



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. FORMACIÓN EN
GÉNERO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

PRESENTA:

ALMA PATRICIA PIÑONES VÁZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. GABRIELA DELGADO BALLESTEROS

COMITÉ DE TESIS

MTRA. OLGA LIVIER BUSTOS ROMERO

MTRA. MARÍA DE LA LUZ JAVIEDES ROMERO

DRA. LUZ MARÍA ROCHA JIMÉNEZ

MTRA. NURY DOMENECH TORRENS

MÉXICO D.F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice	
Abstract	3
Resumen	4
Introducción	5
I. Marco Teórico	9
I.1. Educación de calidad y superación de la desigualdad	12
I.2. Perspectiva constructivista sociocultural	15
I.3. Procesos para el aprendizaje	16
I.4. Estrategias para la enseñanza	22
II. Modelo de formación de formadores y formadoras en género	25
II.1. Ejes conceptuales	33
II.2. Ejes metodológicos	37
II.3. Estrategias de selección del grupo de formación	46
II.4. Estrategia de evaluación y seguimiento de grupo de formación	49
III. Formación en género. Proyectos de intervención educativa	53
III.1. SexUnam Formación de promotoras/es jóvenes en salud sexual (1992-1999)	54
III.2. SexUnam Formación, Incorporación e Institucionalización (2000-2002)	59
III. 3. Modelo de Formación FAT (2007)	65
III.4. Formación de formadoras/es en género. Modelo PUEG (2009–2010–2011)	70
III.5. Formación de formadoras/es en género SEDENA (2009)	78
III.6. Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar (2010/2011)	82
III.7. Equidad de género y prevención de la violencia en primaria (2011)	86
IV. Discusión y Conclusiones	91
Bibliografía	101
ANEXOS	112
Anexo 1 Autoevaluación diagnóstica	113
Anexo 2 Evaluación manejo-conducción grupal	114
Anexo 3 Evaluación a equipos de formadores/as	115
Anexo 4 Autoevaluación cualitativa	118
Anexo 5 Evaluación cualitativa de formadores/as	119
Anexo 6 Evaluación de talleres de sensibilización en género	121
Anexo 7 Autoevaluación y evaluación cruzada	122
Anexo 8 Ejes conceptuales	125
Anexo 9 Ejes metodológicos	126
Anexo 10 Frente Auténtico del Trabajo FAT	127
Anexo 11 Funcionamiento grupal productivo	128
Anexo 12 Regiones Militares SEDENA	129
Anexo 13 Glosario	130
Anexo 14 Operaciones cognitivas a desarrollarse en actividades de aprendizaje	134

Abstract

This thesis aims to present the model for training of trainers on gender, the constructive perspective that underlies it, together with the conceptual and methodological lines developed throughout 17 years of professional work. The constitution of the proposal was immersed in the frame of the research-action that reviews, articulates, adjusts and re-creates, systematically, the processes related to planning, designing, implementing, evaluating and monitoring.

The pattern was developed in the Programa Universitario de Estudios de Género (The Gender Studies Program) and was carried out, in its most accurate version, with a group of 31 professionals coming from different areas of the Humanities and the Social Science. Those professionals, already incorporated to the training process, are nowadays working as expert facilitators that, at the same time, display sensitization actions and train new groups. In doing so, they disseminate a culture of equality and non-violence that contributes to generate a gender democracy and social justice.

Resumen

Esta tesis, presenta el modelo de formación de formadores y formadoras en género, la perspectiva constructivista sociocultural que le subyace, los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza que le conducen, así como, los ejes conceptuales y metodológicos desarrollados a lo largo de 17 años de trabajo profesional. La construcción de la propuesta se llevó a cabo en el marco de la investigación–acción que revisa, articula, ajusta y re-crea sistemáticamente, los procesos de planeación, diseño, implementación, evaluación y seguimiento.

El modelo se desarrolló en el Programa Universitario de Estudios de Género y fue aplicado en su versión más acabada, en un grupo de 31 profesionistas de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales que incorporados al proceso de formación, actualmente se desempeñan como expertos y expertas que a su vez, sensibilizan y forman a nuevos grupos, diseminando una cultura de la equidad y la no violencia tendiente a contribuir en la construcción de la democracia de género y la justicia social.

Introducción

¿Por qué una tesis que presenta experiencias de formación en género?, ¿cuál es esa problemática específica a la que el modelo de formación atiende?, ¿para qué formar formadores/as?

Por una parte, esta tesis responde a la necesidad de sistematizar las experiencias de formación en género que llevaron a construir una propuesta educativa reflexiva, significativa, congruente con valores democráticos, de justicia social y, con el compromiso de proponer estrategias de intervención educativa dirigidas a diversas poblaciones (docentes de educación preescolar, primaria, de personas adultas, personal directivo etc.), en instituciones educativas, gubernamentales y no gubernamentales.

Por otra parte, esta tesis responde a la necesidad de atender desde el ámbito de la intervención educativa, a la visibilización, el análisis crítico y el desarrollo de estrategias de transformación de la problemática existente en materia de discriminación de género, desigualdad, inequidad, violencias en sus diversas expresiones, falta de oportunidades educativas, de empleo, de atención a la salud, de participación política, etc., que viven las mujeres por el hecho de ser mujeres. Esta tesis sostiene que esto es posible, a través de acciones educativas, que permitan formar especialistas en la conducción de procesos de sensibilización y formación que impacten a distintas poblaciones, en diversos de espacios de acción.

Ante estas cuestiones y justo por ellas, vale la pena preguntarse ... ¿educar?, ¿sensibilizar?, ¿formar?, ¿capacitar?, ¿a quiénes?, ¿a través de qué prácticas?, ¿nos han enseñado a enseñar?, ¿cuál es la mejor forma de aprender?, ¿qué factores determinan la motivación por aprender y cuál es el papel de quién enseña?, ¿qué temáticas tenemos por abordar, para atender a la formación en materia de equidad, igualdad y prevención de la violencia, desde la perspectiva de género?, ¿cómo atravesar con perspectiva de género a los contenidos y a las estrategias de aprender y enseñar?, ¿qué retos se imponen desde el feminismo, la perspectiva de género, la pedagogía y la psicología para atender a la formación de profesionales con conciencia y compromiso social?.

El Programa Universitario de Estudios de Género, desde su nacimiento, viene formulándose éstas preguntas, entre muchas otras, desarrollando propuestas que somete a prueba, estableciendo convenios que le han permitido diseñar, armar y desarmar andamios, ajustar, retroalimentar e ir construyendo un modelo de formación inacabado,

por fortuna inacabado, siempre esperando nuevas ideas y, haciendo una incorporación sensible a problemáticas y necesidades específicas de poblaciones particulares.

El siglo XX se caracterizó por la lucha por los derechos de las personas, a su vez, fue considerado como el siglo de las mujeres por los grandes avances científicos y tecnológicos, conseguidos gracias a la evolución de los textos legales y a la lucha de los movimientos feministas, sociales y políticos, que han tenido un papel determinante en muchos de los cambios ocurridos en nuestra sociedad (Barreto y Phillips, 2002).

Sin embargo, es una realidad que vivimos en una sociedad desigual, en la que las diferencias recaen estructuralmente sobre los grupos más vulnerables. En este sentido, se trabaja reivindicando, no sólo la conquista de los derechos, puesto que algunos de éstos ya se han alcanzado, sino la justicia en la aplicación de los mismos (Delgado, 2003 y Panchón, 2007).

Poner fin a la violencia de género constituye uno de los retos de nuestra sociedad y uno de los principales desafíos para los derechos humanos (Butler 2009, 2010). Para ello, hay que pasar a la acción desde diferentes frentes, promoviendo un modelo de sociedad más justa, más igualitaria y democrática. En este sentido, las primeras acciones que se han de contemplar son la prevención, el cambio de actitudes, la formación y, también, un compromiso con los Derechos Humanos (Belausteguigoitia y Leñero, 2005).

La prevención en el ámbito educativo es una herramienta eficaz para romper con las relaciones de poder que subordinan, discriminan, estereotipan y sostienen ordenamientos sociales que constriñen y excluyen a las mujeres. Prevenir quiere decir intervenir en las causas de todas las formas de violencias para evitar su repetición.

A pesar de que el Título Primero, Capítulo I, de los Derechos Humanos y sus garantías en el Artículo 10. de la CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS establece que ...

“...queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas “

Y que el Artículo 40. señala que “el varón y la mujer son iguales ante la ley”, sigue habiendo prácticas que menoscaban y atentan contra la dignidad humana por motivos de sexo, género, condición social, edad, etc., y violencias contra las mujeres, lo que representa una amenaza y un reto para los derechos humanos.

El siglo XXI, sin lugar a dudas, se caracteriza por la búsqueda impostergable de los nuevos modelos de convivencia y organización que permitan la viabilidad del mundo que habitamos y la propia supervivencia de mujeres y hombres (Bruner, 1999).

En este sentido, se visualizan dos vertientes del quehacer intelectual: la primera, la búsqueda de los esquemas de convivencia al interior de los países y entre las propias naciones, que garanticen el respeto a los derechos fundamentales de todo ser humano, promuevan su desarrollo pleno, y le permitan vivir en libertad, en paz y con dignidad (Giroux, 2003); y la segunda, el acceso, generación y aplicación del conocimiento en proyectos que provean de satisfactores para una vida de calidad. Es en el marco de la generación y aplicación del conocimiento a través de proyectos que promuevan vida con calidad que en el PUEG se ha venido gestando, armando y probando la propuesta de Formación en género.

La tesis aquí expuesta, presenta siete proyectos de formación de formadores/as, diseñados e implementados en el período 1999-2011, que representan un esfuerzo continuo desarrollado en el marco de la investigación-acción (Barabtarlo, 1995; Rojas, 1995; Elliot, 2005), en el que se estructura, prueba, sistematiza, evalúa y finalmente se consolida la Formación de Formadores/as en género con perspectiva de género. En este período y producto de la revisión, retroalimentación, evaluación y sistematización de cada una de las experiencias transitadas, se han realizado ajustes continuos, incorporado temáticas, desarrollado materiales, bibliografía digitalizada, presentaciones conceptuales, guías instruccionales y planes de sesión. Los diversos procesos de intervención educativa se llevaron a cabo dentro y fuera de la UNAM y con diversas poblaciones: estudiantil, administrativa, académica, funcionarios/as y, docentes de dependencias gubernamentales y de organismos de la sociedad civil.

Los ejes conceptuales que guían las propuestas desarrolladas son las perspectivas de género, de los derechos humanos y de la diversidad, asumiendo con ello, una postura político- académica en favor de la construcción de la equidad y del respeto a los derechos humanos y a lo diverso.

La tesis incluye un primer capítulo con el marco teórico que presenta la perspectiva constructivista sociocultural que subyace a las propuestas desarrolladas y para ello, se describen los procesos de aprender y las estrategias de enseñar.

Un segundo capítulo presenta la metodología de trabajo incluyendo al proceso de investigación-acción, los procesos de formación y sensibilización como estrategias educativas que hacen a la propuesta de formación de formadores/as en género, los ejes

conceptuales y metodológicos del modelo y las estrategias de selección, evaluación y seguimiento diseñadas.

Se presenta un tercer capítulo que muestra la secuencia, no sólo cronológica, entre procesos conducidos, sino el cómo se fueron concatenando a través de sus semejanzas y diferencias permitiendo así el desarrollo, crecimiento y las incorporaciones que constituyen a la fecha, una propuesta de formación.

Para terminar se desarrolla un cuarto capítulo de discusión y conclusiones y finalmente un apartado de anexos que permiten conocer los instrumentos desarrollados que ejemplifican las formas particulares de planeación, evaluación y seguimiento de acuerdo a la propuesta formulada.

I. Marco Teórico

El modelo de formación de formadores/as es un ejemplo del desarrollo de estrategias socioeducativas que se constituyen como una alternativa pedagógica orientada, a la construcción de relaciones de género equitativas, a la resolución de conflictos, a la mediación y a la educación para la paz.

“La escuela es una encrucijada vital en la que la persona aprende creciendo en interacción social y en la que la sociedad confía como taller de entrenamiento y de aprendizaje para la vida adulta” (Martínez y Bujons, 2001, p. 12).

¿Cuál es el marco de acción de y desde la escuela?, ella puede ser impulsora y generadora de cambios sociales o perpetuar una sociedad que crea las situaciones de desigualdad. Otra pregunta frecuente es, ¿si es posible intervenir desde la educación para contrarrestar los efectos sexistas de los mensajes que los medios de comunicación, la publicidad y los propios libros de texto gratuito presentan, y con los que se contribuye a la construcción y a la difusión en gran escala, de los estereotipos de lo masculino y de lo femenino?

En la escuela ¿se promueve igualdad entre los sexos?, ¿el lenguaje utilizado es incluyente y/o excluyente?, ¿Qué liderazgos promueve?, ¿Cómo se seleccionan los contenidos en los currículos y en los libros de texto?, ¿Cómo son las interacciones entre el profesorado y el alumnado dependiendo del sexo?

La escuela en todos sus niveles, recibe y/o reproduce una cultura androcéntrica (Blanco, 2006), en la que es muy difícil incorporar los puntos de vista y los saberes de las mujeres y con ello, muestra una realidad inequitativa para las niñas y las adolescentes, en la que aún no se ha conseguido la eliminación de los estereotipos y las prácticas sexistas (Delgado 2005). El primer entorno de responsabilidad educativa es la familia, no obstante, la escuela debe contribuir a la erradicación de toda forma de violencias, sexismo y de ejercicio de poder que subordine.

La institución educativa mediante su organización, ha de dar respuesta a la necesidad de formación –tanto de aprendizaje intelectual, como de formación humana– de un profesorado y un alumnado heterogéneo. Ha de proporcionar un modelo de convivencia y de participación que pueda ofrecer repuestas sin discriminar a nadie, sea cual sea su situación personal y social (SEP, PRONAP y CONAFE, 2007).

Solamente considerando todos los agentes educativos que, conjuntamente, participan de la educación de niñas, niños y adolescentes, se podrá pensar en la escuela

como una institución que forma parte de la sociedad y tiene sentido como servicio público dentro de un proyecto de desarrollo comunitario.

¿Cómo evitar la violencia de género, la discriminación, la desigualdad?, a través de la introducción de propuestas de intervención educativa que postulen algunos cambios en las prácticas cotidianas, en el mejoramiento de la calidad educativa de los procesos formativos, en la promoción de entornos favorables de desarrollo familiar, educativo y social. La gestión del respeto por la diversidad, para dar a cada uno lo que necesite, permitirá contender contra la discriminación y promover la igualdad de las personas. Esta igualdad hace referencia tanto a la igualdad de trato, como de oportunidades, y del acceso a los recursos y a la participación social (González, 2000).

En este sentido, pasar a la acción implica desarrollar las acciones positivas necesarias para compensar la inequidad que posiciona a las mujeres en condiciones de desventaja social. Pasar a la acción también requiere un modelo de sociedad que, con la incorporación y el diálogo de todos los sectores implicados, se organice para conseguir que la inclusión social sea el objetivo primordial (Belausteguigoitia y Leñero, 2005).

En este compromiso con un proyecto social, las primeras acciones en relación con las violencias contra las mujeres han de contemplar la prevención, el cambio de actitudes, la formación y también un compromiso con los Derechos Humanos, esto es posible si se aumentan los recursos económicos y humanos para poder hacer efectivas las actuaciones previstas por ejemplo en la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), e implementando políticas familiares y sociales que hagan realidad la igualdad entre hombres y mujeres.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007/2012, establece una estrategia para avanzar en la transformación de México estructurado en cinco ejes rectores:

1. Estado de derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

En materia de Igualdad de oportunidades el PND sostiene que *“para conducir a México hacia un desarrollo económico y social sustentable hay que resolver a fondo las graves diferencias que imperan en el país. Gobierno y sociedad deben ser capaces de mejorar significativamente las condiciones de vida de quienes viven en la pobreza, es decir, casi la mitad de la población”*

El desarrollo humano y el bienestar de las personas, tanto de quienes viven en pobreza como del resto de la población mexicana, constituyen el centro de la acción del Gobierno en materia de igualdad de oportunidades.

En el eje 3.5 del PND, formula el compromiso para promover acciones que fomenten una vida sin violencia ni discriminación, así como una auténtica cultura de la igualdad a través de políticas públicas encaminadas a defender la integridad, la dignidad y los derechos de todas las mexicanas. Lo anterior, implica la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal en cada uno de los ejes que conforman el PND.

Se propone en el objetivo 16, eliminar cualquier forma de discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres, alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual. Para su cumplimiento se delinearán nueve estrategias entre las que resaltan:

- La construcción de políticas públicas con Perspectiva de Género (PG) de forma transversal en toda la Administración Pública Federal, señalando a la igualdad como eje rector de todos sus planes y acciones.
- Desarrollar actividades de difusión y divulgación sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo la eliminación de estereotipos establecidos en función de género. Estas acciones estarán orientadas a crear una nueva cultura en la que, desde el seno familiar, se otorgue el mismo valor a las mujeres y a los hombres. Se promoverá la erradicación de las prácticas discriminatorias hacia las mujeres, por las que desde la niñez se les asigna un papel de inferioridad y subordinación en todas las esferas de la vida cotidiana. Se trata de que a partir de la infancia los niños y las niñas aprendan que tienen los mismos derechos y que ellos tienen las mismas capacidades y obligaciones para realizar tareas domésticas que tradicionalmente se han reservado a las mujeres.
- Implementar acciones para elevar la inscripción de niñas en las escuelas y asegurar su permanencia en éstas, con base en los diversos programas de apoyo al fortalecimiento de capacidades entre la población en desventaja, promoviendo el acceso de mujeres a la educación media superior y superior.
- Combatir la discriminación hacia las mujeres en el ámbito laboral.
- Facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral mediante la expansión del sistema nacional de guarderías y estancias infantiles.
- Dar especial atención a las mujeres en pobreza.

- Estrechar los vínculos entre los programas para la erradicación de la pobreza y los programas para la igualdad de oportunidades y la no discriminación de la mujer.
- Promover la participación política de la mujer.

Es larga la lista de objetivos y metas por cumplir, es mucho lo que hay por hacer, las preguntas son, ¿quiénes tienen que participar en el cumplimiento de dichos objetivos?, ¿desde qué ámbitos; el académico, el gubernamental, el de la sociedad civil organizada?

La UNAM y otras instituciones de educación superior han generado desde hace más de dos décadas, espacios académicos para el desarrollo de investigación, la construcción del conocimiento especializado, la docencia y la promoción de la cultura en la búsqueda de saberes que promuevan la democratización de las relaciones sociales.

El PUEG desde 1992 participa con cada una de sus acciones en la visibilización de las múltiples formas de inequidad que se presentan entre los hombres y las mujeres en los distintos ámbitos de la sociedad y, con la construcción de paradigmas. El modelo de Formación de Formadores/as en Género que se presenta, deriva del compromiso universitario en general y del PUEG en particular, por atender a través de propuestas académicas, un reto central en el quehacer educativo: Formar a profesionales que, con un alto sentido del compromiso con la sociedad, funcionen como facilitadores/as de procesos educativos que participen de la transformación y la construcción de relaciones equitativas entre los hombres y las mujeres y, promuevan la prevención de la violencia en los espacios de la vida personal, profesional y laboral. Formar a estos hombres y mujeres requiere de un enfoque y perspectiva que articule dicho esfuerzo; el siguiente apartado lo planteará.

I.1. Educación de calidad y superación de la desigualdad

Para plantear los *qué's* y los *cómo's* hacer para Formar Formadores Formadoras, partamos del presupuesto de que la educación es un bien público que está en la base de la libertad, la justicia y la democracia, y que hace posible el ejercicio pleno de dichos atributos (Cajiao, 2004).

La política educativa nacional e internacional mandata a la construcción de la equidad y a la prevención de la violencia hacia las mujeres. La posibilidad de formar en el país los recursos humanos necesarios para ampliar las capacidades nacionales, se

sustentan en la calidad y pertinencia de la educación que se ofrece. Esto exige replanteamientos, retos y desarrollos que permitan la formación de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para participar de la construcción de una sociedad democrática y con justicia social.

Desde hace ya muchas décadas, los foros y organismos internacionales realizan diagnósticos e informes acerca del estado de los sistemas educativos y se indican los prejuicios, las amenazas, los obstáculos, necesidades, demandas, así como, los retos por abordar, haciendo recomendaciones de las medidas que se deben tomar, todo esto con la finalidad de conocer el estado de la educación y su repercusión en las políticas educativas. Es el caso del Informe Faure¹ (1973) “*Aprender a ser*”; del Informe: “*La educación encierra un tesoro, pistas y recomendaciones*” Delors² (1996); y del Informe “*Educación para Todos*” EPT³ (2009) promovidos por la UNESCO. Todos ellos propuestos para desarrollar una educación de calidad y superar la desigualdad ante la situación social.

Delors (1996) propone para avanzar en la educación de calidad, un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el fracaso escolar y plantea como orientación del currículo, los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Morin(1999) por su parte, plantea los *cómo’s* educar para un futuro sostenible para ello define siete saberes necesarios para la educación del futuro:

- Enseñar en búsqueda de la verdad con flexibilidad y crítica.
- Garantizar a través de la educación el conocimiento pertinente, develando el contexto global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos.
- Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano.
- Introducir en la educación la noción de desarrollo intelectual, afectivo, moral.
- La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre.
- Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupala a la dignidad humana.

¹<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

²http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf

³http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/EFA_GMR_complet.pdf

- Enseñar la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes.

Estos saberes del qué (aprendiendo a conocer, a convivir, a hacer y a ser) y del cómo, en dónde buscar la verdad es posible sólo desde el conocimiento reflexivo y crítico, reconociendo la diversidad cultural, entendiendo el desarrollo que apunta a lo afectivo, lo intelectual y lo moral, en dónde se enseñe a comprender lo de los demás y no sólo lo propio, con respeto y tolerancia a lo diferente, muestra un camino a la propuesta desarrollada en el PUEG para Formar Formadores/as en género, que atiendan desde estos principios a la necesidad de llevar a múltiples espacios una educación de calidad humanizada, democrática y solidaria en donde el *saber hacer* se conciba como un estado en proceso de evolución (Gimeno et al, 2009) y no, como un estado terminal completo o definitivo.

En la Red Europea de Información Sobre Educación (Eurydice, 2001) se señala que en muchos contextos educativos todavía predomina la enseñanza basada en conferencias o cátedra magistral (lecturing), con grupos numerosos y que la forma de evaluación aún es la sumativa y formal, mediante exámenes escritos de selección múltiple que exploran conocimiento declarativo. Si esto ocurre en los contextos educativos, habrá que privilegiar las experiencias de aprendizaje que aseguran la participación interesada y activa de quién aprende y, al mismo tiempo, define el papel de quién forma, y genera la construcción de conocimientos significativos.

Por otra parte y en materia de género, Lamas (1996) plantea que la educación constituye uno de los pilares básicos en la transmisión de patrones culturales de género y son las escuelas, espacios sociales y educativos claves, para en ellas, operar transformaciones educativas y sociales deseables en la «conciencia» y «formación» del profesorado en materia de género y equidad (INMUJERES, 2004).

El trabajo empírico, fundamentado en las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural, tiene entre otros por objetivo, conocer los tipos de conciencia de género que tiene el profesorado en los centros escolares ya que esto permite conocer la factibilidad de que ellos operen transformaciones educativas y sociales en materia de género y equidad. Tomé (2002) señala que hay resultados que muestran la presencia de tipos de conciencia de género diferenciados en función del sexo del profesorado, así como, variables asociadas a los mismos, cuestión que justifica y fundamenta la propuesta de sensibilizar como punto inicial al profesorado.

El pensamiento educativo liberal de Dewey (en Brubacher, 2000), considera a la educación como parte de un importante proyecto político y social de transformación en dónde el aula es concebida como una empresa social en la que, quiénes la conforman, tienen la oportunidad de contribuir estando comprometidos con proyectos comunes, una forma de ejercicio de la democracia, en la que el/la profesor/a, no necesariamente tiene que ser “*el jefe*” que impone unos niveles exigidos por un currículum ajeno a las vidas y experiencias del alumnado, sino más bien quién “*lidera las actividades del grupo*”, que no impone sobre éste unos resultados inflexibles sino más bien unos puntos de partida a desarrollar mediante la contribución de todos y todas las personas implicadas.

Hemos de estar atentas y observantes del sistema escolar ya que, como se encuentra estructurado, con sus concepciones prevalecientes y con sus prácticas educativas, no sólo le está difícil y lejana la tarea democratizadora de una sociedad dada a través de un proyecto político y social sino que, en el cotidiano refuerza la desigualdad en cualquiera de las formas y sostiene, repite y profundiza mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre las personas que les son confiadas. El sistema escolar tendrá que estar permanentemente atento contra el efecto de perpetuar las desigualdades sociales previas, como sucede en el caso específico del género (Castro, 2004).

Si es factible una forma distinta de proceder para enseñar y para aprender, que contribuya al desarrollo de conciencia de género, en dónde no se perpetúen desigualdades sociales a través de patrones culturales, en dónde se operen transformaciones educativas y sociales en la «*conciencia*» y «*formación*» del profesorado en materia de género y equidad y con todo ello, se avance en la tarea democratizadora, se plantea el camino de acceso a través de la perspectiva constructivista sociocultural.

I.2. Perspectiva constructivista sociocultural

La propuesta de formación de formadores/as encuentra su sustento teórico en las teorías constructivistas en tanto se centran en los procesos a través de los cuales las personas construyen sus propias estructuras mentales al interactuar con el entorno, favoreciendo actividades prácticas y autodirigidas orientadas hacia el diseño y el descubrimiento (Wenger, 2001).

La finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas, es promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura del grupo al que se pertenece. Esto ocurre a través de la participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que propicien en el alumnado actividad mental constructivista (Coll, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Desde una perspectiva constructivista sociocultural, se asume que el estudiantado se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que además, el alumnado no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares (Rogoff, 1993).

Establecido lo anterior, podemos decir que la intervención pedagógica constructivista de la educación, desarrolla en la persona, la capacidad de realizar aprendizajes significativos y relevantes, en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

I.3. Procesos para el aprendizaje

Es central plantear la concepción de un nuevo paradigma con actitudes propicias para la construcción del conocimiento, su facilitación, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de procesos multidimensionales de apropiación cultural que involucran al pensamiento, la afectividad y la acción.

Si se sostiene como concepción de práctica educativa, aquella que reconoce complejos procesos para el aprendizaje, que busca asegurar la formación integral de las personas, entonces, es importante considerar que, en todo proceso de aprendizaje, son esenciales las acciones de quien forma y de la persona que construye el conocimiento. Esta perspectiva visualiza un escenario de aprendizajes relevantes, significativos, cooperativos, experienciales y basados en el paradigma de la cognición situada (Aebli, 2001; Coll, 2010; Díaz Barriga, 2003; Johnson et al., 1999; Lave, 1991).

Entendida así una práctica educativa, los procesos para el aprendizaje conllevan:

- La formación integral de las personas.
- La promoción del aprendizaje significativo de quienes están involucrados en el proceso educativo.
- El fomento del trabajo colaborativo.
- El acercamiento a conocimientos actuales, vigentes y pertinentes.

- La orientación hacia el desarrollo de habilidades para el planteamiento y la solución de problemas.
- Una actitud lúdica y crítica indispensable para la investigación y el descubrimiento.
- Una concepción de la evaluación como una estrategia para asegurar e impulsar la construcción del conocimiento.
- Acciones continuas para la actualización profesional.
- Una filosofía humanista que cultiva el espíritu de colaboración y compromiso social.
- La creación de ambientes propicios para el aprendizaje y la generación de conocimientos.

A. APRENDIZAJE RELEVANTE Y SIGNIFICATIVO

Si partimos de que la realidad humana es una construcción social y singular, producto de actividades significativas que son a su vez culturalmente específicas, el lugar del aprendiz es fundamental en tanto la enseñanza se encuentra centrada en su conocimiento, experiencia, capacidades, intereses valores y necesidades (Rogoff, 1993). Esta comprensión nos hace destacar factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales, emotivos, sociales y culturales implicados en el aprendizaje relevante en los que destacan los siguientes aspectos:

- Quien aprende construye activamente el conocimiento, no se recibe pasivamente desde el exterior.
- Aprender es adquirir significados.
- Adquirir conocimiento es ir trenzando una red de relaciones lógicas entre los significados de un campo del saber en torno a ejes de sentido.
- Los ejes de sentido agrupan los significados y los organizan en torno a modelos interpretativos.
- Quien aprende se presenta en cada situación con ideas previas, algunas inseguras, otras más desarrolladas y más profundamente arraigadas.
- Quien aprende tiene sus propias ideas, pero existen similitudes y patrones comunes entre sus ideas y las de los demás. La mayoría de tales ideas son aceptadas y compartidas socialmente, y forman parte del lenguaje común. Se apoyan en metáforas compartidas y sirven para entender fenómenos cotidianos.

Tales ideas suelen nutrirse de apariencias, creencias (persistentes y difíciles de cambiar).

- El aprendizaje de cualquier disciplina es más efectivo cuando es un proceso intencional de construcción de significados desde la información, la formación y la experiencia.
- Es necesario introducir disonancias y conflictos cognitivos, utilizando problemas provocadores, para abrir horizontes y desestabilizar los supuestos no cuestionados.
- El conocimiento es una empresa colectiva, distribuido en redes y contextos.
- Conocer y comprender el mundo es en gran parte conocer y comprender las concepciones que los seres humanos tienen del mismo.
- El aprendizaje es estratégico cuando la persona conforma modelos mentales y repertorios de significados que pueden ser reutilizados para descubrir nuevas relaciones, problemas, posibilidades y alternativas.
- Los significados pueden utilizarse para indagar las propias formas de conocer, de construir significados (metacognición que facilita la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico).
- Todo aprendizaje, toda adquisición de significados se realiza en un contexto concreto, cargado de significados, de símbolos, de artefactos y sobre todo de personas con significados e intencionalidades.

La enseñanza planteada para conseguir este tipo de aprendizajes, deja de ser un proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras de conocimiento, cambiando a ser un proceso en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia de los individuos. La mente "*se adapta con*", en lugar de "*adaptarse a*" las estructuras de conocimiento (Bruner y Haste, 1990).

Así, el aprendizaje es considerado como la producción activa del significado en relación con aquello que tiene importancia en la vida y no, como la reproducción pasiva del mismo. Planteado de esta forma, durante el aprendizaje relevante y significativo, el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas.

¿Qué tipo de docente se requiere para esta producción activa de significados?, sin duda docentes que promuevan la participación activa y comprometida de quien aprende, para aprender significativamente. Se requiere que quién facilita el aprendizaje, lo estructure, lo organice y presente contenidos interconectados, ejercicios, materiales y las

experiencias educativas de tal forma que se logren aprendizajes relevantes y significativos, que trasciendan la repetición memorística y así, lograr construir significados, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

B. TEORÍA SOCIAL DEL APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

La perspectiva sociocultural afirma que quien aprende no aprende en aislamiento, que lo hace a través de los contactos interpersonales (el profesorado y los y las colegas), que es con la comunicación que se amplían sus perspectivas y se enriquece el conocimiento (Werstch, 1995). Se parte de la concepción de que el conocimiento es un fenómeno social, de que la construcción del conocimiento está mediada por la influencia de otras personas y por eso, el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la reconstrucción y co–construcción de los mismos.

En una situación de enseñanza, las y los participantes parten de sus marcos personales de referencia, pero es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, como se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad.

Esta construcción de significados a propósito de ciertos contenidos culturales, ocurre en interacción e intercambios entre quién conoce y otros agentes que se implican en el conocer (docente, pares).

“...la enseñanza puede describirse como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación” (Coll y Solé, 1990: 332).

Es por esto que se considera sustancial promover la cooperación y el aprendizaje cooperativo, en el trabajo de formación, la base se encuentra en el estudio de los procesos grupales, que promueven una práctica y un pensamiento democrático, así como el respeto a la diferencia, a la diversidad en sociedades multiculturales.

Hablar de cooperación rebasa el planteamiento del uso de técnicas de trabajo grupal, se refiere, a la organización social de las actividades en el aula en términos de la promoción de construcción colectiva de conocimiento, de la puesta en común y la negociación de significados.

Johnson, D., et al. (1999) señalan que las estructuras básicas de aprendizaje vinculadas a la organización social del aula, están definidas en términos de la

interdependencia que promueven. Así, cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en interdependencia positiva entre los miembros de un grupo.

Si definimos al grupo como “colección de personas que interactúan entre sí y ejercen una influencia recíproca” (Schmuck y Schmuck, 2001:29), esta influencia conlleva intercambios en una interacción comunicativa, de palabras, gestos, imágenes, textos, en donde unos a otros se afectan en sus conductas, creencias, valores, saberes u opiniones. Así, no es la proximidad física lo que define al grupo, sino las interacciones significativas entre sus integrantes que al aprender cooperativamente alcanzan mayor aprovechamiento, más motivación, mejores habilidades sociales y mejores relaciones (Chehaybar, 2000).

C. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

La perspectiva experiencial se basa en el supuesto de que, todo lo que pasa a quien aprende, influye en sus vidas y, cada situación escolar trae consigo aprendizajes formales puntuales y también los aprendizajes de pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar.

Para Dewey (en Díaz Barriga, 2002), toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia y una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas de quien aprende, ante ello se plantea que la educación ha de desarrollar las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios. Es posible hablar de estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento, en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas, así como en la participación en las prácticas sociales de una comunidad.

La filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de conseguir que la experiencia de aprendizaje, se relacione más con la experiencia significativa de quien aprende (Díaz Barriga, 2003). El aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer de ellos, aquello que contribuya a brindar experiencias valiosas, establece también un vínculo importante entre el aula y la comunidad, entre la escuela o los espacios de formación y la vida. Es por tanto un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno.

La aplicación del aprendizaje experiencial en la enseñanza se conoce como el enfoque de aprender haciendo o aprender por la experiencia, no se restringe a un saber hacer irreflexivo, ni a una pedagogía del activismo, propone el desarrollo del pensamiento y práctica reflexiva.

El aprendizaje experiencial ocurre en tres fases básicas:

- a. La conceptualización de una experiencia o situación problema
- b. La fase reflexiva en la que el/la aprendiz, realiza aprendizajes con apoyo en dicha reflexión
- c. Fase de prueba en la que los aprendizajes recién logrados se integran al marco conceptual del alumnado y, pueden conducir a nuevos problemas o experiencias

D. PARADIGMA DE COGNICIÓN SITUADA

Este enfoque está basado en la cognición situada, tiene importantes implicaciones instruccionales (Díaz Barriga y Hernández, 2002) y, gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo.

De acuerdo con King (en Díaz Barriga, 2006: XI) la cognición situada transmite la idea de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que el conocimiento se construyó, esta idea tiene importantes implicaciones pedagógicas ya que al planear alguna intervención educativa, se tienen que considerar las situaciones en que, quien aprende, ha recreado o deberá recrear el conocimiento. Esta consideración, conduce a la motivación por la estrecha relación entre lo que se aprende y el uso funcional del conocimiento adquirido.

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas de la teoría y la actividad sociocultural. Su emergencia está en oposición directa a la visión de innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

La enseñanza situada, destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual el estudiantado, se integra gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales, se cuestiona la forma en que se enseñan aprendizajes

declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

I.4. Estrategias para la enseñanza

Cuando hablamos de estrategias de enseñanza o estrategias docentes nos referimos a los procedimientos que quien enseña utiliza (flexibles, adaptativos, autorregulados) para promover el logro de aprendizajes significativos en quienes aprenden.

Las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje experiencial y situado buscan construir el conocimiento en contextos reales, el desarrollo de la reflexión crítica y pensamiento (habilidades intelectuales), así como practicar activamente en la comunidad. Hablar de estrategias de enseñanza nos ubica en el ámbito de la formación de profesionales como personas prácticas y reflexivas que desarrollan una *expertise* para enfrentar problemas reales, de la vida cotidiana personal, profesional y laboral, en escenarios reales.

Es importante a la propuesta de formar formadores, la enseñanza propositiva en donde la reflexión, se convierte en una forma de mediación instrumental de la acción, transformando las prácticas de enseñanza de tal forma, que la reflexión propicia una reconstrucción personal o colectiva de la formación.

La/el docente constructivista señalan Díaz Barriga y Hernández (2002) es:

- Quien media entre el conocimiento y el aprendizaje del alumnado: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
- Un/una profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje, y se dispone al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para el estudiantado.
- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran quienes aprenden.

- Establece como meta la autonomía y autodirección del alumnado, que apoya un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

A. ENSEÑANZA REFLEXIVA Y EXPERIENCIAL

La enseñanza reflexiva es aquella que atiende al desarrollo pleno de las capacidades de la persona, tanto en las esferas cognitiva, como afectiva, moral y social, promoviendo el desarrollo de capacidades que permiten un análisis crítico tanto de los contenidos curriculares como de las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos.

Este tipo de enseñanza desarrolla razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura a través de los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana.

Las escuelas contemporáneas de pensamiento (Gore, 1996) sobre la formación del profesorado, han aceptado en general la expresión “*enseñanza reflexiva*”, vinculada a la participación en la práctica y el compromiso.

Otro de los enfoques de enseñanza que sustentan el trabajo formulado en la propuesta de Formación de Formadores/as en género, es el de la educación experiencial, en dónde los contenidos de la enseñanza se derivan de las experiencias de la vida diaria (cuestión retomada por el paradigma de la cognición y enseñanzas situadas).

El pensamiento reflexivo según Dewey (en Brubacher, 2000), es la mejor manera de pensar e implica: primero, un estado de duda o vacilación en donde se origina el pensamiento y después, un acto de búsqueda, de investigación para encontrar la forma de esclarecer la duda. Si esto funciona así, entonces enseñar experiencialmente implica proponer situaciones que originen duda e incertidumbre y propiciar las acciones que lleven a los educandos, a esclarecer las dudas iniciales. Esto constituye un proceso mediante el que se refleja la experiencia de quien aprende, y conduce al surgimiento de nuevas ideas y aprendizajes. Es fundamental, por tanto, plantear la necesidad de relacionar el contenido por aprender con las experiencias previas, para lo cual quien forma ha de seleccionar aquellas situaciones que ofrezcan problemas potenciales que estimulen la observación y el juicio.

B. PARADIGMA DE ENSEÑANZA SITUADA

El paradigma de la enseñanza situada tiene importantes implicaciones en la formación, dada su potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos específicos.

En un modelo de enseñanza situada, resalta la importancia de los y las agentes educativos, sus prácticas pedagógicas, el uso de mecanismos de mediación, de ayudas ajustadas a las necesidades específicas de los y las aprendices, las estrategias y el contexto. Se refiere también, como ámbito central, a la relevancia cultural señalando la importancia de utilizar ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean importantes a la cultura de pertenencia de quien aprende.

La enseñanza ha de ser contextualizada (aprendizaje *in situ*), usando ejemplos culturalmente relevantes y ha de buscar fomentar la actividad social, asumiendo que es fundamental hacer y no sólo recibir. Se entiende por actividad social, a la participación anclada al contexto social y colaborativo de solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

A la enseñanza situada corresponde adaptar los contenidos a las necesidades de quien aprende y a su contexto. Algunas de las posibles estrategias de enseñanza situada que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad son: la enseñanza experiencial, el método de proyectos o el análisis de casos, prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.

II. Modelo de formación de formadores y formadoras en género

Para iniciar este capítulo, se partirá de la investigación-acción base de la construcción del modelo de formación de formadores/as en género. La investigación-acción permitió avanzar en una propuesta cada vez más sólida, de sensibilizar y formar a especialistas en género, construcción de la equidad y prevención de las violencias. La “apuesta” estuvo en formar desde un lugar y una forma, en dónde la práctica se vincula con la enseñanza reflexiva, la formulación de nuevos proyectos, el ajuste continuo, la verificación y el perfeccionamiento de la propuesta inicial, para pasar al siguiente ciclo, recuperando las lecciones aprendidas, los cambios y de ahí, partir a la reformulación, el diseño y la planeación de nuevas propuestas.

A. PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El modelo de investigación-acción de Lewin y sus reformulaciones (Kemms en Elliot, 2005), implica una espiral de ciclos, en donde el ciclo básico consiste en:

- La identificación de una idea general (estado de la cuestión, situación por cambiar o mejorar)
- El reconocimiento de la situación (descripción y explicación de los hechos de la situación)
- La planificación general (propuesta de intervención educativa)
- La primera fase de la acción (implementación, llevar a cabo el plan propuesto)
- La evaluación (utilizar, desarrollar técnicas que permitan observar qué ocurre)
- La revisión del plan general (lo realizado se somete a evaluación interna y externa para desarrollar las propuestas de cambio, ajuste, verificación y perfeccionamiento de la propuesta inicial, para pasar al siguiente ciclo, recuperando las lecciones aprendidas, los cambios y nuevas propuestas)

A partir de este ciclo básico se desarrolla una segunda fase (implementación, evaluación y revisión del plan general), a ello sigue una tercera fase en dónde se da un nuevo “*bucle de la espiral*” (Elliot, 2005:88). Es importante considerar que siempre es posible revisar la idea general, que el reconocimiento de la situación ocurre a lo largo de todo el proceso (no sólo al inicio), y que es importante explicar los errores y fallos de la implementación así como sus efectos.

El modelo de formación es producto del proceso de “espiral de ciclos” de la Investigación–Acción, concebido como una práctica que se vincula con la enseñanza reflexiva planteada desde la pedagogía feminista. Esta práctica plantea un tipo de ejercicio no jerárquico, ni competitivo y se constituye en una forma de indagación emprendida para mejorar las prácticas, incluyendo las acciones que conducen al cambio.

El modelo de formación de formadores/as desde el lugar del cambio, ha tenido como finalidad la producción de un conocimiento que sirve para la transformación de los conocimientos, las actitudes y los pensamientos, a través de la construcción-consolidación de procesos de intervención educativa.

Adelante se mostrará el proceso y los resultados del mismo a través de las experiencias de formación de formadores/as conducidas a lo largo del período comprendido entre 1992 y 2011.

B. LA FORMACIÓN Y LA SENSIBILIZACIÓN COMO ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Para desarrollar los aspectos centrales del modelo, hemos de referirnos a la formación y a la sensibilización como estrategias para formar en género dado que la información transmitida de manera tradicional al “enseñar” y/o “capacitar” no basta. Para ello, se parte de que son necesarias como premisas básicas:

- Promover procesos tendientes a que el aprendizaje, sea significativo.
- Partir de la vivencia para llegar a la conceptualización, esto es, hacer pasar primero por el cuerpo, por los afectos, por la reflexión, por la toma de conciencia, los contenidos y que sea desde ahí, que los conceptos vayan tomando su lugar, sin repetir las formulas memorísticas que se encuentran lejanas a los procesos de toma de conciencia e incorporación.
- Promover la participación y colaboración colectiva que trae consigo la construcción colectiva del conocimiento, a partir de propuestas de enseñanza creativa y lúdica.
- Promover la reflexión ética y crítica desde la perspectiva de género, de la diversidad y de los derechos humanos (ejes conceptuales del modelo de formación).

Asprelli (2010) señala que la formación es un proceso de desarrollo personal que tiene que ver con encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un trabajo y/o una profesión. A través de la aplicación del modelo, hemos comprobado el proceso de desarrollo personal que tiene lugar en las personas formadas que obtienen aprendizajes, desarrollan capacidades, establecen relaciones vinculares, cambian actitudes en los espacios personal, laboral y profesional y todo ello ocurre a través de la mediación de los/las formadoras; de lo leído (lecturas, textos); de las situaciones (experiencias vividas) y, de las relaciones vinculares (el estar con otras personas con diferentes modos de estar).

La formación implica dinamismo en tanto hace referencia a la sucesión de pasos o etapas realizadas de manera sistemática, organizada, abierta y flexible, así, la formación es considerada como un trayecto que tiene que ver con todas las vivencias y experiencias propuestas que se construyen a través de interacciones, de relación con “otros”, de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivos sociales), con niveles y normativas, con ámbitos y contenidos, con estrategias y actividades que se cruzan y entrecruzan, a veces se oponen y otras, se relacionan (Panchón, 2007).

El Modelo de Formación de Formadores/as en Género se caracteriza por ser:

Flexible. Los contenidos propuestos, los ejercicios, las secuencias, los tiempos destinados, etc., son susceptibles de ampliación y cambio, de acuerdo a las características, problemáticas y necesidades de los distintos grupos y poblaciones con quienes se aplica.

Dinámico. Permite que un mismo contenido sea visto desde diferentes ópticas, independientemente del área en la que se ubique. También, los ejercicios pueden usarse convenientemente, haciendo los respectivos ajustes, dependiendo de problemáticas y necesidades particulares de los grupos con quienes es aplicado.

Es entendido como dinámico en el sentido de su carácter lúdico, que permite el movimiento y la conjugación de saberes y experiencias, entre quienes participan de él.

Integral. Con la metodología empleada se busca no sólo la adquisición de conocimientos sino el desarrollo de habilidades de manejo, conducción grupal, gestoría, comunicación e investigación, y la revisión de actitudes y conductas. Busca correlacionar la teoría con la práctica en todo momento.

Espiral. El proceso de formación se da por medio de la alternancia entre la identificación de necesidades, la obtención de conocimientos, actitudes y habilidades, y el desarrollo de actividades para su aplicación en la experiencia directa.

Cada uno de los elementos de este proceso proporciona insumos para los otros elementos; por lo tanto, nunca se regresa al punto inicial, ampliándose de manera permanente los conocimientos, las actitudes y las habilidades obtenidas.

Cases (2007), propone tres ejes de la formación: Habilidades comunicativas para facilitar la comprensión y mejorar los intercambios (eje relacional), aprendizaje emocional (eje de la afectividad educando en conocimientos, valores, creencias y afectividad) y métodos de interiorización (eje de centramiento, encuentro con un propio espacio interior que empodera y vitaliza la práctica). Esta propuesta resulta adecuada en el marco del modelo de formación, ya que los/las facilitadoras fijan el tono emocional en el aula, idean y aplican las actividades y evalúan el aprendizaje de los/las participantes y por tanto sus actitudes, habilidades, comportamientos y creencias son esenciales en este proceso.

Hay otras características que son promovidas en los/las formadoras que facilitan procesos de formación como la eficiencia personal, el modelado, el entusiasmo, la atención y altas expectativas que promueven la motivación de las y los integrantes de los grupos (Eggen y Kauchak, 2011) y que, son consideradas en el modelo para su revisión, análisis y la propuesta de estilos personales de facilitación.

La formación de formadores/as implica enseñar a pensar, apoyar la comprensión profunda de situaciones nuevas, promover la resolución de problemas y el razonamiento. Quien forma, ha de gestionar el ambiente propicio para pensar, dando información y promoviendo un espíritu de cooperación, lo que implica, una concepción *“del formado/a reflexivo, que a su vez en el siguiente ciclo (bucle de la investigación-acción), se constituirá en formador/a reflexiva”*, que considera los cambios en las formas de aprender, sentir y pensar, apoyando a quienes aprenden, a orientarse independientemente, esto es, enseñar a pensar fomentando la autonomía y la autorregulación Davydov (en Muñiz y García, 2008).

La sensibilización es la otra estrategia en el modelo de formación de formadores/as en género y refiere, al proceso de comprensión, asimilación, incorporación (acuerpamiento), que permite reconocer la dimensión de género en los ámbitos personales y sociales. A través de esta estrategia, se promueve despertar una profunda inquietud en torno al problema de la dominación cultural, del ordenamiento

social que somete y aniquila las conciencias y del ejercicio del poder “*sobre*” que subordina.

Sensibilizar, en el sentido literal, se define como la facultad de experimentar sensaciones a partir de los sentidos. Sensibilizar en género implica que las personas que diseñan, instrumentan y ejecutan programas y políticas públicas, abran los ojos, vean, escuchen, huelan, saboreen y toquen la realidad y la problemática de las desigualdades e inequidades de género. (INMUJERES, 2004). De ahí que la sensibilización se plantea como una excelente herramienta para crear conciencia, por medio de la reflexión, y el abordaje de aspectos invisibilizados o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y los grupos sociales.

La sensibilización como estrategia de aprendizaje, es una actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento (INMUJERES, 2008).

Aplicada al género, la sensibilización en el modelo de formación de formadores/as, busca que quienes participan de los procesos formativos, reflexionen en torno a lo “*femenino*” y lo “*masculino*”, a las asimetrías y desigualdades, a la discriminación de género (Bustos, 1994), a las diversas formas de violencia, para generar procesos de cambio tanto en el plano personal (interior, íntimo, valoral, actitudinal) como en el institucional, con miras a conformar políticas, programas y proyectos con perspectiva de género.

La sensibilización como proceso educativo y de aprendizaje planteada en el modelo, incide en cuatro dimensiones:

- En las creencias y experiencias personales,
- En las creencias y prejuicios de la sociedad,
- En la información basada en conceptos y datos,
- La práctica y aplicación del conocimiento en situaciones concretas de discriminación, sesgo, violencias, etc.

Para que logre incidir en estas cuatro dimensiones, la sensibilización como estrategia de aprendizaje y proceso, requiere de trabajo individual, de la reflexión colectiva y de la asimilación de información que dote de herramientas conceptuales y propicie la revisión de conductas y comportamientos individuales y colectivos, enfocados hacia la erradicación de prácticas que se desean transformar.

En resumen, los procesos de sensibilización y de formación como estrategias educativas del modelo, pretenden abonar creativamente en el desarrollo de las personas,

con el fin de derrumbar los muros del silencio, del miedo, de la desconfianza y de la violencia.

Y entonces, ¿cuál es la propuesta pedagógica para formar formadores/as en género?. En principio atender a la creciente demanda de negociación y diálogo, a través de estrategias que desarrollen actitudes, valores y capacidades que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales. Por otra parte, formar en igualdad, incorporación de la perspectiva de género, construcción de la equidad, respeto a la diversidad y a los derechos humanos; en otras palabras, abordar el cuestionamiento, el análisis crítico y ético de prácticas educacionales que sirven, a menudo no intencionalmente, para restringir la calidad o cantidad de educación democrática recibida por las mujeres.

Hoy sabemos que las políticas de igualdad van más allá de sólo incorporar y retener a las mujeres en las escuelas, que apuntan a lograr que el conocimiento se presente ausente de sexismo, modificando las relaciones de poder y la división sexual del trabajo dentro de la organización escolar.

Es improbable que se pueda crear un nuevo orden social sin cambiar primero las estructuras sociales que tienen una lógica de dominación y marginación. Uno de los cambios tiene que girar en torno a las relaciones de género, esto implica trabajar como señala Bustos en el 2001, en y con diversas instituciones sociales (familia, escuela, estado, religión, medios, trabajo), que sostienen lógicas de género que basadas en la diferencia sexual, imponen restricciones, espacios confinados, falta de oportunidades, mal trato y restricción en el control y manejo de recursos a las mujeres en los distintos momentos del ciclo de vida.

Crear nuevas prácticas docentes en cuestiones de género exige, sensibilizar y formar para identificar prácticas pedagógicas transmisoras de estereotipos de género en las instituciones escolares por parte de quién enseña; formar a quién enseña para visualizar (toma de conciencia) primero, y para desarrollar y transformar (conciencia crítica) después, prácticas sexistas, discriminatorias, violentas, excluyentes e inequitativas y, finalmente, desarrollar habilidades que le permitan a la persona que ha sido formada, expandir y diseminar buenas prácticas educativas que promuevan y construyan relaciones equitativas y prevengan con ello, las diversas formas de violencia de género.

Hablamos entonces de nuevas prácticas docentes articuladas en el constructivismo en dónde, la pedagogía crítica, la teoría sociocultural y las teorías feministas constituyen referentes en que se basa una pedagogía de género.

La pedagogía crítica (Freire, 1990 y 1997) aporta dos ideas fundamentales vinculadas a la formación tal y como la propone el modelo. Por una parte a la articulación de la pedagogía con la transformación social y, por otra, al constructo de «concientización» como resultado de un progresivo proceso de aumento de toma de conciencia. El proceso educativo y formativo afecta e incide en el aumento de los niveles de conciencia, que, a su vez, inciden en el incremento de la responsabilidad en el cambio o transformación. La conciencia es fundamental y necesaria para identificar la opresión dice Freire (1970). Distingue, al menos, entre dos niveles de conciencia: «toma de conciencia» y «conciencia crítica». La toma de conciencia no produce automáticamente respuestas apropiadas para la acción. Es decir, «la toma de conciencia» fácilmente lleva a la reflexión sin acción. Se circunscribe al terreno del pensamiento. La «conciencia crítica» facilita el análisis del contexto, de las situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar esa realidad. No se reduce a comprender o aceptar la realidad. La transformación, por tanto, es consecuencia de una perspectiva crítica. Es, a través de ella, cuando las personas comienzan a ver cómo las prácticas sociales son organizadas para apoyar determinados intereses. Freire (1970), plantea que las personas deben ser partícipes de la transformación del mundo por medio, de una nueva educación que les ayude a ser críticas de su realidad.

La sensibilización y la formación también se articulan a la teoría sociocultural en tanto coinciden en el planteamiento de que el aprendizaje implica el entendimiento, la internalización de los símbolos y de los signos de la cultura y del grupo social al que se pertenece, quienes aprenden, se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados (procesos del andamiaje), Vigotsky (en Hernández, 2001), de la participación social (proceso de aprender y conocer) en actividades relevantes valoradas y, experimentando al mundo y su compromiso con él (Wenger, 2001). Y entonces hablamos de aprendizaje, de construcción colectiva del conocimiento, en tanto, es entendido como afiliación (pertenecer, construir identidad), aprendizaje como devenir (creación de historias personales en el contexto específico), aprendizaje como experiencia (experimentar vida y mundo como algo significativo) y, aprendizaje como hacer (compromiso en el hacer de acuerdo a marcos de referencia y perspectivas compartidas con otros y otras).

Así, una pedagogía de género plantea a la sensibilización como una estrategia educativa que promueve el aprendizaje abierto, creativo, flexible, detonante de procesos de análisis y reflexiones individuales y/o grupales en las temáticas de género. A través de ella, se pasa de una posición receptora a una posición de agencia transformadora de la realidad, una realidad que mantiene ordenamientos sociales que excluyen a las mujeres. Estos procesos de aprender, permiten a quienes participan de ellos, mirar con “lentes de género”, mirar lo hasta ese momento invisible, naturalizado, normalizado (violencia, discriminación, exclusión, etc.) y, a registrar percepciones, sentimientos, pensamientos y comportamientos. En el modelo, la sensibilización como proceso cognitivo inducido, propone que la pedagogía esté vinculada al sentir, al pensar y al actuar.

Estar sensibilizados/as, contribuye a que, además de que se apliquen estrategias contra de la discriminación, se avance hacia la construcción de la concientización y el conocimiento, incluyendo la perspectiva de género en las agendas personales y políticas.

Aumentar el grado sensibilidad en género puede ser el mejor punto de partida para diseñar estrategias frente a la desigualdad social. La observación y el conocimiento de la sensibilización en un contexto determinado posibilita detectar los conflictos, las tensiones y las estrategias positivas en las que puede verse inmersa la orientación y la implementación específica de programas, planes o acciones en políticas de género.

II.1. Ejes conceptuales

La concepción central al modelo educativo, plantea la necesidad de pensar, plantear y considerar a la formación desde la perspectiva de género, del respeto a los derechos humanos y la diversidad.

Los ejes conceptuales del modelo de formación de formadores/as, son los principios rectores, que hacen, sustentan y organizan contenidos, objetivos, estrategias, actividades y ejercicios concretos. Constituyen contenidos temáticos y una herramienta analítica que permite identificar y reconocer las prácticas, conocimientos y actitudes sociales y personales que sostienen un orden inequitativo basado en las diferencias de los sexos.

La incorporación de las perspectivas de género, de la diversidad y del respeto a los derechos humanos en las acciones educativas, funcionan como herramienta para investigar, comprender y abordar a la cotidianidad, los problemas y necesidades específicas de hombres y mujeres, de los planes, programas y proyectos.

A. PERSPECTIVA DE GÉNERO

El modelo de formación plantea integrar la perspectiva de género para promover las relaciones equitativas entre mujeres y hombres y, prevenir la violencia hacia las mujeres en cualquiera de sus formas.

En nuestra cultura, los atributos, actividades y formas de relacionarse asignados a los hombres son valorados positivamente, mientras que los rasgos atribuidos a las mujeres son considerados negativos o inferiores. La superioridad de lo masculino y la devaluación de lo femenino son resultado de la construcción social y no de diferencias biológicas. El modelo de formación plantea el análisis y desactivación de ordenamientos sociales que subordina a las mujeres.

Hablar del género es una forma de denotar las construcciones sociales y culturales sobre los roles, las prácticas, los espacios destinados a hombres y a mujeres, lo “*femenino*” y lo “*masculino*” adjudicado a unas y a otros, dado el respaldo de la normatividad social.

El eje conceptual de la perspectiva de género, analiza la participación en la construcción del género de:

- Las instituciones y organizaciones sociales. La sociedad por medio de las instituciones (la familia, los medios masivos, la iglesia, la escuela, los grupos y sociedades) y la promoción de una serie de valores y creencias de lo que “*deben ser*” los hombres y las mujeres en función de las diferencias sexuales. Esta acción simbólica colectiva es construida social y culturalmente mediante prácticas, ideas y discursos.
- Los conceptos normativos. Conceptos difundidos por las doctrinas religiosas, científicas, educativas, legales y políticas sobre el significado de “*ser*” hombre y de “*ser*” mujer, de lo “*femenino*” y lo “*masculino*”.
- Los símbolos y mitos. Son las representaciones simbólicas y estereotipadas del hombre-masculino y de la mujer-femenina.
- La identidad genérica. Ésta se construye mediante los procesos simbólicos que una cultura da al género.

La perspectiva de género como eje conceptual, se plantea como una herramienta analítica útil para:

- **Revisar** las actividades, papeles, y prácticas de las mujeres y los hombres, con la finalidad de comprender la dinámica de sus relaciones en el ámbito de la vida

cotidiana. Identificar los atributos asignados a cada género, la valoración social, la asignación de papeles, así como las oportunidades y restricciones sociales que traen consigo.

- **Definir** alternativas para transformar el patrón de acceso a la información y formación, de manera que beneficie a hombres y mujeres. Analizar las necesidades prácticas de los hombres y las mujeres y las necesidades estratégicas que conlleven a la transformación personal y social.
- **Comprender** la condición de vida de las mujeres y su posición en la sociedad, posición como la ubicación, el reconocimiento social y el estatus asignado a las mujeres en relación con los hombres.
- **Desarrollar** estrategias para la inclusión de las mujeres en los espacios de toma de decisiones (comunitarios, políticos).

El modelo plantea que es factible la equidad en las relaciones si se transforma la lógica de género asignada. Dicha transformación se logrará en la medida en que las personas incorporen atributos que potencien su desarrollo humano, independientemente de su sexo.

B. PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Esta perspectiva como eje conceptual del modelo de formación, reconoce a la defensa de los derechos humanos como un aspecto central y articulado indivisiblemente a la perspectiva de género. Se basa en el principio fundamental de que todas las personas poseen una dignidad humana inherente y tienen igual derecho de disfrutarlos, sin importar su sexo, raza, color, idioma, preferencia sexual, nacionalidad de origen o clase, ni sus creencias religiosas y/o políticas. Se subraya la importancia de hacer un reconocimiento explícito a los derechos específicos de las mujeres (derechos sexuales, reproductivos, derecho a decidir entre otros), así como a las obligaciones del estado para protegerlos, promoverlos y garantizarlos, incluyendo el derecho a vivir una vida libre de violencia de género.

Se reconoce que una problemática importante con los derechos humanos es que la mayor parte de los sistemas y mecanismos nacionales, regionales e internacionales que se han establecido para hacerlos valer, se han desarrollado e implementado a partir de un modelo masculino, por tanto no se ha tomado en cuenta, la experiencia, circunstancias, posición y condición de las mujeres.

El concepto de derechos humanos y del Derecho de los Derechos Humanos (DH), es dinámico, esto quiere decir que aunque los derechos humanos fundamentales ya tienen reconocimiento jurídico, nada excluye la posibilidad de darle una interpretación más amplia o de luchar para que se acepten en cualquier momento, derechos adicionales. Esta dimensión dinámica de los derechos humanos les hace una herramienta potencialmente poderosa para promover la justicia social y la dignidad de todas las personas

El eje conceptual de los DH en el modelo de formación, nos propone hablar de “derechos humanos de las mujeres” ya que no existe actualmente sociedad alguna donde las mujeres dispongan de las mismas oportunidades que los hombres (en materia de educación, salud, trabajo, participación política, etc.). Las mujeres se ven afectadas de forma más dramática. La crítica feminista, tanto en el Norte como en el Sur, muestra cómo la vulneración de los derechos de las mujeres se produce de forma distinta por su condición y posición en las relaciones de género. El sistema de derechos humanos, según está establecido y regulado y los mecanismos de garantía previstos para asegurar su cumplimiento pueden resultar limitados cuando se trata de defender los derechos humanos de las mujeres.

C. PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD

Este eje conceptual, implica el reconocimiento de la diversidad humana no como un problema sino como una cualidad que enriquece.

Se concibe la diversidad como la existencia de múltiples cosas y posibilidades distintas, diferentes. Se plantea la necesidad de apropiarnos de una perspectiva diferente en la reflexión, al abordar temas y definir acciones. Reconocer que hay personas con diferentes historias y modos de vida, intereses, modelos y preferencias implica asumir que cada persona merece respeto y tiene derecho a la expresión libre de su modo de ser. Lo anterior también significa sostener una mirada crítica contra cualquier forma de estigmatización, marginación, discriminación o exclusión.

Esta perspectiva incluye la intención clara de generar las condiciones para que, en un marco de equidad, las personas accedan a un estado de bienestar satisfactorio, independientemente de su clase social, género, edad, color de piel o preferencia sexual.

De la misma manera en que se imponen estereotipos de uniformidad en la vida cotidiana la intolerancia a las diferencias se traduce en discriminación y exclusión. La represión de lo diferente no elimina la diversidad, en todo caso lleva a ocultarla y obliga a

que las conductas distintas sean clandestinas y reduce, en consecuencia, el acceso a información y búsqueda de asesoría o ayuda, en caso de requerirla.

La sociedad que se sostiene en estos principios no proporciona las condiciones necesarias para el desarrollo del potencial humano y el ejercicio de los derechos de aquellas personas que viven y se expresan de manera diferente a lo estereotipado.

En el marco del modelo de formación, se asume lo diverso y su inclusión como enfoque pedagógico, de tal suerte que la formación adquiere un papel protagónico en la modificación de los valores, actitudes y prejuicios sociales con respecto a las personas consideradas “diferentes” para promover y crear contextos que permitan la convivencia en la diversidad.

II.2. Ejes metodológicos

Los ejes metodológicos del Modelo aportan las formas concretas de hacer a lo largo de la implementación de las acciones de formación y son producto de la reflexión, el análisis, la elaboración y la constante evaluación, revisión y ajuste del trabajo concreto de formación.

La experiencia obtenida en la aplicación de las estrategias diseñadas a lo largo de una década, permitió construir una forma de “*hacer*”, congruente con los ejes conceptuales del modelo y que constituye, la guía de acercamiento a los procesos de sensibilización y formación en género. Nos encontramos entonces, ante el reto de generar un ambiente de: respeto, tolerancia y libertad que condiciona el trabajo formativo, grupal y participativo en el Modelo.

La conducción de un grupo de formación que promueve la participación, exige un manejo adecuado de las condiciones y factores de conformación, integración y producción grupal, por ello el manejo grupal constituye un eje metodológico, en tanto plantea la necesidad de aprender un “*cómo hacer*”, una sensibilidad social que parte en principio de considerar al grupo como una realidad de interacción con capacidad propia, que se desarrolla a través de procesos supeditados a la historia y experiencias de las personas que lo conforman (Shaw, 2004).

El aprender a “*hacer*”, el desarrollo de la sensibilidad social en los procesos grupales, fue articulado y producto del proceso de investigación-acción que permitió la formulación de una propuesta de educación afectiva que incorpora las emociones inherentes al aprendizaje y crecimiento humano, coloca en el centro de los mismos a los

afectos, posibilita la incorporación de las experiencias de la vida cotidiana y propone una actitud crítica sobre nuestro actuar.

Aprendimos que cada persona asimila conocimientos, ideas y conceptos a partir de un esquema explicativo conformado por sus experiencias, actitudes y sentimientos. Es decir, cada uno, reacciona afectiva y emocionalmente de manera diferente a cualquier tema. Por tanto, la educación que pretenda la transformación de una cultura predominante marcada por la inequidad, las violencias y la discriminación, debe desarrollar estrategias que generen cambios significativos tendientes a la construcción de relaciones equitativas, satisfactorias y respetuosas.

Para ello, en materia de ejes metodológicos, el abordaje propuesto por este modelo, incorpora lo grupal, lo formativo, lo integral y lo afectivo (construcción del saber disciplinar, saber ser, saber compartir y saber hacer). Esta incorporación implica el abordaje a través de las didácticas formativa, participativa, grupal y afectiva que a continuación se describen.

A. DIDÁCTICA FORMATIVA Y METODOLOGÍA EN CASCADA

Como eje metodológico, la didáctica formativa, busca incidir efectivamente en las prácticas, actitudes y conocimientos de quienes son formadas/os, posibilitando la incorporación de las experiencias de la vida cotidiana y proponiendo una actitud crítica sobre el actuar en el campo de las relaciones de género.

La generación de confianza entre las y los participantes del grupo se convierte en un recurso indispensable para facilitar la contención y el apoyo del grupo convirtiendo estos recursos en una herramienta esencial cuando se produce algún fenómeno adverso.

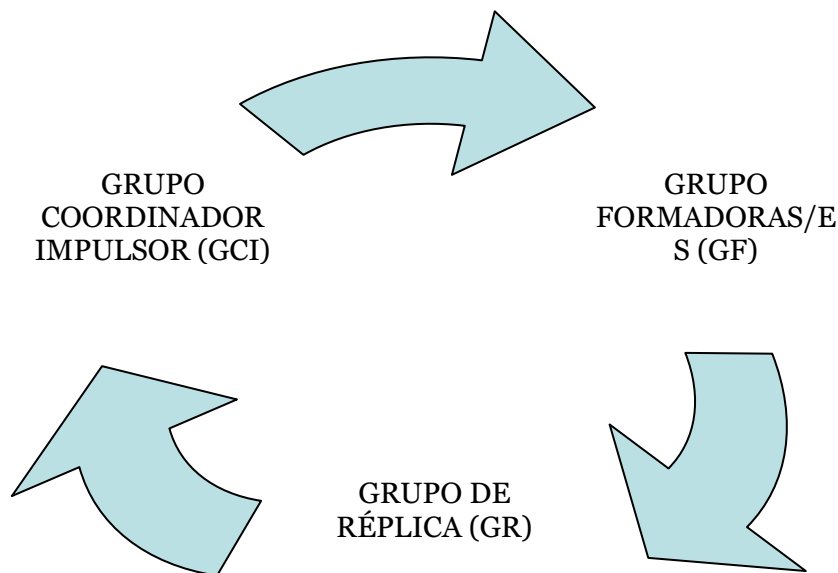
Esta aproximación educativa facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la confianza, para balancear las relaciones de poder tanto entre personas como entre colectivos, desarrollando las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender, cuestionando la realidad social a través de la perspectiva de género.

Desde una didáctica formativa se promueve la reflexión crítica y ética para que conocimientos, al mismo tiempo que habilidades, fortalezcan la identidad de las personas. De este modo se trasciende al ámbito de la información, de la capacitación, trabajando con actitudes, dotando de habilidades a quienes participan del proceso vinculando los aprendizajes con la realidad social cotidiana.

Como parte de la didáctica formativa, el modelo propone la estrategia en cascada que dirige la formación como objetivo prioritario, con el grupo coordinador inicial que

conduce la preparación a grupo inicial de formadores, constituidos bajo una idea cooperativa.

El modelo de cascada consiste en impartir formación a grupos de personas en temáticas de género y en manejo y conducción grupal. A su vez, los/las integrantes de cada grupo formado, sensibilizarán y formarán a nuevos grupos de personas con los mismos métodos y en los mismos contenidos y así sucesivamente se da el ciclo de transmisión de contenidos, actitudes y habilidades.



En el proceso, cada acción formativa que compone el itinerario supone simultáneamente al desarrollo propio de la acción, un filtro de selección (autoselección, en algunos casos) para la fase posterior, cada proceso formativo consta de siete fases:

- Fase de organización y estructuración del grupo coordinador impulsor (GCI)
- Fase de preparación del plan de actividades, del desarrollo de instrumentos y materiales (GCI)
- Fase de selección y preparación inicial (GCI) → (GF)
- Fase de actualización temática y de habilidades en el manejo y la conducción grupal (GCI) → (GF)

- Fase de intervención educativa (GF) → (GR)
- Fase de planeación, asesoría técnica y retroalimentación de propuestas para la réplica de la intervención educativa (GF) → (GR)
- Fase de réplica de la intervención educativa (GR) → (Nuevos GR)

Ventajas del modelo de capacitación en cascada: Es flexible; delega autoridad; incrementa la capacidad para la enseñanza; es sustentable; el grupo inicial permite la formación participativa integral; llega a una gran cantidad de beneficiarios; la posibilidad de frecuentes espacios de actualización y evaluación.

Desventajas del modelo de capacitación en cascada: Dificultad de transmitir conocimientos, habilidades y actitudes para ser transmitidas a nuevos grupos; requiere de la elaboración detallada de manuales e instrumentos; requiere monitoreo central para asegurar que las sesiones se realicen de acuerdo a lo planeado; las limitaciones de tiempo en siguientes ciclos de formación; aunque se forma a un importante número de personas se requiere de un período de asimilación importante.

B. DIDÁCTICA PARTICIPATIVA

La participación de las y los facilitadores es básica para la construcción de la propuesta, por lo que es importante que se involucren tanto en la detección de necesidades como en la planeación de actividades. También se promueve en el marco del modelo la evaluación autocrítica de las actividades que desarrollan. Asimismo, se busca que los y las facilitadores generen estrategias propias originales y creativas, a la vez que desarrollan habilidades de gestión y negociación.

El modelo ha sido construido partiendo de la base de que el conocimiento es producto de la actividad grupal, crítica y transformadora de la realidad social, y por tanto, la didáctica participativa proviene de la convergencia de la teoría del aprendizaje grupal centrado en la acción, la ideología, los valores (Bauleo,1991) y la metodología participativa de la educación para la liberación, que considera al individuo como un ser inacabado, en continua construcción y que critica y transforma con su participación, la realidad (Freire, 1970).

El modelo de formación tiene como finalidad promover la comunicación y el aprendizaje desde una construcción colectiva del conocimiento; en él, la creatividad

juega un papel fundamental para evitar la reproducción acrítica de pautas aprendidas, no cuestionadas ni analizadas pese a que constriñen y obstaculizan al desarrollo humano.

Nuestro enfoque de educación participativa incluye: la identificación de problemas y necesidades, los ajustes desde la planeación, en la intervención y en la misma evaluación. Todo esto es realizado por el grupo de formadores/as, al principio con un fuerte apoyo y guía de parte de la coordinación general y académica, que poco a poco va cediendo el control en la planeación, el diseño, la ejecución y el seguimiento de las actividades.

Cuando se aborda un tema que implica movilización de afectos y emociones, como es el caso de violencias, es necesario contar con un alto grado de sensibilidad, empatía y responsabilidad, ya que se pueden presentar situaciones personales que demanden un acompañamiento emocional más cercano de parte de la coordinación con las y los formadores.

La metodología implica la participación de manera reflexiva y propositiva en la definición de los diferentes aspectos de la educación y la formación, promoviendo la comunicación y el aprendizaje.

C. DIDÁCTICA GRUPAL

En este modelo de formación de formadores/as, el contexto del grupo es un medio que facilita la expresión libre y espontánea, y también es un medio de contención donde se socializan los problemas o sentimientos que, de otro modo, parecería que sólo le suceden a una persona.

Propone la generación de un ambiente de respeto, tolerancia y libertad que favorece, estimula y propicia el trabajo formativo, participativo y grupal en la formación de formadores/as, revisando de manera permanente las siguientes condiciones para el funcionamiento grupal:

Atmósfera grupal adecuada. Refiere a la disposición de ánimo entre los/las participantes del grupo, a partir del ambiente físico, el sentimiento de igualdad, la reducción de intimidación y la promoción de relaciones respetuosas.

Comunicación en el grupo. Implica el intercambio fluido entre los/las participantes, que facilita la expresión de aspectos de índole afectiva que han de ser abordados en un marco de contención, apoyo y respeto.

Relaciones interpersonales. Como marco adecuado para el funcionamiento del grupo y la consecución de la tarea, así como, para gestar vínculos y afectos desde la equidad y la solidaridad.

Espíritu grupal. Integración del plano intelectual y afectivo del grupo, con la finalidad de alcanzar las metas comunes gestadas a través de acciones propositivas.

Liderazgo distribuido en el marco de un grupo participativo y respetuoso que implica la posibilidad de diversos liderazgos distribuidos democráticamente, que responden a intereses, necesidades, experiencias y habilidades personales.

Flexibilidad. Debe prevalecer entre los y las participantes del grupo, una actitud de tolerancia que permita enfrentar las dificultades y aprender de sus errores.

Consenso. Se gestiona un ambiente respetuoso y propicio para expresar diferencias y disensos, que enriquece la discusión y permite tomar acuerdos colectivos.

Comprensión del proceso. El proceso grupal se forma a partir de aspectos psicológicos, sociales y didácticos, por lo que deben conocerse y entenderse distintos fenómenos psicosociales que surgen en los grupos.

Evaluación continua. Facilita el funcionamiento de un grupo en la medida en que permite la reflexión de aciertos, errores, cambios y ajustes necesarios en los planos de lo personal, la interacción, la tarea y las actividades por desarrollar.

Los modelos de interacción en grupo, como el presente, sostienen a la interacción social como componente esencial del aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2011), y en ellos, la integración en grupo es una estrategia que hace que los y las participantes trabajen en colaboración para alcanzar objetivos comunes. Hay cinco elementos en la fundamentación de las estrategias de interacción en grupo por promover:

- Interacción cara a cara
- Objetivos del grupo
- Responsabilidad individual
- Habilidad para colaborar
- Procesamiento de grupo

El proceso de formación ha de asegurar que la interacción entre los y las participantes produzca aprendizaje, que no haya distracción de la tarea, que logre apoyar el trabajo en equipo de manera productiva, que se promueva la expresión de las necesidades afectivas y sociales de comunicación, y de la generación de un espacio de interacción entre iguales.

Hablar de la didáctica grupal como eje metodológico del modelo de formación de formadores/as, implica la consideración del grupo como una realidad específica que va más allá de la simple suma de individuos que lo forman ya que cada grupo, construye una dinámica propia que es distinta a la suma de sus fuerzas individuales, y ello implica a quien forma, estar atento/a, a la interacción de sus integrantes.

Cada grupo se reúne con ciertos objetivos que se van definiendo y redefiniendo en el proceso de la conformación del mismo. En la medida en que los y las integrantes del grupo participan en la formulación de dichos objetivos se genera un sentimiento de pertenencia al grupo, lo que le da cohesión al mismo.

Con el fin de facilitar y estimular la acción del grupo y para alcanzar los objetivos propuestos se implementan determinadas técnicas grupales que son un conjunto de medios y procedimientos, instrumentos o herramientas, aplicados a una situación de grupo caracterizada por la existencia de un proceso de comunicación y con un objetivo definido.

Según Cirigliano y Villaverde (1992) la elección de las técnicas grupales depende de las características del grupo al que van dirigidas, los autores sugieren tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Objetivos del grupo. Hay que considerar el objetivo del grupo en general, así como la especificidad de la actividad. Por tanto es necesario conocer las posibilidades, limitaciones y características de cada técnica.

Madurez y entrenamiento del grupo. Las técnicas exigen mayor o menor cohesión, atención e implicación personal. La elección de la técnica pasa por el tamiz de los hábitos de comunicación del grupo, del nivel de participación, de la capacidad de escuchar y del entrenamiento que tenga el grupo.

Tamaño del grupo. Hay técnicas apropiadas de acuerdo al número de integrantes del grupo, sin embargo, es necesario mantener una cierta flexibilidad que permita la combinación de técnicas.

Ambiente físico. El lugar adecuado para la actividad debe poseer ventilación, iluminación y movilidad suficiente para llevar a buen término el proceso de sensibilización, dado que un espacio físico que promueva el bienestar físico de las y los participantes facilita su participación comunicación y compromiso.

Características de los/las integrantes. Habrá que tomar en cuenta para elegir una técnica determinada, las características culturales, modos de ser, de pensar, de comportarse y de expresarse del grupo, al mismo tiempo que se consideran las

características de cada miembro del grupo. En un proceso de sensibilización-formación, nadie ha de sentirse “*obligado u obligada*”.

Dentro del grupo existe la figura de formadora/or, en cuya capacidad, destreza y/o habilidad depende la elección de las técnicas a utilizar, considerando, que algunas requieren mayor práctica, experimentación, además de conocimiento del grupo. El formador o formadora debe conocer las posibilidades y riesgos de cada técnica ya que no es ético desencadenar procesos que no se puedan contener. Al emplear técnicas grupales es necesario combinarlas, recrearlas o adaptarlas a cada aplicación concreta. No existe la técnica útil a todo grupo ni a toda situación; se requiere un esfuerzo de adecuación, sensibilidad y flexibilidad.

Para el manejo y conducción grupal en este modelo se refiere al abordaje afectivo, como expresiones afectivas, “*hilo con el que se teje la experiencia de recibir un trato equitativo*” y que implican ese conjunto de expresiones afectivas que los/las docentes, los/las formadoras, los/las facilitadoras dirigen a los y las integrantes del grupo: gestos de atención o desatención hacia sus necesidades, demandas, problemáticas, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales. Las expresiones afectivas cumplen una función de marcar a las interacciones cotidianas entre quien forma y quien es formado. La presencia continua de expresiones afectivas de distintos signos, es fundamental y permanente en tanto gestos sutiles y sencillos (agradecer, mirar a los ojos, escuchar con atención y esto habla de lo que se denomina “*clima ecológico en el aula*” (Fierro et al, 2003). Estas expresiones hacen la diferencia entre un aula donde se percibe soltura, buen humor, dinamismo y otra donde predominan la indiferencia y la tensión, ya que cumplen un papel importante y acercan a quien forma con los y las participantes. Desde el planteamiento de las actividades didácticas, hay implícita una expresión afectiva consistente en ocuparse de elegir con cuidado la manera más atractiva de avanzar en la tarea propuesta requiere formar, estimular, potenciar, la sensibilidad de quien forma, para identificar necesidades, leer al grupo, a sus emergentes grupales, e integrarlos en la dirección de la tarea propuesta, a través de expresiones afectivas de consideración y atención hacia las personas.

D. DIDÁCTICA AFECTIVA

En el modelo es definida como aquella que lejos de desconocer las emociones inherentes al aprendizaje y crecimiento humano, coloca en el centro de los mismos a los afectos. Este eje metodológico, posibilita incorporar la información a las experiencias de

la vida cotidiana haciendo reflexiones vivenciales y críticas sobre nuestro actuar cotidiano en el campo del género, la equidad y la justicia social.

Incluye considerar permanentemente las formas en que se asimilan los conocimientos, ideas y conceptos con relación a las propias experiencias, actitudes y sentimientos, es decir, tener presente que cada persona, de acuerdo a su historia de vida, su reacción afectiva y emocional ante temáticas particulares, intervenciones y /o cualquier acontecimiento grupal.

La educación que pretende transformaciones de conductas (estereotipadas y limitantes), de actitudes (sexistas, racistas y homofóbicas), de formas de relación (de dominio-subordinación) y con todo ello, persigue la transformación de la cultura, no puede limitarse a transmitir información; tiene que desarrollar estrategias específicas para generar relaciones equitativas, satisfactorias y de respeto a las personas.

Entendemos en el marco del modelo, el proceso educativo como una relación de respeto mutuo, en la cual no se busca imponer formas de pensar ni modificar formas de ser, sino potenciar las capacidades individuales haciendo accesible el conocimiento en los momentos y temas que así lo requieran.

En relación a los factores motivacionales y emotivos del aprendizaje cabe destacar los siguientes aspectos, (didáctica afectiva del modelo):

- La motivación es el motor del aprendizaje, y la motivación se encuentra incluida por las emociones, las creencias, los intereses y los valores.
- La motivación intrínseca es la que facilita el aprendizaje relevante, supone la adquisición de significados por el valor de uso de los mismos y no sólo por su valor de cambio. Se estimula cuando quien aprende se sitúa ante tareas con el grado óptimo de novedad y dificultad, formando parte de proyectos con sentido e interés para quien participa.
- La adquisición de significados, conocimientos y habilidades complejas requiere un esfuerzo intenso y continuado con motivación intrínseca para aprender.
- Quienes aprenden se motivan más y aprenden mejor cuando trabajan con problemas reales (aprendizaje situado y basado en problemas).
- Elevadas expectativas motivan a las personas y a los grupos.
- Un clima de confianza y seguridad personal, potencia el deseo y la libertad para aprender, para comunicar sin miedo al error y sin temor al ridículo social.

II.3. Estrategias de selección del grupo de formación

¿Quiénes son las personas que asumen la encomienda de ser parte de un proyecto ambicioso que apunta a transformaciones culturales?, ¿cuánto hay que saber de género, violencias, derechos humanos, diversidad, perspectiva de género, para ser parte del grupo de formación?, ¿cuáles son las actitudes necesarias al proceso de sensibilización y formación que han de poseer los y las participantes del grupo?, ¿cuánta experiencia se debe tener en el manejo y conducción de grupos?, ¿cuál finalmente es el perfil para emprender la tarea de sensibilizar y formar en género?. Estas preguntas fueron formuladas desde 1992 con la puesta en marcha del primer proyecto y las respuestas se han venido articulando, precisando y afinando en el proceso de la investigación-acción (I-A) que define al quehacer cotidiano del proyecto troncal en sus diferentes momentos y con sus proyectos específicos transitados.

En principio hay que decir que efectivamente la encomienda de sensibilizar-formar en materia de género y prevención de las violencias, a personas de tan diverso origen, formación, experiencia, especialidad y edades, en la primera vuelta de espiral del proceso I-A y de la formación en cascada, ha sido un reto y toda una experiencia formativa para el grupo coordinador impulsor (GCI), en cualquiera de los proyectos que se han implementado.

Es el proceso de la I-A el que ha permitido recuperar la experiencia de cada momento, sistematizarla, evaluarla, retroalimentarla y proceder a una nueva vuelta de la espiral cuando quienes se forman, se hacen cargo de un nuevo grupo ponen en marcha lo aprendido, se exponen y exponen lo conocido, lo vivido, y entonces, acompañan, asesoran, planean y se produce una nueva vuelta, un nuevo “bucle de la espiral” (Elliot, 2005:88).

Las actitudes respecto a las temáticas que hacen al proceso de formación son importantes y es básico, hacer un sondeo personal y grupal permanente que permita identificar sesgos, formas sutiles de exclusión y en ocasiones formas de discriminación no visibles, ubicadas en puntos ciegos, de tanto ser invisibles.

Acerca de la experiencia, es importante contar con alguna experiencia en el manejo y conducción grupal, sin embargo el propio proceso de formación prepara en este terreno a los participantes del GF.

Así, el perfil básico para formarse y emprender la tarea de sensibilizar y formar en género se resume en: conocimientos básicos, disposición por continuar la formación de manera permanente, actitudes favorables ante las temáticas, aprecio por la

construcción colectiva del conocimiento, por el trabajo grupal y en equipo, por el respeto a la diferencias, el compromiso con la construcción de la equidad, de la justicia y de la democracia de género.

El proceso de selección tiene como punto de partida la estrategia de convocatoria e invitación directa y "en cascada" por quienes ya se han interesado e inician su participación. El proceso permite conocer el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de las candidatas y candidatos al proceso de formación. También ocurre un proceso de autoselección en el que las y los formadores deciden y se involucran en el modelo a partir de sus intereses y motivaciones.

El segundo paso es la participación en un seminario taller y la evaluación continua a través del paquete de evaluación desarrollado en el PUEG; Auto evaluación diagnóstica sobre conocimientos, actitudes y prácticas (Anexo 1), evaluación individual a formador/a (Anexo 2) a equipos de formadores/as (Anexo 3), de autoevaluación cualitativa (Anexo 4) el cuestionario de evaluación cruzada (Anexo 7) entre otros.

Los instrumentos para la fase de selección comprenden:

- Cuestionario auto aplicable (Anexo 1)
- Entrevista individual para identificar: Intereses de formadoras y formadores del modelo del PUEG UNAM.
- Exploración general de los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP). Su finalidad es explorar el grado de conocimientos generales de los y las participantes, la perspectiva de género, violencia de género, manejo y conducción grupal entre otros.
- Por otra parte, incluye preguntas cuyas respuestas permiten conocer las actitudes que tienen respecto a cuestiones polémicas y, finalmente, algunas preguntas relativas a las habilidades y experiencias específicas en la conducción y manejo de grupos.
- Además de los cuestionarios y las entrevistas, la integración grupal y la facilidad para el trabajo en equipo es uno de los aspectos fundamentales que permitirá a las y los futuros formadores, el trabajo colaborativo.

En el primer bloque de formación se impulsa, la integración de los/las participantes con el grupo, mediante el diseño de actividades colectivas. La integración grupal se promueve a través de reuniones periódicas para la planeación, la revisión de planes de sesión, el ejercicio y piloteo de actividades programadas, la evaluación y

retroalimentación, entre otras, tomar acuerdos sobre las actividades y definir compromisos y responsabilidades, reuniones de organización, de capacitación formal.

Es fundamental durante el proceso de formación, desarrollar aptitudes tales como la reflexión, la crítica y la autocrítica, para que tenga lugar el acercamiento a las propias ideas ya que estas, sin duda, determinan las formas de hacer las cosas. y pueden funcionar como obstáculos bajo la forma de ideas o prejuicios (Aguilar y Viniegra, 2010).

A. PERFIL DE LOS Y LAS FORMADORAS

El formador/a es un profesionalista de áreas de las humanidades y las ciencias sociales que muestra interés por participar en actividades de apoyo y de servicio a la construcción de una cultura democrática con justicia social.

Durante la formación inicial y la participación en las acciones de intervención educativa implementadas en el marco del modelo, el/la formadora irá incrementando conocimientos y habilidades, así como analizando ética y críticamente sus actitudes.

Conocimientos. En materia de género, perspectiva de género, equidad e igualdad de género y, en torno a la conducción y manejo grupal.

Actitudes. El formador/a tendrá una actitud positiva que se exprese en interés y compromiso por la problemática en materia de construcción de la equidad de género. Es importante el desarrollo de empatía. Ha de ser tolerante y respetuoso ante lo diverso, tener una actitud abierta que rechace todo tipo de discriminación, mostrar respeto hacia los valores y creencias diversas, tener la capacidad para revisar los propios valores y creencias desde una postura analítica y crítica, con compromiso y creatividad.

Habilidades. Entre las habilidades más importantes que deberán conjuntar los /las formadoras destacan:

- La capacidad de negociación y liderazgo.
- Capacidad para manejar grupos. Manejar técnicas didácticas y motivacionales.
- Desarrollar actividades en equipo. Capacidad de planeación de actividades.
- Habilidades de comunicación. Facilidad para expresar ideas propias y de otros a través de lenguaje oral y escrito.
- Interés para relacionarse con otras personas.
- Expresarse en público con seguridad.

- Liderazgo para impulsar acciones y grupos o actitud positiva de apoyo y trabajo.
- Aceptar nuevos retos y cambios. Ser personas críticas y propositivas.

Experiencia. Como parte del perfil de los/las formadoras a participar en el proyecto de formación, se encuentra la experiencia en materia de manejo y conducción grupal.

II.4. Estrategia de evaluación y seguimiento de grupo de formación

La evaluación es útil en tanto soporte dinámico para la reflexión y la acción, más que como producto estático con valor en sí mismo. La aproximación constructivista plantea que no debe haber ruptura ni desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación.

¿Cómo pensamos y cómo practicamos la evaluación de los formadores?. Se evalúa lo que se hace y el desempeño en situación de los y las formadores, así como su avance en materia de conocimientos, actitudes y habilidades.

El planteamiento de evaluación está centrado en el desempeño más que en la exploración de saberes declarativos y estáticos, este tipo de evaluación es idóneo para el caso de los aprendizajes situados y para explorar reflexivamente la práctica educativa del formador y promover mecanismos de autoevaluación del facilitador en formación.

Hay una continua sistematización en cada uno de los momentos de aplicación del modelo teniendo como objetivos constatar:

- La eficacia de los métodos empleados
- La recepción del modelo en audiencias blanco (Anexo 6)
- La pertinencia de las actividades y los ajustes necesarios
- La incorporación de sugerencias

Para la evaluación se ha propuesto una orientación cualitativa que se lleva a cabo por medio de:

- Evaluación del desempeño de las y los formadores, realizada tanto por el ECI (Anexo 2), como por los grupos a quienes los formadores/as dirigen sus acciones educativas (Anexo 6).
- Registros del cumplimiento de objetivos, el ambiente y la dinámica grupal (a través de informes de cada una de las fases propuestas en el proyecto emprendido).

La evaluación de proceso se organiza en los siguientes niveles:

Se lleva a cabo durante los primeros seis meses de implementado el modelo e integra los puntos de vista de las y los formadores y del grupo coordinador impulsor. La evaluación de este tipo tiene efectos importantes en términos de la integración, de la apertura de canales adecuados de comunicación y de la autocorrección del proceso, ya que permite identificar problemáticas y necesidades en diferentes momentos de la aplicación del modelo.

Individual. Se refiere al cumplimiento de los objetivos en cuanto al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los y las formadoras.

En los Anexos se presentan ejemplos de instrumentos de evaluación para los distintos niveles.

Autoevaluación de Conocimientos

- Género
- Construcción social de género
- Diversidad
- Violencia
- Derechos

Auto evaluación de Actitudes hacia las personas que se expresa en:

- Interés y compromiso
- Disposición a la empatía
- Tolerancia y respeto ante las diversas expresiones
- Actitud abierta y rechazo de todo tipo de discriminación
- Respeto hacia los valores y creencias de las y los demás
- Capacidad para revisar los valores propios y las creencias desde una postura crítica
- Interés por aprender
- Interés por ayudar y escuchar a otros
- Iniciativa, responsabilidad y compromiso
- Disposición a la empatía para poder detectar necesidades específicas
- Apertura para trabajar en equipo

Habilidades. Entre las habilidades más importantes destacan:

- La capacidad de negociación y liderazgo
- Buena comunicación y escucha abierta

- Capacidad para manejar grupos
- Manejo de técnicas didácticas y motivacionales
- Desarrollo de actividades en equipo
- Capacidad de planeación de actividades
- Facilidad en la expresión de ideas
- Expresión en público con seguridad
- Liderazgo para impulsar acciones y grupos o actitud positiva de apoyo y trabajo
- Aceptación de nuevos retos y cambios
- Capacidad crítica y propositiva

Entre las estrategias de evaluación empleadas en el modelo se encuentran:

- La evaluación formativa o de proceso (sobre todo cualitativa). Se observan procesos, con entrevistas y cuestionarios.
- Sumativa o de resultado (cuanti y cualitativa). Escalas de evaluación, listas de cotejo, observación, herramientas de autorreflexión, como diarios, evaluaciones previas y posteriores a la implementación y basadas en indicadores clave, análisis estadísticos.
- Descriptiva (sobre todo cualitativa) con entrevistas y observación directa en los grupos de formación.

Se explora continuamente el aprendizaje de distintos tipos de contenido: conceptual, procedimental, estratégico y el actitudinal.

Resulta básica y enriquecedora la evaluación al término de cada actividad de implementación desarrollada, por una parte, para dar seguimiento a las actividades realizadas, así como para atender a las contingencias y obstáculos personales e institucionales enfrentados. Esto desencadena procesos de darse cuenta del cómo mejorar el desempeño individual y grupal y permite, que la sistematización no se reduzca a un proceso de registro sino que proporcione elementos para la evaluación y, posteriormente, para las adecuaciones o modificaciones del modelo.

Es fundamental incorporar explícitamente la evaluación como una actividad básica y continua de realimentación, asegurando el logro de los propósitos formativos, valorando los procesos y los productos del aprendizaje, y considerando el error como una oportunidad de crecimiento personal.

Seguimiento

Las y los formadores participan en reuniones periódicas de actualización y formación en donde se estructuran programas de revisión, análisis y planeación de actividades de intervención educativa por desplegar en el marco de diversos proyectos. Estas sesiones son coordinadas por el grupo coordinador impulsor y durante ellas, se discuten los avances logrados, los obstáculos y las propuestas para mejorar las actividades, lo cual permite retroalimentar oportunamente a las y los facilitadores, así como al propio modelo.

Se desarrollan estrategias y mecanismos para trabajar en equipo, aprender a capturar, registrar datos básicos y sistematizar información de acuerdo a los distintos componentes.

Los y las formadoras comprenden que los mecanismos para el seguimiento no necesariamente están ligados a sofisticados procesos de evaluación sino que pueden ser herramientas prácticas y sencillas para retroalimentar su realidad inmediata y, con ello, pueden interpretar sus avances y tomar decisiones personales y colectivas que favorezcan el desarrollo la práctica de intervención educativa.

La labor del grupo coordinador impulsor, es clave para promover en las y los formadores las habilidades y capacidades de planeación y organización de actividades a partir de las necesidades identificadas. Asimismo, resulta muy útil familiarizarse con medios como las bitácoras o diarios de campo que permiten sistematizar paulatinamente diferentes productos que el modelo genere durante su operación.

III. Formación en género. Proyectos de intervención educativa

Este capítulo presenta los proyectos conducidos de 1992 a la fecha en materia de formación de formadores y formadoras en género, los cuales se han planeado, implementado, evaluado y dado seguimiento en el marco de la investigación-acción, lo que ha permitido derivar resultados revisados, analizados y sistematizados para formular un modelo de formación del PUEG.

Los rubros de presentación serán los siguientes:

- Origen del proyecto
- Instituciones participantes
- Población meta
- Objetivos generales y específicos
- Fases del proyecto
- Ejes conceptuales y metodológicos
- Contenidos abordados
- Productos derivados
- Aportaciones

Cada uno de los proyectos abona con lecciones aprendidas al siguiente proyecto, capitaliza sus enseñanzas, contenidos, insumos, instrumentos y experiencias integradas. Con ello, se emprende un re-inicio con nuevos aportes, se atiende a las características de la población de nuevos grupos, a sus necesidades específicas y a las metas por alcanzar.

III.1. SexUnam Formación de promotoras/es jóvenes en salud sexual (1992-1999)

Origen del proyecto

Ante la invitación formulada por Organismos de la Sociedad Civil (ONG's) mexicana en 1992 al PUEG-UNAM para participar en la campaña Internacional de Acción por la Salud de la Mujer con el tema "La Sexualidad y el Embarazo en las y los Adolescentes", se estructuró un proyecto interinstitucional (UNAM y ONG's) financiado por Fundación McArthur y Fundación Ford. El proyecto también recibió apoyo de instituciones gubernamentales: Desarrollo Integral para la Familia (DIF), Causa Joven y la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) y, por supuesto de las instancias educativas de la propia UNAM.

El Proyecto de Investigación-Acción tuvo como finalidad intervenir preventivamente en el Nivel Medio Superior de la UNAM, formando jóvenes en el ámbito de la salud sexual para que a su vez ellas y ellos se constituyeran en promotores/as y multiplicadoras/es de la experiencia, afectando de "igual a igual" a un mayor número de compañeros/as de sus respectivos planteles.

Instituciones participantes

Coordinación General y Académica: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Coordinaciones de Área: Dirección General de Servicios Médicos de la UNAM; Salud Integral Para la Mujer A.C. (SIPAM); Asociación Mexicana Contra la Violencia hacia las Mujeres, A. C. (COVAC); Acción Popular de Integración Social A.C. (APIS); Grupo Interdisciplinario de Sexología A.C. (GIS); Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias A.C. (CORIAC).

Población meta

150 estudiantes de la UNAM del nivel medio superior pertenecientes a la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria: "Antonio Caso" Plantel No. 6; "Ezequiel A. Chávez" Plantel No. 7; "Miguel E. Schulz" Plantel No. 8; "Pedro de Alba" Plantel No. 9; y, de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades planteles Azcapotzalco, Oriente y Naucalpan.

Objetivos generales

- Implementar una propuesta educativa que promoviera la equidad entre los sexos y las generaciones (es importante subrayar la imprecisión conceptual que en 1993 se tenía al redactar este objetivo. Se decía ... *“promoción de la equidad entre los sexos”, cuando lo adecuado sería hablar de promoción de relaciones equitativas*” y/o *“igualdad entre hombres y mujeres”*)

- Proporcionar elementos para el ejercicio saludable, responsable y placentero de la sexualidad.

- Aplicar las estrategias propuestas para contribuir a reducir situaciones de riesgo para las personas jóvenes estudiantes de educación media superior de la UNAM.

Objetivos específicos

- Impulsar la formación de jóvenes promotoras y promotores en salud sexual mediante un modelo de formación que tome en cuenta las necesidades de sus compañeras y compañeros del ámbito escolar.

- Crear grupos de jóvenes que promovieran la salud sexual y que recuperaran su propia experiencia al definir conceptos como salud sexual, autocuidado, ética, libertad, responsabilidad o respeto.

- Desarrollar un programa permanente de actividades educativas, de consejería, organizativas y de difusión en cada escuela para promover el cambio de actitudes y prácticas en el ejercicio de la vida sexual de los y las jóvenes.

- Abrir espacios de reflexión y discusión que permitieran el intercambio de experiencias entre los y las jóvenes.

- Sentar las bases para que las personas jóvenes generaran respeto hacia sus decisiones al desarrollar ellos/ellas mismas, actitudes respetuosas, prácticas responsables y placenteras en su vida sexual.

- Promover una visión crítica y humanista de la sexualidad, que incorporara la perspectiva de género, el respeto a la diversidad y el placer entre las y los jóvenes.

Fases del proyecto

1. Sondeo en las escuelas del Nivel Medio Superior de la UNAM (1992-1993) para detectar problemáticas y necesidades en el área de la sexualidad entre las y los jóvenes universitarios y procesamiento de datos de la Encuesta Médica de Primer Ingreso 1992, 1993, aplicaba a los y las estudiantes al ingresar al bachillerato de la UNAM: Datos y sondeo mostraron una importante desinformación del embarazo y las infecciones de transmisión sexual. También fue evidente que el ejercicio de la sexualidad juvenil estaba prácticamente desprovisto de cuidados preventivos, lo que se convertía en un factor de riesgo para la salud sexual de las y los jóvenes. A esto hubo que añadir la falta de conocimiento sobre sus derechos y la falta de información básica que le permitiría decidir con responsabilidad.
2. Desarrollo e implementación proyecto de investigación-acción (1992-1996)
3. Sistematización, producción de materiales, seguimiento y evaluación (1997-1998)

Ejes conceptuales

Fueron instrumentadas un conjunto de estrategias educativas con la finalidad de que las y los jóvenes adquirieran conocimientos, actitudes y habilidades que promovieran una concepción integral de la sexualidad no medicalizada, donde la sexualidad fuera vista positivamente y construida desde las perspectivas de género, de la diversidad, del placer, de los derechos y de la salud sexual (Anexo 8).

Ejes metodológicos

Tres ejes aportaron formas concretas de hacer a lo largo de la implementación de las acciones de formación y fueron producto de la reflexión, el análisis, la elaboración y la constante evaluación, revisión y ajuste del trabajo concreto de formación dado el modelo de investigación-acción conducido, estos fueron el formativo, participativo y grupal (Anexo 9)

Contenidos abordados

- I. Área introductoria (Objetivos y principios en SexUnam; Conceptos básicos; Desarrollo de habilidades; Manejo de recursos didácticos)
- II. Autoconocimiento y placer (Cualidades y atributos de género; Cuerpo y autoestima; Toma de decisiones y comunicación; Placer)

- III. Género y relaciones interpersonales (Poder y relaciones interpersonales; Vínculos afectivos; Preferencias sexuales; Violencia)
- IV. Salud sexual (Conceptos básicos; Respuesta sexual humana; Pubertad y adolescencia; Salud sexual)
- V. Juventud y derechos (Conservadurismo; Democracia y relaciones personales; Manifestaciones públicas de la sexualidad; Derechos sexuales)

Productos derivados

Al final, egresaron del proceso 100 promotores/as, quienes impulsaron actividades de sensibilización, transmisión de conocimientos y consejería (orientación) dirigidas a la población de sus planteles. Se produjeron carteles, mantas, hojas informativas, volantes y trípticos, diseñados y elaborados por los/las promotoras, y otros producidos conjuntamente con profesionales de la comunicación, tales como el Video: ¿qué onda con SexUnam?; las grabaciones desarrolladas en colaboración con Radio Educación y Causa Joven: “Tendiendo puentes para hablar claro sobre la sexualidad en la escuela” y “Tendiendo puentes de comunicación, para perderle el miedo a hablar de sexualidad en las familias”; los cuadernillos “Tendiendo puentes para hablar claro sobre la sexualidad en la escuela” y “Tendiendo puentes de comunicación, para perderle el miedo a hablar de sexualidad en las familias”, materiales impresos dirigidos a personal académico y a familias de jóvenes y destinados a mejorar la comunicación de estos sectores con los y las personas jóvenes. También se produjo el Manual de Formación de Promotores/as jóvenes en Salud Sexual y Reproductiva y el Manual de Formación e Incorporación Institucional.

Aportaciones

Una serie de aportaciones son visibles en la intervención educativa desarrollada en SexUnam:

- La participación de la UNAM en un proyecto en el que se conjuntaron esfuerzos con organismos de la sociedad civil y en dónde los saberes, la experiencia y las formas diferentes de trabajo de diversas instituciones generaron una experiencia importante y capitalizada posteriormente, tanto en la UNAM como en las ONG´s participantes.
- La incursión con la temática de la sexualidad desde la perspectiva de género propuso una lógica del orden social y cultural y no medicalizada para entender la problemática y

necesidades de las y los jóvenes en el país en materia de sexualidad, salud sexual y reproductiva.

- El posicionamiento del género como categoría analítica para el análisis de las relaciones, en tanto ordena la sexualidad y así se hace factible un entendimiento complejo ante problemáticas sociales complejas.

- El apoyo por parte de las autoridades universitarias para incursionar en los planteles del nivel medio superior para trabajar con temáticas “tabú” en la década de los 90’s.

- El trabajo con temáticas como la violencia, la discriminación, los estereotipos y todos los ordenamientos sociales que restringen el actuar de las personas.

- En general es importante señalar el cómo, las enseñanzas adquiridas en este primer proyecto con sus logros, errores, obstáculos y articulaciones temáticas, metodológicas y de personas, avivo el interés y el compromiso de personas e instituciones en continuar por la vía de la intervención educativa y por la formación de quien forma en materia de género. Quedaron sentadas las bases para continuar con la tarea.

III.2. SexUnam Formación, Incorporación e Institucionalización (2000-2002)

Origen del Proyecto

Este proyecto se da en continuidad con el proyecto anterior y producto de la consideración de que, formar promotores y promotoras jóvenes era un proyecto “costoso”, en la medida en la que los y las estudiantes formados, tienen “un periodo de vida limitado” en el marco del nivel medio superior, por su egreso a la formación en el nivel superior y, por tanto, habría que retomar las lecciones aprendidas y ahora dirigir el proyecto a una población “más estable, en la UNAM”, el personal docente del nivel. Así, se procedió a diseñar una propuesta de formación e incorporación institucional, que una vez que estuvo lista y sometida a evaluación para su financiamiento, enfrentó un problema inesperado, la huelga en la UNAM iniciada en abril de 1999 y concluida en febrero del 2000. Las gestiones llevaron a obtener el apoyo financiero de Fundación McArthur y ya con la huelga de la UNAM en marcha, se procedió a la implementación de la intervención educativa en otro espacio y con otra población a la inicialmente prevista.

Finalmente este proyecto es producto de la aplicación, ajustes y sistematización del seminario-taller de formación, llevado a cabo en el año 2000, en el Estado de Morelos, con profesorado y personal de orientación educativa. Los resultados derivados de dicha aplicación, permitieron desarrollar una propuesta de formación dirigida a coordinadores y coordinadoras de grupos de jóvenes del nivel medio superior.

Instituciones participantes y coordinación general y académica

Coordinación General y académica del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Coordinación operativa a cargo de Acción Popular para la Integración Social A.C. (APIS).

Población meta

Docentes, Orientadoras/es del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM –SEP), del personal educativo del Instituto Nacional de la Educación para Adultos (INEA), y personal de formación de Comunicación Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina A. C. (CIDHAL).

Objetivos generales y específicos

El propósito de este proyecto fue formar conceptual y metodológicamente a coordinadores y coordinadoras de grupo, con la finalidad de que diseñaran e implementaran en sus instituciones planes, programas y proyectos tendientes a promover el ejercicio saludable, respetuoso y placentero de la sexualidad entre los y las jóvenes del nivel medio superior.

Objetivos generales

- Conocer los aspectos conceptuales de los cinco contenidos que hacen al componente de formación del modelo.
- Sondear las actitudes prevalecientes de las y los integrantes del grupo para finalmente alcanzar un cambio dirigido a actitudes favorables para el trabajo con jóvenes en la educación afectiva de la sexualidad.
- Desarrollar habilidades tendientes al manejo grupal y a la coordinación de actividades en los diversos contenidos.

Objetivos específicos

- Sensibilizar y desarrollar una conciencia ética y crítica respecto a las relaciones de género y de poder con la finalidad de contribuir a la construcción de relaciones respetuosas y equitativas.
- Analizar al placer como elemento importante en el desarrollo de la sexualidad.
- Analizar críticamente las concepciones de normalidad en la sexualidad y elaborarán una visión crítica, democrática, de género y tolerante respecto a los derechos de las y los jóvenes.
- Conocer y analizar los conceptos centrales de grupo, aprendizaje grupal, proceso grupal y técnicas grupales y las formas de intervención que promuevan la participación, la consecución de la tarea y la dinámica grupal favorable al proceso de conformación de grupo.

Fases/componentes

El Componente I de Formación, brindó conocimientos teórico/ metodológicos, planteó una propuesta para el desarrollo de habilidades y revisó las actitudes necesarias al trabajo educativo de la sexualidad partiendo de la perspectiva de género, del placer y del respeto de los derechos sexuales.

El Componente II de Incorporación Institucional, asesoró la construcción de estrategias educativas para la implementación de programas, planes y proyectos que

promovieran el ejercicio de una sexualidad placentera, respetuosa y libre de riesgos. La idea fue que a lo largo del proceso de formación se desarrollaran, bajo asesoría y supervisión, planes de trabajo que incorporando lo aprendido en el proceso de formación, impactarán el “hacer” institucional.

Ejes conceptuales

Esta propuesta de formación, como la anterior, partió de la perspectiva de género, del respeto de los derechos humanos y de la diversidad asumiendo una postura política en favor de la construcción de la equidad y del respeto a lo diferente, a través del conocimiento y la asunción de la responsabilidad, defensa y ejercicio de los derechos sexuales de las y los jóvenes (Anexo 8), solo que para este proyecto, la perspectiva del placer y de la salud sexual ya no fueron considerados más como ejes conceptuales, sino más bien como elementos conceptuales que subyacen a la propuesta de intervención educativa.

Ejes metodológicos

Los ejes metodológicos del Modelo aportan las formas concretas de hacer a lo largo de la implementación de las acciones de formación e incorporación institucional y son producto de la reflexión, el análisis, la elaboración y la constante evaluación, revisión y ajuste del trabajo de investigación–acción.

La experiencia obtenida en el proyecto SexUnam permitió construir una forma de “hacer” congruente con los ejes conceptuales del modelo.

Los ejes metodológicos constituyen una guía que indique el “cómo”, acercarnos a la educación afectiva de la sexualidad de manera formativa, grupal y participativa (Anexo 9).

Se partió de la educación afectiva en el sentido de incorporar, en las acciones educativas, las emociones inherentes al aprendizaje y al crecimiento humano. En esta propuesta se colocó en el centro de la intervención educativa a los afectos, posibilitando la incorporación de las experiencias de la vida cotidiana y proponiendo una actitud crítica sobre el propio actuar en el campo de la sexualidad. Cada persona asimila conocimientos, ideas y conceptos a partir de un esquema explicativo conformado por sus experiencias, actitudes y sentimientos. Es decir, cada uno, reacciona afectiva y emocionalmente de manera diferente a cualquier tema.

Por tanto, la educación que pretenda la transformación de una cultura predominante marcada por la inequidad, la violencia y la discriminación, debe desarrollar estrategias que generen cambios significativos tendientes a las relaciones equitativas, satisfactorias y respetuosas. Educar en este sentido implica atender a un concepto integral de la salud sexual que abarca factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, tanto como a desarrollar estrategias educativas que doten de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan tomar decisiones libres, informadas, placenteras, responsables y respetuosas sobre la sexualidad, la vida y el cuerpo.

La conducción de un grupo de formación que promueve la participación, exigió un manejo adecuado de las condiciones y factores de conformación, integración y producción grupal, por ello el manejo grupal constituye un eje metodológico, en tanto plantea la necesidad de aprender un “cómo hacer” en el trabajo con jóvenes, que parte en principio de considerar al grupo como una realidad de interacción con capacidad propia, que se desarrolla a través de procesos, supeditados a la historia y experiencias de los sujetos que lo conforman.

Contenidos abordados

Componente de formación

- Contenido 1. Perspectiva de género
- Contenido 2. Perspectiva de Placer
- Contenido 3. Derechos sexuales
- Contenido 4. El grupo y el Proceso grupal
- Contenido 5. Manejo Grupal

Componente de Incorporación Institucional

- Contenido 1. La Incorporación institucional
- Contenido 2. La planeación
- Contenido 3. El diagnóstico
- Contenido 4. Elaboración de planes de trabajo
- Contenido 5. La evaluación

Productos derivados

Se produjo un manual con los materiales, instrumentos y anexos que permite la implementación del proceso completo. Se produjeron talleres para cada uno

de los contenidos propuestos (Talleres: “EJERCICIO DEL PODER”; “MASCULINIDAD Y GENERO”; “VIOLENCIA DE GENERO”).

Aportaciones

- El diseño de programas que apoyan a las y los jóvenes en el desarrollo de su identidad y autoestima para que puedan hacer sus propias elecciones en materia de sexualidad.
- La promoción la igualdad de género y el respeto entre las personas jóvenes a través de la propuesta de intervención educativa.
- El fomento del respeto en las relaciones de género, proponiendo rechazar explícitamente toda forma de violencia y discriminación.
- La propuesta manifiesta a través de la intervención educativa de pugnar por una educación sexual y servicios de salud sensibles a las necesidades específicas de las y los jóvenes desde la perspectiva de género.
- La propuesta y los elementos concretos que permiten la supervisión y la evaluación de intervenciones institucionales que permitan asegurar calidad y eficacia, así como la inclusión del análisis de género.
- Ampliar la visión de una sexualidad que restringe las expresiones de la misma a un patrón hegemónico (en pareja, heterosexual, adulta y genital) y, que niega y/o castiga un ejercicio previo o posterior a la etapa reproductiva, fuera de la pareja, con preferencias sexuales distintas y cuya finalidad fuera la satisfacción (en sí misma) en las relaciones sexuales.
- El abordaje propuesto por SexUnam en este proyecto, incorpora lo integral y lo afectivo, priorizando las actitudes que promueven confianza en las y los jóvenes para acercarse a plantear dudas, disyuntivas, problemáticas y necesidades. La propuesta en el Modelo, es generar un ambiente de respeto, tolerancia y libertad que condiciona el trabajo formativo, grupal y participativo.
- Una aportación a la guía del “cómo” acercarnos a la educación afectiva de la sexualidad, además de lo formativo, grupal y lo participativo, fue la incorporación de la concepción en el “hacer” de la intervención educativa a través de partir de la vivencia y llegar finalmente a la conceptualización. En cada contenido temático, se inicia con ejercicios de carácter vivencial y después de ello, se reflexiona usando los contenidos afectivos vertidos por los y las

participantes del grupo y es entonces que, las definiciones y con ello el abordaje conceptual tiene lugar.

- Otra aportación importante que surge de la implementación y sistematización de este proyecto, es la inclusión del “*cierre afectivo*” integrado a cada fin de contenido, este aspecto en el procedimiento, busca conocer la movilización afectiva, racional y/o en el ámbito del hacer que queda en las/los participantes después de cada apartado transitado.
- Una aportación más fue la propuesta explicitada del “*hacer institucional*” desarrollada a través del componente de Incorporación Institucional, que asesora en los y las docentes, la construcción de estrategias educativas para la implementación de programas, planes y proyectos desde la perspectiva de género PG. Por tanto es muy importante el logro ya que, desarrolla estrategias de incorporación de PG.
- Otra aportación respecto al proyecto anterior, es la incorporación de los contenidos de poder como un marco central en la explicación de la construcción sociocultural del género, la sexualidad y la violencia, así como en la inclusión de un taller de ejercicio del poder.

III. 3. Modelo de Formación FAT (2007)

Origen de proyecto

Este proyecto tuvo por origen la solicitud de la Coordinación Nacional del Frente Auténtico del Trabajo (Anexo 10), formada por representantes de los sectores: sindical, cooperativo, campesino, pobladores y movimiento de mujeres de cada zona geográfica del territorio nacional. La solicitud se formuló ante la necesidad del Frente de desarrollar, por una parte, una consultoría especializada en materia de género (análisis y revisión de procedimientos, documentación, normatividad y procesos de formación). Y por otra parte se planteó la necesidad de contar con un instrumento que le permitiera desarrollar estrategias de sensibilización y formación en materia de género y para la construcción de relaciones equitativas, así como, formar formadores de entre sus representantes de los diversos sectores. La inminencia de la solicitud radicó en la población tan diversa por atender y la escasez de herramientas, instrumentos y personal formado en ese momento.

Instituciones participantes y coordinación general y académica

Coordinación General y Académica del modelo de sensibilización, formación e institucionalización a cargo del Programa Universitario de Estudios de Género UNAM

Coordinación de la Consultoría a cargo de Grupo de Formación Popular con Mujeres A.C. (GEM)

Población meta

Representantes de los sectores sindical, cooperativo, campesino, pobladores y movimiento de mujeres de cada zona geográfica del territorio nacional para ser formados como usuarias/os del manual desarrollado.

Objetivos generales

Que las y los participantes del grupo de formación participen en:

- El proceso de sensibilización que implica el desarrollo de la aceptación e incorporación de la dimensión de género, así como del análisis de habilidades sociales personales.

- Del proceso de formación que implica el manejo conceptual de la perspectiva de género, sus ámbitos de incorporación, así como del desarrollo de habilidades de conducción grupal.
- Del proceso de institucionalización que implica el manejo de contenidos de equidad y transversalización de género, así como del desarrollo de habilidades de planeación e incorporación institucional.

Fases del proyecto

Sensibilización, Formación e Institucionalización. Estas fases implican el tránsito por un proceso secuencial de enseñanza-aprendizaje que permite que la organización y sus miembros sean formados en la dimensión de género, pasando del nivel de la incorporación inicial de lo afectivo, el sondeo de actitudes, el análisis de creencias y los valores personales (Sensibilización), al plano de la adquisición de conocimientos, desarrollo de actitudes y de habilidades de conducción grupal (Formación), para arribar finalmente, a la construcción de una conciencia y conocimiento que permita incluir la perspectiva de género de manera transversal en la institución a través de la implementación específica de programas, acciones y políticas de género (Institucionalización).

En el proyecto FAT se propone una secuencia didáctica que implica que cada fase forma parte de un proceso para estimular la reflexión y el análisis colectivo con un diferente nivel de profundidad que ha de ser cubierto para pasar al siguiente y con ello, ir alcanzando metas diferenciadas de análisis de actitudes, manejo conceptual y de desarrollo de habilidades.

Cada fase está integrada por dos apartados: contenidos temáticos y desarrollo de habilidades, ambos se despliegan en formato de taller.

Ejes conceptuales

Esta propuesta de formación dirigida a futuros/as formadores/as de grupos sindicalizados, grupos de la comunidad, comunidad indígena y mujeres, tuvo como ejes conceptuales a la perspectiva de género, de los derechos humanos y de la diversidad asumiendo una postura política en favor de la construcción de la equidad y del respeto a lo diferente (Anexo 8).

Ejes metodológicos

Los ejes metodológicos en los que se basa la propuesta del proyecto FAT, tienen un carácter formativo, grupal y participativo (Anexo 9).

Es preciso subrayar dos elementos adicionales a los referidos en el Anexo 8 en el ámbito de lo formativo.

Hay una promoción de la reflexión ética y crítica para que tanto conocimientos como habilidades, fortalezcan la identidad de las personas.

La propuesta formativa trasciende al ámbito de la capacitación en tanto trabaja a profundidad las actitudes desfavorables y favorables al desarrollo de relaciones equitativas, dota de habilidades de manejo y construcción grupal de la “A” a la “Z”, en tanto la propuesta está dirigida a personas con mínima experiencia en el manejo grupal, en los contenidos y en ocasiones, con actitudes negativas y/o neutras a género.

Para el proyecto FAT, se desarrollaron guías pormenorizadas de condiciones para un funcionamiento grupal productivo.

Contenidos abordados

I. Sensibilización

Contenidos Temáticos

Género

Socialización de género y estereotipos

Discriminación

Desarrollo de Habilidades

I a. Desarrollo de la Autoestima

I b. Liderazgo y empoderamiento

II. Formación

Contenidos Temáticos

Perspectiva de Género

Lenguaje no Sexista

Trabajo desde la perspectiva de género

Violencia

Desarrollo de Habilidades

II a. Ciudadanía

II b. Técnicas de integración grupal

II c. El grupo y el proceso grupal

III. Institucionalización

Contenidos Temáticos

Equidad de género

Conciliación

Mujeres en el mercado laboral. Enfoque de género

Transversalización de la perspectiva de género

Desarrollo de Habilidades

III a. Planeación de proyectos

III b. Fortalecimiento institucional

Productos derivados

Se produjo el manual de aplicación del Modelo de sensibilización, formación e institucionalización de la perspectiva de género del FAT.

Aportaciones

La propuesta de trabajo pormenorizada, con anotaciones conceptuales, precisiones de procedimientos, bibliografía, materiales digitalizados que permitieran un acercamiento sencillo y muy claro a las acciones de intervención educativa con poblaciones no escolarizadas.

Carpetas digitales tanto de contenidos temáticos, como de desarrollo de habilidades que contienen los materiales que acercan el conocimiento producido en materia de género, trabajo, violencia, ciudadanía, derechos humanos, etc.

Una aportación muy importante es el desarrollo de procedimientos específicos dirigidos a poblaciones no sólo diversas, sino todo un reto para el trabajo hasta este momento conducido. La población a quienes finalmente van dirigidas las propuestas de intervención educativa (articuladas en forma de taller), son grupos de colonos/as, comunidades eclesíásticas de base, mujeres de la maquila, boleras, despachadoras de gasolina, etc., en algunos de los casos se habla de beneficiarios/as últimas analfabetas. Esto implica hacer llegar de una manera sencilla pero muy articulada y fundamentada el conocimiento hasta este momento producido.

Otra cuestión que puede ser señalada como una importante aportación de este proyecto, es la secuencia de formación en la dimensión de género, que se propone pase

por el nivel de la incorporación inicial de lo afectivo, el sondeo de las actitudes, el análisis de creencias y los valores personales (Sensibilización), al plano de la adquisición de conocimientos y promoción de habilidades de conducción grupal (Formación), para arribar finalmente, a la construcción de una conciencia y conocimiento que permita incluir la perspectiva de género de manera transversal en programas, acciones y políticas de género del FAT (Institucionalización).

La propuesta desarrollada que promueve y paso a paso articula el camino para ir alcanzando metas diferenciadas de análisis de actitudes, manejo conceptual y de desarrollo de habilidades en el manejo y conducción grupal.

La gran aportación es la propuesta que trasciende al espacio escolarizado y, se involucra en otros espacios y protagonistas sociales con problemáticas y necesidades específicas.

III.4. Formación de formadoras/es en género. Modelo PUEG (2009–2010–2011)

Origen de proyecto

De 1992 a 2009 habían transcurrido 17 años de desarrollar proyectos, articular propuestas de intervención educativa, formar grupos de promotores/as, coordinadores/as, facilitadores/as. Es en el 2007 que a partir de la publicación de la LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA (LGAMVLV) se mandata a varias instancias gubernamentales, a realizar acciones interinstitucionales, tales como el diseño de programas, de materiales e intervenciones educativas (sensibilización, formación y capacitación) para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (Título III cap. I y II de la LGAMVLV).

Por otra parte, los presupuestos etiquetados en materia de género del 2008, establecieron una alta demanda dirigida al PUEG para la asesoría, construcción de proyectos de capacitación y formación en género desde diversas Secretarías de Estado, paraestatales (SEDENA, SEP, PEMEX) entre otras.

La demanda de formación fue tanto externa como interna a la UNAM y de ahí se constituyó la necesidad de formar a un grupo de especialistas que se hicieran cargo de apoyar las tareas de sensibilización, formación y capacitación en diversas instancias dentro y fuera de la UNAM, a través de un curso- taller en materia de género y manejo y conducción grupal. Fue entonces que se sistematizaron y condensaron todos los saberes y experiencias adquiridas, para estructurar una propuesta de formación dirigida a un grupo de personas *ex profeso* seleccionadas para ser parte del grupo de formadores y formadoras del Programa.

Instituciones participantes y coordinación general y académica

Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Población meta

31 profesionistas de las áreas de las humanidades y las ciencias sociales. (28 mujeres, tres hombres), entre los cuales se encontraban ex alumnos de las distintas versiones del Diplomado “Relaciones de género: Construyendo la equidad entre hombres y mujeres”, recomendados de diferentes áreas del PUEG y con carreras como: psicología,

pedagogía, relaciones internacionales, letras francesas, historia, arqueología, biblioteconomía.

Objetivos generales

Consolidar:

- Un grupo de formadores/as que desarrollen actividades de facilitación, sensibilizando y capacitando a grupos tanto dentro de la UNAM como fuera de ella.
- Un piso común de conceptos básicos (poder, género, equidad, igualdad, perspectiva de género, violencias, empoderamiento, construcción de ciudadanía, derechos humanos, etc.), en el grupo de formación.
- Experiencias que construyan formadores/as hábiles en el manejo y conducción grupal propuestos por los ejes conceptuales y metodológicos desarrollados.

Fases del Proyecto

Convocatoria, selección, proceso de intervención educativa (seminario taller), seguimiento, actualización, evaluación permanente y sistematización.

El seminario-taller Formación de Formadores/as estuvo conformado por dos procesos. El primero consistió en un taller vivencial en donde se retomaron elementos básicos de género: poder, diversidad, construcción sociocultural del género, roles y estereotipos, prácticas, discriminación, violencias, etc. La segunda parte del proceso constó de un seminario en el que se conceptualizaron los elementos trabajados en el taller, se discutió sobre metodología a seguir en la implementación de los talleres de sensibilización y, por último, se pusieron en discusión los aspectos a retomar en el trabajo con grupos así como, las buenas prácticas del manejo grupal.

Al inicio del seminario-taller, se formaron cinco equipos caracterizados por la diversidad en las experiencias previas en materia de formación, por las habilidades y conocimientos diferenciados en los temas de género y el manejo grupal. A cada equipo le fue asignada al azar una temática de sesión de cuatro horas a conducir y, el desglose a desarrollar. El equipo recibió asesoría del Grupo Coordinador Impulsor y desarrolló su propuesta a trabajar con el grupo.

Duración del seminario taller: seis sesiones de 10 horas cada una. Total 60 horas.

Se organizó un curso–taller en el que se abordaron los temas necesarios para realizar talleres de sensibilización y formación en género. Se hicieron reuniones mensuales de seguimiento.

Cada sesión de 10 horas se dividió en dos partes. Sesión matutina vivencial con presentación del equipo coordinador y con presentación de cada uno de los equipos contruidos y que tenían que realizar la conducción de una sesión.

Cada equipo tuvo la asesoría para la organización y presentación de su sesión de sensibilización ante el grupo.

El PUEG armó cinco equipos

Se llevó a cabo un proceso de evaluación a cada uno de los equipos y personas que los conformaron.

El resultado de la evaluación permitió conocer los conocimientos, actitudes y habilidades de cada uno de los participantes, haciendo sugerencias finales a cada integrante y sugerencias de trabajo específico.

Producto de la evaluación se establecieron equipos de facilitación/cofacilitación de acuerdo a conocimientos, actitudes y habilidades de cada integrante del grupo.

También producto de la evaluación y la auto evaluación se establecieron prioridades respecto a la posibilidad de manejo de grupos de las tres poblaciones por atender: estudiantil, docente y/o administrativa.

A cada equipo se le asignó una temática y cuatro horas para cumplir los objetivos planteados.

Ejes conceptuales

Por **perspectiva de género** se concibe un espíritu crítico ante esquemas tradicionales y estereotipados de ser mujer y hombre, promoviendo una cultura de relaciones equitativas, esta perspectiva fue integrada como un instrumento útil para:

Analizar las actitudes y prácticas de las mujeres y los hombres jóvenes con la finalidad de comprender la dinámica de las relaciones de género en el ámbito de la sexualidad y de la vida cotidiana.

Identificar los atributos de género, la valoración social, la atribución de papeles, las oportunidades y restricciones sociales para reconocer las relaciones de inequidad.

Definir alternativas para transformar el patrón de acceso a la información y formación que beneficie a hombres y mujeres jóvenes.

Analizar las necesidades prácticas de los hombres y las mujeres jóvenes y los intereses estratégicos que conlleven a la transformación personal y social.

Por **perspectiva de la diversidad** se plantea el reconocimiento de la diversidad humana como una cualidad enriquecedora y concebida como la existencia de múltiples dimensiones y posibilidades en donde reconocer que hay personas con diferentes historias, modos de vida, intereses y preferencias sexuales, implica asumir que cada persona merece respeto y tiene derecho a la expresión libre de su modo de ser. Lo anterior también significó sostener una mirada crítica contra cualquier forma de estigmatización, marginación, discriminación o exclusión. Se partió de la idea de que la actividad sexual limitada al coito entre personas casadas, adultas, heterosexuales y con fines reproductivos es insostenible y producto, de una sexualidad hetero-normativa, que desprecia, delega, margina y desconoce toda diversidad.

Por **perspectiva de los derechos** se concibió el fomento de la responsabilidad y la autonomía a partir del conocimiento, la toma de decisiones informadas y la defensa y ejercicio de los derechos sexuales de las y los jóvenes. Esta perspectiva incluyó la propuesta de generar las condiciones para que, en un marco de la equidad, los y las jóvenes accedan a un estado de salud satisfactorio en el ámbito de la sexualidad y la reproducción, independientemente de su clase social, sexo, género, edad, color de piel o preferencia sexual. El modelo promovió el “empoderamiento” de las/los jóvenes para que accedieran a condiciones de ejercicio de sus derechos y a la protección de la salud y así, establecer relaciones equitativas en las que se les reconocieran sus saberes y necesidades.

Ejes metodológicos

Formativo

Buscó incidir efectivamente en las prácticas, actitudes y conocimientos de los y las jóvenes que les permitieran tomar decisiones conscientes y responsables en torno a su salud sexual, y dio orientación sobre los modos de asumir un ejercicio de la sexualidad sin riesgos.

Participativo

La participación de las y los promotores fue básica para la construcción de la propuesta, por lo que fue importante que se involucraran tanto en la detección de

necesidades como en la planeación de actividades. También se promovió la participación directa en la evaluación autocrítica de las actividades desarrolladas. Asimismo, se impulsó que los y las jóvenes generaran estrategias propias originales y creativas, a la vez que desarrollaran habilidades de gestión y negociación formal para obtener el apoyo en sus planteles.

Los grupos de trabajo analizaron las necesidades o problemas específicos y propusieron soluciones viables sobre la base de su propia experiencia y no de la imposición del adulto-maestro-experto. Esto se fomentó en cursos, talleres y otros espacios de reflexión, mediante ejercicios vivenciales, en un ambiente de respeto que facilitó que las y los participantes asumieran sus valores, posturas y creencias para propiciar la reflexión.

Grupal

El contexto del grupo es un medio que facilita la expresión libre y espontánea, y también es un medio de contención donde se socializan los problemas o sentimientos que, de otro modo, parecería que sólo le suceden a una persona. El trabajo grupal en temas como la sexualidad tiende a reducir la ansiedad. Ocasionalmente, se manifiestan temores al abordar estos temas, dados los valores culturales y las creencias de cada persona; sin embargo, son rápidamente superados cuando hay una aproximación seria, respetuosa, cercana y comprometida al trabajo propuesto. El trabajo en grupo promovió la participación de las y los jóvenes, ya que encontraron en él, una fuente de apoyo a sus necesidades afectivas y sociales de comunicación, y un espacio de interacción entre iguales.

Contenidos abordados

1ª sesión

Diversidad y poder

Sensibilización, constructivismo y aprendizaje

Género y Perspectiva de género

Poder

Diversidad

Discriminación

Esencialismo vs. constructivismo

Conducción Grupal

Constructivismo en el aprendizaje

Sensibilización

2ª Sesión

Construcción Sociocultural del género

Aprendizaje Significativo, Cuatro pilares de la educación

Género y perspectiva de género

Concepto de género

Construcción social del género (socialización)

Instituciones que participan de la construcción de género

Conducción Grupal

Modelo Delors

Instituciones sociales transmisión de roles, construcción de prácticas, delimitación de espacios de acción

3ª Sesión

Equidad de Género, Roles y Estereotipos

Aprendizaje Cooperativo

Género y perspectiva de género

Construcción social del género en la asignación de roles, prácticas y espacios de acción

Efectos de asignación de roles, prácticas y espacios asignados a mujeres y hombres

Conducción Grupal

Características del aprendizaje cooperativo y significativo

4ª Sesión

Poder y Lenguaje sexista

Grupo y manejo grupal

Género y perspectiva de género

Discutir el concepto de poder

Relaciones de poder y de género

Conducción Grupal

Funcionamiento del grupo, sus características y sus aportaciones

5ª Sesión

Discriminación y hostigamiento sexual

Grupo y manejo grupal

Género y perspectiva de género

Discriminación

Impacto del poder y violencia

Conducción Grupal

Coordinación de grupos

Planeación de procesos de intervención educativa

6ª Sesión

Violencias, tipos y modalidades

Grupo y manejo grupal

Género y perspectiva de género

Relación Poder -Violencias

Tipos y modalidades de las violencias

Conducción Grupal

Evaluación del trabajo en grupo

Sistematización del trabajo de grupo

Productos derivados

Modelo de formación de formadores/as en género del PUEG UNAM; Grupo formado de facilitadoras/es, de cofacilitadoras/es en género; Planes de acción y desgloses de sesiones; Material bibliográfico digitalizado; Proceso de evaluación e instrumentos de evaluación de proceso, sumativa y de grupo de formación; Proceso de actualización y seguimiento de acciones desarrolladas.

Aportaciones

Las aportaciones de este proyecto son básicas ya que al integrar y capitalizar las enseñanzas adquiridas, se desarrolla una propuesta perfectible, pero que dará estructura general a los siguientes proyectos. Se condensaron aquí las experiencias en planeación,

intervención, evaluación y seguimiento de los procesos previos de intervención educativa. Entre otras de las aportaciones, se encuentran:

La estructuración de un equipo de trabajo en el PUEG (Grupo Coordinador Impulsor) constituido por una coordinación general académica (formación psicología), una coordinación operativa (formación pedagogía), tres asistencias académicas (dos integrantes con formación en psicología y uno más formado en sociología y a cargo de los procesos de evaluación y planeación educativa).

En esta nueva “vuelta de la espiral” (Elliot, 2005) de la investigación-acción se organizaron, sistematizaron, concentraron e integraron saberes y experiencias que, finalmente fueron articuladas y se constituyen en un modelo a ser replicado en otros momentos y con nuevas poblaciones a formar.

En términos de la formación en cascada, esta posibilita el pasaje de una persona del Grupo Coordinador Impulsor, a la construcción de un equipo de expertas/os que permite en una condición real, formar a un nuevo grupo de formadores que una vez adquiridas las herramientas conceptuales y metodológicas, se encuentren en condiciones de multiplicar la experiencia en nuevos espacios y así sucesivamente.

En función de los contenidos una aportación condensada de esta intervención educativa es la distinción claramente establecida entre la formación en materia de género y temáticas relacionadas a la formación en manejo y conducción grupal.

También es una aportación el desarrollo de una propuesta completa y probada de formación inicial de 60 horas efectivas en donde, se articulan los saberes conceptuales (saber disciplinar), actitudinales (saber ser), y de desarrollo de habilidades específicas (saber hacer) en quienes son formados/as, para a su vez formar a nuevos grupos de personas.

Se desarrollaron procedimientos para evaluar, mediante un proceso continuo presencial, de auto evaluaciones y de evaluaciones cruzadas (entre parejas de facilitación de procesos) a formadores/as, esto, lo que permite distinguir habilidades, conocimientos y actitudes que califican a las personas formadas, para poder tomar el lugar de facilitador y co-facilitador y, en este ejercicio se continua la formación (Anexos del 1 al 7).

La aplicación de este proyecto permitió el desarrollo de indicadores del ejercicio óptimo de formación (conducción, desarrollo de materiales de trabajo y planeación, informes cuantitativos y cualitativos que dan cuenta del proceso educativo conducido)

III.5. Formación de formadoras/es en género SEDENA (2009)

Origen de proyecto

El proyecto atendió a la solicitud que la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) realizó al Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG) para implementar un diplomado primero de formación en género y después, otro diplomado de formación de formadores/as en género.

Instituciones participantes y coordinación general y académica

Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG)

Población meta

Personal militar de la SEDENA (200 en total), de diversos rangos (Oficiales superiores y Oficiales subalternos), pertenecientes a diversas regiones militares del país (Anexo 12).

Objetivos generales

Que los y las participantes desarrollaran habilidades para la sensibilización de grupos en materia de equidad de género, denominado en la Secretaría efecto multiplicador, ofreciendo los conocimientos básicos teórico-analíticos de género y de manejo y conducción grupal.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades para la sensibilización de grupos en materia de prevención de la violencia y discriminación de género.
- Identificar los elementos y características del proceso grupal para analizar las condiciones de su ejercicio, reconociendo los aspectos teórico-metodológicos de la planeación de una intervención educativa.

Fases del Proyecto

1ª Fase Diplomado de Actualización Profesional de Formación en Género del personal militar en sus diversas áreas y niveles.

2ª Fase Diplomado de Actualización Profesional Formación de Formadores en Género en la SEDENA, con la finalidad de desarrollar, por una parte, conceptos teóricos básicos

en el campo de conocimiento de los Estudios de Género, la Discriminación, su combate y la Prevención de la Violencia de Género. Por otra parte, el diplomado se propuso gestionar en los y las asistentes, habilidades específicas en el manejo y la conducción grupal que les permitan, multiplicar procesos de sensibilización dirigidos a personal militar en sus respectivas regiones, zonas y secciones militares.

El proceso se compone de dos partes: la primera presencial constituida por 12 sesiones (de 5 horas cada una) en las que, los y las participantes experimentarán el proceso de sensibilización-formación. La segunda parte es de carácter virtual y se conforma de 10 entradas, en las cuales, los/las participantes, desarrollan habilidades en materia de planeación pedagógica. Al finalizar las 90 horas de formación, y por instrucción de la SEDENA las y los participantes fueron evaluados/as en competencias laborales de la norma: Impartición de cursos de capacitación presenciales, a cargo de Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

Este modelo de sensibilización-formación-capacitación permitió a los/las participantes contribuir con una participación en materia de intervención educativa, al interior de las fuerzas armadas, tanto en las escuelas de educación militar, como en los cuarteles y con ello, participar de la construcción de una sociedad democrática e incluyente que considere y resuelva las necesidades de la población de mujeres y hombres.

Ejes conceptuales. Estos ejes se mantuvieron tal como fueron formulados en el Modelo de formación de formadores y formadoras, descritos en el Anexo 8.

Ejes metodológicos. Estos ejes se mantuvieron tal como fueron formulados en el Modelo de formación de formadores y formadoras, descritos en el Anexo 9.

Contenidos abordados

La propuesta consiste en la instrumentación de dos versiones, en las cuales se abordarán, en dos áreas, las siguientes temáticas:

Área I (saber disciplinar y saber ser)

Prevención de la violencia
Discriminación de género

Área II (saber hacer y saber ser)

Aprendizaje significativo
Propuesta educativa Delors
El grupo y su dinámica
Tipos de técnicas de grupo
Diseño curricular
Coordinación del grupo

DESCRIPCIÓN

Duración de cada versión:

60 horas

40 horas presenciales, distribuidas en 8 sesiones de 5 horas cada una.

20 horas de trabajo independiente con asesorías a distancia.

Productos derivados

Un grupo de formadores que se encuentran en activo haciendo trabajo de sensibilización en sus diversos puestos de trabajo, que han continuado su formación en la materia y que ocupan puestos que permiten el mantenimiento de la temática en la secretaría.

Una propuesta de formación dirigida a la población específica en donde las temáticas de poder, violencia, respeto de los derechos humanos y masculinidades fueron privilegiadas en el ámbito de la sensibilización y la formación.

Materiales y proyectos de sensibilización producidos por los y las participantes adecuados a la realidad concreta de su institución.

Materiales didácticos y lecturas en versión digital para el uso y reproducción a personal militar de diversos espacios educativos y de mandos de gestión (Derechos Humanos, Equidad de Género, Legislación, etc.)

Aportaciones

La aplicación del modelo de formación en este espacio en particular permitió, el desarrollo de múltiples aprendizajes entre otros:

- El vínculo entre la UNAM y las fuerzas armadas que durante mucho tiempo estuvo “roto” y plagado de una serie de prejuicios desde ambos espacios. Este proyecto permitió un acercamiento importante, un “re-conocimiento” que desde el lugar del PUEG UNAM, mostró espacios de articulación, análisis, crítica y trabajo para el futuro.

- El ajuste del modelo en un nuevo ciclo de la espiral, que mostró la flexibilidad y el carácter dinámico del modelo, permitiendo atender a problemáticas y necesidades específicas de la población.

- El acercamiento con temáticas como poder, violencias, discriminación entre otras, a problemáticas que son enfrentadas en la institución militar y en sus diversos espacios de operación.

- Dados los vínculos establecidos, siempre mediados por el respeto al hacer universitario, se estableció un nuevo proyecto desde 2009 y aún vigente en materia de análisis y revisión curricular en instituciones de educación superior militar y que en el que participa el IISUE y el PUEG de la UNAM.

III.6. Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar (2010/2011)

Origen de proyecto

En 2009, El PUEG en colaboración con la Secretaría de Educación Pública elaboró el libro⁴ “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”, el propósito de este material fue proveer a los y las educadoras de preescolar de la información y los conocimientos que les permitieran desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre niñas y niños y elimine todas las formas de violencia de género en el ámbito escolar.

El libro ofrece orientaciones conceptuales y prácticas que son de gran ayuda para que las y los docentes establezcan y generen relaciones de género equitativas y trabajen desde los primeros grados de la educación básica por una vida sin violencia.

A partir de este esfuerzo, y con el objeto de lograr que el profesorado contara con herramientas que les permitan conocer: qué es el género y cómo influye en su vida diaria, la Secretaría consideró importante, abordar esta temática. En este sentido la SEP, durante 2010, solicitó al PUEG el diseño de una estrategia de inducción para sensibilizar y formar al personal de jefaturas de sector, supervisiones y personal de apoyo técnico pedagógico del nivel preescolar.

Instituciones participantes y coordinación general y académica

Coordinación general, académica y operativa del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM.

Población meta

Personal de la Secretaría de Educación Pública: jefaturas de sector, supervisiones y personal de apoyo técnico pedagógico. Un total de 950 participantes (hombres y mujeres). Pertenecientes al nivel preescolar.

Durante 2010 el proyecto se llevó a cabo en 10 estados de la República (Baja California, Estado de México, Chiapas, Colima, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora) y durante el 2011 en nueve estados (Campeche, Coahuila, Distrito Federal, Durango, Morelos, Nayarit, Veracruz, Yucatán, Zacatecas).

⁴<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/equidad/equidad.pdf>

Objetivos generales y específicos

Las y los participantes, al concluir el proceso educativo implementado, serán capaces de:

- Orientar a las y los participantes en la aplicación del conocimiento, habilidades y técnicas didácticas para la planeación de un proceso de multiplicación.
- Replicar procesos de sensibilización con personal docente del nivel preescolar, en sus respectivas Entidades Federativas, en materia de relaciones equitativas de género y prevención de la violencia desde la perspectiva de género, con base en el libro Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar.
- Reconocer la estrategia metodológica presentada en el libro Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar (EGyPVP), para aplicarla en los ambientes del aula preescolar.

Fases del proyecto

Fase A. Curso-taller: sensibiliza y forma a las y los participantes para optimizar la utilización del libro Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar.

Fase B. Asesoría a distancia: asesora el proceso de planeación de estrategias de multiplicación del curso-taller.

Fase C. Encuentros estatales: retroalimenta, evalúa y da seguimiento al proceso y los resultados de la planeación de estrategias de multiplicación del curso-taller.

Ejes conceptuales. Estos ejes se mantuvieron tal como fueron formulados en el Modelo de formación de formadores y formadoras, descritos en el Anexo 8.

Ejes metodológicos. Estos ejes se mantuvieron tal como fueron formulados en el Modelo de formación de formadores y formadoras, descritos en el Anexo 9.

Contenidos abordados

Fase A: Curso-taller

Bloque 1: Construcción sociocultural de género.

- Diferencia sexo-género
- Estereotipos, atributos y prácticas
- Socialización y sexismo

Bloque 2: Espacio público, espacio privado.

- Sistema sexo-género
- Cultura y género
 - Instituciones de socialización
 - Prácticas culturales

Bloque 3: Perspectiva de género y construcción de la igualdad.

- Perspectiva de género
- Igualdad
- Derechos
- Ciudadanía

Bloque 4: Violencia y resolución de conflictos.

- Relaciones de poder y de género
- Violencia de género
- Instrumentos normativos
- Diálogo, negociación y acuerdo

A lo largo de cada bloque se pondrán en práctica distintas herramientas didácticas, algunas contenidas en el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, tales como:

- Recomendaciones para el cambio.
- Pistas para reflexionar.
- Producción cultural: chistes, refranes y películas.
- Expresiones de la violencia en la escuela.

Fase B: Asesoría a distancia

Planificación de réplicas del curso-taller (Fase A), vertiendo así sus conocimientos adquiridos para que a su vez se conviertan en emisores en género, derechos humanos, no discriminación y prevención de la violencia.

Asesoría de los procesos y productos que comprenden la planeación de la multiplicación de talleres de sensibilización, dirigido a educadoras y educadores de sus respectivas zonas escolares. La asesoría es llevada a cabo por el PUEG-UNAM por medio de un equipo de especialistas disciplinares en género y violencia de género.

Productos derivados

La estructura del proyecto de formación de formadores en el ámbito de la educación básica y con población específica de preescolar.

Paquete de instrumentos de evaluación inicial, de proceso y sumativa para todo el proceso (tres fases).

Un grupo de formadores/as consolidado y con experiencia reiterada y evaluada en cada una de las incursiones a la intervención educativa.

Materiales digitalizados de la estructura, ejercicios, anexos, instrumentos de evaluación.

Aportaciones

- El vínculo establecido en el 2008 del PUEG con la Secretaría de Educación Pública y sostenido hasta la fecha, a través de proyectos en que el Programa aporta conocimientos, metodologías y, se construyen estrategias específicas dependiendo de las problemáticas y necesidades particulares de la población meta.

- El libro dirigido a docentes de preescolar “Equidad de género y prevención de la violencia”, que introduce a las temáticas de género y brinda un conjunto de herramientas para el trabajo en el ámbito educativo de este nivel. Con tiraje de 300 mil ejemplares y distribuidos en toda la República Mexicana (impresión y distribución a cargo de la SEP)

- La estrategia de inducción (proyecto de sensibilización y formación), que a lo largo de dos años, ha permitido llegar a diversos estados de la república y que, en los nuevos ciclos de la espiral, y con la formación en cascada, se aproxima a población meta extendida: docentes de preescolar, padres y madres de familia, niños y niñas en el aula.

III.7. Equidad de género y prevención de la violencia en primaria (2011)

Origen de proyecto

En 2010, el PUEG con fondos de la Secretaría de Educación Pública elaboró el libro “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria”⁵, el propósito de este material fue proveer a los y las docentes de la información y los conocimientos que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para impartir una educación en el nivel de educación primaria, que favorezca la equidad entre hombres y mujeres y elimine todas las formas de violencia de género en nuestra sociedad.

A partir de este esfuerzo, y con el objeto de lograr que el profesorado de primaria cuente con herramientas que les permita conocer qué es el género y cómo influye en su vida diaria y en los conocimientos que transmiten al alumnado, se consideró fundamental abordar esta temática y, se diseñó una estrategia de sensibilización-formación.

Instituciones participantes y coordinación general y académica

Coordinación general, académica y operativa a cargo del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Población meta

Personal de la Secretaría de Educación Pública: jefaturas de sector, supervisiones y personal de apoyo técnico pedagógico. Un total de 950 participantes (hombres y mujeres). Pertenecientes al nivel básico de educación primaria.

La selección de los estados participantes se hizo con base en la respuesta a una invitación formulada por la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, a las 31 entidades federativas y el Distrito Federal.

Las entidades que contestaron manifestaron por escrito su interés y compromiso en participar.

Estados participantes en el Taller Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria: Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Morelos, Nayarit, Puebla, Zacatecas, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Oaxaca, Quintana Roo, Sinaloa, Durango, Jalisco, Estado de México, Sonora, Tabasco, Yucatán.

⁵http://www.sep.gob.mx/es/sep1/equidad_de_genero_y_prevencion_de_la_violencia_en_primaria

Objetivos generales y específicos

Formar a personal del nivel local de educación primaria en las temáticas de género, a partir del libro Equidad de género y prevención de la violencia en primaria como una herramienta didáctica específica para el trabajo en el aula para que éstos a su vez, sean capaces de replicarlo en sus espacios de trabajo.

Fase del proyecto

Fase A: Curso-taller

Los cursos-talleres presenciales permiten vincular y canalizar las actividades y los conocimientos generados por un grupo de personas que interactúan en un espacio, en el caso específico de la temática de género es necesario identificar que si bien los conceptos teóricos son fundamentales, también es importante retomar las experiencias personales, ya que éstas permitirán una mejor comprensión y sensibilización sobre el tema.

El curso-taller “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria” se realizó en diecinueve estados de la República Mexicana, y su eje de trabajo fue la articulación de dos componentes: la construcción de relaciones equitativas entre niñas y niños, por una parte, y la prevención de las violencias, por otra, mediante el aprendizaje de estrategias de resolución no violenta de conflictos. Tal articulación constituye la base de las relaciones justas y equitativas entre las personas, independientemente de su sexo, edad, condición económica, procedencia, etnia, etc.

Con este curso-taller se busca dotar a las y los participantes de herramientas didácticas que induzcan a reflexionar sobre la temática, aprovechar espacios y detonar el capital humano que representa el profesorado en el tema de la formación. Comprende cuatro sesiones presenciales, con una duración total de 20 horas.

En esta fase las y los participantes transitan un proceso de sensibilización para el manejo comprensivo de las temáticas de género, equidad de género y prevención de la violencia en el aula de preescolar, a través del uso de herramientas didácticas contenidas en el libro Equidad de género y prevención de la violencia en primaria.

La meta de esta fase es que las y los participantes adquieran conocimientos y habilidades de manejo temático y conducción grupal, que les permitan estructurar procesos de multiplicación del conocimiento no sólo al alumnado, si no, que tengan la capacidad de impartir talleres de sensibilización en materia de género a grupos de docentes de este nivel.

Ejes conceptuales. Estos ejes se mantuvieron tal como fueron formulados en el Modelo de formación de formadores y formadoras, descritos en el Anexo 8.

Ejes metodológicos. Estos ejes se mantuvieron tal como fueron formulados en el Modelo de formación de formadores y formadoras, descritos en el Anexo 9.

Contenidos abordados

Sesión 1 “EL GÉNERO Y EL SEXO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”

Unidad Temática 1 ” *Definiciones necesarias*”

Tema: Sistema sexo – género

Subtemas:

- Prácticas y representaciones sociales
- Estereotipos de género
- Sexismo

Unidad Temática 2 ” *Muros que siguen de pie*”

Tema: Público y Privado

Subtemas:

- Sistema sexo–género
- Diferencias sexuales convertidas en desigualdades sociales

Sesión 2 “ANALIZANDO DESDE EL GÉNERO”

Unidad Temática 3 “*Contra lo obvio la natural*”

Tema: Identidad de Género

Subtemas:

- Identidad de género
- Cultura
- Imaginario
- Arquetipo

Unidad Temática 4 “*Lentes para el análisis*”

Tema: Perspectiva de Género

Subtemas:

- Perspectiva
- Institucionalización de la perspectiva de género
- Transversalización de la perspectiva de género

Sesión 3 “VIOLENCIA VS CONFLICTO”

Unidad Temática 5 “*Desactivemos la violencia*”

Temas: Violencia de Género

Subtemas:

- Violencia
- Tipos de violencia
- Modalidades de violencia
- Violencia de género

Unidad Temática 6 “*Los conflictos no se disuelven, se resuelven*”

Tema: Conflicto

Subtemas:

- Conflicto
- Resolución de conflictos
- Análisis de conflictos desde la perspectiva de género
- Formas de resolución no violenta de conflictos
- Diálogo

Sesión 4 “EL CAMINO A UNA NACIÓN IGUALITARIA Y EQUITATIVA”

Unidad Temática 7 “*Una igualdad por construir*”

Tema: Equidad de Género

Subtemas:

- Igualdad
- Igualdad y diferencia
- Igualdad de género
- Equidad de género

- No discriminación

Unidad Temática 8 “*Nación: ese largo camino hacia la ciudadanía*”

Tema: Ciudadanía

Subtemas:

- Derechos humanos
- Ciudadanía
- Democracia

Productos derivados

- El Libro de “Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria” tiraje de 695 mil ejemplares, distribuidos en todos los estados de la república y a todo el personal docente y de supervisión (impresión y distribución a cargo de la SEP)
- La propuesta de sensibilización y formación diseñada ad hoc a la población de docentes de primaria.
- Paquete de materiales digitalizados, planes de sesión, instrumentos de evaluación, anexos, lecturas.

Aportaciones

- El avance conceptual en cada uno de los contenidos abordados, producto de la experiencia derivada de la implementación del proyecto de preescolar, los ajustes, las inclusiones temáticas y de ejercicios pertinentes.
- Avance en la estructura del proyecto que incluyendo la temática de ciudadanía hace una aportación de gran relevancia al tratamiento de la sensibilización y formación en género.
- Una estructura de la evaluación que permite delinear con mayor precisión las formas del seguimiento a implementar el siguiente año, en estos 19 estados de la república.
- El libro de Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Secundaria actualmente en proceso de impresión y que tendrá un tiraje de 410 mil ejemplares.
- La estructura que da seguimiento al proceso de sensibilización y formación en secundaria a llevarse a cabo en el año 2012 en 12 Estados de la República.

IV. Discusión y Conclusiones

Las ventajas del trabajo llevado a cabo radican en la oportunidad que dio la sistematización de las experiencias desarrolladas y que, a la luz de su rescate y revisión, permite observar experiencias exitosas, con errores e imprecisiones conceptuales y metodológicas que al paso de los años se hacen evidentes y dignas de ser reconsideradas.

Me es importante reflexionar en la situación favorable para los Estudios de Género y para la agenda feminista, de la incorporación de presupuestos etiquetados con enfoque de género, que idealmente contribuyen a reducir las desigualdades. En el año 2008 se incorporó por primera vez en el Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación el artículo 25 que da origen a un anexo específico, en el cual se plasma el presupuesto etiquetado para mujeres. Esto fue una acción afirmativa en pro de fortalecer la operación y puesta en marcha de Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y el Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en los términos de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia LGAMVVLV, y en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres LGIMH, leyes que se habían aprobado recientemente.

Si bien el gasto etiquetado para mujeres en realidad no es significativo como proporción del gasto programable, si es de suma importancia para avanzar efectivamente hacia un presupuesto con enfoque de género ya que es un mecanismo real para el desarrollo de las leyes mencionadas y una herramienta concreta para monitorear programas, acciones y estrategias de la política pública dirigidas y que afectan directamente a las mujeres. Además, es una vía para asignar recursos a medidas que son marginales en la agenda de la política pública en general, pero de suma importancia para las mujeres en condiciones de vulnerabilidad social como, por ejemplo, el presupuesto destinado a refugios para mujeres que sufren violencia intrafamiliar.

Los avances de la LVII a la LIX y la LX Legislatura de la Cámara de Diputados con relación al presupuesto público para la igualdad de género. Se contó por primera vez en la historia de nuestro país con mujeres aliadas, feministas que desde dentro lucharon y alcanzaron. Por primera vez la Comisión de Equidad de Género, usó la estrategia de etiquetación de recursos con el objetivo de asignar más presupuesto a programas y acciones para mujeres.

Lo anterior nos propuso una ventaja convertida en condición favorable para dar continuidad en el tiempo a los trabajos que han venido conduciéndose en la UNAM-

PUEG y, que permiten ir haciendo y ganando, un importante acervo de resultados, experiencia, crecimiento personal, profesional y laboral. Esto es evidente en dos grandes líneas, por una parte el Modelo de Sensibilización en Género y por otra la configuración de este Modelo de Formación de Formadores en Género.

La credibilidad y nombre de la UNAM como espacio de saber es reconocido y esto posibilitó los primeros acercamientos para desarrollar proyectos con instituciones gubernamentales como la Suprema Corte de Justicia de la Nación, con la SEDENA, con la SEP, etc., pero también con instituciones de la sociedad civil; SEMILLAS, FAT, GIRE, SIPAM, APIS, GIS, etc.

Lo realizado y presentado en esta tesis, representa una ventaja central en términos del crecimiento conceptual y metodológico que este Modelo ha logrado en el tiempo de su desarrollo.

También es importante señalar la importancia a lo largo de todos estos años, del desarrollo de un equipo de trabajo, formando recursos humanos de alta calidad, comprometidos en la atención de diversos grupos en materia de género.

Es factible hablar de utilidad del Modelo en función de su aplicabilidad, su mantenimiento ya que en este momento en concreto, se encuentran conduciendo procesos con la SEP en nivel de preescolar, primaria y preparando la propuesta de intervención educativa en secundaria. Esto nos permite ubicar la ductilidad y el factible ajuste con diversas poblaciones, contenidos, tiempos destinados, etc.

En el caso de la UNAM, nos encontramos desde 2009 trabajando la sensibilización con este modelo y el de sensibilización en género, con población docente (nivel medio-superior y superior), estudiantil (nivel medio superior y superior) y administrativa, con investigadores/as y con la oficina del abogado general sensibilizando y formando a diversas poblaciones.

De acuerdo a lo avanzado en estos años de aplicación, ajuste, rediseño, evaluación y seguimiento de las diversas intervenciones educativas realizadas (investigación-acción), puedo sostener la pertinencia del modelo en tanto su posibilidad de adecuación y ajuste. La ventaja de conducir una propuesta educativa desde la perspectiva constructivista sociocultural y utilizando la estrategia de investigación-acción, justamente hace factible la adecuación permanente.

El modelo tiene múltiples espacios de corrección, en tanto es un modelo inacabado, y por tanto cada oportunidad de correr una vez más la experiencia, y esto

cada vez ocurre con mayor frecuencia, estamos en condición de ajustes, cambios, nuevos desarrollos.

¿Qué sigue...? Propuestas, recomendaciones...

Es importante iniciar las conclusiones diciendo que la educación en México se encuentra, desde hace algunas décadas inmersa en un proceso de transformación que hace evidente la necesidad de renovar formas de organización, de estructuración y de implementación de estrategias de intervención educativa que faculten a las personas para la autonomía respecto a la dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad; de adecuar e innovar sus procesos.

Las preocupaciones por el desarrollo sustentable, por la inequidad, por la desigualdad de género deben ser incorporadas a los procesos formativos en la educación de todos los niveles educativos (básica, media, media superior, superior y a lo largo de la vida). Esto nos plantea retos al sistema de educación en términos de cobertura y calidad, que asegure la equidad en el acceso y en la igualdad de trato, de oportunidades educativas, pero también, en términos de la ampliación y diversificación de la oferta educativa, acercándola a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso.

Se requiere de sistemas de calidad, que satisfagan las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; estos sistemas deben ser promotores de innovaciones y estar abiertos al cambio, que promuevan responsabilidad, tolerancia, creatividad, libertad, intensa colaboración, y búsqueda permanente de nuevas formas de mejorar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al PUEG en la UNAM entre otras de sus metas, le ha sido sustantivo desarrollar un saber especializado en materia del diseño e implementación de propuestas pedagógicas en género y desde la perspectiva de género, que apoyen el proceso de superación académica y profesional; actualizar los contenidos de las propuestas desarrolladas; proponer, poner a prueba y ajustar enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje relevante, significativo, cooperativo, experiencial y situado que promueve conocimientos, actitudes, capacidades, habilidades y competencias para aprender a lo largo de la vida.

Este saber especializado de los estudios de género y su propuesta, comparten muchos de los supuestos fundamentales con la perspectiva constructivista de la educación, así como con una visión pedagógica que entiende a la persona como principal

agente de su construcción, a través de acciones y prácticas concretas, establecidas en un contexto históricamente específico. Esta premisa es capital, ya que nos abre la posibilidad de transformaciones sociales e individuales de enorme importancia. Cuando hablamos de equidad de género básicamente proponemos la construcción colectiva de relaciones justas entre las personas, el constructivismo posibilita pensar que diversos agentes sociales pueden participar activamente en el aprendizaje y enseñanza de relaciones humanas equitativas.

Nos planteamos un modelo educativo que entiende a la educación como fórmula a través de la cual se refuerzan o se desmontan los mecanismos de la inequidad y de la discriminación que subyacen en la desigualdad entre mujeres y hombres. Avanzar hacia condiciones de vida que nos permitan el acceso a la justicia, supone educar, formar, sensibilizar a las personas.

La educación por tanto, sostiene y asume un compromiso ético, como respuesta a la necesidad de reconocimiento y transformación de la problemática de género, reivindicando la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad, como un derecho necesario para la convivencia.

El modelo de sensibilización en género desarrollado desde el PUEG parte de una postura constructivista que propone la problematización de los sucesos sociales a través de la perspectiva de género, analizando las desigualdades de poder existentes entre hombres y mujeres, impulsando el cambio en las estructuras cognitivas de manera significativa, de aquellas personas que se comprometen a participar de un proceso de sensibilización, para dar cabida a nuevas formas de conocimiento que nos acerque a mantener relaciones equitativas. (Cruz, 2011).

Han sido metas también reflejadas en el modelo de formación de formadores en género, el desarrollo de programas educativos flexibles que incorporen el carácter integral del saber disciplinar, ser, hacer y convivir, para lograr que reflejen los cambios que ocurren en las profesiones, las ciencias, las humanidades y la tecnología; promover el manejo de lenguajes y del pensamiento reflexivo; resaltar el papel trascendente de docentes, de quienes forman, facilitan y median procesos de conocimiento, impulsando su formación ética y crítica; conocer y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país; también ha sido una meta el desarrollo de ambientes y escenarios de aprendizaje que faciliten la construcción y el acceso al conocimiento.

Analizar detenidamente el devenir de lo realizado, permite observar y considerar los factores que contribuyeron a la propuesta derivada y producto de la investigación

acción. Después de todo este tiempo de trabajar con grupos formando, sensibilizando y formando formadores sostengo dos finalidades educativas últimas en la tarea emprendida:

1. Desarrollar, promover y estimular agencia, entendida por una parte como el estilo personal, autoconfianza, independencia, autonomía y autorregulación, que permite al aprendiz actuar tanto personal como socialmente de forma comprometida y relevante a las necesidades sociales (Sizer, 1973, en Posner, 2004 y, desde el p.v. sociocultural (central a la propuesta), agencia como la capacidad para seleccionar y recrear un conjunto de recursos culturales a los que se tiene acceso, para utilizarlos de manera creativa en las interacciones cotidianas. Este concepto hace referencia a una gran diversidad de acciones mediadas y formas de participación social que son fomentadas o permitidas en el contexto o comunidad educativa de pertenencia (Wertsch, 1995).
2. La promoción, estímulo y desarrollo de facultamiento (empoderamiento), entendido como el poder y atribuciones de quien lidera procesos de formación en género. Permite y desarrolla habilidades y saberes para tomar las decisiones pertinentes en la conducción responsable y eficaz de los diversos procesos. Las estrategias planteadas y transitadas por los y las aprendices, son efectivas, significativas y motivantes en tanto les facultan (les “*empoderan*”) para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes.

Es importante precisar en estas conclusiones algunos de los conceptos básicos que son el sustento teórico-metodológico y cuya aplicabilidad explicatoria de los procesos en el modelo propuesto, son fundamentales para llevar a la práctica de la intervención educativa los planteamientos constructivistas y lograr la transformación de la enseñanza a través de la formación orientada tanto a una reflexión crítica que conduce a prácticas educativas innovadoras, como a un cambio sensible en las concepciones de los y las formadores/as , lo que permite vincular el aprendizaje con la educación para la vida.

Por formación finalmente se entiende a la resultante de un proceso educativo de preparación y definición social de una persona (formador/a, instructor que facilita y/o media el conocimiento), dirigida a la construcción de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para desempeñarse en un ámbito socio; así como, a la apropiación de valores culturales y éticos. El proceso de la formación va más allá del ámbito escolar; su definición y concreción está ligada al desarrollo de la sociedad.

La propuesta de formación de formadores en género, considera que el conocimiento y la actividad de conocer están en la cultura y en la historia de la existencia, entonces la cognición se construye socialmente y surge de la actividad compartida en la que el contexto ofrece oportunidades al aprendizaje. La cognición es situada, pues el aprendizaje implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta que ocurre en un contexto determinado. La propuesta formulada, pretende rebasar la concepción de conocimiento y su enseñanza en términos de transmisión-recepción de contenidos inertes, poco útiles y motivadores, en contraste, busca centrar los contenidos en la persona que aprende, con pertinencia personal y social, partiendo de una concepción de enseñanza y aprendizaje situados, contextualizado el sentido y relevancia social del conocimiento, a través de acciones y/o prácticas pertinentes para los grupos humanos y comunidades donde se genera y utiliza.

El modelo plantea como un logro fundamental la construcción de significados en el proceso de sensibilización y formación, significados que se negocian y en el que participan quienes aprenden en un proceso dialógico, de negociación tanto interna como social. El proceso lleva a construir significados en la mente de quien aprende, en la experiencia vivida en tanto se participa en comunidades de discurso y de práctica que influye en los conocimientos, creencias, afectos y valores.

Otro logro capitalizado a lo largo de los años de práctica profesional, es la construcción de estrategias didácticas entendidas como el conjunto de actividades ordenadas y organizadas que le dan sentido a la dinámica de enseñar que permiten la diversidad de quehaceres ajustándose permanentemente a un concepto claro de aprendizaje, a los objetivos, los contenidos educativos y al contexto en que se realizan; vinculan la relación profesor-contenido-aprendiz-realidad. Las estrategias didácticas desarrolladas: vinculan el tratamiento de contenidos con la sociedad, el contexto y con las prácticas culturales actuales; consideran el proceso de aprendizaje como una espiral de complejidad ascendente que va de la práctica a la teoría para regresar a la práctica; de lo concreto a lo abstracto y de nuevo a lo concreto; fomentan la reflexión, acción, participación, interacción, el trabajo colaborativo y la discusión argumentada de ideas. Las estrategias didácticas desarrolladas en el marco del modelo de formación tienen como eje, las actividades de investigación-acción, la vinculación con la realidad circundante, considerando en su diseño, las características de la institución, los

objetivos, los contenidos, el entorno social y productivo, ya que tienen la flexibilidad suficiente para adecuarse a diferentes situaciones.

El modelo de Formación de Formadores en género, es un claro ejemplo de la metáfora del andamiaje (*scaffolding*) propuesta por Bruner en los 70 (en Díaz Barriga y Hernández, 2002) que explica la función tutorial que debe cubrir el formador, el andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendiz, de manera tal que a menor competencia del aprendiz en lograr el objetivo educativo, más directivas deberán ser las intervenciones del enseñante. El/la formadora en el modelo, apoya, dirige, regula y conforme el formado se va haciendo más experto, el formador cede el control y dirección para que el aprendiz, vaya autorregulándose, haciéndose independiente y la función de andamio del experto sea retirada. Es entonces una fusión creativa de la acción colectiva y la conciencia. Señala que se da una transmisión de la mente a través de la historia y, esto ocurre por participaciones mentales sucesivas, que aseguran la transmisión de las ideas de los más adelantados o capaces a los menos.

En la propuesta de Formar Formadores y Formadoras en Género, se parte de:

- **Principios generales que orientan la educación** como el valor de las personas, la ciudadanía democrática, el pensamiento racional, la educación para todos.

- **La selección, prueba, ajuste, cambio, reformulación** de contenidos, estrategias y actividades que generen aprendizajes relevantes, significativos y motivantes.

- **La utilización del *saber hacer***, producto de la práctica y experiencia acumulada, procedente de la investigación–acción (Elliot, 2005 y, de la creatividad, para armonizar todo eso con una estrategia coherente que de sentido a la acción.

- **La formación intelectual, cultural, social**, moral, el dominio de habilidades, conocimientos y el desarrollo y promoción de la sensibilidad ante lo humano de las facilitadoras y facilitadores formados.

- **Criterios que al evaluar**, puedan proporcionar evidencia de si todo este articulado de enseñanzas, funcionan y son por tanto susceptibles de ser aplicadas en nuevos espacios educativos.

Los beneficios de la implementación de los proyectos de intervención educativa aquí planteados y basados en la perspectiva constructivista sociocultural, y en la metodología desarrollada a la fecha, son diversos y tienen un impacto en el ámbito de la Universidad y también en el ámbito a nacional en términos de:

- Atender a las recomendaciones y mandatos de las leyes (LGAMVLV, Ley de Educación, Plan de desarrollo 2007-2012, etc.), y normatividades nacionales, estatales y universitarias, dando cuenta de los esfuerzos realizados desde el plano de la prevención, del diseño de estrategias de materiales, del desarrollo de investigación, para participar de la comprensión y desarrollo de propuestas para resolver problemáticas de alto impacto en la vida de las mujeres, de las/los jóvenes y de la población en general, todo esto desde la perspectiva de género.

- Acompañar y asesorar a instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, en el proceso de incorporación de los contenidos, prácticas y metodologías para la institucionalización de la perspectiva de género.

- Desarrollar a través de los procesos de formación de formadores habilidades, conocimientos y actitudes en diversas poblaciones que ubicadas a lo largo de la república mexicana apliquen, implementen, incorporen y realicen los ajustes necesarios de lo aprendido a los espacios y actividades laborales, desarrollando planes, programas y proyectos sensibles y transformadores de género y a necesidades y problemáticas de la población por atender.

- Incorporar la perspectiva de género, de respeto a los derechos humanos y de la diversidad en espacios gubernamentales, no gubernamentales y académicos, orientados al diseño y formulación de planes y programas que impulsen la cultura de la equidad, la prevención y eliminación de la violencia, así como de la construcción de la igualdad de género.

- Responder al llamado de las instituciones gubernamentales para que desde la Universidad, el PUEG, desarrolle estrategias de investigación, de producción de materiales y de intervención educativa todo ello con la finalidad de contribuir al desarrollo de una cultura de la equidad y ejerciendo presupuestos etiquetados en materia de equidad.

- Contribuir a través de la sensibilización, de la formación, al acercamiento con diversas poblaciones con necesidades específicas.

- El desarrollo de espacios para la formación y la puesta en marcha de conocimientos, actitudes y habilidades específicas aprendidas en las diferentes facultades de la UNAM y de otras instituciones de educación superior.

- El desarrollo de grupos de trabajo multidisciplinario que colaboran en el PUEG y que se han ido especializando y contribuyendo con su quehacer cotidiano, a la

sistematización y producción de materiales e insumos de las intervenciones educativas implementadas.

- Participar en la UNAM a través de las intervenciones educativas, de la construcción de una cultura de la equidad, que sienta las bases para la construcción de espacios democráticos y con prácticas generalizadas de justicia social.

- Rebasar el ámbito de la transmisión de información, impactando el nivel de la reflexión y transformación personal.

Hasta aquí este esfuerzo articulador en donde recuperar, revisar, sistematizar y analizar la experiencia profesional obtenida y reportada en esta tesis, permitió un avance en donde la conceptualización de la experiencia transitada, permite continuar la tarea con nuevas líneas de acción hoy más definidas.

A lo mirado en el encuentro con las faltas, se ve el siguiente paso que concretamente refiere a los ámbitos de seguimiento de los resultados generados.

Al inicio formulé un conjunto de preguntas que ahora justo al final del documento quiero retomar para hacer una reflexión final

¿Por qué una tesis que presenta las experiencias de formación en género?, por la posibilidad que esta tarea trajo, de sistematizar la información recopilada a lo largo de 16 años y que puede hacer un aporte a nuevas experiencias por desarrollar. Aporte en términos de los materiales recopilados, de los instrumentos producidos, de las revisiones realizadas, de la estructura desarrollada en materia de procesos de formación, que ha dado resultados favorables y tiene en este momento a un grupo de 31 personas formadas y formando a nuevos grupos de personas.

¿Formar formadores/as?, si, formar desde una propuesta que retome la experiencia y que proponga, de manera muy clara, los saberes por formar, saberes en materia de conocimientos, de actitudes, de habilidades y de relación entre personas.

¿Cuál es esa problemática específica a la que el modelo de formación atiende?

Por una parte, a la necesidad de desarrollar una propuesta educativa reflexiva, relevante, significativa, congruente con valores democráticos, de justicia social y, con el compromiso de proponer estrategias de intervención educativa dirigidas a diversas poblaciones (docentes de educación preescolar, primaria, de personas adultas, personal directivo, etc.), en instituciones educativas, gubernamentales y no gubernamentales.

Por otra parte, a la problemática existente en materia de discriminación, desigualdad, inequidad, violencias en sus diversas expresiones, en torno a las

oportunidades en la educación, empleo, salud, participación política, etc., que viven las mujeres por el hecho de ser mujeres.

Bibliografía ⁶

Aebli, Hans (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.

Aguilar, M. Estela y Viniegra, V. Leonardo (2010). Atando teoría y práctica en la labor docente. México: Paidós.

Alforja, Centro de Estudios y Publicaciones (1999). Técnicas participativas para la educación popular. Tomo I y II. (Segunda reimpresión). México: Autor.

Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe (2009). Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. División de Estadísticas y proyecciones Económicas. Naciones Unidas ONU. Consultado el 20 de septiembre de 2011 en: http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2009/esp/default.asp

Asprelli, María (2010). La didáctica en la formación docente. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Ausubel, David (1976). Psicología educativa. México: Trillas.

Barbieri de, Teresita (1992). Sobre la Categoría de Género. Una introducción Teórico-metodológica. Revista Interamericana de Sociología. Año VI. No. 2-3. pp. 147-178.

Barret, Michèle y Phillips, Anne (2002). Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos. México: PUEG-UNAM y Paidós.

Beauchamp, André; Graveline, Roger y Quiviger, Claude (2009). Cómo animar un grupo. Bilbao, España: Sal Terrae.

⁶ La bibliografía atiende a un criterio de visibilización de las mujeres en la producción teórica y por ello, aunque sigue el manual de citación de la APA, refiere explícitamente el primer nombre de las y los autores.

Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (1999). Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. México: PUEG–UNAM, CESU, Colegio de las Vizcaínas y Paidós.

Belausteguigoitia, Marisa y Leñero, Martha (2005). Fronteras y cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos. México: PUEG–UNAM.

Barabtarlo, Z. Anita (1995). Investigación–Acción. Una didáctica para la formación de profesores. México: CISE–UNAM.

Blanco, Nieves (2006). Educar en femenino y en masculino. En J. M. Esteve y J.Vera (Coord.), Educación social e igualdad de género. (pp. 148–164). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.

Braslavsky, Cecilia (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación, No 19, 100–115.

Bromberg, Abraham; Kirsanov, Eugenia y Longueira, Martha (2007). Formación profesional docente. Nuevos enfoques. Buenos Aires: Bonum.

Brubacher, Jonh S. (2000). Los grandes pedagogos. México: Fondo de Cultura Económica, cap. 13, pp. 277–294.

Bruner, Jerome (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome y Haste, Helen (1990). La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome (1999). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Bustos, R. Olga (1994). Antología de la sexualidad humana Tomo I: La formación del género: impacto de la socialización a través de la educación. México: Porrúa, CONAPO.

_____ (2001). Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación. En González P. Marco y Mendoza G. Jorge. Significados Colectivos: Proceso y Reflexiones Teóricas. México: ITESM/CIACSO.

Butler, Judith (2009). Vida Precaria. El Poder del duelo y la Violencia. Argentina: Paidós.

_____ (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2010). Marcos de guerra. Las vidas lloradas. México: Paidós.

_____ (2010). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. México: Paidós.

Cámara de Diputados (2007). Ley General de acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Consultado el 15 de abril de 2011 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Cajiao, R. Francisco (2004). La formación de maestros y su impacto social. Bogotá, Colombia: Mesa redonda, Magisterio.

Cases, H. Imma (2007). La educación emocional del profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Castro, Edgardo (2004). Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Cázares, A. Leslie (2011). Estrategias educativas para fomentar competencias. México: Trillas.

Chacón, M. Salvador; Anguera, A. M. Teresa y López, R. José (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. Psicothema. Vol. 12, Supl. No. 2, pp. 127-131. Consultado el 13 julio de 2011 en: <http://www.psicothema.com/pdf/532.pdf>

Cheybar, Edith (2000). Técnicas para el aprendizaje grupal. México: CESU–UNAM y Plaza y Valdés.

Colás B. Pilar y Jiménez C. Rocío (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340. pp. 415-444.

Coll, S. Cesar (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Coll, S. Cesar y Solé, Isabel (1990). “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. *Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza, cap.17, pp. 315–333.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. TEXTO VIGENTE. México: Autor.

Compendio Mundial de Educación 2009 para obtener mayor información sobre los datos del UIS. Consultado el 1 de junio de 2011 en: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/GED_2009_SP.pdf

Cruz, R. Hugo (En prensa). *Propuesta Teórico-Methodológica de un Proceso de Sensibilización en Equidad de Género en la UNAM*. México: Tesis de Licenciatura.

Delgado, B. Gabriela (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. *Educación y Género en Jóvenes y Adultos*. No. 3. Tomo II. Coord. María Bertely Busquets. México: CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

_____ (2005). Estereotipos de género en el aula. *Revista interamericana de educación de adultos*. Año 27/No. 2/ Julio-diciembre.

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.

Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (2a. Edición). México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, Frida (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. Perfiles educativos, Tercera Época, 26 (97-98), pp. 6-25.

_____ (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 28 de marzo de 2011 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

_____ (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.

Eggen, Paul y Kauchak, Donald (2011). Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.

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

Eurydice, CEDEFOP (2001). Comisión Europea. Estudio 3. Dirección General de Educación y Cultura. Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa. Bruselas, Bélgica: Autor

Fierro, María y Carbajal, Patricia (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. México: Gedisa.

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Ediciones Paidós.

_____ (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

Gimeno, S. José (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschtzky, L. (comp.). Maestros, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

_____ (1997). Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial–Instituto de Estudios y Acción Social.

Gimeno S, José; Pérez, Ángel; Martínez, Bautista; Torres, J.; Angulo, Félix y Álvarez, Juan (2009). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Giroux, Henry (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorrortu.

González, J. Rosa M. (2000). Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. México: SEP–UPN.

Gore, Jennifer (1996). Controversias entre las pedagogías. Discurso críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid: Ediciones Morata y Fundación PAIDEA.

Hernández, R. Gerardo (2001). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.

Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES (2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. México: Autor.

Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES (2007). Glosario de Género. México: Autor.

Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES (2008). Guía Metodológica para la Sensibilización en Género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. México: Autor.

Johnson, David; Johnson, Roger y Holubec, Edythe (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Kabber, Naila (1998). Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo. México: PUEG, IIE–UNAM y Paidós.

Kesselman, Hernán; Pavlovsky, Eduardo y Frydlewsky, Luis (1990). Las escenas temidas del coordinador de grupos. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Krichesky, Gabriela y Murillo, T. Javier (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), pp.66-73.

CONAPO y PRONAM (1998). La perspectiva de Género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles. México: Autor.

Lamas, Marta (1996). Género y educación. La Tarea. No.8. La Perspectiva de Género. pp.1–16.

_____ (1996). El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG–UNAM y Miguel Ángel Porrúa.

_____ (2002). Cuerpo: Diferencia sexual y género. México: Taurus.

Lave, Jean (1991). La Cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.

Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Leñero, LL. Martha (2010). Tercera llamada: orientaciones de género para la vida cotidiana. México: PUEG–UNAM.

León, Magdalena (Comp.). (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Bogotá, Colombia: TM Editores.

Martínez, Miguel y Bujons, Carlota (2001). Un lugar llamado escuela. Barcelona: Ariel.

Messina, Graciela (1997). La formación docente en América Latina. Estado del Arte. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.

_____ (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación, No 19. pp. 145–207

Modelo Educativo para el Siglo XXI. (2004). Coord. Zapatero, C. Armando; García, I. Alfonso; Macías, D. Héctor; Pérez, V. Eucario; Chabolla, R. Juan; Nájera J.Eustolia y Orozco Raymundo. México: Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.

Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. (2006). Una apuesta por el cambio. Coord. Magaly Robalino Campos y Antón Körner. Consultado el 10 de agosto de 2011 en: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

Moreno, Jacob L. (1987). Psicoterapia de grupo y psicodrama. México: Fondo de Cultura Económica.

Morín, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Ediciones UNESCO.

Müller, Martha (2010). Formación docente y psicopedagógica. Argentina: Bonum.

Muñiz, G. Manuel y García, S. Henrique (2008). Formación de profesores: nuevos temas y nuevos escenarios. México: UANL.

Murillo, F. Javier; Martínez Garrido, Cynthia y Hernández Castilla, Reyes (2011). Decálogo para la enseñanza eficaz. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), pp. 6-27.

Murillo, F. Javier; Román, Marcela y Hernández Castilla, Reyes (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), pp.7-23.

Niehoff, Debra (2000). Biología de la violencia. Barcelona: Ariel.

Panchón, Carme I. (2007). Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro. Revista de Educación, 342, pp. 147-166.

Panorama Educativo 2010: Desafíos pendientes. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. CUMBRES DE LAS AMÉRICAS. Consultado el 10 marzo de 2011 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001915/191524s.pdf>

Pérez, J. Ramón (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de investigación educativa, Vol. 18, no 2. pp. 261/287.

Pichón–Riviere, Enrique (1993). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.

Plan Nacional de Desarrollo 2007/2012. Consultado el 30 agosto de 2011 en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/igualdad-entre-mujeres-y-hombres.html>

Posner, J. George (2004). Analysing the Curriculum. (3a. edición). Nueva York: McGraw–Hill.

Puiggrós, Adriana (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la Integración Iberoamericana. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Robalino, C. Magaly (2005)¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Revista PRELAC, No. 1. pp. 7–21.

Robalino, C. Magaly y Körner, Antón (2006). Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.

Rogoff, Bárbara (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

Rojas, S. Raúl (1995). Investigación–Acción en el aula. Enseñanza –aprendizaje de la metodología. México: Plaza y Valdés.

SEP, PRONAP y CONAFE (2007). Educación y Perspectiva de género. Experiencias escolares, propuestas didácticas y proyectos escolares. México: Autor.

Shaw, E. Marvin (2004). Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos. Barcelona: Herder.

Schmuck, Richard y Schmuck, Patricia (2001). Group Processes in the classroom. Boston: McGraw Hill Higher Education.

Serret, Estela (2009). Estrategia contra la discriminación de género. México: CONAPRED.

SexUnam (1999). Modelo de Formación de Promotoras y Promotores Jóvenes en Salud Sexual. México: Autor.

Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica. (2004). Modelo Educativo para el Siglo XXI. México: Autor Primera Edición.

Tomé, Amparo (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En González, Ana; Lomas, Carlos (Coord.). Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona., España: Editorial GRAÓ.

Torres, Rosa María (1997). Profesionalización o exclusión. México: Mimeo.

Valliant, Denise (2004). Reformas educativas y rol del docente. PRELAC. No.1. pp.39–51.

Ver Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta. Buenos Aires: Paidós.

Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Werstch, James (1995). “The need for action in sociocultural research“. En Werstch, P. Del Rio y A. Alvarez (Eds.). Sociocultural studies of mind. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1 Autoevaluación diagnóstica

COLABORACIÓN ACADÉMICA UNAM/PUEG-SEP. 2011
 “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria”
 FASE A: Curso-taller

Auto Evaluación diagnóstica

Nombre Formador /a _____

Sexo _____ Edad _____ Fecha _____

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/a() Respeto hacia los valores y las creencias de las/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? _____	

Anexo 2 Evaluación manejo-conducción grupal

Seminario-Taller Formación de Formadores

Nombre del evaluador(a): _____ Nombre del formador (a): _____

Fecha _____

Califique del 1 al 10 (1: nada; 2; abundantemente) cada uno de los ítems por participante	Calificación
Demostró buen manejo temático	
Elaboró la información	
Ilustró conceptos	
Llevó ritmo adecuado	
Involucró al grupo	
Mantuvo interés en las/los integrantes del grupo	
Mantuvo el control del grupo	
Usó lenguaje adecuado	
Controló su tiempo	
Aprovechó el espacio grupal	
Moduló su voz	
Respetó a los integrantes del grupo,	
Respetó las opiniones de los demás	
Tuvo la disposición de ponerse en el lugar del otro	
Controló su angustia por silencios, sabotaje y desborde de grupo	
Se comunicó afectivamente con los/las participantes (contacto físico, visual y afectivo)	
Mostró capacidad de escucha	
Manejó adecuadamente los recursos didácticos	

Anexo 3 Evaluación a equipos de formadores/as

Seminario-Taller Formación de Formadores

Evaluador(a) _____ Fecha _____

Equipo I

F1–hombre F2–mujer F3–mujer

F4–mujer F5–mujer F6–mujer

Evaluación general del trabajo del equipo

Encuadre del taller	Promedio 10
Presentación de los/las integrantes del equipo	10
Presentación de los objetivos	10
Conceptualización y manejo de contenido	Promedio 9
Manejo adecuado del contenido	8
Ritmo adecuado	9
Conclusión final	10
Participación del grupo	Promedio 10
Mantener el interés de los y las participantes	10
Estimular la participación de los/las integrantes del grupo	10
Uso adecuado de las aportaciones del grupo	10
Organización general del equipo	Promedio 6
Orden entre los/las integrantes del grupo	8
Distribución equitativa de las tareas	5
Participación activa de todos los miembros del equipo	5

Evaluación de las/os participantes

F2–mujer	
Actividades realizadas: Realizó la presentación del taller y de los/las integrantes del equipo, el ejercicio “si te despistas te preguntan” para promover el conocimiento entre los/las integrantes del grupo.	
Características generales: F2 tiene la habilidad de mantener el interés en los/las asistentes del grupo, es espontánea y hábil para el manejo de grupal; da instrucciones de manera clara.	
Por desarrollar: Es necesario que F2 analice el trato y respeto que muestra al trabajo que realizan sus compañeros/as, así como generar los mecanismos necesarios de negociación. En sus actividades. F2 no solicitó voluntarios/as, exigió participaciones del grupo, para esto es necesario dar tiempo para que los/las integrantes procesen la información y generen sus reflexiones.	
Evaluación	
Manejo de información (Manejo temático, elaborar información, ilustrar conceptos)	9
Manejo de grupo (Ritmo adecuado, involucrar al grupo, mantener el interés en los/las integrantes del grupo y el control del grupo, usar lenguaje adecuado, controlar el tiempo)	7
Presencia en espacio grupal (Aprovecha espacio grupal, modular la voz)	10
Trato a los/las participantes (Respeto a los/las integrantes del grupo, respetar las opiniones de los/las demás, tuvo la disposición de ponerse en el lugar del otro/a)	7

F3–mujer	
Actividades realizadas: “Cuándo me di cuenta de que era niño/a”: dividió al grupo en equipos y les solicitó que pensarán cuándo se dieron cuenta de que eran niños/as, de quién recibieron ese mensaje y qué les hizo sentir.	

Características generales: F3 se muestra con tranquilidad ante el grupo, esto no impide que la dirección de las actividades sea clara, elige pertinentemente los ejercicios a emplearse y cómo emplearlos. Una habilidad a señalar de esta facilitadora, es que recupera bien lo que los/las participantes van aportando en el ejercicio, respeta el proceso y el tiempo del grupo, aunque sale un poco del tiempo previsto

Evaluación

Manejo de información	9
(Demuestra buen manejo temático, elaborar información, ilustrar conceptos)	
Manejo de grupo	9
(Lleva ritmo adecuado, involucrar al grupo, mantener el interés en los/las integrantes del grupo y el control del grupo, usar lenguaje adecuado, controlar el tiempo)	
Presencia en espacio grupal	9
(Aprovecha espacio grupal, modular la voz)	
Trato a los/las participantes	8
(Respeto a los/las integrantes del grupo y las opiniones de los/las demás, disposición de ponerse en el lugar del otro/a)	

F1-hombre

Actividades realizadas: Conducción de la vida de Juan, tuvo que realizar la actividad antes de tiempo, y se acopló a los problemas técnicos que se presentaron.

Características generales: F1 mostró la habilidad de enfrentarse a problemas técnicos y a los conflictos dentro del equipo, tiene una habilidad para la negociación y pone en primer lugar la tarea y los objetivos y no los problemas dentro del equipo. Destaca su capacidad de mantener al grupo atento.

Evaluación:

Manejo de información	10
(Demuestra buen manejo temático, elabora la información, ilustra conceptos)	
Manejo de grupo	10
(Lleva ritmo adecuado, involucrar al grupo, mantener el interés en los/las integrantes del grupo y el control del grupo, usar lenguaje adecuado, controlar el tiempo)	
Presencia en espacio grupal	10
(Aprovecha el espacio grupal, modular la voz)	
Trato a los/las participantes	10
(Respeto a las/las integrantes del grupo y las opiniones de los/las demás, disposición de ponerse en el lugar del otro/a)	

F4-mujer

Actividades realizadas: F4 realiza un ejercicio de distensión para los/las participantes y lleva a cabo un ejercicio de frases incompletas, sintetiza las opiniones que da el grupo

Características generales: En esta conductora se observa una capacidad para observar y responder a las necesidades del grupo, con empatía y pertinencia. Promueve la participación en el grupo.

Por desarrollar: Un aspecto a trabajar es la estructuración de las conclusiones, ya que fueron un poco confusas, así como la modulación de la voz

Evaluación:

Manejo de información	10
(Demuestra buen manejo temático, elaborar información, ilustrar conceptos)	
Manejo de grupo	8
(Lleva ritmo adecuado, involucrar al grupo, mantener el interés en los/las integrantes del grupo, mantuvo el control del grupo, usar lenguaje adecuado, controlar el tiempo)	
Presencia en espacio grupal	7
(Aprovecha espacio grupal, modular la voz)	
Trato a los/las participantes	10
(Respeto a los/las integrantes del grupo, respeto las opiniones de los demás, tuvo la disposición de ponerse en el lugar del otro/a)	

F5-mujer

Actividades realizadas: Síntesis de la sesión y conceptualización.

Características generales: En F5- se observa habilidad para el manejo del grupo, es notable su presencia y desenvolvimiento ante el grupo que enfrenta, habilidad que puede fomentarse con un proceso de formación teórica, esto permitiría un mayor desenvolvimiento frente a grupo.

Evaluación:

Manejo de información	7
(Demuestra buen manejo temático, elabora información, ilustra conceptos)	
Manejo de grupo	7
(Lleva ritmo adecuado, involucra al grupo, mantiene el interés en los/las integrantes del grupo y el control del grupo, usa lenguaje adecuado, controla el tiempo)	
Presencia en espacio grupal	7

(Aprovecha espacio grupal, modular la voz)

Trato a los/las participantes -

(Respeto a los/las integrantes del grupo y las opiniones de los demás, tuvo la disposición de ponerse en el lugar del otro/a)

F6-mujer

Actividades realizadas: Sintetiza opiniones y comentarios realizados durante la sesión y, lleva a cabo cierre afectivo.

Características generales: Se observa en esta participante una habilidad para presentarse frente al grupo, genera confianza e invita a una reflexión grupal.

Evaluación:

Manejo de información 8

(Muestra buen manejo temático, elabora información, ilustra conceptos)

Manejo de grupo 10

(Lleva ritmo adecuado, involucra al grupo, mantiene el interés en los/las integrantes del grupo, mantuvo el control del grupo, usa lenguaje adecuado, controla el tiempo)

Presencia en espacio grupal 10

(Aprovecha el espacio grupal, modular la voz)

Trato a los/las participantes 10

(Respeto los/las integrantes del grupo, respeto las opiniones de los/las demás, tuvo la disposición de ponerse en el lugar del otro/a)

Anexo 4 Autoevaluación cualitativa

Formador(a) _____

Seminario-Taller Formación de Formadores

Fecha: Abril 2009

Reactivo	Respuesta
¿Qué impacto tuvo el seminario en mi desarrollo personal?	<p>Principalmente conocer a personas tan valiosas, con tantos conocimientos y habilidades.</p> <p>Escucharme en las y los demás; compartir, conocer, reflexionar y construir.</p> <p>Me impresionó ver cómo somos personas tan distintas y que podemos converger, asociarnos, dialogar y disentir en un ambiente de respeto y confianza.</p>
¿Las temáticas y contenidos revisados son relevantes para mi quehacer cotidiano como profesional?	<p>Si, fueron encuentros muy nutritivos que no sólo me permitió aprender sino aprehender.</p> <p>Las actividades realizadas fueron generando un clima muy agradable entre las y los participantes.</p>
¿La coordinación del PUEG promovió un desarrollo adecuado de las sesiones (facilitó el espacio grupal, la coordinación de los equipos, el aprendizaje dentro del grupo)?	<p>Si, constantemente noté el cuidado en la atención para el grupo y la retroalimentación de las dudas, preguntas sobre los temas.</p>
¿Cómo me sentí a lo largo del seminario taller?	<p>Muy contenta, con un gran compromiso personal y profesional, en ocasiones un poco cansada de recibir tanta información.</p>
Otros comentarios y observaciones	<p>Sólo agradecer al PUEG por hacerme parte de este proceso, al equipo coordinador por su trabajo, esfuerzo y dedicación y a mis compañeras y compañeros por su generosa contribución a mi formación profesional.</p>

Anexo 5 Evaluación cualitativa de formadores/as

Condensado

Seminario-Taller Formación de Formadores

Fecha Abril 2009

El seminario taller solicitó la evaluación de las formadoras(es) en las siguientes categorías: conocimientos, habilidades, reconocimiento de la metodología e importancia del grupo.

CONOCIMIENTOS: Se refiere a la comprensión de los mecanismos de las relaciones de género, así como su impacto en la vida cotidiana. Por otra parte, se aprendió sobre manejo grupal, y las diferentes técnicas para promover la sensibilización.

HABILIDADES: En referencia a habilidades se menciona una necesidad de reconocer los errores que se realizan en el momento de la facilitación e incorporar este análisis al desempeño profesional. Se reconoce también la importancia de hablar de temas de género con mayor fundamento, así como, complejizar las discusiones.

Se reflexiona sobre el cambio de actitudes con la pareja, familia y espacios laborales debido a la experiencia del seminario-taller, los conocimientos y las habilidades adquiridas.

METODOLOGÍA

Se reconoce la importancia de:

- El aprendizaje en grupos.
- Los sentimientos generados ante el tratamiento de los de los temas abordados.
- Los sentimientos como factor de aprendizaje.
- Los procesos emprendidos de sensibilización como fundamentales en la formación
- Revisar avances, pendientes, temas y actitudes por trabajar desde uno mismo/a.
- Evaluar el impacto que tuvo en taller en los asistentes.
- Los vínculos personales y académicos generados con las personas con las que se transitó el seminario-taller y todos los aprendizajes que se comparten en una experiencia formativa.
- Sentirse sensible en el tema de la violencia y su cotidianidad en el transcurso de la vida.
- Trabajar en el proceso de visibilización de la propia violencia y la de los demás.
- Los conocimientos, habilidades y experiencias vividas ya que fueron visualizadas como centrales y necesarias para ser incorporadas en materia de cambio de actitud con la pareja, la familia y la sociedad.
- Atender a los recursos personales para generar estrategias sobre temas de violencia y de resolución no violenta de conflictos.
- Poder desarrollarse en un espacio de respeto y confianza en donde se facilitara compartir, conocer, reflexionar y construir con los otros/as.
- Conocer a mujeres y hombres con fresca sensibilidad, determinación, creatividad.
- Sentirse parte de un grupo.
- Comprometerse con la equidad de género y con relaciones saludables.
- De apropiarse de un amplió el marco conceptual para la facilitación de los talleres.
- Después del seminario algunos integrantes se sentían comprometidas/os con el grupo.
- Muchos reconocieron que los temas podían causar incomodidad, pero que ese sentimiento les invitó a reflexionar sobre la importancia de estar bien preparada y consciente de la gran responsabilidad que se tiene.

DE LA COORDINACIÓN DEL PROYECTO

El equipo coordinador del PUEG fue percibido como atento en la logística, organización, desarrollo y acompañamiento al grupo, eficiente para la retroalimentación y reorientación de los temas tanto en la

preparación y compromiso con el trabajo creó atmósfera de confianza y respeto, promoviendo la participación de todo el grupo en los temas, lo cual facilitó el trabajo.

Para muchos participantes el entrar a un espacio como el seminario taller implicó miedo, nervios, inseguridad pero se señala que el equipo PUEG generó un espacio de confianza en el cual facilitaba y promovía el desarrollo de las actividades y del seminario taller.

EJERCICIOS

Los ejercicios generaron reflexión, sentimientos, satisfacción, aunque para algunas personas resultó cansado el recibir tanta información

ALGUNOS PROBLEMAS FUERON

El tiempo excesivo

El uso de internet para algunas lecturas

Contar con poco tiempo para la discusión de las lecturas

Inadecuado el manejo del tiempo, termino siendo un seminario de más horas que las planteadas

SUGERENCIAS

Generar una red de apoyo

Llevar a cabo reuniones intermedias donde se puedan compartir los problemas que se presenten en la conducción de los talleres

Anexo 6 Evaluación de talleres de sensibilización en género

CUESTIONARIO

Experiencias y percepciones de los/las participantes acerca del trabajo dentro del taller

¿Consideras el taller como una experiencia grata para la reflexión y problematización de las temáticas de género?
Sí ___ No ___

¿Por qué?

¿Consideras que la forma de abordar los temas fue ...?

¿Consideras que sería importante seguir con los talleres de sensibilización en género?

Sí ___ No ___

¿Por qué?

¿Crees que es necesario llevar a cabo otras actividades con respecto a la equidad de género?

Las posibilidades de reflexión y visibilización generadas en el taller sobre problemáticas relacionadas con el género.

¿El taller te permitió reconocer problemáticas que antes ignorabas?

¿Cuál consideras fue la reflexión más importante que pudiste elaborar dentro del taller?

Este taller te permitió reflexionar sobre actitudes que dificultan el logro de relaciones equitativas

Tu espacio escolar No ___ Sí ___

Dame un ejemplo

Tu espacio familiar No ___ Sí ___

Dame un ejemplo

Algún espacio político No ___ Sí ___

Dame un ejemplo

¿Los contenidos del taller fueron importantes para reflexionar sobre las relaciones de género en tu familia, tu pareja, tu escuela y tu trabajo?

¿Consideras que la perspectiva de género es importante para la transformación de actitudes negativas que impiden a hombres y mujeres desarrollarse en ambientes equitativos?

La incorporación, acercamiento y comprensión de conceptos y valores relacionados con la perspectiva de género.

¿Crees que el taller te transmitió valores importantes para incorporarlos a tu vida cotidiana?

¿Qué conceptos nuevos consideras que te aportó el taller?

De los contenidos del taller, ¿cuáles te permitieron reflexionar sobre tus actitudes?

¿Tu concepto sobre la perspectiva de género se transformó o se complementó con las temáticas abordadas en el taller?
No ___ Si ___

¿Cómo?

Las posibilidades personales de los participantes de transformar tus prácticas y relaciones de género cotidianas a partir del taller

¿Se generó un cambio en ti en el transcurso del taller?

¿Crees que el taller te ha brindado elementos para transformar actitudes personales y familiares en tu entorno social: familia, escuela, trabajo, amigos?

Anexo 7 Autoevaluación y evaluación cruzada

Nombre Facilitadora (or):		Estado:	
Nombre Co-facilitador (a)			
Evalúe su desarrollo (y el de su compañera/o), considerando los rubros: planeación, desempeño frente a grupo y elaboración de informe de la Fase A			
Autoevaluación		Evaluación cruzada	
Conocimientos Calificación del 1 al 10		Conocimientos Calificación del 1 al 10	
<p>Describa la calificación asignada. Use todo el espacio que requiera, pero no deje de hacerlo.</p> <p>1. Manejo temas como: Violencia Equidad Sexismo en el lenguaje Construcción socio cultural de género Conciliación familia trabajo Diversidad sexual Marco jurídico Conflicto</p> <p>2. Manejo información actualizada</p> <p>3. Hago referencia a autores o libros</p> <p>4. Presento los conceptos claramente</p>		<p>Describa la calificación asignada. Use todo el espacio que requiera, pero no deje de hacerlo.</p> <p>1. Maneja temas como: Violencia Equidad Sexismo en el lenguaje Construcción socio cultural de género Conciliación familia trabajo Diversidad sexual Marco jurídico Conflicto</p> <p>2. Maneja información actualizada</p> <p>3. Hace referencia a autores o libros</p> <p>4. Presenta los conceptos claramente</p>	
¿Cuántos y cuáles libros o artículos respecto a género ha leído usted en el último mes?			
Autoevaluación		Evaluación cruzada	
Actitudes Calificación del 1 al 10		Actitudes Calificación del 1 al 10	

<p>Describa la calificación asignada. Use todo el espacio que requiera, pero no deje de hacerlo.</p> <p>No uso un tono descalificador a cualquier comentario de los/las participantes que no me parezca</p> <p>Preparo con anticipación los contenidos de las sesiones</p> <p>Preparo el material necesario para el taller</p> <p>Distribuyo de manera equitativa el trabajo</p> <p>Procuró escuchar a mi compañera/o</p> <p>No impongo puntos de vista</p> <p>Llego a la sede del taller, al menos 30 min. antes de la sesión</p> <p>Evito el autoritarismo en la conducción grupal</p> <p>Tomo en cuenta a todos/as los/las integrantes del grupo a las actividades</p> <p>Soy receptivo/a a opiniones, comentarios o críticas que me hacen</p>	<p>Describa la calificación asignada. Use todo el espacio que requiera, pero no deje de hacerlo.</p> <p>No usa un tono descalificador a cualquier comentario de los/las participantes que no le parezca</p> <p>Prepara con anticipación los contenidos de las sesiones</p> <p>Prepara el material necesario para el taller</p> <p>Distribuye de manera equitativa el trabajo</p> <p>Procura escucharme</p> <p>No impone puntos de vista</p> <p>Llega a la sede del taller, al menos 30 min. antes de la sesión</p> <p>Evita el autoritarismo en la conducción grupal</p> <p>Toma en cuenta a todos/as los integrantes del grupo a las actividades</p> <p>Es receptiva/o a opiniones, comentarios o críticas que le hacen</p>	
<p>Autoevaluación</p>	<p>Evaluación cruzada</p>	
<p>Habilidades Calificación del 1 al 10</p>	<p>Habilidades Calificación del 1 al 10</p>	

<p>Describe la calificación asignada. Use todo el espacio que requiera, pero no deje de hacerlo.</p> <p>Retomo los comentarios de los participantes para elaborar conceptos</p> <p>Dirijo, a través de preguntas, las reflexiones del grupo</p> <p>Detecto ideas erróneas de las y los participantes</p> <p>Llamo la atención de los y las participantes de manera adecuada</p> <p>Retomo los aspectos centrales de la discusión</p> <p>Me apropio y utilizo el espacio grupal</p> <p>Proyecto la voz en el salón</p> <p>Uso de manera adecuada el material didáctico</p> <p>Mantengo un contacto visual con las y los participantes</p> <p>Evito hacer juicios de valor sobre los comentarios de las y los participantes</p> <p>Aprovecho oportunamente las intervenciones para generar discusión, redondear conceptos o realizar cierres</p> <p>Dirijo adecuadamente las participaciones del grupo hacia los objetivos de aprendizaje</p>		<p>Describe la calificación asignada. Use todo el espacio que requiera, pero no deje de hacerlo.</p> <p>Retoma los comentarios de las/los participantes para elaborar conceptos</p> <p>Dirige, a través de preguntas, las reflexiones del grupo</p> <p>Detecta ideas erróneas de las y los participantes</p> <p>Llama la atención de los y las participantes de manera adecuada</p> <p>Retoma los aspectos centrales de la discusión</p> <p>Se apropia y utiliza el espacio grupal</p> <p>Proyecta la voz en el salón</p> <p>Usa de manera adecuada el material didáctico</p> <p>Mantiene un contacto visual con las y los participantes</p> <p>Evita hacer juicios de valor sobre los comentarios de las y los participantes</p> <p>Aprovecha oportunamente las intervenciones para generar discusión, redondear conceptos o realizar cierres</p> <p>Dirige adecuadamente las participaciones del grupo hacia los objetivos de aprendizaje</p>	
---	--	---	--

Anexo 8 Ejes conceptuales

Por perspectiva de género se concibe un espíritu crítico ante esquemas tradicionales y estereotipados de ser mujer y hombre, promoviendo una cultura de relaciones equitativas, esta perspectiva fue integrada como un instrumento útil para:

Analizar las actitudes y prácticas de las mujeres y los hombres jóvenes con la finalidad de comprender la dinámica de las relaciones de género en el ámbito de la sexualidad y de la vida cotidiana.

Identificar los atributos de género, la valoración social, la atribución de papeles, las oportunidades y restricciones sociales para reconocer las relaciones de inequidad.

Definir alternativas para transformar el patrón de acceso a la información y formación que beneficie a hombres y mujeres jóvenes.

Analizar las necesidades prácticas de los hombres y las mujeres jóvenes y los intereses estratégicos que conlleven a la transformación personal y social.

Por perspectiva de la diversidad se plantea el reconocimiento de la diversidad humana como una cualidad enriquecedora y concebida como la existencia de múltiples dimensiones y posibilidades en donde reconocer que hay personas con diferentes historias, modos de vida, intereses y preferencias sexuales, implica asumir que cada persona merece respeto y tiene derecho a la expresión libre de su modo de ser. Lo anterior también significó sostener una mirada crítica contra cualquier forma de estigmatización, marginación, discriminación o exclusión. Se partió de la idea de que la actividad sexual limitada al coito entre personas casadas, adultas, heterosexuales y con fines reproductivos es insostenible y producto, de una sexualidad hetero-normativa, que desprecia, delega, margina y desconoce toda diversidad.

Por perspectiva de los derechos se concibió el fomento de la responsabilidad y la autonomía a partir del conocimiento, la toma de decisiones informadas y la defensa y ejercicio de los derechos sexuales de las y los jóvenes. Esta perspectiva incluyó la propuesta de generar las condiciones para que, en un marco de la equidad, los y las jóvenes accedan a un estado de salud satisfactorio en el ámbito de la sexualidad y la reproducción, independientemente de su clase social, sexo, género, edad, color de piel o preferencia sexual. El modelo promovió el “empoderamiento” de las/los jóvenes para que accedieran a condiciones de ejercicio de sus derechos y a la protección de la salud y así, establecer relaciones equitativas en las que se les reconocieran sus saberes y necesidades.

Por perspectiva del placer se concibió el planteamiento de que la sexualidad no sea mirada como peligrosa o amenazante y que el placer sea revalorado como una parte enriquecedora de la vida personal y social, se desechó el discurso del terror prevaleciente alrededor de la sexualidad, se asume el discurso del gozo, del placer y la responsabilidad como respuesta a los planteamientos de los y las jóvenes para atender a sus necesidades e intereses.

Fueron promovidas actividades y reflexiones a partir de las cuales se hiciera explícita la idea del placer asociada a otros valores positivos como la autonomía, el conocimiento y la responsabilidad, oponiéndola al displacer, al miedo, a las limitaciones, al sometimiento, a la ignorancia y a los riesgos. El placer fue pensado más allá de lo físico, lo genital y transitorio, y si, desde la afectividad y la equidad.

Por perspectiva de la salud sexual se resaltó la dimensión política de la concepción de la salud, cuestionando el esquema biomédico hegemónico basado en la relación poder-saber de los y las profesionales tradicionalmente encargados de la salud en México. Se consideró que la salud requiere de una perspectiva integral basada en la prevención y en un modelo formativo que brinde a las y los jóvenes conocimientos, habilidades y prácticas de salud en las esferas de lo físico, lo emocional, lo sociocultural y lo político.

Anexo 9 Ejes metodológicos

Formativo

Buscó incidir efectivamente en las prácticas, actitudes y conocimientos de los y las jóvenes que les permitieran tomar decisiones conscientes y responsables en torno a su salud sexual, y dio orientación sobre los modos de asumir un ejercicio de la sexualidad sin riesgos.

Participativo

La participación de las y los promotores fue básica para la construcción de la propuesta, por lo que fue importante que se involucraran tanto en la detección de necesidades como en la planeación de actividades. También se promovió la participación directa en la evaluación autocrítica de las actividades desarrolladas. Asimismo, se impulsó que los y las jóvenes generaran estrategias propias originales y creativas, a la vez que desarrollaran habilidades de gestión y negociación formal para obtener el apoyo en sus planteles.

Los grupos de trabajo analizaron las necesidades o problemas específicos y propusieron soluciones viables sobre la base de su propia experiencia y no de la imposición del adulto-maestro-experto. Esto se fomentó en cursos, talleres y otros espacios de reflexión, mediante ejercicios vivenciales, en un ambiente de respeto que facilitó que las y los participantes asumieran sus valores, posturas y creencias para propiciar la reflexión.

Grupal

El contexto del grupo es un medio que facilita la expresión libre y espontánea, y también es un medio de contención donde se socializan los problemas o sentimientos que, de otro modo, parecería que sólo le suceden a una persona. El trabajo grupal en temas como la sexualidad tiende a reducir la ansiedad. Ocasionalmente, se manifiestan temores al abordar estos temas, dados los valores culturales y las creencias de cada persona; sin embargo, son rápidamente superados cuando hay una aproximación seria, respetuosa, cercana y comprometida al trabajo propuesto. El trabajo en grupo promovió la participación de las y los jóvenes, ya que encontraron en él, una fuente de apoyo a sus necesidades afectivas y sociales de comunicación, y un espacio de interacción entre iguales.

Anexo 10 Frente Auténtico del Trabajo FAT

El FAT nace en 1960; en el contexto en que la CTM recupera la dirección del sindicato de telefonistas, se añade el apartado B al 123 constitucional; lo que queda del movimiento magisterial, principalmente de la sección IX del SNTE, es reprimida.

El FAT es promovido por el Secretariado Social Mexicano y la Confederación Latino Americana de Sindicalistas Cristianos (CLASC), como una opción de sindicalismo independiente, cuyo principal objetivo es la libertad y la democracia sindical. A pesar de que desde su nacimiento se define independiente del Estado, los partidos políticos, la patronal, la iglesia, y el origen de sus fundadores marcó un estigma, que se empezó a romper a temprana edad, en 1966. El FAT se fortalece pues al quedar sin asesores religiosos completa su autonomía e independencia.

Surge inmerso en un espacio donde la única forma de sindicalismo conocida es el corporativo; los cuadros con experiencia sindical de sus primeros años, vienen formados de la asesoría y práctica sindical de las centrales oficiales, el FAT se depura a sí mismo casi de manera natural al limitar las jerarquías y el estilo de vida de sus dirigentes.

La década de los 70 transforma radicalmente al FAT, tanto al interior como en su práctica cotidiana: Mientras en las fábricas su experiencia de lucha los vuelve cada vez más protagonistas, el recurso ideológico de la doctrina social de la iglesia no les basta para replantearse la trascendencia de su práctica social y recurren al discurso marxista como una herramienta de análisis teórico.

El salto definitivo lo da el FAT en su X Congreso (1993) donde transforma su estructura piramidal de Secretarías y establecen una Dirección Nacional, formada por representantes de cada sector (sindical, cooperativo, campesino y pobladores y movimiento de mujeres) y cada zona geográfica. Además conforman una Coordinación Nacional encargada de mantener la relación y coherencia de la organización en todo el país, así como las relaciones públicas e internacionales.

En la declaración de principios de 1993 (Declaración de principios, X Congreso Nacional del FAT, nov. 1993), ratificada en su XI Congreso Nacional, noviembre de 1997, aparece claramente que:

“El FAT es una Organización Nacional de trabajadores, autónoma y democrática, comprometida con la defensa de los intereses inmediatos e históricos de la clase trabajadora, en la lucha por mejores condiciones de vida y de trabajo y en el impulso a un proceso de transformación de la sociedad mexicana en dirección a la democracia y al socialismo autogestionario”

El éxito del FAT se mide por los avances en la lucha contra el corporativismo. Ha roto el esquema de que el sindicalismo se queda en la fábrica; ha participado activamente en la conformación de diversas redes sociales y de defensa económica, como la Red Mexicana de Acción Frente el Libre Comercio (RMALC); tiene presencia cooperativa en los estados de la república, y en algunos casos, como en la sierra norte de Puebla, en una cooperativa están involucrados ocho comunidades indígenas.

En su estructura existe una Coordinación Nacional de Equidad de Género del FAT es responsable nacional encargada de promover la equidad de género en todas las instancias organizativas del FAT.

Las líneas de acción del FAT en materia de Equidad de Género son:

- Desarrollar una actividad con todos los sectores del FAT para la construcción de la equidad de género a la que entiende como la construcción de relaciones entre hombres y mujeres, partiendo de que hay diferencias.
- Promover cambios de fondo a través de la reflexión y la formación tanto a los hombres como a las mujeres que militan en el FAT.
- Desarrollar acciones por la construcción de la equidad de género que impacta no sólo al trabajo sindical y organizativo, sino también al ámbito familiar de los militantes.
- Sostener a la equidad de género como parte explícita de la estrategia del FAT.

Anexo 11 Funcionamiento grupal productivo

- Atmósfera grupal adecuada refiere a la disposición de ánimo entre los/las participantes del grupo a partir del ambiente físico, el sentimiento de igualdad y la actitud de respeto.
- Comunicación en el grupo. Implica el intercambio fluido entre sus participantes, que facilita la expresión de aspectos de índole afectiva que han de ser abordados en un marco de la contención, el apoyo y el respeto.
- Relaciones interpersonales. Que provean del marco adecuado para el funcionamiento del grupo y la consecución de la tarea, así como para gestar vínculos y afectos desde la equidad y la solidaridad.
- Espíritu grupal. Integración del plano intelectual y afectivo del grupo, con la finalidad de alcanzar las metas comunes gestadas a través de acciones propositivas.
- Liderazgo distribuido. En el marco de un grupo participativo y respetuoso se considera que el liderazgo debe ser desarrollado e implica la posibilidad de diversos liderazgos distribuidos democráticamente, que responden a intereses, necesidades, experiencias y habilidades personales.
- Flexibilidad. Debe prevalecer en integrantes y coordinadores/as una actitud de tolerancia que permite enfrentar las dificultades y aprender de los errores.

Recomendaciones para la implementación del modelo de formación:

- La importancia de usar un lenguaje sencillo y claro.
- La necesidad en el trabajo de sensibilización, de complementar los contenidos con ejemplos cotidianos, proporcionados por los propios participantes.
- La necesidad de crear un ambiente de confianza y respeto que facilite el trabajo grupal.
- La formación de quien facilita el proceso de formación, ha de motivar la participación. La idea es propiciar en los y las participantes la sensación de comodidad, confianza y estímulo que promueva la participación y comunicación grupal.

Anexo 12 Regiones Militares SEDENA

SEDENA

Para el ejercicio del Mando Territorial y de acuerdo con las necesidades militares, la República se divide en Regiones Militares. La Secretaría de la Defensa Nacional fija el número de Regiones Militares y su respectiva delimitación, pudiendo crear o suprimir las que sean necesarias.

Cada Región Militar comprende un número variable de Zonas Militares, de conformidad con las disposiciones de la Secretaría de la Defensa Nacional. Los Comandantes de Región serán responsables de la ejecución de las órdenes emanadas de la superioridad y del cumplimiento de todas las leyes y reglamentos militares que normen la vida de las Fuerzas Armadas, así como la de las demás dependencias militares que se encuentren dentro de su jurisdicción.

Los Cuarteles Generales de Regiones Militares radicarán en los lugares que designe la Secretaría de la Defensa Nacional. Los Comandantes de Región Militar serán de la categoría de General de División y los nombrará el C. Presidente de la República a propuesta del C. Secretario de la Defensa Nacional.

Hay 12 REGIONES MILITARES y 46 zonas militares como mapa de la División Territorial Militar.

Anexo 13 Glosario

Glosario⁷

Actitud Proactiva. La actitud propia de los actores y actrices del Modelo, caracterizada por un alto sentido de liderazgo, responsabilidad y pertenencia, que se traduce en iniciativas inteligentes, innovadoras y cooperativas.

Actor/actriz. Todo ser humano que entra en el espacio vital del Modelo, considerado con todas sus potencialidades, derechos y obligaciones.

Alto Desempeño. La actuación capaz de generar el mayor valor, conocimiento y aprendizaje posibles, a través del ejercicio y mejoramiento de los sistemas de trabajo y hábitos de mejora continua, innovación y creatividad en el personal, con características de efectividad de clase mundial en sus resultados. Lo anterior como consecuencia de la participación inteligente e informada del personal.

Alumna/o desde el paradigma psicoeducativo SOCIOCULTURAL. Ser social que efectúa una apropiación o reconstrucción de saberes culturales y participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse. Aprendiz activo/a y participativa/o constructora/r de significados y generadora/r de sentido sobre lo que aprende. Construye el conocimiento en virtud de la mediación de otras personas, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas.

Aprendizaje desde el paradigma psicoeducativo SOCIOCULTURAL. Promueve el desarrollo mediante interiorización y apropiación de representaciones y procesos: labor de construcción e interacción conjunta.

Aprendizaje Significativo. Término acuñado por David Paul Ausubel, que se refiere a que el aprendizaje se da en la medida en que se establecen vínculos sustantivos, y no arbitrarios, entre el nuevo objeto de conocimiento y los conocimientos previos del que construye el conocimiento. En el Modelo, se entiende que las experiencias que propician aprendizaje pueden resultar significativas tanto para el que aprende como para el facilitadora/r.

Beneficiarios/as. Los usuarios/as y destinatarios/as de los productos y servicios que genera el Modelo.

Calidad. Forma de ser orientada a la mejora continua de los productos, bienes o servicios, sistemas y procesos del Modelo, con el propósito de crear valor para sus beneficiarios.

Capital Humano. Las personas que se integran al proceso educativo, a través del proceso estratégico, clave y específico. Su valor radica en su virtud de enriquecer los procesos del Modelo.

Código de Ética. Enuncia los principios y valores que son apreciados y respetados, cuyos alcances filosóficos, históricos y sociales orientan hacia la trascendencia del ser humano y las instituciones.

Códigos de Conducta. C. que declaran explícitamente cuáles son las conductas observables deseables, no deseables y prohibidas en las instituciones que adoptan el Modelo. Deben complementarse con estrategias de orientación, capacitación y seguimiento de su cumplimiento.

Competencias Comunicativas. El complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos que sirven de recursos al ser humano para la comunicación asertiva con sus semejantes. Entre las competencias comunicativas fundamentales se encuentran la tolerancia y las capacidades para escuchar, argumentar, leer y escribir.

⁷ Adaptación y ajustes al Modelo Educativo para el Siglo XXI Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica. Primera edición 2004. México D.F.

Competencias. Los diversos complejos de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que se requieren para el alto desempeño profesional. En buena medida, la educación formal que propicia el Modelo se orienta hacia el desarrollo de competencias.

Construcción del Conocimiento. Proceso complejo a través del cual el ser humano construye Modelos perfectibles para la comprensión de su entorno y de sí mismo, o para la interacción con los otros. Esos Modelos, o constructos interiores o mentales pueden ser más o menos estables o definidos como los que permiten la clasificación de los objetos del mundo material (una silla, una mesa, un auto, etc.), o verdaderos programas como los que permiten la potencialmente ilimitada generación de oraciones de una lengua humana, a partir de un conjunto limitado de reglas gramaticales y sociales.

Dimensión Académica. Constituye una de las coordenadas fundamentales del Modelo Educativo. Ella integra los parámetros de referencia para la formación profesional, la concepción del aprendizaje y sus condiciones, así como los estándares de la práctica educativa del Sistema.

Dimensión Filosófica. Una de las coordenadas que delimitan el Espacio Vital del Modelo, en la que se integran los principios filosóficos, la visión y su compromiso con la humanidad, así como los códigos ético y de conducta, y que contiene los parámetros que permiten, al Modelo Educativo, aportar a la sociedad profesionales en plenitud de sus potencialidades intelectuales, físicas y culturales, con un acervo de valores que les permita incidir, de manera eficiente y eficaz, en el desarrollo sustentable de la comunidad en la que ejercen su profesión.

Dimensión Organizacional. Otra de las coordenadas fundamentales del Modelo que se define y sustenta en el espíritu de su filosofía y en función de las altas expectativas de su dimensión académica. Establece un vínculo entre la visión de la institución y el compromiso de las personas para alcanzarla, garantizando que los recursos del Sistema se dediquen a asegurar el éxito del Proceso Educativo. Integra los parámetros la práctica del alto desempeño, la gestión por procesos y el liderazgo; y promueve el manejo transparente de los recursos y la rendición de cuentas.

Dimensiones del Modelo. Los principios y parámetros filosóficos, académicos, organizacionales y temporales que crean el espacio vital del Modelo. Espacio Vital del Modelo. El espacio conceptual creado por las dimensiones filosófica, académica y organizacional del Modelo, ubicadas en el contexto temporal. Estructura Orgánica. Forma como la organización establece interrelaciones operacionales y administrativas sobre personas y grupos de trabajo, relacionado con niveles, procesos y sistemas.

Docente desde el paradigma psicoeducativo SOCIOCULTURAL. Agente cultural que realiza una labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del alumnado mediante el ajuste de la ayuda pedagógica. Ejerce una función de mediación entre quien aprende y el conocimiento. Entre sus funciones, se encuentra la orientación, promoción y guía de la actividad mental constructiva de los/las alumnas, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Enseñanza desde el paradigma psicoeducativo SOCIOCULTURAL. Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción de la zona de desarrollo próximo.

Estrategias didácticas. conjunto de actividades ordenadas y organizadas que le dan sentido a la dinámica escolar; un conjunto de acciones que permiten la diversidad de quehaceres ajustándose permanentemente a un concepto claro de aprendizaje, a los objetivos, los contenidos educativos y al contexto en que se realizan; vinculan, de manera armoniosa, la relación docente-contenido-estudiantado-realidad.

Facilitador/facilitadora. La función que realiza el docente, caracterizada por la actitud de respeto, confianza, colaboración y laboriosidad académica, que crea el clima propicio en torno a estrategias didácticas participativas, para hacer posible el aprendizaje del estudiantado, pero sin librarles del esfuerzo personal y colectivo que son necesarios para lograrlo.

Facultamiento. El poder y atribuciones que son conferidos a los/las líderes de los procesos del Modelo. El F. y el liderazgo son complementarios y necesarios ambos para tomar las decisiones pertinentes en la conducción responsable y eficaz de los diversos procesos del Modelo.

Filosofía Humanista. Con esta denominación, el Modelo integra a las diversas corrientes ideológicas que giran en torno al ser humano, que promueven el florecimiento pleno de sus potencialidades, y que se dedican a la búsqueda de esquemas de convivencia social y global que aseguren los derechos fundamentales del ser humano, con respeto, tolerancia, dignidad, pluralidad y equidad.

Formación Integral. Proceso de formación humana y profesional que promueve el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, incluidas todas sus formas de inteligencia.

Formación Profesional. La que propicia el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional.

Función. Conjunto de actividades o tareas que se asignan a un funcionario o unidad responsable mediante un instrumento jurídico o administrativo.

Gestión por Procesos. Las diversas estrategias que integran la manera de operar las instituciones que adoptan el Modelo, cuyo punto de partida es la definición de los procesos como las vías sustantivas del trabajo institucional, a partir de los cuales se definen funciones, atribuciones, responsabilidades y la asignación de recursos, y se caracteriza por la horizontalidad de las relaciones entre quienes participan.

Interacción dialógica. Relación entre quien aprende y quien enseña, que posibilita mediante el proceso de negociación, el paso gradual hacia la convergencia de significados: El/la docente ha de mostrar la virtud de saber ajustar su ayuda en función de los diferentes contextos socioeducativos donde enseña y de los tipos de aprendizaje esperados.

Liderazgo. La capacidad de todos los/las facilitadoras para integrarse en la conducción visionaria, participativa y comprometida con el Proceso Educativo. Es una actitud proactiva, mutuamente influyente, asumida por todas y cada una de las personas, que las integra al trabajo en equipo con la fortaleza de una visión compartida, que propicia el alto desempeño, y que crea el sentido de corresponsabilidad del proceso en el que participan.

Mejora Continua. La tendencia del Modelo a obtener progresivamente mejores resultados, mediante la detección de errores, anomalías y la revisión constante de sus procesos y procedimientos.

Modelo Educativo. Denominación con la que se hace referencia al M. E. del SXXI, y al que se atribuye un valor semántico polisémico. En su primera acepción se usa para hacer referencia al esquema teórico que integra los componentes del M. E. en una entidad armónica que responde a propósitos claros, en otro sentido hace referencia a su representación (en este caso varias representaciones). Puede usarse también para subrayar su valor como arquetipo y ejemplo a seguir por las instituciones que lo adoptan como su paradigma educativo.

Organización Horizontal. El tipo de organización que debe soportar al Modelo, con pocos niveles jerárquicos, con un facultamiento real y al servicio de la operación de los procesos del Modelo.

Participación social entendida como el proceso de participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en la construcción de identidades en relación con esas comunidades.

Prejuicio. Según el Diccionario de la Real Academia Española, el prejuicio es una opinión previa, por lo general desfavorable, acerca de algo que no se conoce. El Glosario de género (INMUJERES lo define como una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo o uno de sus miembros y se sustenta en una generalización errónea y rígida, pues no considera las diferencias individuales existentes al interior de cada grupo (Glosario de género, p. 109).

Procedimiento. Sucesión cronológica de operaciones concatenada entre sí, que se constituyen en una unidad, en función de la realización de una actividad o tarea específica dentro de un ámbito predeterminado de aplicación. Todo procedimiento involucra actividades y tareas del personal, la determinación de tiempos de realización, el uso de recursos materiales y tecnológicos y la aplicación de métodos de trabajo.

Proceso Educativo. El gran proceso de formación profesional que gira en torno al aprendizaje de los seres humanos, desde una óptica de la construcción del conocimiento y el cultivo de la inteligencia en todas sus formas. En el Modelo Educativo para el Siglo XXI, este proceso central articula cinco procesos estratégicos: el académico, de planeación, administración de recursos, de vinculación y difusión de la cultura así como al de innovación y calidad.

Proceso. Conjunto de actividades relacionadas entre sí, que integra la participación coordinada de las diferentes unidades responsables de la estructura orgánica, y que convierte insumos en productos y servicios pertinentes en su calidad y oportunidad para el éxito del Proceso Educativo.

Procesos Clave. Los P. que, alimentan a los procesos estratégicos y que generan productos o servicios que afluyen como insumos en el gran Proceso Educativo, como ya se ha dicho, a través de los Procesos Estratégicos.

Procesos Específicos. Procesos que confluyen en los Procesos Clave, a través de los cuales conducen sus productos y servicios al cauce de los Procesos Estratégicos. Los procesos específicos se alimentan a través de procedimientos.

Procesos Estratégicos. Procesos a través de los cuales fluyen los productos y servicios de los Procesos Clave y Específicos hacia el Proceso Educativo.

Proyecto Humano. Caracterizado por la reactivación del pensamiento humanista y la legítima convicción de que es posible construir esquemas de convivencia global más justos, equitativos e incluyentes.

Ser humano. La persona humana.

Sinergia. Efecto del trabajo colaborativo cuya dimensión es mayor a la suma de los esfuerzos individuales de los participantes.

Sociedad del Conocimiento. El vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como su alcance global, han traído como consecuencia un giro radical en las formas de vivir, trabajar y hacer negocios, donde la capacidad para acceder, procesar y generar información y conocimiento representa una ventaja competitiva fundamental. En esta nueva realidad, las inversiones más importantes de las organizaciones son aquellas que se relacionan con su capital humano y con los medios para acceder, procesar y generar información y conocimiento. La S. del C. se caracteriza también por una creatividad desbordante e innovadora. En este sentido, el Modelo se propone formar un ser humano capaz de integrarse en toda su plenitud a la S. del C., con las competencias profesionales que le permitan capitalizar las novedosas oportunidades de empleo y empresariales que pueden florecer en la nueva realidad.

Tipos de aprendizaje esperados: procedimentales, estratégicos, actitudinales y teóricos.

Anexo 14 Operaciones cognitivas a desarrollarse en actividades de aprendizaje

Operaciones cognitivas a desarrollarse en actividades de aprendizaje⁸:

Identificar. Descubrir las características de algo y distinguir las esenciales de las accesorias.

Comparar. Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones, estimar sus diferencias o semejanza. Lo común y lo diferente de las cosas, las ideas...según distintos niveles de abstracción.

Aplicar (transferir). Emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio, a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento en alguien o algo. Poner esmero, diligencia y cuidado en ejecutar algo. Aplicar conceptos, leyes, principios, a la vida ordinaria; a otros contenidos de clase; al trabajo.

Modelar. Configurar o conformar algo no material. Con símbolos, como estrategia de pensamiento. Así decimos: el ángulo A o el B.

Recoger información. Hacerlo de modo sistemático, indagar en distintas fuentes: ordenarla, clasificarla, presentarla en distintas modalidades.

Plantearse problemas. Preguntar, cuestionar, crear problemas y proponer soluciones de múltiples maneras. Siempre puede estar presente la pregunta ¿se podrá de otra manera?

Clasificar. Ordenar, disponer, organizar información de distinta índole. Saber elegir bien los criterios de clasificación.

Crear. Imaginar, inventar, completar, crear nuevos ejercicios, resolver problemas, proponer soluciones.

Observar. Examinar atentamente, darse cuenta, mirar con atención, atisbar, percibir con claridad y de modo sistemático: detalles, formas variadas, mezclar.

Analizar. Distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos, Fragmentar con detalle la realidad, las partes de cualquier todo para conocerlo mejor.

Sintetizar. Componer y organizar un todo por la reunión de sus partes. Resumir o compendiar lo hecho, lo leído o estudiado

Usar conceptos apropiados. Utilizar términos y conceptos exactos, seleccionar el mejor vocabulario, expresarse con precisión. Siempre hay un término más exacto.

Inferir. Adelantar una consecuencia o deducir algo, sugerir una conclusión o un posible resultado, extraerlos o alcanzarlos por medio del razonamiento “dado que..., entonces...” como base del pensamiento inferencial lógico.

Pensamiento lógico. Diferenciar lógico-ilógico en el razonamiento. El pensamiento tiene una condición para ser pensamiento: ser lógico

Trazar estrategias. Proyectar y dirigir operaciones y procesos. Organizar un conjunto de actividades para enfrentar un problema, una tarea, para conseguir un objetivo, establecer conjunto de reglas que aseguran

⁸Martínez B. José M. Aprendo a pensar. Editorial Bruño, Madrid, 1997. PP. 10-11

una decisión óptima en cada momento. Estrategia: cómo hacer, por dónde empezar, qué camino seguir... elaborarlas y aplicarlas a problemas o situaciones.

Autoevaluar. Crear el hábito de evaluar las tareas realizadas. Un ejercicio termina después de comprobarlo, contrastarlo o compararlo, no antes.

Trazarse objetivos. Habitarse a proponerse objetivos y seguirlos. Objetivo: dónde quiero llegar, por qué camino, con qué medios, cuál es el resultado esperado.

Transferir. Aplicar los conocimientos y los procesos a otras situaciones más o menos complejas. Toda fórmula, ley o principio puede tener su aplicación.

Tomar conciencia (metacognición). Darse cuenta del funcionamiento mental propio, diferenciar lo que se aprende del cómo se aprende.

Actividades de investigación que deben desarrollarse en las actividades de aprendizaje:

- De búsqueda. Leer, observar, descubrir, cuestionar, preguntar, indagar.
- De expresión. Crear ideas, relacionar ideas, expresar ideas con claridad, orden y rigor oralmente y por escrito.
- De comunicación. Dialogar, explicar, sostener un punto de vista.
- De colaboración. Trabajar en equipo, intercambiar información.
- De creación. Producir textos originales, elaborar proyectos, diseñar y desarrollar prácticas.