anexo D</i>	128
<i>Anexo E</i>	130

Resumen

El Informe Profesional de Servicio Social, resume año y medio de actividades realizadas como parte del Servicio Social Comunitario en el marco de un convenio interinstitucional celebrado entre el PUEG/UNAM y la UPEPE/SEP para el diseño, implementación y evaluación de una política pública en materia de educación con perspectiva de género para la promoción de la equidad de género y la prevención de la violencia en educación preescolar. Se presentan modelos teóricos para sustentar el diseño de un programa de evaluación continua desde el enfoque de la política basada en evidencias, la evaluación cualitativa, la evaluación basada en evidencias y la autoevaluación. Se utilizan modelos desde las ramas de la psicología comunitaria y la psicología política, para promover a partir del involucramiento en el proceso de evaluación-investigación de los beneficiarios de la política pública, su participación activa en el desarrollo de proyectos de réplica del modelo de sensibilización del PUEG.

1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde su fundación con ese nombre el 22 de septiembre de 1910 se ha interesado y ha mostrado su permanente compromiso con la sociedad mexicana promoviendo el vínculo de sus estudiantes con las poblaciones más necesitadas del país¹.

En 1936 bajo el rectorado del Lic. Luis Chico Goerne se implanta el servicio social al celebrarse el primer convenio entre una dependencia del sector público, el entonces Departamento de Salubridad Pública y la Escuela Nacional de Medicina de la UNAM.

El sentido de retribución a la población mexicana, el compromiso con la mejora constante de la calidad de vida de la ciudadanía y la siempre pujante presencia de los universitarios en el país queda expresada perfectamente en las palabras dirigidas por el entonces Director de la Escuela Nacional de Medicina Dr. Gustavo Baz Prada a los pasantes en 1936:

"Tienen ustedes ya seis años de estudio... lo normal sería que dentro de unos meses reciban ustedes el título... en lugar de eso, he venido aquí a pedirles que se presten patrióticamente a uno de los experimentos más singulares que habrá de registrar la historia de la medicina. Cada uno de ustedes irá a un lugar donde no haya médicos y pasarán ahí seis meses ejerciendo las funciones de inspector de sanidad y de facultativo. Las medicinas que necesiten las mandaremos nosotros. No cobrarán ustedes a nadie por sus servicios. El gobierno les asigna un sueldo mensual de 90 pesos. A la mayoría de ustedes le cabrá en suerte ejercer su ministerio entre gentes primitivas y rudísimas hijos incultos de la sierra, del bosque y del páramo que no tienen la más leve noticia de lo que es el moderno arte de curar. Deber de ustedes será introducir siquiera los rudimentos imprescindibles de la sanidad pública, enseñar nociones de higiene, y recoger hechos, datos, estadísticas sobre el género de vida de cada lugar. Cada uno de ustedes me remitirá un informe semanal y al cabo de los seis meses escribirá una tesis... con la historia del lugar, el tipo de población, el clima, el régimen alimenticio usual, los medios económicos de vida, el estado sanitario y el índice y causas de morbilidad..."²

¹ http://www.unam.mx/acercaunam/es/pdf/QueEsUNAM_Espaniol.pdf

² <https://www.facebook.com/pages/Servicio-Social-Facultad-de-Medicina-UNAM/219109091446625?sk=info>

Estas palabras dotan de sentido a nuestros contemporáneos programas de servicio social, en los cuales se han diversificado enormemente las intenciones de incidencia, las poblaciones con las cuales se trabaja, los objetivos a alcanzar en cada uno de estos esfuerzos de retribución a la sociedad.

Aunque son ilustrativas las palabras enunciadas como marca inaugural del servicio social de la Universidad, el discurso se acerca más al ámbito de la salud pública y rural, que no es precisamente el ámbito de incidencia de este reporte. Sin embargo no es menos acuciante la situación de violencia constante y cotidiana de la cual son objeto las mujeres.

Se entiende por Servicio Social Universitario, "la realización obligatoria de actividades temporales que ejecuten los estudiantes de carreras técnicas y profesionales, tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o interés de la sociedad." / Reglamento General del Servicio Social (1985) / Legislación Universitaria.

El servicio social³ presenta una excelente oportunidad para que los estudiantes tengan un tránsito adecuado de la institución educativa a las comunidades, el sector público y social, así como el sector privado. Genera un espacio idóneo para aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación académica, permite ejercitar destrezas y habilidades en la intervención real con problemas sociales, económicos y culturales del país para generar soluciones a las circunstancias conflictivas que se presentan en la actualidad. Además, es un forma de ejercitar la conciencia cívica, la ciudadanía democrática y la participación política.

La misión de la Universidad con los programas de servicio social es contribuir a la formación integral del estudiantado universitario ofreciendo espacios para la aplicación de sus conocimientos y el ejercicio de sus habilidades profesionales a la solución de problemas y necesidades del país; en los que enfrente en escenarios

³ <http://www.dgosever.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-universitario/ssu-definicion.html>

reales el ejercicio de su profesión y en los que genere estrategias y encuentre oportunidades para su posterior incorporación al mercado laboral.

La visión de la Universidad con los programas de servicio social es contar con programas de calidad en colaboración con los sectores público, social y privado, que permitan al estudiantado relacionarse con los distintos actores sociales del país desarrollando actividades que fortalezcan su formación, capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales en interés y para el beneficio de la sociedad: programas administrados, evaluados y validados de manera permanente, rigurosa y sistemática.

Entre los objetivos del servicio social promovidos por la universidad se encuentran:

- Extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura a la sociedad.
- Consolidar la formación académica y capacitación profesional del prestador de servicio social.
- Fomentar en el prestador una conciencia de solidaridad con el país y la comunidad a la que pertenece.

A partir del Reglamento General de Servicio Social, éste, se puede definir como una actividad temporal y obligatoria que permite al estudiante:

- Llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las aulas.
- Tomar conciencia de la problemática nacional, en particular la de los sectores más desprotegidos del país.
- Adquirir nuevos conocimientos y habilidades profesionales.

Es además una oportunidad para:

- Retribuir a la sociedad los recursos destinados a la educación pública.
- Aprender a actuar con solidaridad, reciprocidad y a trabajar en equipo.
- Conocer y tener la posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo.

De acuerdo al Artículo 3° de Reglamento Interno de Servicio Social de la Facultad de Psicología se entenderá por Servicio Social: a la actividad de carácter obligatorio, temporal y retribuíble, de acuerdo al Artículo 53° de la Ley Reglamentaria

del Artículo 5o Constitucional; que realicen los (las) estudiantes de la Facultad de Psicología para:

- Participar en los programas de desarrollo del país
- Complementar su formación académica
- Lograr un mayor conocimiento de su profesión y,
- Cumplir con los mandatos legales que lo dispongan.

Sobre los objetivos de los programas de Servicio Social para la Facultad de Psicología, en el Artículo 7° de su Reglamento Interno menciona que:

La prestación del Servicio Social de los (las) estudiantes de la Facultad de Psicología persigue cumplir objetivos académicos y sociales.

A) *Los objetivos académicos del Servicio Social son:*

- Coadyuvar a una preparación académica más completa, buscando una integración entre la teoría y la práctica.
- Facilitar la práctica de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la preparación académica.
- Ofrecer la oportunidad de conocer la realidad profesional.
- Confrontar la validez de los conocimientos adquiridos y la posibilidad de su aplicación frente a los problemas prácticos que en forma directa o indirecta se generan dentro del campo de la profesión.
- **Complementar la formación profesional, vinculando a los pasantes con la problemática socio-económica del país, de tal forma que participen activamente en el proceso de desarrollo nacional.**
- Retroalimentar el curriculum de la licenciatura, con base en la demanda de actividades profesionales.
- **Modificar y elevar el nivel académico a través de la información obtenida por medio del Servicio Social, para satisfacer las necesidades intelectuales, científicas y tecnológicas del país.**

Estos objetivos son de especial relevancia para este informe, como se verá, existen sectores muy amplios de la sociedad que necesitan de una intervención

académica, científica y en constante compromiso con el desarrollo del país. El estudiantado necesita de oportunidades para aplicar el conocimiento obtenido en las aulas y desarrollar las capacidades para aplicarlo en escenarios reales, siempre en función de las necesidades específicas de los contextos nacionales.

Se verá como en el contexto nacional el tema de la prevención de la violencia hacia las mujeres es un marco complejo, de absoluta importancia y en necesidad de inmediata atención. Es el escenario adecuado para el desarrollo de nuevas formas de aplicación del conocimiento psicológico, a la vez que oportunidad para el desarrollo de la formación del estudiantado, quien a su vez tiene el compromiso de hacer una retribución a la academia con el aporte de la información recabada durante el préstamo de sus servicios.

Se retomarán estos objetivos académicos establecidos por la Facultad de Psicología, para plantear más adelante los objetivos de este Informe Profesional de Servicio Social.

B) Los objetivos sociales del Servicio Social establecidos por el Reglamento Interno de la Facultad de Psicología son:

- Favorecer el compromiso del(a) estudiante con la sociedad, asegurando su participación en las transformaciones de la misma.
- Contribuir a la identificación y solución de las necesidades y problemas de la comunidad a través de la participación de los (a) estudiantes en diversas instituciones del país.
- Permitir la realización de actividades de interés y beneficio social en las que se apliquen los conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación académica.
- **Propiciar la adquisición de una conciencia clara de la necesidad de una transformación social que acelere el desarrollo integral de la sociedad.**
- Contribuir a un mejoramiento cultural y social con la introducción directa de la ciencia y tecnología moderna en la sociedad.

Los objetivos sociales establecidos por la Facultad de Psicología resaltan el interés institucional porque el estudiantado adquiera un compromiso con la sociedad y en generar una conciencia clara de la necesidad de su participación activa como parte, primero de la comunidad universitaria y una vez egresado como parte de la ciudadanía mexicana.

Después de una revisión general de la normatividad universitaria que regula, establece y define las formas de participación dentro de los programas de Servicio Social y en lo particular de lo establecido por la Facultad de Psicología sobre la misión, visión, alcances y objetivos de los programas es clara la intención de solicitar al estudiantado que participe activamente de su formación académica, que además aporte a la investigación científica, a la creación y a la difusión del conocimiento que permita generar transformaciones sociales en beneficio del país.

En este punto conviene resaltar la diferencia y especificidad entre el Servicio Social y el Servicio Social Comunitario, ante la falta de una definición clara de este concepto en la normatividad revisada se realizó una pequeña investigación en los sitios electrónicos de las instituciones universitarias. Se encontró que según la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales⁴ de la UNAM: se realiza en entidades públicas, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles e instituciones de asistencia privada, que tienen como prioridad desarrollar un trabajo directo con sectores de la población especialmente vulnerables tanto en el Distrito Federal como en algunos estados de la República Mexicana. La Facultad de Ciencias también considera como servicio social comunitario la participación en investigaciones o diseños de proyectos encaminados a beneficiar a los sectores menos favorecidos.

Tomando en conjunto los objetivos académicos y sociales propuestos por la Facultad de Psicología que son de especial relevancia para los intereses de este informe y las características específicas del Servicio Social Comunitario descritas por la Facultad de Ciencias, se tiene un campo de acción más o menos claro en el cual es importante incidir, además de que se establecen las formas de participación esperadas.

⁴ <http://www.politicas.unam.mx/servicios/coe/queeselserviciosocial.pdf>

El servicio social comunitario pretende incidir en los problemas sociales más acuciantes de la sociedad y del país, tiene como cometido integrar a la población estudiantil con sectores desprotegidos, vulnerables y en constante riesgo, esto con la finalidad de lograr una transformación social y la mejora de las condiciones de vida de las personas que se encuentran en estas circunstancias adversas. Desafortunadamente en nuestro país existen muchas poblaciones que se encuentran en situaciones de este tipo, la mayoría están relacionadas con la acumulación de desventajas, la inseguridad alimentaria, la pobreza extrema, el padecimiento de VIH, las orientaciones sexuales, la condición de ser mujer.

La realidad social de México. Violencia a las mujeres y su vínculo con el trabajo comunitario

La realidad social de México en tanto violencia a las mujeres demanda el inmediato involucramiento de la universidad y de sus estudiantes para la prevención y erradicación de toda forma de violencia hacia las mujeres. La prestación de servicios profesionales de estudiantes de la universidad se torna piedra angular para la transformación de la cultura y la modificación de comportamientos y actitudes hacia los temas de violencia de género. Se vuelve previsible la necesidad del establecimiento de programas de servicio social que atiendan a las demandas de la sociedad para solucionar la discriminación, el sexismo, los sesgos de género y la violencia de género.

La *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006* (ENDIREH) preguntó a las mujeres de 15 y más años sobre situaciones de violencia vividas en el ámbito público. En el contexto nacional el número de estas mujeres asciende a 35 756 378, mismas que pueden ser objeto de algún incidente de violencia en el ámbito comunitario; de éstas, las que asisten o asistieron a la escuela y que también pueden vivir violencia en los centros educativos suman 32 577 138. Por su parte, son 10 268 036 las mujeres que trabajan y, por lo tanto, están expuestas a sufrir agresiones diversas, de parte de sus jefes y compañeros. Los resultados de la encuesta muestran que en México, 14 184 039 mujeres de 15 y más años han sufrido agresiones sexuales en el ámbito comunitario, de las cuales 5

936 258 han sido víctimas de abuso sexual y 13 099 985 de actos de intimidación, 41.9 y 92.4%, respectivamente.

A la luz de estos datos, se descubre la necesidad del trabajo comunitario, el apoyo de la sociedad en general y el de la universidad en lo particular para incidir en el estudio y análisis de las condiciones sociales y culturales que fomentan, promueven o permiten el elevado índice de incidentes violentos en contra de las mujeres. Es expuesto un ámbito en el cual es necesario incidir de manera contundente y expedita.

La situación de violencia hacia las mujeres es un factor preocupante, debido no solamente a la vulneración personal de cada mujer que es blanco de estos comportamientos y actitudes, sino al gran número de mujeres que se encuentran en estas situaciones.

14 184 039 mujeres de 15 y más años han sufrido agresiones sexuales en el ámbito comunitario, de las cuales 5 936 258 han sido víctimas de abuso sexual y 13 099 985 de actos de intimidación, 41.9 y 92.4%, respectivamente. Según la ENDIREH 2006.

En el ámbito escolar los resultados muestran que en el contexto nacional, del total de mujeres que asisten o asistieron a la escuela, es decir, un conjunto de 32 577 138 mujeres mexicanas, 16 de cada 100 han padecido algún incidente de violencia escolar, como haber sido denigradas, humilladas, ignoradas o menospreciadas por ser mujeres, también recibieron propuestas de tipo sexual a cambio de mejores calificaciones, o agresiones físicas, o fueron obligadas a tener relaciones sexuales, o fueron objeto de castigos por negarse a determinadas pretensiones. Al separar los casos de violencia escolar por hecho, se encuentra que en el nivel nacional, de las 5 093 183 mujeres violentadas durante su estancia en la escuela, 58.0% manifestaron ser objeto de humillaciones o las denigraron, 42.7% han sufrido agresiones físicas, a 41.7% las hicieron sentir menos o han sido ignoradas por el único hecho de ser mujeres, a 7.4% les propusieron tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones, a 7.2% las acariciaron o manosearon sin su consentimiento, también 7.2% recibieron represalias, así como castigos por

haberse negado a las pretensiones del agresor, y a 0.9% las obligaron a tener relaciones sexuales.

En el ámbito de la educación básica también podemos encontrar ejemplos de esta situación de violencia generalizada:

El 43.2% del personal docente menciona haber detectado casos de *bullying* en su escuela..., [asimismo], ... casi la quinta parte de docentes de primaria y secundaria señalaron que entre sus alumnos y alumnas, existen grupos que intimidan a otros compañeros y compañeras en el salón, lo que constituye una clásica práctica de *bullying*... Poco menos de la mitad del alumnado de 4o y 5o de primaria señaló que en su escuela se han dado situaciones en las que los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o le jalan el cabello a las niñas. lo anterior es más referido por las niñas que por los niños y, al desagregar por tipo de escolaridad, el porcentaje que lo reporta es más alto en primarias generales que en primarias indígenas. también la población urbana refiere más esta situación que la rural (INVGEB, 2009, p. 98-119)

En este contexto de incidencia de violencia hacia las mujeres y las niñas, el 1° de febrero de 2007 es publicada en el Diario Oficial de la Nación, la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) en la que además de tipificarse modalidades y tipos de violencia, se establece un Sistema Nacional para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como un Programa Integral para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

En su Artículo 38 fracción II se menciona como una acción con perspectiva de género el transformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres.

Con esta Ley la federación mexicana reconoce la necesidad de crear programas de intervención comunitaria para atacar este problema de raíz, además de proponer cambios actitudinales y transformaciones sociales. Mandata a instituciones públicas como las Secretaría de Gobernación, Desarrollo Social, Seguridad Pública, Educación Pública, Salud, la Procuraduría General de la

República, el Instituto Nacional de las Mujeres, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, diversas acciones para la planeación, desarrollo, promoción, implementación, difusión, gestión y evaluación de políticas públicas para avanzar hacia el logro de una sociedad más justa, equitativa y libre de violencia.

2. OBJETIVO DEL INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL

El objetivo del informe profesional de servicio social es presentar la propuesta de un programa de evaluación del impacto y los alcances en la implementación del proyecto de sensibilización con personal docente de la SEP en educación preescolar, a partir de la construcción, propuesta de uso y sistematización de instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y final (Anexos, A, B y C), utilizando los modelos de política basada en evidencia, evaluación cualitativa, evaluación basada en evidencia y la investigación acción participativa. Además se pretende contribuir a la conformación de un método de evaluación - investigación que apunte hacia la construcción de indicadores de impacto, a través de la generación de evidencias, información y datos del análisis de los resultados obtenidos, la generación de gráficas explicativas y la elaboración de reportes e informes que contribuyan a la retroalimentación del proyecto.

Existen varios factores que se integran para darle sentido a la redacción de este texto producido en el marco de las ciencias sociales. La redacción de este texto sirve para justificar la adquisición, apropiación, utilización y modificación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes proporcionadas por la formación recibida a lo largo de cuatro años y medio de la licenciatura en psicología, además de responder de manera académica e institucional a la oportunidad generada por la Universidad para la modificación del Programa de Servicio Social del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y con ello la posibilidad de que las personas beneficiadas por el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) tuvieran acceso a participar en los proyectos de esta institución. Además, es necesario y pertinente hacer una producción científico-literaria sobre el trabajo que realiza el PUEG con la comunidad educativa de México,

para proyectar los alcances y limitaciones de una intervención educativa con el personal docente-administrativo de la SEP en el nivel de educación básica y proveer de información específica para la toma de decisiones en el mantenimiento de un proyecto educativo y en la generación de nuevas políticas educativas.

La elaboración de este informe pretende coadyuvar mediante la presentación de los instrumentos de evaluación y la sistematización de la información generada por los mismos al proceso de diseño e implementación de un programa de evaluación que permita investigar y justificar de manera directa y contundente el tema de la violencia en general y en particular la violencia de género hacia las mujeres y las niñas en la educación básica, mediante el diseño de réplica de los proyectos desarrollados por los mismos formadores, además de recopilar en el proceso los datos y la información necesaria para sustentar la continuación de políticas educativas, en este sentido el desarrollo de indicadores y evidencias de producto se realizó con la construcción de tablas en la que se sistematizaron los hallazgos (en términos de participación desagregada por sexo, cargo en que laboraban dentro de la SEP durante la intervención, a elección de temas y población meta, etc.) de cada una de las fases, así como la traducción del lenguaje técnico científico a un lenguaje gráfico descriptivo que sirve para quienes toman decisiones desde la política pública, esto fue realizado como otra de las actividades del servicio social.

Finalidad como servicio social comunitario

El esfuerzo realizado en la redacción de este informe se circunscribe a una respuesta con conciencia académica, social y política para retribuir a la UNAM por la formación académica, a la sociedad mexicana por el apoyo económico brindado a través del PRONABES y a la situación de las mujeres y niñas para contribuir a una mayor visibilización de las problemáticas, así como para promover su inclusión en todos los ámbitos educativos, sociales y políticos del país.

La creación de puentes, vínculos y convenios entre las universidades y los sectores de la población en necesidad nunca son suficientes, sin embargo cada actividad realizada por pequeña que sea contribuye al establecimiento de nuevas

acciones tendientes a retribuir a la sociedad mexicana el esfuerzo que la misma sociedad hace por formar a profesionistas en las áreas de la salud y de las ciencias sociales para contribuir al desarrollo económico y político del país. Con independencia del tamaño de cada una de estas acciones, el reporte de los logros obtenidos, así como los datos generados en el contexto de la incorporación de la perspectiva de género en la educación es un tema de relevancia. Con el sustento de esta información generada con un programa de evaluación basada en evidencias se pueden tomar decisiones para el desarrollo de nuevas estrategias de intervención educativa.

Ante la situación de violencia hacia las mujeres generalizada en el país y la creciente aparición de la violencia en general y la violencia de género como una de sus expresiones hacia las niñas en la educación básica, resultó fundamental la necesidad de abordar este tema dentro del servicio social comunitario aportando una estrategia para la evaluación de una política pública educativa a partir la evaluación cualitativa y de la evaluación con base en evidencias, además de realizar un aporte desde la psicología social y comunitaria para la prevención y eliminación de este tipo de situaciones. Para ello es necesario que quienes participen de estos procesos cuenten con herramientas para la evaluación de los procesos de sensibilización y la gestión de los mismos al interior de los espacios en los que se labora.

En la Facultad de Psicología hay algunos esfuerzos por incidir en estos escenarios, todavía es escaso el nivel de aportaciones que se hacen desde la academia para intervenir en la sociedad mexicana dada la magnitud de la necesidad. Más adelante se mencionarán algunos ejemplos. Es necesario propiciar un cambio social a partir de programas de intervención educativa a nivel nacional y fomentar la inclusión de quienes son beneficiarios en el trabajo político académico de la investigación y la política pública, con la implementación y evaluación que incorpore la perspectiva de género.

Finalidad social

Resalta también la carencia de estudios de impacto sobre intervenciones educativas de este estilo realizadas en México, es por ello fundamental brindar una

fundamentación teórico-metodológica sustentada en el modelo de política pública basada en evidencia, la evaluación cualitativa y la evaluación basada en evidencias. Ante tales afirmaciones surge una motivación especial para presentar este informe profesional de servicio social, que si bien no es formalmente una investigación, si recupera datos, modelos, estrategias, metodologías y datos empíricos para trabajar el tema de evaluación de proyectos educativos para formación de formadores en temáticas de equidad de género y prevención de la violencia.

Al ser una de las funciones sustantivas del PUEG la difusión en temas de género, violencia hacia las mujeres, igualdad de acceso a oportunidades de formación y desarrollo profesional de las mujeres y niñas, resulta importante la exposición de las actividades y proyectos que se realizan en este sentido. La posibilidad de mostrar algunos de los resultados obtenidos de la colaboración interinstitucional con la SEP, para avanzar hacia sociedades más equitativas y con justicia social, es una oportunidad que no debe de dejarse pasar. Además de presentar un campo de acción relevante para la sociedad mexicana, pero también y de manera particular a quienes forman parte del gremio de la psicología, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje, de evaluaciones del aprendizaje basadas en evidencia, de sensibilización, transformación de la realidad social, cambios culturales, de evaluación de políticas públicas y participación político ciudadana son objeto de estudio de las psicologías. Con el reporte de las actividades realizadas en el marco del servicio social comunitario, se dibujan horizontes de acción, posibilidades de participación y garantías en las oportunidades de formación.

Para ello es necesario contar con los datos duros y la información empírica recabada en las comunidades educativas, con el personal docente y directivo de la SEP. Ya que a través de esta información se puede continuar con la puesta en acción de políticas educativas, además de justificar la obtención de objetivos y metas de formación con la generación de evidencias que respalden el impacto de las actividades realizadas en el marco de proyectos educativos.

La generación de reportes e informes que capitalizaran los hallazgos de cada una de las fases (A, B y C) de los proyectos (inducción y fase II)⁵ contribuyó mediante la sistematización en cuadros y en representaciones gráficas de los resultados de las implementaciones, a sentar precedentes sobre la intervención educativa realizada con el personal docente de preescolar para formar a formadores con perspectiva de género, que a su vez tuvieron la oportunidad de replicar en cascada las acciones realizadas en el marco de un convenio de colaboración interinstitucional PUEG/UPEPE. Para sustentar y justificar los resultados, alcances y cumplimiento de objetivos de la implementación de una política educativa con perspectiva de género.

Finalidad académica

Además, en el ámbito académico y siguiendo los objetivos establecidos por el Reglamento Interno de Servicio Social de la Facultad de Psicología, este informe pretende contribuir a la difusión de la información generada en el marco institucional ofrecido por la UNAM y el PUEG dentro del programa de servicio social. El modelo de formación en género desarrollado en el PUEG es innovador y pionero en México, ha conseguido una incidencia a nivel nacional. Con el mandato de la LGAMVLV, se han emprendido diversas acciones, todas ellas han generado indicadores del avance en términos de población impactada, los tipos de conocimientos, actitudes y habilidades desarrolladas para gestionar y realizar otras acciones que contribuyan a la incorporación de los conceptos en la educación básica establecidos por la ley.

El Modelo de Formación de Formadores en Género y Prevención de la Violencia del PUEG (Piñones, 2012a, p.82) al ser utilizado como una estrategia educativa para la formación de docentes en género en el marco de la implementación de una política pública con perspectiva de género y que esta fundamentada en el aprendizaje situado y en los saberes previos de las personas adultas con las que trabaja, da una respuesta a la pregunta que hace Arredondo (2007, p.482) ¿qué se está haciendo específicamente por investigar este subsector del profesorado y que no se ha publicado aún? En el marco de la LGAMVLV, por el

⁵ Consultar el Anexo D para conocer los principales términos y siglas utilizados en este reporte

mandato del art. 45, se han promovido desde la SEP el diseño y gestión de políticas públicas para incorporar los principios de igualdad, equidad y no violencia en la educación, promoviendo el desarrollo profesional del personal docente de la SEP, sin embargo, fuera de los libros EGYVPree, EGYVPri y Equidad de género y Prevención de la Violencia en Secundaria. No hay mucha mayor producción literaria para formar a formadores en género en la SEP⁶.

En el siguiente capítulo se ofrecerá un panorama general de una metodología fundada en el trabajo grupal, el aprendizaje situado y significativo, con una pedagogía feminista y que utiliza la aproximación de la investigación-acción; que propone mecanismos de evaluación, ajuste y rediseño constante, apuntando a un intercambio de conocimiento entre quienes forman y quienes son formados de tal manera que se convierte en una construcción colectiva de conocimientos que sirve para consolidar los saberes y desarrollar nuevas competencias en género a partir de la experiencia obtenida en el trabajo grupal (Piñones, 2012a, p. 54). La sensibilización y la generación de indicadores a partir de programas de evaluación cualitativa basada en evidencias son necesarias como primer paso para incidir en el grave problema de violencia generalizada en el país, pero para sustentar a lo largo del tiempo este tipo de proyectos, se requiere de la recuperación de datos, indicadores y medidas de evaluación de los resultados para gestionar nuevas acciones, de allí el interés por generar herramientas y propuestas teórico-metodológicas que den cuenta de los avances obtenidos a través de la implementación de los proyectos, así como de los resultados de formar a personas sensibles a estos temas siempre con el respaldo de las evidencias generadas y el cumplimiento de metas y objetivos de aprendizaje planteados en las políticas públicas.

En su investigación Arredondo (2007, p. 482) se encuentra con que “la formación de formadores de formadores” como ella dice, como objeto de estudio, es una área prácticamente ausente en la investigación educativa en México, ya que no existen programas nacionales que establezcan criterios, políticas u objetivos

⁶ Existe una publicación previa de la SEP para construir la equidad de género en la escuela primaria (Bustos, 2004)

concretos para la formación de académicos y mucho menos de docentes, que además se encarguen de hacer evaluación de los proyectos.

Arredondo (2007, p. 481) también hace una crítica a los modelos de formación en tanto que pone en duda que el proceso de formación se pueda llevar a cabo de manera adecuada emulando indiscriminadamente las actitudes y prácticas de quien forma. Piñones (2012, p. 38-46) utiliza la promoción de la conciencia crítica, la didáctica participativa, el aprendizaje significativo, situado, cooperativo, experiencial para promover una didáctica afectiva que permita una modificación en actitudes y conductas para cambiar los estados motivacionales, que son la piedra angular de cualquier proceso de formación. Dentro de este modelo en palabras de Freire (1997) "quien se forma y se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado", siguiendo la metodología del modelo, se promueve una reflexión y participación activa en el propio proceso de formación del personal docente que atiende a estas estrategias educativas para contribuir al desarrollo de un proceso de autorregulación académica (Flores, 2006, p. 18-20). La apuesta fue sensibilizar al personal docente, así como promover su participación política en el marco de la investigación empírico educativa y después formarle en el uso de instrumentos, autoevaluaciones de aprendizaje y evaluaciones de impacto, para generar a nivel estatal grupos especializados de facilitadores/as que se encarguen de replicar el proceso con ayuda de los instrumentos y evaluaciones que aprendieron a utilizar durante su formación a partir de los modelos de intervención comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008).

Por último, la finalidad personal de presentar este informe es contribuir mediante la sistematización de la información generada en el marco de los proyectos del PUEG, la presentación de cuadros resumen de los hallazgos y el desarrollo de gráficas ilustrativas, a generar herramientas útiles para afinar el proceso de evaluación y prospección de nuevos proyectos de formación, que faciliten el reconocimiento de necesidades específicas de las poblaciones meta, la construcción de estrategias educativas para la sensibilización y formación en género, el reconocimiento de los actores sociales estratégicos con los que es necesario vincularse y realizar gestiones para la implementación de acciones con perspectiva

de género, así como a la visualización de los elementos mínimos necesarios para la implementación con fundamento en los modelos de psicología comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008), y el desarrollo de estrategias de evaluación y seguimiento que apunten a la prospección para reiniciar el bucle del proceso en espiral de formación, además de retroalimentar a quienes toman decisiones sobre las políticas públicas y mejorar continuamente la implementación de las estrategias educactivas.

Para ello en el capítulo cuatro (sustento teórico-metodológico) se describirá el enfoque de evaluación de políticas públicas basadas en evidencias, que hace referencia al vínculo que existe entre la evaluación y la investigación como procesos separados pero complementarios en la implementación de políticas públicas desde la academia. Además se ofrecerá una breve explicación del porque usar una metodología cualitativa para la evaluación, que además de ser coherente y consistente con el modelo PUEG, da una idea bastante clara de la función de este mismo proceso para la formación en competencias de género. Se recuperará de la psicología comunitaria modelos de intervención en comunidades vulnerables para sustentar la promoción de procesos de autorregulación académica en el personal docente y la generación de células autogestivas y autosustentables con la capacidad de dar continuidad a los proyectos de sensibilización (réplica) a partir del uso de los instrumentos de evaluación diseñados y aplicados en la implementación de una política pública. Estos modelos pueden ofrecer alguna luz sobre estrategias de participación, gestión de actividades de sensibilización, formación y evaluación de su implementación en las comunidades, regiones o estados en los cuales se aplique una política pública con perspectiva de género.

3. CONTEXTO DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO

La UNAM es una institución pública, autónoma, laica y gratuita de educación superior, que tiene como funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Es reconocida como una universidad de excelencia internacional, en la que además de producirse conocimientos de punta en temas de las ciencias duras y de tecnología, se generan en el marco de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, espacios plurales, de libertad en los que se fomentan el

respeto, la tolerancia y el diálogo. Además ha sido partícipe de los principales movimientos sociales de reivindicación de la sociedad mexicana. La formación profesional que brinda la Universidad es el principal medio de movilidad social, permite y promueve mediante el estudio de las humanidades y de las artes la reflexión y el análisis crítico de la realidad social de México.

En este contexto la UNAM se ha caracterizado por sus posturas de vanguardia, esto lo ha demostrado en los últimos años mediante la creación de Programas destinados a la investigación de temas fundamentales como: los derechos humanos, el cuidado del agua, el estudio de la ciudad, el estudio de la multiculturalidad en la nación, la activación deportiva y los estudios de género para aportar mediante la docencia y difusión del conocimiento producido, al desarrollo de un país equitativo, incluyente, preocupado por el medio ambiente y la salud de la población.

Considerando: que en nuestro país es testigo de procesos sociales, económicos y culturales que están modificando las relaciones de género, constituyendo una nueva cultura dentro de la cual se refuerzan los principios de igualdad de derechos y responsabilidades, que modifican las relaciones entre hombres y mujeres, sentando las bases para la reflexión académica y la investigación del conocimiento existente; que el interés por el estudio de la situación de las mujeres dentro del medio académico ha cobrado importancia social y científica en los últimos años y ha permitido cuestionar el sesgo que las distintas disciplinas científicas presentan al desconocer la condición específica de las mujeres; que distintas universidades y centros de altos estudios en todo el mundo han reconocido lo anterior dentro de sus programas o bien han creado instancias específicas para investigar y reconceptualizar el conocimiento existente, no sólo sobre las mujeres, sino sobre los géneros (femenino y masculino) y las maneras que éstos han sido construidos socialmente; que un aspecto esencial dentro del campo del Estudio de Género es la revisión de los modos en que la tradición científica y los paradigmas disciplinarios han omitido expresar, con la debida claridad, el papel de la mujer en la producción de nuevos mensajes culturales significativos, de donde deriva la necesidad de efectuar el estudio epistemológico de las formas de operar de los paradigmas de las ciencias. *Acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género.*

Para que la Universidad creara un programa específico para estudiar las temáticas de género, se tuvo que hacer una labor académica y política muy importante. Un referente obligado al hablar de la creación del PUEG, es el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), creado a partir del Primer Foro Universitario de la Mujer

celebrado en diciembre de 1984 en la Facultad de Psicología, en donde se inició un pequeño acervo bibliotecario especializado en género, además de las labores propias del CEM. En él participaron activamente destacadas académicas de la UNAM como Olga Bustos Romero, Patricia Bedolla Miranda, Patricia Piñones Vázquez, Gabriela Delgado Ballesteros, Ruth Gonzalez Serratos

El 9 de abril de 1992 bajo el rectorado del Dr. José Sarukhán Kérmez, se expide en la Gaceta UNAM, el acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género, como dependencia vinculada a la Coordinación de Humanidades. Siendo fundada la dependencia con la dirección de la Dra. Graciela Hierro, quien, durante 13 años, tuvo a su cargo la difícil labor de construir un lugar para los Estudios de Género.

Dicho documento establece los objetivos que persigue del Programa:

- Vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan sobre el tema, dentro y fuera de la UNAM
- Fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre el tema
- Planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre el tema
- Apoyar y promover la docencia de manera que aporte elementos para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre los géneros
- Difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de los estudios de género

En el mismo documento se establecen las funciones sustantivas por desarrollar:

- Realizar, promover y coordinar investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias orientadas al estudio del género
- Diagnosticar y evaluar los recursos existentes en la UNAM, en relación al Programa, así como los niveles de disponibilidad de los mismos
- Apoyar y vincular los trabajos que en este campo se realizan

- Colaborar en la estructuración y el desarrollo de programas de formación de recursos humanos
- Publicar los resultados de las investigaciones y demás actividades desarrolladas por el PUEG
- Proporcionar asesoría teórico-metodológica en lo que se refiere a los planes y programas de bachillerato, licenciatura y posgrado
- Apoyar la creación de una biblioteca y un centro de documentación sobre los diversos temas vinculados a los estudios que las y los especialistas realicen sobre tal problemática, con el fin de brindar asesoría, servicio de consulta y préstamo de material bibliográfico
- Establecer las estrategias que permitan aplicar los resultados de las investigaciones realizadas, en beneficio de la sociedad
- Promover la obtención de recursos externos para apoyar las distintas actividades del Programa
- Establecer acuerdos y convenios de colaboración con los organismos e instituciones que se consideren pertinentes.

El organigrama del PUEG menciona además de la Dirección, tres secretarías encargadas de la coordinar y realizar las funciones sustantivas:

La Dirección del Programa es encabezada por la Dra. María Isabel Belausteguigoitia Rius, quien fue elegida para dirigir el programa por dos periodos consecutivos (2004-2008 y 2008-2012). La Dirección del PUEG tiene dos proyectos principales:

En el nivel de posgrado se ha creado y fortalecido un núcleo de seminarios desde el enfoque de la Orientación Interdisciplinaria de Posgrado en Estudios de Género y Crítica Cultural. Se ofrecen a 12 posgrados de la UNAM.

En su compromiso con el fortalecimiento de los temas de justicia, educación y cultura, se lleva a cabo un proyecto de autobiografía visual que organiza en una espiral de imágenes las experiencias de las mujeres en reclusión internas en el Centro Federal de Readaptación Social (CEFERESO) "Santa Martha Acatitla". El mural que pretende llenar de color los muros del penal se encuentra localizado en el patio central del centro penitenciario.

La Secretaría Académica, a cargo de la Mtra. Alma Patricia Piñones Vázquez, tiene por encargo la revisión de propuestas educativas y de intervención con perspectiva de género que instituciones privadas y gubernamentales realizan en el marco de sus actividades y que solicitan al PUEG, por su trabajo en la producción de conocimiento científico y su experiencia en la formación profesional sobre el tema, asesoría académica, asimismo coordina los procesos de planeación, implementación, sistematización, evaluación y seguimiento de diplomados, cursos, seminarios y talleres de sensibilización, formación y capacitación en competencias en género, así como los eventos de difusión en temáticas de género, violencia hacia las mujeres y sexualidad.

Colabora de manera conjunta con el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM para trabajar con la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) en dos planos: la vertiente curricular, es decir, la recomposición de los saberes que deben enseñarse a las y los militares (incluyen los temas de género, paz y violencia), y la vertiente de sensibilización y capacitación en temas de género por medio de diplomados y cursos de formación de formadores.

La Secretaría de Equidad, a cargo de la Mtra. Ana Gabriela Buquet Corleto, coordina el proyecto *Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM*, además se creó el proyecto *Medida para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL) — ALFA III—* y encabeza la Red Nacional de Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. El marco jurídico en el cual esta inserto este proyecto es la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres promulgada en 2007. Con base en ella, la Secretaría ha volteado a mirar internamente a la Universidad para desentrañar las diferencias que subsisten en la participación académica entre mujeres y hombres al interior de la universidad, resaltando que a mayor grado de formación académica, menor presencia de mujeres hay. Esto señala que existe todavía una cultura con sesgos de género que impiden un acceso equitativo a la formación de posgrado.

La Secretaría de Formación en Género, a cargo de la Lic. Claudia Itzel Figueroa Vite, tiene como encomienda la gestión de los diplomados de actualización

profesional: *"Relaciones de Género: construyendo la equidad entre mujeres y hombres"* y *"Diversidad Sexual"*, además de ser el área responsable de construir propuestas de intervención educativa para todas las instituciones públicas o privadas que solicitan al PUEG programas de sensibilización, capacitación y/o formación en temas como género, perspectiva, incorporación, transversalización, equidad, igualdad con perspectiva de género; violencia; acoso sexual y hostigamiento; violencia de género; violencia feminicida; violencia en el noviazgo; identidad (es) y sexualidad (es); derechos humanos; derechos sexuales y reproductivos; masculinidades; cultura, democracia y ciudadanía. Estos procesos generalmente tienen una fase de planeación, una de implementación y una de evaluación. La Secretaría desarrolló para la SEDENA un seminario-taller de formación de formadores con una fase de asesoría a distancia, además, a solicitud de la SEP desarrolló estrategias de intervención educativa para sensibilizar y capacitar en competencias de género al profesorado de educación básica.

Con ese rápido recorrido por las funciones y actividades que realiza el PUEG, es posible visualizar el impacto que tiene con otras instituciones de educación superior, con instituciones públicas y con la sociedad mexicana en general. Se ha convertido en un referente obligado cuando se habla de temas de género, de educación en género y evaluaciones con perspectiva de género. Es por ello que atendió el llamado de la SEP para celebrar convenios de colaboración que contribuyeran a la construcción de proyectos tendientes a construir la equidad de género, así como a la prevención de la violencia en los diferentes niveles educativos de la formación básica.

Marco legal nacional y políticas interinstitucionales en materia de género

La aparición de la LGAMVLV (2007) ha propiciado una serie de cambios a nivel jurídico en el interior de la República mexicana para armonizarla de acuerdo a las Legislaciones Locales y así brindar las garantías estipuladas en cada uno de los artículos, siempre en atención a la reglamentación de cada estado. Además, en cumplimiento a lo establecido en esta Ley distintas instituciones públicas se han visto obligadas a trabajar en acciones muy concretas para propiciar una cultura

igualdad, equidad y no discriminación, además de promover el respeto integral a los derechos humanos, en particular los de las mujeres, para generar las infraestructura, métodos y rutas críticas para declarar alertas de violencia de género y brindar asistencia policial, así como en materia de salud a las mujeres que por necesidad o por convicción lo soliciten.

En este marco, a la Secretaría de Educación Pública, en la sección quinta y en el Artículo 45 de la LGAMVLV, establece la responsabilidad que tiene de participar como sigue:

- I. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;
- II. Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres, así como el respeto a su dignidad;
- III. Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo;
- IV. Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación: a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles. A través de la obtención de becas y otras subvenciones;
- V. Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos;
- VI. Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas;
- VII. Incorporar en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la

idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres;

- VIII. Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;
- IX. Establecer como un requisito de contratación a todo el personal de no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres;
- X. Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;
- XI. Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres;
- XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres;
- XIII. Establecer, utilizar, supervisar y mantener todos los instrumentos y acciones encaminados al mejoramiento del Sistema y del Programa;
- XIV. Diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres;
- XV. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación en la materia

Este cambio en la normatividad federal mexicana mandata a la SEP a gestionar el establecimiento de convenios de colaboración para el desarrollo de

políticas educativas, estrategias formativas y programas educativos en todos los niveles escolares, además de incorporar modelos para modificar las conductas sociales y culturales que impliquen prejuicios, sean sexistas y promuevan a partir de roles y estereotipos de la masculinidad y feminidad tradicional, la discriminación y la violencia de género.

Esta coyuntura jurídico política pone en contacto en el 2008 a la SEP y a la UNAM en el marco de la equidad de género y de la prevención de la violencia, lo que ha abierto las puertas para el establecimiento de convenios de colaboración y junto con ello se ha ampliado la oferta que hace la universidad a su estudiantado para participar en contextos de formación con vínculo constante a las necesidades actuales del país.

A continuación se describirán de manera breve los tres proyectos del PUEG que dieron sentido y posibilidad a que se realizara este informe. Cada uno tiene relevancia ya que en la conjunción de los tres se abrieron espacios de participación para quienes prestan sus servicios profesionales en el programa de servicio social. Como se verá, el desarrollo de un programa de evaluación para contribuir al diseño, planeación, implementación y prospección de proyectos de réplica de talleres de sensibilización en temáticas de equidad de género y prevención de la violencia no tendría ningún sentido sin el siguiente encuadre:

Análisis de Libros de Texto Gratuitos, un diagnóstico.

La Secretaría de Educación Pública con esta encomienda federal, ha asumido su compromiso en realizar las gestiones necesarias para desarrollar políticas educativas con perspectiva de género que contribuyan a una formación y actualización de su personal docente y administrativo en temas como género, equidad, noviolencia, educación para la paz, el reconocimiento y aprecio por la diversidad. También se ha interesado en la revisión, el análisis y la actualización del lenguaje y las imágenes utilizadas en los Libros de Texto Gratuitos (LTG), así como en el desarrollo de Libros de Texto Gratuitos especializados en los temas de equidad de género y prevención de la violencia para los niveles de educación básica y educación media superior.

El PUEG es una dependencia de la UNAM, que cuenta con el currículum especializado necesario para diagnosticar y evaluar programas educativos además de poseer la experiencia de generar procesos de formación y capacitación de recursos humanos en género. Así por parte la SEP a través de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) ha acordado por tres años consecutivos un convenio de colaboración con el PUEG para consolidar la formación educativa a través de un conjunto de programas promotores de la ciudadanía con equidad de género. (Figueroa, 2012)

Esto se ha realizado en varios momentos y en distintos procesos, unos permitieron la existencia de los que les sucedieron, así, se inició en 2008 con un diagnóstico, un primer acercamiento al “estado del arte” en la SEP que comenzó por la revisión de las representaciones culturales sobre lo masculino y lo femenino en los Libros de Texto Gratuitos desde una perspectiva de género, este proyecto tuvo como metas:

- Revisar y detectar en qué medida los libros de texto contienen o no elementos que favorecen, fomentan, justifican y/o toleran la discriminación, inequidad y violencia contra las mujeres y las niñas.
- Formular recomendaciones transversales en materia de representación de género.
- Formular propuestas de ejes conceptuales para repensar la educación como vehículo transformador de género.

La revisión de estos materiales aplicando la perspectiva de género arrojó que existen elementos que, desde el discurso textual y visual, configuran una visión de género tradicional, estereotipada, que favorece, fomenta, justifica o tolera la inequidad, la discriminación y la violencia contra las mujeres y niñas (Figueroa, 2012). Se evaluaron libros de distintas materias y grados, en cada uno de ellos resaltaron indicadores de inequidad y discriminación que contribuyen al establecimiento de una valoración de lo femenino como inferior a los masculino y que al conjuntarse conforman una violencia simbólica, misma que Bourdieu (2000) describe como: esquemas objetivamente acordados, que funcionan como matrices

de las percepciones -de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad- que al ser universalmente compartidas se imponen a cualquier agente como trascendentes; en consecuencia la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social se ve investida por la objetividad del sentido común, entendido como consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas. Y que las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico.

El impacto simbólico de las representaciones culturales en el establecimiento de relaciones de subordinación entre lo masculino y lo femenino está bien documentado, los modelos que representan a mujeres y hombres en imágenes, caricaturas, dibujos, contribuyen a la creación de desigualdades a partir del género, sobre todo en el periodo de la educación básica en la que niños y niñas son especialmente receptivos a estos mensajes culturales (Bustos, 2000, p. 524).

Estas representaciones culturales de lo femenino y masculino en los LTG contribuyen a perpetuar las concepciones tradicionales de género, mediante el análisis riguroso y como resultado del estudio se encontró que la incorporación de la perspectiva de género a los materiales es negativa a género⁷, es decir, se refuerzan las desigualdades mediante el uso de roles y estereotipos tradicionales fundamentados en la diferencia sexual y que fortalecen las desigualdades en el mayor número de los casos (Figuroa, 2012).

Ante los contundentes y nada halagadores resultados, en 2009 la SEP solicitó una segunda Fase de análisis Después de hacer la revisión de contenidos, uso de imágenes y del lenguaje se encontró:

⁷ Se puede consultar una escala de incorporación de la perspectiva de género propuesta por Ane Ackman, traducida, adaptada y recuperada en un documento publicado por ACSUR para utilizar modelos GED.
<http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.DOC-179%23E%23pdf>

- De manera general se recurre al uso del masculino universal, este recurso invisibiliza en la narración a las mujeres y es, por tanto, discriminatorio. Es necesario señalar que esto no es de ninguna forma un discurso neutral.
- Existen en distintos grados modalidades y tipos de violencia, así mismo se encuentran creencias y prejuicios que permiten o toleran acciones, actitudes y prácticas que fomentan o promueven la violencia la aparición o el mantenimiento de la misma, haciéndose evidente un sesgo numérico hacia los personajes masculinos.
- La desigualdad, la inequidad, los estereotipos y los prejuicios se refuerzan a través de representaciones culturales tradicionales de la diferencia entre los sexos y las representaciones de género expuestas.
- Textos e imágenes que de manera cotidiana afectan la percepción en lo que se refiere a estereotipos de género, a las contribuciones de las mujeres a la historia y al desarrollo del mundo y del conocimiento. Haciendo evidente desde una perspectiva clara y crítica, la necesidad de incluir representaciones culturales variadas de la participación de hombres y mujeres en todas las áreas de la vida.

El avance progresivo en el diagnóstico y los descubrimientos que fueron arrojando los análisis consecutivos que se hicieron por año, mostraron la necesidad de trabajar los temas de equidad de género y prevención de la violencia como temas específicos en cada nivel educativo. Los conceptos de incorporación y transversalización de la perspectiva de género ayudan a pensar en la importancia de incidir con la inclusión de preceptos como equidad, igualdad, no discriminación y educación para la paz desde la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) ubicando a la escuela y la formación académica como recursos fundamentales y transformadores de la cultura, de las relaciones personales, las educativas y las laborales. Al reconocer esta imperante necesidad y en respuesta los compromisos internacionales y nacionales, la SEP a través de la UPEPE, solicita a la UNAM y en lo particular al PUEG la intervención de su grupo de especialistas en el tema, para el desarrollo de un Libro de Texto Gratuito para apoyar al personal docente y pedagógico de la SEP a difundir estrategias educativas que promovieran el desarrollo de habilidades sin sesgos de género, que ayudaran a cuestionar y

problematizar las prácticas educativas, la asignación diferenciada de actividades con base en la construcción cultural de la diferencia sexual que reproduce la división sexual del trabajo, en la que la producción se encuentra a cargo de los hombres y la reproducción a cargo de las mujeres, además de evidenciar los mecanismos mediante los cuales se tolera y/o justifica el ejercicio de la violencia hacia niñas y mujeres a razón de género (Figueroa, 2012).

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas realizadas en este sentido en los que se menciona a la escuela como un agente socializador del género "Al respecto es necesario reconocer con suma preocupación e inconformidad que el propio Libro de Texto Gratuito en México está constantemente matizado por elementos sexistas, destacando la superioridad masculina sobre la femenina" (Bustos,1994).

Para iniciar una transformación social en la cultura y sus agentes socializadores, se trabajó sobre la creación de nuevos materiales destinados a la educación básica, para contribuir con nuevos contenidos a la formación del personal docente y de niñas y niños. Para ello, se impulsó el desarrollo de LTG especializados en la temática de equidad de género y prevención de la violencia.

Libro equidad de género y prevención de la violencia en preescolar

Durante 2009 el PUEG trabajó de manera ardua e intensa en la producción de un primer material escrito para el primer nivel de educación básica: preescolar, con la Autoría de Martha Leñero, se produjo el libro⁸ *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* (EGPVPree). Se logró una distribución a nivel nacional (a cargo de la SEP) enfocada en educadoras y educadores del mismo nivel en el magisterio, el reto era incorporar un modelo educativo distinto tanto en la capacitación del profesorado, como en las propuestas de actividades educativas con perspectiva de género dirigidas a niñas y niños.

El contenido teórico del libro se estructuró en siete unidades temáticas:

⁸ http://www.upepe.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=93

1. Identifiquemos que es el género
2. Lo público y lo privado: espacios, actividades y tareas ¿Para quién?
3. ¿Cómo aprendimos a ver el mundo como lo vemos? / ¿cómo participa la cultura en nuestra visión del mundo?
4. ¿Qué es y cómo se genera la violencia hacia los niños y las niñas?
5. ¿Qué podemos ver con los lentes de género?
6. ¿Cómo crear condiciones de igualdad para niñas y niños?
7. Resolución de conflictos y negociación

En estas siete unidades temáticas se concentraron los conceptos principales y fundamentales para entender la incorporación de la perspectiva de género en la educación básica. La revisión de conceptos como sistema sexo-género, violencia de género, igualdad y equidad, incorporación, transversalización, aprecio por la diversidad, resultaron nodales dados los hallazgos encontrados en el análisis de LTG.

Estrategia de inducción a partir del libro EGPVPree , un siguiente paso.

La amplia experiencia de la Secretaría Académica del PUEG y el acompañamiento de la Secretaría de Formación en Género tomaron el reto de realizar el diseño de una intervención educativa que solucionara la necesidad planteada por la UPEPE para acompañar la distribución de los Libros EGPVPree con un proceso de sensibilización a los temas centrales dados los resultados de la investigación realizada en LTG, enfocado a la planta docente y administrativa de las estructuras estatales de nivel de educación básica. Para 2010 se llevó a cabo el programa de intervención educativa Diseño y elaboración de una *Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* que utilizó de base el modelo educativo del PUEG y que se desarrolló en tres procesos: **la sensibilización, la formación y la capacitación en competencias de género**. Se elaboró una estrategia diseñada específicamente para una población de jefaturas de

sector, supervisiones, personal de apoyo técnico pedagógico y docentes. (PUEG, 2010a, p. 8)

Se trabajaron los tres procesos desarrollados por el modelo educativo del PUEG, con la finalidad de conseguir un mínimo de personal docente sensibilizado a las temáticas y capacitado, para la posterior planeación, implementación y evaluación de estrategias educativas con perspectiva de género en el nivel de preescolar. En su mayoría, el personal asistente al proceso de preescolar fue de Apoyos técnicos pedagógicos (ATP) que tienen por encargo el trabajo de capacitación y actualización del personal docente al interior de la SEP. Dado el modelo de réplica en cascada utilizado en el modelo de formación (Piñones, 2012a, p. 39), esta población resultó muy importante para posteriores actividades.

El desarrollo de la propuesta de intervención educativa estuvo siempre pensada como un apoyo especializado para ayudar a la comprensión de los contenidos del libro EGYVPree, es por ello que la estructura del proceso de sensibilización articula dos componentes principalmente: la construcción de relaciones equitativas entre niñas y niños, y la prevención de la violencia, mediante el aprendizaje de estrategias de resolución no violenta de conflictos. Los contenidos abordados a lo largo del proceso se presentan en la tabla 1. Temas por sesión, en la que se describe de manera general los temas y subtemas desarrollados en cada una de las sesiones del curso-taller de 20 horas, además se menciona su vinculación con las Unidades Temáticas del libro.

Tabla 1. Temas por sesión

Sesión	Contenidos abordados (temas y subtemas)	Unidad Temática del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"
1. Identifiquemos qué es el género	Tema 1: Identificando qué es el género 1.1 Sexo-género 1.2 Atributos y prácticas 1.3 Estereotipos / discriminación / sexismo 1.4 Socialización	Unidad temática 1 Sexo p.p. 13 Género p.p. 13 Prácticas y representaciones sociales (femenino-masculino) p.p. 15 Estereotipos de género p.p. 16-17 Rol de género p.p. 18 Sexismo p.p. 18 Sesgos de género p.p. 18 Subjetividad p.p. 18
2. De la cocina a San Lázaro	Tema 2. Lo público y lo privado: espacios, actividades y tareas. Participación de la cultura en la aprehensión del mundo. 2.1. Lo público y lo privado 2.2. Sistema Sexo –Género 2.3. Aprehensión del mundo 2.4. Cultura y prácticas culturales 2.5. Medios y transmisión de estereotipos	Unidad Temática 2 Público y privado p.p. 31 Sistema sexo género p.p. 32 Violencia familiar p.p. 33 Unidad Temática 3 Cultura p.p. 74 Prácticas culturales p.p. 47 Representaciones culturales p.p. 52
3. Violencia, resolución de conflictos y negociación	Tema 3. Violencia, resolución de conflictos y negociación 3.1. Violencia de género 3.2. Relaciones de poder 3.3. Expresiones de violencia 3.4. La negociación como respuesta 3.5. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia LGAMVLV	Unidad Temática 4 Violencia p.p. 63 Violencia de género 65 Violencia contra las mujeres 65 Triángulo de la violencia p.p. 64 Patriarcado p.p. 66 Relaciones de poder p.p. 66 Tipos y modalidades de la violencia p.p. 67 Violencia contra las niñas y los niños p.p. 68 Maltrato infantil p.p. 69 Expresiones de la violencia en la escuela p.p. 71 Violencia entre pares (bullying) p.p. 72 Unidad Temática 7 Paz p.p. 124 No violencia 124 Conflicto p.p. 125
4. Incorporar la perspectiva de género, creando condiciones de igualdad entre niñas y niños	Tema 4. La perspectiva de género y condiciones de igualdad para niñas y niños 4.1. Perspectiva de género 4.2. Igualdad y equidad 4.3. Construcción de ciudadanía y derechos	Unidad Temática 5 Empatía apreciación por la diversidad Comunicación asertiva Pensamiento creativo Pensamiento crítico Unidad Temática 6 Igualdad de género p.p. 102 Equidad de género p.p. 103 No discriminación p.p. 103 Currículo oculto p.p. 108

Se trabajó cada tema con sus respectivos subtemas en una sesión de cinco horas presenciales, quedaron armadas cuatro sesiones para conformar un curso-taller de **sensibilización** con 20 horas presenciales (**fase A**). Esta fase estuvo diseñada para realizar un análisis desde lo afectivo, para revisar las propias actitudes, creencias y los valores personales. Con el objetivo de dotar a las y los participantes de elementos conceptuales, actitudinales y de habilidades para desarrollar actividades de sensibilización y promoción de la equidad de género y la prevención de la violencia en el nivel preescolar y con las diversas poblaciones con las que tienen contacto.

Además del proceso de sensibilización presencial sobre las temáticas centrales propuestas en el libro EGyPVPree, se diseñó e implementó una estrategia de formación a distancia con base en experiencias previas de la Secretaría de Formación con la SEDENA para realizar una asesoría a distancia (PUEG, 2009). Se llevó a cabo entre septiembre y octubre un proceso de **formación** a distancia (**fase B**) con el objetivo de monitorear la planeación, el desarrollo y los resultados (en su caso) de las acciones emprendidas.

A manera de cierre de este proceso de intervención educativa, se gestionaron en cada uno de los estados en los que se trabajaron las dos fases anteriores, la realización de encuentros estatales (**fase C**) diseñados para permitir la búsqueda y construcción colectiva de herramientas que permitieran incluir en la práctica personal, laboral y profesional, la perspectiva de género de manera transversal (**capacitación en competencias de género**), en el aula preescolar, en donde el alumnado tuviera la oportunidad de compartir su experiencia personal en el diseño, implementación y evaluación de los proyectos educativos con perspectiva de género que se generaron en fase B. Los encuentros estatales, tuvieron el objetivo de compartir los resultados de la fase B para identificar áreas de oportunidad al desarrollo de nuevas acciones y estrategias que permitieran incorporar la perspectiva de género en las acciones educativas y en el diseño de estrategias para promover la equidad de género y prevenir la violencia en el nivel preescolar.

Dado el exitoso resultado en la implementación de las tres fases del proyecto piloto, para 2011, se dio continuidad al proceso de inducción-capacitación. Se llevó a cabo un convenio de colaboración interinstitucional PUEG-UPEPE para realizar la *Fase II del diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"*. Con un proceso de evaluación sistemático y constante a lo largo de las tres fases del proyecto piloto (Bracho, 2010, p. 304), se hizo posible realizar algunas modificaciones a la planeación de la Fase II del proyecto, para mejorar tanto los elementos teóricos utilizados en la conducción de los talleres y las asesorías, como en los elementos logísticos y metodológicos para hacer más eficiente el proceso de asesoría a distancia e impulsar una mayor cantidad de proyectos con perspectiva de género multiplicados. (PUEG, 2011a, p. 12)

De acuerdo a los datos recuperados por las evaluaciones del proceso de 2010 y en concordancia con el interés por fortalecer el proceso de asesoría a distancia, se hicieron modificaciones a dos sesiones de **fase A**, a la segunda y a la cuarta, para trabajar de manera más contundente la elaboración de proyectos de réplica del curso-taller. Además, por ser la segunda versión del proyecto se realizaron varias modificaciones en los ejercicios, ampliando el tiempo destinado a las técnicas vivenciales, de tal manera que se cumpliera con los objetivos planteados y se realizara por parte de los participantes una evaluación de satisfacción en cuanto a objetivos, técnicas, materiales, etc.

El desarrollo de la **fase B** de asesoría a distancia se realizó en los meses de junio y julio del 2011. De acuerdo a los resultados obtenidos en el proyecto piloto, se estableció que en esta segunda fase se trabajaría de manera más acotada el diseño y la planeación de los proyectos a replicar, por lo que se acordó que quienes participaron de esta fase, al concluirla deberían de presentar un plan de sesión de cuatro horas que desarrollara a partir de los contenidos temáticos del libro EGYVPree y de los materiales brindados por el PUEG, además de una presentación electrónica en la que se expusieran los contenidos teóricos fundamentales para la sesión. El proceso de asesoría consistió en apoyar a las y los participantes a construir proyectos que incorporaran la perspectiva de género en

actividades docentes, para desarrollar una propuesta apegada al modelo de sensibilización del PUEG, en la que los ejercicios propuestos se vincularan de manera clara y directa con la temática elegida, la población a impactar y con los objetivos de aprendizaje propuestos.

En la **fase C** de encuentros estatales realizados en septiembre del 2011, se generaron espacios de intercambio de experiencias personales, laborales y profesionales desde la incorporación de la perspectiva de género a actividades educativas en el nivel de preescolar. Se utilizó el enfoque de la investigación-acción participativa, para involucrar directamente al personal asistente a esta fase, a desarrollar los mecanismos que permitieran el mantenimiento en el tiempo de los proyectos que generaran en el marco de esta política educativa (Montenegro, 2004, p.154). Estos espacios de realimentación funcionaron para que las y los participantes reconocieran el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* como una herramienta valiosa que contribuye a la labor de los y las educadoras, pero además como una herramienta para el personal que planea estrategias de sensibilización en las temáticas de género y prevención de la violencia. Ejercitando la comunicación al interior de la institución y al exterior de la misma se generaron plataformas de acción en temas como equidad de género, prevención de la violencia sexual infantil por mencionar algunos, esto se logró, mediante el establecimiento de redes entre instituciones estatales con objetivos similares.

La implementación de los talleres no hubiera sido posible sin la existencia de un grupo de formadoras/es en género, especialistas en conducir procesos de sensibilización, formación y promoción del desarrollo en competencias de género. Se explicará a continuación la base teórico-metodológica que permitió la existencia de estos proyectos en la educación básica. Se verá como el modelo de sensibilización desarrollado en un proyecto de formación de formadores funciona para explicar la complejidad del proceso de planeación, diseño, implementación, evaluación y prospección en cascada de proyectos de sensibilización en la educación básica.

El proyecto de formación de formadores se desarrolló a lo largo de varios años en los que se aplicaron diferentes acciones con el objetivo de formar a profesionistas, estudiantes, militares, docentes en la aplicación de métodos y estrategias para sensibilizar en género. Estas acciones se fueron sistematizando y afinando en un proceso en espiral como describe su creadora (Piñones, 2012a, p. 26; Piñones, 2012b), en el que cada vuelta, bucle o ciclo permitió evaluar, rediseñar y mejorar el programa de formación en competencias de género. La metáfora de la espiral ha permitido pensar en la idea de un proceso educativo que crece desde dentro, ampliando su círculo de acción con cada repetición, beneficiando a más personas en un proceso de replica en cascada, en el cual, por su construcción topográfica obliga al autoanálisis, fortalecimiento y prospección.

El proyecto de Formación de Formadores (FF) en género, el vórtice de la espiral.

A continuación se describirá un programa de intervención educativa que se desarrolló a partir de años de experiencia en el campo de la sensibilización y la formación en género (Piñones, 2012a). Retoma a la pedagogía crítica, el feminismo crítico, la pedagogía feminista, el socio-constructivismo, los aprendizajes situados, cooperativos, significativos y el enfoque de la investigación acción para crear un modelo de sensibilización en género que utiliza como metáfora a la espiral, para dar cuenta del proceso formativo en una "espiral de ciclos" (Elliot, 2005, p. 24) que es necesario en la planeación, diseño, implementación, evaluación y prospección de acciones y proyectos que incorporen la perspectiva de género. Fue en el marco de este modelo de formación de formadores que existió la posibilidad de realizar la intervención educativa con el subsistema de educación básica de la SEP.

Este proyecto coordinado por Patricia Piñones desde hace más de dos décadas, es el resultado de un largo proceso de investigación, diseño, implementación, evaluación y reestructuración para hacer un modelo de sensibilización, capacitación y formación en competencias de género, que comenzó su desarrollo desde 1992 con el objetivo de formar a mujeres y hombres de diferentes edades y procedencias: Estudiantes del nivel medio superior de la UNAM

(SexUnam); Docentes de la UNAM del nivel medio superior (SexUnam); Enlaces de género sindicalistas de la República Mexicana (FAT); Profesionistas universitarios formados como facilitadores/coordinadores expertos del PUEG/UNAM (FF en Género); Efectivos militares multiplicadores en sus respectivas zonas militares (FF SEDENA); Docentes y personal directivo del nivel preescolar de la SEP (EGyPV SEP Preescolar); Docentes y personal directivo del nivel primaria de la SEP (EGyPV SEP Primaria)

Piñones (2012a, p. 37), plantea con el modelo la toma de conciencia y la conciencia crítica con perspectiva de género. Trabaja tres ejes conceptuales: **la perspectiva de género, la perspectiva de los derechos humanos y la perspectiva de la diversidad** como líneas rectoras para el trabajo de sensibilización, formación y desarrollo de competencias en género, a partir de la conjunción de estos tres ejes se puede entender la complejidad del desarrollo de actividades docentes que fomenten la garantía de acceso a oportunidades, de protección a la integridad física, psicológica y sexual, es decir el establecimiento de una cultura del buen trato, de equidad, no discriminación y no violencia.

La perspectiva de género como eje conceptual, plantea la posibilidad de analizar y desactivar los ordenamientos sociales que subordinan a las mujeres y que producen hombres violentos, mediante el análisis de la participación que tienen las instituciones y organizaciones sociales (la escuela, la familia, los medios de comunicación masivos, la iglesia) en la construcción de representaciones y prácticas culturales, roles y estereotipos que establecen lo que es "*femenino*" y lo que es "*masculino*". Se utiliza como una herramienta analítica para revisar en las actividades docentes, en las prácticas educativas cotidianas y en la vivencia personal, la forma en que las dinámicas interpersonales funcionan para reproducir las estructuras de poder, la valoración social diferenciada de "lo propio de las mujeres" y "lo propio de los hombres" que fomenta la desigualdad, las restricciones o falta de acceso a oportunidades de desarrollo. Ayuda a comprender la condición de vida de niñas y mujeres con respecto a la posición y estatus social en relación a niños y hombres, además de permitir el desarrollo y definición de estrategias de

inclusión de las mujeres a espacios de toma de decisión (escolares, comunitarios, cívicos y políticos).

La perspectiva de los derechos humanos, como eje conceptual recupera la idea de que todas las personas sin importar su sexo, etnia, idioma, preferencia sexual, creencia religiosa y/o política, clase social o nacionalidad tienen garantías individuales que le pertenecen por el sólo hecho de pertenecer a la raza humana. Se aprovecha el marco internacional y la obligatoriedad que establecen tratados y convenciones internacionales sobre los sistemas y mecanismos nacionales para avanzar en el reconocimiento jurídico, en la protección, promoción y garantía de los derechos humanos universales y en particular los derechos humanos de las mujeres, que históricamente han sufrido de violaciones sistemáticas en la garantía de los mismos (Cruz, 2012, p. 6). El acceso a oportunidades en materia de educación, salud, trabajo, participación política y a otros espacios de desarrollo personal y profesional históricamente ha sido desigual, con privilegios para los hombres y dificultades para las mujeres siempre en relación a los roles esperados en función de la diferencia sexual y de la reproducción.

La perspectiva de la diversidad ofrece como punto de partida el reconocimiento de que los seres humanos tienen un sin fin de posibilidades de expresión diferentes, que existe una innumerable cantidad de preferencias y gustos, que las historias de vida configuran seres humanos únicos que merecen del respeto y del derecho a expresarse libremente. Es el reconocimiento de una característica inherente al ser humano, ser diferente, distinto, diverso. Esto implica la revisión de los procesos de estigmatización, marginación, discriminación y exclusión. La aceptación de la diversidad como característica del ser humano descubre una enorme potencialidad al reconocer y propiciar el surgimiento de formas distintas de relaciones sociales. En el contexto pedagógico del modelo se utiliza para repensar y recalibrar los valores, las actitudes, los prejuicios y los estereotipos a partir de los cuales se establecen las relaciones sociales desiguales, discriminatorias y violentas, así también, la perspectiva de la diversidad como eje conceptual permite promover el trato respetuoso a personas consideradas "diferentes" y generar bases para la socialización de la convivencia en la diversidad.

Además de la sólida propuesta teórica para sustentar el trabajo de sensibilización a través de la presentación de los ejes conceptuales, el modelo ofrece estrategias claras para la implementación de acciones de formación como el uso de grupos pequeños de personas para generar espacios de reflexión en ambientes de respeto, tolerancia y libertad; el uso de la educación afectiva para reconocer las experiencias de vida y los saberes personales desde una perspectiva crítica ; el fomento del aprendizaje significativo mediante el análisis de situaciones cotidianas que permitan fijar y situar el conocimiento en función de sus necesidades. En coherencia con el abordaje conceptual, las estrategias de formación que se proponen permiten la construcción de relaciones equitativas, satisfactorias y respetuosas en el proceso de formación, para ello se utilizan como ejes metodológicos **las didácticas formativa, participativa, grupal y afectiva**, que parten desde la noción de la construcción de los saberes (*disciplinar, ser, compartir y hacer*) desde lo propuesto por Delors (1996, p. 90).

Con base en la reflexión crítica y ética de los conocimientos y reconociendo los saberes personales, la didáctica formativa como eje metodológico posibilita la incorporación de experiencias de vida, a la vez que fomenta una actitud crítica respecto de las relaciones de género. Se pretende generar espacios de confianza para balancear las relaciones de poder entre personas y colectivos, con ello se promueve el ejercicio de las habilidades necesarias para dialogar, generar acuerdos, cooperar y analizar la realidad desde la perspectiva de género.

Como parte de la didáctica formativa, el modelo propone una estrategia de organización de los recursos humanos bastante elaborada para conducir y garantizar la reproducción en cascada de las acciones de formación que transmitan conocimientos, habilidades y actitudes (Piñones 2012a, p. 40). Esta propuesta del modelo coincide con la noción de Montenegro (2004, p. 157) para hacer del proceso de investigación educativa un diálogo constante entre quien investiga y forma, y quien aporta sus experiencias y conocimientos para la generación de nuevos conocimientos, estrategias y proyectos. Piñones (2012a, p. 40) establece tres grupos para realizar la estructuración y planeación de estrategias de intervención educativa, la formación de recursos humanos (formadores/as), la implementación de la

intervención, la asesoría técnica y retroalimentación de los/las formadores/as a los nuevos proyectos generados como réplicas de la intervención educativa. El grupo coordinador-impulsor (GCI)⁹ es el vórtice de la espiral pedagógica (Elliot, 2005,) con perspectiva de género propuesta por el modelo, se encarga de iniciar el proceso de planeación para realizar la sensibilización, capacitación y formación en competencias de género del grupo de formadores/as (GF), quien a su vez tiene el encargo de realizar un primer bucle en las acciones de formación mediante la implementación/réplica de la estrategia de formación con el grupo de réplica (GR), quien también tiene el encargo de continuar con las réplicas de los proyectos generados.

Para promover la comunicación y el aprendizaje desde una perspectiva de la construcción colectiva del conocimiento, el modelo utiliza la didáctica participativa, además permite la identificación de problemas y necesidades, realizar los ajustes necesarios para reproducir la planeación, implementación y evaluación de acciones educativas con perspectiva de género. Esta aproximación permite que las facilitadoras ejerciten habilidades de diálogo, escucha, negociación y gestión, para conseguir a través de la construcción grupal de conocimiento, acciones críticas, transformadoras que movilicen afectos y emociones, siempre con empatía, responsabilidad y mucho tacto. Montenegro (2004, p. 155) propone el uso del diálogo como una categoría epistemológica y social, en tanto que a partir de este proceso de interacción en relaciones horizontales, se pueden establecer puentes comunicativos que enriquezcan el conocimiento científico y el conocimiento particular de cada persona, para alcanzar un nuevo conocimiento construido en el proceso de la intervención educativa.

El modelo utiliza la metáfora de la espiral para designar varios momentos en los que se llevó a cabo la construcción del mismo, mediante el enfoque de la investigación-acción y la incorporación de la pedagogía feminista al trabajo de formación realizado por años. Se plantean los procesos de formación en giros, a través de "bucles en una espiral" que siempre comienzan desde el centro, desde el diagnóstico y la detección de necesidades, para comenzar a avanzar en ascenso por

⁹ Consultar el Anexo D para conocer los principales términos y siglas utilizados en este reporte

la izquierda en la planeación y el diseño de actividades didácticas, para llegar a la construcción de conocimientos, la modificación de actitudes y el desarrollo de habilidades que permitan la generación de proyectos de réplica, que necesariamente vuelven a pasar por la detección de necesidades, la planeación, la implementación y así sucesivamente completando ciclos de la espiral. (Piñones, 2012b).

El trabajo en grupo permite generar un espacio de expresión libre y espontánea, de contención, en el que la interacción al interior del mismo permite el reconocimiento de problemas y sentimientos que ocurren de manera general y que son experiencias de vida compartidas entre los integrantes. La didáctica grupal como eje metodológico del modelo propone elementos fundamentales para el desarrollo de una dinámica propicia para la reflexión y la sensibilización en género: generación de una atmósfera grupal adecuada, la comunicación al interior del grupo, el fomento de las relaciones interpersonales, del espíritu grupal, del liderazgo distribuido, de la flexibilidad, de la generación del consenso, de la comprensión del proceso y la inclusión de estrategias de evaluación continua, fundamentadas en los modelos de políticas basadas en evidencias y la evaluación cualitativa (Bracho, 2010; Shaw, 1999). Para el trabajo en grupo y para enseñar a las formadoras a formar, menciona que es necesario elegir y adecuar las técnicas grupales: de acuerdo a los objetivos específicos de aprendizaje que se establecen desde la planeación; además de tomar en cuenta el tamaño del grupo; considerando el espacio físico que se utiliza para el proceso; tomando en consideración las características del grupo, en tanto que está compuesto por varios integrantes. El conjunto de estos elementos y estrategias para el trabajo grupal apunta a la importancia del componente afectivo de la sensibilización, en donde es de gran importancia respetar los procesos personales, pero también lo es dirigir y presentar de la manera más atractiva y lúdica las actividades didácticas para orientar hacia la reflexión.

Pero además de la reflexión y el análisis el modelo se interesa de manera particular en las emociones, las creencias, los intereses y los valores que se conjugan para dar motivación. Las experiencias de la vida cotidiana, las historias personales son recuperadas para incorporarlas al trabajo de sensibilización. La didáctica afectiva del modelo tiene como fundamento el respeto mutuo para generar

climas de confianza y seguridad personal para ayudar a fijar los significados, conocimientos y habilidades en situaciones particulares que tienen especial importancia para propiciar el cambio social a partir del diseño de proyectos que incorporen la perspectiva de género en la educación básica. La modificación de conductas y actitudes respecto a la discriminación, el sexismo, el racismo y la homofobia, así como de relaciones de dominio - subordinación, necesariamente atraviesan el registro de lo afectivo, de las emociones, por ello la importancia del respeto, para reconocer a los individuos en sus circunstancias particulares y desde esos lugares motivarles para apoyar el aprendizaje significativo (Piñones, 2012a, p. 42).

Una vez realizada la descripción de los tres proyectos que permitieron la elaboración de este informe, se explicará brevemente las características específicas del programa de servicio social que oferta PUEG al estudiantado de la carrera de psicología para quienes prestan sus servicios profesionales.

3.1 Programa de servicio social: apoyo en actividades universitarias en el campo de los Estudios de Género

El Programa de servicio social permite a los estudiantes que están interesados en participar en las actividades del PUEG la oportunidad de adentrarse en las acciones, los trabajos y los proyectos que ha establecido con otras instituciones públicas como la SEDENA, la SEP, el CEFERESO, los seminarios de posgrado y los diplomados de extensión profesional, para incidir en las situaciones de desigualdad, discriminación y violencia que viven las mujeres en México. Con ello, propicia que quienes prestan sus servicios profesionales se acerquen de forma directa y real a los principales problemas que enfrentan las mujeres en el acceso a la formación militar, en la formación académica y en la readaptación social.

Ofrece una amplia gama de actividades a realizarse en el apoyo a cada uno de los proyectos descritos con anterioridad, brinda la oportunidad de poner en práctica, en un escenario real y con las poblaciones en necesidad, los conocimientos adquiridos durante el curso de la licenciatura, los/las pasantes tienen asesoría directa por parte de las investigadoras del programa para la continuación y

mantenimiento de los proyectos que conducen en la generación de conocimiento científico y la promoción del cambio social hacia el establecimiento de una cultura más equitativa, que cierre las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres, que garantice el mismo acceso a oportunidades de formación, desarrollo y participación.

Se registró ante la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) al personal académico administrativo del PUEG para conducir el Programa de SS, así como para gestionar actividades y brindar apoyo al estudiantado que desea participar en las actividades universitarias en el campos de los Estudios de Género dentro de la Universidad:

Como coordinadora administrativa funge la Mtra. Alma Patricia Piñones Vázquez, Secretaria Académica del programa.

Como responsable del programa y del alumnado funge la Lic. Claudia Itzel Figueroa Vite, Secretaria de Formación en Género.

Para abrir la posibilidad a que las personas beneficiadas por el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) pudieran registrarse en este servicio social, se realizó una gestión ante la DGOSE para actualizar las actividades y establecer que los proyectos que trabaja el programa atienden a las necesidades de poblaciones vulnerables, de escasos recursos, esto permitió que el programa adquiriera la característica de ser un servicio social comunitario, siempre y cuando las actividades a realizar por quienes brindan sus servicios profesionales estén relacionadas a la intervención o el desarrollo de proyectos que incidan con las poblaciones vulnerables. En el contexto del PUEG el trabajo es con mujeres en cautiverio, mujeres y niñas objeto de violencia, con el personal docente encargado de desarrollar políticas educativas para prevenir y erradicar la violencia de género. El interés del programa por realizar acciones que tiendan a disminuir las brechas de género, a garantizar el igual acceso a oportunidades, a visibilizar la participación de las mujeres en la formación académica.

Quienes reciben el beneficio de la beca PRONABES adquieren *ipso facto* la responsabilidad de retribuirle a la sociedad mexicana el apoyo recibido para

continuar con sus estudios profesionales, se comprometen a participar en un lapso no menor a seis meses en un programa de servicio social comunitario de apoyo comunitario, en el cual se haga una devolución mediante la aplicación de los conocimientos obtenidos durante la formación académica a la sociedad mexicana en general y a una población vulnerable en lo particular. Este compromiso promueve en quienes prestan sus servicios profesionales a generar una conciencia social de transformación de la realidad y un compromiso con el constante mejoramiento del país.

La elección del programa de servicio social se hizo a partir del reconocimiento de la necesidad de trabajar el tema de equidad de género y la eliminación de cualquier tipo de violencia hacia las mujeres al mirar los datos estadísticos de encuestas como la ENDIREH 2006 y el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEB) publicado en 2009. Por ser un campo en necesidad de acción inmediata y además para responder a los compromisos establecidos con PRONABES, el apoyo en actividades universitarias en materia de equidad de género resultó un nicho de trabajo ideal para dar cumplimiento al requisito del trabajo comunitario.

El programa "Apoyo en actividades universitarias en el campo de los estudios de género" con clave 2010-12 / 113-2720, tiene por dependencia ejecutora al PUEG, el cual está adscrito al subsistema de humanidades de la Universidad.

El objetivo de este programa de servicio social es "la sistematización, diseño, implementación y mantenimiento de procesos como: difusión, sensibilización, formación, análisis e investigación en temáticas de género" y tiene como meta "apoyar aproximadamente en un 15% de la totalidad de las actividades del Programa Universitario de Estudios de Género."

Las actividades de la carrera de psicología establecidas por el Programa de SS son:

- Apoyo a proyectos de intervención educativa: sensibilización, formación y capacitación
- Apoyo en la implementación de proyectos de sensibilización y formación

- Apoyo en la campaña de equidad: talleres, stands y difusión
- Apoyo en la evaluación en actividades de sensibilización y formación
- Apoyo en la evaluación y seguimiento de proyectos
- Apoyo en la sistematización
- **Apoyo en proyectos de intervención comunitaria: diagnóstico, diseño y planificación, ejecución de implementación, evaluación y sistematización**
- Búsqueda y análisis bibliográfico en temáticas de género, educación para la paz y derechos humanos
- Elaboración de análisis estadísticos para la investigación en equidad de género

Las actividades establecidas por este programa de servicio social apuntan al mantenimiento de los procesos existentes dentro del PUEG, desde la carrera de psicología es posible incidir en la parte de sensibilización, formación, evaluación de aprendizajes en las intervenciones educativas, evaluación de proyectos, evaluación de impacto, así como en el desarrollo de estrategias educativas que incorporen la perspectiva de género y que se realizan tanto en el CEFERESO, como en la SEDENA, como en la SEP, asimismo el enfoque de la participación en cada uno de los proyectos depende de los conocimientos y experiencias de quien presta sus servicios profesionales. Para el objetivo de este informe se explicará como desde la psicología social se hizo una aportación en la construcción de instrumentos para la formación y el desarrollo de competencias en género, en el proceso de la estrategia de inducción a partir de los libros EGyPV y en lo particular la articulación entre las fases A, B y C para propiciar la planeación, diseño, implementación, evaluación y sistematización de proyectos de réplica del modelo de sensibilización del PUEG, a partir de la psicología comunitaria, el modelo de política basada en evidencia, la evaluación cualitativa, la investigación acción participativa y la psicología política.

4. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

En 2010 se realizó una actividad previa a las propias del servicio social, pero fundamental para que tuviera posibilidad de existencia: la gestión ante la DGOSE

para modificar el estatus del programa del PUEG de servicio social. Se solicitó el apoyo de la Secretarías del PUEG para establecer ante la DGOSE los proyectos antes descritos, la vinculación del programa de servicio social con poblaciones vulnerables y la posibilidad de ofrecer a quienes se encuentran adscritos al PRONABES la posibilidad de participar.

Preescolar, el inicio de la espiral

Con el modelo de formación de formadores (Piñones, 2012a) como base teórico-metodológica se comenzó el diseño y elaboración de una estrategia de sensibilización, formación y desarrollo de competencias en género, como parte de una política pública impulsada por la SEP/UPEPE para acompañar la publicación del libro EGYVPree¹⁰, de tal suerte que además de la distribución a nivel nacional del libro, se impulsara el uso adecuado y la difusión de las herramientas presentadas en el mismo para la construcción de ambientes educativos más equitativos y libres de violencia. Así, la implementación en el nivel de preescolar de una intervención educativa para formar al personal docente de la SEP, se convirtió en el primer bucle (Elliot, 2005; Piñones, 2012a) después del proceso de formación de formadores realizado en el PUEG con base en un programa de evaluación que busca impulsar el desarrollo de proyectos de réplica de acciones educativas con perspectiva de género.

Para la realización del programa de intervención educativa *diseño y elaboración de la Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* se utilizó como base conceptual el libro, a partir de las unidades temáticas se comenzó la planeación de la estrategia para incidir en la formación de maestra/os de preescolar, jefaturas de sector, supervisiones y personal de apoyo técnico pedagógico, que al concluir el proceso en sus tres fases fueran sensibles a las temáticas, es decir, que incorporaran las vivencias y reflexiones generadas durante el trabajo en grupo a su experiencia personal para modificar sus actitudes respecto de la violencia de género existente en la educación básica. Pero además era necesario que el personal que asistió desde

¹⁰ Consultar el Anexo D para conocer los principales términos y siglas utilizados en este reporte

la SEP generara nuevas habilidades para la planeación docente con perspectiva de género y desarrollara estrategias para gestionar a nivel local las actividades que promovieran la equidad de género en su labor profesional y en el nivel de preescolar.

Fue necesario proveer al personal docente de conocimientos específicos, estrategias formativas, habilidades, competencias en género y recursos de evaluación para el desarrollo de actividades y proyectos encaminados al fortalecimiento de políticas educativas públicas con perspectiva de género en educación básica. Se hizo especial énfasis en la agencia y la autogestión, para aumentar la posibilidad del mantenimiento y reproducción de proyectos y actividades que propicien la consolidación de una cultura del buen trato, no discriminación, no violencia y aprecio a la diversidad. El diseño de los instrumentos de evaluación estuvo destinado a apoyar la consolidación de grupos locales que tuvieran la formación y competencias necesarias para seguir los modelos de intervención comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008) y se apropiaran del proceso de evaluación - investigación, para mantener la implementación de acciones con perspectiva de género en el nivel de educación básica

En el apoyo al Grupo Coordinador - Impulsor (GCI) se trabajó en la construcción de los materiales pedagógicos necesarios para la implementación del proyecto (Piñones. 2012a), junto con el desarrollo de un programa de evaluación del aprendizaje y del proceso de la intervención que se realizara de manera continua y sistemática, ello incluyó el desarrollo de un plan rector o guía instruccional en apego a la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) "*Diseño de cursos de capacitación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico*" (NUGCH002.01), que es un documento que enmarca la planeación del proyecto de intervención educativa, señalando el perfil de los usuarios, los temas y subtemas a tratar, especifica las técnicas de instrucción y grupales, los objetivos de aprendizaje a alcanzar, señala estrategias de evaluación de los aprendizajes, refiere materiales didácticos y establece tiempos programados. Además se generaron las cartas descriptivas o planes de sesión en apego NTCL "*Impartición de cursos de capacitación presenciales*" (NUGCH001.01), que especifican los objetivos de la sesión, incluyen su contenido temático, indican su duración, se especifica el material

de apoyo a utilizar, indica requerimientos humanos, materiales y de equipos necesarios para la sesión, especifica la forma de evaluación, cuándo se aplica, sus criterios y finalidad. En ellos se describe detalladamente la forma de llevar a cabo una sesión de sensibilización, desde los ejercicios de presentación a realizar en el primer momento de la sesión, el encuadre, pasando por el desglose de cada una de las actividades o ejercicios a realizar en el segundo momento de la sesión, el desarrollo, en el que se trabaja formalmente los contenidos temáticos del curso-taller, para llegar al momento final de cada sesión, el cierre, que desde el modelo del PUEG se trabaja específicamente como cierre afectivo debido a los ejes conceptuales y metodológicos establecidos.

La construcción de la guía instruccional y los planes de sesión supusieron un reto considerable toda vez que el modelo de formación en género (Piñones, 2012a) parte de una construcción académica, interesada en los procesos, afectivos y formativos de las personas, reconociendo conocimientos particulares y saberes individuales. Mientras que el enfoque utilizado con las NTCL (NUGCH002.01, NUGCH001.01) supone una visión administrativa que utiliza métodos e instrumentos estandarizados a nivel nacional que rigidizan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Al ser una estrategia piloto, se utilizaron ejercicios vivenciales para la promoción de la reflexión sobre los conocimientos previos y la modificación de actitudes, para dar cuenta de este cambio se diseñaron una gran cantidad de instrumentos de trabajo que estuvieron diseñados para promover que el Grupo de Réplica (GR) sintetizara sus reflexiones en un documento, también se diseñaron instrumentos de evaluación del aprendizaje que tuvieron como fin principal brindar una herramienta al Grupo Facilitador (GF) para conocer el cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del GR, pero también para fomentar su participación activa en los procesos cambio social dirigidos hacia la equidad. Este es un punto de encuentro polémico entre las políticas públicas que tienen un enfoque instrumental en el sentido de necesitar de indicadores, datos, informaciones y evidencias de producto para justificarse y la academia que se interesa por el conocimiento mismo, por el desarrollo social y el cambio cultural. (Shaw, 1999)

Asimismo se diseñaron **instrumentos** para sistematizar la información generada en cada uno de los talleres y para elaborar un reporte estatal detallando el proceso completo de la fase A, los rubros que se utilizaron fueron una descripción de composición del GR en tanto los cargos en los que laboraban en la SEP las personas que integraron el GR, una descripción de la participación de grupo en los cuatro saberes propuestos por Delors (1996, p. 60) y la sistematización de la información recuperada en los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y final.

Para la fase B de asesoría a distancia se retomó la experiencia previa de la Secretaría de Formación con la SEDENA y se utilizó el modelo de políticas basadas en evidencia, para planificar la estrategia que utilizó el GF para recibir, analizar, emitir sugerencias y brindar apoyo teórico-metodológico a los proyectos desarrollados por el GR, en ese momento el objetivo fue monitorear la planeación y desarrollo de las acciones con perspectiva de género que eligieran trabajar, siempre en el contexto del nivel educativo en que laboraban. Se diseñó un instrumento de evaluación formativa utilizando la autoevaluación (Shaw, 1999) como recurso para que el GR, reconociera los puntos esenciales para el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de réplica. Se solicitó responder a reactivos como los objetivos planeados, la población meta a la cual se dirigiría la réplica, las acciones propuestas y el tiempo destinado a las mismas en función de los puntos anteriores. Se solicitaba mencionar un método de evaluación (diagnóstica y sumativa), además de solicitar la mención de algunos elementos para realizar las gestiones necesarias, la convocatoria o difusión pertinente, así como lo indispensable para la implementación de su proyecto, sin olvidar mencionar las contingencias encontradas, los métodos de evaluación y de sistematización de la información recopilada (Anexo A). El diseño de este instrumento estuvo sustentado en la idea de desarrollar grupos autogestivos con las competencias en género necesarias para realizar procesos de intervención comunitaria y sensibilizar en género, la reflexión sobre un diagnóstico de los problemas de su comunidad, las características de las poblaciones con las que replicarían, así como sus necesidades para después diseñar un proyecto de réplica, en el que se incluyeran métodos de evaluación,

estuvo basado en los modelos de la psicología comunitaria de Mori (2008, p. 82) y Castro (1989, p. 72).

Se estableció un periodo de asesoría de un mes después de concluida la fase A, entre septiembre y octubre el GR tuvo que ponerse en contacto con el GF para hacerle llegar el diseño de su proyecto de réplica. Al ser un proyecto piloto el marco para la realización de estos proyectos fue muy general, lo que provocó una amplia diversidad en el tipo de propuestas para las réplicas, en las poblaciones meta y en la finalidad de las mismas, difuminando en alguna medida la intención de réplica en cascada utilizada por el modelo del PUEG. El GCI solicitó al concluir la fase que el GF realizara un reporte mencionando el método de asesoría utilizado, así como una descripción breve de cada proyecto señalando el tipo de actividad realizada, las herramientas del libro EGYVPree que se utilizaron y el estatus del proyecto: planeación o implementación.

Los encuentros estatales (fase C) se realizaron después de dos meses de concluida la fase de asesoría a distancia, fueron un reencuentro entre GF y GR, en ellos se tuvo la oportunidad de realizar un intercambio de experiencias y opiniones acerca de la vivencia del GR en la planeación e implementación de los proyectos desarrollados durante fase B. Tuvieron la oportunidad de señalar la dificultad que tuvo el GR en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para recibir la asesoría, además de plantear una dificultad para desarrollar estas actividades debido a su carga académica. En este punto se hizo evidente que la mayoría de los proyectos asesorados se quedaron en el nivel de planeación y fueron pocos los que llegaron a la implementación. No existió la posibilidad de hacer evaluación de esos proyectos implementados y mucho menos de utilizarlos para reiniciar el ciclo de capacitación propuesto en el modelo. Aun así, se realizó una recopilación de todos los proyectos asesorados en los estados que participaron en fases B y C, a este compendio se le llamó memoria estatal. Este disco es la prueba fehaciente de un cambio en la producción cultural. Ibañez (1994, p. 304) menciona que un cambio en el lenguaje y en la cultura necesariamente está ligado a un cambio en lo social.

Se apoyó también al GCI en la elaboración de cuadros en los que se sistematizó la información generada en cada uno de los lugares de implementación, así como en la construcción de gráficas para la representación más clara de los hallazgos en cada una de las fases (A, B y C), se desagregó la información en indicadores pertinentes para el desarrollo de la política pública, estos insumos fueron capitalizados para elaborar los informes realizados al concluir cada una de las fases, a partir de los reportes estatales producidos por el GF, mismos que fueron entregados a la UPEPE como parte del convenio de colaboración. Para concluir el proyecto de 2010 se entregó a la UPEPE un informe final del proyecto recopilando los informes de fases A y B, como resultado de la elaboración aparecieron varias áreas de oportunidad para mejorar la implementación del proyecto del siguiente año, entre las principales destacó la necesidad de afinar el proceso de la fase B para mantener el nivel de participación en fase C y empujar a la realización de un mayor número de réplicas.

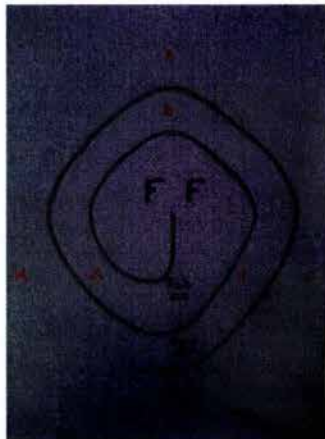


Figura 1. Proceso de formación en espiral

El primer bucle

Después de la experiencia piloto y utilizando los frutos del programa de evaluación continua aplicado durante la implementación del proyecto del 2010, en 2011, se continuó con el proyecto pero en su *Fase II del diseño y elaboración de la estrategia*

de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar". El uso de una estrategia de evaluación continua a lo largo de las tres fases, tanto en el grupo facilitador como en el grupo de réplica, permitió descubrir puntos fundamentales para el proceso en los que hubo que hacer adecuaciones para el mejoramiento en la obtención de los resultados esperados a la conclusión de cada fase, este programa de evaluación estuvo destinado a brindar la información más adecuada y objetiva a quienes tomaron las decisiones sobre la implementación de esta política educativa (UPEPE), para el mejoramiento en el rediseño y nueva implementación de la estrategia educativa. Se apoyó al grupo coordinador - impulsor a realizar estas adecuaciones en la planeación de la estrategia en las tres fases, para afinar el método utilizado para realizar el diseño y planeación de un proyecto de réplica de alguna actividad con perspectiva de género en el nivel, a partir de la sensibilización y la formación recibidas en fases A y B.

A partir de los resultados del proceso de evaluación de 2010 y de la aplicación de una análisis de proyectos "FODA" (IPN, 2002) se detectó que en la fase A se destinó demasiado tiempo a la aplicación de instrumentos de evaluación, lo cual volvió tortuosa la experiencia para el GR, además de reducir el tiempo para la realización de ejercicios de sensibilización, tomar repetitivos algunos destinados al desarrollo de competencias de género en el aula y volver extenuante el proceso tanto para el GF como para el GR que sintieron demasiada presión al tener que contestar tanto en tan poco tiempo (PUEG, 2010b, p. 34). Como parte del modelo existe una fase vital en el mantenimiento y en la prospección de nuevos proyectos o estrategias de sensibilización y formación, que es justo el bucle de la espiral, es decir, cuando la espiral regresa al punto de origen pero con una vuelta más de experiencia. Este lugar privilegiado del modelo permite la recuperación de las acciones bien realizadas en el proceso y consolidarlas como mejores prácticas, para siempre ir sumando en una lógica de espiral ascendente, además tiene la ventaja de que al pasar por el mismo sitio de origen, pero esta vez con la acumulación de la experiencias generadas y recuperadas a lo largo del proceso anterior es posible adecuar, recalibrar, reiniciar el proceso de planeación, diseño, implementación, evaluación y de nuevo regresar al origen, a la prospección, pero con más experiencia.

Anclada la estrategia de intervención educativa en el marco de un convenio interinstitucional, tuvo que responderse tanto a la necesidad de formación y evaluación personal de cada participante, como a la necesidad institucional de generar indicadores que mostraran la tendencia e impacto de la implementación de una política pública en materia de educación en género, para ello se pensó en el fortalecimiento de la fase B como un objetivo estratégico para diseñar los proyectos educativos, pero también para recuperar información sobre el impacto de la política educativa, siempre tomando el modelo de políticas basadas en evidencia como sustento.

En este momento de prospección, se apoyó al GCI a fortalecer la propuesta metodológica de la fase B (asesoría a distancia) para que la formación del GR fuera óptima y se impulsara con estas modificaciones una producción más homogénea de proyectos con perspectiva de género, pero además se consiguieran un mayor número de implementaciones de la réplica del curso-taller de sensibilización de fase A. Para lograr estos objetivos se afinó metodológicamente la fase B. A partir de los resultados obtenidos en 2010 (la mayoría de los proyectos asesorados fueron talleres), se establecieron criterios muy concretos para el trabajo de diseño a realizar por el GR:

- La planeación didáctica de un taller de sensibilización en género a realizarse de manera individual
- Como réplica monotemática del curso-taller de fase A
- Con una población meta de directoras/es y educadoras/es de su respectiva zona escolar
- Con el libro EGyPVPree como eje teórico-metodológico
- Con una duración total de cuatro horas presenciales
- Generar a la conclusión de la fase, dos archivos electrónicos como evidencia de producto, un plan de sesión en archivo de *word* y una presentación en archivo de *power point*

De la misma manera y con el fin de mejorar la formación que recibió el GR para el diseño de su proyecto de réplica, al GF se le dieron tareas más puntuales para el proceso de asesoría a distancia (PUEG, 2011a, p. 22):

- Se estableció que se realizaran cuatro entradas virtuales (por parte del GR), siendo la cuarta la entrega de la versión final de ambos archivos electrónicos, por lo que el GF tuvo que hacer revisiones a cada una de ellas
- En la primera entrada tuvieron la responsabilidad de asesorar al GR para que la elección de tema, de la población meta y los objetivos de aprendizaje fuera coherente y consistente
- En la segunda entrada revisaron la incorporación de las observaciones realizadas en los proyectos del GR
- En la tercera entrada se brindó asesoría para que existiera una consistencia interna en el plan de sesión, de tal manera que coincidieran la temática elegida, con los objetivos de aprendizaje establecidos para la sesión y que estos a su vez concordaran con los objetivos de específicos de los ejercicios propuestos. Además, siempre tomando en cuenta a la población meta (tipo y cantidad), para articular el tipo de ejercicios a utilizar y el tiempo destinado a los mismos.
- En la cuarta entrada se revisó que los archivos finales cumplieran con todos los requerimientos.

Con las modificaciones y al volverse más elaborado el trabajo de fase B, se encontró la necesidad de comenzar a trabajar sobre el desarrollo de los proyectos de réplica desde la fase A de sensibilización, esto presentó un reto debido a lo expuesto con anterioridad (exceso de instrumentos de evaluación, demasiados ejercicios de desarrollo de competencias de género, tiempo reducido a 20 horas de capacitación presencial). Se diseñó específicamente un instrumento de evaluación con este fin (Anexo B), para ello se utilizaron como sustento los modelos de intervención comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008) que pretenden generar un puente entre quien realiza la intervención y la comunidad beneficiaria para fomentar la inclusión de esta última en la investigación y desde esta forma promover la autogestión y la

apropiación de las acciones, de tal manera que se incrementen las posibilidades de réplica, en él se explican cinco momentos consecutivos que permiten planear, implementar y evaluar:

1. **Detectar necesidades:** Ubicar desde la perspectiva de género, aquellas problemáticas que se presentan en la escuela, puede ser de los y las alumnos/as, de la planta docente, de las autoridades. Ubicar en planes y programas aquellos contenidos en los que observa una oportunidad para incluir la perspectiva de género
2. **Diseñar propuesta de trabajo:** A partir del diagnóstico estructurar una propuesta de acción que permita incidir en la problemática visualizada, puede ser un taller (objetivos, temáticas, población)
3. **Gestiones:** Ubicar al personal con quien pueda establecer comunicación para llevar a cabo la propuesta de trabajo
4. **Implementación:** Llevar a cabo la propuesta de trabajo, incluir algunos formatos que le permitan observar el impacto que tuvo en los y las participantes
5. **Evaluación:** Por medio de un reporte o informe documentar la experiencia en el trabajo que se llevó a cabo

Se aplicó este instrumento en dos momentos, en el encuadre de la primera sesión (como parte de la evaluación diagnóstica) y en el cierre de la cuarta sesión (como parte de la evaluación final), se realizó de esta manera con la intención de diagnosticar la dificultad a causa de la falta de experiencia del GR para armar una sesión de un taller de sensibilización (con consistencia interna del documento) al inicio del curso-taller y para que al concluir la fase A, el GF tuviera la oportunidad de evaluar en donde residían las mayores dificultades para la construcción del proyecto con perspectiva de género.

Además del instrumento se consideró pertinente destinar un tiempo en la segunda sesión para dar las instrucciones respecto a la forma de trabajo que era necesaria para las fases B y C. Aquí el reto fue capacitar al GR en el uso de los materiales didácticos diseñados con la finalidad de conseguir un mayor desarrollo en

los proyectos de réplica, sin dejar de lado la importantísima tarea de sensibilización y de evaluación. También en la sesión cuatro, antes de concluir la fase, se destinó un tiempo considerable de la sesión al desarrollo del proyecto y a la aclaración de dudas de fases B y C. Los objetivos específicos de estos ejercicios fueron encuadrar el trabajo a realizarse en la construcción de un proyecto con perspectiva de género y a concretarlo en un documento (plan de sesión).

Se apoyó al GCI en realizar una capacitación para el GF en la cual se reconocieran los elementos centrales del proceso de asesoría que ellos a su vez tuvieron que realizar con el GR. Así, el primer elemento de la asesoría consistió en detectar la problemática específica que quisieran atender, a partir de ello, identificar las áreas de injerencia en las cuales el GR tuvo posibilidades de acción. El siguiente elemento fue acotarse a una población específica, ya que de acuerdo a las características particulares y necesidades estratégicas, que se debe realizar la planeación de un taller de sensibilización. Otro elemento central fue el reconocimiento dentro de la estructura interna de la SEP estatal, de otros potenciales agentes de cambio social, como líderes de grupos, minorías activas, agentes políticos es decir, de otros/as compañeros/as que trabajaran los mismos temas para crear sinergias que beneficiaran la implementación del proyecto, así como la identificación del personal administrativo que tuviera la posibilidad de apoyar en las gestiones necesarias para realizar la aplicación. Otro elemento central al proceso de asesoría fue la adecuada construcción de los objetivos de aprendizaje, para que tuvieran consistencia interna, no sólo entre el objetivo general (de la sesión), con los objetivos específicos (de cada tema o subtema), con los objetivos particulares (de cada ejercicio) y que todos estos objetivos estuvieran en concordancia con la elección del problema, la población meta, los ejercicios propuestos y los tiempos destinados a los mismos.

Con el fin de impulsar que se mantuvieran las actividades con perspectiva de género en el nivel de preescolar, se apoyó al GCI para el diseño de un instrumento sustentado en la evaluación basada en evidencia y la evaluación cualitativa (Bracho, 2010; Shaw, 1999) a utilizar en fase C, que permitiera al GR reconocer elementos muy concretos en el diseño, planeación e implementación de su proyecto:

Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, para realizar durante la sesión un análisis de proyectos “FODA” sobre su experiencia (Anexo C) asimismo se buscó que al utilizar el instrumento se avanzara en el proceso de inclusión y apropiación de la estrategia educativa (propuesto por Castro, 1989; Montenegro, 2004; Mori, 2008) por parte del GR para continuar con las réplicas de proyecto. Este instrumento se mandó vía correo electrónico al GR y se recuperó por el GF el día del encuentro estatal con la intención de apoyar al desarrollo de competencias de género, que requieren de la integración de conocimientos (género, construcción social del género, diversidad, violencia, derechos humanos), de actitudes (disposición a la empatía para detectar necesidades específicas, respeto hacia los valores y creencias diversas, iniciativa, responsabilidad y compromiso) y de habilidades (capacidad de negociación y liderazgo, buena comunicación y escucha abierta, manejo de técnicas didácticas y motivacionales, capacidad crítica y propositiva, capacidad de gestión de actividades educativas y de participación político-ciudadana).

Asimismo en este punto de prospección, en el apoyo al GCI continuó la refinación de los procesos de reporte por estado de cada una de las fases para dar cuenta de los avances obtenidos en el proyecto en sus tres fases, además de obtener información más precisa para continuar con el proceso constante de ajuste y mejora para sustentar a partir de la evaluación basada en evidencias y la evaluación cualitativa, el alcance y cumplimiento de objetivos de la estrategia de intervención educativa, de tal manera que para el reporte de fase A se solicitó al GF que hiciera un reporte en los siguientes términos:

- Asistencia en términos cuantitativos
- Participación en términos cualitativos (respuesta y disposición)
- Cumplimiento de metas en términos generales
- Contingencias presentadas en el desarrollo de las sesiones
- Comentario general respecto a la estructura del Diseño de la estrategia de intervención educativa

Como se puede apreciar, se afinó el mecanismo de recopilación y sistematización de la información generada en el transcurso de la fase A, generándose algunos indicadores como la población asistente a los talleres desagregada por sexo, así como la elección de temáticas y poblaciones meta por parte del GR. La generación de estos datos contribuyeron a afinar la toma de decisiones y la evaluación de la estrategia educativa. Se apoyó al GCI en la realización de esta tarea, en la construcción de archivos digitales (excel) que permitieron sistematizar de mejor manera la información, además de automatizar el proceso de generación de gráficas para comunicar de una manera más sencilla los datos cualitativos y cuantitativos con respecto al sexo de quienes integraron el GR, así como los cargos que ocuparon en la SEP durante la intervención, esto con el fin de comunicar de mejor manera los hallazgos en esta fase a quienes tomaron las decisiones desde la administración pública (UPEPE).

La actualización del reporte estatal de fase B consistió en describir la dinámica de las asesorías, mencionar las contingencias enfrentadas durante la fase y la realización de una tabla de seguimiento de proyectos que contuvo los siguientes apartados:

- Nombre de la persona asesorada
- Seguimiento (número de entradas virtuales realizadas)
- Tema del taller (como resultado de la sistematización de la información recopilada, se utilizaron tres categorías: género, violencia y uso del libro)
- Población meta (como resultado de la sistematización de la información recopilada, se utilizaron seis categorías: alumnado, personal docente, personal directivo y/o administrativo, personal pedagógico y de capacitación, padres y madres, personal docente)
- Observaciones (comentarios a cerca de la consistencia interna del plan de sesión)
- Valoración (se utilizó una escala de 0 a 2, en la que el cero significó que no hicieron ninguna entrada, el uno que se realizaron entradas pero las evidencias de producto no terminaron a conformidad y el dos cuando terminaron el proceso de fase cumpliendo todos los requisitos)

También en este punto se brindó apoyo teórico-operativo para la realización de tablas que sistematizaron la información de la cantidad de proyectos asesorados, así como los temas y poblaciones elegidos por el GR para el desarrollo de su proyecto y la cantidad de personas que terminaron a conformidad la fase. Se generaron gráficas de estos datos para establecer indicadores relevantes sobre el impacto en las temáticas y poblaciones.

Además de las modificaciones a los reportes de fases A y B, se apoyó al CGI a desarrollar un reporte de fase C que concentrara los resultados, que para los fines específicos de la estrategia de intervención educativa y para justificar la implementación de la política educativa contuvieron los siguientes apartados:

- Asistencia
 - Número total de asistentes
 - Número desagregado por sexo
 - Número desagregado por función (ATP, supervisoras, directoras, etc.)
- Participación (En este rubro se abordó la participación en términos de respuesta y disposición de los y las participantes al trabajo en la sesión)
- Cumplimiento del objetivo de aprendizaje de fase C
- Análisis FODA (Se seleccionaron y recuperaron cinco fortalezas (F), cinco oportunidades (O), cinco debilidades (D) y cinco amenazas (A) que el grupo facilitador hubiera identificado como los más frecuentes o que causaron mayor interés por parte del grupo. A partir de los elementos seleccionados, y retomando los comentarios generados en los grupos, el grupo facilitador propuso cinco estrategias para mejorar y dar continuidad al proyecto del Estado (independientemente de la estructura de la estrategia de inducción). Con la finalidad de que fueran de utilidad a las enlaces estatales y al grupo de réplica de cada entidad)
- Contingencias (Problemas enfrentados para o durante el desarrollo de la sesión, por ejemplo: Condiciones del espacio, índice de deserción de participantes, la participación del grupo)
- Evaluación (Durante el Encuentro se solicitó a las y los participantes que escribieran en tarjetas: 1) su autoevaluación respecto a cada una de las

fases, y 2) lo que más les gustó y lo que menos les gustó del proceso y/o de la fase C en particular)

Al concluir las tres fases del proceso de preescolar, al igual que en 2010, se brindó apoyo al GCI en la elaboración del informe final a partir de los reportes estatales de cada fase en todos los estados (PUEG, 2011c; PUEG, 2011d; PUEG, 2011f) lo que permitió realizar los ajustes necesarios para la modificación de los instrumentos de evaluación que recopilaran información necesaria para el proyecto y la adecuación de las estrategias de enseñanza utilizadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además de mostrar los datos de la asistencia, la participación, el cumplimiento de objetivos, de la autoevaluación del GR en el marco de los cuatro saberes (Delors, 1997, p. 60), se aplicó el análisis de proyectos FODA, para evaluar el proceso desde el diseño hasta la implementación de cada una de las fases y llegar nuevamente al punto de prospección.

Con la descripción de las actividades realizadas en el servicio social, se pasará a dar una explicación del sentido social de elaborar un informe con estas características, justificando por un lado el requisito de participar en un servicio social comunitario, pero además como un reto particular de apuntalar la producción científica en el campo de los estudios de género y como una apuesta para sentar precedente del tipo de actividades a realizar en este programa, de tal manera que otra/o estudiante de la licenciatura en psicología tuviera interés en participar, lograra conocer a través de este informe una panorámica general. Además de contribuir mediante la elaboración de instrumentos para mejorar la metodología utilizada en el modelo de sensibilización, formación y desarrollo de competencias en género del PUEG.

5. SOPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Se presenta a continuación la articulación de modelos que integran un conjunto de teorías y enfoques que sirven como sustento teórico a las actividades efectuadas en el programa de servicio social, en un intento de evaluar las acciones realizadas en la estrategia de intervención educativa con perspectiva de género a partir de la promoción de una política pública. La interacción entre política y academia se da

fundamentalmente en los procesos de investigación-evaluación, ya que es a través de estos procesos que la política conoce de la realidad social y sus cambios y la academia produce conocimiento a la vez que evalúa.

Se comenzará con la exposición de los modelos que dieron sustento al diseño de un programa de evaluación continua para la implementación de una política pública en materia de equidad de género en la educación básica, se utilizaron a la psicología comunitaria con sus modelos de intervención, la investigación acción participativa, los modelos de la política basada en evidencias, la evaluación cualitativa para analizar el impacto de la estrategia en el nivel de cumplimiento de metas como política pública y en el nivel de los aprendizajes obtenidos por quienes participaron de la estrategia, para ello se utilizaron varias formas de evaluación, a saber, la diagnóstica, la formativa y la final, todas ellas en su variante de autoevaluación. Una vez establecido el sustento teórico, se hará una exposición de los motivos y la finalidad de utilizar estas teorías, que al integrarlas otorgan un sentido político de transformación social a la evaluación de impacto de las estrategia y de los aprendizajes de quienes participaron en ella. Se explicará la importancia del proceso de investigación-evaluación en la implementación de la estrategia educativa, ya que fundamentalmente con la inclusión de los beneficiarios de la estrategia en el proceso de evaluación fue posible promover el desarrollo de un comportamiento autorregulado, autónomo y autogestivo para dar continuidad a los proyectos de réplica de la estrategia. Por último se presenta el fundamento a partir de estas consideraciones del desarrollo de un programa de evaluación que dio cuenta del impacto de la estrategia de intervención educativa de manera cualitativa y cuantitativa con el uso de evidencias y la generación de indicadores.

Presentación de modelos

La psicología comunitaria

La psicología comunitaria y los modelos de intervención comunitaria tienen su génesis en América Latina, siempre siguiendo los modelos de salud pública y psiquiatría comunitaria (Castro, 1989) para hacer intervenciones en el tema de crisis de salud pública, en los que se involucrara a la comunidad como parte de la

solución. Este enfoque de intervención comunitaria se ha utilizado para capacitar a estudiantes a la vez que brindar atención a comunidades con necesidades específicas y en la promoción de la autogestión y la autonomía para el eventual mantenimiento autosustentado de la comunidad (Diez, 1990; Bravo, 2001).

"Aproximadamente podríamos describir a la psicología comunitaria como la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social" [Ferrullo, 2000:47]. en (Soto 2002, pág. 198)

En su modelo, Castro (1989) menciona que en la investigación científica-académica desde el enfoque de la psicología comunitaria quien investiga por necesidad debe recorrer sistemáticamente una serie de pasos preestablecidos a fin de obtener respuestas a sus incógnitas. Requiere los siguientes momentos:

- Producir una hipótesis contrastable del problema a estudiar
- Desarrollar un conjunto de instrumentos apropiados (cuestionarios, entrevistas) para obtener información relevante al respecto
- Recopilación de los datos para apoyar la hipótesis inicial
- Análisis e interpretación de los datos, para hacer una devolución a la comunidad de los resultados mediante una conferencia, artículo o revista

Menciona como parte de su modelo que a partir de la investigación acción participativa las características principales de un abordaje de esta naturaleza: enfatiza lo interpersonal y la determinación socioambiental dentro del proceso de desarrollo de la comunidad; considera que el desarrollo integral del ser humano presupone un serie de suministros tanto físicos como psicosociales y socioculturales; mantiene la visión del ser humano como agente de sus propias capacidades para producir el cambio social y buscar su propia realización; la educación como un proceso fundamental de concientización acción; la unidad de acción se dirige más a sistemas que a personas: la comunidad es el foco de atención de las actividades; las técnicas de investigación, en este tipo de diseños no deben operar aisladas, sino que, deben surgir de la comprensión de la comunidad y tener la capacidad para

proponer la participación activa de sus miembros. Los problemas y los resultados, son analizados, discutidos y asimilados por el grupo en conjunción con quienes realizan la evaluación-investigación, de tal forma que los productos son patrimonio del grupo.

Para Mori (2008) el proceso de intervención comunitaria es similar, pero propone 8 fases para ello, que van desde el diagnóstico hasta la diseminación de los resultados con la propia comunidad que participó de la investigación-evaluación:

1. **Diagnóstico de la comunidad:** o examen preliminar de la comunidad, en el que es preciso revisar la información de la comunidad en la que se quiere incidir, realizar un mapeo y lotización (ubicación geográfica, datos sociodemográficos, educación, salud, recursos, problemas y necesidades), aplicación de instrumentos de evaluación y el análisis de la información recabada
2. **Características del grupo:** identificar y analizar las características de los actores sociales (edad, grado de instrucción, tipo de participación, experiencias en programas anteriores). Se trata de un análisis de viabilidad política, social y cultural
3. **Evaluación de las necesidades del grupo:** analizar con la comunidad los problemas y necesidades descubiertas en fase 1, para jerarquizar y priorizar la necesidad de atacarlos. Hay dos procesos fundamentales que realizar: la problematización y la desnaturalización
4. **Diseño y planificación de la intervención:** se compone de diez pasos, la justificación, el planteamiento de objetivos, de metas, creación de sistemas de evaluación, monitoreo de procesos, análisis de recursos, de presupuestos, desarrollo de un plan de acción, establecimiento del cronograma
5. **Evaluación inicial:** o programa piloto o línea base, que debe generar un informe cualitativo y cuantitativo de los indicadores que determinan el problema central. Explicita qué, cuáles y cuántos comportamientos deben modificarse para alcanzar el objetivo general

6. **Ejecución e implementación:** se operativiza el trabajo estructurado de las fases anteriores, se implementan sesiones diseñadas. Además del monitoreo se lleva a cabo la evaluación de proceso para identificar dificultades y conocer la sostenibilidad del programa
7. **Evaluación final:** procura determinar de manera sistemática y objetiva, la relevancia, eficacia, eficiencia e impacto del programa a la luz de sus objetivos.
8. **Diseminación de los resultados:** es una operación relativamente novedosa y apenas planteada en la práctica habitual, se refiere a la difusión efectiva de programas ejecutados (con resultados conocidos) a la comunidad donde se implementó el programa

La investigación-acción participativa

Desde el enfoque de la IAP (Montenegro, 2004, p.156) se proponen cinco fases para la acción:

- **Constitución del equipo:** También conocido como proceso de familiarización, quien realiza la evaluación (investigación participativa) se presenta con la comunidad o grupo. La finalidad de la fase es conocer la historia y características de la comunidad. Es importante distinguir las minorías activas y líderes, beneficiarios potenciales, afectados y a quienes toman las decisiones políticas
- **Identificación de necesidades básicas, problemas, centros de interés:** La fase diagnóstica y delimita las situaciones problema sobre la que se tendrá incidencia. Contiene las siguientes subfases: Elaboración del diseño de la investigación o detección de necesidades, elaboración de programa de evaluación. Recopilación de la información para el diagnóstico. Análisis e interpretación de datos
- **Devolución sistemática de la información:** Una vez realizado el análisis, los resultados se deben difundir entre todas las personas relacionadas con el grupo o comunidad

- **Planificación de las acciones:** Mediante el procesamiento de los datos obtenidos se diseña un programa de acción. En esta etapa se decide, en el seno del grupo, cuáles de los problemas encontrados con el diagnóstico es posible y preferible atacar. Una vez decidido el objetivo se diseñan y ejecutan acciones para cumplir con dichos objetivos
- **Autogestión:** Constituye el proceso por el medio del cual las personas pertenecientes a la comunidad o grupo satisfacen autónomamente necesidades sentidas por medio de la identificación, potenciación y obtención de recursos

En este sentido, se reconoce el carácter político e ideológico de la actividad científica y educativa, la investigación-acción participativa (IAP) tiene un compromiso con cada persona a la que investiga, por lo que debe establecerse un vínculo de participación que las incluya en el proceso de evaluación, la participación popular es imprescindible. "El conocimiento científico y el popular se articulan, críticamente, en un tercer conocimiento nuevo y transformador" (Montenegro, 2004, p.155), ambos conocimientos (científico y popular) adquieren el mismo valor. La investigación desde esta perspectiva se entiende como un proceso dialógico (en el que el diálogo es una categoría epistemológica y social a la vez).

Políticas basadas en evidencia

Bracho (2010) hace una exposición sobre la forma en que funciona la toma de decisiones en políticas públicas a partir de la información generada en procesos de investigación, señala el vínculo estrecho que tiene la academia y la política en la formulación de proyectos de intervención social. Menciona que quienes diseñan e instrumentan políticas, lo hacen a partir de sus creencias, motivaciones, intereses y posiciones ideológicas, pero además estos factores se ven modificados a partir de la información o evidencia que disponen a cerca del funcionamiento de los proyectos y sus resultados.

Las políticas basadas en evidencia (PBE) se definen en términos generales como el uso explícito o intencional de la evidencia más adecuada que se genera a partir de la investigación para tomar decisiones con esa base, así como para elegir la

mejor ruta en el mantenimiento, modificación o cancelación de políticas públicas. La política basada en evidencia permite la toma de decisiones de manera informada sobre la implementación de programas, proyectos y en políticas en general; contribuye a generar un marco de acción a partir de la investigación aplicada, para que ésta sea capaz de generar la mejor evidencia posible y que a partir de este desarrollo, se examine el impacto en la implementación de políticas públicas.

De manera general siempre se realiza una investigación previa en el campo de acción, para tener información específica que permita abordar adecuadamente las necesidades o problemas a tratar, sin embargo cuando esto no sucede es esencial el desarrollo de programas de evaluación que permitan examinar la efectividad real de las políticas, la PBE contribuye a generar esas evidencias. Las definiciones sobre qué investigar, cómo hacerlo y cómo comunicar los resultados obtenidos a partir de la investigación siempre están vinculadas a decisiones éticas sustantivas. La interacción entre las políticas públicas y la investigación aplicada permite ampliar el espectro en la formulación de iniciativas flexibles que atiendan al mismo tiempo a la obtención de los intereses de las ciencias sociales. Esto plantea una paradoja ya que la investigación al mismo tiempo que tiene como objeto la política pública, tiene la función de retroalimentarla con los resultados producidos por su propio proceso de investigación (Bracho, 2010, p. 294).

Evaluación cualitativa

La evaluación cualitativa precisa de una inmersión a largo plazo y profunda en el campo a investigar: pretende desentrañar las situaciones cotidianas de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones, que para ellos, al ser algo recurrente son vistas como intrascendentes o normales. Quien investiga desde la evaluación cualitativa tiene la intención de conseguir datos profundos desde las percepciones sociales al interior de los grupos, siempre desde un lugar de cortesía y comprensión empática, pero colocando su comprensión en suspenso dadas las percepciones con autoridad de las poblaciones locales con las que trabaja.

En la evaluación cualitativa se utilizan pocos instrumentos estandarizados, sobretudo al inicio del proceso de investigación, ya que se desconoce la situación

real del contexto a investigar. Quien investiga funciona como principal instrumento de evaluación. Así en el proceso de evaluación cualitativa es imprescindible poner atención a los cambios de conducta con bastante precisión, ya que es a través del acto social que se hace evidente la articulación de las formas culturales de comportamiento (Shaw, 1999, p. 32).

La evaluación participativa como estrategia de la evaluación cualitativa

Desde las teorías del comportamiento social, las personas llegan a serlo sólo en relación y en interacción con otras personas. A menos que quienes investigan se encuentren en una relación mutua con ellas, no se logrará una investigación adecuada en tanto personas: si no se les invita a participar como sujetos humanos de la misma calidad de quien investiga como coinvestigadores iguales, si los investigadores se sitúan por encima de los investigados, no se encuentran en el proceso presentes como personas y se transforman en sujetos sobornados a la luz de lo que se espera por la investigación. De tal manera que quienes realizan investigación cualitativa desde la participación proponen enfatizar cinco compromisos (Shaw, 1999, p. 162):

- Participación de las personas que se estudian
- Respeto por los conocimientos populares en el momento de acordar y realizar la investigación y al informar sobre ella
- Centrarse con talante liberador en los temas de la potenciación de las personas
- Una dimensión educativa mediante la concienciación
- La acción política y la transformación social

Formas de evaluaciones: diagnóstica

Esta evaluación se aplica al inicio de un curso, de la sesión de un taller o al comenzar una capacitación, tiene como finalidad el pronóstico o predicción del rendimiento académico futuro del alumnado, es recomendable que quien aplique e interpreta estas evaluaciones sea personal capacitado específicamente para esta tarea. La finalidad de aplicar una evaluación al inicio de un programa educativo es

realizar una planeación adecuada de la intervención, evitando desviaciones y pasos innecesarios "identificando la realidad particular del alumnado que participará en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda" (Monedero, 1998, p. 35). Además funciona como sustento de la evaluación formativa, ya que los resultados permiten reconocer las áreas de oportunidad del alumnado y continuar trabajándolas a lo largo del proceso, de acuerdo a sus necesidades particulares, pero además abre una ventana de oportunidad para mejorar continuamente los métodos de enseñanza y los instrumentos de evaluación desarrollados con estos fines.

Evaluación formativa

La valoración lograda mediante la evaluación formativa permite una serie de ciclos de ajuste en los que el alumnado puede reconocer la información generada a partir de la evaluación y modificar sus estrategias para valorar regresar a la meta o para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Esto puede repetirse tantas veces como sea necesaria hasta alcanzar una meta total, realizando las modificaciones necesarias al proceso de aprendizaje siempre a la luz de la retroalimentación (Monedero, 1998, p. 39).

Evaluación final

Esta evaluación es una etapa del proceso formativo que tiene como finalidad comprobar de manera sistemática en que medida se alcanzaron los resultados planeados, en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos desde la planeación (Monedero, 1998, p.41). Además tiene como objetivo "determinar del proceso de formación sus efectos, sus resultados, sus consecuencias" y su impacto (Scriven, p. 550, 1986b citado por Shaw, 1999, p. 27). Se realiza al concluir el proceso educativo, taller, o capacitación para conocer el resultado final del proceso formativo y de la eficacia del programa de intervención educativa. Por otro lado permite reconocer las fallas en la planeación tanto en el programa de formación, como en el de evaluación continua, resaltando las estrategias ineficaces.

Autoevaluación

Es la evaluación que el alumnado realiza sobre sí mismo, a cerca de su trabajo, actividad o aprendizaje, facilita el reconocimiento del cambio en las propias habilidades, actitudes y conocimientos. Además permite la evaluación de aspectos difíciles de ponderar y transmitir, logra evaluar lo que ningún otro instrumento o modalidad puede. Como es centrada en la persona, permite que ésta se integre de manera plena en su propio proceso de aprendizaje, lo que promueve la autogestión. "De esta manera de mirar, el proceso de enseñar-aprender-evaluar se convierte en un acto de comunicación social con todas sus exigencias y posibilidades y la evaluación se revela como un elemento primordial en el proceso de auto-socio-construcción del conocimiento." (Jorba y Sanmartí, p. 77, 1995 citado por Monedero, 1998, p. 44)

Finalidad e integración: El uso de proyectos y la transformación cultural

La cultura es lo que se siente pensar
(Fernández, 2011, pág. 11)

Javiedes (2004) en la apertura de trabajos del cuarto congreso nacional de psicología social hace una reflexión sobre la relación entre el pensamiento y la obra, entre la investigación y la acción. Hace un recorrido breve de la historia de la psicología social, para en el camino pensar sobre las rutas que ha tomado este conocimiento y sobre la función que tiene la investigación cuantitativa, que se aproxima a metas, datos, estadísticas, logros, coherencia, consistencia, inteligibilidad. Señala que la psicología ha dejado de reparar en los sinsentidos, en lo incongruente, en lo que no se puede explicar en la inmediatez. Casi al final de su texto menciona sobre el desarrollo del proyecto de la psicología social: "Y mientras elaboramos un proyecto al mismo tiempo tenemos que preguntarnos ¿qué psicología social queremos? Esto sí lo podemos ir haciendo y pensando. Así, en gerundio, en tiempo presente, donde se construye pasado y futuro" (Javiedes, 2004, pág. 36). Con esta frase orienta la reflexión hacia la importancia del desarrollo de un proyecto, hacia la construcción de un cambio deseado en la cultura, por una transformación del bienestar social y su posibilidad por el sólo hecho de pensarse. "Por su vinculación con la dimensión simbólica y con la construcción y circulación de

significados, queda claro que cualquier cosa que denominemos social esta íntimamente ligada y necesariamente ligado con el lenguaje y la cultura” (Ibañez, 1994, p.304). Se precisa de la interacción con los otros, de las relaciones sociales, de la intersubjetividad para tener incidencia en la realidad social, nada tiene sentido ni existencia si no es instituido por los significados compartidos de una colectividad de seres humanos. Así lo social no es algo que incida sobre las personas, es lo que da sustancia a las personas, lo que les permite constituirse.

Los modelos de intervención comunitaria en articulación con la investigación - acción aplicada generan una forma particular de aproximarse a la investigación - evaluación educativa, proponen incluir a la comunidad en el proceso de intervención de tal manera que sea ella misma quien se haga cargo de dar continuidad a la acciones una vez concluida la actividad de quien investiga. La aplicación del modelo de política basada en evidencias, así como el enfoque de la evaluación basada en evidencias en la estrategia de intervención educativa tienen sentido en la medida en la que dan una justificación del impacto y la eficiencia terminal con datos cuantificables de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia de intervención educativa, sin embargo el cambio social trasciende en la cultura más allá de los indicadores de cumplimiento de metas, realizar una evaluación sobre el diseño de proyectos en los que se busca la transformación cultural, es una estrategia dentro de la investigación educativa para fomentar la transformación más allá de los resultados meramente graficables y reportables, se apunta hacia la generación de instrumentos de evaluación que generen reflexiones y cambios en el pensamiento desde el proceso de examinación. De allí la importancia de integrar en el proceso de diseño de los instrumentos la evaluación cualitativa como un elemento central en la creación de autoevaluaciones diagnóstica, formativa y final, de tal manera que los resultados arrojados por su aplicación faciliten la apropiación por parte de la comunidad de los conocimientos generados en el marco de la investigación - evaluación con perspectiva de género.

Los proyectos de intervención educativa, las políticas públicas, los programas de evaluación suelen centrarse en el cumplimiento de los objetivos, en el alcance de metas, en la obtención de resultados. Como pensamiento se les olvida que las

personas viven en realidades particulares, llenas de historias, de significados, de emociones y afectividades. Que los cambios propuestos desde la administración o desde la academia no necesariamente corresponden a los intereses de las personas, que los indicadores y datos no siempre reflejan los cambios que desean en la sociedad y en la cultura.

"La racionalidad incluso, no puede moverse sin un motivo, una motivación o, dicho más tautológicamente, el pensamiento no puede moverse sin una emoción, para empezar, porque emoción significa moverse. Entonces, puede plantearse que la emocionalidad, o afectividad, es el principio y es lo principal de todo pensamiento, porque la imagen de donde parte le da su forma, fin, estructura, orden, proporción y razón a la racionalidad y al resto del pensamiento. La racionalidad es una forma de afectividad. El sentimiento es una forma de pensamiento." (Fernández, 2004, pág. 14)

El diseño de instrumentos de evaluación (Anexos A, B y C) para la recuperación de información valiosa para la UPEPE en términos del sexo de quienes participaron en las fases, los cargos que ocuparon durante la intervención, así como de las temáticas trabajadas y poblaciones impactadas durante la planeación, diseño e implementación de su proyecto de réplica, fueron sustentados en modelos y teorías que permiten la integración social en procesos de horizontalidad, diálogo, retroalimentación, autogestión, que permitieron el diálogo entre la academia, al administración pública y las comunidades. Pero que funcionaron para dar sentido y sustento a la implementación de una política pública en educación con perspectiva de género. A partir de una evaluación cualitativa del impacto que reconoce en la transformación del lenguaje utilizado en la construcción de los proyectos de réplica, la generación de reflexiones que propician el cambio social, pero que además generan evidencias que justifican la eficiencia y eficacia de la estrategia.

Parte del programa de evaluación consiste en reconocer los agentes de cambio social, los líderes de grupos, las comunidades minoritarias, a quienes tomas las decisiones para continuar con la implementación de políticas, para ello se utilizaron como base modelos generados a partir de la experiencia latinoamericana en procesos de intervención comunitaria, los cuales integran a los beneficiarios de

las políticas públicas en la evaluación, la producción de resultados y el análisis de los mismos para la prospección de nuevas estrategias de intervención.

La política pública, la evaluación y la investigación

La investigación en su relación con la política no puede entenderse como totalmente neutral o independiente a la política misma, aunque se pretenda presentar como únicas funciones sustantiva la auditoría o la evaluación, si se comprende que debe existir congruencia entre los fines buscados por la política y los resultados obtenidos después de su investigación.

Shaw (1999) se plantea si hay una diferencia entre la investigación y la evaluación, su postura es afirmar que son procesos muy similares y que son tan cercanos que son casi lo mismo, sin embargo reconoce que una distinción si se observan sus propósitos a corto y largo plazo, ya que la ciencia busca generalizar a largo plazo a partir de los resultados de la investigación hacia públicos universales, mientras que la evaluación busca a corto plazo conclusiones vinculadas al contexto y para un público determinado.

Continúa su reflexión Shaw (1999) en este punto y retoma al público a quien está dirigida la investigación o la evaluación naturalista y menciona que mientras la evaluación tiene como interlocución a los individuos y grupos que tienen un interés práctico en el estudio, la investigación tiene al mundo académico como interlocutor con unos intereses distintos de la realización práctica. Menciona el autor sobre Lincoln y Guba que "la investigación, la evaluación y el análisis de políticas son formas diferentes de indagación disciplinaria. De ahí que no tenía sentido hablar de investigación-evaluación, salvo como investigación sobre métodos o modelos de evaluación" (Lincoln, p. 56, 1990 citado por Shaw, 1999, p. 27).

En el contexto de la evaluación de políticas educativas que incorporen la perspectiva de género, es importante involucrar a las personas en el proceso de investigación-evaluación para empujar a su participación en el cambio y las transformación social de la realidad en la que viven. Desde la psicología comunitaria se piensa en los sujetos como constantes transformadores de la realidad, que sólo

puede ser comprendida en el marco de su propia subjetividad social y que incorpora al mismo tiempo la dimensión de la posibilidad. La comunidad se consolida como un espacio de reconocimiento común en el que se articulan la información, datos y cultura, los conocimientos y tradiciones, las experiencias y las investigaciones, la academia y la política, para dar existencia y significado a un pensamiento que trasciende a los sujetos que la integran (Soto, 2002, p. 199).

Shaw (1999) concluye que solamente se puede realizar una auténtica investigación con las personas si quien investiga se implica con ellas como personas, cosujetos y por tanto, como coinvestigadores. El punto nodal reside en si son, y en que medida, quienes investigan parte de la experiencia epistémica de la evaluación, y los sujetos evaluados forman parte de las decisiones políticas de la investigación. Como solución al conflicto práctica-investigación, propone que “la práctica es una especie de investigación, o que la investigación es una especie de práctica o servicio” (Shaw, 1999).

Las personas operan sobre la realidad en la que viven, contribuyendo a su constitución. Por lo tanto los miembros de una comunidad o los grupos que la conforman en agentes de cambio fundamentales para los procesos que afectan a la comunidad (GR). En este sentido son las propias personas que habitan cada contexto quienes son dueñas de la investigación, por lo que los resultados, a los que han contribuido a generar, deben serles devueltos (Montenegro, 2004).

Tanto los instrumentos, como las estrategias educativas utilizadas en fase A, así como los instrumentos y la asesoría realizada en fase B, contaron con el conocimiento personal y particular de cada persona que participó en la fase. Con base en su experiencia personal, profesional y laboral se impulsó el diseño de los proyectos de réplica. El apoyo brindado al Grupo Coordinador Impulsor (GCI) en la producción de reportes estatales e informes globales propició el intercambio de información y la generación de un conocimiento conjunto producido a partir de la experiencia del GR, tomando los conocimientos del GF y el GCI para presentarlos a quienes tomaron las decisiones desde la UPEPE. Con la intención de sensibilizar al

personal docente de educación preescolar y al mismo tiempo involucrarle en el ejercicio político de transformación social.

Evaluación cualitativa, formas de evaluación y generación de evidencias

Los propósitos de la evaluación son múltiples y a partir de ellos se hacen diferenciaciones en los tipos de programas de evaluación, así, de acuerdo a las intenciones se definen métodos, teorías y el ejercicio de la ética. Se encuentra entre uno de los propósitos evaluativos tradicionales, la rendición de cuentas sobre los resultados de un programa y de políticas de carácter público, así como de la determinación de su eficacia e impacto. Pero también encontramos como un propósito evaluativo la intención de comprender los problemas de carácter público y las acciones previas y futuras para analizarlos y abordarlos.

El uso del término metodología, en un sentido muy amplio para el análisis en este contexto, sirve para incluir la interacción entre la práctica de métodos cualitativos, las bases epistemológicas de la evaluación cualitativa y el propósito evaluativo. Entonces lo importante para distinguir una metodología de evaluación de otra no son los métodos en sí, sino las preguntas que se plantean y que valores se fomentan con su aplicación.

Para efectos de la evaluación de la *Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* fue necesario combinar la evaluación cualitativa, para examinar el proceso de sensibilización de cada participante del proceso de la estrategia de intervención educativa. Con independencia relativa a las necesidades de obtención de evidencias de producto necesarias para la justificación de los resultados de la política educativa con perspectiva de género.

El cambio cultural es un ámbito complicado para la medición de su transformación, se necesita de formas y métodos de evaluación particulares para reconocer los cambios en la cultura, que los simples números o los indicadores no alcanzan a describir, por ello se diseñó una estrategia de evaluación que permitiera observar el cambio en la cultura a través de una modificación en el lenguaje. El



diseño de un instrumento para construir proyectos con perspectiva de género, dio la posibilidad de revisar la cantidad de temas abordados generando indicadores numéricos (cuantitativos) además de mostrar la apropiación en el lenguaje de los conceptos vitales para la equidad de género (cualitativos).

El proceso de evaluación puede ser basado en criterios o en la consecución de metas. El primer caso permite medir la cantidad relativa de logros obtenidos a partir de la comparación de los objetivos cumplidos con la totalidad de los objetivos especificados para la formación. Los objetivos representan lo que el alumnado debe saber hacer. El segundo caso se centra en la clarificación de los objetivos a alcanzar, describiendo las conductas que representan un buen desempeño, permite el desarrollo de formas para obtener evidencias en los cambios en el alumnado, propone medios apropiados para sintetizar e interpretar dicha evidencia y con la información recopilada a cerca del progreso del alumnado es posible modificar y mejorar las estrategias educativas.

Los instrumentos de evaluación de procesos generados para examinar los resultados de la *Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* se centraron en el reconocimiento de las problemáticas más acuciantes para los beneficiarios de la estrategia en términos de equidad de género y prevención de la violencia, partieron de un diagnóstico al reconocer un problema en el cual incidir, para luego reconocer las características particulares de la población meta con la cual replicar, después a partir de este análisis generar una hipótesis de trabajo, el diseño y planificación de una intervención educativa a partir del desarrollo de un proyecto con perspectiva de género, para finalizar con un proceso de autoevaluación, buscando en el proceso establecer procesos de autonomía y de autogestión.

La elaboración de los instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa (Anexos A y B) diseñados para apoyar la implementación de la estrategia educativa, estuvieron basados en los modelos de la psicología comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008), desde este enfoque se busca que la evaluación propicie la inclusión de la comunidad (GR) en su propio proceso de formación y transformación, al promover el

vínculo directo con la investigación (GF) y con quienes toman las decisiones desde la administración pública (UPEPE), para que sea la propia comunidad la que, desde un ejercicio académico incida en el curso de la implementación de una política pública de la que son beneficiarios.

A partir de la evaluación de un aprendizaje en el diseño y elaboración de un proyecto de réplica de una actividad con perspectiva de género, se puede conocer la apropiación de conocimiento y el desarrollo de competencias en género, al mismo tiempo, se contribuye a la medición de impacto en la implementación de una política pública en materia de educación y se incluye a los beneficiarios de la misma (GR) en el proceso de evaluación, rediseño y prospección de nuevas políticas públicas. Se genera al mismo tiempo evidencias de producto, como resultado de su formación al desarrollar proyectos de réplica.

La evidencia no es solamente la información existente, sino que es un dato que se construye en los sistemas de la administración pública y en los de la propia academia en su actividad evaluativa, “adquiere un significado argumentativo en su uso político” (Bracho, 2010, p. 316). No solamente hay que producir información, hay que ponerla al servicio de todos quienes participaron en la investigación, incluyendo a los beneficiarios o usuarios (GR), lo que contribuye a una cultura de búsqueda de evidencia y formación.

De esta forma, la evidencia generada por la investigación en políticas públicas no es igual a la información, toda vez que forma parte del argumento de la política, así como de su eficiencia para sustentar discursivamente el valor de su implementación. Este planteamiento critica la pretensión apolítica del diseño de científico de políticas públicas, además de que distingue el producto del abordaje científico como datos objetivos o como argumentos que sustenten a las políticas. (Bracho, 2010)

Entonces, las políticas basadas en evidencia son un tipo de política pública sustentada en los resultados de la investigación, misma que utiliza rigurosos procedimientos sistemáticos para recolectar datos y para la conversión de los

mismos en conocimientos formales que contribuyan a la toma informada de decisiones.

“Para desarrollar el potencial de este tipo de investigación debe conseguirse que la misma se vuelva un principio de producción de conocimiento utilizable para la mejora de la política en y desde su espacio de instrumentación, y en el desarrollo académico del área en cuestión. Dicho en otras palabras, la producción de evidencia tiene que ser vista como un producto conjunto del espacio público y académico. La evidencia en política sirve a la argumentación, comunicación y legitimación, más que ser un sustento objetivo, independiente y verdadero para la elección entre opciones de política.” (Bracho, 2012, pág. 307)

Cada vez con mayor énfasis se busca la transparencia y la rendición de cuentas en la implementación de políticas públicas, existe una demanda creciente para sustentar a partir de la evidencia científica las iniciativas, acciones y decisiones públicas en el marco nacional tal es el caso de la *Estrategia de inducción a partir del libro “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”*. En consecuencia se vuelve imprescindible la generación de sistemas de investigación y evaluación que generen información basada en evidencias para retroalimentar a la políticas públicas en su impacto con las poblaciones beneficiadas (personal docente de preescolar), además de contribuir a la sistematización de la información para los procesos de rendición de cuentas de los funcionarios públicos. De allí la conflictiva relación entre el qué, el cómo y el para qué de la investigación y evaluación en política pública, la PBE busca encontrar las relaciones causales entre los propósitos buscados en la política, las opciones de acción y los resultados a obtener, siempre con base en las experiencias internacionales previas.

La relación entre política e investigación puede resultar un poco conflictiva ya que se pretende que sea la investigación la que provea de evidencia empírica que ayude a solucionar un problema de política pública, además de que los tiempos académicos son distintos a los políticos y a veces eso ocasiona desfases en el interés por abordar ciertos temas, esto aunado a que por lo general la investigación académica suele durar varios años como en los estudios longitudinales y en los trabajos comparativos que obligarían a invertir más tiempo de lo que están dispuestos a otorgar las personas que toman las decisiones. Por si fuera poco, la

evidencia puede revelar situaciones tan complejas que no se puedan realizar o transformar a corto plazo, o que con motivo de acotar el objeto de estudio se sobre simplifiquen las situaciones.

Asimismo los resultados de la evaluación realizada en la investigación pueden convertirse en un sistema de rendición de cuentas que no sea bien recibido por quienes toman las decisiones debido al carácter crítico de los resultados, sin embargo este abordaje desde la investigación aplicada "supone que las PBE refuerzan el carácter democrático de las políticas públicas precisamente porque contribuyen a la transparencia de las acciones públicas y a la evaluación y auditoría de quienes implementan" (Bracho, 2010, p. 300).

Existen fundamentalmente dos problemas con las PBE, el primero de ellos reside en generar la evidencia que necesitan quienes formulan las políticas públicas, ya que cuando se formulan estas políticas generalmente provienen de necesidades administrativas y cuando se implementan son con un nivel muy bajo de sistematización, con poca formación, lo que genera información muy pobre en la exploración de corte explicativa y en la descripción significativa. El tema de la generación, sistematización y difusión de la información generada en la investigación participativa en políticas públicas puede ser uno de los principales espacios de interacción entre la academia y la política. El segundo problema consiste en garantizar que las investigaciones realizadas y las evidencias generadas sean utilizadas realmente por quienes formulan e instrumentan políticas públicas.

De tal manera que el proceso en el cual se articulan la evaluación de una política educativa, la evaluación del aprendizaje de personas en formación y la investigación educativa toma una relevancia particular, a través de los métodos utilizados para realizar la evaluación-investigación se promueve la obtención de los resultados en términos cualitativos (la transformación del lenguaje, la apropiación de la estrategia por parte de quienes son beneficiarios, el cambio social) y cuantitativos (generación de indicadores, reportes e informes).

Proceso de Investigación - evaluación

Existen varios momentos que debe seguir el proceso de evaluación, inicia por la descripción de los comportamientos o desempeños que deben reconocerse como objetivos a lograr, después es necesaria la creación de instrumentos de recopilación de información que permitan conocer el grado de cambio en los comportamientos o desempeños, luego se necesita del establecimiento de las estrategias que permitan sistematizar, sintetizar, analizar e interpretar la información obtenida. Así el programa de evaluación tiene cuatro aspectos relevantes:

- **El valor diagnóstico:** es una dimensión relevante para el programa de evaluación porque permite valorar los niveles de comprensión sobre los que actúa el alumnado y la capacidad y profundidad con la que realiza transferencias de sus aprendizajes
- **La validez:** entre mayor sea la congruencia entre metas y utensilios para medirlas, mas validez tendrá el proceso de evaluación, y viceversa, la validez de la evaluación se verá seriamente afectada a medida que sea mayor la disparidad entre los fines y las herramientas utilizadas para su medición
- **La unidad del juicio evaluativo:** el problema principal se plantea en la traslación de objetivos generales a específicos, para posibilitar un análisis de las conductas que los componen
- **La continuidad:** refiere a la integración del proceso de evaluación a lo largo de todo sistema de enseñanza, desde su inicio, con la evaluación diagnóstica, hasta su finalización con la evaluación sumativa

Para la realización de investigación aplicada a la implementación de políticas públicas es necesario contar con un cuerpo académico dispuesto a realizarla, que impulse la constante mejora en el proceso de toma de decisiones a partir de la información generada como evidencia científica, lo que supone una traducción y adaptación del lenguaje académico a distintas formas de comunicación que pueda servir para transmitir la información.

Para realizar el proceso de evaluación-investigación desde el enfoque de la IAP, es preciso promover y utilizar modelos de relación horizontales, en los que se eviten las relaciones de dependencia intelectual; por lo tanto, exige a quienes investigan un cambio en la manera de relacionarse con las personas y las instituciones. “La investigación en educación y la acción se convierten en momentos metodológicos de un solo proceso de transformación social. El objetivo de la intervención se basa en la transformación de las condiciones de vida de las personas participantes y de un compromiso político con el cambio social, asumiendo que existe una distribución injusta de los recursos de la sociedad” (Montenegro, 2004, p. 155).

Así las preguntas, los objetivos y las metas de la investigación serán contingentes a los diferentes momentos de duración de las políticas. La justificación y las expectativas de las políticas públicas sobre la implementación de la investigación suelen ser fundamentales en los momentos de diseño del modelo de intervención, de los instrumentos utilizados para la evaluación, de la fundamentación teórico metodológica, en el análisis y exposición de los resultados, ya que a través de éstos se integra el propio proceso de la política y es parte del monitoreo durante la implementación.

Una de las características de la intervención comunitaria es la dificultad que tiene el estudiantado, el personal docente y el personal de investigación en el contexto de los programas educativos, las investigaciones o el servicio social, para cumplir con las demandas de los encargos oficiales de las políticas públicas, las demandas de la comunidad con la que se trabaja y con la academia. (Soto, 2002, p. 202)

De esta manera, con la investigación aplicada se busca construir sistemas de información que permitan consolidar indicadores de género a fin de dar seguimiento, evaluar las políticas con base en ellos y proveer de recomendaciones para hacer ajustes a la implementación de las políticas. Pensar de esta manera el vínculo entre la investigación, la comunidad y la toma de decisiones obliga a constituir centros de investigación que provean de información relevante para la política y el diseño de

programas de política pública sustentada en evidencias, que respondan a los intereses de la academia y de la comunidad beneficiada por la política.

La planeación, el diseño, la implementación y la evaluación de un proyecto con perspectiva de género necesariamente apela a los afectos, a los sentimientos, a las historias personales. A través de la sensibilización se busca tocar las fibras constitutivas de las personas, sus emociones, afectos, creencias, motivaciones. La construcción de un proyecto involucra el uso de un lenguaje específico, enmarcado en propuestas internacionales para su uso en beneficio de la transformación social hacia sociedades más equitativas. En el marco de una política pública destinada a promover la equidad, igualdad y no violencia, la construcción de un proyecto que incorpore la perspectiva de género en las prácticas educativas y en las secuencias didácticas del personal docente de preescolar y primaria, se utiliza como una primera acción (implementación de la planeación previa del modelo Piñones, 2012a) para la relectura de la función docente y para generar un espacio de reflexión y re-creación de las formas convencionales de la educación; este espacio sólo por el mero hecho de pensarse a sí mismo tiene la ventaja de reconocerse y orientarse hacia un destino preferido, ofrece la recompensa de dibujar un destino distinto y deseado, en el que las prácticas educativas proporcionen igualdad de circunstancias para que niñas y niños se formen y desarrollen sus potencialidades de acuerdo a su elección de actividades, de manera independiente a su sexo biológico, a las consideraciones y a las valoraciones sociales sobre la práctica de dichas actividades.

La naturaleza de las evidencias

Los estudios referidos a proyectos específicos y los estudios de caso, permiten a quienes diseñan e implementan políticas públicas hacer revisiones específicas a políticas particulares, programas y proyectos en contextos específicos. Utilizando a veces los métodos experimentales, cuasi-experimentales y cualitativos se precisan las herramientas necesarias para conocer los resultados de las políticas y a través de ello se puedan realizar modificaciones a las mismas para su mejoramiento.

Toda investigación es situada en el tiempo y en el espacio, se parte de una realidad social concreta inherente a quienes participan del proceso de intervención.

Esto implica por necesidad una visión histórica y contextual, en la que la investigación es contingente a las particularidades de cada contexto (situada en tiempos y lugares específicos). Desde este enfoque se debe tomar en cuenta de manera muy seria y responsable las perspectivas particulares de las personas con las que se trabaja.

El apoyo brindado al PUEG en el marco del servicio social, funcionó para establecer en el espacio de interacción entre la administración pública (SEP-UPEPE), la academia (UNAM-PUEG) y la comunidad (SEP estatal-nivel de preescolar) un diálogo a partir de la traducción de los lenguajes del conocimiento popular, el académico y el administrativo para que se generara un nuevo conocimiento a partir del diálogo entre los tres (Montenegro, 2004), traduciendo la experiencia de los beneficiarios (Grupo de réplica) al lenguaje académico de las evaluaciones de aprendizaje y al administrativo de los indicadores de impacto.

El diseño y aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica que ayudara a que el GR reconociera su propio contexto, identificara las agentes de cambio estratégicos y estableciera rutas de acción (Mori,2008; Shaw, 1999; Castro, 1989) fue necesario para contribuir a la apropiación del proceso, además de que ayudara a desarrollar autogestión en el GR para abonar al interés del modelo (Piñones, 2012a) de reproducir en cascada las actividades con perspectiva de género. La estrategia de involucrar al GR en su propio proceso de formación en género, pero además en la decisión sobre su proceder político en estos temas fue retomada del modelo de la investigación-acción participativa.

La obtención de estos datos, su análisis y resultados siempre tendrían que ser reportados al GR, para que fuera el mismo grupo de réplica quien comenzara a obtener autonomía y autogestión con respecto al Grupo Facilitador (GF), para que posterior a la conclusión de la implementación de la política educativa, fuera el GR quien continuara con las actividades del proyecto.

A partir de las características específicas en la implementación de procesos de formación en género, es necesario evaluar aspectos motivacionales, de actitudes, valores y creencias que no son fácilmente evaluadas fuera del ámbito cualitativo. La

evaluación diagnóstica (Anexo B) funciona para recuperar información en este ámbito, pero también ayuda a la planeación de acciones, la ubicación de actores estratégicos para realizar gestiones necesarias en la implementación de sus proyectos. Responder a esta evaluación permite que el propio GR se reconozca con capacidades para identificar, utilizar y transformar los recursos que tiene en su localidad, además de vincularlo de manera directa con el curso de la investigación y la implementación de la política educativa.

En concordancia con el modelo generado para sensibilizar (Piñones 2012a), se utilizaron estrategias de evaluación en las que se involucrara al alumnado en su propio proceso de evaluación, buscando conciliar en los mismos instrumentos las necesidades específicas de la evaluación individual y las de la evaluación de proceso basada en evidencias.

El diseño de un proyecto de género, se utilizó para que el GR se apropiara de los conocimientos necesarios para incorporar la perspectiva de género en el aula, además de involucrarlo directamente en la implementación de la estrategia educativa, su evaluación y mediante la activa participación política, en la prospección de nuevas actividades y en la elección del curso a seguir de la política educativa de la cual formara parte.

Los programas de evaluación deben ser permanentes, constantes a lo largo del tiempo y consistentes con los objetivos de aprendizaje, tiene como objetivo proporcionar información descriptiva y juicios que aporten elementos para el perfeccionamiento o modificación del proceso de aprendizaje del alumnado (Shaw, 1999).

La información más relevante para el aprendizaje se refiere al proceso de representación que hace el alumnado de la tarea, estrategia o procedimiento utilizado para llegar a determinado resultado. Los errores son un área de especial interés ya que permiten desde una visión constructivista incidir en su aprendizaje para conseguir niveles de organización superiores, además de corregir y dar una retroalimentación detallada al alumnado ayudándole a avanzar hacia la adquisición

de sus metas. "Insertar bucles de retroacción en el proceso didáctico siempre es posible" (Monedero, 1998)

Para el uso de la metodología de la intervención comunitaria Mori (2008) resalta dos características principales y fundamentales; que es recursiva y serendípity:

- Recursiva, ya que las propuestas de trabajo se van elaborando a medida que se avanza en la recopilación de información del problema sobre el cual se pretende trabajar y puede replantearse en la medida en la que los datos recogidos lo refieran
- Serendípity, debido a que se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto. Con ello se contribuye a reforzar las acciones en beneficio de la comunidad

La incorporación de estos elementos al modelo de sensibilización en género (Piñones, 2012a) y al programa de evaluación de la estrategia de intervención educativa con perspectiva de género permitieron en cada una de las fases de prospección o en "los bucles de la espiral" realizar modificaciones tanto a la estrategia educativa, como a los instrumentos diseñados para la recuperación de evidencias y generación de indicadores.

Existe en el marco de la PBE dos escenarios trascendentes para este informe, el de la influencia de la investigación en la política y el del diseño de la misma con base en la investigación, que casualmente son los que mejor explican la importancia de la corriente de la PBE; ambos escenarios fundamentalmente hacen referencia a que la interacción entre investigación y política se genera en la definición de las acciones públicas con base en los resultados de la evidencia científica generada *ex profeso*. A este tipo de aproximaciones les llaman modelos de solución de problemas. (Bracho, 2010, p. 297)

El proceso de investigación realizado en el marco de las políticas públicas necesita de revisiones sistemáticas, esto es, las evidencias generadas y sustentadas de manera crítica en el análisis riguroso, siempre con criterios explícitos y transparentes. "Se trata de metaevaluaciones, de revisiones de resultados de un

conjunto de investigación ya existente, pero sistematizada en el enfoque de PBE.” (Bracho, 2010, p. 304).

Desarrollo del programa de evaluación y creación de indicadores

Como se explicará, el diseño de los instrumentos de evaluación para generar indicadores de la eficiencia y eficacia de la *Estrategia de inducción a partir del libro “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”* estuvo centrado en la generación de evidencias de producto a la conclusión de fase C, esto es, la generación de un proyecto para incorporar en la planeación educativa la perspectiva de género.

El diseño de los instrumentos de evaluación estuvo pensado en generar evidencias que permitieran por un lado justificar la inversión de recursos en la implementación de la política pública, pero además que fomentara el desarrollo de habilidades y competencias en género del Grupo de Réplica (GR), para que una vez concluido el tiempo de la política educativa estuvieran en posibilidad de continuar con las gestiones necesarias para replicar acciones con perspectiva de género en el nivel de educación preescolar.

El desarrollo de instrumentos de evaluación que dieran cuenta de los alcances del impacto en la implementación de la política pública en materia de educación con perspectiva de género *Estrategia de inducción a partir del libro “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”* utilizó como hilo conductor la construcción de un proyecto de réplica. Desde la psicología política, existe una implicación importante en la construcción de cualquier proyecto para el cambio cultural. Al margen de los resultados obtenidos como evidencias de impacto, hay un interés y compromiso por el cambio social.

Se podría plantear que corresponde al profesional en psicología política desarrollar una pedagogía social para desarrollar, con los beneficiarios de políticas públicas, estrategias y procesos que les permitan conocer lo social como un elemento transformable, capaz de modificar la cultura. Entendida así,

" [...] la cultura como creación del futuro, la acción o política cultural apunta a asegurar a cada uno -individuo, grupo o comunidad- que disponga de instrumentos y ámbitos necesarios para que, con libertad, responsabilidad y autonomía, pueda desarrollar su vida, su cultura y su identidad [...] En este sentido, la construcción de una sociedad participativa y con capacidad de decisión y con la posibilidad de injerencia sobre su destino es: **un proyecto.**" (Arciga, 2004, pág. 314).

La palabra proyecto designa la acción que se propone a realizar y no sólo se refiere a la actividad presente de planeación, o a la pasada de diagnóstico, está en íntima relación y articulada con el futuro hacia el que apunta. El diseño de un proyecto siempre está inscrito en una determinada concepción del tiempo futuro. Es en ese futuro al que dirige sus esfuerzos y acciones, en que finca su objetivo y a partir de ello da un sentido concreto al presente y al pasado:

"De manera que la determinación de un proyecto constituye siempre una reinterpretación, una relectura, un dar perspectivas al pasado y al presente. Supone, de este modo, tanto la representación de lo que es, aquí y ahora, como de lo que se desea que ocurra. [...] La elaboración de proyectos sociales nace como del deseo de ser partícipe de la mejora de la realidad en la que estamos insertos. Un proyecto es un avance anticipado de las acciones a realizar para conseguir determinados objetivos; tiene como misión la de prever, orientar y preparar bien el camino de lo que se va a hacer, para el desarrollo mismo" (Arciga, 2004, pág. 315).

Con esta propuesta de evaluación y formación en competencias de género desde del desarrollo de proyectos de réplica a partir del modelo propuesto por Piñones (2012a), se consolidó una herramienta de escrutinio de la política pública para generar a la vez evidencias de producto que sustentaran el impacto de manera cualitativa de la implementación de la política, pero que además funcionara para evaluar los aprendizajes de manera cualitativa en la apropiación de conocimientos, la modificación de actitudes y el desarrollo de habilidades en los beneficiarios, de tal manera que la participación activa en su formación contribuyera desde un ejercicio político-académico a la transformación de la sociedad mexicana. Con la sistematización de los resultados, se verá la articulación entre política pública, academia y comunidad.

Así, el desarrollo de instrumentos para la generación de evidencias de producto que sustentaran la eficacia y eficiencia de la implementación de la estrategia educativa se siguió lo propuesto en el modelo creado por Piñones (2012a) que busca establecer climas de confianza basados en el respeto mutuo.

Dentro del programa de servicio social, el apoyo en la realización de instrumentos de evaluación y el desarrollo de reportes estatales e informes globales estuvieron destinados a dar respuesta a las necesidades de la política pública planteada por la UPEPE para sensibilizar al personal docente de preescolar y para lograr la réplica en cascada de proyectos con perspectiva de género. La necesidad de que los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y final (Anexos A, B y C) dieran cuenta del aprendizaje personal del GR, pero que además generara información suficiente para la creación de indicadores de género, fue uno de los puntos centrales en la reflexión y selección de los modelos teóricos que sustentaran la creación de los instrumentos.

Así, se pensó en el desarrollo de instrumentos que permitieran argumentar la promoción, difusión y educación en los conceptos de igualdad, equidad y noviolencia a través del desarrollo de acciones educativas (planes de sesión de talleres monotemáticos sobre género y prevención de la violencia) que dieran cuenta mediante evidencias de producto del resultado de la implementación de la política pública.

El uso de un instrumento de evaluación formativa en el proceso de fase B de 2010 (Anexo A) contribuyó a que en el proceso de asesoría a distancia realizado, ambos, el GR y el GF dialogaran, construyeran, corrigieran, ajustaran y mejoraran las estrategias y competencias necesarias para el desarrollo de un proyecto que incorporara la perspectiva de género en el nivel de preescolar.

La evaluación diagnóstica (Anexo B) utilizada en el proceso de 2011 se pensó para ayudar al GF a reconocer el dominio del GR en las áreas de planeación, gestión e implementación necesarias para llevar a cabo un proyecto de réplica. Además funcionó como autoevaluación diagnóstica para que el GR reconociera los

elementos necesarios para el exitoso desarrollo de una actividad con perspectiva de género.

El instrumento diseñado e implementado con este fin al término de la estrategia de intervención educativa (Anexo C), fue desarrollado para que el GR ejercitara la evaluación como una herramienta vital para el análisis, mantenimiento y prospección de actividades con perspectiva de género en sus espacios laborales. Se diseñó con el afán de contribuir al desarrollo de competencias en género, para el reconocimiento de los elementos que desde el género afectan positiva o negativamente la réplica de acciones que estén encaminadas a la transformación cultural, hacia sociedades más justas, no discriminatorias.

La autoevaluación como estrategia de evaluaciones fue utilizada en la construcción de todo los instrumentos de evaluación (Anexos A, B y C) ya que la intención del modelo (Piñones, 2012a) es generar conciencia crítica y participación, lo cual se logra con el uso de esta forma de evaluación, además de que contribuye a la apropiación del proceso, fomenta la participación en la elección del curso de la implementación de la política educativa y apunta hacia la autorregulación, la autonomía y la autogestión (Flores, 2006; Montenegro, 2004, Mori, 2008).

El cruce entre las necesidades de información de la administración pública expresadas en el modelo de política basada en evidencia (Bracho, 2010), con las necesidades académicas expresadas en la evaluación cualitativa (Shaw, 199) y las necesidades de las comunidades expresadas en los modelos de la psicología comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008; Soto, 2002) convergieron en la creación de instrumentos de evaluación que permitieran, en el proceso de examinar el cumplimiento de metas de la estrategia de intervención, la obtención de conocimientos, habilidades y actitudes, la ubicación de las necesidades de las poblaciones, la generación de indicadores, gráficas, cuadros, reportes e informes que facilitarían el diálogo entre las tres poblaciones involucradas en la estrategia de intervención educativa.

Los indicadores son instrumentos que ofrecen información sobre el estado del sistema social, de acuerdo a los valores que adquieren, funcionan para tomar

decisiones de manera oportuna y modificar tendencias. “El concepto de indicador, en sí mismo, es un parámetro: indica la medida indirecta de un solo aspecto o dimensión de un sistema complejo” (Monedero 1998, p. 49), pero al “leerse” en relación a otros elementos de las políticas públicas, se establecen sistemas de indicadores que pueden ser comparados para evaluar las condiciones de las políticas, al interior de las propias estrategias o con los estándares de otras políticas públicas. De tal manera que pueden inferirse propiedades de cada sistema a partir de estas comparaciones.

En el caso de la *Estrategia de inducción a partir del libro “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”* se generaron indicadores como la proporción de hombres y mujeres que participaron en la implementación de la estrategia, la función que desempeñan al interior de la SEP, la cantidad de proyectos generados, así como los temas abordados y las poblaciones impactadas por estas acciones (Anexo E)

En el contexto de la implementación del proyecto en su etapa piloto y luego en su fase II, las evidencias generadas se centraron en la cantidad de mujeres y hombres asistentes a las tres fases (A, B, y C) de la intervención educativa, así como en los cargos desempeñados en el momento de la implementación. La cantidad de proyectos de réplica, asesorados, implementados y evaluados, así como los temas y poblaciones trabajados en cada uno de los proyectos. La sistematización de esta información era obligada tanto para la evaluación de impacto del programa, como para la justificación política de la implementación (Anexo E).

La sistematización de datos recabados a partir de las evaluaciones (Anexos A, B, y C) sobre la proporción de hombres y mujeres que participaron del proyecto, así como sus cargos y los resultados del desarrollo de sus proyectos de réplica (temas y población meta) se constituyó como una actividad esencial para el acceso a las evidencias producidas en el marco del proyecto para sustentar su eficiencia y eficacia (Anexo E).

El trabajo de sistematización de la información recuperada por los instrumentos (Anexo E) de evaluación diagnóstica (Anexo B), formativa (Anexo A) y

final (Anexo C) resulta un trabajo académico-político de especial importancia, ya que es en este punto que la información se juega como central en el cabildeo de nuevas estrategias, el mantenimiento de los proyectos, el cambio radical de las intervenciones, o la cancelación de las acciones.

Este modelo ha beneficiado la implementación de la estrategia educativa por parte del PUEG, pues la comunicación constante entre los resultados de la política, la planeación y rediseño de la misma ha conseguido el mejoramiento del proyecto en cada fase que ha tenido oportunidad de repetirse. La aplicación de formas de evaluación diagnóstica, formativa y final basadas en el modelo de evaluación cualitativa (Montenegro, 2004; Shaw, 1999) permitieron reconocer a lo largo del proceso algunas dificultades en la planeación e implementación de la estrategia educativa, los resultados obtenidos fueron sistematizados para presentarse ante la UPEPE y gestionar los cambios pertinentes en la implementación de la política educativa, siempre en beneficio de las comunidades meta y del GR (Anexo E).

La información recopilada por el PUEG durante la investigación a partir del convenio de colaboración con la UPEPE, ha generado indicadores y análisis que no siempre han sido bien recibidos por su carácter crítico y objetivo, señalando las debilidades y amenazas a la obtención de los objetivos de formación planeados para el proyecto, esto ha tenido que manejarse con mucha cautela ya que es la UPEPE quien toma las decisiones sobre el mantenimiento, modificación o cancelación de la política pública (Anexo E).

6. RESULTADOS OBTENIDOS

A partir de las actividades expuestas en el capítulo cuatro y con base en las sustentación teórico metodológica presentada en en el capitulo anterior, se describirá a continuación los frutos del trabajo realizado en el marco del programa "Apoyo en actividades universitarias en el campo de los estudios de género", como parte del préstamo de una actividad profesional en el Servicio Social Comunitario, se trabajó en el desarrollo de un programa de evaluación de las estrategias de intervención educativa: *diseño y elaboración de la Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* y *Fase II del*

diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”.

En este proceso se elaboraron instrumentos de evaluación que permitieron examinar el alcance de impacto de ambas estrategias, en términos de la generación de indicadores y evidencias que sustentaran la eficiencia y eficacia de su implementación como políticas públicas diseñadas en el marco de un convenio interinstitucional (PUEG-UPEPE). Se generaron reportes estatales e informes finales en los que se mencionó las características de la población beneficiada (sexo, cargo), se describió el desarrollo de proyectos de réplica de acciones educativas para el nivel de preescolar con perspectiva de género, en donde se especificó el tema elegido para realizar la réplica, así como la población meta con la que se realizaron las réplicas de los proyectos, estas evidencias de producto sirvieron como indicadores de impacto.

En el mismo proceso se utilizaron los instrumentos de evaluación para dar cuenta del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el diseño de la estrategia educativa, para examinar los resultados de la sensibilización, formación y el desarrollo de competencias de género de la población beneficiaria (GR) en términos de la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un proyecto de réplica de la fase A de la estrategia de intervención educativa. Esto permitió conocer de manera detallada la asimilación de conceptos centrales para la temática de género, así como el cambio de actitudes necesarias para el trabajo de sensibilización y el desarrollo de habilidades fundamentales para la gestión e implementación de acciones educativas que incorporaran la perspectiva de género y contribuyeran a la eliminación de toda forma de violencia para la creación de ambientes educativos libres de violencia, con aprecio a la diversidad y tendientes a la construcción de una sociedad más equitativa.

El diseño de los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de 2010 (Anexo A), de evaluación diagnóstica en el proceso de 2011 (Anexo B) y de evaluación final (Anexo C) permitió reconocer la incidencia del género en las representaciones de personajes femeninos y masculinos de los LTG, así como en la reproducción de estereotipos tradicionales de la masculinidad y feminidad, para

ubicarlos en una dimensión negativa a género (ACSUR, 2009; Bustos 1994) lo que posibilitó una incidencia en el campo simbólico a través del desarrollo de proyectos de réplica de la estrategia de intervención educativa, que contribuyen desde la modificación del lenguaje a construir una cultura de la equidad, no violencia, no discriminación y aprecio a la diversidad. Esto se puede reconocer fácilmente en uno de los reportes estatales:

Respecto a las imágenes de los libros de texto gratuitos y otras utilizadas por el equipo facilitador, el grupo se mostró receptivo a la manera en que se han representado a las mujeres en diferentes épocas (desde los 60's hasta la fecha) y la importancia que tiene cambiar de paradigmas culturales que nos den la pauta de representaciones donde hombres y mujeres estén en igualdad de condiciones, lleven a cabo las mismas tareas, y libres de decidir qué desean para ellos/ellas y su entorno.

Para la sesión cuatro se retomó el instrumento del diseño del proyecto, donde el equipo facilitador acompañó al grupo para ir contestando cada una de las dudas.

En este instrumento se observó el interés del grupo por trabajar los dos temas propuestos para la réplica pues, como mencionaron, *"si detectas situaciones de discriminación como el objetivo general" lo puedes abordar desde estas dos ópticas, pues "en mi espacio de trabajo es importante que se reconozcan cuáles son las diferencias, la biológica y la social, para que exista una mejor relación entre pares"*.

Puesto que el instrumento se fue llenando con ellos y ellas, acompañando a cada quien en la redacción del objetivo, justificación, selección de población meta y ejercicios, mostrando los planes de sesión de la fase A y el disco de trabajo, el grupo no tuvo ninguna observación al respecto.

A partir del cierre afectivo, con la frase "De hoy en adelante, yo...", el grupo reportó el compromiso para replicar el curso-taller *"voy a llevar a cabo esta actividad"*; *"continuaré con el trabajo"*; *"pondré en práctica lo aprendido sobre género y propiciaré que lo practiquen otras personas"*; *"contribuiré a la equidad de género a través de una nueva perspectiva"*; *"fomentaré una cultura de equidad en cualquier lugar"*; *"voy a fomentar el proceso de equidad de género como un nuevo valor en la comunidad"*; *"seguiré empujando el tema en mi ámbito laboral"*. Es importante mencionar que también se registraron la confrontación hacia sus propios prejuicios respecto a estos temas al *"cambiar mi forma de pensar sobre equidad de género"* y sus compromisos para convertirse en agentes con mayores conocimientos, lo cual implica *"expresar lo que siento"*, *"tratar de ser más equitativa"*, *"revalorar a las mujeres"*, *"fomentar mi participación para que todas las mujeres salgan de los roles de género"*, en general, *"dedicar mi vida cotidiana a lo aprendido"*.

El uso de los instrumentos (Anexos A, B y C) en cada una de las fases de la estrategia de intervención (A, B y C), permitió que el grupo de formadoras/es pudiera realimentar el proceso de formación y desarrollo de competencias en género del grupo de réplica, para de esta manera contribuir al cumplimiento de los objetivos de

aprendizaje esperados. A partir del uso del instrumento de diseño de proyecto se ayudó al GR a ubicar las necesidades particulares de sus localidades y a vincularlos a las temáticas revisadas en la fase A (construcción social y cultural de género, división sexual de los espacios público y privado, violencia de género, conflicto, diálogo y negociación, etc), para pensar en estrategias específicas (gestión con agentes clave, diseño de ejercicios para el trabajo de los contenidos temáticos) que le permitieran implementar de manera exitosa su proyecto de réplica. También el GF tuvo la posibilidad de evaluar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, en la incorporación de contenidos en los niveles conceptual y afectivo, para devolver una opinión sobre el desarrollo de competencias en género del GR para el diseño, implementación y evaluación de su proyecto educativo con perspectiva de género.

Asimismo, la aplicación de los instrumentos de evaluación permitió al grupo coordinador-impulsor (GCI) en el proceso de investigación-evaluación reconocer la áreas de oportunidad en la implementación de la política educativa y generar al mismo tiempo evidencias de producto para sustentar y justificar a través de la generación de indicadores del alcance de impacto de la implementación de la política pública en materia de equidad de género y prevención de la violencia (Anexo E).

El uso de la metodología en investigación comunitaria propuesto por Mori (2008) en el que se reconoce como recursiva, funcionó para el programa de evaluación ya que en la medida en que se recopiló información sobre los problemas en la implementación de la estrategia de intervención educativa, se aprovecharon los espacios de prospección o los bucles en el programa de evaluación (Elliot, 2005; Monedero, 1998; Piñones, 2012a) para el replanteamiento de estrategias, para ajustar, adoptar y afinar la metodología pedagógica y de evaluación. La característica serendípiy también resultó crucial, porque ayuda a esperar lo inesperado, a contemplar la existencia de amenazas y oportunidades que no se tenían previstas desde la planeación, para capitalizarlas en beneficio de los resultados a obtener en la implementación del programa de evaluación y de la estrategia educativa. Ambas características se vuelven indispensables en la

construcción de un programa de evaluación en espiral de los alcances de impacto y del cumplimiento de objetivos de aprendizajes.

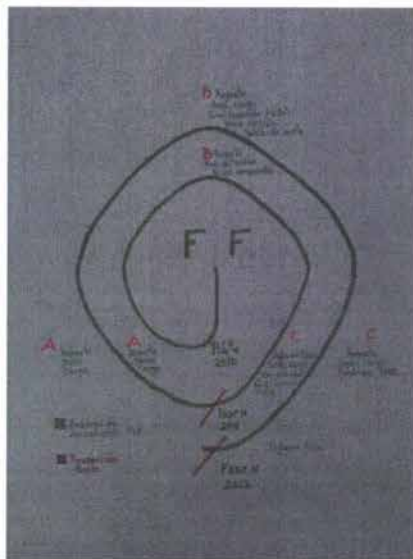


Figura 2. Programa de evaluación en espiral

Un programa de evaluación multinivel en espiral

El programa de evaluación al igual que el modelo de formación (Piñones, 2012a) se convirtió en una espiral que al rotar y girar sobre sí misma tuvo la oportunidad de autoevaluarse con una revisión crítica que ayudó a la modificación de los instrumentos. En el proceso de 2010 se utilizó como evaluación formativa, lo cual tuvo un alcance limitado ya que (en combinación con otros factores) no contribuyó a la generación de una cantidad importante de proyectos de réplica y restringió la oportunidad de retroalimentación para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje. Con el primer “bucle” (Elliot, 2005; Monedero, 1998; Piñones 2012a) se tuvo la oportunidad de analizar y reconocer esta debilidad en el programa de evaluación para adecuarlo y mejorarlo en la siguiente etapa, así para el proceso de 2011, se modificó la estrategia y se utilizó el diseño de proyecto como evaluación diagnóstica y final, lo que generó una mayor oportunidad para que el GF diera retroalimentación al GR en términos del ajuste y modificación de los ejercicios planteados en su

proyecto de réplica, en función de las temáticas y la población meta seleccionada para su realización. Además permitió que el GF señalara vías de gestión para solicitar apoyo institucional para la implementación de su proyecto de réplica y que diera sugerencias sobre posibles formas de evaluación del impacto de la implementación del GR.

El carácter topográfico de la espiral permitió el autoanálisis y el fortalecimiento del programa de evaluación en el punto de prospección, que es el lugar en el que el proceso de formación termina para dar comienzo a otro. El uso de los instrumentos de evaluación se utilizó en cada bucle, en la prospección, justo al terminar un proyecto y antes de comenzar el que sigue. Este lugar permite generar puentes que den continuidad a las acciones al evaluarlas y diseñarlas en el mismo punto, permite a través de las torsiones y de los giros sobre sí misma reconocerse en fortalezas y debilidades para ajustarse sobre el desarrollo obtenido y conseguir una propagación enriquecida a partir de la autocrítica, al toma de conciencia y la conciencia crítica.

El proceso de revisión y ajuste del programa de evaluación identificó que durante la implementación en 2010 el instrumento diseñado para la construcción del proyecto de réplica era mucho más complejo de lo necesario, dado que el nivel de desarrollo de los proyectos se quedó en la planeación, los reactivos solicitados rebasaban por mucho la necesidad del GR. Solicitar elementos para realizar la convocatoria, para implementar el proyecto, realizar las gestiones necesarias, implementar un programa de evaluación y mencionar un método de sistematización de los resultados de la acción realizada, fueron reactivos que no se contestaron y que lejos de aportar a la formación crearon resistencias para el desarrollo de la fase B en la que se aplicó. Muestra de ello son los resultados sistematizados de los reportes estatales de ese año (Anexo E). La metaevaluación de la estrategia de intervención en el punto de prospección, reconoció esta situación y modificó el diseño del instrumento, así como el momento de su aplicación. Se simplificaron los campos de tal manera que para 2011 se solicitó: detectar necesidades, definir una propuesta de trabajo, reconocer los elementos necesarios para realizar gestiones, para llevar a cabo la implementación del proyecto y proponer algún método de

evaluación. Esta modificación permitió comenzar el diseño del proyecto desde fase A para concluir con mayores índices de réplicas implementadas en fase C.

El programa de evaluación en espiral permitió ir afinando la forma de sistematizar la información, de tal manera que se generaran indicadores de impacto más precisos y que contribuyeran a una toma de decisiones más informadas por parte de la administración pública (UPEPE) para el uso de los recursos, asimismo facilitó la generación de evidencias de producto que permitieran traducir del lenguaje académico al lenguaje de la administración los resultados obtenidos, para justificar la implementación de la política pública, así, mientras que en 2010 se tuvo como indicadores el sexo y el cargo del GR y el nivel de desarrollo de los proyectos de réplica, para 2011 se agregaron los indicadores de los temas a trabajar en los proyectos y el tipo de población meta a impactar con la implementación de una réplica de una sesión monotemática de fase A. La sistematización y traducción de los datos obtenidos por la investigación-evaluación académica se realizó en la construcción de los reportes estatales e informes globales para presentar a la administración pública encargada de la toma de decisiones, las evidencias de producto y los indicadores de impacto necesarios para justificar el uso de los recursos a partir de la eficiencia y eficacia en la implementación de la política pública.

Se desarrolló un programa de evaluación en dos niveles: del GCI al GF en una evaluación de proceso e impacto que logró el desarrollo de indicadores como los reportes estatales y los informes globales y la generación de evidencias de producto como los planes de sesión de los proyectos de réplica, las presentaciones *power point* y los informes construidos por el GR, para sustentar a partir del modelo de políticas basadas en evidencias (Bracho, 2010) la eficiencia terminal en la implementación de la estrategia educativa. En otro nivel de evaluación realizada del GF al GR se logró mediante la revisión del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el diseño de la estrategia de inducción, la realimentación al proceso de formación y desarrollo de competencias en género del GR para fomentar la autorregulación, la autonomía y la autogestión (Flores, 2006;

Mori, 2008) necesarias para continuar con las acciones de réplica en sus comunidades del nivel de educación básica.

Es necesario explicar el valor diagnóstico del proceso de evaluación, la validez, la unidad del juicio evaluativo y la continuidad del programa de evaluación en espiral. Como diagnóstico funciona al inicio de cada proyecto y en “el bucle”, en el punto de prospección para realizar los ajustes pertinentes de acuerdo a la característica recursiva del programa de evaluación (Mori, 2008); en cuanto a la validez, la coherencia y la consistencia en la evaluación del nivel de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje al evaluar el desarrollo de proyectos con perspectiva de género y en el nivel de alcance de impacto como política pública de la implementación de la estrategia de intervención educativa, el instrumento de diseño de proyecto permitió que ambos niveles tuvieran un examen adecuado; el diseño de un proyecto de réplica funcionó como la unidad de análisis para emitir un juicio evaluativo en términos de la eficiencia y eficacia para sensibilizar, formar y desarrollar competencias en género, pero también en términos de la generación de evidencias de producto que sustentaron y justificaron el uso de recursos en la implementación de una política educativa con perspectiva de género. Asimismo el diseño de este instrumento de diseño de proyecto permitió dar continuidad al programa de evaluación en espiral, en cada uno de los bucles, promoviendo el continuo mejoramiento en el punto de prospección.

Es importante señalar el uso de los “bucles” de retroacción (Monedero, 1998, p. 39) como una de las funciones sustantivas a realizar por el GF en el programa de evaluación en espiral, ya que permite en el nivel de evaluación del cumplimiento de objetivos de aprendizaje, orientar en el proceso del diseño de un proyecto de réplica, para reconocer las áreas de oportunidad en la implementación, el manejo adecuado de los contenidos temáticos, así como la incorporación de actitudes que contribuyan al desarrollo de competencias en género que plantea el modelo de sensibilización (Piñones, 2012a). En el nivel de evaluación de alcance de impacto, estos bucles de retroacción y prospección permiten momentos de metaevaluación en el contexto de la política basada en evidencias para ajustar los criterios de la evaluación y desarrollar indicadores cada vez más precisos, que funcionen para los intereses

académicos de la investigación, los intereses prácticos de las comunidades beneficiarias y los intereses políticos de rendición de cuentas de la administración pública.

7. DISCUSIÓN

El proceso de construcción de una estrategia de intervención educativa destinada a prevenir la violencia contra las mujeres y las niñas es complicada, se necesita de un abordaje académico que permita conocer la especificidad de la vivencia de la violencia en estas poblaciones (Guerrero, 2010, p. 71), para realizar propuestas específicas de intervención que variarán en función de cada población abordada, así, aunque en educación básica haya experiencias sobre propuestas de intervención educativas para la erradicación de la violencia (Figuroa, 2004) y para la construcción de la equidad de género en primaria (Bustos, 2004), generalmente carecen de las herramientas metodológicas para medir el impacto de la intervención. Esto presenta un problema debido a que pueden realizarse estas acciones, que como se ha visto, por separado siguen teniendo un efecto, sin embargo si se quiere tener un impacto a una escala más amplia, es necesario contar con los indicadores pertinentes y adecuados para sustentar la eficiencia y eficacia de cada una de las acciones implementadas.

El inicio de este proyecto de intervención educativa estuvo íntimamente ligado a situaciones político-económicas del país, debido al establecimiento de una ley general, se comenzó con las acciones para tratar de incorporar los preceptos de igualdad, equidad y no discriminación en la educación básica, ello impulsó a la SEP a buscar un diagnóstico de la situación con la revisión de los LTG. Se continuó con la política pública en la elaboración de materiales dirigidos específicamente al personal docente de educación básica publicando los libros *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. El siguiente paso, fue realizar un convenio de colaboración con el PUEG para el diseño de una estrategia de intervención que acompañara la publicación del libro, para que el personal docente de nivel básico de educación pudiera incorporar estos preceptos en su vida personal y después en

aplicarlos en el ámbito laboral para la difusión de los mismos con niñas y niños de ese nivel, contribuyendo a un cambio social y cultural en la manera de percibir las relaciones entre mujeres y hombres. Aplicar una perspectiva de género a la educación básica para la prevención y erradicación de la violencia.

El convenio de colaboración realizado surgió entonces de un interés de la administración pública para realizar una intervención con miras al cambio social, el apoyo de la academia fue solicitado como tal para contribuir a esta transformación de la cultura. Sin embargo desde el inicio de la política pública, no fue tan clara la necesidad que tenía la UPEPE como parte de la administración pública de sustentar, justificar y demostrar la eficiencia y eficacia del proyecto a realizar. Esta circunstancia afectó en cierta medida la implementación del proyecto ya que a falta de claridad en este sentido, los objetivos de sensibilización, formación y desarrollo de competencias en género buscado por el PUEG, no coincidía uno a uno con los intereses político -administrativos de la SEP.

También es cierto que el propio desarrollo del proyecto, desde su planeación involucró una estrategia de evaluación de proceso que se llevó a cabo desde el inicio de la implementación, hasta la conclusión del mismo. Este momento fue marcado por la entrega de informes a la UPEPE, elaborados con base en el registro de las evidencias generadas y con el análisis de los resultados, para que fuera la UPEPE, quien tomara las decisiones sobre el curso a seguir en las siguientes fases. La oportunidad de interacción entre la labor académica del PUEG en la investigación docente con perspectiva de género y la de la UPEPE en la gestión y aplicación de políticas públicas en la educación básica con perspectiva de género, abrieron un horizonte de participación y de construcción colectiva del conocimiento que ha producido este tipo de textos científicos.

La incorporación de elementos utilizados en la evaluación cualitativa, como las características recursivas y serendipity (Mori, 2008) incorporadas al programa de evaluación continua, permitieron la permanente adaptación y readaptación, de instrumentos de evaluación, diseño de estrategias de intervención educativa, estrategias de enseñanza, construcción de proyectos de réplica. Este factor

contribuyó a que las acciones realizadas en el marco de la investigación-evaluación educativa fueran generando los insumos necesarios (indicadores) para justificar la puesta en práctica de la política educativa impulsada por la SEP desde la UPEPE. Sin embargo, la falta de comunicación constante entre la institución política y la institución académica supusieron debilidades en la implementación del proyecto, ya que ocasionaron ruido en el proceso, repetición de informes, desgaste en el equipo de trabajo. Estas contingencias fueron absorbidas por el propio modelo, por su proceso de evaluación continua y por su carácter armable, recomponible, reconfigurable y adaptativo (Piñones, 2012b).

La sistematización de los hallazgos obtenidos en el proceso de 2010 y 2011 se presentan en el Anexo E, se pueden reconocer indicadores incipientes como la participación desagregada por sexo y cargo de quienes asistieron a la implementación de la política pública, así como la cantidad de proyectos desarrollados como resultado final, la distribución que tuvieron en términos de los temas seleccionados para la réplica y las poblaciones meta impactadas por la puesta en acción de la multiplicación en cascada. La información puesta en estos términos ejemplifica la labor realizada para avanzar hacia una cultura de equidad y no discriminación.

Para la labor académica de sensibilización, formación y desarrollo de competencias en género existen indicadores valiosos como es el cambio en las actitudes, valores, creencias, en la incorporación de nuevos conocimientos a los saberes personales y particulares de las personas que participan de estos procesos, así como al ejercicio y puesta en práctica de herramientas específicas para el la realización de actividades con perspectiva de género, que su uso se convierten en saberes para hacer. Esta información, descrita en un lenguaje académico, para los fines e intereses de la investigación educativa, no necesariamente corresponden a los indicadores, resultados y evidencias necesarias para justificar la existencia de una política pública en materia de educación con perspectiva de género, por lo que existe todavía el gran reto de llevar a cabo la traducción de estas informaciones en lenguaje académico, a los datos y evidencias solicitadas en lenguaje administrativo para el sostenimiento de este tipo de políticas públicas en el tiempo.

Como menciona Arredondo (2007) es relativamente poca la información que existe a partir de la investigación realizada en el campo de formación de formadores. El abordaje de esta estrategia educativa para la actualización docente es un campo nuevo con muchas posibilidades para el desarrollo. La característica específica de la formación en género le agrega una complejidad mayor al tema y aunque el INMUJERES ha tenido avances en este sentido, sigue siendo poca la información generada en el ámbito de la formación en género.

Si bien una de las grandes debilidades del proyecto fue lo señalado por Shaw (1999, p. 33) como una amenaza importante al programa de evaluación, que los temas de evaluación no estén claros de antemano y que la implementación de la misma no se realice en el momento adecuado. También es cierto que no existen experiencias previas a nivel internacional ni nacional de la implementación de una política educativa de la envergadura de este proyecto, por lo que los indicadores necesarios tanto para la academia como para la administración pública tuvieron que irse generando en el proceso de la intervención, sin ser siempre los más adecuados, ni los más importantes.

Como bien señala Bracho (2010, p. 299) los tiempos políticos no siempre corresponden con los de la academia, menos con los necesarios para hacer una evaluación concienzuda y mucho menos con los tiempos necesarios para completar los procesos de aprendizaje significativo. La auténtica fuerza de la evaluación naturalista se desperdicia si no se dispone de tiempo para observar las funciones naturales del evaluando en sus diferentes formas. La implementación de políticas educativas como las que se reportan en este informe, no cuentan con esta coherencia en los tiempos, por lo que esta obligadas a responder de la mejor manera en el poco tiempo que se tiene para llevarlas a cabo, este escenario supone más retos para el logro de los objetivos deseados: el cambio cultural.

La generación de los resultados (Anexo E) dan la oportunidad de crear una línea base a partir de la cual seguir construyendo, afinando y precisando las estrategias educativas con perspectiva de género, los modelos de intervención, formación y evaluación de la formación de competencias en género. Se constituye

una base a partir de la cual se puede dar seguimiento a las acciones realizadas a nivel nacional, se abre la puerta a nuevos enfoques de la investigación-evaluación en el campo de la construcción de la equidad de género y la prevención de la violencia en el nivel de educación básica.

Si bien la propuesta teórico-metodológica presentada en el modelo de sensibilización (Piñones, 2012b) utiliza y sustenta un tipo de evaluación formativa y sumativa desde el enfoque cualitativo, el objetivo del modelo es dar cuenta del cambio en a nivel personal de las personas que están atravesando por el proceso de formación, sin embargo, estos indicadores, no son necesariamente los que se buscan desde la evaluación de proceso para conocer el impacto de la implementación de una política pública. Aun así, el modelo ofrece la gran cualidad de ser moldeable, flexible y armable, con estas características es posible incorporar elementos y adecuar los que ya tiene para lograr los objetivos esperados, para adaptarse a las necesidades particulares de los beneficiarios, pero también para la generación de instrumentos de evaluación que permitan la recopilación de las evidencias necesarias para fundamentar y justificar una intervención educativa desde la política públicas

En los modelos presentados por Castro (1989) y Mori (2008) se mencionan aspectos muy relevantes que apuntan hacia la transformación social, la incorporación de las comunidades al propio proceso de recopilación de información sobre los resultados de la intervención, así como en el análisis de los datos, la jerarquización de la información y los problemas descubiertos, además del desarrollo de nuevas acciones para incidir en el cambio social. Este proceso, no sólo aumenta la probabilidad de participación de las personas que asisten a la intervención una vez que haya concluido el tiempo de la política pública, además contribuye a que quienes participan del proceso vayan al mismo tiempo adquiriendo conocimientos que les serán útiles en el mantenimiento de acciones que propicien ambientes más equitativos y libres de violencia, pero también garantiza un espacio de participación política en el que se apropian del curso de la implementación orientándola hacia sus intereses específicos. Se establece un diálogo triple entre administración política,

academia y comunidad, en la que se aprovechan las voluntades de la primera, los conocimientos de la segunda y las experiencias de la tercera.

Aunque el objetivo de la fase C es hacer una devolución de todos los materiales generados por los mismos estados, ha faltado un regreso más analítico, crítico y propositivo en el sentido antes mencionado, los reportes estatales y los informes globales han sido moneda de cambio entre la academia y la administración pública, dejando de lado la necesidad de conocimiento y retroalimentación de las comunidades beneficiadas. Por otro lado, la conclusión de la estrategia de intervención en encuentros estatales para el intercambio de experiencias, resulta enriquecedor a nivel personal, sin embargo a la luz de las complejas interacciones entre política pública, educación y participación social, la estrategia en este punto se ve un poco limitada.

Ibañez (2004), Javiedes (2004) y Arciga (2004) explican como la transformación de lo social se realiza desde el primer momento en que se piensa, la modificación desde el lenguaje, en la intersubjetividad y en la reflexividad, son cambios desde lo cultural que terminan por modificar la realidad social, porque es en la interacción con los otros que se establecen los sentidos del mundo y de la realidad como tal. Como señalan, nada tiene sentido si no es en este marco social de interacción y acción conjunta.

En este sentido la propuesta de generar proyectos de réplica de talleres de sensibilización a partir del modelo generado por Piñones (2012a), es a mi parecer un acierto, ya que apunta a una modificación que pasa por el lenguaje, pero que pretende llegar a las relaciones interpersonales que se llevan a cabo de manera cotidiana. La transformación cultural avanza por el mero hecho de realizar una planeación de una actividad didáctica que incorpore los preceptos de igualdad, equidad y no discriminación, que son el objetivo último de las políticas impulsadas desde la SEP. Sin embargo, este lenguaje académico, producido en el marco de la psicología social, o es lo que necesita la administración para justificarse en el uso de los recursos públicos, no puede dar cuenta de su eficacia.

Más que soluciones, siguen apareciendo retos, ventanas de oportunidad para avanzar hacia culturas más equitativas y libres de violencia. La modificación cultural escapa las necesidades objetivistas de la administración de producción de indicadores que señalen con garantías el cambio en un sentido o en otro. Se crea, sin embargo, espacio de acción, de comunicación, de acción académica, política y social, en los que se precisa de la participación activa de los agentes que componen cada uno de estos sectores.

El uso de instrumentos de evaluación que permitan incorporar a estos tres sectores en el pensamiento de nuevas formas de relación entre ellos, pero además de relaciones entre mujeres y hombres, niños y niñas que los conforman, es un reto que al cual se continúa enfrentando. Habrá que idear entre todos estos sectores la forma de integrar a esta política o a otras que se le parezcan, a los destinatarios, o beneficiarios últimos de estas iniciativas para incorporar la perspectiva de género en la educación básica.

Se necesitan de instrumentos que permitan articular los múltiples y complejos niveles del diseño, planeación, implementación, evaluación y prospección de políticas públicas en materia de equidad de género. El modelo de formación en género desde la espiral (Piñones, 2012b) da cuenta de esta complejidad, en la que al centro se encuentra la academia con sus conocimientos especializados y la voluntad política que impulsa el movimiento de la espiral hacia afuera, hacia las comunidades. El tránsito del leguaje especializado, así como de la transformación de los afectos de quienes participan en los procesos y la generación de habilidades particulares para replicarlos, necesita de evidencias que sustenten su funcionalidad ante el escrutinio de la administración pública, para que pueda justificarse la inversión de recursos en la implementación de este tipo de políticas educativas.

Desarrollar un sistema de indicadores sobre la cantidad de proyectos realizados a cerca de los temas de equidad de género, prevención de la violencia, uso de los libros EGY PVPree, EGYVVPri, así como las poblaciones que reciben estas acciones y la posibilidad de que estas acciones vuelvan a ser replicadas, parece ser un interés particular de la UPEPE, de tal manera que la administración

pública de los recursos sea justificada y garantizada de nuevo par reiniciar el proceso de intervención educativa a través de la promoción del mantenimiento de la política pública.

Desde esta perspectiva la evidencia generada por la investigación es importante no sólo porque da cuenta de los aprendizajes obtenidos, sino que permite realizar negociaciones y cabildeo con quienes toman las decisiones, informándoles de los efectos de su elecciones, volviendo a las políticas más sensibles a las necesidades de los usuarios. Sustentar el diseño y la implementación de políticas públicas en las evidencias permite que la práctica política, así como la implementación de políticas públicas se justifique por sus efectos y el impacto generado. De no tomarse en cuenta los resultados, la implementación de las políticas públicas puede implicar un gasto innecesario de los recursos públicos. Por lo tanto el proceso de indagación y reconocimiento de quienes toman las decisiones en los distintos niveles debe ser permanente en el proceso de evaluación de las políticas públicas, no solamente por atender a sus necesidades y expectativas con respecto a los programas, sino que se pueda contar con su participación activa en el proceso de implementación de los mismo, además de retroalimentar a quienes toman las decisiones respecto al curso de las políticas realizadas y del nivel de incidencia en los efectos debido a su participación en la implementación.

8. RECOMENDACIONES

A partir de la presentación de los resultados obtenidos a lo largo de año y medio de implementación del proyecto y con la discusión de las teorías que sustentaron el diseño de los instrumentos de evaluación, resalta el significativo incremento reportado en la cantidad de proyectos asesorados de la aplicación piloto a la aplicación en 2011.



Sin embargo los esfuerzos realizados para alcanzar un nivel de sistematización elevado que permita dar explicaciones y descripciones significativas del impacto a nivel nacional no han sido suficientes. Es necesario involucrar de una manera más activa a las comunidades en los procesos de prospección de nuevas actividades de sensibilización, formación y desarrollo de competencias de género, ya que las aportaciones que hacen desde la experiencia pueden contribuir al desarrollo de instrumentos más precisos para recabar información, así como a la construcción de indicadores específicos para cada localidad.

Si bien es cierto que la intervención desde la academia garantiza un cierto abordaje conceptual y teórico, las necesidades específicas de cada localidad rebasan la planeación centralizada de las estrategias de intervención educativa y del desarrollo de políticas públicas. Es necesario hacer planeaciones locales, de acuerdo a las necesidades específicas de cada lugar y con la participación cercana de quienes viven y conviven de manera cotidiana en estos escenarios, sólo a través del desarrollo de grupos autogestivos al interior de cada estado se podrá avanzar hacia políticas refinadas y aplicadas a las necesidades inmediatas de cada comunidad.

Además de la sensibilización y la formación en los contenidos específicos de las temáticas de género, si la estrategia de intervención educativa pretende

conseguir una réplica en cascada o en la repetición de círculos concéntricos o espirales, será necesario que se incorpore a la formación conocimientos específicos sobre formas de evaluación, su relación con la investigación social, la política institucional y el cambio cultural. Solamente mediante el entrenamiento especializado de un grupo autogestivo y autónomo se puede pensar en alguna garantía para el mantenimiento de la política pública una vez que se haya retirado el agente de cambio.

Sería recomendable adaptar al modelo de formación en género (Piñones, 2012a) un módulo específico en el que se trabajaran los modelos de intervención comunitaria planteados por Castro (1989) y Mori (2008) con la articulación propuesta desde la psicología política (Arciga, 2004) para ejercitar la conciencia cívica, la ciudadanía democrática y la participación política desde la perspectiva de género. Esta formación específica de práctica política articulada con la educación sensible a género permitiría la consolidación de grupos a nivel local que contaran con las competencias en género necesarias para diseñar, implementar y evaluar acciones con perspectiva de género al interior de las comunidades educativas en las que tienen incidencia. De esta manera se apoyaría el relevo de los agentes de intervención educativa para que la misma comunidad tomara en sus intereses estratégicos y necesidades específicas la dirección de las actividades que dieran continuidad a la intervención.

La inclusión de los beneficiarios en el análisis de los resultados es crucial, ya que es a partir de estrategias de sistematización, revisión de la información y procesamiento de estos datos que se puede continuar con los procesos de seguimiento y prospección, los cuales son momentos fundamentales para el mantenimiento de cualquier proyecto, sin embargo quienes tienen la encomienda de realizar estas réplicas, en el desarrollo de la estrategia de inducción no logran desarrollar las competencias necesarias para realizar las gestiones fundamentales para el mantenimiento de esta iniciativa a lo largo del tiempo.

La devolución de los resultados y análisis de impacto a las comunidades es de igual manera importante, ya que con la contribución de una mirada desde el

conocimiento académico, será más factible la prospección de nuevos proyectos, estrategias educativas y políticas públicas que se dirijan a la eliminación de cualquier forma de violencia contra las mujeres, la eliminación de la discriminación en la sociedad en general, pero particularmente en la educación preescolar.

9. CONCLUSIONES

La labor realizada durante la prestación del servicio social, en el marco del programa “Apoyo en actividades universitarias en el campo de los estudios de género” permitió la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación profesional, en un contexto real, complejo y con necesidad. La violencia de género en la educación básica es evidente, sus causas son múltiples y los lugares en los que se debe incidir para su erradicación son bastantes. El cambio social en este escenario se complica, ya que en la interacción entre las comunidades que reciben el apoyo gubernamental, la institución que promueve la implementación de una política educativa con perspectiva de género y la institución académica que hace la planeación teórica-metodológica de dicha intervención, no siempre coinciden en las metas, las motivaciones y los tiempos.

El desarrollo de un programa que utilizó la evaluación cualitativa desde modelos de intervención de la psicología comunitaria, de evaluación de políticas basadas en evidencias y desde la investigación - acción participativa, fue el resultado de un intento por establecer un diálogo entre la comunidad, la academia y el ámbito gubernamental en el contexto de la construcción cultural del género. De tal manera que los resultados obtenidos al finalizar la implementación de la estrategia de intervención educativa funcionaran como insumos para la investigación educativa en materia de género en el ámbito académico, para la rendición de cuentas en el ámbito de las políticas públicas y por último, pero no por ello menos importante, para las comunidades impactadas con la necesidad de un cambio cultural, de percepción de la realidad social y de las actitudes hacia el tema de la violencia de género.

La construcción de un modelo de evaluación en espiral resulta de los pliegues sobre sí mismo del programa de evaluación, de los bucles de retroacción que promueven la inclusión de las tres partes principales en la implementación de una política pública, (a saber la comunidad, la academia y el estado), la reflexión a cerca de las metas, los objetivos y los procesos necesarios para que éstos se cumplan a cabalidad. La metáfora espacial de la espiral, promueve una crecimiento desde el centro, que utiliza el autoanálisis para el fortalecimiento de la propuesta y para contribuir a la difusión de las estrategias de sensibilización desde la perspectiva de género para la prevención de la violencia de género en la educación básica.

El diseño de los instrumentos de evaluación es un proceso continuo, se busca afinar en cada etapa del programa la precisión con la que se obtienen los resultados, así como la calidad de la información que se recupera. El uso de los instrumentos funcionó para conseguir elementos necesarios para justificar en el nivel de impacto de las políticas públicas, el cumplimiento de metas. La obtención de evidencias de producto, es decir, el desarrollo de proyectos de réplica de talleres de sensibilización en género se convirtieron en una pieza fundamental del programa de evaluación. Además, a través de la aplicación de estos instrumentos se apoyó en el nivel de los aprendizajes dentro de los talleres, a que el grupo facilitador reconociera el progreso en la formación de las personas que asistieron como población meta a la implementación de la estrategia educativa. La sistematización de esta información y el análisis riguroso de los productos obtenidos permitió la construcción de informes sobre cada fase del proyecto. Éstos informes quedan como antecedentes y como herramientas para la generación de nuevas actividades con perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Asociación para la Cooperación en el Sur (2009) *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Madrid.
- Arciga, Salvador (2004). *La psicología colectiva de la participación*. En Arciga Bernal et. al. (2004), *Del pensamiento social a la participación*. Estudios de psicología en México. Sociedad Mexicana de Psicología Social. México
- Arredondo, Adelina (2007) *Formadores de formadores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio 2007, vol. 12, núm. 33, pp 473-486
- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- Bracho, Teresa (2010). *Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación*. En Merino, Mauricio et al. *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México, FCE.
- Bravo, Claudia, Velázquez, Marisol. (2001). *Diagnóstico e intervención en salud comunitaria*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Bustos, Olga. (1994). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*. En Consejo Nacional de Población (1994) *Antología de la sexualidad humana I*. México. Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (2000). *Violencia en la televisión infantil en México. Un análisis con enfoque de género*. En López, María et al. (2000). *Violencia y género*. Málaga. Centro de Ediciones de Diputación en Málaga.
- _____ (2004). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México. SEP.

Castro, Patricio. (1989). *Hacia un modelo en la intervención comunitaria*. Tesis licenciatura. UNAM.

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (cinterfor/oit) (2003), Seminario interactivo de inducción sobre "*Políticas de formación para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de género*", Montevideo, documento interno del pueg, UNAM.

Cruz, Hugo. (2012). *Propuesta teórico-metodológica de un taller de sensibilización en equidad de género en la UNAM*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Diez, María. (1990) *Estudio de dos casos sobre centros de intervención comunitaria en dos universidades*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Francia: Ediciones UNESCO.

Elliott, John (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Edición Morata.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2006) *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*.

Fernández, Pablo. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona. Anthropos.

_____. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México. Taurus.

Figuroa, Itzel (2004) *Violencia familiar: propuesta para su prevención en la escuela primaria*. Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

_____. (2012) *Relaciones de género. Construyendo la equidad en educación básica*. En Belausteguigoitia, R. María et al. (2012) *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.

Flores, Rosa (2006) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. Experiencias alcanzando el éxito en secundaria*. México. UNAM. Facultad de Psicología.

Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI.

Guerrero, Claudia. (2010) *Vivencia de violencia en las relaciones íntimas de estudiantes mujeres en dos licenciaturas de la UNAM*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Guzmán, Virginia (s/f), "Conferencia magistral: El proceso de construcción de la institucionalización de género", en Teresa Hevia (coord.), Memoria del primer seminario Latinoamericano de metodologías de capacitación en género, México, Instituto Nacional de las Mujeres.

Instituto Nacional de las Mujeres (2008) *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*.

Ibañez, Tomás (1994) *Psicología social constructivista. Textos recientes*. México. Universidad de Guadalajara.

Javiedes, Luz Ma. (2004) *La práctica psicosocial: pensamiento y obra juntos*. En Arciga Bernal et. al. (2004), *Del pensamiento social a la participación*.

Estudios de psicología en México. Sociedad Mexicana de Psicología Social. México.

Leñero, Martha. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México, Secretaría de Educación Pública.

_____. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* México, Secretaría de Educación Pública.

Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007).
Diario Oficial de la Federación.

Monedero, Juan (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Mori, María del Pilar. (2008). *Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria*. Lima. Liberabit. (14: 81-90).

Montenegro, Marisela (2004) *La investigación - acción participativa*. En Musitu, Gonzalo. *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona. Editorial UOC.

Instituto Politécnico Nacional (2002) *Metodología para el análisis FODA*. Dirección de planeación y organización de la Secretaría Técnica.

Norma Técnica de Competencia Laboral NUGCH002.01 *Diseño de cursos de capacitación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico*. CONOCER-SEP

Norma Técnica de Competencia Laboral NUGCH001.01 *Impartición de cursos de capacitación presenciales*. CONOCER-SEP

Piñones, V. A. Patricia (2012a). *Programa de Intervención Educativa. Formación en Género*. Tesis Maestría UNAM. México.

_____. (2012b). *Formación en género. Un modelo para armar*. En Belausteguigoitia, R. María et al. (2012) *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.

Programa Universitario de Estudios de Género (2008). *Glosario de términos relacionados con violencia y género*, México, documento interno.

_____. (2009). *Proyecto Diplomado de actualización profesional de formación de formadores en la Secretaría de la Defensa Nacional, versiones I y II*. Documento interno.

----- (2010a). *"Fases A y B del diseño, elaboración y planteamiento de estrategia del curso-taller (10 talleres piloto) y asesoría"*. Producto 06, México, documento interno SEP

----- (2010b). *Informe final del Diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"*. Producto 08, México, documento interno SEP

----- (2011a). *Estrategia detallada del proceso de inducción de la Fase II del Diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"*. Producto 03, México, documento interno SEP.

----- (2011b). *Estrategia detallada del proceso de inducción de la Fase II del Diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en primaria"*. Producto 04, México, documento interno SEP.

- (2011c). *Informe parcial fase A de la Fase II del Diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"*. Producto 07, México, documento interno SEP
- (2011d). *Informe parcial fases B y C de la Fase II del Diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"*. Producto 10, México, documento interno SEP.
- (2011e). *Informe final de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en primaria"*. Producto 11, México, documento interno SEP.
- (2011f). *Informe final de la Fase II del Diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"*. Producto 12, México, documento interno SEP.

Facultad de Psicología. *Reglamento Interno de Servicio Social*. Coordinación de los Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social. UNAM.

Salvador et al. (eds.). *Del pensamiento social a la participación. Estudios de psicología social en México*. (305-318). México. SOMPEO, Universidad Autónoma de Tlaxcala, UNAM, UAM-I.

Shaw, Ian (1999). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (2009) *Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica*. México. SEP. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. UNICEF.

Soto, Adriana. (2002). *Procesos de intervención comunitaria*. Tramas 18-19 ; UAM-Xochimilco, México ; pp. 191-209.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1985). *Reglamento General del Servicio Social*. Legislación Universitaria.

_____.(1992) *Acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)*. Gaceta UNAM, 9 de abril.

ANEXOS

Anexo A

Instrucciones:

El instrumento tiene como finalidad apoyarles en la asesoría de los proyectos que desarrollen las y los participantes durante la fase B, es una lista de chequeo que contiene una definición sencilla de los rubros esenciales para la planeación, implementación y evaluación de cualquier proyecto.

El uso de la lista de chequeo servirá para el proceso de asesoría, con ella podrán avanzar progresivamente, haciendo énfasis en la organización de la información, apoyando a las y los participantes con una estructura para el proyecto.

- Llenar un instrumento por proyecto asesorado
- Completar los cuadros en blanco, en especial los objetivos generales, la población meta, y las acciones propuestas.

Estado	
Nombre de persona (s) asesorada (s)	
Tema (s) a trabajar	
Título del trabajo	
Nombre del asesor	

Planeación			
Descripción		Cumplido	Observaciones
Objetivos <i>Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse.</i>	Objetivo (s) general (es):		
Población <i>Deben definirse en función de los objetivos. Las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, lugar y en el tiempo.</i>	Población meta:		
Acciones <i>Se deben definir las actividades con una estructura lógica para cumplir los objetivos generales y particulares de la propuesta.</i>	Acciones propuestas:		
Tiempo <i>Se deberá describir la duración de cada acción.</i>			
Evaluación <i>Demanda que los aprendices demuestren sus habilidades, destrezas o conductas aprendidas en situaciones genuinas de la vida real.</i>			

Planeación		
Descripción	Cumplido	Observaciones
<p>Evaluación diagnóstica. <i>Se refiere a la evaluación realizada antes de cualquier ciclo o proceso educativo con la intención de obtener información de las características de ingreso de los alumnos (conocimientos, expectativas, motivaciones previas, etc.) Esta información puede utilizarse para realizar ajustes en la organización y secuencia de las experiencias de enseñanza aprendizaje.</i></p>		
<p>Evaluación sumativa: <i>Se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo. Su finalidad consiste en verificar el grado en que se han alcanzado las intenciones educativas y provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida</i></p>		

Intervención		
Descripción	Cumplido	Observaciones
<p>Gestión <i>Se refiere a los contactos, negociaciones y compromisos que se realizan para conseguir espacios, ponentes, equipos de cómputo, equipos de audio, etc.</i></p>		
<p>Convocatoria y/o difusión <i>En un proyecto de intervención es necesario promover la participación de las y los participantes dependiendo del perfil de los participantes. La convocatoria y/o la definición se refiere a la forma en que invitamos a una población a participar con nosotros. Esto se puede llevar a cabo por medio de carteles o de invitación directa dependiendo del proyecto.</i></p>		
<p>Implementación de intervención <i>Presenta un plan general en donde se establece fecha, lugar y hora, así como las condiciones mínimas para el funcionamiento adecuado.</i></p>		
<p>Contingencias <i>Menciona las dificultades presentadas y las estrategias utilizadas para resolverlas.</i></p>		
<p>Implementación de evaluación <i>Menciona los instrumentos y la manera de utilizarlos.</i></p>		
<p>Sistematización <i>Establece un medio para condensar la información generada durante la intervención.</i></p>		

Anexo B

Evaluación diagnóstica

Nombre _____ Cargo _____

Grado en el que enseña _____ Sexo _____ Edad _____

Instrucciones: En los siguientes recuadros evalúese lo más honestamente posible en relación a cada reactivo, donde: 0 es nulo, 1 es medianamente, y 2 es abundantemente. Explique brevemente por qué se calificó de esa manera.

Conocimientos sobre...	
Género() Equidad de Género() Perspectiva de Género() Violencia() Conflictos() Resolución no violenta de conflictos() Prevención de la violencia() Programa de Educación Preescolar()	
Comentario:	
Actitudes de...	
Disposición de ponerme en el lugar del otro() Respeto hacia los valores y las creencias de los demás() Interés por trabajar en temas de género()	
Comentario:	
Habilidades para...	
Negociación() Comunicación afectiva() Gestión en instituciones públicas() Reconocer y vencer resistencias en el grupo() Diseño de estrategias para trabajar con la población()	
Comentario	
¿Usted tiene el libro "Equidad de género y prevención de la violencia en primaria"?	
Sí _____ No _____ ¿Desde cuándo? _____	
Si lo tiene, ¿lo ha utilizado? Sí _____ No _____	
¿Por qué? _____	

Nombre _____

Instrucciones: En el siguiente cuadro se explican cinco momentos consecutivos que permiten planear (1, 2 y 3), implementar (4) y evaluar (5) una propuesta de trabajo, desde la perspectiva de género. Desde su experiencia llene los apartados 1, 2 y 3 para establecer las bases de un proyecto para incorporar la perspectiva de género en primaria. Utilice el apartado 4 para señalar los elementos de gestión necesarios (y dificultades) para realizar dicho proyecto, y finalmente en el apartado 5 mencione maneras de dar cuenta del impacto del proyecto.

Planeación			Implementación	Evaluación
¿Qué?	¿Cómo?	¿Con quiénes?	¿Para quién?	¿Qué resultados tuvimos?
<p>1. Detectar necesidades: Ubicar, desde la perspectiva de género, aquellas problemáticas que se presentan en la escuela, de la planta docente, de los alumnos/as, de la comunidad y las autoridades. Ubicar en planes y programas aquellos contenidos en los que observa oportunidad para incluir la perspectiva de género.</p> <p>2. Diseñar propuesta de trabajo: A partir del diagnóstico personal con quien la propuesta de trabajo, incluir en un reporte o de una estructura de trabajo que permita incidir en la comunicación para llevar a cabo la propuesta de los y las participantes.</p> <p>3. Gestionar: Ubicar a quienes se le puede presentar la propuesta de trabajo y establecer algunos formatos que le permitan informar y documentar la experiencia en el trabajo.</p> <p>4. Implementación: Llevar a cabo la propuesta de trabajo.</p> <p>5. Evaluación: Por medio de un reporte o informe documentar la experiencia en el trabajo que se llevó a cabo.</p>				

Anexo C

FICHA DE REGISTRO PARA ANÁLISIS FODA

I. IDENTIFICACIÓN

Estado: _____

Nombre de la actividad desarrollada: _____

Tema(s) del taller: _____

Responsable de la actividad: _____

(Nombre y cargo)

Sede: _____

(Dirección)

Fecha: _____ Total de horas: _____

Población objetivo: _____

Cantidad de participantes: _____

II. OBJETIVOS

- Objetivo general;

- Objetivos específicos:

III. DIDÁCTICA

Vinculación de la actividad con el libro EGYVP:

(Tema, Unidad Temática, Actividades del aula, etc.)

Vinculación de la actividad con el PEP:

(Campos formativos, competencias, etc.)

Factores externos

En el análisis externo se deben considerar los factores ajenos al proyecto que influyen (o influyeron) en su implementación; éstos pueden ser de tipo económico, social, político, tecnológico y otros.

Se pueden clasificar en dos:

- **Oportunidades:** eventos o situaciones que, por su relación directa o indirecta, pueden impactar positivamente al proyecto.
- **Amenazas:** eventos o situaciones que, por su relación directa o indirecta, pueden impactar positivamente al proyecto.

A continuación mencione cinco oportunidades y cinco amenazas que reconozca que afecten el desarrollo de su proyecto.

<u>O</u> portunidades	<u>A</u> menazas
O1	A1
O2	A2
O3	A3
O4	A4
O5	A5

Factores internos

Ante las demandas del medio externo del proyecto se deben cubrir con los recursos internos, entre ellos se pueden mencionar la planeación, la gestión y la evaluación.

Se pueden clasificar en dos:

- **Fortalezas:** las mejores prácticas, son hábitos, prácticas y acciones que afectan positivamente al proyecto. Se pueden mantener y mejorar.
- **Debilidades:** las áreas de oportunidad, son acciones u omisiones que afectan negativamente al proyecto. Se pueden disminuir con acciones correctivas.

A continuación mencione cinco fortalezas y cinco debilidades que reconozca que afecten en el desarrollo de su proyecto.

<u>F</u> ortalezas	<u>D</u> ebilidades
F1	D1
F2	D2
F3	D3
F4	D4
F5	D5

Anexo D

Siglas	Significado
ATP	Asesores Técnico Pedagógicos, la población esperada de manera preferente para la implementación de la estrategia de intervención educativa, ya que por sus funciones al interior de la SEP facilita el proceso de réplica en cascada
CEFERESO	Centro Federal de Readaptación Social
Fase A	Primera fase (sensibilización) de la estrategia de intervención, en la que se desarrolla un curso-taller en temática de equidad de género y prevención de la violencia
Fase B	Segunda fase (formación) de la estrategia de intervención, en la que se desarrolla un proyecto de réplica monotemático de la fase A. Es un proceso de asesoría a distancia.
Fase C	Tercera fase (desarrollo de competencias en género) de la estrategia de intervención, es un espacio de intercambio de experiencias sobre las réplicas desarrolladas en fase B
DGOSE	Dirección General de Orientación y Servicios Educativos encargada del registro y seguimiento de los programas de servicio social
EGyPVPree	Libro "equidad de género y prevención de la violencia en preescolar" se utilizó como base teórico-metodológica de la estrategia de intervención educativa
ENDIREH	Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006
Estrategia de intervención	Se utiliza como sinónimo del proyecto Diseño y elaboración de una <i>Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"</i> y de la <i>Fase II del diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"</i> . También se utiliza política educativa, política pública con perspectiva de género para referirse a la estrategia de intervención

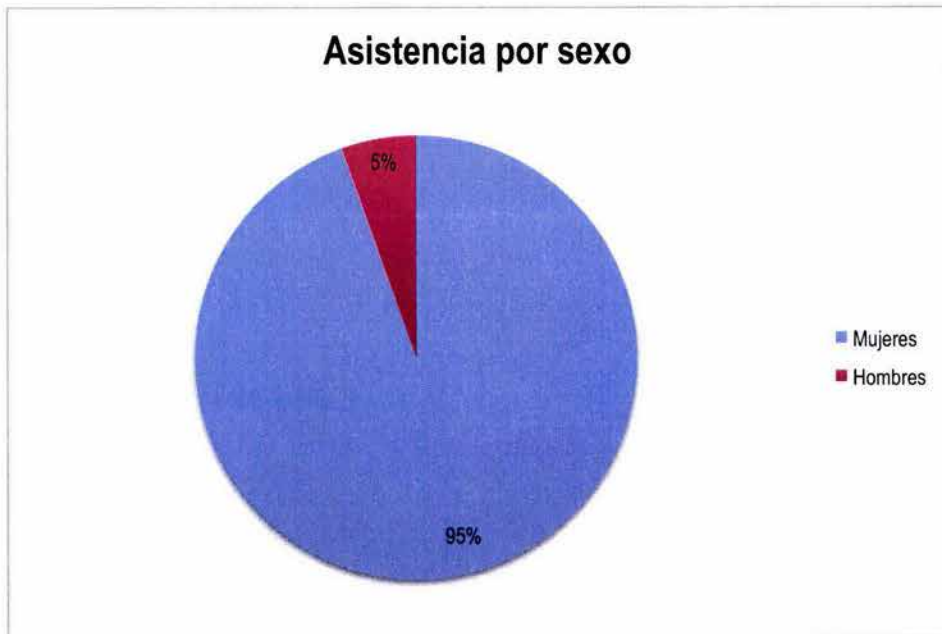
Siglas	Significado
GCI	Grupo Coordinador - Impulsor encargado del diseño, planeación, implementación y evaluación de la estrategia educativa
GF	Grupo Facilitador compuesto por especialistas en temáticas de género para facilitar procesos de sensibilización
GR	Grupo de Réplica hace referencia a las/los participantes de los 10 estados de la república que participaron en el proceso de 2010 y de los nueve estados que participaron en 2011
INVGEB	Informe Nacional sobre Violencia de Género en Educación Básica, realizado por la SEP y UNICEF
LGAMVLV	Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia
LTG	Libros de Texto Gratuitos
NTCL	Norma Técnica de Competencia Laboral impulsada por el CONOCER
NUGCH001.01	NTCL en <i>"Impartición de cursos de capacitación presenciales"</i>
NUGCH002.01	NTCL en <i>"Diseño de cursos de capacitación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico"</i>
PRONABES	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
SEDENA	Secretaría de la Defensa Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UPEPE	Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas

Anexo E

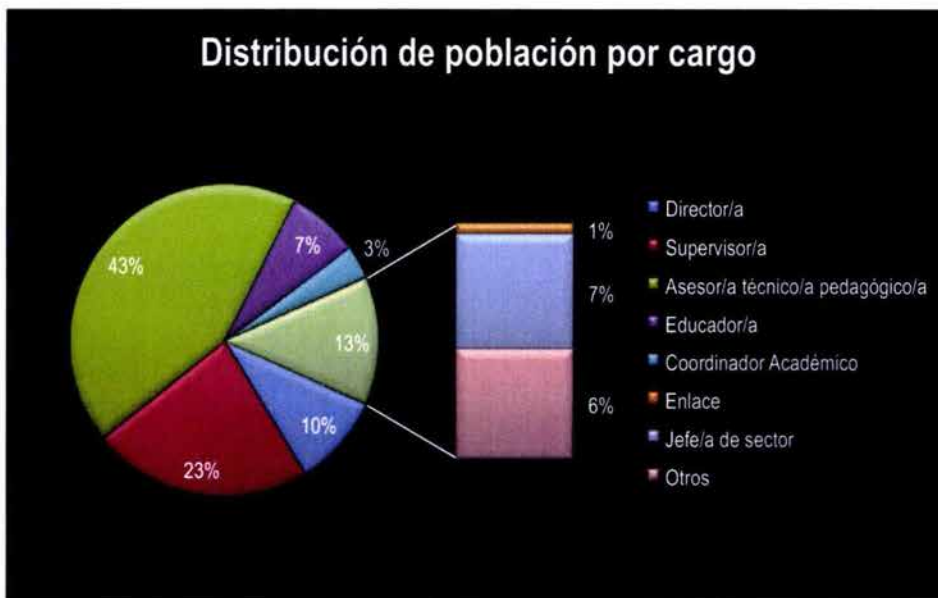
A continuación se presentan sistematizadas las evidencias de producto generadas durante las fases A, B y C del proyecto en 2010, que fueron recuperadas mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación diseñados específicamente para dar cuenta del progreso y alcances en la implementación de la *Estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* (anexo A). Como se verá los resultados obtenidos sirvieron para conocer el nivel de impacto del proyecto, además de proporcionar la información necesaria para realizar las adecuaciones a la estrategia para su aplicación el siguiente año.

La implementación se llevó a cabo en 10 Estados que solicitaron participar en el proceso piloto, resultando así: Baja California, Chiapas, Colima, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Quintana Roo, Sinaloa y Sonora como los primeros seleccionados. (PUEG, 2010b)

Durante fase A se contó con 438 participantes, 414 mujeres y 24 hombres.



Según los cargos que las/los participantes ocupaban en el momento de la evaluación, la composición de la población fue en su mayoría por Asistentes Técnico-Pedagógicos (43% del total de asistentes), seguidos por supervisiones (23%) y dirección (10%). La participación de estas poblaciones dio un margen importante de acción, ya que en sus funciones dentro de la SEP tienen por encargo capacitar al resto del personal docente que labora en el nivel de educación básica, lo cual mejoró la probabilidad de que se replicaran los proyectos desarrollados.



Durante la fase B participaron un total de 128 personas, la información desagregada por sexo no fue recabada en el momento debido a que no se solicitó en el momento de la planeación, por lo que durante la implementación de la fase no se registró este dato.(PUEG, 2010b).

Se asesoraron durante esta fase un total de 63 proyectos desarrollados por participantes que habían transitado ambas fases: 44 fueron propuestas de taller, 15 fueron propuestas diversas (que el alumnado considero importantes para su localidad) y tres fueron propuestas de conferencias. Se puede reconocer una

variedad amplia de actividades, sin embargo el desarrollo, por si mismo, es un avance hacia formas distintas de relaciones en los espacios escolares



Estado		Taller	Conferencia	Otros	Total
1	Baja California	2	0	2	4
2	Chiapas	4	0	1	5
3	Colima	13	0	0	13
4	Edo. Mex.	7	1	2	10
5	Hidalgo	1	0	0	1
6	Jalisco	4	0	2	6
7	Michoacán	6	0	0	6
8	Quintana Roo	1	0	0	1
9	Sinaloa	1	1	6	8
10	Sonora	6	1	2	9
		44	3	15	63

Según el tipo de asesoría que requirieron las y los participantes para el desarrollo de fase B, se distribuyeron en tres niveles: planeación, implementación e implementación siendo el primero el más solicitado (56% de las asesorías).

- El nivel de revisión refiere a peticiones de sugerencias de material de apoyo u otro tipo de preguntas muy específicas, sin que las asesoradas enviaran un proyecto en concreto, a pesar de la solicitud de los mismos.

- El nivel de planeación refleja las propuestas o proyectos en que las participantes enviaron o reportaron ya estar trabajando el documento de planeación didáctica.
- El nivel de implementación refiere a aquellos proyectos o propuestas que, además de ser planeados, pudieron ser instrumentados durante el proceso Fase B.

Con estos resultados se puede observar que la gran mayoría de los proyectos terminaron en la fase de planeación. Aunque en términos del logro para la fase (réplica de acciones con perspectiva de género) no se cumplió satisfactoriamente, el hecho de que se desarrollaran las actividades y se construyera un proyecto, deja el camino bien preparado, orientado y listo para la transformación social (Arciga, 2004).

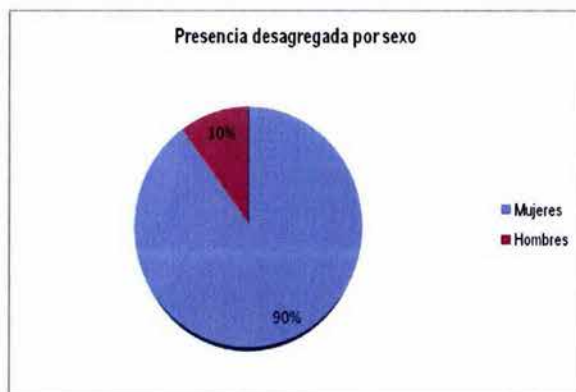


Para fase C hubo una asistencia de 311 participantes, también es imposible desagregar el dato por sexo debido a que durante la planeación de la fase no fue solicitado este dato y durante la implementación fue imposible recuperarlo.

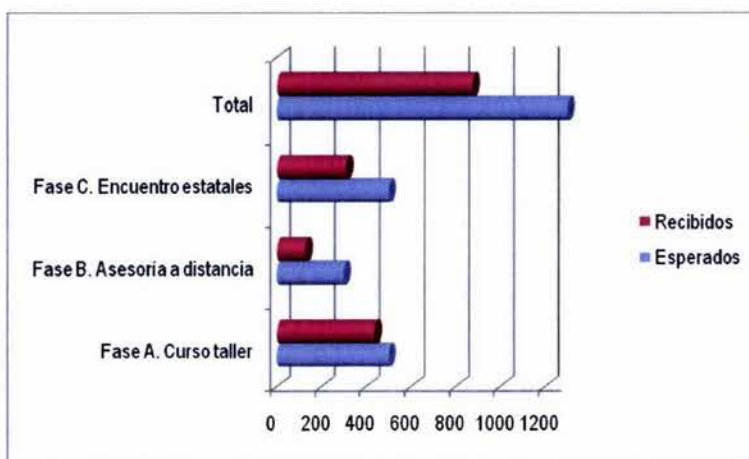
Se reportaron un total de 180 proyectos realizados para esta fase, casi el triple de los proyectos que fueron asesorados durante fase B

Esto indica que hubo una gran cantidad de proyectos implementados que no tuvieron asesoría por parte de GF. Esto aunque pudiera parecer impresionante y

beneficioso, no lo es por necesidad, ya que la elaboración de los contenidos y las formas de establecer las relaciones durante la implementación de estas actividades fue desconocida por el GF y el GCI.



Respecto a la asistencia recibida y la esperada



Como se observa hubo una subutilización de los recursos, ya que la asistencia recibida siempre fue menor a la esperada.

Al concluir el año, como cierre del proyecto y recuperando la información y las evidencias generadas, se realizó un análisis FODA (anexo C), para informarle, con base en la evidencia empírica, a quienes decidían sobre el curso de la

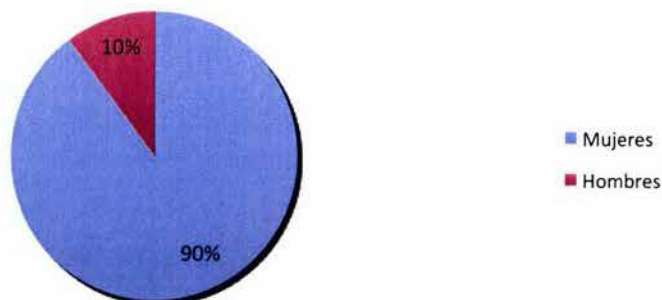
implementación de esta política educativa (UPEPE) de algunas estrategias para mejorar la planeación, diseño e implementación de la política. Entre ellas se pueden mencionar (PUEG, 2010b):

- Realizar reuniones de planeación en conjunto con la SEP/UPEPE para establecer con anticipación los insumos necesarios para las instituciones, así como los mecanismos de recopilación, sistematización e interpretación.
- Establecer oportunamente en coordinación con la UPEPE los insumos necesarios a recopilarse en cada una de las fases, así como las posibles consecuencias de faltas u omisiones, de tal manera que se evite en la medida de lo posible hacer modificaciones durante la implementación y se aproveche al máximo el tiempo de la capacitación presencial
- Destinar tiempo, durante la primera sesión presencial, para conocer el contexto particular de la entidad en la que se desarrolle cada taller, con el fin de realizar ajustes adecuados a las necesidades específicas de la población
- Afinar la selección y uso de los instrumentos de trabajo y evaluación, para hacer más ágiles y productivas las sesiones presenciales, sin dejar de recopilar la información importante al proceso

Durante 2011 se llevó a cabo la implementación de la *Fase II del diseño y elaboración de la estrategia de inducción a partir del libro "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar"* (PUEG, 2011c), con la incorporación de las adecuaciones pertinentes debido al resultado del programa de evaluación del año anterior. Participaron en esta nueva fase los estados: Campeche, Coahuila, Distrito Federal, Durango, Morelos, Nayarit, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

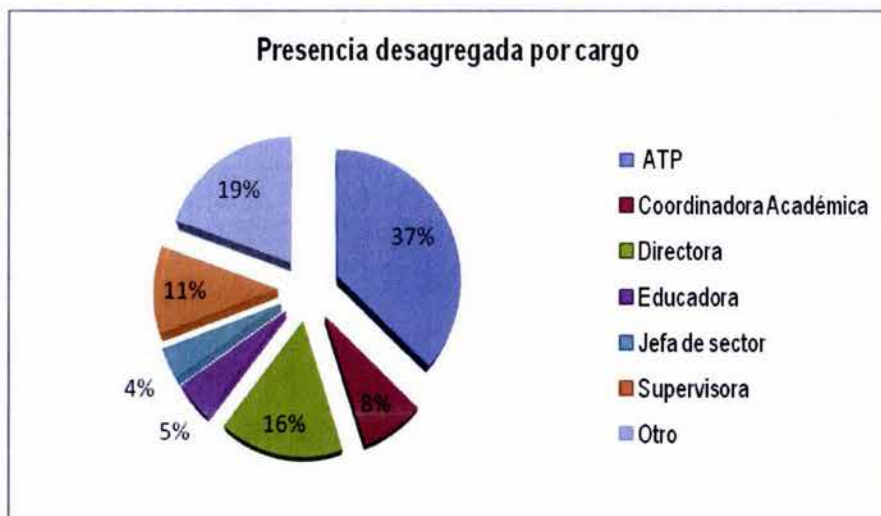
Durante la fase A se contó con 481 participantes, 432 mujeres y 39 hombres.

Asistencia total fase A

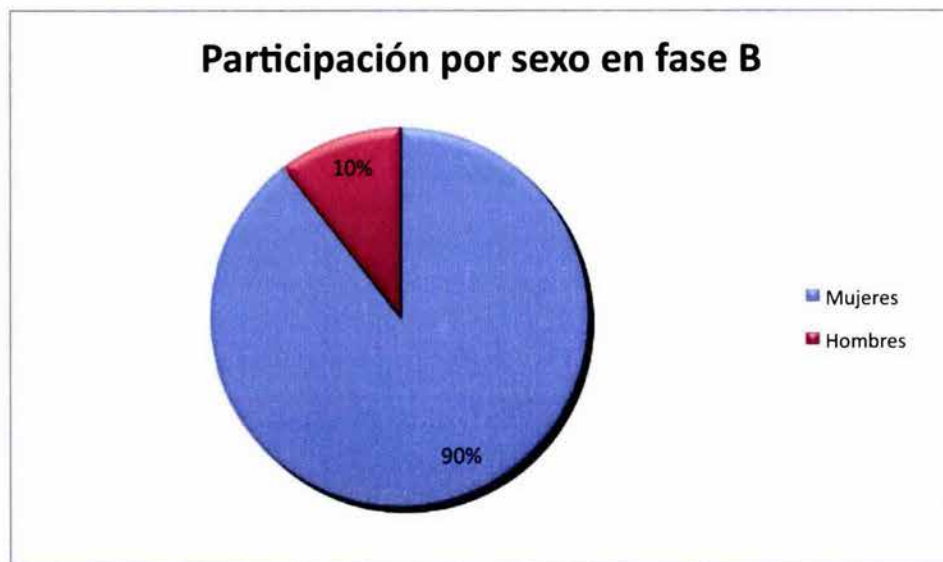


De acuerdo al cargo que desempeñaban en el momento de la implementación de la fase A desarrollado entre mayo y junio, la población se compuso en 37% por ATP, 16% por personal directivo, 19% por el personal que labora en la SEP pero no con las categorías utilizadas por el proyecto, 11% por personal de supervisión, 8% por coordinación académica, 5% por educadoras y 4% por jefaturas de sector.

Esto señaló que el 50% de la población laboraba dentro de la SEP en posiciones estratégicas para darle continuidad a los procesos de réplica en cascada, sin embargo casi 20% de la población fueron otros ajenos a las poblaciones para las que se hizo el diseño de la estrategia, presentando una amenaza importante para el proceso de réplica.

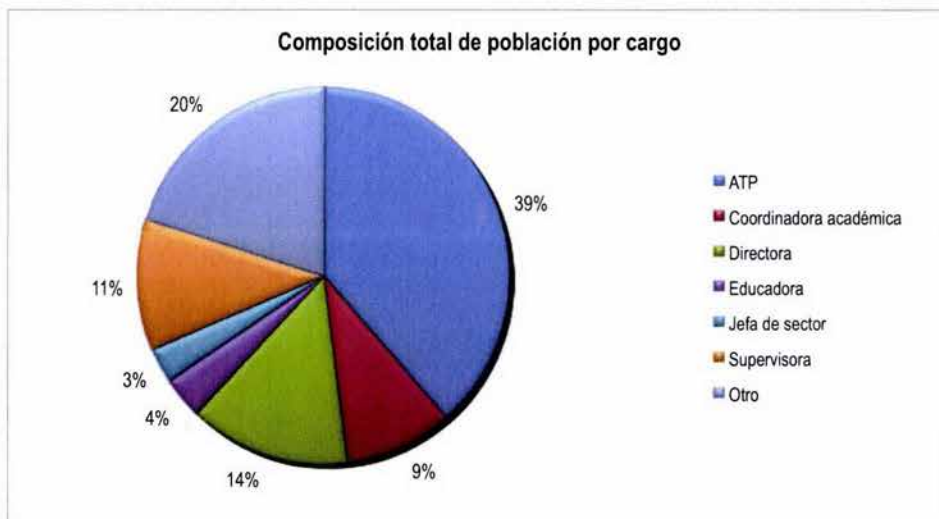


Durante la fase B participaron un total de 363 personas, 325 mujeres y 38 hombres, la participación del grupo se mantuvo en un 75.67% con respecto a fase A



En cuanto a la composición por cargo, se aprecia que existieron tres grupos mayoritarios:

- El primero es de asesores/as técnico-pedagógicos/as que integran el 39% de la población
- La categoría "Otro" ocupó el segundo lugar con el 20%
- El tercer grupo más numeroso fue el de directores/as con 14%



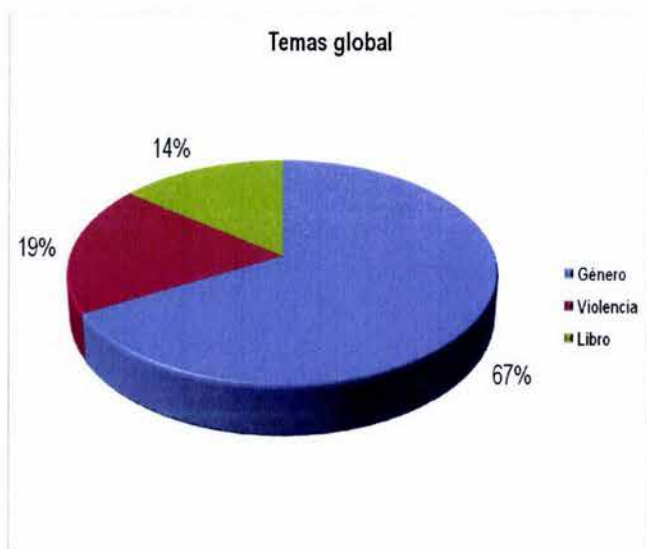
150 participantes concluyeron completamente fase B. Durante el periodo establecido para fase B se asesoraron 333 proyectos. En algunos casos se optó por el trabajo en equipos con el fin de promover el interés de la mayor cantidad de participantes posible a lo largo de la fase. (PUEG, 2011d)

Valoración	Número de personas									
	Camp	Coah	DF	Dgo	Mor	Nay	Ver	Yuc	Zac	Total
Completo	15	26	23	18	4	2	24	31	7	150
Incompleto	21	25	20	15	26	34	25	19	28	213
No entregó	14	3	7	23	24	10	15	1	21	118
Total de personas que participaron en fase B	36	51	43	33	30	36	49	50	35	363



Para la obtención de la información referida a los proyectos asesorados se utilizó la evaluación diagnóstica (anexo B). Los proyectos asesorados se basaron en las distintas unidades temáticas del libro; con la finalidad de agrupar los temas que con mayor frecuencia se seleccionaron, se utilizaron tres categorías:

- Género: incluye temas como sistema sexo-género, construcción social y cultural del género, uso de los espacios, sexismo
- Violencia: Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, tipos y modalidades de la violencia, bullying, resolución no violenta de conflictos
- Uso del libro: refiere a los contenidos específicos del libro EGyPVPreescolar, como el uso de los conceptos clave, las recomendaciones para el cambio, pistas para reflexionar



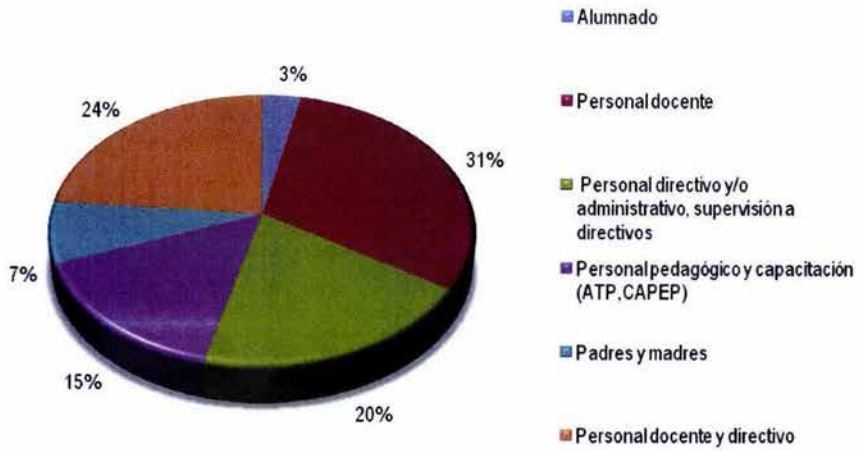
Con respecto a la población meta que utilizaron las participantes para el desarrollo de sus proyecto de réplica, se realizó un conteo en escala nominal de la población meta que determinaron en la planeación de su taller; para ello se crearon las categorías de:

- alumnado
- personal docente
- personal administrativo¹¹
- personal de formación o de apoyo¹²
- madres y/o padres de familia

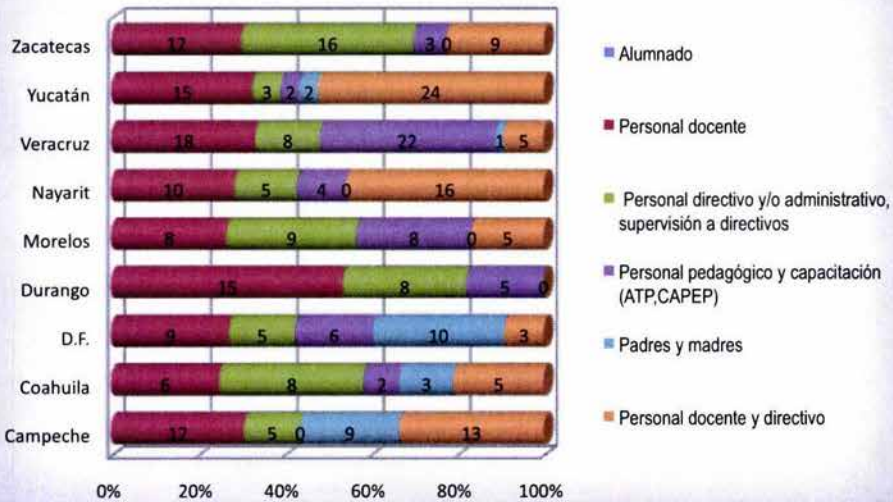
¹¹ La categoría está compuesta por directivos/as, supervisiones y jefaturas de sector

¹² Esta categoría incluye ATP, personal de CAPEP

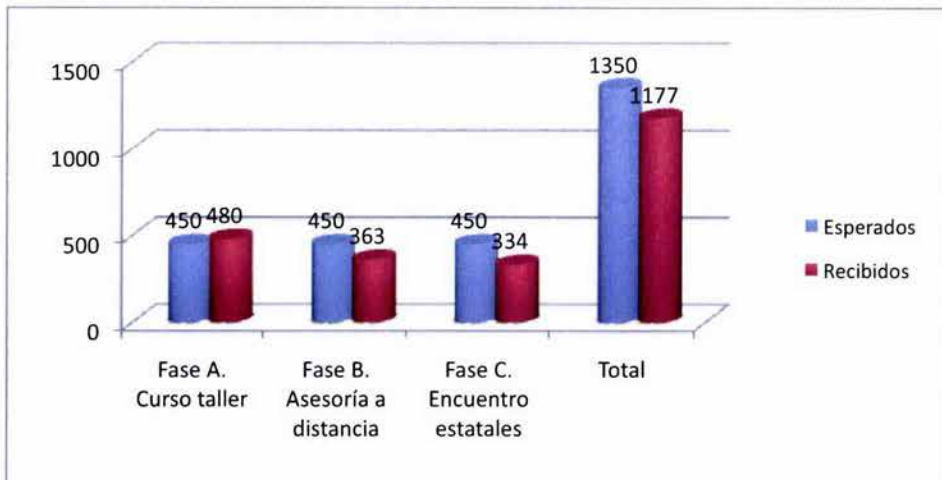
Población meta total



Distribución de poblaciones meta



Respecto a la asistencia recibida y la esperada



Al igual que el año anterior existió subutilización de recursos a excepción de fase A.

Para concluir el proyecto y a manera de cierre se realizó una evaluación cualitativa sobre cada una de las fases respondiendo a frases incompletas, solicitando que completaran las frases con las primeras ideas que les llegaran a partir de su propia experiencia en el curso de la implementación de la intervención educativa.

Se presentan los datos a continuación, sistematizados a partir de los cuatro pilares propuestos por Delors (1997), ya que funcionan como pilares teóricos de esta política educativa. (PUEG, 2011f)

SABER DISCIPLINAR

En estos ejemplos de comentarios retomados de los reportes estatales se puede reconocer la apropiación conceptual necesaria para realizar la sensibilización, además de los conocimientos importantes para realizar un proyecto, lo cual coincide con lo mencionado por Mori (2008) y Castro (1989).

La fase B implicó una apropiación del saber hacer al organizar un plan de trabajo: "elaborar un plan de sesión correctamente", "crear estrategias para prevenir la violencia, sensibilizar y concientizar a través de videos, libro y proyectos tanto al

personal como a los niños"; "hacer adecuaciones necesarias al plan de trabajo para la población atendida".

En la fase C se observa la apropiación de lo aprendido en las funciones dentro de la escuela como:

trabajar, innovar, vincular y dar seguimiento al proyecto; buscar y ayudar a personas que sufren violencia física, psicológica, emocional, etc."; "ser incluyente, responsable y aplicar el proyecto realizado por el colectivo del jardín de niños"; "prevenir la violencia, evitar ser observadora pasiva y actuar cuando detecte algún caso o síntoma de violencia, con el fin de promover la comunicación asertiva".

SABER SER

En este apartado es evidente el impacto de la importancia de la inclusión de los beneficiarios en el proceso de intervención y en el curso de la implementación de la política desde la investigación-acción participativa (Montenegro, 2004)

Fase B (Me di cuenta de que soy capaz de...)

"Descubrir aspectos por trabajar conmigo misma", "Planear con mayor complejidad sobre el tema y darlo a un grupo determinado sin tabúes, ni miedos, por falta de información o herramientas", "Sustentar en base a un proyecto una estrategia para modificar esquemas de relación entre hombres y mujeres y seguir replanteando nuestras formas de relación con las y los demás", "Manejar con respeto e inclusión a mis alumnos, alumnas y familiares".

"Ser factor de cambio", "Realizar un plan de actividades, a tener otra visión o enfoque, el seguimiento que nos dieron en todo momento y el poner en práctica con el personal las actividades planeadas".

Intentar cambiar formas sexistas de pensar.

Fase C (Yo me comprometo a...)

“Trabajar, innovar, vincular y dar seguimiento al proyecto. Así como también a buscar y ayudar a personas que sufren violencia física, psicológica, emocional, etc.”, “Seguir documentándome, a cambiar de actitud con respecto a estereotipos”, “Contribuir con mi trabajo para concientizar sobre los actos violentos involuntarios de padres de familia”

Continuar con este proyecto en mi vida personal y profesional.

Aplicar lo adquirido no solo en lo referente a lo laboral, sino en la vida en general.

“En mi contexto (familiar, social, laboral y en mi persona) seguir difundiendo la perspectiva de género”, “Ser incluyente, responsable y aplicar el proyecto realizado por el colectivo del jardín de niños”.

“Aplicar lo aprendido en lo personal y lo profesional. Cambio de actitud”, “Prevenir la violencia, evitar ser observadora pasiva y actuar cuando detecte algún caso o síntoma de violencia, con el fin de promover la comunicación asertiva”, “Continuar promoviendo la equidad de género en mi vida y mi trabajo”.

SABER CONVIVIR

Con estos ejemplos se puede reconocer la importancia del trabajo desde los modelos de intervención comunitaria (Castro, 1989; Mori, 2008), para la continuación de las actividades en las comunidades a partir de los mismos beneficiarios de la política educativa.

Fase B (Me di cuenta de que soy capaz de...)

“Comunicar y analizar y buscar información tanto al interior y al exterior; que existen diferentes opiniones y puntos de vista los cuales tengo que aceptar y respetar para crecer como docente, persona, etc.”, “Apoyar a mis compañeras y compañeros ante una situación de violencia o equidad y género. De comprometerme a que es un tema latente en la actualidad”, “Respetar la diversidad de opiniones”.

“De diseñar un proyecto que no había manejado, relacionarme con compañeros de otros sectores”.

"Impartir no, sino "compartir" los contenidos, materiales y experiencias", "Trabajar en equipo".

Fase C (Yo me comprometo a...)

"Intercambiar experiencias", "A respetar los puntos de vista de las personas".

"Coordinarme con otros compañeros", "Unir esfuerzos por medio de redes".

SABER HACER

A partir de estos ejemplos es posible reconocerla importancia del desarrollo de un proyecto para promover la participación ciudadana, política y académica, con la finalidad de generar una transformación social (Arciga, 2004).

Fase B (Me di cuenta de que soy capaz de...)

"Crear estrategias para prevenir la violencia, sensibilizar y concientizar a través de videos, libro y proyectos tanto al personal como a los niños", "Diseñar y cristalizar ideas en un proyecto en concreto; a aterrizar los ideales y llevarlo a la práctica", "Organizar por muy sencilla que sea un proyecto de vida: "no violencia para con quien convivo e diario".

"Crear un proyecto completo y detallado sobre el taller de género", "Desarrollar un taller teniendo la capacidad de trabajar con grupo de madres y padres y desarrollar el interés en los participantes".

"Plantear acciones y proyectos", "Diseñar un plan de trabajo y hacerle las adecuaciones necesarias para la población atendida".

"Organizar un plan de trabajo", "Diseñar proyecto", "Promover cambios", "Concientizar y sensibilizar".

"De realizar un taller de equidad de género y algo más", "Diseñar actividades, organizarme", "Aprender, aplicar y sensibilizar a las personas, para que tomen conciencia acerca de la importancia de las temáticas", "Elaborar un taller y darlo sola", "Redactar objetivos y diseño de estrategias", "Que fui capaz de llevarlo a cabo

a pesar de que no soy muy hábil con la computadora, también me di cuenta de la importancia de estos temas y el impacto que tendrían en mi comunidad educativa”.

FASE C (Yo me comprometo a...)

“Replicar el proyecto, responsabilizarme del trabajo hacia docentes padres y madres de familia; así como alumnos para prevenir la violencia y favorecer la equidad de género”, “Difundir la importancia de la equidad de género”, “Difundirlo en diferentes Instituciones desde mi función me facilita dar cursos y generar redes de comunicación para lograr el cambio”.

“Me gustó impartir el taller, conocer las experiencias de las educadoras y hacer reflexión con ellas sobre el tema”, “Darle seguimiento y transmitir la información a los padres y madres de familia”, “Propiciar espacios para compartir y dar a conocer más el libro a través de abordar los temas del mismo, reflexionando e identificando estereotipos para modificarlos poco a poco”, “Continuar promoviendo la equidad de género y el respeto por los derechos de las personas”

En la fase C se observa la apropiación de lo aprendido en las funciones dentro de la escuela como: “trabajar, innovar, vincular y dar seguimiento al proyecto; buscar y ayudar a personas que sufren violencia física, psicológica, emocional, etc.”; “ser incluyente, responsable y aplicar el proyecto realizado por el colectivo del jardín de niños”; “prevenir la violencia, evitar ser observadora pasiva y actuar cuando detecte algún caso o síntoma de violencia, con el fin de promover la comunicación asertiva”.

Primaria En la instrumentación de la estrategia en las 19 entidades se registró la participación de 998 personas: 581 mujeres (58%) y 417 hombres (42%). Esta participación fue un poco más equilibrada con respecto al sexo en comparación al nivel de preescolar en el que predominó la asistencia de mujeres. Este es un dato interesante si se analiza desde la perspectiva de género porque hace evidente que los estereotipos de género inciden en los modos y las formas de participación del personal docente en la educación básica. (PUEG, 2011e)

Para este nivel se trabajaron simultáneamente 19 entidades (Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Durango, Jalisco, México,

Morelos, Nayarit, Puebla, Oaxaca, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Yucatán, Zacatecas) con el fin de alcanzar la misma cobertura hasta el momento atendida con personal de nivel preescolar. Sin embargo el desarrollo del proceso completo en sus tres fases no sucedió en estos estados debido al cierre de actividades académicas de final de curso.