

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TALLER DE EDUCACIÓN SEXUAL PARA ADOLESCENTES Y MADRES
ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JESICA RUIZ MUÑOZ

ASESORA:

LIC. GABRIELA GONZÁLEZ GÓMEZ

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MUJERES ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY	3
1.1 Situación de las mujeres presas en México	6
1.2 Maternidad en confinamiento.....	9
CAPÍTULO II. MARCOS REFERENCIALES	11
2.1 Marco jurídico	12
2.1.1 Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores.	12
2.1.2. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.....	13
2.1.3 Ley de Justicia para Adolescentes	14
2.1.4 Ley General de Educación y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos...	14
2.1.5 Atención Comunitaria para Adolescentes	15
2.1.6 Aplicación de las garantías individuales en contextos de encierro	16
2.2 Educación en contextos de encierro	18
2.3 Marco pedagógico	21
2.3.1 La teoría socio-cultural, una opción para la educación en contextos de encierro.....	21
CAPÍTULO III. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA.....	27
3.1 Metodología.....	30
3.1 Proceso para la sistematización de experiencia dentro de Comunidad para Mujeres.	34
3.1.1 Punto de partida	34
3.1.2 Las preguntas iniciales	35
3.1.2.1 Planteamiento del problema.....	35
3.1.3 Recuperación del proceso vivido.....	37
3.1.4 La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?.....	37
3.1.5 Los puntos de llegada.....	38
CAPÍTULO IV. COMUNIDAD PARA MUJERES: HALLAZGOS.....	39
4.1 Experiencia en Comunidad para Mujeres.....	40
4.2 Oferta educativa.....	41

4.2.1 Actividades académicas o escolarizadas.....	41
4.2.2 Educación básica.....	41
4.2.3 Educación media superior.....	41
4.2.4 Educación superior	41
4.3 Educación Básica con el modelo de MEVyT.....	42
4.3.1 Materiales.....	42
4.3.2 Módulos del programa MEVyT.....	42
4.4 Actividades de capacitación socio-laboral	44
4.5 Prácticas educativas en espacios académicos.....	45
4.6 Prácticas educativas entre alumnas con el programa MEVyT	47
4.7 Rezago educativo en contextos de encierro.....	48
4.8 Inflexibilidad del modelo educativo, MEVyT.....	50
4.9 Certificación	52
4.10 Interacción alumno-alumno.....	54
4.11 La vida cotidiana en Comunidad para Mujeres	55
4.12 El sentido y la significatividad del tratamiento en Comunidad para Mujeres.....	56
4.13 Sexualidad y maternidad cautiva.....	57
4.13.1 Caso de adolescente Itzel.....	58
4.13.2 Caso de adolescente Giovanna	59
4.13.3 Caso de adolescente Abigail	60
4.13.4 Caso de adolescente Rosa.....	62
4.14 Reflexiones de la sistematización de la experiencia.....	66
CAPÍTULO V. EL TALLER EDUCATIVO COMO PROPUESTA PEDAGOGICA	71
5.1 Justificación	71
5.2 Objetivos.....	73
5.3 Temas eje del taller educativo	73
5.4.1 Orientación educativa en el taller educativo	76
5.4.2 El constructivismo y el taller educativo.....	77
5.5 La importancia de la participación en el taller educativo.....	78
5.6 Evaluación del taller	81

5.6.1 Autoevaluación	82
5.6.2 Diario de campo	84
5.6.3 Presentación de proyecto	85
CAPÍTULO VI. TALLER DE EDUCACION SEXUAL PARA ADOLESCENTES Y	
MADRES ADOLESCNETES EN CONFLICTO CON LA LEY	
	86
PRESENTACIÓN	86
Sesión I. Mi juego, mis reglas	90
Sesión II. ¿Qué significa estar privado de la libertad? y ¿para qué sirve?	93
Sesión III. La sexualidad en hombres y mujeres	96
Sesión IV. ¿Cómo vivo mi sexualidad?	99
Sesión V. Diversidad sexual. ¿Qué es ser gay, lesbiana, bisexual, heterosexual?	103
Sesión VI. Inicio de relaciones sexuales. Planificación y prevención de embarazo adolescente	106
Sesión VII. Segunda parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente	110
Sesión VIII. Tercera parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente. Métodos anticonceptivos	113
Sesión IX. Cuarta parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente. Infecciones y virus de transmisión sexual.....	118
Sesión X. Embarazo durante la adolescencia	122
Sesión XI. Segunda parte. Embarazo durante la adolescencia	125
Sesión XII. Maternidad durante la adolescencia	129
Sesión XIII. Segunda parte. Maternidad durante la adolescencia	133
Sesión XIV, XV y XVI. Proyecto y presentación	138
CONCLUSIONES	142
FUENTES DE CONSULTA	145
Bibliografía.....	145
Documentos oficiales	146
Referencias electrónicas	146
FUENTES DE CONSULTA DE ANEXOS	148
Bibliografía.....	148

Medios audiovisuales electrónicos	148
ANEXOS	149

AGRADECIMIENTOS

La vida está llena de sucesos que se impregnan en la memoria y direccionan la vida. He concluido un trabajo que surgió debido a uno de esos acontecimientos con la idea de impactar en una población que generalmente es olvidada.

La pedagogía me ha proporcionado los medios más nobles que me motivan a continuar, porque en esta travesía he comprendido que la educación es un proceso permanente y necesario. Por esta razón, agradezco infinitamente a todas las personas que han estado presentes en mi proceso formativo.

A mis padres Bertha Muñoz y Alejandro C. Ruiz por el esfuerzo titánico que hacen día a día y mostrarme que las cosas se hacen con amor y perseverancia.

A Sharon Ruiz, Aarón Ruiz y Carlos Ríos por cada palabra llena de amor y tranquilidad para no desistir nunca.

A mi asesora Gabriela González Gómez por creer en mis ideas y brindarme apoyo, no sólo para realizar el trabajo, sino moralmente también.

A mis sinodales Rosaura Galeana Cisneros, Humberto Apolinar Calderón Sánchez y Alejandro Mota González por su tiempo y observaciones que enriquecieron la presente propuesta pedagógica, asimismo agradezco sus consejos para continuar alimentando el tema.

A las hacedoras de Comunidad para Mujeres por darle vida al trabajo, por permitirme conocer su historia y el sentido de la vida intramuros.

“El maestro no tiene posesiones.
Cuanto más hace por otros,
mayor es su felicidad.
Cuanto más da a los demás,
más grande es su riqueza”.

Lao Tse

INTRODUCCIÓN

Socialmente el embarazo adolescente se ha visto como un problema debido a los obstáculos a los que se deben de enfrentar las madres adolescentes, como la marginación social, la deserción escolar, oportunidades mínimas de encontrar un empleo que pueda cubrir los gastos necesarios para el cuidado del infante y de ella, además del tiempo, afecto y educación que el bebé requiere; sin embargo la situación se agudiza cuando existe como factor la privación de la libertad sin la orientación y apoyos necesarios, ya que los centros de tratamiento han sido diseñados para atender adolescentes más no para atender menores en primera infancia.

En la Ciudad de México existen seis centros de tratamiento de atención a adolescentes en conflicto con la ley, de las cuales una atiende a mujeres de manera cautelar y no es una cuestión de asombro que sólo exista una institución destinada para mujeres pues la población que infringe las leyes es menor a la de los hombres; y por razones de seguridad y salubridad, este centro de tratamiento puede albergar entre 30 y 35 adolescentes. No obstante, es importante destacar que aunque la población es pequeña, las problemáticas que desencadena son relevantes pues si no se brinda la atención adecuada, los efectos pueden ser multifactoriales afectando la salud, la educación y la construcción de un proyecto de vida, no solo de la adolescente sino también del infante.

Desafortunadamente el trabajo de investigación e intervención en México acerca de las mujeres adolescentes que infringen las leyes y que son madres o están embarazadas, son casi nulas; las razones pueden ser diversas, desde culturales hasta económicas, pues la forma en la que la mujer es socializada desde pequeña la orillan a someterse a patrones de comportamiento en los que no se espera que se embarace y menos que sea capaz de infringir la ley.

Este contexto confirma la necesidad de concentrar especial atención al tema de la sexualidad y sobre todo en aspectos como las relaciones sexuales, embarazos no deseados y maternidad adolescente, compendios que son causantes de la falta de información, confianza en la familia y los prejuicios de los distintos círculos sociales que entorpecen una adecuada educación sexual. Por lo cual, a través de este trabajo que lleva por título “Taller de educación sexual para adolescentes y madres adolescentes en conflicto con la ley”, se pretende visibilizar el embarazo y la maternidad adolescente en contextos de encierro, así como compartir los

hallazgos expuestos en una sistematización de experiencia, en los que sobresale la educación en contextos de encierro y la vida intramuros. Finalmente, pero no menos importante, la presentación de una propuesta pedagógica desde el ámbito de la orientación que coadyuve el desarrollo social de la adolescente y el menor en primera infancia.

El trabajo y la propuesta pedagógica tienen como base la propuesta constructivista; entendiendo que a su vez está formada por diversas teorías, se ha elegido la “Socio-cultural” con el objetivo de empoderar a las adolescentes para que conozcan su sexualidad y la responsabilidad que implica, a partir de la interacción entre pares.

La metodología empleada para narrar los sucesos conocidos en la vida intramuros ha sido la <<sistematización de experiencia>>, puesto que permite extraer los aprendizajes para compartirlos, con el objetivo de crear alternativas que coadyuven el embarazo y la maternidad en contextos de encierro.

CAPÍTULO I. MUJERES ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

Desde el ámbito jurídico en México se ha definido a las adolescente en conflicto con la ley como personas “entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad a quienes se les atribuya o compruebe la realización de una o varias conductas tipificadas como delito por el código penal federal” (LFJA, 2012:1) y que deben de cumplir una medida legal.

Las causas más frecuentes por las que las mujeres adolescentes delinquen son por marginación social, económica y cultural; situación de calle en algunos casos, deserción escolar, influencia de amigos, frecuentemente mayores a ellas, desintegración familiar, incluso porque algunos delitos con mayor habitualidad como el robo, han sido <<empleos>> de generación en generación dentro del núcleo familiar.

Resulta interesante mencionar que esta realidad se reflejó en el resultado de una investigación de campo realizada en el año 2003 por el personal de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, durante la cual, de las entrevistas realizadas a un 10% de la población total interna en los centros de menores la República mexicana, se advirtió que en el 71% de los casos sus padres eran dependientes a sustancias tóxicas; que el 36% tenían familiares presos; que el 25% formaba parte de pandillas y que el 18% había sido víctima de violencia familiar (Aguilar, 2006: 243).

Es difícil poder obtener los datos estadísticos acerca del número de mujeres adolescentes que se encuentran en confinamiento, debido a que es un sector muy reducido y poco estudiado, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (Citado por Destino16, 2015), indican que a nivel nacional, en el 2007 se registraron 22 970 adolescentes en conflicto con la ley, de los cuales, tan sólo 9% eran mujeres. Es un porcentaje reducido y siempre ha permanecido en una cifra menor en comparación con la población masculina, Elena Azaola indica que el estudio de la conducta delictiva de las mujeres fue posible hasta la década de los ochenta y que uno de los hechos que lo propició fue que se discernieran las diferencias en las conductas delictivas desde una perspectiva de género y simultáneamente “haber logrado constatar que la delincuencia femenina representa apenas una pequeña proporción en relación con la masculina” (Azaola, 2009: 70) No es una cuestión que asombre, ya que en la cultura occidental el rol que una mujer desempeña dentro de la sociedad es distinta a la del hombre, desde pequeña es socializada y sometida a distintos mecanismos de control, lo que limita su participación en distintos ámbitos, no sólo en el de la delincuencia.

Ahora bien, hay que hacer notar que cuando una mujer es privada de la libertad, la sociedad se escandaliza más que cuando un hombre es detenido, esto se debe a que han roto con el rol que una mujer <<debería>> cumplir o desenvolver en la sociedad. Para comprender este suceso, es necesario tener en cuenta las condiciones en las que la mujer ha estado a lo largo de la historia en distintos contextos: social, cultural y político.

En el social, ha permeado un sistema patriarcal que ha limitado de manera significativa su participación, por lo que su crecimiento individual se ha visto trunco o con una difícil trayectoria, tan sólo hay que mirar en el ámbito político, ninguna mujer ha sido presidente y son pocas las que han tenido cargos dentro de este ámbito, así que no tendría que ser una sorpresa que el número de mujeres que delinquen sea menor al de los hombres (Cfr. Azaola, 2009: 70), sin embargo, tal como afirma Carmen Antony:

Sostenemos que la prisión es para la mujer doblemente estigmatizadora y dolorosa si se tiene en cuenta el rol que la sociedad le ha asignado. Una mujer que pasa por la prisión es calificada de “mala” porque contravino el papel que le corresponde como esposa y madre, sumisa, dependiente y dócil (2007: 6).

Anteriormente se ha citado a Azaola, para mostrar que las investigaciones sociales en el tema de las mujeres privadas de su libertad es reciente, no obstante, el tema de las mujeres adolescentes lo es aún más, pues las investigaciones al respecto de esta población y más aún cuando se trata de su educación son casi nulas, y es que la prisión es igual de estigmatizadora para la adolescente que para la mujer adulta.

El hecho de que la mujer represente sólo una pequeña proporción de los delincuentes, hace que aquellas mujeres que ingresan a los circuitos de la justicia, deban enfrentar un sistema compuesto por normas, discursos, prácticas y establecimientos que han sido pensados, diseñados, para varones y en donde las características de la mujer son pasadas por alto (Azaola, 2009: 70).

Las características que Azaola menciona pueden ser diversas, una de ellas es la maternidad en confinamiento; es un tema que ha sido fuertemente debatido pues la mujer no sólo debe enfrentar un sistema que ha sido pensado para varones, o donde sus características han sido pasadas por alto, sino que debe enfrentar el estigma social de <<mala madre>> y se vuelve una gran preocupación decidir si permitir la presencia o la ausencia de sus hijos dentro de una cárcel, donde no hay espacios adecuados para un desarrollo íntegro. En el caso de las

madres adolescentes el tema es complejo, pues aunque la Ley Federal de Justicia para Adolescentes (LFJA) enmarca que:

Las madres adolescentes o adultas jóvenes tendrán derecho a permanecer con sus hijos menores de seis años mientras dure la medida de internamiento, en lugares adecuados para la madre y su descendiente, en términos del Reglamento aplicable (LFJA, 2012:5)

No se describe cómo deberían de ser esos lugares <<adecuados>>, ni qué tipo de atención deben recibir. Si bien, existen investigaciones acerca de maternidad en situación de la privación de la libertad, todos se refieren a la mujer adulta, pero ninguno en la adolescencia. Teniendo en cuenta que el ámbito de la maternidad durante la adolescencia en situación de privación de la libertad es un ámbito poco estudiado pero que existe. Hay que destacar que una ley no es suficiente para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la maternidad en reclusión, por lo que es importante atender la situación para coadyuvar desde el ámbito educativo, como indica Antony:

La situación de las cárceles femeninas es dramática. No solo porque las mujeres detenidas sufren el estigma de romper con el rol de esposas sumisas y madres presentes que les asigna la sociedad, sino también por la falta de leyes y políticas adecuadas para abordar problemas como el de las madres lactantes o los hijos de las mujeres encarceladas (2007: 76).

En otro orden de ideas, el confinamiento durante la adolescencia, para una mujer, es aparatoso porque al igual que las adultas, rompen con el rol que la sociedad les asigna y este es el de ir a la escuela y ser una hija responsable, no se espera que a su corta edad sean madres y menos reclusas. En el imaginario social, no se espera que el centro de tratamiento albergue adolescentes embarazadas o incluso siendo madres, pero como esto sucede quizá con menor frecuencia, existe la ley que otorga el derecho de la permanencia del menor en primera infancia durante el tiempo de su sentencia. Pero ¿cómo es la vida de las adolescentes y sus hijos dentro del centro de internamiento?, ¿los menores en primera infancia asisten a la escuela?, ¿las adolescentes reciben algún tipo de orientación psicológica y/o educativa para que puedan atender y ver por el bienestar de su hijo?, ¿quién vigila el cumplimiento de los derechos del infante y la adolescente cuando existe la maternidad en condiciones privativas de la libertad? Surgen distintas preguntas que resultan complicadas de responder, pues la falta de

literatura penal y académica sobre estos temas, en cuestión de género, limita el trabajo en otros ámbitos, como el educativo, no obstante, es necesario conocer la situación de las mujeres presas y la maternidad en reclusión, para entender porque existe una carencia de investigaciones dentro de este pequeño sector.

1.1 Situación de las mujeres presas en México

Según una investigación realizada por Marcela López (2006) en México existen un total de 455 cárceles y sólo 13 están considerados como centros femeniles, 236 son mixtos y el resto está destinado a la población varonil. Para el caso de las mujeres adolescentes, de los seis centros de tratamiento en la Ciudad de México, tan sólo uno es destinado para ellas (Subsecretaría del Sistema Penitenciario, 2015).

Como ya se ha mencionado, la razón por la que existen menos centros de reclusión para mujeres es posiblemente porque la población es menor y según Azaola:

Desde hace un siglo, las mujeres presas cumplen con el siguiente perfil: son jóvenes, pobres, analfabetas o con un bajo nivel de escolaridad y casi siempre son madres solteras responsables de mantener a sus hijos (2009:74)

Por un lado, es importante destacar que sin importar el número de centros de reclusión que existan para las mujeres, o su edad; las condiciones de estos establecimientos no están atendiendo las características del género, tal es el caso de la maternidad. Por otro lado, no se está atendiendo el perfil con el que ingresan las mujeres presas, el cual, responde a una marginación primaria que deriva en una marginación secundaria, que es la reclusión.

De este modo, en el que la mujer es invisibilizada del sistema penitenciario, quizá tenga que ver primeramente, con el término que Azaola ha acuñado, <<el delito de ser mujer>>, pues en una educación como la que ha dominado a lo largo de la historia, la mujer ha estado sometida a diversos mecanismos de control que han limitado su participación en la vida social y cumpla con un rol en el que debe ser protectora del hogar y encargada de la educación de los hijos.

En la investigación realizada por López presenta una teoría en la que establece que la mujer delincuente actúa de esta forma como consecuencia de la desviación de su <<rol

normal>>, por lo que requiere someterse a un proceso correctivo para ser readaptada en el contexto de conductas aceptadas socialmente (Cfr. López, 2006: s/p). Evidentemente esta teoría reduce y afirma que el rol de la mujer en la sociedad es único, pero inferior al del hombre, no obstante puede ser un ejemplo de porque la mujer apenas comienza a ser un sujeto visible para el derecho penal.

La prisión como pena tiene como principio rector la reinserción del sentenciado a la sociedad y que los medios para lograr ese objetivo son:

1. El trabajo
2. La capacitación para el mismo
3. La educación
4. La salud
5. El deporte (Green, s/a: 327-328).

Resulta interesante mirar los puntos que se retoman para reinsertar a un sujeto a la sociedad, porque para el caso de la mujer presa, estas medidas que establece el sistema penitenciario, sólo mantienen y fomentan la marginación primaria con la que ingresan; economía precaria, analfabetas o con un bajo nivel de escolaridad y regularmente son madres solteras responsables de mantener a sus hijos. Así las posibilidades de liberarse de la marginación, son escasas.

Los trabajos y la supuesta formación profesional impartida en la cárcel están dirigidos a aprender a coser, planchar, cocinar, limpiar, confeccionar pequeñas artesanías y tomar cursos de modistería (Antony, 2007: 76)

Si bien, es innegable que se está cumpliendo con el punto número uno y dos que establece la Constitución Política, pero los trabajos que se enseñan dentro de las cárceles, no cubren la demanda laboral que hoy en día existe, pues las ganancias que percibirían con los empleos que les enseñan allí, serían las mínimas, arrebatando la posibilidad de una reinserción con un futuro lejos del crimen; además de que las capacitaciones para esos empleos, se desprecian las capacidades intelectuales que toda reclusa posee, pero que no se descubren o se llevan a la práctica por dichas medidas estereotipadas.

Como ya se ha mencionado, cuando las mujeres estaban en libertad, fueron víctimas de un contexto que quizá no hayan elegido, lo que limitó sus posibilidades de tener o aprender algo de lo que en la cárcel se les enseña y por extraño o absurdo que parezca, estar en

confinamiento les ofrece oportunidades, aunque limitantes, de asistir a cursos que antes no tenían, asimismo les permite solicitar un derecho del que fueron excluidas en libertad, como el de la educación.

Los alumnos que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación (Blazich, 2007: 59).

La educación en contextos de encierro podría permitir a las internas mantener la mente ocupada en un objetivo positivo, como el de culminar los estudios de educación básica, y así tener nuevas aspiraciones.

La escuela –aun dentro de la cárcel- podría aportar un lugar propio desde donde fuera posible pensar una sociedad más incluyente, que valorizara a los sujetos como “sujetos de derechos” (Blazich, 2007: 57).

Aunque al igual que en la capacitación para el trabajo, en el de la educación también surgen algunos inconvenientes.

Las escuelas funcionan dentro de otras instituciones, las penitenciarias, cuya lógica de funcionamiento condicionan a las primeras, no solo en los aspectos pedagógico-didácticos sino en los que se refieren a la distribución del poder. Además, al responder a distintas dependencias gubernamentales su comunicación se complica ya que, en general, no funcionan articuladamente (Blazich, 2007: 6).

Innegablemente la educación es un derecho al que ahora pueden tener acceso estando en la cárcel, puesto que en libertad desertaron por diversas razones, pero como podemos ver, la medidas de seguridad <<tienen el poder>> dentro de una cárcel, por lo que el régimen de <<castigo>> aún prevalece y es difícil imaginar cómo cualquier persona, sin importar si es hombre o mujer, le puede impregnar un <<sentido>> de aprendizaje y educación, a un lugar que sobrepone la <<seguridad>> y sus procedimientos para el orden de las internas, sin observar las cualidades del grupo al que se dirigen, para que puedan ver una vida distinta, con un fin contrario al del crimen, es decir enseñar a las internas a ser sujetos de derechos.

Ahora bien, teniendo en cuenta los precedentes que se refieren a la educación, hay otro punto de suma importancia que de igual forma se incluye en los medios para la reinserción de las mujeres, la salud.

La salud resulta ser un término ambiguo, ya que se puede hablar de salud en cuanto al alcance de los servicios de higiene básicos, atención psicológica, atención médica cuando se requiere y orientación sexual y reproductiva. Estos temas que engloban la salud, en contextos de encierro, generalmente se tornan <<azarosos>>, tal es el caso del embarazo y la maternidad, que a continuación se desarrollarán detalladamente.

1.2 Maternidad en confinamiento

En la sociedad occidental, la maternidad ha sido vista como la <<mayor experiencia que una mujer puede tener>> y la mujer que es madre, socialmente debería asumir un rol, el de protectora y responsable de la educación de los menores.

Se trata, siempre de una buena madre, y desde tiempos bíblicos, para serlo, hay que sufrir. “Con dolor parirás a los hijos”. Se trata de una enfermedad, pues hasta en el habla diaria, todavía rige en México una expresión que vuelve sinónimos los términos de “parto” y “aliviarse” (López, 2006: 57).

Para las mujeres, el proceso de embarazo y maternidad generalmente se torna con preocupaciones por ser una <<buena madre>>, a la que se añade un miedo y culpa para la mujer que ha delinquido, pues desde el momento que infringe la ley, será calificada como <<mala madre>>.

De acuerdo con Antony (2007), ser madre dentro de la cárcel implica un fuerte mecanismo de control social de la mujer, ya que las reclusas se ven obligadas a mantener una conducta sumisa para que las autoridades penitenciarias les permitan conservar a sus hijos, sin embargo la situación que un menor en primera infancia experimenta dentro de la cárcel es paupérrima, pues la alimentación es insuficiente y de mala calidad, no hay espacios recreativos y adecuados para su desarrollo, por lo que la educación que reciben es limitada; ya que como lo hace constar López:

La invisibilidad de las niñas y niños que viven en prisión en compañía de sus madres, en quienes se hace extensivo el castigo a que estas últimas están sujetas; viven junto con ellas el encarcelamiento, en la mayoría de los casos, por ser ésta la única alternativa de sobrevivencia a su alcance, debido a la dependencia vital de la madre en virtud de su situación de marginalidad y desamparo (López, 2006: 19).

El que los hijos estén dentro de la cárcel o fuera de ella, es una de las más grandes preocupaciones para las mujeres reclusas y según el marco normativo de Las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente, adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, establecen en la Regla 23.1, citado por López:

En los establecimientos para mujeres deben existir instalaciones especiales para el tratamiento de las reclusas embarazadas, de las que acaban de dar a luz y de las convalecientes.

Hasta donde sea posible, se tomarán medidas para que el parto se verifique en un hospital civil. Si el niño nace en el establecimiento, no deberá hacerse constar este hecho en su partida de nacimiento (López, 2006: 16).

Así mismo, la regla 23.2 señala que:

Cuando se permita a las madres reclusas conservar a su niño, deberán tomarse disposiciones para organizar una guardería infantil, con personal calificado, donde estarán los niños cuando se hallen atendidos por sus madres (López, 2006: 16).

Nuevamente, se puede ver una discrepancia entre la realidad y los marcos normativos, ya que en los marcos legislativos nacionales no existen normas que den cuenta de la existencia de una guardería infantil para las comunidades adolescentes de mujeres, sin embargo, es importante conocer si existen marcos legislativos que específicamente reconozcan a la maternidad adolescente en privación de su libertad. A continuación, el capítulo dos dará cuenta de los marcos normativos internacionales y nacionales que rigen el modelo de tratamiento para adolescentes en conflicto con la ley, los procesos educativos y las prácticas asociadas a la maternidad adolescente.

CAPÍTULO II. MARCOS REFERENCIALES

El alejamiento que existe en México entre la sociedad libre y aquella que esta privada de su libertad, como el caso que nos concierne, las adolescentes en conflicto con la ley, deriva en diversas dificultades para el pleno ejercicio del derecho a la educación y el embarazo o el inicio de la maternidad en contextos de encierro, principalmente se debe a:

La ausencia de políticas sociales y de una normatividad que proteja dentro del sistema penitenciario mexicano a las y los hijos de las mujeres reclusas, exige un análisis profundo en el sentido de la protección de los derechos humanos tanto de las mujeres como de la niñez (INMUJERES, 2002: 12).

Para ambos sujetos, tanto madres como hijos e hijas, son menores de edad, situación de un extracto social del que se tiene mucho que conocer y analizar, pues las prácticas penitenciarias en ocasiones pueden llegar a vulnerar los <<derechos de las niñas, niños y adolescentes>>. Por lo que en este capítulo se abordarán tres marcos que darán referencia a los términos que permitan el análisis de procesos educativos en encierro y las prácticas asociadas a la maternidad y a la formación en los derechos sexuales y reproductivos de mujeres adolescentes en contextos privativos de la libertad.

El primer marco conceptual, es el jurídico, se ocupa de presentar los acuerdos y legislaciones internacionales y nacionales que consideran al adolescente en conflicto con la ley y los derechos que posee por ser menor de edad, asimismo se muestra como existe una incongruencia legislativa al no ampliar y ejecutar los derechos para las madres adolescentes y los menores en primera infancia que se encuentran cumpliendo una <<medida legal>>.

El segundo marco, versa sobre la educación en contextos de encierro, haciendo mención de sus características y visibilizando áreas de oportunidad en relación a la obstrucción del pleno ejercicio de los derechos de las adolescentes.

Para finalizar, en el marco pedagógico se realiza una articulación entre los planteamientos expuestos y la propuesta constructivista, desde la teoría “socio-cultural” como un mecanismo que coadyuve al reconocimiento de la sexualidad y la maternidad responsable en este contexto.

2.1 Marco jurídico

En este apartado se plantearán algunos acuerdos y legislaciones internacionales y nacionales que regulan el derecho a la educación de las adolescentes en conflicto con la ley y establecen los parámetros de intervención. Se pretende otorgar un panorama acerca del contenido de cada uno de ellos, para la óptima comprensión de las circunstancias y la realidad de la vida intramuros.

El marco normativo internacional que se tomará como referencia, son las “Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores” (Reglas de Beijing, 1985), y en el marco normativo nacional, se abordará la “Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” (2014), “Ley de Justicia para Adolescentes” (2012), “Ley General de Educación” (2015), los Artículos correspondientes de la “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (2016) y el manual de “Atención Comunitaria para Adolescentes” (ACIA, s/a)

2.1.1 Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores.

Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores o Reglas de Beijing (1985) es un acuerdo internacional en el que distintos países, incluido México, elaboraron puntos normativos para proteger los derechos y las garantías de los menores que han delinquido, establece que:

La capacitación y el tratamiento de menores confinados en establecimientos penitenciarios tienen por objeto garantizar su cuidado y protección, así como su educación y formación profesional para permitirles que desempeñen un papel constructivo y productivo en la sociedad (Reglas de Beijing, 1985: 19).

Lo cual significa que todos los Estados miembros otorgarán las condiciones que garanticen a las menores una vida íntegra y de acuerdo a las condiciones sociales, culturales y económicas de cada país, se crearán estrategias que permitan un proceso de desarrollo personal y educativo libre o lejos del delito y la vulnerabilidad.

2.1.2. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Dentro del marco normativo nacional se encuentra la “Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” (2014), en ella se enmarcan veinte derechos a los que las niñas, niños y adolescentes son acreedores, entre los que se destaca el derecho a vivir en familia, derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, derecho a la educación y el derecho al descanso y al esparcimiento (Cfr. DOF, 2014: 53-54).

En lo que respecta acerca del derecho a vivir en familia y vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, se enfatiza que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a convivir con sus familiares cuando éstos se encuentren privados de su libertad, asimismo, vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo físico, mental, material, espiritual, ético, cultural y social. Por otro lado, en el derecho a la educación delimita que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del Artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicable (DOF, 2014: 21).

En cuanto al derecho al descanso y al esparcimiento refiere que:

Niñas, niños y adolescentes, tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento (DOF, 2014: 24).

En el tratamiento para las adolescentes en conflicto con la ley cada uno de estos derechos innegablemente se lleva a cabo, no obstante, como se ha visto aún queda <<un largo camino>> para su pleno ejercicio.

2.1.3 Ley de Justicia para Adolescentes

Esta Ley versa acerca de los procedimientos jurídicos, deben proteger y vigilar el pleno ejercicio de las garantías y derechos fundamentales de las adolescentes que han cometido un delito. Sin mencionar estrategias concretas de intervención, enuncia que el tratamiento no deberá ser punitivo sino principalmente protector y dentro de ésta protección se debe ejercer el derecho a la educación pues trasciende para el desarrollo íntegro de las adolescentes.

Las medidas de orientación y protección consisten en apercibimientos, mandamientos o prohibiciones, impuestos por el Juez de Distrito Especializado para Adolescentes. Estas medidas tienen el fin de regular, respetando los derechos de los adolescentes o adultos jóvenes, las conductas de éstos que afectan el interés de la sociedad, promoviendo su formación, la comprensión del sentido que tiene la medida, el fomento de vínculos socialmente positivos y el pleno desarrollo de su personalidad (DOF, 2012:27).

Las medidas que son impuestas por el juez, principalmente se fundan en la educación académica o formal y la no formal como los talleres laborales.

2.1.4 Ley General de Educación y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Ambos marcos establecen que todo individuo sin importar condiciones sociales, económicas o culturales, tienen derecho a recibir educación de calidad y fácil acceso a ella. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos refiere a que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (DOF, 1917: s/a).

Asimismo en la Ley General de Educación ha normado que:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente ley (DOF, 2015: 2).

2.1.5 Atención Comunitaria para Adolescentes

Documento normativo que establece la forma de operación de los ejecutores del modelo de tratamiento dentro de las comunidades terapéuticas, de igual manera, delimita sus objetivos generales y particulares de cada área que opera para la reinserción de las adolescentes y concreta que:

De manera general, todo el tratamiento tiene que garantizar el interés superior del adolescente, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, y cuidado al medio ambiente. (ACIA, s/a: 8).

Así, podemos observar que tanto el marco internacional como los nacionales establecen que las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos, principalmente los que respectan a la educación y a un crecimiento dentro de un núcleo familiar y de esparcimiento. El Estado debe proteger el ejercicio de los derechos ya que son fundamentales sin importar condiciones sociales, económicas o culturales,

La protección de los derechos que enuncian los marcos normativos nacionales e internacionales, se realiza mediante un modelo de tratamiento llamado “Garantista”. En este modelo la adolescente es considerada como ciudadana en potencia, resaltando que es capaz de entender y hacerse responsable jurídicamente de sus actos, por lo que garantizan sus derechos fundamentales y su responsabilidad ante el Estado y es denominada “adolescente en conflicto con la ley”.

Llevará a cabo un proceso penal en donde la autoridad ejecutora, es decir, un juez no dicta una “*sentencia*” como en el caso de los adultos para determinar la conducta, sino una “*medida*”, que conjuntamente, son “*Medidas de Orientación, Protección y Tratamiento*”.

La función de éstas medidas a diferencia de la sentencia, no es la de castigar sino orientar la conducta a través de la educación y como el nombre lo indica, debe <<medir>> la gravedad del delito en proporción a la sentencia que se dictamina; pero es trascendente mencionar que algunos autores como Susana Blazich trabajaron respecto a estas <<medidas>> que incluyen un tratamiento de orientación y educación dentro de los centros de tratamiento y pudo escribir al respecto que:

Los establecimientos educativos que funcionan en instituciones penitenciarias desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes, generadas no solo

por la particularidad de su alumnado sino por un difícil contexto de funcionamiento en el que priman las cuestiones de seguridad (Blazich, 2007: 53).

Aunque las adolescentes comprenden que están confinadas debido a su conducta antisocial, no ha quedado claro cuál es el sentido de estar cautiva, si es para recibir un castigo o para reinsertarlas a la sociedad, pues al dominar las cuestiones de seguridad pareciese que el objetivo es castigarlas y no reinsertarlas u orientarlas.

2.1.6 Aplicación de las garantías individuales en contextos de encierro

Al crear y nombrar el modelo de tratamiento para las adolescentes en conflicto con la ley como “Garantista”, se ha pretendido reconocer sus garantías individuales como un ciudadano en potencia, sin embargo, en la práctica, el reconocimiento de estas garantías individuales ha sido un proceso tardo, ya que su cumplimiento ha sido en ocasiones invisibilizado o minimizado, pero primeramente, el término de Garantías Individuales obedece a:

Los derechos fundamentales de las personas, cuya finalidad es reducir los efectos de las desigualdades entre los individuos, otorga a todos los mexicanos el derecho de disfrutar la libertad, seguridad, igualdad y propiedad, al señalar los deberes para su ejercicio. También se les conoce como derechos individuales, fundamentales o humanos (ITSC, 2013: 1).

La regulación de estos derechos fundamentales en ámbitos privativos de la libertad ha presentado avances para las adolescentes en conflicto con la ley, pues la Ley Federal de Justicia para Adolescentes (DOF, 2012: 5-8) ha considerado un capítulo para establecer los derechos y garantías de los sujetos a la ley, no obstante, la traslación a la realidad de este marco garantista está alejado de cumplirse como se ha legislado.

Debe hacerse notar que en puntos muy específicos pero no menos importantes, los derechos fundamentales de la población que nos atañe, “madres adolescentes en contextos de encierro” se ven entorpecidos y se pronuncia en la garantía de la educación y la maternidad.

En Ley Federal de Justicia para Adolescentes (DOF, 2012), se ha considerado la permanencia de los hijos de las adolescentes en el centro de tratamiento y representa un gran avance, sin embargo, en la práctica se observa limitado y con pocas estrategias de intervención.

Las madres adolescentes o adultas jóvenes tendrán derecho a permanecer con sus hijos menores de seis años mientras dure la medida de internamiento, en lugares adecuados para la madre y su descendiente, en términos del Reglamento aplicable (DOF, 2012:7).

Asimismo:

Recibir o continuar con atención médica preventiva y correctiva y cualquier otro tipo de atención vinculada con la protección de su salud, siempre en razón de su género y circunstancias particulares. Este derecho será extensivo a las y los hijos menores de seis años de edad que permanezcan con sus madres adolescentes o adultas jóvenes en los términos de esta Ley (DOF, 2012:7).

Se observa limitado debido a que la Ley Federal de Justicia para Adolescentes (DOF, 2012) ha declarado que estas normas tendrán un carácter enunciativo, más no limitativo, pero lamentablemente si ha sido limitativo, pues jurídicamente la adolescente puede <<hacer valer>> la garantía que refiere a la maternidad y la permanencia de su hijo en CM, sin embargo existen pocas estrategias, que le permitan una estancia de calidad tanto a la adolescente como al menor en primera infancia, siendo así, al igual que el derecho a la educación, la maternidad en contextos privativos de la libertad aún tienen un largo camino por recorrer con estrategias y personal especializado, que se adecuen a las necesidades de esta realidad, pero también a la realidad de la vida fuera de CM.

El hecho de que la mujer adolescente sea sujeto <<poco visible>> ha impactado de diversas maneras en el cumplimiento de la medida legal ya que ambos sujetos, madre adolescente e hijo, menor en primera infancia, ante los marcos normativos internacionales y nacionales como la “Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” (2014) se perfilan como sujetos de derechos y protección.

Es obligación del Estado de proveer lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos, así como de otorgar facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez (DOF, 2014: 14).

Por lo que las autoridades del sistema carcelario para el tratamiento de reinserción de adolescentes deberían de crear estrategias que estén dirigidas al cumplimiento de los derechos de ambos sujetos pero orientadas al entendimiento del nuevo rol que desarrollarán pues la adolescente ahora tendrá el rol de madre, mientras el niño se convertirá también en <<menor en primera infancia privado de su libertad>>. Al no existir un reglamento o programa que

oriente a las instituciones penitenciarias y para este caso a CM sobre las condiciones de vida para los niños que están con sus madres cumpliendo una medida legal, se vuelve un conflicto que afecta su estancia intramuros, pues es como posicionar a la menor <<entre la espada y la pared>>. Al decidir que su hijo permanezca a su lado consciente que su calidad de vida será inoportuna, muchas madres deciden dejar la tutela a otros familiares o instituciones. Frente a esta realidad triste y desoladora:

Los argumentos que utiliza el personal de la prisión o de los albergues infantiles para justificar la separación madres/hijos son sostenibles sólo a corto plazo. Es decir, es evidente que en corto plazo ambos manifestarán de diferentes formas el sufrimiento que les produce la separación cada vez que termina el horario de visita pero, a largo plazo los daños serán muchos más severos cuando, para ahorrarse este continuo dolor, se apuesta a que los niños olviden a la madre o construyan un mundo sobre la base de negar una realidad. (INMUJERES, 2002, pág. 39)

Sin muchas posibilidades, las adolescentes que inician la maternidad dentro de CM aprovechan ocasionalmente las oportunidades que se les ofrece para su hijo.

Por lo que se refiere a la educación, salvo en el Distrito Federal, los establecimientos penitenciarios no cuentan con instalaciones, personal y programas de enseñanza para los niños y niñas en edad preescolar y escolar que se hallan internos junto con sus madres. En ocasiones se consigue que acuda algún maestro/a a impartirles clases, pero no puede decirse que el cumplimiento del derecho a la educación para estos niños se encuentre asegurado (INMUJERES-UNICEF, 2002: 38).

Lamentablemente el derecho a la educación para los menores y las adolescentes no está asegurado, pues la ausencia de personal calificado para el cuidado y enseñanza de los menores, obliga a las madres a faltar a sus clases o no poner la debida atención cuando es momento de las actividades de oferta educativa.

2.2 Educación en contextos de encierro

La educación en situación privativa de la libertad, ha sido un panorama generalmente desconocido, posiblemente se deba a que en el imaginario social se conciben los centros penitenciarios como <<la cárcel, lugar donde al sujeto le es arrebatada su dignidad humana>>, no obstante, algunos autores como Francisco Scarfó y Susana Blazich han realizado valiosas

investigaciones que nos permiten conocer la realidad y las condiciones que emanan dentro de los centros de tratamiento.

La educación en contextos de encierro conforma un escenario altamente complejo. Los establecimientos educativos que funcionan en instituciones penitenciarias desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes, generadas no solo por la particularidad de su alumnado sino por un difícil contexto de funcionamiento en el que priman cuestiones de seguridad (Blazich, 2007: 53)

Acorde con este punto es importante mirar el objetivo que Comunidad para Mujeres (CM) desea obtener con la educación, pues Blazich propone una razón por la que la educación se torna como un panorama altamente complejo dentro de los centros de tratamiento:

Los distintos actores que participan en las ofertas educativas –agentes penitenciarios, docentes, internos, funcionarios, familiares, etc.- tienen diversos enfoques y valoraciones acerca de la función de la educación en este ámbito.

Así, están dirigidas a los mismos sujetos pero cumplen distintos objetivos: ocupación del tiempo libre, re-socialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral, entre otras. Es decir, que en estos ámbitos conviven concepciones contradictorias o divergentes acerca de la función de los establecimientos penitenciarios y de la educación dentro de ellos (Blazich, 2007: 55).

De este modo Blazich expone que no hay un objetivo general que perseguir, por lo que cada uno de los agentes penitenciarios persigue su objetivo de acuerdo a lo que <<creen correcto>>, sin embargo, el fin de la educación en ámbitos privativos de la libertad idealmente debería ser el desarrollo integral de las adolescentes y el pleno ejercicio de los derechos de la infancia y adolescencia.

Siendo así, las necesidades que emana la población masculina se diferencia de la femenina, pues como se pudo conocer en el capítulo I, las adolescentes requieren una educación que esté enfocada en su desarrollo integral y específicamente a las que son madres, ya que la formación en derechos sexuales y reproductivos, así como la prevención y la formación para la maternidad es un menester educativo. Por lo que es necesario crear objetivos que estén dirigidos al desarrollo integral de las adolescentes que le permitan construir un plan de vida real acorde a sus condiciones.

La educación pública en las cárceles, debe ser entendida como el ejercicio de un derecho humano que no apunte al tratamiento penitenciario, sino al desarrollo integral de la persona; (...) a la posibilidad de realizar trayectorias educativas provechosas que permitan construir un proyecto de vida, ya sea durante o después de la cárcel (Scarfó, 2013: 72).

De este modo, para que el tratamiento de las adolescentes obedezca a su desarrollo integral, las estrategias educativas deben estar <<conectadas>> con los marcos normativos, afín con lo que Scarfó señala:

La educación pública en cárceles se constituye como el deber del Estado en respetar, proteger, garantizar, promover y facilitar el acceso y el disfrute con calidad de la educación básica y media en función de ser componentes de Derecho a la Educación, plasmado en los distintos instrumentos internacionales de Derechos Humanos (Scarfó, 2013: 72).

Teniendo en cuenta que en la educación en contextos de encierro priman las cuestiones de seguridad (término que ha acuñado Blazich, 2007: 53); la protección, el respeto y la garantía del derecho a la educación se vuelve una labor <<compleja>> y aunque el Estado tenga distintos instrumentos normativos para <<garantizar>> la educación, la vigilancia y el ejercicio se torna como un <<largo sendero>>, pues no se han mirado las necesidades de la población femenil adolescente y por ende no hay objetivos que perseguir.

Pero ¿específicamente, qué es lo que ocasiona que la educación en contextos de encierro no funcione como idealmente se espera? Existe una enorme barrera de factores que impiden que la educación en contextos de encierro se torne compleja.

Existen muchas restricciones de diverso origen en el disfrute del Derecho a la Educación de las personas privadas de la libertad. Según Informe del Comité Contra la Tortura (2007, p. 169), se destacan:

- Las administrativas: traslados compulsivos sin cuidados en la comunicación de las trayectorias educativas, los procedimientos internos de acceso a la escuela y la documentación solicitada para el ingreso a distintos niveles educativos.
- Las económicas: la necesidad de una provisión sostenida de recursos financieros, de materiales didácticos y tecnológicos. También es necesario conocer el presupuesto destinado a la educación en cárceles.
- La infraestructura: la necesidad de observar el estado general de los edificios destinados a la educación, su diseño, utilización y mantenimiento. Los espacios de la escuela suelen estar compartidos, otras

veces limitados en tamaño, lo que ocasiona el no acceso de manera cotidiana de muchas personas detenidas.

- La formación profesional: la necesidad que la oferta de formación profesional tenga una real y sustantiva articulación con las exigencias del post-carcelario y la comunidad extramuros.
- Una necesidad sistematizada en la elaboración de documentos específicos de asistencia técnica-pedagógica basados en la investigación, dirigidos a los trabajadores/as de la educación, por parte de agencia estatales responsables de la educación pública en las cárceles.
- Una necesaria formación docente específica en Derechos Humanos para todos los niveles educativos, implementada de manera sistemática por parte del Estado, vinculada al contexto de la privación de la libertad (Scarfó, 2013: 72).

En concordancia con los puntos anteriores, la educación en contextos de encierro idealmente no debería funcionar como actualmente lo hace y ello responde a la ausencia de la articulación entre los marcos normativos que protegen las garantías individuales y los marcos normativos de seguridad. Estos obedecen a inercias en las que los objetivos se dirigen a direcciones contrarias, es decir mientras un objetivo busca la reinserción y el desarrollo integral, el otro permea la práctica <<correctiva>> que minimiza el ejercicio pleno del derecho a la educación. Asimismo la educación en este ámbito se torna como una herramienta, más no como un pilar formativo y necesario para la situación actual de las adolescentes, que en el caso de este trabajo implica también a la prevención y orientación de la maternidad temprana.

2.3 Marco pedagógico

Los marcos ya referidos recalcan la importancia de la educación en contextos privativos de la libertad, como un derecho y como una necesidad, no obstante, es importante reflexionar ¿Qué características debería tener la educación en contextos de encierro cuando la ejecución de la misma, es <<altamente compleja>>?.

2.3.1 Teoría socio-cultural, una opción para la educación en contextos de encierro.

Siguiendo las ausencias en los marcos normativos internacionales y nacionales, así como las ausencias que por ende existen dentro de Comunidad para Mujeres, se ha considerado que la

propuesta constructivista es una alternativa que puede coadyuvar en el ámbito de la educación sexual para las adolescentes que inician la maternidad y también para aquellas que no lo son, como una medida de orientación preventiva. Siguiendo la definición de “Constructivismo” que Carlos Bernheim ha creado a partir de la postura de Vygotsky, señala que:

El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. (pág. 26)

El profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal. (...) El aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno (Bernheim, 2011: 25).

El constructivismo, a su vez tiene distintas teorías, la que es de nuestro interés es la “socio-cultural” considera que el aprendizaje es una construcción social, es decir, cada persona aprende del entorno en el que se desenvuelve y al interactuar con los demás, sin embargo, a diferencia de otros enfoques constructivistas, como el piagetiano que considera que el aprendizaje es un proceso fundamentalmente individual; aquí, el educador, maestro, guía o facilitador tiene un papel activo y protagónico.

Para el caso de las madres adolescentes en conflicto con la ley, desarrollar propuestas y estrategias basadas en la teoría socio-cultural puede contribuir en el proceso de reinserción y readaptación social de las adolescentes, pero poniendo énfasis a las experiencias que traen consigo antes de su detención, ya que estas experiencias nos brindan <<los puntos de partida y llegada>> para una adecuada intervención. Es decir, al conocer las experiencias y conocimientos que tienen acerca de la educación sexual se puede comenzar a elaborar estrategias que intervengan de acuerdo a sus necesidades y su realidad dentro y fuera de Comunidad para Mujeres.

Asimismo la interacción entre las adolescentes y las experiencias que cada una lleva consigo propician un aprendizaje significativo entre pares, de esta manera se puede generar empatía ante las situaciones que cada adolescente experimenta, por ejemplo, aquellas que ya son madres o que están embarazadas, las que están confundidas por su preferencia sexual, etc.

De ningún modo debe concebirse el proceso educativo como unilateralmente activo y adjudicar todo sin excepción a la actividad del ambiente, anulando la del propio alumno, la del maestro y todo lo que entra en contacto con la educación. Al contrario, en la educación no hay nada de pasivo o inactivo. Hasta las cosas inanimadas, cuando se las incorpora al ámbito de la educación, cuando se les confiere un papel educativo, adquieren dinamismo y se convierten en participantes eficaces de este proceso (Vygotski, 2005: 119).

Siguiendo la postura de Vygotsky, en la educación en contextos de encierro, no hay nada que sea ajeno a ello, pues todo influye para su construcción, así que la propia experiencia de enfrentar la privación de la libertad y los recursos que hay para la enseñanza de las adolescentes, son factores que pueden aprovecharse de manera positiva y crear una educación integral, pues, “no cabe duda de que todo advenimiento a la vida de una nueva reacción es, en realidad, influencia psicológica sobre uno mismo, un proceso de autoeducación” (Vygotski, 2005: 123).

Lo que se pretende ilustrar es que la experiencia de la privación de la libertad es un proceso de asimilación y autoeducación por sí mismo, ya que las adolescentes pueden hacer una autoevaluación de su conducta, principios, valores, habilidades, conocimientos académicos y aquellos en los que presentan áreas de oportunidad e incluso ausencia, sin embargo, este proceso de autoeducación se vuelve <<compartido>> porque las adolescentes participan en las mismas actividades durante todo el día, conocen sus historias de vida y comparten sus experiencias y sus sueños o metas, es por ello que la educación en este ámbito es muy importante, pues podría permitir la posibilidad de que las adolescentes construyan su desarrollo integral entre pares y con la orientación de los profesores, para que así, miren su medida legal como un espacio de desarrollo y crecimiento para ellas y para sus hijos, en el caso de aquellas que son madres, en vez de percibirse como un espacio donde priman las cuestiones de seguridad y son homogeneizadas.

Los elementos del medio no se hallan entre sí en un estado congelado y estático, sino mutable, que cambia fácilmente sus formas y configuración. Cuando combina en cierto modo estos elementos, el hombre va creando siempre nuevas formas del medio social. Esa es la causa por la cual le toca un papel activo en el proceso de la educación: modelar, cortar, trozar y tallarlos elementos del medio para que estos realicen el objetivo que él busca. Por consiguiente, el proceso educativo resulta ser ya trilateralmente activo: es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio existente entre ellos. Por eso es incorrecto concebir el proceso educativo como un proceso plácidamente pacífico y sin altibajos (Vygotski, 2005: 120).

Tal y como lo señala Vygotski, “los elementos del medio nunca estarán estáticos”, por lo que es una labor de los profesionales de la educación, observar e identificar los cambios que acontecen en la sociedad y para este caso, es una labor que corresponde al equipo que opera con las adolescentes, modificar las estrategias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser “trilateralmente activo”.

Los elementos dentro de Comunidad para Mujeres que valen la pena “modelar, cortar, trozar y tallar” son los que se relacionan con la educación sexual, ya que se puede observar que éste tema y sus prácticas siguen siendo tabú y se identifica como los prejuicios del exterior se trasladan hasta la vida intramuros.

Los prejuicios que <<satanizan>> la maternidad y el delito en mujeres adolescentes, evitan su desarrollo integral, pues en materia de derechos hay un desconocimiento o un alejamiento y por ende el pleno ejercicio de su práctica dentro de la comunidad, así como también fuera de ella, pues vuelve a existir este apartamiento que las torna nuevamente a un estado de vulnerabilidad.

El problema de la educación sexual se resolvió siempre de diferente modo, pero particularmente adoptó formas penosas en las últimas décadas, en las que la moral burguesa, por un lado, y las condiciones de la cultura, por otro, junto con el régimen del sistema educativo, llevaron el problema a un callejón sin salida y no brindaron ningún modo de resolverlo. Es difícil imaginar algo más terrible que la actitud hacia la vida sexual en una escuela del pasado cercano. (...)

Debemos contraponer a la vieja escuela dos tesis fundamentales relacionadas con este tema. En primer lugar, el rechazo del criterio de que la infancia es una edad angelical asexualada y que, por lo tanto, para la infancia el problema sexual no existe. En segundo lugar, la eliminación de la educación sexual del sistema común de influencias educativas; la total anulación de este ámbito vital en la juventud; la mera prohibición burocrática impuesta a estas cuestiones es la peor de las salidas (Vygotski, 2005: 141).

Esta terrible actitud que Vygotski ha señalado para referir a “las escuelas del pasado cercano” en temas relacionados con la sexualidad, es una realidad que sigue prevaleciendo en

la actualidad, pues en los marcos normativos que ya se han citado anteriormente, se refleja una ausencia por el reconocimiento de la vida sexual activa de las adolescentes y como consecuencia la estructura de Comunidad para Mujeres, los profesores y las estrategias educativas no están diseñadas para atender las necesidades de aquellas que están embarazadas o que ya siendo madres enfrentaban previamente a su detención, en la comunidad, y al reinsertarse a la sociedad.

Como ya lo ha señalado Vygotski, la infancia se ha considerado como una etapa asexual y quizá de manera parecida sucede en la adolescencia, se concibe como una etapa en la que físicamente se están desarrollando pero no están preparados para iniciar una vida sexual y mucho menos enfrentar la maternidad, no obstante, esta hipótesis ha rebasado la realidad y la maternidad adolescente es una situación que se ha hecho presente no solo en la sociedad libre, sino también en los contextos de encierro.

Como objeto de la educación, el instinto sexual exige adaptaciones a la estructura social de la vida que no vayan en contra de las formas establecidas de la misma, y la tarea no consiste, en general, en reprimir o debilitar el instinto sexual. Por lo contrario, el educador debe preocuparse por su conservación plena y su normal desarrollo (Vygotski, 2005: 143).

Bajo este tenor, el objetivo de la educación sexual en contextos privativos de la libertad es re-educar y orientar la concepción que las adolescentes traen consigo y situar sus prácticas hacia un desarrollo salubre y consciente, sin embargo, para que puedan modificar los patrones aprendidos, el guía o profesor debe adoptar un nuevo rol. De acuerdo la teoría socio-cultural debe ser <<activo>> ya que la trascendencia de su labor radica en la forma en cómo enseña y no lo que enseña a las adolescentes.

El docente tradicional cree poseer el saber y además o da hecho, como fórmula o receta, se abroga la autoridad y la ejerce a veces autocráticamente, toma las decisiones por sí mismo, se hace escuchar, aplica los reglamentos, los cuales son de su central preocupación; define objetivos y planes unilateralmente, tienen gran preocupación a veces hasta la obsesión por la disciplina, califica solo, trabaja con individuos y ejerce su acción bajo la égida de la sanción y la intimidación (Betancourt, 1996: 68)

Es importante señalar que la formación profesional de los docentes de Comunidad para Mujeres es diversa, hay pedagogas, trabajadoras sociales, psicólogas y sociólogos, sin

embargo, su ejercicio de la labor docente generalmente es desde un enfoque tradicional ya que como se ha mencionado, las cuestiones de seguridad imperan frente a lo educativo y equivocadamente, los profesores buscan el <<buen comportamiento>> y la disciplina, en el tenor de que eso es la reinserción social de las adolescentes, sin <<escuchar>> e identificar lo que las adolescentes necesitan para que al cumplir su medida los aprendizajes que hayan adquirido tengan un mayor significado e impacto en su vida.

Lo dicho hasta aquí ha dejado entrever aspectos que nos muestran dificultades en la privación de la libertad de mujeres adolescentes y será preciso mostrar un acercamiento a este contexto desde la misma vida intramuros y las prácticas dentro del centro terapéutico que atiende a adolescentes en conflicto con la ley, para ello, se ha sistematizado una experiencia. Antes de mostrar la narración de la vida intramuros, esclareceremos algunos conceptos acerca de lo que es una sistematización de experiencias y porque es importante su aplicación en experiencias educativas.

CAPÍTULO III. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA

Como hemos podido ver, los marcos legislativos no han sido suficientes para que el ejercicio y cumplimiento de la formación en derechos sexuales y reproductivos, así como la prevención y la formación para la maternidad de adolescentes en conflicto con la ley, sin embargo, es importante mencionar que Comunidad para Mujeres, es la única comunidad en la Ciudad de México que atiende a mujeres adolescentes, ha realizado enormes esfuerzos por progresar en materia de derechos educativos y de protección, en lo que respecta a cuidados alimenticios, médicos y recreativos, no obstante, se ha mencionado que:

Se reconoce que en las últimas décadas ha habido un cierto progreso en el establecimiento de garantías para el respeto de los derechos humanos en general y, en particular, el derecho a la educación pública para jóvenes y adultos en situación de encarcelamiento. Por otra parte, también se reconoce que hay dificultades, todavía muchos a su pleno ejercicio (Scarfó, 2013: 71).

Lo que se quiere destacar es que aunque el sistema penitenciario para adolescentes sigue teniendo prácticas carcelarias y homogeneizadoras, no se llega a la tortura, ni a la esclavización como en el imaginario social ocurre actualmente, pero la concepción que la sociedad tiene acerca de la cárcel, ha cambiado muy poco desde sus inicios, incluso, las adolescentes que han delinquido, al ingresar esperan ser castigadas y torturadas dentro de Comunidad para Mujeres, lo cual genera que esta postura también limite el <<tratamiento de reinserción>> y el conocimiento de sus derechos, pues constantemente las adolescentes y el personal que opera directamente con las adolescentes, conllevan una relación de desconfianza y de constante <<alerta>>.

La relación entre interno y funcionario se basa fundamentalmente en la desconfianza mutua, ya que el funcionario en general se sitúa en la creencia de que el interno está intentando permanentemente “engañar” de alguna manera al funcionario, y por otro lado, el interno tiene la visión del funcionario como represor constante de todas sus actividades (Hernández, citado por Molina, 1991: 95).

Pese a esta preconcepción, las adolescentes generalmente van cambiando su percepción, ya que la mayoría de los casos han sido víctimas de la vulneración social como la pobreza, la deserción escolar, situación de calle, violencia, etc. pero al llegar a CM encuentran una contención y protección que en el exterior les fue negada y este centro de tratamiento brinda

los recursos que están al alcance de lo posible, pues reinsertar adolescentes en conflicto con la ley es una labor que nadie quiere hacer, pero que es necesaria y aunque no se esté preparado para ello, el equipo que opera directamente con las adolescentes debe hacer frente a las distintas problemáticas que existen.

Como ya mencionamos, en este caso la problemática que nos concierne, es la maternidad y el alojamiento de menores en primera infancia dentro de CM, ya que al ser el único centro de tratamiento lo hace menos visible ante el sistema carcelario, pero las situaciones que allí se producen no deberían ser minimizadas, sino intervenidas. Desafortunadamente no existen estrategias de operación que estipulen las condiciones en las que debe estar el espacio destinado a los menores en primera infancia, los tiempos que las madres pueden usar para que el menor tenga un área de esparcimiento y educación. Asimismo se desconoce si existen estrategias específicamente para favorecer la responsabilidad y el aprendizaje de la educación sexual con fines preventivos, e intervenir con aquellas que enfrentan esta realidad y que al salir de CM las coloca en un margen vulnerable nuevamente.

Las situaciones que tienen ocurrencia dentro de CM referentes a la maternidad y embarazo adolescentes, no se contemplan en la Ley Federal de Justicia para Adolescentes, en la Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, ni el manual de ACIA; aunque hay derechos enunciativos, no hay un manual de operación y seguimiento para cuestiones concretas por ejemplo:

- Acciones que garanticen la permanencia y/o seguimiento a la educación formal de las adolescentes que son madres dentro de CM
- Acciones de promoción a la educación sexual responsable con el fin de prevenir embarazos no deseados, así como también orientar a aquellas adolescentes que ya son madres.
- Estrategias de intervención dirigidas a los menores en primera infancia.

Y aunque en los marcos normativos se ha señalado que se deben:

Establecer acciones afirmativas que garanticen el acceso y permanencia de niñas y adolescentes embarazadas, faciliten su reingreso y promuevan su regreso al sistema educativo nacional (DOF, 2014: 22).

Asimismo:

Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas niños y adolescentes que le permitan a niñas, niños y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte (DOF, 2014: 24).

Pareciese que enunciar artículos sobre derechos en las leyes es suficiente para que en la práctica de la vida intramuros esto suceda, desafortunadamente no es así.

Existen muchas restricciones de diverso origen en el disfrute del Derecho a la Educación de las personas privadas de la libertad. (...) Esto genera condiciones desfavorables aunque no imposibles de superar si es que la decisión política, educativa y penitenciaria confluyen en tanto perspectiva y acción en favor a la educación como un derecho humano (Scarfó, 2013: 73-75).

Bajo este tenor, es necesario crear una estrategia que esté específicamente realizada a coadyuvar en las necesidades de la población de CM y que se sustente en el aprendizaje como un derecho humano y no como una <<herramienta>> para el tratamiento de reinserción.

Identificar este escenario de la vida intramuros en CM ha sido posible a través de la prestación de mi servicio social en la población de “Diagnóstico” y desde la perspectiva de las autoridades de la comunidad, la maternidad y los niños en primera infancia privados de su libertad no representan un problema por lo que son <<casi>> invisibles para las autoridades.

Para que esta experiencia y la identificación de este problema que ha pasado desapercibido de los marcos normativos y las autoridades de CM pueda trascender se ha decidido realizar una “sistematización de experiencia” ya que es un método que:

Posibilita comprender cómo se desarrolló la experiencia, por qué se dio precisamente de esta manera y no de otra; da cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron, cómo se produjeron y por qué se produjeron (Jara, 1994:30).

De igual manera:

Posibilita entender la lógica de las relaciones y contradicciones entre distintos elementos, ubicando coherencias e incoherencias; por ejemplo, entre la dinámica del proceso particular que nosotros realizamos y los desafíos que la dinámica social general había colocado para nuestra práctica (Jara, 1994:31).

Estando en acuerdo con las posibilidades que la sistematización de experiencias nos propicia, se pretende visibilizar las distintas perspectivas de la vida intramuros, desde las autoridades, las adolescentes, los elementos de seguridad y mi perspectiva como <<visitante ajena>> a CM y de esta manera crear una propuesta educativa que permee y coadyuve al desarrollo de las adolescentes en su nuevo rol, <<ser madre>>.

Siendo así, a continuación se presenta la metodología de la sistematización de experiencia que pretende ampliar el panorama y compartir la vida intramuros que enfrentan las adolescentes que son madres o están embarazadas, pero también las prácticas educativas y las áreas que requieren mayor atención para el pleno ejercicio en los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

3.1 Metodología

En este apartado se pretende exponer qué es la sistematización de una experiencia, ya que a partir de la experiencia obtenida dentro de Comunidad para Mujeres, se han podido visibilizar y analizar elementos de la práctica cotidiana de la vida intramuros que apremian un orden y reconstrucción, para identificar los elementos que <<llaman la atención>>, y clasificarlos de acuerdo al grado de importancia y/o urgencia. Así, se pretende transformar un relato anecdótico e ilustrativo en una sistematización, que permita brindar herramientas que coadyuven el desarrollo integral de las adolescentes de Comunidad para Mujeres, simultáneamente, <<abrir el panorama>> acerca de la educación en contextos de encierro, pues es una realidad existente y aún, muy poco conocida.

Cada experiencia de educación, promoción y organización popular, es única e irrepetible; pero eso no significa que se puedan entender y mantener aislada, cada una dentro de su “propia verdad”.

Los grandes propósitos de estas experiencias, son generalmente confluyentes o, por lo menos, no antagónicos. Extraer las enseñanzas de la propia experiencia, para

compartirlas con otros, debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos educación (Taller permanente de Sistematización CEA AL-Perú, citado por Jara, 1994: 33).

Bajo este tenor, sistematizar incluye un proceso en el que la práctica y la teoría estén en contacto para reflexionar e interpretar críticamente una realidad latente, para el caso que nos concierne, la educación sexual y los derechos de las madres adolescentes en contextos de encierro es un tema que no ha tenido un pleno reconocimiento, sin embargo, al ser un sector pequeño de la población, existen pocas o nulas investigaciones que nos muestren la vida intramuros para las madres adolescentes y sus hijos.

El propósito de sistematizar la experiencia es visibilizar y compartir este escenario que no debería mantenerse aislado y lejos del reconocimiento para el quehacer educativo. Pero inicialmente ¿cómo podría definirse la sistematización de experiencias? Jara define:

Como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica (...) y apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña (...); de otra parte (...), aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la nuestra (Jara, 1994: 20).

Con referencia a este término, el proceso de conocimiento que existió en la vida intramuros de las adolescentes se identificaron aspectos, de los que previamente ya se ha tenido un acercamiento, la “maternidad adolescente”, que para el equipo operativo de Comunidad para Mujeres era una realidad dada pero desde la perspectiva externa se observaron prácticas en las que no se interviene adecuadamente porque la convivencia entre las adolescentes que son madres y aquellas que no lo son en ocasiones se manifestaba con intolerancia, sin embargo, al articular la teoría con la práctica, se pueden proyectar estrategias que como señala Jara apunten a una mejora desde lo que ella misma nos enseña. Para comprender mejor el objetivo de sistematizar una experiencia, iremos esclareciendo lo que es y lo que no es. Primeramente hay que decir que sistematizar no es:

El relato puramente anecdótico, generalmente lineal y cronológico, puede ser ilustrativo y si, está bien contado, puede ser hasta apasionante, pero es un desperdicio si no conlleva una explicitación de sus enseñanzas, lo que lo haría “compatible” (Jara, 1994: 34).

Si se relatará la experiencia desde un punto de vista puramente personal, podría mostrar aspectos que no se conocen sobre la vida intramuros de las adolescentes, pero estaría enjuiciado de opiniones personales y carecería de una construcción de niveles, es decir no habría una articulación entre lo que la práctica nos está mostrando y lo que la teoría nos permite crear y <<hacerlo compatible>>. De tal forma lo que un proceso de sistematización pretende es:

(...)Penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como meterse “por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, diferentes etapas, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría (Jara, 1994: 22).

Por tanto, sistematizar traspasa un relato de lo sucedido, tiene como fin, “observar los detalles que no se ven a simple vista” detalles que las autoridades de Comunidad para Mujeres no han identificado como áreas de oportunidad para las adolescentes.

Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que “aún no saben que ya sabían” (Jara, 1994: 24).

Este proceso de sistematización permite <<trazar un camino>> de distintas alternativas de solución y/o intervención para el enriquecimiento tanto práctico como teórico, ya que para la elaboración de una sistematización de experiencias se hacen diversos niveles de análisis sobre la misma práctica.

Al reflexionar sobre los acontecimientos de las vivencias dentro de CM personalmente, en primera instancia existían juicios que se iban transformando al articularlos con la teoría, que a su vez, esta nueva reflexión permitía hacer un análisis que como Jara (1994) ha señalado, revelaba lo que no sabía que previamente ya sabía pero con una perspectiva limitada y tras este procedimiento de confrontación y transformación suscitan oportunidades de

intervención para la población de madres adolescentes en reclusión. Cabe señalar que la sistematización de experiencias:

No sólo pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas (Martinic & Walker citado por Jara, 1994: 24).

Al sistematizar esta experiencia se desea enfocar y resaltar las interpretaciones de las adolescentes sobre la educación en general y en particular la educación sexual y sus derechos, pretendiendo así, entender los procesos de su dinámica pero “desde su propia lógica”, así como también, penetrar en el aislamiento que la sociedad ha colocado a las adolescentes en conflicto con la ley y la educación en contextos de encierro.

Para que la reflexión sobre la experiencia pueda aspirar a favorecer la construcción teórica sobre la educación y la maternidad adolescente en contextos de encierro, debe contener una serie de fundamentos y características que Jara ha enunciado desde la “Concepción Metodológica Dialéctica” de la siguiente manera:

La concepción metodológica dialéctica entiende la realidad histórico social como una totalidad: un todo integrado, en el que las partes (lo económico, social, político, cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) No se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es una totalidad no vista como una suma aritmética de las partes, sino como la articulación interna de todas sus múltiples relaciones (Jara, 1994: 55).

Oportunamente ha señalado que los cambios articulados que la sociedad va experimentando en la suma de sus partes no se pueden entender aisladamente, pero tampoco pueden mirarse como elementos estáticos, ya que constantemente se transforman e impactan a los demás y con ello, la vida de quienes la conforman. (Cfr. Jara, 1994: 55). Siendo así, la realidad de las adolescentes en conflicto con la ley no se puede entender aisladamente, pues es la suma de estos elementos que se trasladan a la vida intramuros e impactan en el <<tratamiento de reinserción>> que las adolescentes reciben.

Un ejemplo es justamente la manera en la que las mujeres han sido socializadas económicamente, políticamente y culturalmente, generalmente con un rol inferior al del hombre, como <<buena ama de casa>> y con poco reconocimiento en las labores que

desempeña en ámbitos académicos y recientemente en cargos políticos. Esta visión ha ido cambiando lentamente, sin embargo impacta en la concepción que se tiene acerca de las mujeres que delinquen, la mayoría de las veces las estereotipan de <<malas mujeres>> o con algún tipo de desviación por no cumplir con el rol que culturalmente se les ha otorgado.

Llegado a este punto, donde se ha mencionado lo que es y no es sistematizar una experiencia, cabe señalar que:

(...) No hay “una” manera de sistematizar, ni hay una secuencia exacta de pasos y procedimientos que una vez desarrollados den por resultado mágicamente una sistematización..., ni la sistematización como nosotras la pensamos y proponemos (Jara, 1994: 89).

(...) no se busca ser un “recetario”, pero sí ser un instrumento utilizable, por lo que contiene algunas pautas indicativas. Su puesta en práctica posibilitará, sin duda, su cuestionamiento, modificación, enriquecimiento y adaptación las condiciones particulares de cada quien (Jara, 1994: 90).

A pesar de que no exista un método estricto de sistematizar una experiencia, Jara ha puntualizado cinco aspectos que deberían considerarse para iniciar el proceso de sistematización:

1. El punto de partida.
2. Las preguntas iniciales.
3. La recuperación del proceso vivido.
4. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
5. Los puntos de llegada. (Jara, 1994: 92).

A continuación se desarrollará cada uno de los puntos propuestos por Jara, mostrando el proceso personal de la sistematización de la experiencia, dentro de CM.

3.1 Proceso para la sistematización de experiencia dentro de Comunidad para Mujeres.

3.1.1 Punto de partida

Se refiere a haber participado en la experiencia y tener registros de la misma. De donde resulta la participación en Comunidad para Mujeres en la población de diagnóstico y los registros se llevaron a cabo en un diario de campo.

3.1.2 Las preguntas iniciales

Para comenzar a construir la sistematización de una experiencia Jara, menciona que conviene dar respuesta a tres preguntas:

1. ¿Para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo)
2. ¿Qué experiencias queremos sistematizar? (delimitar el objeto a sistematizar)
3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (precisar un eje de sistematización) (Jara, 1994: 94).

Al ingresar al Comunidad para Mujeres aún no se consideraba sistematizar la experiencia, sin embargo se registraron las vivencias en el diario de campo porque inicialmente el objetivo era conocer la vida intramuros y los procesos educativos en este contexto. Al cabo de un mes ya se conocía parte de la dinámica del equipo que opera en el tratamiento de reinserción con las adolescentes en el que se pudieron identificar necesidades de educación sexual y dificultades para el pleno ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, es decir, se realizó el planteamiento de un problema, surgieron preguntas de investigación y se plantearon objetivos.

3.1.2.1 Planteamiento del problema

Socialmente el embarazo adolescente se ha visto como un problema debido a los obstáculos a los que se deben de enfrentar las madres adolescentes, como la marginación social, la deserción escolar, oportunidades mínimas de encontrar un empleo que pueda cubrir los gastos necesarios del cuidado del infante y de ella, además del tiempo, afecto y educación que el bebé requiere; sin embargo la situación se agudiza cuando existe como factor la privación de la libertad sin la orientación y apoyos necesarios, pues los centros de tratamiento han sido diseñados para atender adolescentes más no para atender menores en primera infancia; y aunque en México es poco el trabajo de investigación acerca de las mujeres que infringen las leyes, existen documentos que describen y por ende dan pautas para trabajar con este sector de la población privada de su libertad, sin embargo, el panorama para las mujeres adolescentes es

distinto ya que el trabajo que se ha realizado para las adolescentes que cumplen una sentencia dentro de una comunidad de tratamiento son casi nulas.

3.1.2.2 Preguntas de investigación

Al transcurrir cuatro meses, el tema de interés ya se había delimitado al ver que la maternidad y la estancia de menores en primera infancia estaban latentes y poco intervenidos, se precisó el tema como eje central y surgieron las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Qué estrategias de intervención se llevan a cabo para apoyar a las adolescentes que son madres o están embarazadas dentro de Comunidad para Mujeres?
2. ¿Qué estrategias de la orientación educativa se pueden aplicar para contribuir a la educación sexual y reproductiva de las adolescentes privadas de su libertad y menores en primera infancia dentro de Comunidad para Mujeres?

3.1.2.3 Objetivo general

Conocer las estrategias de la educación sexual en Comunidad para Mujeres para elaborar una propuesta pedagógica que coadyuve la educación sexual y reproductiva de las adolescentes, madres adolescentes y menores en primera infancia dentro de Comunidad para Mujeres.

3.1.2.4 Objetivos particulares

1. Mostrar cuáles son las prácticas educativas y sus contenidos para orientar a adolescentes que son madres o están embarazadas
2. Analizar qué apoyos existen dentro de Comunidad para Mujeres para los menores en primera infancia y proponer una alternativa desde la orientación educativa que coadyuve al desarrollo integral de la madre adolescente y el menor.
3. Diseño de una propuesta pedagógica que aborde los contenidos:
 - Educación sexual y reproductiva
 - Embarazo adolescente
 - Maternidad responsable
 - Proyecto de vida

Simultáneamente al ir buscando respuestas, surgen diversos elementos que alimentan la sistematización de la experiencia y adquieren un mayor sentido al analizarlos desde las teorías, los siguientes puntos versan sobre la reconstrucción de los procesos vividos.

3.1.3 Recuperación del proceso vivido

Al ordenar y relacionar los diarios de campo se obtuvo un primer borrador sobre la reconstrucción de la historia, se clasificaron los aspectos de relevancia; aquellos que enriquecen el <<eje central>> y se apartaron los elementos que aunque no dejan de ser importantes, no tienen suficiente relevancia para el caso que nos concierne, la maternidad adolescente en contextos de encierro. Así surgen las siguientes categorías de análisis:

1. Vida cotidiana en Comunidad para Mujeres.
2. Actividades académicas o escolarizadas.
3. Actividades de capacitación socio-laboral.
4. Las prácticas educativas.
5. Metodología del programa educativo.
6. Certificación de educación básica.
7. Interacción entre pares, alumna-alumna.
8. El sentido y significatividad del tratamiento en Comunidad para Mujeres.
9. Sexualidad y maternidad cautiva.

Las categorías de análisis permitieron entender e interpretar críticamente el fenómeno educativo que se identificó.

3.1.4 La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

En este punto se relaciona la teoría con la práctica porque ambas permiten crear un análisis objetivo que no esté <<empañado>> de prejuicios o creencias culturales para este caso, acerca de la vida intramuros, la sexualidad, reproducción humana, etc. Al analizar cada una de las experiencias y articularlas con la pedagogía se evidenciaba lo que “aún no saben que ya sabían” (Jara, 1994: 24), es decir, al reconstruir la experiencia se revelan elementos que aunque

siempre estuvieron presentes, la teoría permite interpretarlos deductivamente e inductivamente dando como resultado el último punto, la formulación de conclusiones y compartir los aprendizajes.

3.1.5 Los puntos de llegada

Las conclusiones o puntos de llegada se han generado en la necesidad de construir una estrategia que permita a las madres adolescentes conocer sus derechos y <<eliminar barreras>> sobre temas tabú en la educación sexual. De manera puntual, Jara afirma la importancia de darle un sentido a la sistematización de una experiencia:

En cada proceso social se encuentran “conectados” de forma particular todos los hilos de relación con la práctica social e histórica. Pero estas relaciones no son visibles a la percepción inmediata: hace falta encontrarlas y ubicar cada práctica en una visión de totalidad. Es la teoría la que nos permite realizar dicha interpretación. Pero la finalidad de este empeño no termina en la conclusión teórica. Es necesario volver nuevamente a la práctica, ahora sí con una comprensión integral y más profunda de los procesos y sus contradicciones, con el fin de darle sentido consciente a la práctica y orientarla en una perspectiva transformadora (Jara, 1994: 59).

Al sistematizar la experiencia que se obtuvo durante la travesía por Comunidad para Mujeres se encontraron <<detalles>> de una realidad concreta, que se hicieron visibles al trasladarlos a un contexto como parte de un todo, tal es el caso de los marcos normativos internacionales y nacionales, sin embargo, como ya se mencionó, la teoría permite interpretar y explicar la dinámica de estos “procesos sociales vivos y complejos” (Jara, 1994: 24).

CAPÍTULO IV. COMUNIDAD PARA MUJERES: HALLAZGOS

Comunidad para Mujeres (CM) forma parte de los seis Centros Terapéuticos que gestiona la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes (DGTPA) que a su vez, depende de la Subsecretaría del Sistema Penitenciario y se encuentra en Delegación Tlalpan. Comunidad para Mujeres comparte domicilio con la Comunidad de Adolescentes (CDA), sin embargo están divididos; CDA atiende a hombres adolescentes, mientras que CM atiende a mujeres adolescentes.

Mi travesía únicamente fue en CM, comenzó el día 10 de diciembre de 2013 y tuvo una duración de seis meses, concluyó el día 10 de junio de 2014. La sistematización de esta experiencia hará uso de pseudónimos con el fin de proteger la seguridad de las adolescentes; se pretende dar a conocer la realidad intramuros que viven específicamente las adolescentes día con día, pues de acuerdo a la ley, deben recibir un tratamiento que englobe medidas de orientación para el trabajo, capacitación para el mismo, educación, salud, cultura y deporte. Lamentablemente se carece de investigaciones que nos muestren la marcha de cada una de las actividades, que es imprescindible para una adecuada reinserción de las adolescentes, por lo que se visibiliza las actividades cotidianas dentro de este centro terapéutico.

La sistematización de la experiencia se ha elaborado mediante la descripción de la población, las ofertas educativas y socio-laborales que hay dentro de CM, asimismo se han creado tres categorías de análisis; la primera es “Prácticas educativas en espacios académicos”, “Sentido y significatividad del tratamiento en Comunidad para Mujeres” y “Sexualidad y maternidad cautiva”.

La primera categoría presenta la metodología del programa MEVyT, el funcionamiento en la práctica educativa, las dificultades que existen ante esta metodología y cuál es el proceso de certificación en educación básica.

Posteriormente la segunda categoría de análisis busca visibilizar y ahondar en el <<sentido>> que las adolescentes le otorgan al <<tratamiento>> que reciben al estar privadas de su libertad.

La última categoría de análisis esclarece el panorama de la sexualidad y la maternidad cautiva, se presentan cuatro casos de adolescentes que enfrentaban distintos desafíos que giran en torno a esta realidad.

Se hará una breve enunciación de los hacedores de esta sistematización de experiencia, denotando nuevamente, que se utilizaron pseudónimos, esperando que la lectura sea más amena y sencilla

- Laura: Profesora de educación básica, imparte clases con el programa de MEVyT.
- Blanca: Adolescente de la población de diagnóstico con desorden orgánico.
- Paulina: Adolescente de la población de tratamiento que dio clases de matemáticas en la población de diagnóstico, como apoyo a la certificación de primaria y secundaria de sus compañeras.
- Itzel: Adolescente de la población de tratamiento, quien cumplía su medida cautelar con su hijo en primera infancia.
- Giovanna: Adolescente de la población de diagnóstico que al ingresar a CM sospechaba estar embarazada.
- Abigail: Adolescente de la población de diagnóstico que ingreso embarazada y dio inicio a la maternidad dentro de CM
- Rosa: Adolescente de la población de diagnóstico, con una confusión acerca de sus preferencias sexuales.

4.1 Experiencia en Comunidad para Mujeres

Al llegar a realizar mi servicio social, la subdirectora de la comunidad me entrevistó para saber de qué manera trabajaría durante mi estancia en CM. Tuve la impresión de que no había un programa para los estudiantes, pues parecía no saber qué lugar asignarme para trabajar. En primera instancia, se estableció que durante los seis meses que acudiría a CM desarrollaría mis actividades en la población de diagnóstico y que por ningún motivo podría establecer comunicación con las adolescentes de tratamiento, asimismo, podría estar en la población de manera libre. Al ingresar a los dormitorios de diagnóstico puede observar el calendario-horario de actividades de las adolescentes, sobresalía la oferta educativa que a continuación examinaremos.

4.2 Oferta educativa

En CM existen dos ámbitos en los que las adolescentes deben participar como parte de su tratamiento de reinserción social, estos son:

- Actividades académicas o escolarizadas
- Actividades de capacitación socio-laboral

A continuación se describirá brevemente cada uno de los ámbitos.

4.2.1 Actividades académicas o escolarizadas

Las actividades académicas son en el turno matutino, los programas con los que se trabajan son asignados o elaborados por instituciones externas y las profesoras y profesores adecuan los contenidos de acuerdo a las necesidades de las adolescentes. Existen cuatro modelos de programas en el que las adolescentes se deben integrar, de acuerdo al nivel de estudios que presenten.

4.2.2 Educación básica

1. Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), que rige el “Instituto Nacional para la Educación de los Adultos” (INEA); para aquellas que no hayan concluido la primaria o secundaria.
2. Planes y programas que ofrecen los “Centros de Educación Extraescolar” (CEDEX) de la “Subdirección de Educación Básica para Adultos” (SEBA)

4.2.3 Educación media superior

3. Bachillerato con el sistema de enseñanza abierta y a distancia del “Colegio de Bachilleres” (COLBACH)

4.2.4 Educación superior

4. Licenciatura en el “Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (SUAYED) de la UNAM.

4.3 Educación Básica con el modelo de MEVyT

Específicamente para la narración de esta experiencia, se hablará sobre el programa de educación básica del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), según la página del INEA, este programa educativo se caracteriza por ser:

(...) Modular. Presenta una estructura de módulos de aprendizaje. Flexible y abierto. Respeta tiempos, ritmos y espacios posibles. Pertinente. Adopta contenidos, metodologías y actividades adecuadas a los jóvenes y adultos. Potenciador. Rescata saberes y experiencias personales y colectivas para construir otros aprendizajes y desarrollar habilidades, actitudes y valores (INEA, Cursos y materiales del MEVyT, 2014).

Por modulo se entienden las asignaturas con sus respectivos bloques o temas y ciertamente el programa es modular. Para acreditar la primaria, se deben cursar siete módulos y dos módulos diversificados, es decir, opcionales. Para acreditar la secundaria son ocho módulos básicos y cuatro diversificados.

Las fases o módulos se deben certificar presentando exámenes, asimismo, el día que se aplica el examen, las adolescentes deben presentar los ejercicios que hayan realizado en el módulo que les corresponde, como evidencia de que se han preparado para el examen.

4.3.1 Materiales

Los materiales que se utilizan para ir cubriendo los módulos es un libro de ejercicios, así como también existen ejercicios en línea, pero las adolescentes únicamente utilizaban el libro, ya que la sala de computo es exclusivamente para las adolescentes que están dentro del programa de educación media superior COLBACH y educación superior SUAyED.

4.3.2 Módulos del programa MEVyT

Consideremos ahora el tema que nos ocupa dentro de este programa, *“Las prácticas educativas y sus contenidos acerca de la educación sexual y reproductiva”*, en MEVyT como parte de los módulos diversificados habían tres que se referían a la educación sexual, a continuación la Tabla 1 presenta las tres asignaturas o módulos diversificados de primaria y

secundaria, se citan algunos de los bloques contenidos dentro de los libros y que se pueden consultar en la página de INEA.

Tabla 1. Módulos del programa MEVyT

Unidades o bloques	Módulo del programa		
	La educación de nuestros hijos e hijas	Ser padres. Una experiencia compartida	Sexualidad juvenil
Unidad 1	¿Cómo son nuestros hijos e hijas?	La familia	¿Cómo vivo mi sexualidad?
Bloques	-Del nacimiento a los cuatro años de vida -De los cuatro a los diez años -De los once a los diecisiete años		-¿Qué pasa con mi sexualidad? -Mi cuerpo -Hombres y mujeres -¿Quiénes somos? -¿Y las relaciones sexuales?
Unidad 2	Hablemos de sexualidad	Ser madre y ser padre	El derecho a decidir el embarazo
Bloques	-La importancia de la sexualidad -La sexualidad de nuestras hijas e hijos -Las mujeres y los hombres		-Todo empezó con un beso -¿Somos padres y madres! -Embarazo no planeado -Prevención del embarazo
Unidad 3	Afecto, juego comunicación y valores	Hacia una maternidad y paternidad compartidas	Protegernos es querernos
Unidad 4	Los derechos de los niños, niñas y adolescentes	Solidaridad con la maternidad y paternidad	El SIDA, más cercano de lo que pensamos
Unidad 5	Cuando los niños y las niñas van a la escuela		Comercialización y violación en la sexualidad.
Unidad 6	Las tareas escolares		

Fuente: Cfr. INEA (s/a) MEVyT en línea. Recuperado de: www.cursosinea.conevyt.org.mx

Si referimos nuevamente a la caracterización del programa, vemos que idealmente debería de rescatar los saberes y experiencias personales de las adolescentes, con el fin de potenciar sus aprendizajes, habilidades, actitudes y valores. No obstante existe una diversidad

de factores que impiden tan importante práctica que debería ejercerse como formación integral para la vida dentro de CM y fuera de ella. A continuación se comenzará a describir cada uno de estos elementos que influyen en la práctica educativa, iniciando con las actividades de capacitación socio-laboral.

4.4 Actividades de capacitación socio-laboral

Estas actividades son en el turno vespertino y se imparten tres talleres, dos para la población de diagnóstico y tres para tratamiento:

1. Para diagnóstico y tratamiento
 - Corte y confección
 - Cultura de belleza
2. Únicamente para tratamiento
 - Gastronomía

Solamente pude presenciar los talleres para diagnóstico y aunque no había una instancia externa que certificara la capacitación socio-laboral, ambas profesoras (del taller de corte y confección y cultura de belleza), eran muy responsables en cuanto a las planeaciones de sus clases. Tenían una planeación general y si se requería, generalmente así era, una planeación individual para que las adolescentes que pasaban de observación a diagnóstico, no se retrasarían en los ejercicios.

Ahora bien, las adolescentes miraban este espacio como un distractor de su encierro, sin embargo, comentaban que no podían considerar un trabajo el ser costureras o estilistas, ya que reeditaba muy poco y que para comprar una máquina de coser o tener un salón de belleza, se requerían de muchos medios económicos, que al salir de CM parecían muy lejanos. Algunas de ellas decían que era mejor seguir robando, ya que les alcanzaba mejor para todos los gastos que surgían en sus familias; aun cuando estos comentarios estaban presentes en los pensamientos de las adolescentes, la mayor parte de sus días, parecían disfrutar de esos momentos y todas trabajaban pareciendo olvidar su situación.

Cómo se ha dicho en el capítulo anterior, los trabajos y la formación que imparten dentro de las cárceles o para este caso, dentro de CM es insuficiente para la vida de hoy en día,

además cabe mencionar que estas actividades son estereotípicas de <<el rol que debiera desempeñar una mujer en la sociedad>> limitando así sus habilidades y capacidades.

Al igual que en el exterior, la mujer en prisión parece como un apéndice que sale del cuerpo del hombre; por eso, los espacios, las fuentes de trabajo, los beneficios legales y las actividades educativas, están destinados, principalmente, a los hombres: si sobran, podrán asumirlos las mujeres. A ellas se les confina, nuevamente, al espacio privado y a desarrollar las actividades “propias de su sexo”; a portarse, como dijera la directora de un penal, “dignas” (Azaola, citado por López, 2006: 45).

En suma, es probable que las adolescentes hagan estos comentarios como una solicitud para aprender otras actividades que rompan con los estereotipos que se han ido transmitiendo generacionalmente y así tener una capacitación laboral en la cual puedan descubrir nuevas habilidades que empleen en la vida exterior.

Es preciso mencionar que únicamente en las actividades de capacitación socio-laboral las adolescentes permanecían separadas, es decir, el grupo de diagnóstico no se mezclaba con el de tratamiento, sin embargo, las actividades académicas se desarrollaban diferente, el siguiente apartado versa sobre las prácticas educativas en el espacio académico.

4.5 Prácticas educativas en espacios académicos

Durante el mes que acudí al turno matutino, trabajé con la pedagoga que estaba a cargo del grupo del programa de MEVyT. Se integraba por adolescentes del área de diagnóstico y tratamiento, el número de alumnas era variable por los ingresos y egresos a cargo del área jurídica, pero generalmente era de entre quince y dieciocho adolescentes, de las cuales una tenía un hijo en primera infancia y dos adolescentes estaban embarazadas.

Ahora bien, considerando que el ámbito educativo está integrado por distintos aspectos, se comenzará por hablar acerca del lugar dónde se impartían las clases y las normas de convivencia dentro de este espacio.

La zona dónde se impartían las clases era el área común de los dormitorios de diagnóstico, por lo que las guías técnicas se encargaban de trasladar a las alumnas de tratamiento; era un lugar amplio, aunque no lo suficiente para el número de asistentes. Trabajaban en mesas y el espacio se reducía aún más, quedaban muy pegadas unas de otras lo que entorpecía el desarrollo de la clase, además es importante destacar que había una regla

sustancial para la clase, las alumnas de diagnóstico no podían intercambiar palabras con las de tratamiento, bajo el supuesto de que si se dejaba que establecieran relaciones entre ellas, al salir de CM se habría propagado una contaminación de delincuencia. Sin embargo, siempre se lograban comunicar, lo hacían mediante señas, papelitos, murmullos, etc., lo que ocasionaba que las guías técnicas constantemente estuvieran haciendo <<llamados de atención>>. Estas situaciones restaban bastante tiempo de la clase, casi una hora, cuando la actividad académica duraba dos horas, posteriormente se tomaron medidas para que el horario se extendiera a tres horas, pues el aprovechamiento de las clases era casi nulo.

De este ambiente donde el salón de clases era improvisado y las reglas de convivencia entre una población y otra eran limitadas, deriva un factor normativo en un nivel que rebasa la capacidad de CM a tomar decisiones, es decir, este factor es una característica (mal empleada) del sistema penitenciario y como ya lo decía Blazich, primar la seguridad frente a lo educativo. Para comprender mejor este punto, iremos más despacio en este razonamiento. Constantemente yo pensaba que no se trata sólo de normar la incomunicación entre las adolescentes, pues es una forma de restringir el aprendizaje, cuando el ser humano ha aprendido del otro desde siempre y en consonancia con Patterson:

El objeto debe ser formar un grupo, incluyendo al maestro, y convertirlo en una comunidad de gente que quiere aprender, de tal manera que ella misma facilita el aprendizaje o enseña a aprender (Patterson, citado por Pérez, 2008: 120).

Pero cuando la educación se traslada a un contexto privativo de la libertad, las normas de seguridad priman ante cualquier ámbito, incluso el educativo, como Blazich explica en su texto “Educación en contextos de encierro”:

La vida cotidiana de las personas privadas de la libertad (...) la seguridad es prioritaria y por lo tanto toda actividad allí desarrollada está atravesada por esta característica. Estas condiciones determinan que la intimidad sea prácticamente nula (los individuos están expuestos a una vigilancia continua) (...) las necesidades individuales se manipulan y los sujetos son objeto de tratamientos de sometimiento y humillación (Blazich, 2007: 56)

Ante este contexto, pareciese que el quehacer educativo es inaccesible e incluso utópico, no obstante, la educación es un derecho humano fundamental e indispensable.

La educación pública en las cárceles, debe ser entendida como el ejercicio de un derecho humano que no apunte al tratamiento penitenciario, sino al desarrollo integral de la persona (...) a la posibilidad de realizar trayectorias educativas provechosas que permitan construir un proyecto de vida, ya sea durante o después de la cárcel (Scarfó, 2013: 72)

Adaptar la práctica educativa a las normas jurídicas o viceversa es un tema del que conviene ahondar, pero es útil que se conozcan todos los factores que influyen para que la ejecución de este derecho se vea obstaculizada.

4.6 Prácticas educativas entre alumnas con el programa MEVyT

Cómo se ha mencionado, la metodología de trabajo con el programa de MEVyT es por módulos, utilizando libros y la propia experiencia del educando, pero en primera instancia existen ciertas circunstancias que dificultaban una interacción apropiada entre los módulos y el aprendizaje de las adolescentes. Una de ellas es que las alumnas de tratamiento eran las únicas que contaban con los libros que MEVyT enviaba, pues la permanencia de las adolescentes de diagnóstico en CM aún era improbable. Por otro parte, mientras algunas alumnas habían truncado su educación en tercero de secundaria, otras no sabían leer, ni escribir porque no habían acudido nunca a la escuela, lo que complicaba el ritmo de las clases.

Las adolescentes que tenían libros, los respondían de acuerdo a la asignatura que les correspondía, algunos días se asignaban para aprender matemáticas, otros días español, otros historia, etc. Únicamente respondían los libros, pero no se compartían experiencias, ni se retroalimentaban los temas como indica MEVyT. Ante esta situación cotidiana, las alumnas se observaban fastidiadas e inquietas, pues estrictamente se dedicaban a leer el tema que les correspondía y responder sus ejercicios. Mientras que las adolescentes que no tenían libro, hacían ejercicios que se escribían en el pizarrón. En esta dinámica grupal se observó que existía rezago educativo que venían <<remolcando>> desde el exterior a CM y provocaba dificultades educativas; se exponen subsecuentemente.

4.7 Rezago educativo en contextos de encierro

El rezago educativo se denotaba en aquellas adolescentes que previo a su detención vivían en situación de calle o que habían desertado de la escuela por diversos motivos como el trabajo o problemas de conducta. Lo que ocasionaba que al llegar a CM no comprendieran o fuera limitado su acceso a los contenidos en el programa. Sin embargo al hablar de rezago educativo se involucran distintos agentes que intervienen en las prácticas educativas, por ejemplo, los docentes, materiales, estrategias, programas y la interacción y acciones entre estos.

En la educación en contextos de encierro estos agentes se trasladan del exterior a CM, ya que durante el desarrollo de las clases, algunas adolescentes persistían en lo difícil que les resultaba comprender algunos temas, por ejemplo de matemáticas. Ellas constantemente pensaban que era un problema individual el no comprender los contenidos, sin ser conscientes que el problema provenía de su educación en el exterior al no haber aprendido por ejemplo, operaciones básicas; se convertía en un inconveniente que CM debía atender, pero la profesora, que de ahora en adelante llamaré Laura, pocas veces resolvía las dudas que suscitaban entre las alumnas que tenían libro y las que trabajaban en sus cuadernos, tenía poca paciencia, además de que no preparaba material que fuese adecuado para apoyar el aprendizaje de las adolescentes, asimismo las estrategias y los programas eran escasos por la limitación constante que representa trabajar en un ambiente de constante vigilancia.

Posteriormente se puntualizarán estos aspectos. Lo que ahora conviene destacar es que se podían identificar algunos problemas de aprendizaje y rezago educativo en algunas de las adolescentes que se asociaban con:

- Daño orgánico por adicción a sustancias nocivas
- Secuelas de una educación precaria que ocasionaba dificultad para acceder y aprender los contenidos de MEVyT
- Desinterés y falta de significatividad en los contenidos
- Falta de compromiso en la labor docente

Un ejemplo de ello, era una adolescente a la que llamaremos Blanca, tenía un desorden orgánico debido a las drogas que consumía previamente a la privación de su libertad, la información sólo la retenía a corto plazo. Constantemente, ella, pedía auxilio para resolver sus

ejercicios, pero la profesora Laura ponía poca atención en su caso al mencionar que ya no había mucho que hacer por esta adolescente, que además era reincidente de ocho ocasiones, lo cual me pareció bastante abrumante, ya que estaba a la deriva, no había ningún programa que estuviese articulado entre lo médico y lo educativo para atender y/o estimular su aprendizaje, lo que posiblemente ocasionaba sus repetidas reincidencias delictivas y la escasa retención de los contenidos del programa.

Las adolescentes constantemente seguirían <<arrastrando>> con este rezago educativo, debido a que la docente confiaba en que ellas interiorizarían los contenidos de los módulos del programa únicamente resolviendo los ejercicios del libro y argumentaba que en este contexto la única forma en que las adolescentes pudiesen aprender era desde la <<educación tradicional>> pues si se permitía otro tipo de práctica educativa <<más accesible>>, las adolescentes terminarían por hacer lo que quisiesen.

Aunque desde otro punto de vista, habría que mirar el enfoque constructivista, póstula que para que haya un ambiente de aprendizaje óptimo, es de suma importancia tomar en cuenta la experiencia y conocimientos previos del alumno, así como la interacción con el objeto de estudio, lo cual implica una participación activa y colaborativa entre las adolescentes y la docente.

El enfoque constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aun en el caso de que el docente acuda a una exposición, ésta no es significativa si sus conceptos no encajan en los conceptos previos de los alumnos. Para que se produzcan aprendizajes significativos son necesarias dos condiciones: que el contenido sea potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista lógico, como psicológico), y que el alumno esté motivado. (Pérez, 2008: 120)

En consonancia con esta teoría, habría que proponer un ambiente de trabajo en el que las alumnas en primera instancia, encuentren el <<sentido>> de continuar o iniciar un proceso educativo en contextos de encierro que posibilite un cambio de hábitos y valores que comenzarían a ejercer dentro de CM.

La escuela puede habilitar un espacio de libertad no para “rehabilitar” para un futuro (cuando se salga en libertad), sino interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible (Blazich, 2007: 59).

Así como también motivar a las adolescentes y mostrarles que serán alumnas y no <<adolescentes en conflicto con la ley>>, quienes deben someterse a un <<tratamiento>> para reinsertarlas a la sociedad, a su vez, los profesores tienen una labor protagónica.

El profesor frente al aprendizaje significativo debe ayudar al niño a descubrir qué contenidos son significativos o importantes para él, por qué le son útiles o funcionales, y de esta manera hacer efectiva una actividad interna cognitiva y también externa o conductual, que deben ser complementados y/o reforzados con la metodología que se trabaja en la escuela (Pérez, 2008: 121).

Dicho brevemente, si las adolescentes se sienten motivadas encontrando un <<sentido>> a continuar y responsabilizarse por su educación, posiblemente los módulos que contienen los programas o en éste caso MEVyT los interiorizarían significativamente, para ello, habría que identificar qué conocimientos poseen y qué les interesa conocer.

4.8 Inflexibilidad del modelo educativo, MEVyT

Este apartado marcha en relación con la situación anterior, pero visibilizando la existencia de una inflexibilidad para desarrollar técnicas para la clase, que les permita a las adolescentes construir su aprendizaje y mejorar la dinámica grupal. Esta inflexibilidad es la suma de dos factores que no están al alcance de CM, pero que influyen directamente en el rol del docente y la percepción de las adolescentes acerca del desarrollo de la clase, las técnicas del equipo docente y la dinámica grupal. El primer factor es el sistema de educación en los ámbitos penitenciarios y el segundo es la metodología del programa MEVyT, ambos funcionan desarticuladamente y con lógicas contradictorias.

Será preciso narrar la experiencia, desde la perspectiva de las adolescentes, quienes en ocasiones solicitaban mi ayuda para que las apoyara en sus tareas o temas que se les dificultaban, lo cual hizo que tuvieran confianza para expresar distintos aspectos que vivían dentro de CM. Uno de ellos, eran las inquietudes dentro del <<salón de clases>>, la mayoría estaba inconforme porque argumentaban que sí les gustaba aprender, pero que su profesora <<era muy inflexible>> y que en ocasiones se desesperaban porque las clases eran muy tediosas. Ante esta situación, en primera instancia, pareciese que el generador del problema para el desarrollo de la clase es la particularidad del alumnado y las normas que se han establecido, que salen del control de las mismas guías técnicas o la profesora, pero este

escenario es más profundo y complejo de lo que puede parecer, como se mencionó, los programas con los que se trabaja dentro de CM, son de organismos externos, tal es el caso de INEA, SEBA, COLBACH y el programa de la UNAM. Estas instituciones elaboran sus programas, contenidos y metodologías para que se trasladen a espacios que se adecúen a las características que ellos establecen, así como también puntualizan la forma y el tiempo en el que se llevan a cabo las certificaciones de los grados, por lo que CM tiene que adecuar los recursos y los tiempos locales al calendario y tiempos de las instituciones, pero lo que las instituciones externas no han considerado debido a la comunicación inadecuada de ambas partes, es que los tiempos locales son complicados, ya que el proceso legal de cada adolescente y las normas de seguridad dentro de los centros de tratamiento están por encima de la educación, lo que recae en el aprendizaje de las adolescentes, pues no hay una interiorización, ni una significatividad.

En contextos de encierro las escuelas funcionan dentro de otras instituciones, las penitenciarias, cuya lógica de funcionamiento condiciona a las primeras, no solo en los aspectos pedagógico-didácticos sino en los que se refieren a la distribución del poder. Además al responder a distintas dependencias gubernamentales, su comunicación se complica, ya que en general, no funcionan articuladamente. Las dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes para el manejo de la educación, derivan en impedimentos para el normal desarrollo de las actividades académicas por razones ajenas a ella (Blazich, 2007: 57-58).

Llegados a este punto, es importante decir que no se busca justificar, o asumir una postura <<a favor>> o <<en contra>> del trabajo que el equipo operativo realiza dentro de CM, sino explicar que una reforma al ámbito educativo dentro de los centros de tratamiento para adolescentes es ininteligible debido a que distintos organismos inciden en la toma de decisiones.

(...) muchos/as funcionarios/as del Estado, conciben limitadamente a la educación como la ocupación del tiempo libre y como herramienta de “reinserción social”, reduciendo así las posibilidades reales del ejercicio de la educación como un derecho (Scarfó, 2013: 73).

Por esta razón, la labor del equipo que opera directamente con las adolescentes se ha convertido en un <<círculo vicioso>>, en donde todos evidencian una enseñanza carente de

sentido, pues no hay una participación activa, por lo tanto las alumnas no son responsables de su aprendizaje, ni conscientes de que la educación es un derecho fundamental del que deben gozar.

Simultáneamente, el equipo operativo justifica su labor bajo el argumento de la restricción de normas, la organización de los tiempos e incluso de la dificultad de trabajar con adolescentes que son <<rebeldes>>. Además, se añade otro factor que de igual forma deriva de esta inflexibilidad metodológica e institucional, el desaprovechamiento de recursos que CM posee, como el uso de la biblioteca, la cual sólo se puede visitar en horarios programados y no continuos debido a la programación de actividades y el tiempo, sólo se puede visitar cuando <<sobra>> tiempo en el calendario semanal.

Consideremos ahora que la inflexibilidad del modelo educativo como ya se mencionó, se refleja en la certificación, un aspecto que merece ser ahondado en el próximo apartado.

4.9 Certificación

Cómo ya se afirmó, la certificación depende de las fechas y tiempos que las instituciones externas determinen y se aplica un examen a las alumnas de CM. Una vez que se establece la fecha, la institución (en este caso específicamente se trata del modelo de INEA, MEVyT) entrega una guía a CM con los temas que el examen incluirá, por lo que es trabajo y responsabilidad de los docentes cubrir todos los módulos y enseñar los temas contenidos dentro de éste. Es conveniente subrayar que el tiempo para abordar cada uno de los temas de todas las asignaturas se vuelve una tarea liada y a <<contra reloj>> por los tiempos locales que CM tiene para cumplir con todos los elementos que incluyen el proceso operativo de las comunidades terapéuticas para adolescentes contenidos en el manual de ACIA, incluyendo, los traslados jurídicos correspondientes al caso de cada menor.

Durante mi travesía en CM el proceso de certificación comenzó en el mes de enero y el examen estaba programado para el mes de marzo, por lo que la profesora Laura les notificó a las adolescentes que todas harían el examen para la certificación del grado escolar que les corresponde. Sus rostros ante esta noticia fueron de nervios y entusiasmo; a partir de ese momento, durante dos meses estuvieron estudiando y fueron persistentes en los temas que no

comprendían. El ambiente se tornaba agradable, se podía observar a las adolescentes dedicando empeño a su trabajo y la mayoría se había propuesto cumplir con la certificación; entre ellas se estuvieron ayudando y se explicaban los temas que no entendían, sobre todo de matemáticas.

Un día una adolescente de la población de tratamiento, durante la actividad académica, mencionó que había una compañera de su dormitorio que le había explicado de manera sencilla los temas de matemáticas que no entendía y le dijo a la docente Laura que sería una buena idea que le dieran permiso de ser su maestra de matemáticas, por lo menos hasta que fuera el día del examen; el permiso fue concedido y a partir de ese día se le asignó a Paulina dar una clase de una hora durante la actividad académica.

Paulina explicaba los temas como una docente con amplia experiencia y las adolescentes externaban todas sus dudas, poco a poco fueron comprendiendo cada uno de los temas e incluso comentaban que <<ya hasta le habían agarrado el gusto a los números>>.

Los resultados se publicaron en el mes de abril y más de la mitad de las adolescentes logró certificar el grado de educación básica que les correspondía; los rostros de las adolescentes era de emoción y alegría, incluso algunas lloraron y festejaban abrazándose.

Este proceso hizo notar diversos aspectos referentes también a la educación en contextos de encierro; primero, que el equipo operativo repentinamente y sin muchas opciones, debe <<preparar>> a las adolescentes para que logren una certificación y que estadísticamente el número de adolescentes reinsertadas socialmente sea alto ante la vigilancia de autoridades externas, no obstante, si analizamos el concepto de aprendizaje, es un “proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos de la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua” (González, citado por Torres, 2003: 37); de modo que el proceso de aprendizaje en contextos de encierro, la mayoría de las veces, carece de una interacción con los contenidos que se estipulan en el programa, ya que únicamente responden un libro sin interiorizar ningunos de los temas, pocas veces se aclaran dudas o se estimula la reflexión. Es más bien un aprendizaje de memorización de datos a mediano plazo y que probablemente las adolescentes olvidan cuando su examen concluye.

Pese a esto, algo sumamente positivo para la formación integral de las adolescentes suscitó, por un lado, al enterarse que harían un examen de certificación, todas querían

responsabilizarse, no sólo de su aprendizaje, sino de hacer un trabajo en equipo y compartir sus conocimientos para que todas lograrán un objetivo; concluir o continuar su educación básica, un derecho que estando en libertad les fue negado por diversas razones. Por otro lado, a causa de esta situación, las adolescentes pudieron utilizar y desarrollar la resiliencia, que se define como “la capacidad de hacer frente a las dificultades de la vida, superándolas y ser transformados positivamente por ellas” (Munist, citado por Simpson, 2010: 7).

Las adolescentes miraron el examen como una oportunidad para cambiar su vida y llegar a una meta aunque fuese difícil, fueron transformadas colectivamente por esa adversidad, que al estar privada de su libertad ya implica un contexto donde las personas pueden ser resilientes.

Resulta interesante poner especial atención a la interacción entre pares que el proceso de certificación propició y para ilustrarlo mejor el siguiente apartado refiere este proceso de integración.

4.10 Interacción alumno-alumno

Tras el proceso de certificación, se logró entrever la interacción que existe entre las alumnas. Trabajaron juntas y se propició un ambiente óptimo para un aprendizaje entre pares (alumno-alumno), donde no hubo necesidad de que las guías técnicas hicieran llamados de atención o que las adolescentes desearan estar hablando de otros temas durante la clase que su compañera Paulina les daba. Lo dicho hasta aquí, supone que las adolescentes adquirieron un <<aprendizaje significativo>>, pues todas estaban motivadas y avanzando en este razonamiento, durante la clase que Paulina impartía, existía una disposición positiva y activa por parte de las adolescentes, posiblemente porque la comunicación entre maestro-alumno era fácil y adecuada, ya que Paulina como maestra, atendía las dudas de sus alumnas, es decir tomaba en cuenta los esquemas que ya poseían y trabajaba en base a éstos, así como también la actitud positiva y afectiva jugaron un rol importante porque Paulina no era maestra, pero sabía perfectamente lo que el examen significaba para todas, pues simultáneamente ella también había pasado por esos exámenes de certificación durante su medida cautelar. Así, podemos apreciar que tanto individualmente como colectivamente pudieron enfrentar esta

situación, tuvieron un proceso de interacción y adaptación, cabe subrayar que fue positiva, donde CM funge como un espacio generador de resiliencia que propició algunos mecanismos socio-culturales como la pertenencia, valores, capacidad de expresión y comunicación y lo más importante, la educación.

4.11 La vida cotidiana en Comunidad para Mujeres

Al ingresar a CM como prestadora de servicio social, me asignaron de apoyo en el acompañamiento de vida cotidiana. El acompañamiento de vida cotidiana es estar coordinando las actividades y verificar que se lleven a cabo a la hora que el programa semanal enmarca, así como también observar que la conducta de las adolescentes sea pertinente; esto, me permitía estar la mayor parte del día con las adolescentes, por lo que la comunicación que tenían conmigo era amplia, pude conocer sus historias de vida y como iban sintiéndose con el encierro o lo que planeaban al salir de CM; tras algunos meses, consideré que este espacio podía aprovecharlo para realizar algunas preguntas que no eran precisamente entrevistas pero si tenían como fin conocer la vida cotidiana de la realidad intramuros, desde la perspectiva de las adolescentes y al salir de CM registraba las experiencias sobresalientes en un diario de campo.

Inicialmente el tema sobre el cual conversaba con las adolescentes era su postura ante el encierro y el tratamiento que recibían en CM, posteriormente cambió por el de la maternidad, ya que cotidianamente suscitaban comentarios y situaciones que dejaban entrever primero, que el tratamiento de reinserción carece de sentido y significatividad para las adolescentes y en segundo lugar, cómo es que la sexualidad sigue siendo un tema tabú del cual se desprendían prácticas y actitudes que se expresaban en rechazo y ataques hacia las compañeras que estaban embarazadas o que eran madres, así como también la confusión y la inseguridad para tomar decisiones referentes al cuidado de su cuerpo en las prácticas sexuales; estos puntos se desarrollarán a continuación.

4.12 El sentido y la significatividad del tratamiento en Comunidad para Mujeres

Es de suma importancia destacar que durante el acompañamiento de vida cotidiana pude identificar que las adolescentes tenían una preconcepción acerca de lo que la cárcel es y lo que sucedía al estar en ella, lo que generaba un comportamiento apático y de constante alerta; esto posiblemente ocasionaba que experimentaran un gran vacío y falta de sentido a su reclusión, es decir, ellas no comprenden, ni identifican el significado de estar privadas de su libertad, no son conscientes de que al estar en reclusión pueden ser preparadas para la vida, este escenario da cuenta de la carencia de <<sentido>>.

Actualmente se práctica el esquema de “cárcel-castigo”, donde prevalece el aislamiento, la individualización, las estructuras, son estructuras racionales que únicamente se ajustan a normas y procedimientos, que tratan de predecir el comportamiento de los internos o establecer que se deben comportar de cierta manera (Vargas, 2007: 16).

Acorde con esta afirmación, aunque los centros de tratamiento aún conservan prácticas del esquema “cárcel-castigo”, es innegable que también brindan un espacio de contención para aquellas que en el exterior vivían en una condena de exclusión y violación de derechos humanos, no obstante, es necesaria una modificación en el proceder metodológico de las prácticas educativas. Posiblemente al establecer un objetivo específico a las propuestas de intervención educativa, se logré concientizar y otorgar un sentido a las alumnas acerca de la importancia de los valores éticos y sociales que se requieren para enfrentarse al mundo real, igualmente, se debe buscar que el docente logre motivar e interesar a las alumnas por las actividades de la oferta educativa y cambiar su actitud ante la privación de la libertad, pero este trabajo es mutuo, pues también los docentes deben cambiar su actitud ante el <<trato>> que tienen hacia las adolescentes.

La relación entre interno y funcionario se basa fundamentalmente en la desconfianza mutua, ya que el funcionario en general se sitúa en la creencia de que el interno está intentando permanentemente “engañar” de alguna manera al funcionario, y por otro lado, el interno tiene la visión del funcionario como represor constante de todas sus actividades (Hernández, citado por Molina, 1991: 95).

Por lo tanto, al realizar este cambio de actitud recíprocamente entre internas y funcionarios o docentes, se lograría dar un <<sentido>> a la privación de la libertad y se puede afianzar con mayor facilidad el aprendizaje significativo, el cual:

Debe ser funcional, relacionado con el saber hacer, con el transformar la realidad, poder desempeñarse y manejar situaciones. Por eso las actividades deben responder a un enfoque integrador y propiciar que los niños relacionen y conecten aspectos de la realidad en torno al tema o asunto que enfocan (Pérez, 2008: 132).

De esta manera las alumnas no solo tendrán herramientas para reinsertarse a la sociedad, sino que encontrarán un sentido a las actividades que pueden realizar en libertad, sin tener que infringir las leyes. Pues tal y como afirmó Frankl:

La última de las libertades humanas -la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias – para decidir su propio camino (Frankl, 1979: 69).

Así, sí el modelo educativo tiene como objetivo empoderar a las adolescentes para <<manejar situaciones>>, el riesgo de reincidir delictivamente o ser madre adolescente podría reducirse para que elijan su propio camino.

4.13 Sexualidad y maternidad cautiva

Ahora veamos, cómo se mencionó en el capítulo uno, la maternidad también tiene ocurrencia en el centro de tratamiento para adolescentes y a través de la sistematización de la experiencia se observa que lamentablemente no hay una regulación para establecer estrategias de intervención que impacte en:

- Las adolescentes jugando un nuevo rol, el de ser madres.
- Interacción entre madre-hijo
- Estimulación y aprendizaje de los menores en primera infancia
- Educación sexual (como prevención y orientación de prácticas sexuales)

Estrategias de intervención de esta índole, deberían tener prioridad en el tratamiento de las adolescentes, pues el embarazo en la adolescencia es un problema social que va en

aumento y frecuentemente tiene ocurrencia en estratos sociales de vulnerabilidad al que se suma una más, la privación de la libertad.

Si bien, <<nadie enseña a ser madres>>, pero cuando existen factores como la adolescencia y la marginación social en la que han vivido previamente a su detención, CM sin duda, debería brindar orientación y capacitación para la prevención, y enfrentamiento de esta realidad, lamentablemente las investigaciones e intervenciones son escasas o nulas. A continuación se presenta el caso de cuatro adolescentes que enfrentaron la maternidad y el embarazo adolescente dentro de CM.

4.13.1 Caso de adolescente Itzel

Itzel era la única que cumplía su medida de internamiento con su hijo, lo que representaba continuamente situaciones <<de doble filo>>, cómo se mencionó, implica un fuerte mecanismo de control social de las autoridades hacia la adolescente, ya que continuamente la condicionaban sobre la permanencia de su hijo dentro de CM. No obstante, la institución no cuenta con un programa ni personal capacitado; primero, para orientar a Itzel sobre los cuidados que requiere un menor en primera infancia cuándo se enfrenta a estas condiciones porque sin haber cometido un crimen, el niño también enfrentaba la privación de su libertad y por tanto no gozaba de algunos derechos establecidos en el marco nacional en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, cómo:

El derecho a la educación, el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (DOF, 2014: 6)

Y aunque el menor aún no tenía edad para asistir a la escuela, requería de asistencia especializada, pues no había espacios recreativos donde pudiera jugar y aprender. Por otro lado, cuando Itzel asistía a las actividades formativas de su tratamiento, no había un funcionario de CM encargado de cuidar al menor, entonces lo llevaba con ella a sus clases pero esto ocasionaba constantemente diversos problemas. El niño corría en el salón, gritaba e interrumpía a las demás adolescentes y a causa de esto, constantemente dirigían comentarios a Itzel que denotaban intolerancia y en ocasiones le faltaban al respeto por haber tenido un hijo a

tan corta edad. El equipo operativo no sabía cómo podía atender este problema, así que durante un mes, aproximadamente, una persona del equipo operativo (se iban turnando), se debía hacer cargo del niño, mientras Itzel iba a clases, pero desafortunadamente nadie tenía paciencia ni ganas de cuidar al niño y al siguiente mes Itzel volvió a llevar consigo a su hijo a todas sus actividades del día.

Claramente se evidencia que poseer un marco normativo donde se establezca el derecho, o la posibilidad de que los hijos de las madres adultas, o adolescentes puedan permanecer con ellas durante su internamiento, no garantiza una calidad de vida para el menor.

(...) en México no se ha realizado un estudio, propuestas que determinen las condiciones de un asunto fundamental, la conveniencia de que los hijos e hijas pequeños/as permanezcan con sus madres en prisión: “Hasta ahora la decisión de permitirles la estancia, o no, ha sido un asunto que cada centro ha resuelto de manera arbitraria, en la medida en que no se sustenta en hechos ni se funda en criterios claramente establecidos (Azaola, citada por López, 2006: 58-59).

Todas estas observaciones se relacionan con el tema de salud sexual y reproductiva y de nueva cuenta, priorizar la seguridad ante las decisiones de las adolescentes violentan sus derechos y se refleja también en el caso de Giovanna.

4.13.2 Caso de adolescente Giovanna

El segundo caso es de Giovanna, ella mencionó que ingreso con sospechas de embarazo, pero dijo que en caso de que si estuviese embarazada, <<no quería tener un hijo a tan corta edad>>, por lo que decidiría abortar pero durante la conversación mencionó que las trabajadoras sociales le habían dicho que lo primero que se tenía que hacer era la petición de un traslado a un hospital para que dieran la autorización de hacerse análisis para saber si estaba o no embarazada. En caso de que estuviera embarazada, tendrían que programar otro traslado para que la valoraran y dijeran cuantos meses de embarazo tenía y si era o no posible aplicar un aborto, además de que sus padres o tutores debían firmar las actas de autorización.

Este proceso aproximadamente tardaría tres meses, pues las respuestas de las peticiones de traslados tardan cerca de 15 a 20 días; considerando que la interrupción legal del embarazo es durante las primeras doce semanas, esta situación podría poner en riesgo la salud y vida de Giovanna por la prolongación del tiempo. CM no comentaba, ni hacía nada respecto al caso de

la adolescente. Afortunadamente los resultados fueron negativos y no estaba embarazada, no obstante, es una realidad en la cual se debe preparar a todo el equipo operativo para poder atender y orientar a las adolescentes en estas circunstancias, ya que seguramente este caso no fue el primero o el último que suscitaría.

Este ejemplo ilustra que CM aún no está preparado para enfrentar e intervenir con las adolescentes que quieran ejercer este derecho y brindar una orientación para que puedan estar seguras de una toma de decisión tan importante.

4.13.3 Caso de adolescente Abigail

También hubo otro caso, el de Abigail, cuando ingresó su conducta era violenta y la mayor parte del tiempo estaba a la defensiva con sus compañeras, con el equipo operativo y las guías técnicas. Las autoridades constantemente la regañaban pero por otro lado, las adolescentes eran muy tolerantes con ella, argumentando que su situación antes de ingresar a CM era vulnerable, pues vivía en la calle, era adicta a sustancias tóxicas y en la calle vivía con un hombre que era más grande que ella, del cual estaba embarazada.

Al ingresar a CM le realizaron todos los estudios médicos correspondientes para comenzar con cuidados de embarazo. Sin embargo, Abigail durante la conversación mencionó que tenía mucho miedo de ser madre, porque ella, no se consideraba alguien menor de edad por todas las cosas que había vivido, pero sabía perfectamente que no tenía la madurez para asumir una responsabilidad tan grande.

Abigail no había ido nunca a una escuela y en CM estaba comenzando a aprender a leer y escribir. Decía que tenía el tiempo encima, pues quería enseñarle y darle a su hijo todo lo que ella no tenía o había desaprovechado. Con el paso de los meses Abigail se esforzó en demasía por ser una mejor persona, se volvió más tolerante con sus compañeras y cada día se veía más feliz con el crecimiento de su vientre.

Cuando conocí a Abigail estaba en la población de diagnóstico, dónde convivió cuatro meses con otras adolescentes que estaban en su dormitorio, después el juez dictó su decisión inculpándola del delito que se le acusaba y su medida de internamiento tendría una duración de un año y medio, por lo que la trasladaron a la población de tratamiento.

La permanencia de Abigail en los dormitorios de tratamiento fue muy breve, ya que según López, el marco normativo de Las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente celebrado en Ginebra en 1955, enmarca en la Regla 23.1 que:

En los establecimientos para mujeres deben existir instalaciones especiales para el tratamiento de las reclusas embarazadas, de las que acaban de dar a luz y de las convalecientes (López, 2006: 16).

Por esta razón Abigail estuvo en un cuarto de cuidados especiales junto con otra adolescente embarazada y de vez en cuando me autorizaban visitarla, pues ya no pertenecía a la población de diagnóstico. En una visita me comentó que estaba nerviosa porque ya iba a ser su examen de certificación y aún no se sentía muy preparada, le ayudé a hacer repasos de los temas que se le dificultaban y me sorprendí al ver que sus avances eran realmente enormes. Durante esta visita también mencionó extrañar a sus compañeras porque quería que le dieran consejos y ánimos para enfrentar su embarazo y transcribiendo sus palabras expresó lo siguiente:

<<Ya quiero tener a mi hijo en mis brazos para abrazarlo y decirle que lo estuve esperando con mucho amor>>

Estas palabras me congelaron, porque no solo era lo que había expresado, sino que en sus ojos se reflejaba una ilusión de salir y comenzar nuevamente. Continuó expresando que lo que había hecho estaba mal, pero que gracias a eso estaba allí en CM con los cuidados que requería para que su hijo pudiera nacer con salud, así como los primeros meses de su vida iban a ser buenos porque no tendría que preocuparse por la comida y un hogar donde dormir y terminó diciendo que si estuviera afuera seguiría drogándose y que seguramente su vida hubiese estado en peligro.

Abigail tenía razón al expresar que CM les ofrece la contención alimentaria y médica que requería y enfrentaba un miedo al no saber qué pasaría cuándo terminará el año de su confinamiento o qué haría para mantenerlo, pero se estaba preparando con los recursos que CM ofrecía. El equipo operativo comenzó a impartir un taller de estimulación temprana a las adolescentes que estaban embarazadas pero dicho taller fue elaborado en dos días y estuve presente cuando se planeó. Como responsables de la planeación y ejecución de dicho taller, estaba la pedagoga Laura y una trabajadora social, Jimena, quienes hacían comentarios

desagradables acerca de las adolescentes que estaban embarazadas; lo que continuamente me hacía pensar que solamente estaban elaborando el taller porque la directora se los había solicitado.

El contenido del taller eran actividades que habían buscado en internet, sin pensar en las necesidades específicas de las adolescentes, que tenían en común haber sufrido violencia intrafamiliar y de género, sin embargo las adolescentes que serían madres con gusto recibieron el taller que Laura y la trabajadora social prepararon para ellas.

Al paso de algunos meses, el parto de Abigail ya estaba cerca y todas sus compañeras de diagnóstico hablaban muy contentas sobre esto y un día durante el taller de costura le dijeron a la maestra que sería una buena idea hacer prendas para el bebé; la profesora inevitablemente hizo una expresión de sorpresa y las felicitó por tal iniciativa, así que durante un mes estuvieron trabajando para hacer <<ropita>> de distintos tamaños y el equipo operativo autorizó a las adolescentes reunir a Abigail y las adolescentes de diagnóstico, para que le hicieran entrega de todo lo que había hecho para ella y su bebé, ese día Abigail lloró por tal sorpresa y expresó estar agradecida con todo CM y con sus compañeras en especial, por tener tanta paciencia con ella; cada adolescente le dirigió unas palabras a su compañera y después de dos días, Abigail fue trasladada al hospital para que le realizarán el parto.

El día que Abigail fue trasladada al hospital, más tarde llegó la trabajadora social que había sido asignada como responsable de acompañarla y comenzó a narrar con el equipo operativo como había sido todo. Desafortunadamente de nueva cuenta eran comentarios personales y peyorativos acerca de la maternidad en la adolescencia. Así pasaron los días en CM, luego de que Abigail tuvo su parto, el tema paso desapercibido y ya no siguieron dando el taller de estimulación temprana.

4.13.4 Caso de adolescente Rosa

En otra conversación con una adolescente que haré llamar Rosa, mencionó una situación que me pareció muy delicada; ella dijo que siempre le habían gustado los hombres, pero que estar allí le causaba conflictos por sus preferencias sexuales, pues creía estar enamorada de una guía. Ella, siempre la cuidaba y por las noches la visitaba en su dormitorio y confesó haberla besado. Incluso le había prometido que cuando saliera de CM la llevaría a vivir con ella. Al

pasar algunos días, dos adolescentes me comentaron exactamente la misma situación con la misma guía; yo sentía la responsabilidad de confesar esta situación ante la directora y el equipo operativo, pero personalmente estaba atemorizada. Después de una semana un trabajador social y una psicóloga estaban platicando acerca de este tema, pues la madre de una adolescente que ya había salido de CM llamó a la comunidad para informar que su hija se había escapado de su hogar y que al llamarle le había declarado que se había ido a vivir con la guía. Este suceso fue tratado con delicadeza y discreción, era algo realmente grave y no querían que nadie se enterara, así que la guía dejó de ir a CM. Nunca se volvió a hablar sobre la repercusión psicológica que habían tenido en las adolescentes o de qué manera se podía atender las inquietudes que tenían que ver con una <<educación y orientación sexual>>.

Molina ha descrito en su obra “La cárcel y sus consecuencias”, algunos aspectos psicológicos que lo sujetos privados de su libertad experimentan, la homosexualidad es un aspecto que destaca y menciona lo siguiente:

(...) en cuanto a la homosexualidad, tampoco pretendo mantener que suponga, en general, una desviación o alteración de la sexualidad. Pero sí entiendo que se debe considerar una alteración de la pulsión sexual en su manifestación en el contexto penitenciario, porque no es una opción sexual elegida libremente, sino impuesta por la realidad de la vida del recluso (Molina, 1991: 110).

En concordia con esta conjetura, nuevamente <<sale a flote>> otro aspecto que CM debería atender, brindando un acompañamiento psicopedagógico para las adolescentes que sientan este tipo de confusiones, pues era común escuchar historias de adolescentes que decían gustarles las mujeres <<por el encierro>>. Realmente algunas chicas se observaban ansiosas y muy pensativas, sin embargo, aun cuando todos los funcionarios son conscientes de estos sucesos, ponen <<oídos sordos>> a las situaciones que son de mayor urgencia.

Lo dicho hasta aquí, da cuenta de distintos aspectos que son importantes destacar. Por un lado, la interacción que existe entre CM y la estancia de menores en primera infancia, continuamente está condicionada por la conducta que la madre adolescente tiene dentro de CM. Es decir, si ésta no es la esperada, el menor se va de CM, lo que origina una preocupación para la adolescente. Simultáneamente esto causa un vacío, y falta de “sentido” y “significatividad” al tratamiento que reciban las madres adolescentes, pues ¿Qué sentido tiene privar de libertad a un niño en un lugar donde no hay espacios dónde pueda aprender y vivir su

infancia? Realmente no lo hay, la única razón suficiente para la adolescente Itzel, era tener la certeza de que estando en CM su hijo está <<seguro>>, a la vigilancia de ella.

En cuanto a la interacción que existe entre las adolescentes e Itzel, o más bien a la maternidad, se aprecia una falta de tolerancia y una necesidad de desarrollar vínculos de empatía que permitan convivir tanto a las adolescentes como a las que son madres, así, en vez de pensar en una estrategia para evitar un aparente problema, lo oportuno es conectar con el problema desde la propia realidad inmediata. De ésta forma, las madres adolescentes dentro de CM aprenden a convivir y cumplir con sus diversas tareas y el cuidado de su hijo. A su vez, las adolescentes aprenden a simpatizar y entender la importancia de la responsabilidad sexual y maternal.

Por otro lado, el caso de la adolescente Giovanna que deseaba abortar en caso de que estuviese embarazada, CM enfrentaría y estaría sometida a distintos juicios que autoridades externas e instituciones pudiesen emitir, pues como ha revelado una noticia de CNNExpansión:

El acceso a los servicios de contracepción y de aborto puede ser una “lotería” para mujeres y niñas en América Latina, ya que depende de su posibilidad de pagar o de la posición personal o religiosa de un trabajador de la salud (CNNExpansión, Reuters, 2016).

La posición personal que pudiesen tener las autoridades de CM repercute directamente en las adolescentes, lo que nos muestra que aún diversos temas, como el aborto y la sexualidad, siguen siendo prácticas tabú que se trasladan desde el exterior a la vida intramuros de CM. Representa un serio inconveniente que estas creencias personales se proyecten en la práctica e intervención del tratamiento de reinserción.

El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención, y evaluación de la enseñanza (Shavelson, citado por Ruíz, 1999: 52).

De ahí la importancia de tener un control dentro de la práctica educativa, porque como lo muestra en enfoque constructivista y la realidad intramuros, el pensamiento del equipo operativo incide directamente en su motivación e intervención y por tanto se verá reflejada en

la actitud, y el cambio que las adolescentes tengan. Lo que podría dar cuenta de la intolerancia que las adolescentes presentan en la convivencia y desarrollo de actividades dentro de CM, cómo el caso citado anteriormente de la adolescente Itzel, pues el equipo operativo, al no establecer un límite de respeto a la condición de su semejante, es <<fácil>> agredir. Si, en cambio, se crean estrategias de intervención para que las adolescentes y el equipo operativo puedan crear relaciones de tolerancia, y responsabilidad ante prácticas de educación sexual, que posiblemente las chicas carecieron previo a su detención, pero que pueden cambiar en la medida que la labor docente sea más responsable.

Todas estas observaciones se relacionan también con el caso de Abigail, que en sintonía con lo que expresó al decir que gracias a CM ella podría tener un parto seguro y un bienestar para su hijo en el plazo que se cumplía su medida, este centro de reinserción para adolescentes podría tener un mayor impacto en la visión que las adolescentes otorgan a la vida al convertirse en madres, pues:

El embarazo en adolescentes está entrelazado con problemas de derechos humanos. A una niña embarazada presionada o forzada a dejar la escuela, por ejemplo, se le niega su derecho a la educación.

A una niña a la que se le prohíbe acceder a métodos anticonceptivos o incluso a información sobre la prevención de embarazos se le niega su derecho a la salud. A la inversa, una niña que puede gozar de su derecho a la educación y permanecer en la escuela es menos proclive a quedar embarazada que las que abandonan u obligan a abandonar. Gozar un derecho, por lo tanto, la coloca en una mejor posición para gozar otros (Williamson, 2013: 4).

De esta forma, si CM actúa atendiendo los problemas sociales y educativos que no solo las adolescentes que no están privadas de su libertad desafían, podría evitar la futura deserción escolar, así como futuros embarazos no planeados. Asimismo hay dos aspectos de igual importancia, el primero es que de nueva cuenta, este ámbito es un generador de resiliencia individual y colectiva, pues Abigail ante el infortunio de estar privada de su libertad, pudo ser consciente y encontrar una motivación para proponerse metas, y hacer frente a la vida que tendría al salir de CM, logrando certificar su educación básica, pero el éxito radica en que en un tiempo corto, aprendió a escribir y comprender una lectura, así como también desarrollar habilidades sociales que le permitieron tener una convivencia más apacible con sus compañeras.

Por otro lado la resiliencia colectiva destaca en el momento que las adolescentes deciden hacer <<<ropita>> para el hijo de su compañera, pues lograron comprender el esfuerzo que representaba para Abigail convivir en grupo, una realidad que viviendo en la calle estaba lejana y ajena a ella. No obstante, encontraron la forma para apoyar y motivar a su compañera. Fue a través del afecto, el sentido y significatividad que la vida intramuros les otorgó.

Reiterando la forma en la que el equipo operativo traslada sus ideas y creencias personales al tratamiento que las adolescentes reciben, el caso de Abigail <<dibuja>> claramente la idea que López expone:

Por lo que respecta al asunto de sus enfermedades y cómo son reconocidas, y atendidas en prisión y fuera de ella, nos encontramos con que los prejuicios de la libertad se trasladan sin compasión al mundo del encierro (López, 2006: 49).

Aunque el embarazo en cualquier edad no es una enfermedad, es una realidad que ha sido fuertemente debatida por las consecuencias que puede generar para la adolescente y el menor, como; sociales, culturales, educativas, económicas y de salud. Esta situación acrecienta y vulnera aún más su situación, cuando la adolescente ha delinquido, pues según la teoría de los roles, sustenta que “la mujer delincuente sufre una desviación de su “rol” normal (...) y al comportarse en forma anormal, requiere una corrección para readaptarse” (Malvino, 1998: 92-93). El cumulo de ideas estereotípicas que aún circulan por la sociedad occidental, posiblemente alberguen en el equipo que opera directamente con las adolescentes, lo cual impacta en su compromiso y motivación para cumplir con el objetivo esencial, que es la reinserción de las adolescentes. De ésta manera, cualquier estrategia de intervención que se realice, carecerá de sentido en su ejecución, si no existe una concordancia entre las ideas personales y profesionales.

4.14 Reflexiones de la sistematización de la experiencia

La sistematización de la experiencia nos ha permitido conocer la vida intramuros y los procesos educativos que existen en Comunidad para Mujeres, de modo que es importante retomar puntos que no pueden pasar desapercibidos porque son el origen de este trabajo.

En la narración se aprecia la expresión en emociones de las adolescentes de distintos aspectos; sociales, educativos y culturales. Por ejemplo, el miedo y la frustración al ser madres, la postura sobre el aborto, el valor de la educación en este contexto, la preconcepción que tienen sobre el encarcelamiento, la manera en la que lo viven, etc.

La manifestación de estas situaciones, son un punto de partida, en el que se pueden identificar que estos sentimientos son una constante en la vida dentro de CM y por tanto, un fenómeno educativo por intervenir, de esta manera, el punto de partida se transforma en un punto de desarrollo que debe ser intervenido y compartido con estrategias adecuadas que logren atender demandas de necesidades que han vivido previamente a su encarcelamiento y que <<arrastran>> estando en reclusión.

En el punto de desarrollo, debería estar contemplada la planeación de estrategias educativas que puedan contribuir a minimizar estas necesidades para la vida intramuros, con aprendizajes que puedan aplicar después de la reclusión. Al sistematizar la experiencia podemos ver que este punto de desarrollo no es prioritario en el tratamiento de reinserción y que influyen diversos factores para obstaculizar la realización de una planeación y un buen desarrollo de actividades que realmente reinseren socialmente a las adolescentes, pues el sistema de <<cárcel-castigo>> aún prevalece para el tratamiento de adolescentes.

Como se mencionó en la narración, el ámbito educativo está integrado por distintos aspectos; los espacios donde se imparten las clases, los materiales, profesores, alumnos y las normas del sistema penitenciario.

Comenzando por las normas del sistema penitenciario, no permiten la comunicación entre adolescentes de distintas poblaciones, es decir diagnóstico con tratamiento y la permanente prioridad de la seguridad frente a lo educativo, es la primera y la más importante limitante para que no exista un aprendizaje con sentido. No obstante, me gustaría retomar el proceso de certificación, cuando la adolescente Paula impartió clases de matemáticas a sus compañeras y todas, sin excepción ponían atención y hablaban pero siempre de los temas que se relacionaban a lo que Paula les enseñaba.

Lo que es importante rescatar de este ejemplo, es que siempre hubo un objetivo claro y específico, por ambas partes, para las autoridades y para las adolescentes, que era la certificación de la educación básica. Al presenciar este objetivo, la motivación fue una

constante durante el proceso, las adolescentes encontraban razones que consideraban valiosas para acudir a las clases y responsabilizarse de la edificación de su aprendizaje.

Lo dicho hasta aquí, nos permite ver que aunque no se puede cambiar la norma de la comunicación entre adolescentes, es necesario siempre establecer un objetivo y que sea claro para adolescentes y docentes, así, el sentido automáticamente se va gestando y cada una lo apropia de acuerdo a sus necesidades y metas individuales.

También es importante resaltar que la participación de las adolescentes durante el proceso de certificación siempre fue activa, existía un apoyo entre pares (alumna-alumna). Paulina preparaba la clase con los temas que enseñaría, ponía ejemplos e invitaba a las adolescentes a que participaran en el pizarrón, simultáneamente iba respondiendo las dudas que se generaban. Además la relación de docente-alumnas, era de acompañamiento y guía, donde existía la confianza para preguntar acerca de lo que no estaba claro.

Desafortunadamente las clases que se impartían regularmente en la actividad académica carecían de una planeación y de una participación activa, era más bien individual, por lo que las alumnas, rápidamente perdían el interés y constantemente hablaban de otras cosas que eran ajenas a la clase. La profesora Laura junto con las guías, invertían un tiempo considerable en vigilar e impedir que las adolescentes se comunicaran, lo que ocasionaba que el ambiente se tornará incómodo.

Lo que se extrae de ambos ejemplos, es que el contacto que las adolescentes deben tener con el tema que se desea aprender, debe ser activo, que las invite a la reflexión, al cuestionamiento y la transformación de sus ideas iniciales, como se mencionó, “habilitar un espacio de libertad no para “rehabilitar” para un futuro (cuando se salga en libertad), sino interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible” (Blazich, 2007: 59).

Para ello, el profesional a cargo, debe adoptar un rol que no siga la línea de <<castigo>> y homogeneización, sino de acompañamiento, en el que las adolescentes puedan hacer un vínculo entre lo que se les enseña y su realidad.

Ahora bien, lo que pudo observarse del equipo operativo es que sus prácticas laborales están obstaculizadas por prejuicios personales acerca de la sexualidad y en vez de ser un guía que acompañe y oriente a las adolescentes que son madres o aquellas que no desean serlo y

están allí enfrentando el prejuicio social de ser una <<adolescente en conflicto con la ley>>, afrontan también a la ofuscación que se traslada desde el exterior a la vida intramuros, <<la interrupción legal del embarazo>>.

Otro de los problemas que es <<un secreto a voces>> y el equipo operativo no ha querido tomar <<cartas en el asunto>> es la confusión de preferencias sexuales que las adolescentes experimentan al estar en reclusión. Algunos de los objetivos que la Ley Federal de Justicia para Adolescentes, señalan que se pretende:

1. Reconocer los derechos y garantías de las personas sujetas al Sistema y garantizar su efectivo respeto;
2. Crear las autoridades especializadas y establecer sus atribuciones y facultades para la aplicación del Sistema; (LFJA, 2012: 2)

Al sistematizar la experiencia podemos visibilizar que ninguno de estos dos objetivos se cumple en la práctica, ya que no se está reconociendo plenamente el derecho a la educación, se ve obstaculizado. En este trabajo hemos puesto como eje central la educación sexual, que se obstruye con la poca especialización de las autoridades que enmarca el segundo objetivo. La práctica profesional del equipo que acompaña a las adolescentes en este proceso de <<reinserción social>> no está especializada en materia de derechos y garantías que los cuadros normativos establecen, por lo tanto, los derechos de las adolescentes vuelvan a quedar en vulnerabilidad. En el caso de las adolescentes Abigail e Itzel, se visibiliza la carencia o nula especialización del equipo operativo. En el de Abigail, si recordamos, es la adolescente que estaba embarazada e inicio la maternidad en reclusión; el equipo operativo durante los meses de embarazo, no realizaron estrategias educativas que orientaran el nuevo rol que Abigail iniciaría dentro de CM, el de ser madre, asimismo, tampoco se habló ni con ella ni con el resto de las adolescentes sobre la planificación familiar o la sexualidad responsable.

Itzel, la adolescente que cumplía su medida legal con su hijo, no estaba claro que rol tenía el menor en primera infancia, prácticamente era invisible, o un <<delincuente>> cumpliendo una medida legal, porque no había espacios adecuados para que pudiera ejercer sus derechos como infante. Bajo estas condiciones no solo los derechos de las adolescentes quedan vulnerables, sino también el de los niños que acompañan a sus madres también son violentados y aún en mayor grado, pues su estancia es invisible.

Ante este escenario, parece desolador y utópico crear un cambio dentro de CM, si bien, es cierto que no se puede modificar el marco normativo y las políticas que rigen el sistema penitenciario para que se considere el género y la educación sexual dentro del tratamiento de las adolescentes, sin embargo, lo que se puede hacer a través de los puntos que se han extraído de la sistematización de la experiencia es considerar cada uno para la creación de una estrategia de intervención educativa que pueda coadyuvar el tratamiento de reinserción de las adolescentes, no para el futuro, sino para el presente y su desarrollo integral e incluyente, tal como lo ha señalado Blazich (2007).

Después de conocer algunos aspectos y dificultades de la vida intramuros dentro del centro terapéutico para adolescentes, Comunidad para Mujeres, se ha creado un taller educativo que permita la promoción de una educación sexual integral, así como también incluyente para las adolescentes que son madres y aquellas que no lo son y que enfrentan la reclusión.

CAPÍTULO V. EL TALLER EDUCATIVO COMO PROPUESTA PEDAGOGICA

5.1 Justificación

Existen diversos problemas que enfrenta la población adolescente en reclusión, específicamente del género femenino. Como hemos podido ver en el desarrollo de este trabajo, se visibiliza la necesidad de focalizar y orientar la atención del ejercicio de la sexualidad y el acontecimiento del inicio de la maternidad dentro de Comunidad para Mujeres, porque en la perspectiva del cumplimiento del derecho a la educación, existen pocas estrategias que permitan a las adolescentes y sus hijos enfrentar las situaciones de la vida cotidiana en Comunidad para Mujeres y al egresar, se ve obstaculizado el pleno ejercicio del derecho y las oportunidades de las adolescentes. Es decir, no existe una educación sexual que coadyuve el embarazo y la maternidad adolescente en reclusión y su desarrollo integral de madre e hijo.

Al sistematizar la experiencia se ha mencionado que aunque las adolescentes nunca solicitaron la intervención de una estrategia educativa que les ayudará a resolver todas las dudas que tenían respecto a la sexualidad, los comentarios que realizaban entre pares (adolescente-adolescente) permitían observar el alejamiento, la carencia de información e incluso intolerancia ante las prácticas sexuales y la maternidad dentro de la comunidad. Por esta razón, se ha considerado la creación de una propuesta pedagógica que permita intervenir de manera preventiva y orientativa que ceda a dar lugar a las inquietudes de las adolescentes.

Estas inquietudes se han priorizado y señalado como temas eje para la planeación de un taller educativo.

El taller da elementos al alumno para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja, y precisar en aproximaciones sucesivas dónde debe proyectar su acción, a fin de que ésta sea realmente eficiente, transformadora y científica (Barros, citado por Betancourt, 1996: 26).

Se ha elegido el taller educativo porque de acuerdo con Barros, proporciona elementos que podrían permitir a las adolescentes enfrentar las dificultades, temores y tabús que tienen acerca de la sexualidad, es decir, los <<problemas>> parten de la realidad que enfrentan dentro de Comunidad para Mujeres, pero que han <<arrastrado>> desde el exterior y que

pueden modificar para su futuro, a través de aprendizajes “eficientes, transformadores y científicos” (Barros, 1977)

Asimismo el taller educativo se ha considerado como una alternativa que es flexible para hacer que la dinámica grupal sea apacible y no autoritaria ni homogeneizadora, es decir, que las adolescentes del taller puedan participar e interactuar sin rebasar las normas de seguridad que la comunidad establece. De igual forma Egg menciona que:

Hay que tener en cuenta que el taller, o mejor, los participantes del taller, no parten desde una tabula rasa, como se ha pretendido en algunas experiencias, sino que inician el trabajo contando con la taxonomía o esquema conceptual mínimo (Egg citado por Betancourt, 1996: 25).

Siguiendo a Egg, a través del acompañamiento de vida cotidiana con las adolescentes, se ha identificado que cuentan con información, pero en el mayor de los casos este conocimiento esta <<invadido>> por prejuicios, lo que las ha orillado a que sus prácticas sexuales no sean responsables, por esta razón, el trabajo de planeación parte de los esquemas que ellas manifestaron. El taller pondera la realidad latente de las adolescentes que son madres o que están embarazadas pues es más <<fácil>> que se interesen y encuentren un sentido a su necesidad inmediata que dar un texto sobre sexualidad.

No es lo mismo la aplicación a la solución de problemas de un conocimiento que el alumno adquiere directamente de la realidad, de su propio actuar sobre ella, de su necesidad; que de un conocimiento que adquiere de segunda mano a través de un maestro, un texto o cualquier otro medio (Betancourt, 1996: 23).

Siendo así, se pretende que la propuesta del taller educativo facilite el aprendizaje a través de la práctica de valores, el conocimiento de derechos, exaltando el educativo y estimulando la participación activa de las adolescentes, para crear espacios que las preparen para su vida dentro de Comunidad para Mujeres y también fuera de ella.

5.2 Objetivos

Objetivo general

- Promover y estimular una educación sexual responsable a través de un taller educativo integral, de manera simultánea el orientador o guía y las técnicas grupales facilitarán a las adolescentes la creación y construcción de su propio proceso de aprendizaje.

Objetivo particular

- Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer a las alumnas la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas en relación a una educación sexual responsable.

5.3 Temas eje del taller educativo

El taller tendrá temas que se relacionen con educación sexual preventiva y de orientación, es decir, estará dirigido a todas las adolescentes que no son madres y aquellas que ya lo son.

Temas de prevención:

- La sexualidad en hombres y mujeres. Importancia de la sexualidad
- ¿Cómo vivo mi sexualidad?
- Preferencias sexuales
- Relaciones sexuales y prevención de embarazos e I.T.S
- Embarazo no planeado

Temas de orientación:

- ¿Qué significa estar privado de la libertad? y ¿para qué sirve?
- Importancia de valores éticos y sociales para poder convivir en el exterior
- Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Derechos de la maternidad
- ¿Qué significa ser madre adolescente?

A continuación la Tabla 2 presenta el orden y la relación en los temas de prevención y orientación:

Tabla 2. Temas eje

Temas	Título
1.	¿Qué significa estar privado de la libertad y para qué sirve?
2.	La sexualidad en hombres y mujeres.
3.	¿Cómo vivo mi sexualidad?
4.	Preferencias sexuales.
5.	Inicio de relaciones sexuales. Planificación y prevención de embarazo adolescente.
6.	Embarazo adolescente y aborto.
7.	¿Qué significa ser madre adolescente? Derechos de niñas, niños y adolescentes. Derechos de maternidad.

. Lo que se pretende al elegir esta forma pedagógica, es crear una forma distinta de relación entre docente y alumnas, como pudimos identificar en la experiencia, esta relación suele concebirse de castigo, en el que las adolescentes tienen poca participación y el disciplinamiento es más importante que el aprendizaje

Los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación desarrollo (Betancourt, 1996: 16).

Insistiendo en lo que previamente se ha ido mencionando, el taller ha surgido de la propia realidad de las adolescentes privadas de la libertad, esta realidad latente la enfrentan previamente a su reclusión, al estar en Comunidad para Mujeres y en el mayor de los casos al salir, debido a las pocas estrategias existentes que atiendan en general, el derecho a la educación sexual y en particular, la maternidad y el embarazo en condiciones privativas de la libertad. De igual manera, una de las metas que se pretende lograr al elegir el taller educativo como un coadyuvante del ejercicio del derecho a la educación sexual para adolescentes en conflicto con la ley, es que puedan concebir el proceso de aprendizaje como una construcción de la que ellas son protagonistas y creadoras, de tal forma que los resultados dependerán en gran medida de su esfuerzo y participación activa y constante. Sin embargo el rol que el guía o

docente debe desempeñar, debe ser distinto al que tradicionalmente se ha ido ejerciendo, no solo en el ámbito educativo de alumnos libres, sino también en la educación privativa de la libertad. Es por ello que de acuerdo con Betancourt, el objetivo que deben cumplir dentro de un taller educativo, tanto el guía como los alumnos, es:

Superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno ha sido un receptor pasivo, bancario, del conocimiento, diríamos en términos de Freire, y el docente un simple transmisor teorizador de conocimientos, distanciado de la práctica y de las realidades sociales desarrollo (Betancourt, 1996: 19).

Antes de hacer mención de las características que el guía de un taller educativo debe construir al igual que las alumnas, valdría la pena mencionar que para alcanzar este objetivo, debe existir un emparejamiento entre la teoría y la práctica ya que generalmente existe una brecha entre ambas, limitando la interiorización de un aprendizaje para las adolescentes.

La relación teoría-práctica es la dimensión del taller que intenta superar la antigua separación entre la teoría y la práctica al interrelacionar el conocimiento y la acción y así aproximarse al campo de la tecnología y de la acción fundamentada. Esta instancia requiere de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización desarrollo (Betancourt, 1996: 19).

Para lograr la relación simultánea entre el conocimiento y la acción, es preciso fundamentar metodológicamente ambas, la teoría y la práctica, de ésta manera, la dinámica grupal al igual que las técnicas que se ejecuten, estarán cimentadas y siempre deberán obedecer a los objetivos establecidos.

Se ha decidido utilizar el enfoque constructivista para fundamentar la teoría y la práctica, pero a su vez, utilizar el modelo de orientación por programas, ya que ambos nos facilitan el alcance y la factibilidad de los objetivos propuestos, pues se planea y actúa a partir de la detección de un problema en un contexto específico. A continuación iremos hablando acerca de esta relación y su fundamentación.

5.4.1 Orientación educativa en el taller educativo

La orientación educativa como disciplina, cuenta con distintos modelos de intervención que se adecuan a las necesidades de la población, esto facilita su ejecución pues como menciona Bisquerra:

Los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como “guías para la acción” (Bisquerra, citado por Herras, 2004: 1).

Para el taller educativo se ha elegido el modelo de orientación actuando por programas, porque se centra en las necesidades de los alumnos que tienen dificultades o riesgos. Las adolescentes que son madres o están embarazadas constantemente enfrentan dificultades dentro de la comunidad, como se ha mencionado en la experiencia, no cuenta con la infraestructura y estrategias que les permita conocer una mejor manera de ser madre, aun estando privadas de su libertad. Herras define el “Modelo de orientación actuando por programas” como:

Un nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas (Herras, 2004: 4).

El primer paso, es detectar y analizar las necesidades; ya se ha realizado al sistematizar la experiencia dentro de Comunidad de Mujeres, igualmente se han priorizado al crear dos categorías de temas, uno de orientación y otro de prevención, que constará de diez temas de acuerdo a las dificultades que sobresalen en el tratamiento cautelar para adolescentes y aunque no se realizarán diversos programas, sino un taller educativo, se pretende dar satisfacción o herramientas para que las adolescentes enfrenten las carencias y posibles riesgos dentro y fuera de Comunidad para Mujeres.

Uno de los rasgos de este programa es que “se actúa sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera” (Herras, 2004: 5). Para el caso que nos atañe se busca crear una propuesta pedagógica que actúe sobre la dificultad existente, la maternidad en contextos de encierro y no sobre el contexto que está generando la dificultad, es decir, aunque se reconoce que en los marcos normativos internacionales y nacionales no existen lineamientos suficientes

que garanticen los derechos de los hijos de las adolescentes en conflicto con la ley y aquellas que inician la maternidad o están embarazadas, no se pretende que los cambios se ejecuten en estos marcos, o a las normas de seguridad que Comunidad para Mujeres impone para el tratamiento de las adolescentes, sino en la creación del taller educativo para coadyuvar e impactar directamente con el <<problema>>, orientando a las adolescentes en educación sexual.

El modelo de orientación educativa a su vez se sustentará en el constructivismo, ya que de acuerdo a sus fundamentos, es el que otorga un panorama de distintas posibilidades para guiar a las adolescentes y sean constructoras y gestoras de su propio aprendizaje.

5.4.2 El constructivismo y el taller educativo

Recordando lo dicho en el marco pedagógico, el constructivismo tiene distintas teorías; se hará uso de la socio-cultural, la cual considera que el aprendizaje es una construcción social, es decir, cada persona aprende del entorno en el que se desenvuelve y al interactuar con los demás.

El taller educativo bajo este enfoque pretende dar un <<giro>> a la manera de impartir una sesión de aprendizaje, es decir, busca romper con el modelo tradicional en el que la participación de las adolescentes es receptiva y generalmente pasiva, aspira a modificar la relación entre docente-alumno, que se base en el respeto y la motivación por aprender y no en el deseo de <<cumplir>> con lo establecido sin ánimos de aprender para la vida dentro y fuera de Comunidad para Mujeres. Simultáneamente estos aspectos pueden originar sentido y significatividad a los contenidos de las técnicas grupales, pero lo esencial, atender e intervenir en el derecho a la educación sexual. La educación que procura el taller educativo es aquella en la que las adolescentes puedan aprender entre pares (alumna-alumna) pero también de manera individual.

Una educación en la cual el sujeto, el alumno, sea un constructor, un gestor de su propio conocimiento y ojalá mediado por las interacciones con otros, con los grupos o colectivos que soportan las mismas necesidades de conocer, acuciados por los problemas de la vida diaria que urgen soluciones (Betancourt, 1996: 33).

Siguiendo la alusión de Betancourt, se busca que las adolescentes puedan identificar y expresar la ausencia o necesidad de recibir una orientación y educación en temas de sexualidad; también crear una posibilidad de propiciar el aprendizaje a partir de la participación activa, de acuerdo a lo que señala Reyes:

El taller coarta el desarrollo de un mero activismo, rechaza la acción por la acción, que sólo pretende manipular conciencias, al no poseer su instancia de reflexión, situación que generalmente se frustra y permanece inerte como una mera proposición de buenas intenciones, sin contribuir a transformar nada (Reyes, citado por Betancourt, 1996: 17).

Para comprender mejor, no se busca establecer una <<receta de pasos a seguir>> para que el docente lo lleve a cabo. Debe generar en la dinámica grupal la reflexión colectiva e individual, para ello su rol es protagónico y a través de las técnicas grupales deberá incitar a la participación activa y crítica, que construya nuevos <<caminos>> para el plan de vida de las madres adolescentes.

El guía del taller deberá apremiar siempre hacia una formación integral que fomente nuevas formas de comunicación y expresión, distintas a las que tenían antes de su detención. El siguiente apartado versa acerca de una forma de comunicación esencial para un taller educativo, la participación.

5.5 La importancia de la participación en el taller educativo

La participación debería de ser un valor que resida en la vida cotidiana de las personas sin importar las condiciones culturales, económicas, políticas, educativas, etc., sin embargo, la participación constantemente se ha visto obstaculizada, por diversos factores, entre ellos, la jerarquía que existe en los ámbitos laborales y educativos, la mayoría de las ocasiones es verticalista, donde las personas están subordinadas o simplemente con una participación pasiva, inclusive, las condiciones antes mencionadas (culturales, económicas, políticas, educativas, etc.) son un factor determinante para la participación, es decir, sí no se cuenta con algún factor, como un estatus cultural o educativo, inclusive de género, se ve limitado este valor de participación.

Para las adolescentes en conflicto con la ley se ve limitada su participación debido a su comportamiento antisocial, no obstante, se pretende que la participación sea un valor esencial

en el taller educativo, en la medida que el guía fomente la participación personal como un proceso activo permanente, habrá un crecimiento colectivo.

Si el educador está pensando, o mejor, si su óptica es la educación integral, una buena oportunidad es la de la escuela, la del grupo reunido alrededor de uno o varios objetivos, la del taller específicamente, para orientar y ayudar a desarrollar en los alumnos ciertos valores y ciertas actitudes como son la democracia, la participación, el respeto por los demás, el pluralismo ideológico, la cooperación, etc. (Betancourt, 1996: 44).

El grupo de adolescentes al que se dirige el taller de educación sexual, al tiempo que busca cubrir los objetivos generales y específicos, alternamente a través de la participación activa y constructiva, se pretende fomentar las actitudes que Betancourt ha mencionado, democracia, respeto, pluralismo ideológico, cooperación, etc., aunque las adolescentes estén en condiciones privativas de la libertad, se puede fomentar la libertad a través de la igualdad y la distinción de sus participaciones como una edificación colectiva para la reinserción social, pero sobre todo para su proyecto de vida.

Para que la participación en el taller educativo sea una experiencia de crecimiento para las adolescentes, el guía del taller más que transmitir información o ejecutar las técnicas grupales, debe creer en el fundamento de la participación activa y constructiva y crear una relación docente-alumna <<no verticalista>>, ya que:

El docente o agente educativo antes que lecciones verbales entregue lecciones vivas, al actuar, al comportarse democráticamente con todos los alumnos y demás personas que integren la comunidad educativa o la comunidad social a la que pertenece.

La experiencia de cada día –dice Francisco Gutiérrez– que en la mayoría de centros educativos funcionan metodologías y procedimientos antidemocráticos. Si se señalan civismo y democracia en una escuela en donde los estudiantes no viven democráticamente, se demuestra en la práctica cómo desde los bancos de la escuela se puede falsear el concepto mismo de democracia (Betancourt, 1996: 44-45).

Haciendo referencia nuevamente a la sistematización de la experiencia, la dinámica grupal generalmente se percibía <<tensa>> y las guías técnicas así como el equipo operativo deseaban mantener el orden, la disciplina o la atención de las adolescentes con participaciones pasivas, homogeneizadoras, a través del castigo, aunque este no fuese físico, constantemente existían amenazas como el aislamiento de una adolescente del resto de la población. Si no acataba de manera puntual las indicaciones y lejos de generar una dinámica grupal de

confianza, respeto y retroalimentación, había poco optimismo, confusión, cumplimiento de actividades por obligación y no por el objetivo de crecer integralmente. Es por ello que el agente educativo como lo llama Betancourt funde su práctica y labor en el respeto, a través de su ejemplo, creyendo y enseñando firmemente que la reinserción social y un proyecto de vida lejos del delito sí es posible.

Al brindar énfasis en la participación activa del taller educativo es para que las adolescentes puedan observar su transformación de opiniones, inicialmente guiadas por sus experiencias y carentes conocimientos referentes a la educación sexual pero durante el transcurso del taller deben ir construyendo un argumento de intervención que esté basado en la reflexión pero sobre todo en la <<acción>> y que el guía pueda ir orientando estas participaciones hacia una democracia, es decir, que las condiciones de género, sociales y educativas, no sean una limitante para el ejercicio pleno de este valor.

Algo fundamental es que la democracia no son lecciones, no son textos, no son discursos o conferencias, la democracia verdadera es actitud, es ejercicio, acción, práctica en la vida social (Betancourt, 1996: 44).

Hemos de decir que la participación es un tema amplio, pero sobre todo no es muy fácil, para un contexto que esta privado de la libertad. Betancourt nos permite clarear que la participación autoritaria y homogeneizadora, no es un aspecto único o característico de las poblaciones que se encuentran privadas de su libertad, aunque si se denotan mayormente, sin embargo:

El taller pues, y entiéndase bien, el taller auténtico, se convierte en una posibilidad contra el autoritarismo dependiente y contra las limitaciones a la libertad, a la creatividad, al desarrollo del pensamiento y de la persona total que es lo que todavía y en respetable proporción, permea nuestras instituciones y por ende la institución educativa (Betancourt, 1996: 49).

A lo que se añadiría que la participación dentro del taller educativo se convierte en la posibilidad de coadyuvar en el ejercicio del derecho a la educación sexual y en el tratamiento de reinserción social como medida preventiva y de orientación para aquellas adolescentes que aún no son madres y las que están embarazadas o ya tienen uno o más hijos dentro de Comunidad para Mujeres y fuera de la institución.

5.6 Evaluación del taller

El taller educativo se desarrolla en procesos vivos y activos, por lo que la evaluación no pretende otorgar un número calificativo a las adolescentes, el cual no refleje si la experiencia educativa ha sido significativa, contrariamente, se pretende que el guía y las adolescentes sean partícipes de estas fases evaluativas: al inicio, durante el desarrollo y al concluir el taller.

La finalidad es que a través de las fases evaluativas, el taller pueda modificarse en la medida que las necesidades y las circunstancias de Comunidad para Mujeres y de las propias adolescentes lo amerite. Asimismo, al participar guía-alumno hay mayor posibilidad de identificar áreas de oportunidad y aquellas de las que se obtuvieron resultados favorables, es por ello que la evaluación en sus distintas fases será cualitativa y a su vez siguiendo con la teoría socio-cultural.

El enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”).

Así como un estudio cuantitativo se basa en otros previos, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo. El primero se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población; y el segundo, para construir creencias propias sobre el fenómeno estudiado como lo sería un grupo de personas únicas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010: 10-11).

En la metodología de la sistematización de la experiencia, se mencionó que se pretendía compartir los datos recabados para construir una herramienta educativa que atienda una de las distintas necesidades de <<un grupo de personas únicas>>, adolescentes que han delinquido y que son madres privadas de la libertad. Bajo este mismo tenor se sustenta la evaluación, como una oportunidad de expandir la experiencia y que por ende los beneficios para las madres adolescentes en reclusión sean mayores.

La evaluación se realizará con tres instrumentos: la autoevaluación, diario de campo y presentación de proyecto. Docente y adolescentes participarán en los tres instrumentos.

5.6.1 Autoevaluación

La autoevaluación permitirá a las adolescentes valorar sus avances, desarrollar su capacidad de identificar sus logros, el compromiso individual, colectivo y con el taller, al igual que la calidad del trabajo que irán realizando para que sean conscientes de aquellas cosas que aún no les quedan claras y de esta manera el guía pueda elaborar un plan de desarrollo para los temas que no se sientan preparadas o aptas, es por ello que esta evaluación será en las tres fases.

Si los objetivos del individuo y del grupo constituyen el núcleo organizador del curso, si los propósitos del individuo se satisfacen cuando logra aprendizajes significativos, que resultan en la auto apreciación, si la función de instructor es la de facilitar tales aprendizajes, entonces hay sólo una persona en condiciones de evaluar el grado en que se ha alcanzado la meta, y esa persona es el estudiante mismo.

La autoevaluación parece ser el procedimiento lógico para descubrir los aspectos en que la experiencia ha resultado un fracaso y los aspectos en que la experiencia ha resultado significativa y fructífera. (Rogers, citado por Betancourt, 1996: 129)

Para que la autoevaluación cumpla con la función de retroalimentar el trabajo del guía y simultáneamente las adolescentes aprecien si su aprendizaje ha sido constructivo, es recomendable establecer criterios, los cuales pueden darse como una referencia durante la fase inicial de la evaluación, pero cabe destacar, que estos criterios no pueden establecerse durante las tres fases evaluativas, ya que el objetivo es que las adolescentes puedan establecer sus juicios de autoevaluación y apreciar su esfuerzo.

Hacer una autoevaluación a menudo es una tarea muy difícil. Significa que el estudiante debe formular sus criterios de evaluación, decidir según las normas que tiene para sí mismo. Significa experimentar al máximo las implicaciones de descubrir que, a lo largo el foco de la evaluación reside en uno mismo (Rogers, citado por Betancourt, 1996: 128)

Siendo así, la primera fase de la autoevaluación, las adolescentes tendrán como referencia los criterios que a continuación se enlistan, sin embargo, es importante mencionar que los juicios tienen un carácter enunciativo, pero no limita la extensión del argumento y de acuerdo a la dinámica grupal, la autoevaluación podrá ser escrita u oral.

Posteriormente, las otras dos fases evaluativas las adolescentes deberán establecer ellas mismas sus criterios para <<caminar>> hacia el objetivo y que cada vez sean más conscientes y responsables de su proceso educativo, que transformen su realidad con actitudes

reflexivas y críticas en relación a su educación y salud sexual, asimismo, superar las prácticas educativas tradicionales y que puedan ser gestoras de su aprendizaje. La Tabla 3 propone criterios que las adolescentes podrán considerar para la fase inicial en la experiencia evaluativa del taller educativo.

Tabla 3. Criterios de autoevaluación

Aspectos a evaluar	Argumento
Participación individual y colectiva	
Participo activamente en los trabajos de equipo	
Respeto la participación de las compañeras	
Hay un avance en lo que sabía y desconocía acerca de la educación sexual	
Participo de forma activa y regular durante el taller	
Atención durante la clase	
Me resulta sencillo enfocar mi atención al tema del taller	
Respeto las reglas de convivencia para que la actividad se desarrolle adecuadamente	
Interés en los temas del taller educativo	
Realizo preguntas sobre lo que no entiendo en el taller	

El guía del taller podrá identificar los aspectos que cada adolescente manifiesta en su autoevaluación para mejorar las técnicas grupales del taller, aclarar las dudas o temas e incluso modificar o continuar con el rol que desenvuelve, de igual forma le permitirá identificar de qué manera las adolescentes perciben su actitud ante el grupo. Ahora bien, otro de los instrumentos que se utilizarán como parte de la evaluación será el diario de campo, a continuación se describirá de qué manera se complementa con la autoevaluación.

5.6.2 Diario de campo

El diario de campo es un instrumento flexible para el docente pero principalmente para las adolescentes, les permitirá hacer un registro anecdótico de su experiencia en el desarrollo del taller educativo y hay que subrayar que los hechos que las adolescentes registren son datos idóneos de interpretarse, es decir, el guía del taller y ellas podrán analizar su experiencia críticamente, utilizarla para la presentación de su proyecto y evaluar sus avances.

El diario de campo servirá al docente para evaluar su desempeño a través de lo que las adolescentes expresan de acuerdo a sus criterios y experiencias, pero también para evaluar el aprendizaje de las participantes, es decir, si el nivel de desarrollo y significatividad en los temas que nos atañen va ascendiendo o hay dificultades.

La utilidad del diario de campo radica en qué quien redacta puede expresar lo que experimenta en el taller, sus reacciones ante la dinámica grupal, el rol del guía, el interés que presenta durante las técnicas grupales, los recursos materiales, etc.

Al realizar un diario de campo aumentan las posibilidades de que las alumnas desarrollen con mayor facilidad un sentido crítico, ya que al estimular la participación activa y simultáneamente invitarlas a autoevaluarse, toman consciencia de sus condiciones particulares pero también colectivas.

Por otra parte, la autoevaluación y el registro de un diario de campo, da herramientas al guía para equiparar sus observaciones con el diario de campo de cada adolescente, al igual que con la autoevaluación, se ha propuesto un formato, Tabla 4. Para que las adolescentes y el guía realicen el diario de campo, sin embargo, no limita a que únicamente redacten o expresen lo que se ha propuesto.

Tabla 4. Propuesta de diario de campo

Diario de campo		
Nombre:		Fecha:
Nombre y núm. de sesión:		
¿Qué sucedió?	Conclusión	

Del lado izquierdo podrán escribir las observaciones generales e ir describiendo lo que sucede durante el desarrollo de la sesión, es decir: acciones, emociones, olores, sonidos, clima, pensamientos individuales, reflexiones acerca del tema de la sesión, etc. Del lado derecho podrán redactar lo que concluyen de todo lo que experimentaron durante la sesión, es decir: si les aporta algo a su vida en reclusión, a su educación sexual, en la forma en la que se relacionan con sus compañeras, a la maternidad en contextos de encierro, a su proyecto de vida, etc.

Ahora bien, antes de concluir el taller, las adolescentes verbalmente expresarán que evaluación merece el taller de acuerdo a la experiencia y aprendizajes adquiridos.

5.6.3 Presentación de proyecto

En las tres últimas sesiones del taller las adolescentes trabajarán en un proyecto, entendiéndolo como una propuesta educativa que permitiría a las adolescentes integrar los aprendizajes que le fueron significativos, tiene como finalidad emplear sus competencias al elegir un tema que deseen abordar, donde expresarán los intereses particulares y colectivos.

El resultado del trabajo en el proyecto será exponerlo en un espacio de Comunidad para Mujeres ante el equipo operativo. El trabajo y la presentación de los proyectos serán en equipos, a través del mismo se pretende desarrollar las competencias de convivencia propiciando a la discusión razonada en torno a la definición y elección de objetivos y estrategias para alcanzarlos

CAPÍTULO VI. TALLER DE EDUCACION SEXUAL PARA ADOLESCENTES Y MADRES ADOLESCNETES EN CONFLICTO CON LA LEY

PRESENTACIÓN

La sexualidad es un cúmulo de elementos biológicos, psicológicos y sociales que van más allá de la reproducción humana, es un todo interactuante del ser humano, hombres y mujeres.

La interacción de estos elementos generalmente se relaciona con la cultura de un determinado contexto social: el ser, sentirse y expresarse van definiendo las características de género. Sin embargo, se han creado distintos mitos y estereotipos que impiden conocer y disfrutar de la sexualidad, lo que va creando fronteras que se construyen en el deber ser, <<lo que está bien saber>> y <<lo que nunca se debe de preguntar>>, causando que el cuerpo y la sexualidad se conviertan en medios de opresión y culpa que se ha reflejado sobre todo en la población adolescente con embarazos no deseados, maternidad adolescente, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), etc.

Hacer frente a las construcciones históricas sobre sexualidad es una labor que corresponde a personas e instituciones encargadas de la formación de niños, adolescentes y jóvenes con el objetivo de crear ciudadanos libres, responsables y saludables. Es por ello que en un esfuerzo por derribar fenómenos que alteran el proyecto de vida de las adolescentes cuyos causantes son la falta de información, se ha creado el presente Taller sobre Sexualidad para adolescentes en conflicto con la ley, con el objetivo de que sea una herramienta de empoderamiento al salir de Comunidad para Mujeres y sus decisiones sobre su sexualidad dimensionen en el contexto donde se desenvuelven, en la familia, amistades, en las relaciones de pareja o noviazgo y en la formación académica.

Se pretende que a través de las técnicas contenidas y el acompañamiento del guía se difunda y promueva información adecuada sobre la sexualidad, pero sobre todo que las adolescentes se apropien de conocimientos que las motive a la reflexión y sensibilización de circunstancias que quizá no desean como un embarazo o una ITS, asimismo empatizar con las compañeras dentro de Comunidad para Mujeres que ya enfrentan esta situación, asimismo, el taller tiene como objetivo orientar a aquellas adolescentes que ya son madres o están embarazadas.

Objetivos

Objetivo general

Promover y estimular una educación sexual responsable en las adolescentes de Comunidad para Mujeres a través de técnicas de auto-conocimiento que propicien la reflexión y sensibilización para que construyan nuevos conocimientos y/o refuercen los previos.

Objetivo particular

Este taller pretende convertirse en una herramienta que permita a las adolescentes de Comunidad para Mujeres:

- A. Crear un ambiente de respeto y confianza en el grupo, entre pares (alumnas-alumnas) y guía-alumnas para facilitar la comprensión de los contenidos y desarrollar competencias de convivencia.
- B. Entender las diferencias y la relación entre sexualidad, sexo y género para fomentar hábitos libres y responsables.
- C. Propiciar la reflexión en las adolescentes que ya son madres o están embarazadas para que logren crear nuevos y mejores conocimientos sobre sexualidad, simultáneamente motivarlas a crear un proyecto de vida.
- D. Sensibilizar a las adolescentes que aún no son madres sobre la responsabilidad y/o las consecuencias de las relaciones sexuales sin los cuidados adecuados para fomentar un sentido de responsabilidad.

Estructura

El taller está ordenado siguiendo siete temas eje:

- 1. ¿Qué significa estar privado de la libertad y para qué sirve?
- 2. La sexualidad en hombres y mujeres.
- 3. ¿Cómo vivo mi sexualidad?
- 4. Preferencias sexuales.
- 5. Inicio de relaciones sexuales. Planificación y prevención de embarazo adolescente.
- 6. Embarazo adolescente y aborto.

7. ¿Qué significa ser madre adolescente? Derechos de niñas, niños y adolescentes.
Derechos de maternidad.

Los temas se distribuyen en dieciséis sesiones y cada una de ellas tiene indicado los objetivos, los aprendizajes esperados, los recursos, los tiempos aproximados y las actividades para cada momento. En cada sesión se indica que Anexos se requieren para desarrollar cada técnica. La lectura previa de las sesiones y los anexos facilitará al guía tener los materiales para la comprensión de los temas y el cumplimiento de los objetivos.

Recomendaciones y forma de desarrollar las sesiones

Si desea tener éxito en el taller y buena disposición de las adolescentes es importante tener presente algunas recomendaciones como la siguiente:

1. Generar un ambiente de confianza y respeto, para ello la función del guía es posibilitar las discusiones y reflexiones a través de la participación activa de las adolescentes sin imponer su saber o conocimientos porque esto obstaculizaría el aprendizaje.
2. La participación en el taller será un valor esencial, en la medida que el guía la fomente como un proceso activo y permanente, habrá un crecimiento colectivo.
3. Es necesario destinar tiempo suficiente para que las adolescentes expresen sus expectativas, donde el guía comprenda que cada persona es única y con experiencias tan disímiles. Por lo que hablar de expectativas permitirá dar claridad sobre lo que corresponde o no al taller, y el marco dentro del cual se va a trabajar. Las expectativas podrán expresarse de manera verbal o escrita, para ambas Osorio (2000, págs. 7-8) propone formular preguntas que las motive a exponer lo que saben, lo que opinan y lo que esperan:
 - A. ¿Qué temas se deben abordar en un taller de sexualidad?
 - B. ¿A qué edad debe iniciarse la educación sexual?
 - C. ¿Quién deben educar en sexualidad?
 - D. ¿Cuáles son los objetivos de una Educación Sexual?
 - E. ¿En qué forma contribuye la sociedad, la familia y la institución a la Educación Sexual?

- F. ¿El contenido de un Taller de Sexualidad debe ser diferente para cada sexo?
4. Durante todas las sesiones del taller habrá un buzón que el guía elaborará, las adolescentes podrán depositar las inquietudes que tengan sobre sexualidad y los temas que desean ser abordados. El guía debe separar un espacio, antes de finalizar el taller, para leer todas las preguntas y para que el grupo intente darles respuestas, sin embargo el desarrollo y evolución del taller debe dar respuesta a las preguntas de las participantes.
 5. Cada adolescente realizará un diario de campo por sesión en el que harán un relato anecdótico de su experiencia en el taller. El guía leerá cada diario de campo para que pueda evaluar su trabajo pero también para evaluar el aprendizaje de las participantes, su nivel de desarrollo y significatividad en los temas.

Evaluación

La evaluación del taller no tendrá como objetivo medir numéricamente el desempeño de las adolescentes, sino valorar la experiencia permitiendo crecer y mejorar. La finalidad de la evaluación será reconocer los aspectos positivos, así como aquellos que puedan cambiarse para mejorar, por esta razón, las adolescentes serán quienes evalúen el taller y su contenido, a través de una autoevaluación que sirva a ella y el guía.

La autoevaluación ocurrirá en tres momentos, al inicio, durante el desarrollo y al finalizar, es recomendable establecer criterios, los cuales pueden darse como una referencia durante la fase inicial de la evaluación, pero cabe destacar, que estos criterios no pueden establecerse durante las tres fases evaluativas, ya que el objetivo es que las adolescentes puedan establecer sus juicios de autoevaluación y apreciar su esfuerzo.

Finalmente en las tres últimas sesiones del taller las adolescentes trabajarán en un proyecto, que les permitirá integrar los aprendizajes que les fueron significativos. Tiene como finalidad emplear sus competencias al elegir un tema que deseen abordar, donde expresarán los intereses particulares y colectivos.

Sesión I. Mi juego, mis reglas

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Establecer las normas básicas de trabajo que el grupo considere adecuadas y necesarias para el desarrollo del mismo.
- Generar una dinámica grupal de confianza y apertura entre el guía y las adolescentes, asimismo entre pares.
- Conocer las expectativas e ideas principales que las adolescentes tienen sobre la Educación Sexual para un mejor aprendizaje y éxito en el taller.

Aprendizajes esperados

- Comprende el uso y la existencia de valores y normas en la sociedad, para orientar las prácticas de vida conscientemente y con libertad.

Recursos

- Buzón de sugerencias (estará presente en todas las sesiones)
- Papel bond
- Plumones

Actividades de apertura

El guía se presenta ante las participantes del taller y les da la bienvenida; presentará el “Taller de educación sexual” y explicará los objetivos, también hará mención de la existencia de “El buzón” en el cual podrán depositar las dudas que tengan acerca de la sexualidad o lo que les gustaría ver en el taller, podrán depositar quejas, sugerencias, etc. Se podrá depositar en cualquier momento de la sesión y ellas elegirán si lo realizan de manera anónima o con su firma, especificando que estos comentarios también se pueden realizar de manera personal con

el guía o en plenaria con el grupo. Asimismo explicará la función de un diario de campo, mismo que realizarán al final de cada sesión.

Técnica 1: Círculos que giran

- Las participantes se ponen de pie y forman dos círculos, uno dentro del otro, deben estar conformados por el mismo número de personas.
- Anticipadamente el coordinador tendrá un recipiente con papelitos que tengan enunciados de presentación (*véase anexo 1*).
- La actividad iniciará cuando el guía da una señal para que las participantes giren sobre su círculo, interno y externo. En la segunda señal deben detenerse y ponerse frente a una compañera del círculo interno. Al azar una participante elige un enunciado de presentación y lo lee en voz alta, en pareja durante un minuto conversan sobre el enunciado y se repite la actividad durante 10 minutos.

Actividades de Desarrollo

Las participantes estarán sentadas en círculo y el guía conversará acerca de la importancia de los valores y las normas de convivencia en la sociedad.

Técnica 2: Las reglas de este juego

- El guía preguntará a las adolescentes ¿Qué creen que sucedería si la sociedad no se rigiera por normas? y ¿Por qué creen que en la sociedad cada vez hay más violencia? Después de escuchar algunas participaciones voluntarias, mencionará que en todos los círculos sociales deben existir normas de convivencia para que las personas puedan crecer íntegramente y que ese es el objetivo del taller, por lo que es de suma importancia establecer las normas como miembros y protagonistas del espacio educativo, ellas elaborarán esas reglas.
- El guía motivará a las participantes a que elaboren las normas y compromisos que como grupo consideran importantes para que el taller de sexualidad sea un espacio de comodidad y aprendizaje.

- Las reglas deberán tener una consecuencia que ellas también propondrán.
- La actividad concluirá exponiendo cada una de esas normas que escribirán en el pliego de papel bond y se pegará en el espacio designado para el taller, en el transcurso de las sesiones podrán modificar las reglas, es decir, se pueden agregar o quitar.

Técnica 3. Expectativas para el taller

- Es necesario que el guía tenga presente el nivel de conocimientos y comprensión de las adolescentes acerca de temas en educación sexual así como también las expectativas de cada participante porque cada una llegará con intereses diferentes y buscando respuestas personales.

Actividades de cierre

- El guía concluirá con la sesión pidiendo a las adolescentes que voluntariamente expresen como se han sentido y que les ha parecido la primera sesión del taller. Se darán aproximadamente de 5 a 10 minutos para que las adolescentes escriban su primera narración para el diario de campo.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Trabajo en equipo.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 5).

Sesión II. ¿Qué significa estar privado de la libertad? y ¿para qué sirve?

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Lograr que las adolescentes identifiquen la diferencia entre conductas autónomas y heterónomas para que puedan identificar si las acciones que eligieron previo a su reclusión fueron una decisión libre o influenciada.

Aprendizajes esperados

- Distingue e interpreta sus conductas, si son autónomas o heterónomas para estimular su juicio hacia un pensamiento crítico.

Recursos

- Papel kraft
- Pintura de color verde, rojo, azul y amarillo
- Pinceles

Actividades de apertura

El guía iniciará la sesión pidiendo a las participantes que se sienten en el orden que las haga sentir más cómodas pero respetando las normas que establecieron.

Técnica 1: Dialogo para construir la libertad

- El guía dará a conocer el título de la sesión: *¿Qué significa estar privado de la libertad y para qué sirve?* Se iniciará un dialogo en el que se motiven a responder la pregunta del título desde su experiencia.
- Después de escuchar algunas participaciones expondrá el término de la palabra <<libertad>> desde dos temas eje, la autonomía y la heteronomía y pondrá el ejemplo del estudio de caso “¿Tú qué harías?” (*Véase en anexo II*)

- El grupo se dividirá en cuatro equipos y comentarán las posibles decisiones que la mujer de la historia puede elegir, argumentando si consideran que esa elección es autónoma o está influenciada por las personas e instituciones que se nombran en el caso.
- Posteriormente el guía pedirá a las adolescentes que reflexionen sobre las decisiones que han tomado en su vida y preguntará:

Cuándo decidieron delinquir, ¿creen ustedes que fueron libres al tomar esa decisión?, ¿por qué? Las adolescentes que quieran compartir su reflexión lo podrán hacer, orientando las participaciones e invitándolas a practicar la libertad desde las normas sociales, valores y autonomía.

Actividades de desarrollo

El grupo trabajará en equipos y se podrán conformar libremente.

Técnica 2: Pintando mi libertad

- Se organizarán dos grandes equipos y a cada uno se le dará un pliego de papel kraft en el que harán un collage de pintura con las acciones que las haga sentir libres, por ejemplo: bañarse a la hora que desean, elegir los alimentos que más les gusta comer, las prendas que les gusta vestir, etc.
- Cada equipo expondrá su collage presentando lo que cada una pintó y compartirán con el grupo porque consideran que es una elección autónoma.

Actividad de cierre

- El guía concluirá con la sesión pidiendo a las adolescentes que voluntariamente expresen como se han sentido y que les ha parecido la sesión del taller.
- Se darán aproximadamente de 5 a 10 minutos para que las adolescentes escriban su primera narración para el diario de campo y sugerencias para el buzón.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Trabajo en equipo
- Traducir conocimiento a un nuevo contexto.

Referencia de estudio de caso:

Norbert, B. (1992). *Aproximación a la ética*, (págs. 237-238). Consulta (20016, Julio 25).
Obtenido de http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/actiweb/activlre.html

Sesión III. La sexualidad en hombres y mujeres

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivos de la sesión

- Generar confianza entre las participantes y estimular el respeto entre la diversidad de perspectivas y opiniones para evitar posibles discusiones y motivar una dinámica grupal de compañerismo y libertad.
- Diferenciar los términos de sexo y sexualidad para que las adolescentes puedan identificar las prácticas y actitudes que han aprendido en la sociedad y aquellas que biológicamente son determinadas.

Aprendizajes esperados

- Identifica las tres esferas que constituyen al ser humano: biológica, psicológica y social
- Comprende las principales funciones de la anatomía y fisiología sexual masculina y femenina.

Recursos

- Lápices, plumas, colores
- Proyector, computadora o láminas visibles con los esquemas de anatomía sexual masculino y femenino con nombres y sin nombres.

Actividades de apertura

Técnica 1: Yo creo que esa mancha es...

- Antes de mencionar el título de la sesión, el guía presentará una imagen (*véase anexo III*) y pedirá a cada participante que exprese <<a qué se le parece la imagen>>, todas escucharán los distintos referentes.
- El guía concluirá esta actividad haciendo énfasis en que ninguna está equivocada, pues nadie puede negar que en la mancha no está lo que vio. Y al igual que en cualquier

tema de sexualidad, cada uno ve algo diferente, sobre la masturbación, la homosexualidad, la maternidad, el aborto, etc. por lo tanto, podemos opinar diferente, porque continuamente estamos influenciados por nuestra particular formación, valores y creencias culturales. Asimismo, que la finalidad del taller es aprender y enriquecerlo con las opiniones y reflexiones de todas. En las sesiones futuras que generen discusiones entre las participantes el guía pueden recurrir nuevamente a la actividad de “Yo creo que esa mancha es”...

Referencia de ilustración:

The Peace Breaker. (2008, Octubre 30). Consulta (2016, Julio 26). Obtenido de <http://pazbreakcerrado.toxicfarm.com/t308-el-consultorio-del-dr-locovich>

Actividades de desarrollo

El guía conversará acerca de las diferencias que existen entre los términos de: sexo y sexualidad. Durante esta conversación animará a las adolescentes a que expresen si las conocían y qué opinan al respecto y pondrá los ejemplos de la siguiente técnica.

Técnica 2: El sexo y la sexualidad

- El guía narrará dos estudios de caso, (*véase anexo IV*) y durante cada situación pedirá a las participantes que voluntariamente respondan a las siguientes preguntas:
 1. ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?
 2. ¿Qué factores biológicos, sociales, religiosos, históricos, culturales, etc. influyen en la elección de decisiones que puedan tener los protagonistas del estudio de caso o incluso tú?
- Se retroalimentarán las participaciones retomando los términos de sexualidad y sexo, enfatizando las esferas biológica, psicológica y social.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 25).

Técnica 3: Ese se llama así...

- Para crear un sentido más amplio en el término de la esfera biológica de la sexualidad, el guía proyectará las imágenes de la anatomía sexual masculina y femenina, (*véase anexo V*) y pedirá al grupo que se organice en tres equipos.
- A cada equipo se le entregará una hoja con la anatomía sexual masculina o femenina e intentarán escribir el nombre de cada una de las partes, (*véase anexo V*). Se asignarán unos minutos para que los equipos pasen al proyector y escriban los términos que recuerden y que son biológicamente correctos.
- También se comentarán los términos que la cultura y la sociedad va enmarcando para la anatomía sexual masculina y femenina. Se invitará a que utilicen las palabras correctas para cada anatomía.
- Al finalizar se entregará a las adolescentes un folleto (*véase anexo VI*) para que puedan consultar el término correcto y cada función de la anatomía sexual masculina y femenina, el guía lo irá explicando mediante las imágenes en el proyector.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 29-33).

Actividades de cierre

Se entregará el diario de campo a cada adolescente y relatarán su experiencia.

Evaluación cualitativa

- Actitud y compromiso durante toda la actividad y trabajo en equipo.

Sesión IV. ¿Cómo vivo mi sexualidad?

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivos de la sesión

- Que las adolescentes reconozcan quién ha construido su educación sexual y cómo la han vivido para que comiencen a identificar lo que quieren conservar o cambiar en su educación sexual.

Aprendizajes esperados

- Identifican “mandatos culturales” en su educación sexual para generar nuevas ideas sobre el rol sexual.
- Traducen el conocimiento adquirido a su contexto sobre educación sexual.

Recursos

- Botella
- Pizarrón y gises

Actividades de apertura

Técnica 1: Lo que yo quiero cambiar

- El guía dará la bienvenida a la cuarta sesión del taller y pedirá participaciones voluntarias para recordar las actividades y lo que aprendieron de la sesión #3. Se retomará el tema de la sexualidad desde la esfera social, explicando que en la sociedad se han creado “Mandatos culturales”, es decir, conjuntos de valores que delimitan las actitudes y comportamientos de un rol sexual, masculino y femenino y que se adoptan consciente o inconscientemente y los reflejamos en la vida cotidiana en nuestra forma de pensar, de hablar, vestir, etc.
- El guía pondrá algunos ejemplos de “Mandato culturales” (*véase anexo VII*) y pedirá a las participantes que compartan algunos que hayan escuchado o hayan vivido dentro de

Comunidad para Mujeres, en su hogar, escuela, amigos, trabajo, etc. y se irán escribiendo en el pizarrón en forma de lista.

- Al terminar la lista de mandatos culturales preguntará a las participantes qué opinión tienen acerca de estas frases que han constituido el rol femenino y masculino.
- Cuando se haya finalizado la conversación, pedirá al grupo que reflexionen acerca de nuevas alternativas de actuar y pensar para cambiar estos mandatos culturales y que la sexualidad entre hombres y mujeres sea equitativa y se respeten los derechos de ambas personas.
- La búsqueda de nuevas alternativas de actuar y pensar, se harán con ayuda del guía. La síntesis de las nuevas opciones de relacionarnos se escribirán en el pizarrón para que sea más claro. Ejemplo:

Mandatos culturales	Nuevas opciones de relación
La mujer debe mantener el control para poner límite en la sexualidad o “ <i>el hombre llega hasta donde la mujer quiere</i> ”	En la sexualidad entre un hombre y una mujer, ambos deben decidir que quieren hacer y en qué momento.

- Finalmente se invitará a las adolescentes a que comiencen a cambiar estos mandatos culturales con nuevas opciones de relación que permitan ejercer el derecho a la sexualidad.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (págs. 43-44).

Actividades de desarrollo

Técnica 2: Juguemos a la botella

- El guía Invitará a las adolescentes a que se sienten en el piso formando un círculo amplio y las invitará a jugar botella.

- Las indicaciones para el juego: la botella se coloca en el centro del círculo y alguien la gira, al parar, la boquilla indicará la participante “A” y se le realizará una pregunta que deberá responder (*véase anexo VIII*), mientras que la base de la botella indica a la participante “B”, quien leerá la pregunta, y girará la botella. El juego continúa hasta que las preguntas se agoten.
- Es importante que el guía escuche atentamente las respuestas de las adolescentes ya que a partir de las mismas se hará la retroalimentación para esa sesión y las futuras. Simultáneamente pedirá a las adolescentes que en sus participaciones identifiquen los mandatos culturales que han influenciado en su educación sexual.
- Al terminar el juego se retroalimentarán las participaciones con los puntos sobresalientes e invitará a las adolescentes a que se otorguen un aplauso por la participación y confianza que cada una aporta a la actividad.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 64).

Actividades de cierre

Técnica 3: Para el buzón

- El guía preguntará a las adolescentes ¿Cómo se sintieron en la sesión? y ¿Qué se llevan de la misma?, participará quien lo desee. Y entregará sus diarios de campo para que escriban su reflexión.
- Antes de marcharse, preguntará a las adolescentes cuáles son sus dudas respecto a algún tema en específico sobre educación u orientación sexual y comentará que estas dudas se puedan expresar de manera oral o escrita; dará un momento para que reflexionen y las invitará a expresarse, si no hay una respuesta con fluencia en la participación se entregará la mitad de una hoja y pedirá que escriban sus dudas.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

Sesión V. Diversidad sexual. ¿Qué es ser gay, lesbiana, bisexual, heterosexual?

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Conocer que es la diversidad sexual y diferenciar los tipos de orientación sexual para que las adolescentes puedan analizar su postura y preferencia.

Aprendizajes esperados

- Movilizan diversos conocimientos empíricos y muestran interés en comprender la diversidad sexual.

Recursos

- Proyector
- Pizarrón o laminas
- Gises o marcadores

Actividades de apertura

Técnica 1: Diversidad sexual

- El guía iniciará la sesión preguntando a las adolescentes si saben lo que es la diversidad sexual y después de algunas participaciones voluntarias, en el pizarrón se hará una tabla con cuatro columnas y cada una encabezará el nombre de una preferencia u orientación sexual: heterosexual, homosexual, bisexual, transgénero.
- Las adolescentes pasarán a escribir en cada columna características (físicas, psicológicas, culturales, etc.) que consideren que experimenta o expresa una persona al definirse como “gay”, “bisexual”, “lesbiana” o “heterosexual”.
- Cuando se haya terminado de colocar todas las posibles características, el grupo las observará y mencionará si alguna de estas características son prejuicios o mandatos culturales y argumentará su respuesta.

Actividades de desarrollo

Técnica 2: Respeto por la diversidad

- Posteriormente el guía comenzará a explicar que es la diversidad sexual pero retomando los conocimientos previos de las adolescentes
- Proyectará los vídeos, (*Véase anexo IX*) y responderán las siguientes preguntas, el guía irá complementando las participaciones:
 1. ¿Alguna vez te has sentido desplazada o discriminada por poseer ciertas características físicas, personales o ideológicas (por ejemplo: forma de vestir, hablar, valores, tradiciones, etc.)?
 2. ¿Cómo te sentiste? y ¿qué reacciones tuviste?
 3. ¿Crees que exista una relación entre estas reacciones y emociones que experimentaste y las que describieron las personas del vídeo?
 4. En el vídeo de “¿Aceptarías a tu hijo o hija si fuera homosexual?” durante el sondeo dos personas comentan: “*aceptar cosas para las que no fui educado*” y “*en qué circunstancias se está desarrollando, si es nada más una maña o sus hormonas ya lo determinaron*”, ¿ustedes consideran que sólo en esta época, siglo XXI han existido los diferentes tipos de orientación sexual? y ¿creen que la homosexualidad sea un defecto hormonal, desviación sexual o enfermedad psicológica?, ¿existe algún tipo de tratamiento para que las personas homosexuales dejen de serlo y sean heterosexuales?
 5. En el vídeo de “Encarcelados - "Mantenemos relaciones con presos"”, el conductor expresa: “*ya viéndolo a uno arreglado, se pueden pasar de listos con ustedes*”, ¿quién debe ser educado en sexualidad, aquellos que son homosexuales o quien agrede al homosexual?, ¿por qué?
 6. La discriminación, la homofobia y la escasa educación sexual se trasladan de la sociedad libre a aquella que es privada de su libertad, ¿cuáles son las situaciones que pueden identificar que vulneran la integridad de las personas privadas de su libertad, es decir, que ponen en riesgo la salud, el bienestar

psicológico y de seguridad de homosexuales?, ¿qué medidas consideran se deberían tomar para que esto no ocurriera en centros de reclusión?

7. En el vídeo de “Homofobia y cárcel en Camerún. La historia de Lambert”, ¿de qué manera aprovecho Lambert la experiencia de estar privado de su libertad para luchar contra la homofobia en Camerún?, ¿de qué manera aprovecharás tú la experiencia de estar privada de tú libertad? (esta pregunta no es necesario que se responda en el grupo, será de manera individual para reflexionar)
- El guía invitará a las adolescentes a ser conscientes de las expresiones que usamos en la vida cotidiana para referirnos o al describir a las personas con gustos o preferencias distintas a las personales, resaltando que todos somos personas con derechos, sin importar la raza, religión, ideología u orientación sexual. Asimismo pedirá a las adolescentes que piensen ¿cuál es su preferencia sexual? y ¿cómo se sienten con ello? quien desee compartirlo con el grupo lo podrá hacer.

Actividades de cierre

- Finalmente, comentará que en ocasiones es normal experimentar confusiones respecto a la orientación sexual y explicará que no es malo, pero que es importante estar informados y resolver todas las dudas.
- Se realizará la primera autoevaluación, se pueden tomar los criterios incluidos en la propuesta didáctica.
- Entregará sus diarios de campo para que escriban su reflexión.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo
- Autoevaluación

Sesión VI. Inicio de relaciones sexuales. Planificación y prevención de embarazo adolescente

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo

- Comprender que su sexualidad es su responsabilidad para que aprendan a decidir autónomamente

Aprendizajes esperados

- Reconocer sus deseos y opiniones sobre la decisión de iniciar o sostener relaciones sexuales.
- Distinguir los mitos y construir conocimientos certeros acerca del coito.

Recursos

- Lápices, plumas, plumones, colores y gomas
- Cuatro cartulinas blancas
- Juego de “Verdad o Mito”
- Coitómetro

Actividades de apertura

Técnica 1: Exposición

- Para esta sesión se ocuparán las preguntas que las adolescentes entregaron en la mitad de una hoja durante las sesiones pasadas, el guía comenzará comentando que en ocasiones se inician las relaciones sexuales con diversas dudas, sin embargo por vergüenza, presión social, el miedo al a ser juzgados, etc. ocultamos esas dudas y esta situación puede traer consecuencias como embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual o que no se disfrute de la vida sexual. Por ello es de gran importancia estar informados.

- Realizará las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué condiciones deben existir para que una persona o pareja puedan iniciar su vida sexual?
 2. ¿Qué pasa si se acaban de conocer? o ¿si sólo son amigos?, ¿si son novios hace mucho? y ¿si es una relación ocasional?
 3. ¿Qué sucede si la mujer está menstruando?, ¿existe el riesgo de un embarazo?
 4. ¿Y si tuvieron relaciones y no se cuidaron?
 5. ¿Cómo es que una mujer puede quedar embarazada?
 6. ¿Qué deben hacer si quieren tener un hijo?
 7. ¿Y si se quieren cuidar de un embarazo, qué deben hacer?
 8. ¿Si quieren prevenir algún tipo de enfermedad de transmisión sexual?
 9. ¿Qué tiene que ver el sexo, el amor, el cuidado, las relaciones?
- Esperará a que las adolescentes respondan alguno de los cuestionamientos y concluirá la primera parte indicando que durante dos sesiones se abordará el tema del inicio de las relaciones sexuales y podrán expresar de manera oral o escrita cualquier duda que tengan respecto al tema.
- El guía dará la indicación de formar cuatro equipos libremente. Dos equipos trabajarán con el siguiente cuestionamiento:
 1. ¿Cuáles son las distintas causas por las que comúnmente tus amigas, conocidos o incluso tú, comienzan a tener relaciones sexuales?
Mientras los otros dos equipos trabajarán con la siguiente pregunta:
 2. ¿Cuál es la edad que consideran apropiada para comenzar a tener relaciones sexuales? Y ¿qué factores hay que considerar importantes para tal decisión?
- Los equipos comentarán sus opiniones y pasarán a exponer sus respuestas, el guía dará a cada equipo una cartulina y marcadores para que realicen un material de apoyo. Después de cinco minutos, cada equipo pasará a exponer sus respuestas y el guía comentará y orientará sus respuestas enfatizando que decidir el inicio de la sexualidad debe ser una decisión autónoma, que no esté influenciada por presión o violencia.

Actividades de desarrollo

Técnica 2: Juego de verdad o mito

- En esta actividad las adolescentes han de comprender que cuando deciden tener relaciones sexuales, debe existir el menor número de dudas posibles. Se realizará el juego “Verdad o mito”, (véase anexo X) el grupo nuevamente se reunirá en cuatro equipos y el guía deberá orientar o retroalimentar cada participación de los equipos. Si las preguntas del juego se terminan, se usarán las que escribieron las adolescentes.
- Cuando la cara del dado caiga en la opción de “Respuesta individual. Puedes usar una pista”, el guía será quien proporcione la pista.
- Si se agota el tiempo destinado para la actividad, ganará el equipo que más se haya acercado a la meta.

Referencia de preguntas Verdad o Mito:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 72-77).

Técnica 3: Coitómetro

- Como segunda parte de la actividad de “Mitos y Verdades”, el guía entregará un cuestionario a cada adolescente, se denominará “Coitómetro” (véase anexo XI) y lo responderán individualmente, se darán cinco minutos.
- Comentarán sus respuestas y de ser necesario las corregirán, el guía orientará las participaciones, hasta que no haya ninguna duda respecto a cada mito y verdad del “Coitómetro”. Si el tiempo ha llegado al límite y la sesión está por terminar, la actividad descrita a continuación se dejará para la siguiente sesión.

Referencia de Coitómetro:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 80-85).

Actividades de cierre

Técnica 4: ¡Mira lo que aprendí!

- El guía repartirá a cada equipo 8 mitos y verdades que vienen en el “Coitómetro”, se darán 20 minutos para que planeen una situación de la vida cotidiana que hayan visto, vivido o imaginen, en relación a las oraciones y pasen a interpretarlo.
- El objetivo de la actividad es realizar una evaluación cualitativa para que el guía y las participantes identifiquen si existen dudas o si el tema ha quedado claro.
- Comentarán ¿Cómo se sienten ahora, respecto al inicio de las relaciones sexuales? ¿Se resolvieron dudas?
- Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

Sesión VII. Segunda parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Que las adolescentes identifiquen los mandatos culturales que obstaculizan su educación sexual para que comiencen a construir un pensamiento crítico.

Aprendizajes esperados

- Expresan ideas y respetan las opiniones ajenas.
- Identifican problemas de sexualidad y sociales producidos por mandatos culturales.
- Propone ideas para coadyuvar las dificultades de educación sexual en su contexto.

Recursos

- Plumones, colores, tijeras, lápices, gomas.
- Cartulinas o pliegos de papel bond

Actividades de apertura

Técnica 1: ¿A qué edad me pertenece la sexualidad?

- La sesión se iniciará con la pregunta del título, ¿a qué edad me pertenece la sexualidad?
- Después de las participaciones voluntarias el guía pedirá a las adolescentes que recuerden la sesión III donde se trató el tema de las esferas que conforman al hombre y la mujer, en la que se explicó que la sexualidad está presente durante toda la vida del ser humano, por tanto, la sexualidad siempre pertenece a cada uno, sin embargo la creación de diversos mandatos culturales la han convertido en tabú durante la infancia y la adolescencia trayendo consecuencias que se han reflejado mayoritariamente en la población adolescente al ir en aumento la cifra de embarazos adolescentes.
- Se iniciará un dialogo con los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Tu vida íntima pertenece a tus padres?
 2. ¿Por qué generalmente sienten vergüenza de preguntar acerca de sexualidad?
 3. ¿Por qué creen que haya tantos embarazos adolescentes?
- El guía esperará participaciones voluntarias y enfatizará nuevamente que hacer de la sexualidad un mandato cultural desafortunadamente obliga a las adolescentes a tomar decisiones heterónomas y las posicionan en vulnerabilidad social, educativa, económica, etc. Explicará tres mandatos culturales que comúnmente crean confusión y vergüenza en los adolescentes para hablar sobre sexualidad (*véase anexo XII*)
 - Cuando el guía explique los mandatos culturales pedirá que no se realicen intervenciones o participaciones.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (págs. 60-61).

Actividades de desarrollo:

Técnica 2: Foro de discusión

- Pedirá que se organicen en tres grandes equipos y explicará que es un foro de discusión. Posteriormente a cada equipo se le asignará un mandato cultural del anexo XII, les dará una hoja con el mandato impreso y lo leerán en su equipo.
- Cada equipo simultáneamente tendrá 15 minutos para crear un foro de discusión sobre el mandato cultural que les corresponde; intercambiarán ideas, experiencias o conocimientos acerca de ese mandato.

El guía puede proponer algunas ideas para que inicien el foro de discusión, por ejemplo: ¿estás de acuerdo con ese mandato cultural?, ¿por qué?, ¿has visto o vivido este mandato cultural en la escuela, con tu familia, dentro de Comunidad para Mujeres, amigos, etc.?, ¿consideras que este mandato cultural debería eliminarse o modificarse?, ¿por qué?, ¿qué impacto crees que tiene en la sociedad la existencia de este mandato cultural?

- El guía observará que todas las adolescentes estén participando en los equipos. Al transcurrir los 15 minutos entregará a cada equipo un pliego de papel bond y harán dos

columnas donde tendrán que escribir las ideas en las que todas estuvieron de acuerdo y aquellas en las que no estuvieron de acuerdo. Para esta actividad tendrán 10 minutos y cada equipo pasará a compartir el mandato cultural que les tocó y las ideas que se gestaron en su foro de discusión, podrán apoyarse la lámina que hicieron.

- Finalmente cada equipo se reunirá nuevamente y conversarán sobre una posible y nueva mirada para el mandato cultural que les corresponde (*véase anexo XIII con algunos ejemplos*) y crearán una propuesta de acciones que emprenderían dentro de Comunidad para Mujeres o en su familia para que exista una mayor apertura en relación a este mandato cultural. Es muy importante que el guía mencione a las adolescentes que su propuesta debe fundamentarse respondiendo a las siguientes preguntas ¿por qué esta propuesta es necesaria o importante?, ¿a quién beneficia este plan de acción?, ¿qué necesito para poder llevar a cabo mi plan de acción?
- Cada equipo pasará a exponer su “Propuesta o plan de acción”, al terminar el guía explicará que el objetivo es que esta propuesta se traslade a la vida fuera de Comunidad para Mujeres y vivan su sexualidad con responsabilidad.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (págs. 60-61).

Actividades de cierre:

Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo y comentarán cómo se sintieron y qué es lo que se llevan de la sesión.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

**Sesión VIII. Tercera parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente.
Métodos anticonceptivos**

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Crear consciencia del comportamiento que las expone a adquirir infecciones de transmisión sexual para estimular un comportamiento responsable.
- Conocer los métodos anticonceptivos así como la manera correcta de utilizarlos.

Aprendizajes esperados

- Identifican los comportamientos de riesgo para adquirir una infección de transmisión sexual
- Explican la función e importancia de un método anticonceptivo.

Recursos

- Materiales reciclados
- Ilustraciones de métodos anticonceptivos
- Papelitos de 9cmX9cm
- Colores, plumones, plumas
- Tijeras
- Pegamento
- Folleto “Métodos anticonceptivos”

Actividades de apertura:

Técnica 1: Cacería de firmas

Al elegir tener una vida sexual activa, es importante conocer que métodos anticonceptivos existen y como se utilizan, así como también los riesgos que implica no ser responsable al decidir no protegerse durante un coito.

La sesión se iniciará con la siguiente actividad “Cacería de firmas”, el guía sólo dará las instrucciones, pero no mencionará el objetivo de la actividad ni el título de la sesión.

- Se entregará a cada adolescente un papel de aproximadamente 9cmX9cm, pero antes de entregarlo marcará uno de ellos con una pequeñísima “X” y otro diferente con una pequeña “C”.
- Pedirá, en secreto, a una de las integrantes que no siga sus instrucciones, aunque reciba igual que todas el papel pequeño. (No debe buscar firmas ni firmar.)
- Entregará una hoja a cada adolescente y pedirá que se paren y que soliciten a tres personas que les firmen su hoja.
- Cuando todos hayan recogido tres firmas regresarán a su lugar.
- Comentarán cómo se sintieron, si tuvieron alguna dificultad, si alguien se negó a firmarles, si fueron muy buscados para firmar.
- Pedirá a la persona con la “X” que se pare en el centro del salón.
- El guía explicará que esa persona con la “X” representa una “ITS”, podría ser el virus del VIH/SIDA. Supondrán que la persona con la “X”, está infectada, las firmas nos van a representar un contacto sexual sin ninguna protección.
- Se pedirá a todas las que tienen firma de esa persona y a quienes le firmaron que vayan al centro del salón. Todas deben quedar de pie, excepto la participante a la que se le pidió no seguir las instrucciones, ella representa la abstinencia.
- A continuación se preguntará por la persona que tiene el papel marcado con la “C”. Explíqueles que este participante ha usado condón y no corría mucho riesgo. Por lo que también esa adolescente se sentará.
- Todas regresarán a su lugar y comentarán las siguientes preguntas:
 1. ¿Cómo se sintió la adolescente “X”?
 2. ¿Qué sintieron al saber que estaban contagiadas?
 3. ¿Cómo se sintió la adolescente que se le pidió no participar?
 4. ¿Es difícil no participar en una actividad en la que todos participan?
 5. ¿Qué sintieron las adolescentes cuando su compañera se negó a darles la firma?

6. ¿Cómo se sintió quien descubrió que no se había infectado por el uso del condón?
 7. ¿Creen que en la realidad la transmisión se presenta como en la técnica grupal?
¿por qué sí?, ¿por qué no?
- El guía realizará las preguntas e irá dirigiendo la actividad, pero no podrá hacer intervenciones, únicamente escuchará las respuestas de las adolescentes.

Referencia de Cacería de firmas:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 90-92).

Técnica 2: ¿Usar condón o no usar?

- Para continuar se leerá el estudio de caso “¿Usar condón o no usar?”, (*véase anexo XIV*) y grupalmente se comentarán los siguientes cuestionamientos:
 1. Si Ana no quiere quedar embarazada ¿por qué no se protege y por qué espera que su novio tome la decisión de protegerse?
 2. ¿Qué métodos anticonceptivos conocen?, ¿saben cómo se utilizan?
 3. ¿Qué Infecciones de transmisión sexual (ITS) conocen?, ¿conocen las consecuencias que pueden acarrear a largo plazo?
 4. ¿Saben aproximadamente a cuánto ascienden los gastos médicos por contagiarse de una ITS?
- En esta técnica de igual manera el guía únicamente escuchará las participaciones de las adolescentes y al terminar el dialogo, se pasará a la siguiente técnica.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (pág. 64).

Actividades de desarrollo

Técnica 3: Te presento a...

- El guía explicará de manera general qué son los métodos anticonceptivos y cuál es su importancia, y entregará a cada alumna un folleto de “Métodos anticonceptivos (*véase anexo XV*) cuyo contenido es la descripción de los métodos anticonceptivos que se utilizan con mayor frecuencia y la forma correcta de utilizarlos.
- El grupo se dividirá en siete equipos y previamente el guía escribirá en “papelitos” los nombres de los métodos anticonceptivos y los colocará en un contenedor. Cada equipo tomará un papel y verá el método anticonceptivo del que hablarán.
- Los equipos leerán la información acerca del método anticonceptivo, la discutirán y realizarán un comercial que invite al público a utilizarlo, explicando las ventajas, desventajas, la forma de utilizarlo, etc. Todas las alumnas deberán participar, el guía les proporcionará una tarjeta con la ilustración del método anticonceptivo correspondiente y si es posible se llevarán físicamente para que las adolescentes los conozcan, asimismo se proporcionará material reciclado para que lo utilicen como material de apoyo para su presentación.
- Al concluir, los equipos pasará a presentar su producto y al finalizar cada comercial, el guía retroalimentará las participaciones.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 167-177).

Actividades de cierre

- Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo y comentarán que es lo que se llevan de la sesión y si tienen dudas se podrán externar.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

Sesión IX. Cuarta parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente. Infecciones y virus de transmisión sexual

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Conocer de qué manera se propagan las infecciones de transmisión sexual y el VIH/SIDA para que elijan el uso de métodos anticonceptivos.
- Conocer las pruebas para la detección de VIH/SIDA e infecciones de transmisión sexual para estimular el hábito de revisión constante.

Aprendizajes esperados

- Comprenden la importancia de realizarse pruebas ginecológicas para la detección temprana de VIH/SIDA e infecciones de transmisión sexual.
- Argumentan respuestas y trabajan en equipo para la solución de un problema.

Recursos

- Cartulinas
- Colores, plumones, lápices, gomas
- Tijeras y pegamento
- Revistas o periódico
- Reglas de plástico
- “Juego de Sexo Seguro”
- Campana

Actividades de apertura

- El guía comentará a las adolescentes que existen diversas Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y mencionará que aunque en sesiones pasadas ya se ha conversado y trabajado alrededor de ese tema, preguntará:

1. ¿Sabes qué son las ITS?
 2. ¿Cuáles ITS conocen?
 3. ¿Cómo se contagian?
- Después de escuchar a las adolescentes el guía hablará sobre qué son las ITS y la manera en que se contagian continuando con la primera actividad

Actividades de desarrollo

Técnica 1: ¡A que te encuentro!

- Antes de iniciar la sesión el guía esconderá en el salón o espacio donde se desarrolle la actividad 10 sobres, 5 que contengan información acerca del Virus de Inmunodeficiencia Humana o VIH/SIDA y 5 del Virus de Papiloma Humano (VPH), *(véase anexo XVI)*
- El grupo se dividirá en dos grandes grupos y el guía indicará que cada equipo deberá encontrar 5 sobres.
- Los sobres serán del mismo color pero el color de las hojas que representan el VPH será azul, mientras que las del VIH/SIDA serán blancas. Así que cada equipo podrá encontrar sobres con información acerca del VIH/SIDA o del VPH.
- Cuando los dos equipos ya tengan 5 sobres los abrirán para saber qué color de hojas tienen y en menos de 5 minutos ambos equipos deberán organizarse como deseen para que cada equipo tenga el color que le corresponde. El equipo “A” deberá tener hojas azules, información del VPH y el equipo “B” hojas blancas con información de VIH/SIDA.
- Cuando cada equipo tenga el color que le pertenece, leerán el contenido en equipo y la discutirán para posteriormente preparar una exposición en la que expliquen al equipo contrario el virus que les tocó.
- El material de apoyo para su exposición será una infografía, el guía explicará que es una infografía y cómo se elabora, pondrá el ejemplo del anexo XVII.
- Al terminar el guía retroalimentará ambas exposiciones.

Referencia de información:

1. AHF MÉXICO (2016). *AHF MÉXICO. FAQs*. Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://pruebadevih.com.mx/faqs/>.
2. American Cancer Society (2014, Julio 8). *American Cancer Society. El VPH y las pruebas para el VPH*. Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://www.cancer.org/espanol/cancer/queesloquecausaelcancer/infeccionesycancer/fragmentado/el-vph-y-las-pruebas-para-el-vph-more-info>

Referencia de ejemplo de infografía:

3. Martínez, J. (2016, Julio 16). *Infografías*. Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://infografias.tumblr.com/post/147539353899/infograf%C3%ADa-cancer-en-el-mundo>

Técnica 2: Juego de Salud Sexual

- Se proyectará un vídeo sobre el estudio del “Papanicolaou” y del VIH. (*Véase anexo XVIII*). Al término del vídeo se realizará una técnica grupal.
- Se organizará al grupo en tres equipos y le pondrán un nombre.
- Previamente el guía tendrá tarjetas con preguntas y respuestas acerca de VIH/SIDA, VPH y el estudio del Papanicolaou (*véase anexo XIX*)
- Para esta actividad se requerirá de un espacio amplio y una campana. En un extremo del salón o espacio, al centro se colocará la campana y en el otro extremo estarán tres adolescentes de cada equipo.
- El guía leerá la pregunta número uno mientras las tres alumnas escuchan atentamente, quien tenga la respuesta deberá salir corriendo hasta el centro donde se encuentra la campana y deberá hacerla sonar para dar su respuesta.
- Si la respuesta que ha dado la participante fue equivocada, las contrincantes podrán correr para dar su respuesta esperando la indicación del guía
- Ganará el equipo que haya tenido más respuestas correctas.

Referencia de ejemplo de infografía:

Martínez, J. (2016, Julio 16). *Infografías*. Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://infografias.tumblr.com/post/147539353899/infograf%C3%ADa-cancer-en-el-mundo>

Actividades de cierre

Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo y comentarán que es lo que se llevan de la sesión.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

Sesión X. Embarazo durante la adolescencia

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Reconocer los mandatos culturales acerca del embarazo en la adolescencia para identificar cuales han aprendido y así generar nuevas miradas que edifiquen respeto y tolerancia.

Aprendizajes esperados

- Describen e identifican sus opiniones acerca del embarazo adolescente.
- Muestran empatía y respeto por las adolescentes que son madres dentro de Comunidad para Mujeres.

Recursos

- Hojas o libretas
- Plumas

Actividades de apertura

Técnica 1: Y si me embarazo entonces yo...

- Se abrirá la sesión con la siguiente pregunta:
 1. ¿Qué piensan del embarazo durante la adolescencia?
- Se esperarán participaciones voluntarias y el guía iniciará un diálogo en el que explique que según un informe de la OCDE, México es el primer lugar en embarazos durante la adolescencia (*véase anexo XX*) y preguntará:
 2. ¿Cuáles son las razones que orillan a una adolescente a embarazarse sin planearlo?
- De acuerdo a las participaciones, explicará que a menudo la sociedad suele estigmatizar el embarazo en la adolescencia y difunde mandatos culturales como: “*Su*

vida está perdida”. Sin embargo, explicará que el embarazo no representa un fin, pero que sin duda obstaculiza su proyecto de vida. Pero existen distintas instituciones que pueden asesorarlas para tomar la mejor decisión y durante las siguientes sesiones se verán algunas de ellas.

- Para continuar, en la mitad del pizarrón pasarán las adolescentes a escribir los mandatos culturales que hayan escuchado o que piensen acerca del embarazo durante la adolescencia, por ejemplo: *“Ella se lo ha buscado por andar de novia a tan corta edad”*
- Cuando hayan acotado las oraciones, propondrán nuevas miradas que ayuden a que exista una mayor tolerancia hacia las compañeras que están dentro de CM embarazadas o que incluso son madres. *(Véase anexo XXI con algunos ejemplos)*

Referencia de noticia:

El Universal (2016, Junio 10). *México encabeza embarazos adolescentes, con 340 mil.*

Consulta (2016, Agosto 4). Obtenido de

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/06/10/mexico-encabeza-embarazos-en-adolescentes-con-340-mil>

Técnica 2: Entrevista

- El guía pedirá a una de las adolescentes que lea el estudio de caso “Paty, 18 años” *(Véase anexo XXII)* Para que cada una exprese su punto de vista, harán una entrevista interpretando dos roles, el de Paty y el de una reportera. Las indicaciones serán las siguientes:
 1. Se colocarán por parejas y decidirán quien interpretará a Paty y quien realizará la entrevista.
 2. A la adolescente que interprete el rol de reportera se le entregará una pluma, la guía de preguntas y una libreta para que anote la respuesta de “Paty” *(véase anexo XXIII)*.
 3. Es muy importante que estas respuestas sean opiniones personales, es decir, aunque interpreten el rol de Paty, responderán de acuerdo a su criterio.

- Al finalizar las adolescentes compartirán como se sintieron durante la entrevista y como perciben ahora el embarazo durante la adolescencia, si cambio en algo o piensan de la misma manera. Se enfatizará que en la siguiente sesión se hablará de la importancia de tomar decisiones autónomas durante la vida sexual.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (pág. 68).

Actividades de cierre

- Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo y comentarán que es lo que se llevan de la sesión.
- Se realizará la segunda autoevaluación, las adolescentes establecerán individualmente los criterios bajo los que evaluarán su participación en el taller.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo
- Autoevaluación

Sesión XI. Segunda parte. Embarazo durante la adolescencia

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Reflexionar acerca de las posibles decisiones ante un embarazo no planeado para sensibilizarlas y motivarlas a utilizar métodos anticonceptivos.
- Transformar la concepción sobre el aborto hacia uno donde se enfatice el derecho a elegir con libertad y sin prejuicios pero con responsabilidad para que puedan prevenirlo en la mayor medida posible.

Aprendizajes esperados

- Capaces de tomar sus propias decisiones y respetar las ideas u opiniones de los demás.
- Expresan opiniones y argumentan críticamente su postura ante el tema en cuestión
- Trabajo colaborativo orientado a resultados.
- Conoce programas públicos que brindan apoyo para la interrupción legal del embarazo.

Recursos

- Hojas
- Plumas
- Proyector o lámina con el diagrama de flujo “¿Qué hacer si estoy embarazada?”

Actividades de apertura:

Técnica 1: ¿Qué hacer si estoy embarazada?

- La sesión iniciará con las siguientes preguntas: ¿Qué debo hacer si descubro que estoy embarazada? O en el caso de las adolescentes que ya son madres, ¿qué hicieron o pensaron al enterarse que estaban embarazadas?
- Después de algunas participaciones voluntarias el guía explicará que en la mayoría de los casos las adolescentes experimentan miedo y/o soledad al descubrir que están

embarazadas, pues no saben que reacciones tendrán sus padres, su pareja o el contexto en el que se desenvuelven, no obstante hará énfasis en que la decisión debe elegirse autónomamente.

- Para explicar esta decisión se proyectará el diagrama de flujo “¿Qué hacer si estoy embarazada?” (*Véase anexo XXIV*), agregando que pueden elegir ser madres o interrumpir el embarazo y que los medios o instituciones que ofrecen ayuda para ambas decisiones coadyuvan a sentirse seguras e informadas. Asimismo indicará que habrá dos sesiones para ampliar el panorama en ambas decisiones y se iniciará con la elección de interrumpir el embarazo.

Actividades de desarrollo

Técnica 2: Si decido interrumpir el embarazo

- Para la primera actividad el guía mencionará que es de gran importancia que durante esta sesión todas las participaciones sean escuchadas sin prejuicios y con respeto, con el objetivo de crear una dinámica grupal de confianza y crecimiento individual y colectivo. Pedirá a las participantes que de manera anónima en una hoja escriban las dudas que tengan acerca del aborto y las colocarán en el buzón.
- Explicará el cuadro del anexo XXIV desarrollando cada uno de los puntos y mostrando la visión y función de las instituciones que se proponen; el guía puede agregar más puntos o información relevante.
- A continuación preguntará quién está a favor de la interrupción del embarazo y quién en contra. El grupo se separará en dos equipos para realizar un debate, el equipo “a favor” y el equipo “en contra”. El guía les explicará qué es un debate y dará 15 minutos para que ambos equipos argumenten su postura.
- Mientras esta el debate el guía escuchará atentamente cada una de las participaciones para identificar cuál es la información que poseen y si obedecen a mandatos culturales, ya que a partir de estas participaciones se guiarán las actividades posteriores. Después del debate, las alumnas regresarán a su lugar y el guía explicará:
 1. ¿Qué es el aborto?

2. Leyes sobre el aborto
 3. ¿Por qué a pesar de que el aborto se ha legalizado en la CDMX y se ha convertido en un derecho, aún no se ha logrado hablar abiertamente sobre esta decisión?
 4. ¿Hay consecuencias después de realizar un aborto?
 5. Servicios en la CDMX para realizar un aborto gratuito
 6. Aborto con medicamentos
- Se aclararán todas las dudas que susciten y el guía preguntará si alguien ha cambiado de opinión acerca de la interrupción del embarazo y pasará a la última actividad, como parte de una evaluación cualitativa.

Técnica 3: Mesa redonda

- El guía explicará de qué se trata la técnica de “la mesa redonda” y cinco o seis adolescentes conformarán “la mesa redonda”, explicando que ellas serán expertas del tema en cuestión y deberán responder las dudas de la audiencia presente (las otras participantes del taller).
- Para conformar “la mesa redonda”, el guía elegirá dos adolescentes que al inicio de la sesión hayan manifestado estar “en contra del aborto” y los otros lugares lo conformarán voluntarias.
- El guía pedirá a las adolescentes de “la mesa redonda” que sin importar su postura “a favor” o “en contra” sean imparciales y objetivas, ya que la información que brinden debe estar refutada en las leyes que se han establecido legal y medicamento en la CDMX, asimismo pedirá que imaginen que su audiencia son adolescentes embarazadas que han ido a escuchar a las profesionales porque no están seguras de la decisión que deben tomar y desean elegir con la mayor información posible.
- La audiencia podrá realizar preguntas sobre el tema en cuestión a las adolescentes que conforman “la mesa redonda”, también el guía repartirá las preguntas que las adolescentes escribieron al inicio de la sesión
- El guía fungirá como coordinador de la reunión y dará la palabra a la audiencia o a alguna de las seis profesionales.

- Si alguna de las adolescentes que conforma la mesa redonda se observa obstaculizada en responder podrá ceder la palabra a otra profesional y en caso de ser necesario el guía podrá responder a esta pregunta.

Actividades de cierre

Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo y comentarán que es lo que se llevan de la sesión.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

Sesión XII. Maternidad durante la adolescencia

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Sensibilizar a las adolescentes sobre las distintas responsabilidades que implica la maternidad para prevenir un embarazo no deseado.
- Orientar a las adolescentes que son madres para motivarlas a crear un proyecto de vida reconociendo los obstáculos externos e internos que impiden cumplir metas.

Aprendizajes esperados

- Enuncia y comprende la importancia de los derechos para niños, niñas y adolescentes.
- Conoce programas públicos que brindan apoyo a madres adolescentes.
- Expresan opiniones y argumentan críticamente su postura ante el tema en cuestión.

Recursos

- Proyector
- Pliegos de papel bond y plumones o pizarrón y gises.

Actividades de apertura

Técnica 1: Oraciones incompletas

- A cada participante se le dará una hoja de trabajo de “Oraciones incompletas” (*véase anexo XXV*) y responderán lo más ampliamente posible cada uno de los enunciados de acuerdo a su perspectiva y conocimientos. Al terminar se realizará una plenaria en la que compartan sus puntos de vista.
- El guía de acuerdo a las opiniones de las adolescentes iniciará un dialogo en que explique qué es la maternidad y los diversos cambios de emociones, las dudas que surgen, así como la diferencia que existe en ser madre en edad adulta y durante la adolescencia

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 89).

Técnica 2: Otras historias sobre maternidad adolescente

- El guía pegará alrededor de las paredes del salón de clases testimonios de adolescentes que son madres y las invitará a recorrer el salón para que puedan leerlos. Después de tres minutos regresarán a su lugar y preguntará (*véase anexo XXVI*) :
 1. ¿Qué similitudes encuentran entre todos los casos y qué diferencias?
 2. De acuerdo a su criterio ¿Cómo se podría mejorar la condición de vida de la madre adolescente y el menor en primera infancia?
- El guía mencionará que todas las adolescentes son de distintos países y han enfrentado la maternidad con distintos obstáculos pero una de las similitudes más importantes es que todas aún conservan sueños y metas, por ello es importante crear un proyecto de vida. También mencionará que cuando una adolescente se embaraza y decide ser madre, sigue siendo digna de los derechos para infantes y adolescentes con la diferencia de que ahora también su hijo será participe, por lo que es primordial conocer cuáles son estos derechos y los medios a su alcance para que su desarrollo personal y el de su hijo no se vean entorpecidos.

Referencia de actividad:

Williamson, N. (2013). *Maternidad en la niñez*, (págs. 17-57).

Actividades de desarrollo

Técnica 3: Los derechos de niñas niños y adolescentes

- Se formarán equipos de cuatro personas y conversarán sobre sus opiniones y conocimientos de las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué entienden por derechos humanos?
 2. ¿Qué derechos humanos conocen?
- Se darán cinco minutos y posteriormente cada equipo compartirá sus respuestas y el guía explicará qué son los derechos y se proyectará el vídeo “Derecho de los niños.

Vídeo de UNICEF: “Aprendamos nuestros derechos” (véase anexo XXVII) donde se nombran algunos de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

- Asimismo, explicará que aunque existan derechos que tengan como objetivo garantizar la integridad de los niños, niñas y adolescentes, hay obstáculos en nosotros y en el medio donde ellas se desenvuelven, que dificultan el pleno ejercicio de los mismos, un ejemplo es el embarazo en la adolescencia, ya que obstaculiza para la futura madre el derecho a la educación y quizá repercuta en la del menor en primera infancia. Por esta razón, es importante conocer los derechos, así como los medios disponibles en la sociedad para ejercerlos aun cuando existen obstáculos. Enfatizará en la importancia de crear un proyecto de vida diciendo que será el objetivo de la próxima sesión.

Referencia de vídeo:

UNICEF (2012, Julio 12). *Derechos de los Niños. Video de UNICEF: Aprendamos nuestros Derechos*. Consulta (2016, Agosto 30). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=hC89Psnv5II>

Técnica 4: Mis derechos cuando soy madre

- Para esta actividad, se utilizará el anexo XXVIII y las adolescentes que son madres participarán nombrando los derechos que consideran se han visto obstaculizados e identificará si este obstáculo es por una ausencia o falta de competencia en el medio social o si el obstáculo se ha originado por situaciones que ellas han desencadenado. Las adolescentes que no son madres también participarán de acuerdo a lo que han observado en las experiencias de sus compañeras de Comunidad para Mujeres o en el exterior.
- El rol del guía será nombrar distintos programas públicos, instituciones o asociaciones que coadyuvan en el inicio de la maternidad durante la adolescencia. Asimismo mencionará que es importante que ellas decidan buscar estos medios y cambiar “la dirección de su vida”.
- Las invitará a realizar este ejercicio constantemente para identificar a que categoría pertenecen sus obstáculos y las distintas alternativas de solución.

Actividades de cierre

Para finalizar las adolescentes escribirán en su diario de campo y comentarán que es lo que se llevan de la sesión.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo.

Sesión XIII. Segunda parte. Maternidad durante la adolescencia

Tiempo estimado: 2 horas

Objetivo de la sesión

- Demostrar la diferencia entre establecer objetivos y tener sueños para que las adolescentes comprendan la importancia de crear un proyecto de vida que beneficie su futuro y el de su hijo (en el caso de las que son madres).
- Construir un proyecto de vida que proponga objetivos y reconozca los obstáculos a los que cada adolescente puede enfrentarse.

Aprendizajes esperados

- Clasifica los obstáculos internos y externos.
- Construye un proyecto de vida con objetivos factibles.
- Traduce sus “metas” a trabajo y dedicación del contexto donde se desenvuelve.

Recursos

- Hojas de colores
- Gotas de lluvia en hojas de color azul tamaño carta
- Colores, plumones
- Tijeras y cinta adhesiva

Actividades de apertura

Técnica 1: Trazando rutas

- Después de que se ha abordado el tema de los distintos obstáculos que surgen al ser madre adolescente, el guía explicará que es fundamental que constantemente existan metas u objetivos en distintos plazos pues esto beneficiará no solo la vida personal de las adolescentes, sino también al desarrollo de su hijo. Aludirá que cuando han tomado la decisión de ser madres, deberán ser conscientes de que todas sus decisiones

repercuten en el desarrollo de su hijo, por lo que es importante crear un “proyecto de vida” ya que ellas están configurando su presente y el futuro de su vida y la de su hijo. Y según sus aspiraciones, la búsqueda de información y los medios disponibles que realicen les permitirá diversas oportunidades y opciones para ingresar a la adultez como mujeres empoderadas y activas, o estar desvalorizadas y continuar un ciclo de decisiones en el que no existen objetivos o están poco claros.

- Para acercar a las adolescentes al concepto de “Proyecto de vida” se realizará la siguiente actividad:
 1. Se entrega a cada participante los materiales correspondientes (dos hojas de colores, plumones, tijeras y cinta adhesiva) e iniciarán en un círculo. El guía creará un ambiente de relajación y les indicará que deberán imaginar “el viaje que emprenderán” al salir de Comunidad para Mujeres, el fin de ese viaje (para el ejercicio) será en un plazo de dos a tres años. Deberán escribir, dibujar o representar con su material, cosas que les gustaría hacer, cambiar o encontrar en el recorrido de ese camino o viaje.
 2. Dará tiempo para que cada una escriba o dibuje lo que les interesa encontrar. Después pedirá a las adolescentes que se pongan de pie y se coloquen en algún punto del salón imaginando que será el punto de partida de su viaje.
 3. Posteriormente se les indicará que podrán moverse libremente por el salón y que podrán ir pegando el material que realizaron en cualquier parte pero trazando una ruta con distintas fases o etapas.
 4. Una vez que hayan terminado de crear sus rutas, las adolescentes que deseen compartir las distintas etapas de su ruta podrán hacerlo.
 5. Finalmente se guía un proceso para que las adolescentes expresen como se puede aplicar este ejercicio cuando realmente salgan de Comunidad para Mujeres, algunas siendo madres.
 6. Asimismo comentarán si las figuras que colocaron en su ruta son posibles de realizar o si consideran que son sueños que requieren cambiarse o modificarse para que se convierta en una meta.

Técnica 2: Proyecto de vida. Entre los deseos y la realidad

- Previamente el guía en hojas de color azul tamaño carta trazará gotas de lluvia para realizar una lluvia de ideas, cada adolescente tendrá una gota en la que escribirá una palabra u oración que responda a una de las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué es un proyecto de vida?
 2. ¿Para qué me sirve hacer un proyecto de vida?
 3. ¿Es posible cumplir todas las metas que estén en mi proyecto de vida?
- Posteriormente el guía retroalimentará qué es y qué no es un proyecto de vida, utilizando los conocimientos que las adolescentes proporcionaron y orientando sus repuestas.
- La actividad se dividirá en tres momentos, para cada momento habrá una hoja de trabajo que deberán responder las adolescentes de manera individual
 1. Inventario de mi vida
 2. Re-inventando mi vida
 3. Mi proyecto de vida

1. Inventario de mi vida

- Se entregará a cada adolescente una hoja del trabajo (*véase anexo XXIX*) y se darán 5 minutos para responderla, haciendo énfasis en que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo deben responder de acuerdo a lo que ellas <<son>> o <<desean>> en su presente.
- Después el guía pedirá que se sienten en círculo con su hoja de trabajo y para compartir las respuestas jugarán una variante de la botella.
- El guía girará la botella y participará la adolescente que tenga enfrente la boquilla de la botella, la cual tendrá dos opciones a elegir, <<respuesta>> o <<piropo>>, pero no explicará en qué consiste cada opción hasta después de que haya elegido alguna.
- Si elige la opción de <<respuesta>> deberá leer alguna de las preguntas de su hoja de trabajo y compartir con sus compañeras su respuesta.

La opción de <<piropo>> consistirá en colocarse en el centro del círculo y el resto de sus compañeras la observará y le mencionarán las habilidades que posee, las cosas en la que consideran que es ágil o <<bueno>>, si es posible se colocará un espejo en el centro para que la participante pueda ver su rostro al recibir los piropos.

- El ciclo se repetirá pero la siguiente adolescente que participe tendrá que hacer la opción que no hizo la compañera anterior, por ejemplo: si la primera participante eligió la opción de “piropo”, ahora ella dará una “respuesta” a la pregunta que desee compartir y así sucesivamente.
- Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos y se continuará con el segundo momento.

2. Re-inventando mi vida

- Se dará la segunda hoja de trabajo (*véase anexo XXX*) y la responderán en 5 minutos, el guía indicará que deben reflexionar en las acciones que hacían antes de su detención y las acciones que les gustaría hacer o dejar de hacer cuando salgan de Comunidad para Mujeres, reinventar su vida.
- La pregunta número dos la dejarán en blanco aquellas adolescentes que no recibieron “piropos” y la responderán posteriormente.
- Durante los siguientes 10 minutos las adolescentes se colocarán por parejas y se sentarán en alguna parte del salón pero espalda con espalda, es decir, no se verán los rostros. Cada adolescente tendrá cinco minutos para compartirle a su compañera lo que escribió en su hoja de trabajo, la otra compañera escuchará y finalmente le mencionará las habilidades que desde su percepción su compañera posee para que pueda responder el cuestionamiento dos.

3. Mi proyecto de vida

- En el tercer momento el guía solicitará participaciones voluntarias para responder:
 1. ¿Qué diferencia existe entre un sueño y una meta?
 2. ¿Qué es una estrategia?

- Se explicarán ambos conceptos y se pondrán ejemplos
- Se entregará la hoja de trabajo (*véase anexo XXXI*) y el/la guía mencionará que la responderán de acuerdo a las metas que quieren cumplir dentro y fuera de Comunidad para Mujeres. El guía orientará este proceso mencionando que pueden “aprovechar” los recursos y las herramientas que aprendieron estando dentro de CM así como en las sesiones del taller, las experiencias de sus compañeras, etc.
- Se repetirá la actividad de “la ruta” y volverán a utilizar las mismas figuras que al inicio de la sesión, pero ahora al trazar su ruta reflexionarán los cambios que tuvo. Finalmente se hará un cierre de sesión y las adolescentes podrán expresar que cambios pudieron identificar al pensar y escribir sus metas, lo que se llevan de la sesión, dudas, etc.

Actividades de cierre

- El guía hará un cierre de sesión expresando que al hacer un proyecto de vida es importante recordar que no es permanente, debe ir cambiando y “creciendo” al igual que ellas y sus hijos, en el caso de las adolescentes que son o serán madres.
- Escribirán en su diario de campo y comentarán que es lo que se llevan de la sesión.
- El guía comentará que la sesión ha sido la última pero que aún habrá tres clases para que realicen un proyecto y explicará la forma en la que se trabajará; si el tiempo se ha agotado y no puede explicar, pedirá como tarea que piensen en los temas que vieron durante el taller o lo que más fue de su interés.

Evaluación cualitativa

- Participación en la actividad.
- Actitud y compromiso durante toda la actividad.
- Dar sugerencia de cómo mejorar la actividad.
- Trabajo en equipo

Sesión XIV, XV y XVI. Proyecto y presentación

Tiempo estimado para cada sesión: 2 horas

Objetivo de las sesiones

- Movilizar los saberes adquiridos permitiendo a las adolescentes mostrar sus habilidades de convivencia, manejo de situaciones e información, así como también la construcción de aprendizajes permanentes.

Aprendizajes esperados

- Integra acertadamente sus conocimientos de sexualidad.
- Analiza y sintetiza adecuadamente la información de un tema para orientarlo a un resultado.
- Expresa adecuadamente argumentos y juicios.

Recursos

- Cartulinas
- Colores, plumones, lápices, plumas.
- Sacapuntas y gomas.
- Cintas adhesivas, pegamento en barra y tijeras.
- Diarios de campo y trabajos elaborados en sesiones pasadas.

Actividades de apertura

- El guía explicará brevemente qué es un proyecto y el objetivo de realizar un cierre del taller con la presentación de un proyecto. Indicará que esta presentación de ser posible será con la directora o algunos profesores de Comunidad para Mujeres.
- Presentará la forma de trabajo para las siguientes dos sesiones que será la siguiente:

Tabla 5. Actividades por sesión.

Descripción de actividades	Sesión XIV	Sesión XV	Presentación
Organización de equipos	X		
¿Qué tema nos interesa presentar?	X		
Desarrollo	X	X	
¿Cuáles serán nuestros materiales de apoyo?	X	X	
Organización de presentación		X	
Presentación y comentarios			X

En el centro de la tabla se ubica el número de sesión y la “X” indica la actividad a realizar de acuerdo a la columna de la izquierda.

1. Sesión XIV. ¿Cuál será nuestro tema?

- Se formarán equipos de cuatro o cinco personas aproximadamente.
- De acuerdo a los temas tratados durante el taller, los equipos tendrán de diez a quince minutos para delimitar el tema que les interesa presentar.
- Para el tercer momento, “el desarrollo” las adolescentes deberán identificar cuál es la información y aprendizajes que poseen sobre el tema, para ello el guía entregará sus diarios de campo, los trabajos que realizaron y harán un borrador de la información que deseen que su presentación contenga.

Las siguientes preguntas podrán utilizarlas como referencia para realizar el borrador.

1. ¿Cuál es el nombre del tema?
 2. ¿Por qué el tema es significativo o importante para el equipo?
 3. ¿Qué desean que las personas conozcan acerca de este tema?
 4. En este tema ¿ustedes detectan un problema o beneficios para la vida si la gente desconoce esta información? ¿cuáles son esos problemas o beneficios?
 5. Si han detectado que si existe un problema ¿cuáles creen que sean las causas que lo originen?
 6. ¿Ustedes consideran que hay alguna manera de solucionar el problema o hacer que sea menor? ¿de qué manera?
- El desarrollo se podrá hacer durante las dos sesiones pero el guía recomendará dividirse las tareas, es decir, dividir el equipo en sub-equipos, para que simultáneamente un sub-equipo trabaje en la recolección de la información, mientras el otro trabaja en la creación de los materiales de apoyo.
 - En los materiales de apoyo el guía recomendará a los equipos utilizar los recursos con los que ya cuentan, no obstante habrá materiales para que realicen lo que consideran necesario. Asimismo les sugerirá emplear las técnicas que aprendieron en el taller, como la entrevista, la mesa redonda, un foro de discusión, crear infografías, etc.

2. Sesión XV. ¿Cómo presentaremos nuestro proyecto?

- Se continuará con el desarrollo o la creación del borrador y los materiales de apoyo, el guía orientará y ayudará a los equipos.
- El guía pedirá a las adolescentes que organicen la forma en la que presentarán su proyecto y conversará sobre la importancia de la importancia del trabajo en equipo.
- Enfatizará en los siguientes puntos:
 1. ¿Quién o quienes harán la presentación del tema?
 2. ¿Quién o quienes explicarán los materiales de apoyo?
 3. ¿Qué recursos necesitan para la presentación? (cinta adhesiva, marcadores, hojas, etc.)
 4. ¿Cuánto tiempo durará su presentación?

- El guía hará el cierre de la sesión y pedirá a las adolescentes que compartan lo que se llevan del taller.

CONCLUSIONES

Debido a que la población femenina adulta y adolescente privada de su libertad representa una minoría, los problemas de la vida intramuros se han invisibilizado y con ello se ha negado la atención debida a problemas específicos como las necesidades y requerimientos de los niños y niñas en primera infancia que acompañan a su madre adolescente en el cumplimiento de su medida legal. Aunque existen un gran marco jurídico que refiere a la protección de las garantías y el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ninguno regula o establece lineamientos que especifiquen cómo debe ser la vida y los cuidados de un menor en primera infancia privado de su libertad.

Este aspecto es inexistente para el sistema penitenciario y por ende también para otros ámbitos, como el educativo. No obstante, la travesía por la única comunidad de reinserción social para mujeres adolescentes que han delinquido ha revelado problemas que se trasladan desde el exterior hasta Comunidad para Mujeres, tal es el caso del embarazo, la maternidad y la crianza de menores en primera infancia en contextos de encierro.

Si bien, es cierto que en Comunidad para Mujeres hay una ausencia o pocos programas de intervención que se enfoquen a las madres y sus hijos o en la prevención de futuros embarazos no deseados y en general de una educación sexual responsable, es importante reconocer que aunque socialmente se ha imaginado o conocido la cárcel y los centros de reinserción social para adolescentes como espacios donde la dignidad humana se pierde, Comunidad para Mujeres es generalmente para las adolescentes un espacio donde pueden tener acceso a los derechos que en libertad le fueron negados, como educación, alimentos, atención médica, e inclusive una familia, pues la convivencia cotidiana entre pares crea lazos afectivos significativos, pues para aquellas adolescentes que provenían de la calle, el cumplimiento de una medida legal puede ser la oportunidad de “trazar” una nueva vida, es por eso que compartir los hallazgos y la identificación de los distintos problemas es también una oportunidad de ampliar la educación en contextos de encierro y coadyuvar la vulnerabilidad de esta población y romper con el ciclo generacional.

Las adolescentes han infringido la ley como consecuencia de factores que vulneran su seguridad física, emocional y social, provocando una serie de sucesos negativos como la deserción escolar, situación de calle, embarazos no planeados, maternidad adolescente, etc.

Para la educación estos sucesos no son elementos distanciados o separados porque para el cumplimiento de objetivos, el sujeto que aprende debe sentirse íntegramente capaz de trabajar y desarrollar todas sus competencias y habilidades, por lo que el profesional a cargo de este proceso educativo también debe desarrollar todas sus capacidades para comprender que cada alumna presente en su clase es una persona con una serie de elementos que conforman un todo. Y si ese todo está vulnerable, difícilmente las participantes podrán aprovechar los recursos existentes.

Es por ello que aun cuando se ha presentado un taller de educación sexual, los profesionales que aceptan el compromiso de intervenir en esta población, confieran un rol activo y comprendan que ningún aprendizaje significativo puede ocurrir sin una relación significativa; porque quizá el taller se lleve a cabo en Comunidad para Mujeres así como cada una de las sesiones planteadas, pero si el guía no es consciente o no está convencido de que el rol que él desenvuelve debe ser de empatía, donde exista una relación humana y profesional encaminada al cumplimiento de los objetivos personales de las adolescentes y los objetivos del taller, no habrá una construcción de aprendizajes, únicamente el cumplimiento de una serie de actividades.

No es difícil crear esta conjetura, pues la experiencia y la teoría nos han mostrado que en los contextos de encierro generalmente existe una desconfianza mutua entre el personal de los centros de reclusión y las personas reclusas. Por eso, el diseño de la propuesta pedagógica se rige en la teoría socio-cultural, para romper o enfrentar los estigmas y prejuicios sociales a los que se enfrentan las adolescentes embarazadas o que son madres, en la firme creencia que la teoría y la experiencia vislumbra a que el empoderamiento de las adolescentes, la corrección de sus actos y la adquisición de aprendizajes significativos se logra en un ambiente que genere una dinámica grupal de confianza, de alegría, de trabajo colaborativo y que los objetivos converjan en las necesidades del guía, pero también en las de las adolescentes, es decir, tratar de entenderlas y entender las condiciones de las que provenían, antes de que el guía intente ser entendido.

A estas indagaciones es conveniente enfatizar que visibilizar los escasos programas de orientación o intervención para la maternidad adolescente en conflicto con la ley es uno de los objetivos, con la finalidad de compartir este escenario que no debe continuar aislado y sin un reconocimiento para su intervención, así, crear más herramientas que generen alicientes en la vida intramuros para comenzar a romper los elementos que vulneran el ejercicio pleno de los derechos de las adolescentes.

La experiencia ha mostrado que hablar sobre sexualidad es un tema que a todas las adolescentes les interesa pero también les avergüenza y entendiendo que la privación de la libertad es un proceso de asimilación y autoevaluación en el que evalúan los actos que las condujeron a la vida intramuros, el taller debe ejecutarse como una herramienta que pretende empoderar esa autoevaluación con conocimientos que edifiquen un aprendizaje significativo, un desarrollo integral que a corto plazo otorgue a su medida legal un sentido de “formación y construcción”. Para el caso de las adolescentes que no son madres, dirigir colectivamente el taller a una “formación” que prevenga embarazos no deseados y contagio de alguna infección de transmisión sexual, así como la proyección o reconocimiento de metas. En el caso de las adolescentes que ya son madres, que vean el espacio como “formación” para su vida y la de su hijo, planteando objetivos y recursos materiales y humanos disponibles para alcanzarlos, hacer del taller un aliciente en el que se quiten la etiqueta de víctimas o victimarias y se tornen como mujeres capaces de elegir la vida que quieren tener empezando dentro de Comunidad para Mujeres y continuando fuera de ella.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliografía

- (s/a). *ACIA*. Ciudad de México.
- Antony, C. (2007). *Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina*. *Nueva Sociedad*, 73-85.
- Azaola, E. (2009). *Crimen, castigo y violencias en México*. México: CIESAS - FLACSO-Ecuador, México D.F.
- Benavente, C. R. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*. Chile: FLACSO.
- Betancourt, A. M. (1996). *El Taller Educativo ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Santa fé de Bogota. Colombia: Aula abierta. Magisterio.
- C. Elboj Saso, I. P. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. GRAO: Barcelona.
- Frankl, V. E. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Guerra, M. A. (2011). XV CONFERENCIA CIENTÍFICA INTERNACIONAL. *La sistematización de experiencias. Alternativa investigativa participativa*, (pág. 14). La Habana .
- INMUJERES, U. (2002). *Niños y niñas invisibles. Hijos e hijas de mujeres reclusas*. México.
- Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias*. *Matinal*
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- López, M. B. (2006). *Garantizando los derechos humanos de las mujeres en reclusión* . México: INMUJERES.
- Malvido, M. d. (1998). *Criminalidad femenina*. Distrito Federal: Porrúa.
- Molina, J. V. (1991). *La cárcel y sus consecuencias* . Madrid: Popular.
- Pérez, M. C. (2008). *Constructivismo pedagógico*. México D.F: Alfaomega.
- Ruíz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Aljibe.
- Simpson, M. G. (2010). *Resiliencia sociocultural*. Buenos Aires: Bonum.

- Vygotski, L. S. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Williamson, N. (2013). *Maternidad en la niñez*. UNFPA: Mirey Chaljub.

Documentos oficiales

- Diario Oficial de la Federación. (1917). *CPEUM*. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes*. Distrito Federal.
- Diario Oficial de la Federación. (2015). *Ley Genral de Educación*. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *LFJA*. Distrito Federal.

Referencias electrónicas

- Aguilar, A. C. (2006). *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Recuperado el 2013 de Octubre de 19, de <http://www.juridicas.unam.mx>
- Aguilar, A. C. (2006). *El nuevo sistema de justicia para adolescentes*. Recuperado el 2013 de octubre de 2013, de Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM: <http://www.juridicas.unam.mx>
- AHF MÉXICO. (2016). *AHF MÉXICO*. Recuperado el 24 de 08 de 2016, de FAQs: <http://pruebadevih.com.mx/faqs/>
- American Cancer Society. (8 de Julio de 2014). *American Cancer Society*. Recuperado el 24 de Agosto de 2016, de El VPH y las pruebas para el VPH: <http://www.cancer.org/espanol/cancer/queesloquecausaelcancer/infeccionesycancer/fragmentado/el-vph-y-las-pruebas-para-el-vph-more-info>
- Asamblea General. (1985). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores*. Recuperado el agosto de 14 de 2014, de www.ordenjuridico.gob.mx
- Antony, C. (2007). *Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina*. Recuperado el 23 de marzo de 2015, de <http://www.nuso.org>

- Bernheim, C. T. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Recuperado el 15 de abril de 2015, de Revista Iberoamericana de educación: <http://redalyc.mx>
- Blazich, G. S. (Mayo-Agosto de 2007). *La educación en contextos de encierro*. Recuperado el 20 de abril de 2015, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://redalyc.uaem.mx>
- Destino 16. (26 de Agosto de 2015). *Destino16*. Recuperado el 28 de octubre de 2015, de <http://destino16.mx/91-de-adolescentes-en-conflicto-con-la-ley-son-hombres-inegi/>
- El Universal. (10 de Junio de 2016). *México encabeza embarazos adolescentes, con 340 mil*. Recuperado el 4 de Agosto de 2016, de Nación: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/06/10/mexico-encabeza-embarazos-en-adolescentes-con-340-mil>
- Green, V. A. (s/a). *La situación actual de las mujeres en reclusión*. Recuperado el 6 de junio de 2015, de Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM: <http://www.juridicas.unam.mx>
- Herreras, E. B. (2004). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios*. Recuperado el 14 de junio de 2015, de Revista Iberoamericana de educación: <http://rieoei.org/deloslectores>
- INEA. (8 de agosto de 2014). *Cursos y materiales del MEVyT*. Recuperado el 24 de febrero de 2016, de Cursos y materiales del MEVyT: <http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index>
- INEA. (s/a). *MEVyT en línea*. Recuperado el 10 de 02 de 2016, de <http://www.cursosinea.conevyt.org.mx>
- Torres, T. V. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Vargas, M. A. (2007). El problema de "sentido" en los centros de reclusión. Recuperado el 20 junio de 2015, de *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*: <http://www.pendientedemigracion.ucm.es>

- Vizcaya, E. d. (2004). *La evaluación educativa*. Recuperado el 23 de junio de 2015, de Revista Mexicana de Investigación Educativa:
<http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa>

FUENTES DE CONSULTA DE ANEXOS

Bibliografía

- Osorio, J. H. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*. Santafé de Bogotá: El Manual Moderno.

Medios audiovisuales electrónicos

- Bailleres, E. (Marzo de 2016). *YouTube*. Recuperado el 16 de Agosto de 2016, de Así reaccionan a la homofobia en Madrid, impresionante:
<https://www.youtube.com/watch?v=60-z8ue7mgk>
- Blink Tower. (3 de Septiembre de 2013). *EXPLICAMOS. El examen del VIH-SIDA*. Recuperado el 30 de Agosto de 2016, de YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=tvACbSq2Pk0>
- IZQ. (Julio de 2013). *YouTube*. Recuperado el 16 de Agosto de 2016, de ¿Aceptarías a tu hijo o hija si fuera homosexual?:
https://www.youtube.com/watch?v=dniMHGcYw_0.
- La sexta. (Noviembre de 2013). *YouTube*. Recuperado el 16 de Agosto de 2016, de Encarcelados - "Mantenemos relaciones con presos".:
<https://www.youtube.com/watch?v=57e1rEBDQTo>

ANEXOS

Sesión I. Mi juego, mis reglas

Técnica 1: Círculos que giran

Anexo I. Enunciados de presentación.

- Cuéntale a su compañera ¿cuál ha sido el “oso” más grande de tu vida?
- Si el águila es el símbolo de la bandera de México, ¿qué símbolo sugieres como representación de esta institución (Comunidad para Mujeres)?
- Si pudieras irte de vacaciones a una isla desierta, ¿a quién te llevarías contigo? Y ¿por qué?
- ¿Qué harías si sólo te quedarán 3 años de vida?, ¿Por qué no trabajas en ello para lograrlo?
- Recomiéndale a tu compañera un libro y/o película.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 5).

Sesión II ¿Qué significa estar privado de la libertad y para qué sirve?

Técnica 1: Dialogo para construir la libertad

Anexo II. Estudio de caso.

¿Tú qué harías?

Una mujer gestante descubre, mediante una prueba diagnóstica, que el hijo que espera presenta una deficiencia mental. Se le presenta el dilema de interrumpir o no su embarazo. Su médico le instruye que si lo desea, puede abortar sin impedimentos clínicos de ninguna clase. Pero un sacerdote pretende convencerla de que elimine decididamente esta posibilidad. La mujer permanece perpleja ante la diversidad de criterios de las fuentes consultadas. Religión, ciencia y hasta legalidad civil (si demora demasiado su decisión, infringirá el plazo legal para abortar) le ofrecen, cada una por su lado, criterios encontrados sobre la licitud moral del propósito de impedir aquel nacimiento. Pues bien, si ella obrase en conformidad con cualquiera de estas fuentes, pero sin haber reflexionado antes, a su propio y personal criterio sobre la conveniencia de su acción, tendríamos que decir que ha decidido según una voluntad heterónoma. Literalmente, según la ley o disposición ajenas. Si, por el contrario, cualquiera que haya sido su opción, ha atendido previamente a lo que disponen su razón y su conciencia, esta mujer habrá decidido según un querer autónomo, es decir, según una voluntad no predeterminada por disposiciones diferentes a las de su propia ley o autonomía.

Referencia de estudio de caso:

Norbert, B. (1992). *Aproximación a la ética*, (págs. 237-238). Consulta (20016, Julio 25).
Obtenido de http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/actiweb/activlre.html

Sesión III. La sexualidad en hombres y mujeres

Técnica 1: Yo creo que esa mancha es...

Anexo III. Yo creo que esa mancha es...

Ilustración 1. Esa mancha es



Referencia de ilustración:

The Peace Breaker. (2008, Octubre 30). Consulta (2016, Julio 26). Obtenido de <http://pazbreakcerrado.toxicfarm.com/t308-el-consultorio-del-dr-locovich>

Técnica 2: El sexo y la sexualidad

Anexo IV. Estudio de casos

Las primeras citas

1. En la primera cita de Santiago y Paula, van a ir a bailar. Santiago piensa que ella le debería ayudar a pagar la cuenta. ¿Qué debería hacer él? ¿Qué debe hacer ella?
2. Diana se siente atraída por Daniel, ella cree que él también se interesa en ella, pero es demasiado tímido para invitarla a salir. Ella ha pensado en pedirle que salgan, pero teme a forzarlo. ¿Qué pasará si ella lo invita a salir?

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 25).

Técnica 3: Ese se llama así...

Anexo V. Esquemas de anatomía sexual, masculino y femenino

Ilustración 2. Anatomía masculina

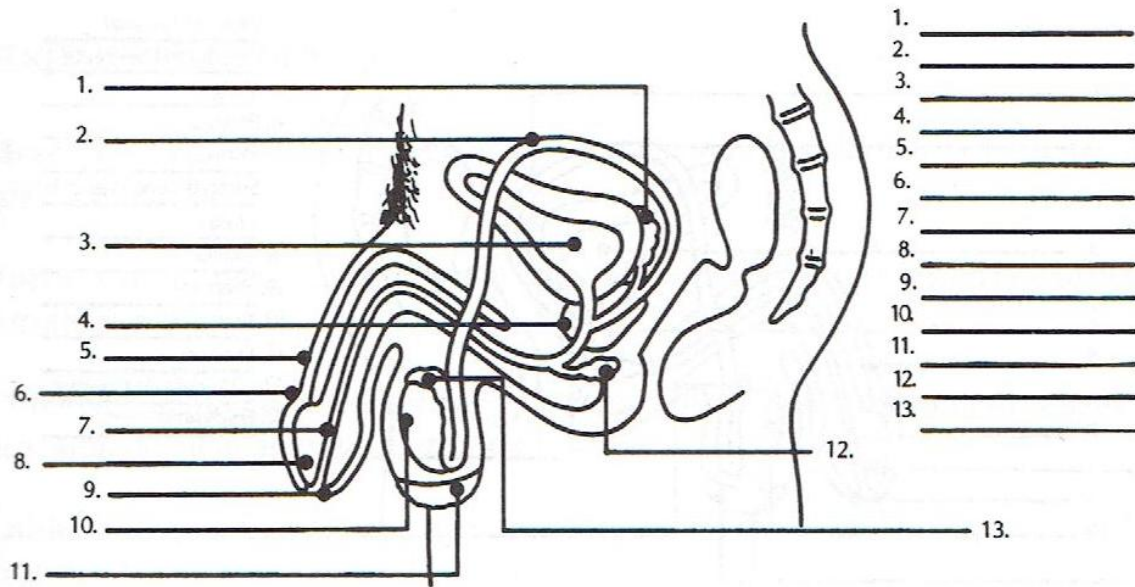


Ilustración 3. Anatomía Femenina externa

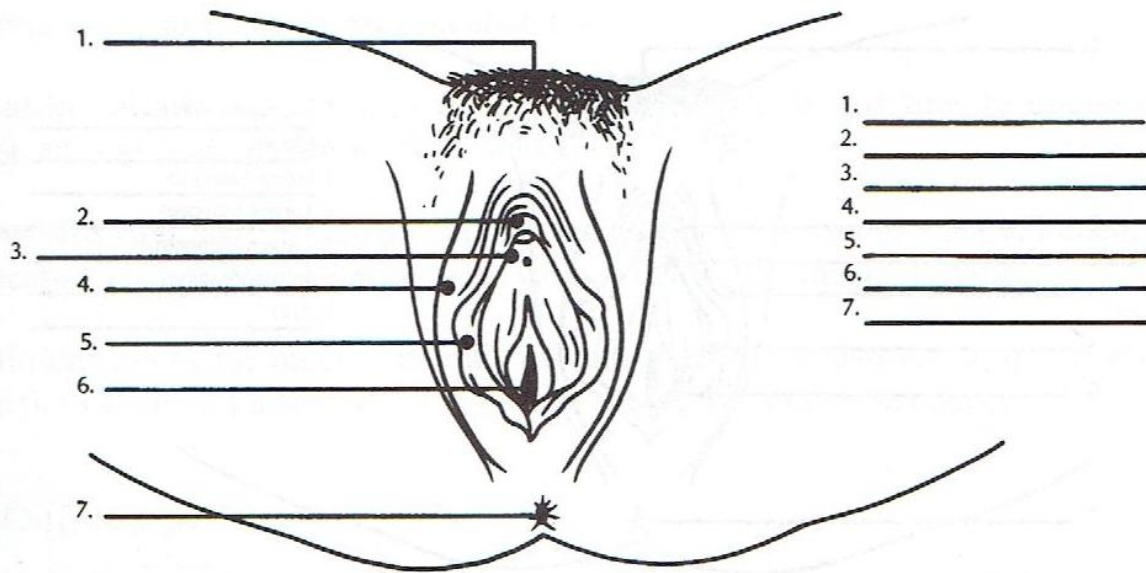


Ilustración 4. Anatomía interna femenina

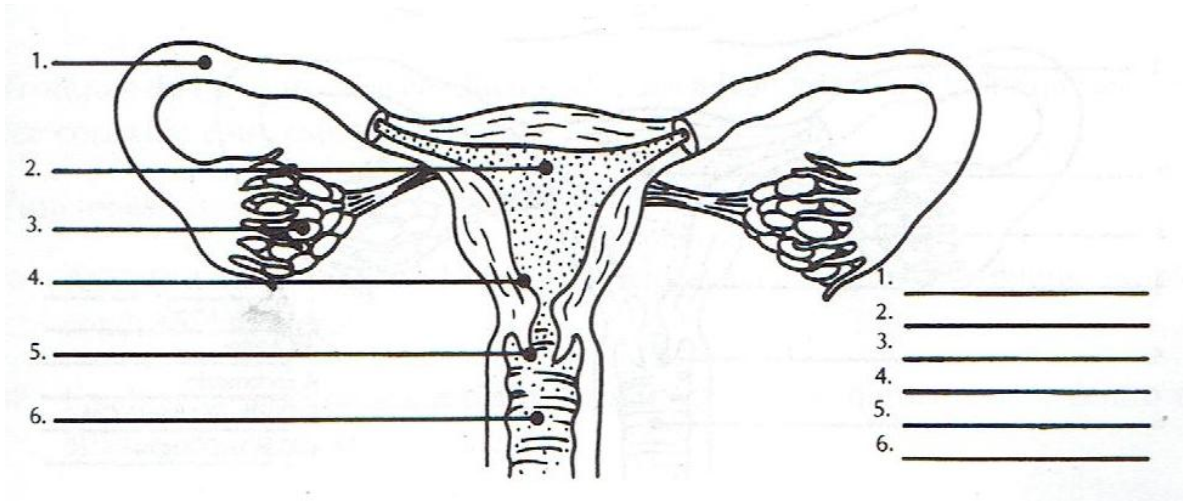


Ilustración 5. Anatomía masculina

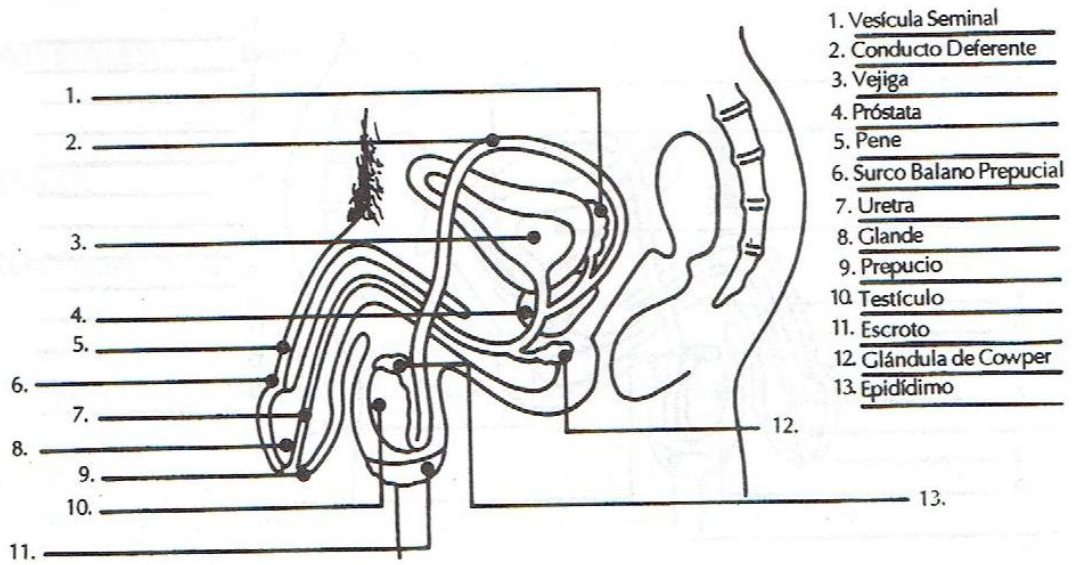


Ilustración 6. Anatomía externa femenina

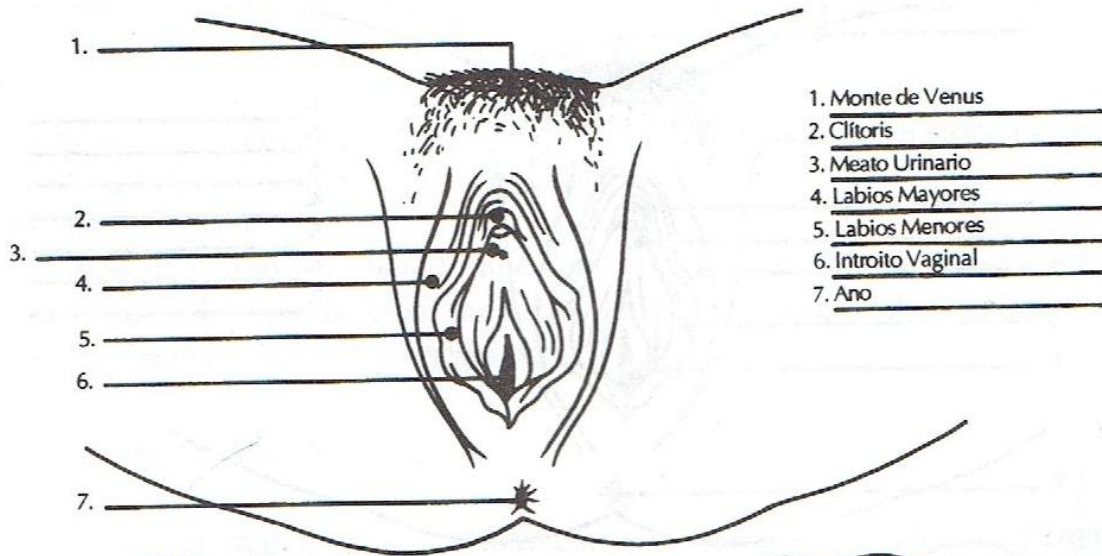
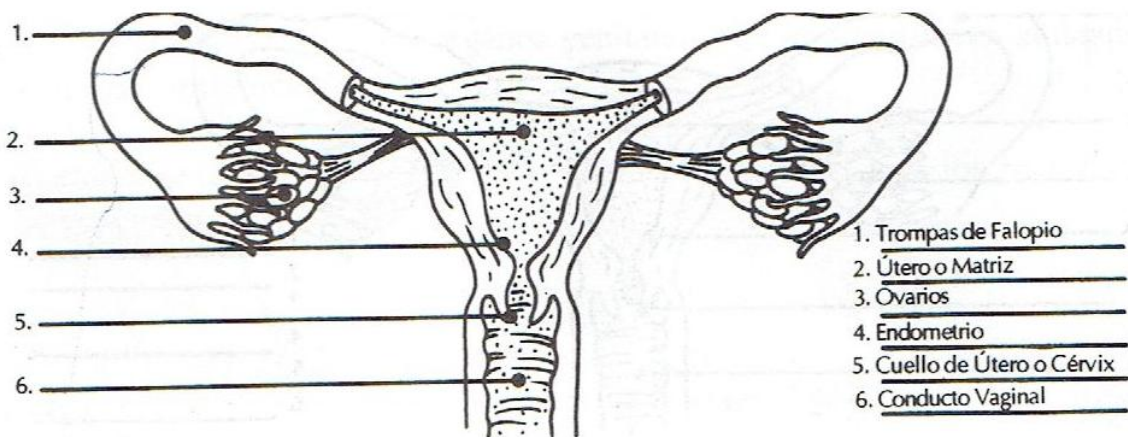


Ilustración 7. Anatomía interna femenina



Referencia de ilustraciones:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 29-30).

Anexo VI. Folleto de anatomía y fisiología sexual, masculino y femenino

Anatomía y fisiología sexual femenina

1. Genitales externos

- A. Monte de Venus:** Zona triangular cubierta de vello situada en la parte frontal e inferior del abdomen.
- B. Vulva:** Constituida por: Labios mayores, labios menores, clítoris, meato urinario e introito vaginal.
- C. Clítoris:** Cuerpo eréctil, alargado y pequeño cuya función es exclusivamente erótica, situado en el ángulo anterior de la vulva.
- D. Labios mayores:** Partes mayores, en forma de labios, de los órganos genitales externos femeninos.
- E. Meato Urinario:** Ubicado debajo del clítoris y encima del introito vaginal. La orina se elimina a través de esta abertura.
- F. Labios menores:** Pliegues de piel en forma de labios que se encuentran cercanos al orificio externo de la vagina.
- G. Introito vagina:** Cerrado parcialmente en las mujeres “*vírgenes*” por el himen, está localizado en la parte inferior de la vulva y debajo del meato urinario.
- H. Himen:** Repliegue mucoso de muy diversas formas y consistencias que bordea el orificio vaginal. La función biológica de esta estructura no se conoce.

2. Genitales internos

- A. Trampas de Falopio:** Dos conductos situados a lada y lada del útero que establecen conexión entre éste y los ovarios.

A.1 Funciones:

1. Atrapar al ovulo expulsado por el ovario y, mediante un movimiento propio,

conducirlo al útero.

2. Facilitar el paso de los espermatozoides para que, normalmente, dentro de ellas, se produzca la fecundación.

3. Conducir al óvulo fecundado hasta el útero donde se alojará y se desarrollará.

B. Ovarios: dos órganos de forma ovalada situados a lado y lado del útero y por debajo de las trompas de Falopio. Tienen en su interior los óvulos o células femeninas y producen sustancias llamadas hormonas.

C. Útero o matriz: Situado a continuación de la vagina, detrás de la vejiga y por delante del recto.

Es un órgano muscular hueco recubierto en su interior por un tejido rico en vasos sanguíneos llamado endometrio, éste se desprende en cada menstruación y vuelve a reproducirse por acción de las hormonas en el siguiente ciclo menstrual. Se divide en dos regiones principales: cuerpo y cuello. A nivel del cuerpo tiene dos orificios, uno de cada lado, sitios de unión con las trompas de Falopio.

C.1 Funciones:

1. Preparar y facilitar la expulsión del endometrio para producir la menstruación.

2. Recibir el óvulo fecundado.

3. Alojar al feto y a la placenta durante el embarazo.

4. Facilitar la expulsión del feto y la placenta mediante su contracción en el momento del parto. En el cuello del útero se produce una secreción mucosa que cambia de aspecto y consistencia durante el ciclo menstrual.

D. Cuello uterino (cérvix): Parte más baja del útero que comunica con la vagina.

E. Vagina: Conducto muscular que une al útero con el exterior. Tiene como función dar paso al feto y a la placenta durante el parto, alberga el pene durante el coito y deja salir la menstruación que viene del útero.

Anatomía y fisiología sexual masculina

- A. Vesículas seminales:** pequeñas glándulas que están por detrás de la vejiga, una a cada lado de la próstata; en ellas se produce parte del líquido seminal.
- B. Conductos deferentes:** tubos que permiten el paso de los espermatozoides, desde los epidídimos hasta la próstata.
- C. Próstata:** Glándula localizada por debajo de la vejiga que produce parte del líquido seminal.
- D. Pene:** órgano cilíndrico, delgado, formado por un tejido especial, lleno de cavidades y recubierto de piel. Las cavidades del tejido esponjoso del pene se llenan de sangre por la estimulación sexual, se endurece y se pone erguido. Esto es lo que se llama erección.
- E. Uretra:** Canal que va por toda la parte interna del pene hasta la vejiga.
- F. Glante:** Cabeza del pene.
- G. Prepucio:** Pliegue de piel retráctil que cubre el pene.
- H. Epidídimos:** Dos órganos en forma alargada, que se encuentran por encima de cada testículo. Almacenan los espermatozoides y producen parte del líquido seminal.
- I. Testículos:** Dos glándulas en forma ovalada, de unos 4 cm de diámetro. Están dentro del escroto (bolsas), una al lado de la otra y por debajo del pene. Producen los espermatozoides y las hormonas masculinas (testosterona).
- J. Espermatozoides:** Son células masculinas de la reproducción; duran vivas 72 horas en promedio.
- K. Glándula de Cowper:** Segrega un líquido pre eyaculatorio.
- L. Surco balano prepucial:** Es el cuello del pene.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 31-33).

Sesión IV. ¿Cómo vivo mi sexualidad?

Técnica 1: Lo que yo quiero cambiar

Anexo VII. Mandatos culturales

- Las adolescentes deben mantener siempre el control sobre sus deseos.
- Una mujer no debe demostrar su deseo, eso es algo propio de los hombres.
- La mujer, aunque tenga ganas de tomar la iniciativa, debe esperar a que el hombre lo haga
- Es la mujer la que tiene el control para poner el límite en la sexualidad
- La adolescente no debe excitarse porque corre el peligro de generar condiciones que terminen en una relación sexual.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (págs. 43-44).

Técnica 2: Juguemos a la botella

Anexo VIII. Cuestionario para juego de botella

1. ¿Tus padres esperaban de ti cosas diferentes de las que esperaban de tus hermanos del sexo opuesto?
2. ¿Recuerdas cómo te sentías por ser niña? ¿envidia o desprecio hacia el sexo opuesto?
3. ¿Cuáles eran los criterios familiares para hablar de sexualidad?
4. ¿Qué recuerdas haber aprendido sobre sexualidad por conversaciones o experiencias con compañeros (as)?
5. ¿Cuándo fue que tuviste, por primera vez, conciencia de la relación amorosa entre tus padres?
6. ¿Qué recuerdas de la primera experiencia sexual?, ¿la primera vez que recibiste un beso, una caricia, el primer amor?
7. ¿Recuerdas haber tenido juegos sexuales en la niñez?, si tus padres se dieron cuenta, ¿qué dijeron o hicieron?

8. ¿Qué recuerdas del desarrollo de tu cuerpo: emisiones nocturnas, comienzo de la masturbación o de la menstruación?
9. ¿Qué opinas de la educación sexual que has recibido?
10. ¿Qué ha sido lo mejor en tu educación sexual?

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 64).

Sesión V. Diversidad sexual. ¿Qué es ser gay, lesbiana, bisexual, heterosexual?

Técnica 2: Respeto por la diversidad

Anexo IX. Vídeos sobre preferencias sexuales

1. ONU contra la homofobia

Referencia de vídeo:

Oficina de las Naciones Unidas. (2013, Mayo). *ONU contra la homofobia*. Consulta (2016, Agosto 16). *Obtenido de* <https://www.youtube.com/watch?v=iNwB98Xq94M>.

2. ¿Aceptarías a tu hijo o hija si fuera homosexual?

Referencia de vídeo:

IZQ MX. (2013, Julio). *¿Aceptarías a tu hijo o hija si fuera homosexual?* Consulta (2016, Agosto 16). *Obtenido de* https://www.youtube.com/watch?v=dniMHGcYw_0.

3. Homofobia y cárcel en Camerún. La historia de Lambert.

Referencia de vídeo:

Oficio de vivir (2013, Abril). *Homofobia y cárcel en Camerún. La historia de Lambert*. Consulta (2016, Agosto 16). *Obtenido de* <https://www.youtube.com/watch?v=weVurU9UhmK>.

4. Encarcelados .Mantenemos relaciones con presos.

Referencia de vídeo:

La sexta. (2013, Noviembre). *Encarcelados - "Mantenemos relaciones con presos"*. Consulta (2016, Agosto 16). *Obtenido de* <https://www.youtube.com/watch?v=57e1rEBDQTo>

5. Así reaccionan a la homofobia en Madrid, impresionante

Referencia de vídeo:

Bailleres E. (2016, Marzo). *Así reaccionan a la homofobia en Madrid, impresionante.*

Consulta (2016, Agosto 16). *Obtenido de* <https://www.youtube.com/watch?v=60-z8ue7mgk>

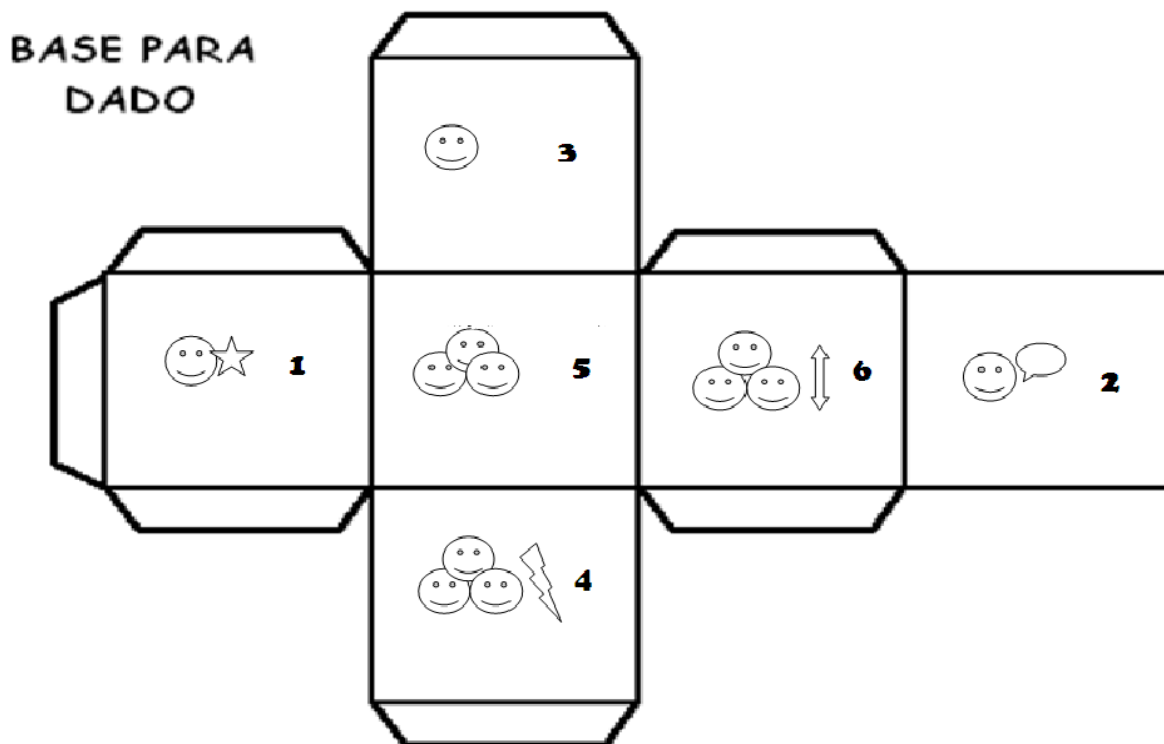
Sesión VI. Inicio de relaciones sexuales. Planificación y prevención de embarazo adolescente

Técnica 2: Juego de verdad o mito




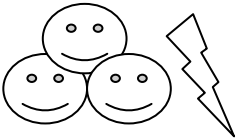

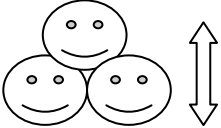
Anexo X. Juego de Verdad o Mito

El juego consta de:

1. Un dado con distintas imágenes en sus seis caras.



2. Tablero de retos

Caras del dado	¿Quién responde?	Casillas por avanzar o retroceder
 3	Respuesta individual.	Si aciertas avanzas tres casillas, si no aciertas retrocedes tres casillas.
 5	Respuesta en equipo.	Si aciertan avanzan cinco casillas, de lo contrario retroceden cinco.
 1	Respuesta individual. Puedes usar una pista.	Si aciertas avanza una casilla o retrocede si no aciertas.
 4	Respuesta en equipo	Si aciertan avanzan cuatro casillas, si no aciertan el equipo realiza 10 lagartijas para no retroceder.
 2	Respuesta individual	Si aciertas avanzas dos casillas, si no aciertas cuenta un chiste para no retroceder.
 6	Respuesta en equipo	Responde dos preguntas y si aciertas avanzas seis casillas o tres casillas si solo aciertas una.

3. Un tablero, el guía lo hará de acuerdo a la imagen y se colocará en el piso



4. Cuatro tapas de plástico de distintos colores para avanzar en el tablero

Instrucciones

- Se establecerán el orden en que cada equipo va a tirar.
- Cada equipo elegirá a una integrante que pasará a representarlas y a tirar el dado, se irán turnando para que todas pasen a responder.
- La participante tomará una pregunta, antes de leerla tirará el dado y observará la imagen para determinar si la debe de responder individual o en equipo. De acuerdo a la imagen que la cara del dado contenga, serán las casillas que debe avanzar o retroceder.
- Todas las preguntas deben ser respondidas con un “Verdadero” o “Mito” pero deben argumentarla; el argumento podrá ser en equipo, siempre y cuando la participante ya haya dado su respuesta.
- Ganará el equipo que llegue a la meta.

Preguntas para el juego Verdad o Mito

1. La menstruación impide hacer el amor

Mito: La menstruación ha sido asociada a una enfermedad. Esta idea de enfermedad ha llevado al mito de que no pueden tener relaciones coitales pero lo cierto es que si se puede, sólo que muchas parejas lo evitan por escrúpulos.

2. El hombre propone y la mujer dispone

Mito: Las actitudes y el comportamiento sexual de hombres y mujeres están convergiendo actualmente. Las mujeres están asumiendo las relaciones con la misma libertad que, tradicionalmente, era exclusiva de los hombres.

3. El hombre no debe manifestar sus sentimientos

Mito: Es uno de los patrones de conducta que la cultura ha impuesto como signo de masculinidad. La sociedad machista no ve con buenos ojos que el hombre manifieste sus afectos.

4. Es responsabilidad del hombre si ella no se excita

Mito: El mito dice que un verdadero hombre no necesita información de la mujer, pues se supone que dominan todas las técnicas, poseen todas las habilidades y destrezas y cuentan con cientos de experiencias sexogenitales.

Por su parte, las mujeres aprendieron que el sexo es responsabilidad de los hombres, que el sexo es algo que ellos les hacen a ellas.

La verdad es que debemos aprender que no hay ninguna manera de saber qué agrada a una pareja. La sexualidad en pareja es una aventura y es presuntuoso, de parte de uno de ellos, suponer que tiene que encargarse de todo lo que suceda.

5. El hombre siempre quiere tener sexo

Mito: Según este mito el hombre puede tener relaciones coitales a cualquier hora, en todo lugar y con cualquier mujer. Los varones aprendieron que un “verdadero hombre” nunca se echa para atrás, sin embargo en toda relación sexual es necesario tener en cuenta el deseo y el consentimiento del otro. Comprender esto es entender que los hombres no son máquinas inagotables de actividad coital

6. No se han determinado las causas de la homosexualidad

Verdad: Es cierto, no existe ningún estudio que demuestre, en forma clara y contundente, el origen de la homosexualidad.

7. El hombre debe proteger y dar seguridad a su compañera

Mito: Este mito confunde el comportamiento femenino con debilidad en la mujer, algo de ignorancia y sentimiento de desprotección; en tanto de masculinidad se caracteriza por la rudeza, la seguridad y la capacidad de resolver problemas.

8. Con el primer coito una mujer puede embarazarse

Verdad: Sí, una mujer puede embarazarse con el primer coito o cada vez que los tenga, a menos que ella y su compañero utilicen un método anticonceptivo eficaz.

9. El alcohol y la marihuana son estimulantes sexuales.

Mito: Tienen el efecto contrario; pueden aumentar el deseo y reducir las inhibiciones, pero reducen el flujo de la sangre al área genital y pueden reducir el desempeño sexual, haciendo más difícil mantener una erección o experimentar un orgasmo.

10. Un hombre con un pene más grande es más potente sexualmente que uno con un pene pequeño.

Mito: el tamaño del pene no tiene ninguna relación con la potencia sexual. A los hombres les han hecho creer que las mujeres “se mueren” por un pene grande y siempre están comprobando que sus penes no son lo que el mito difunde.

11. Una vez que el hombre se ha excitado y tiene una erección debe continuar hasta eyacular, porque puede ser dañino si no lo hace.

Mito: No hace daño el no eyacular cada vez que el hombre tiene una erección. A muchos hombres les parece extraña la idea de que las relaciones sexuales no terminen siempre con el coito o con una eyaculación. La calidez, la intimidad, la proximidad de los cuerpos, la verbalización, son todas experiencias de gran valor afectivo.

12. Una mujer puede quedar embarazada, aún si el hombre no eyacula dentro de la vagina.

Verdad: Sí, cuando el compañero eyacula cerca de la vagina es posible que los espermatozoides hagan contacto con el moco cervical, cuya función es conducir a través de la vagina.

Referencia de preguntas Verdad o Mito:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 72-77).

Técnica 3: Coitómetro

Anexo XI. Coitómetro

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: Lee las siguientes oraciones y responde una “X” si es verdadero o falso.

	Coitómetro	Verdadero	Falso
1	Durante el coito, la vagina no estimula el pene		
2	Para una mujer concebir no necesita orgasmos		
3	Es muy importante que durante el coito se tengan orgasmos simultáneos		
4	Un clítoris con capuchón dificulta el orgasmo en la mujer.		
5	Las masturbaciones recurrentes en hombres o mujeres, disminuyen el deseo sexual con su pareja.		
6	Cuando la vagina está seca, la lubricación artificial hace el coito más fácil.		
7	El promedio de eyaculación ocurre solamente después de 2 minutos de haber iniciado el coito, en el 75% de los hombres.		
8	Cuando el orgasmo del hombre se aproxima, los músculos de su sistema reproductivo comienzan a contraerse para empujar el semen hacia la uretra.		
9	Después del orgasmo, el clítoris puede estar dolorosamente sensitivo.		

10	La eyaculación hace que el orgasmo del hombre sea más satisfactorio que el orgasmo de la mujer.		
11	Colocar una anestesia local en el pene tiende a prolongar la erección.		
12	En cada eyaculación se depositan en la vagina de 3 a 7 cm. de semen en promedio.		
13	Hay secreciones glandulares cuando las contracciones vaginales ocurren durante el orgasmo de la mujer.		
14	La eyaculación promedio libera de 200 a 250 millones de espermatozoides.		
15	El coito en posición convencional no es recomendable durante el embarazo.		
16	La vagina es un espacio virtual y sus paredes son tales que vuelven a unirse después del coito.		
17	Si la mujer coloca una almohada o un cojín bajo sus nalgas, el coito le puede doler.		
18	El típico orgasmo masculino dura más que el femenino.		
19	Después del intercambio sexual, un hombre pasa por un periodo de tiempo (10 minutos a varias horas), durante el cual la erección no se consigue fácilmente.		
20	Una parte de las mujeres no experimenta dolor alguno, o muy insignificadamente, durante su primer coito.		
21	Durante el coito el clítoris se retracta dentro de su capuchón, lo cual hace mantener contacto con él.		
22	No está bien que las mujeres se masturben cuando tienen		

	una pareja estable.		
23	Debido a problemas emocionales, los músculos de una mujer pueden contraerse dolorosamente durante el coito.		
24	El orgasmo del hombre, generalmente, incluye sólo los orgasmos genitales.		
25	Generalmente la mujer puede continuar el coito después de su orgasmo sin ninguna incomodidad.		
26	La fatiga después del coito es extremadamente rara o poco común.		
27	Cuando el pene del hombre es demasiado largo, la posición femenina superior ayuda a la mujer a mantener el control de la penetración.		
28	Durante el coito el clítoris se agranda.		
29	Algunas personas son alérgicas a los anticonceptivos.		
30	El orgasmo de la mujer, generalmente, incluye más contracciones que el del hombre.		
31	Una mujer con amenaza de aborto no debería tener coitos durante el embarazo.		
32	El conducto vaginal tiene más terminaciones nerviosas que los labios mayores o menores.		
33	El codón ayuda al hombre a prolongar el coito.		
34	Cuando un hombre tiene varias eyaculaciones seguidas, generalmente la primera le da menos placer.		
35	Es común que la mujer orine inmediatamente después del		

	coito.		
36	A menos que se use un lubricante, un pene muy largo puede hacerle daño a la pareja.		
37	Un orgasmo femenino mediante auto estimulación es, fisiológicamente, muy diferente al obtenido en el coito.		
38	Tener varios orgasmos seguidos es más típico en el hombre.		

Respuestas del coitómetro

1. F	2. V	3. F	4. V	5. F	6. V
7. V	8. V	9. V	10. F	11. V	12. V
13. V	14. V	15. V	16. V	17. F	18. F
19. V	20. V	21. V	22. F	23. V	24. F
25. V	26. F	27. V	28. V	29. V	30. V
31. V	32. F	33. V	34. F	35. V	36. F
37. F	38. F				

Referencia de Coitómetro:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 80-85).

Sesión VII. Segunda parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente

Técnica 2: Foro de discusión

Anexo XII. Mandatos culturales

- **La vida íntima de las adolescentes pertenece a los padres.**

Todas las decisiones de las adolescentes deben ser conocidas por sus mayores. Ellos deben conocer su intimidad y autorizar cualquier decisión que deseen tomar en su vida sexual.

- **La mujer adolescente no debe de tener vida sexual**

Este mandato tiene que ver con la idea muy valorada de que la mujer se inicie sexualmente dentro del matrimonio y que la vida sexual se desarrolle solamente en ese contexto. Pensando en esto, las adolescentes deben mantener su vida sexual en secreto y el uso de anticonceptivos es lo contrario; es la confirmación de una vida sexual activa. Esto puede ser difícil de asumir para la joven, y especialmente para los adultos cercanos

- **Aconsejar y apoyar a una adolescente respecto de la prevención de un embarazo es fomentar la promiscuidad.**

Este planteamiento se afirma en la idea de que las jóvenes no son capaces de fijar sus propios límites y actuar en consecuencia. La idea de una adolescente preocupada de la prevención del embarazo se vincula a una actitud sexual promiscua y los adultos que promueven el apoyo a la salud reproductiva de los jóvenes estarían facilitando una sexualidad que podría tornarse irrefrenable.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (págs. 60-61).

Anexo XIII. Nuevas miradas a los mandatos culturales

- **La vida íntima de las adolescentes es de ellas mismas y compartirla es una decisión que depende de ellas.**

La adolescencia es un momento de muchos cambios, también en la relación con los padres. La fluidez de la relación padre-hijas es muy deseable, pero debe surgir de la voluntad de la adolescente, la intimidad es un derecho y solo en la medida que sea respetado se establecerá una relación de confianza.

- **Todas las personas, también las adolescentes, son seres sexuados**

La sexualidad es parte de la vida de todo ser humano, y la manera de ejercerla es una decisión personal. Como seres sexuados tienen derecho a pedir apoyo a tomar sus decisiones sin correr riesgos de salud. Tener o no tener relaciones sexuales pasa por la decisión personal de hacerlo sin imposiciones ni restricciones externas, y lo recomendable en el caso de optar por iniciar una vida sexual activa, es cuidarse tanto de los embarazos como de las infecciones transmisibles sexualmente (ITS). La confidencialidad en el sistema de salud es fundamental para que las jóvenes asuman su responsabilidad y utilicen los recursos disponibles en salud.

- **Aconsejar y apoyar a una adolescente a llevar una vida sexual sana y sin riesgos es fomentar la responsabilidad respecto de la propia sexualidad.**

La información, el apoyo y el acompañamiento adulto en temas de salud sexual y reproductiva y en la prevención de embarazos no deseados ayuda a que las jóvenes se hagan cargo de sus decisiones y de las consecuencias de estas. Implica una conversación abierta que ayudará a la joven a asumir que está en sus manos decidir tanto si inicia o no su vida sexual como los métodos anticonceptivos a emplear.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (págs. 60-61).

Sesión VIII. Tercera parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente

Técnica 1: Cacería de firmas

Anexo XIV. Estudio de caso

¿Usar condón o no usar?

Yo creo que el hombre tiene que usar condón. Yo sé que igual hay un condón para la mujer, “uretra”, o no sé cómo se llama. Pero no, yo creo que el hombre tiene que ponerse. Como mi novio, nunca hemos usado. O sea nunca hemos usado condones dice que es como bañarse con calcetines, no le gusta y a mí me dice: “No, es que no es lo mismo, no es ese... ese roce no es lo mismo”. Y yo me imagino que sería como si estuvieran metiendo como una goma, un plástico.

No sé, yo sé que eso lo hacen como para protegerse, pero yo no, prefiero así no más... me da pena él. Él siempre acaba afuera. No me molesta, mejor que acabe afuera porque si no después quedo embarazada. Igual me gustaría sentir lo que es que acabe adentro, pero no. Eso no ha pasado nunca. Él dice ¡ya! Y acaba afuera, pero nunca ha pasado que acabe adentro.

Ana, 15 años.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (pág. 64).

Anexo XV. Folleto de métodos anticonceptivos

Te presento a...

1. Condón o preservativo

¿Qué es?

Es una “bolsita” o funda fabricada de látex. Se desenrolla sobre el pene cuando está en erección antes de la relación sexual, dejando un pequeño espacio en la punta y teniendo cuidado de que no quede aire. El condón recoge los espermatozoides y evita que lleguen al útero.

Efectividad:

- Si se usa correctamente, el condón tiene una efectividad del 98%. Si usa un espermicida, al mismo tiempo, la efectividad es del 99%

Efectos sobre la salud:

- Ninguno.

Ventajas:

- Se pueden comprar en la farmacia sin receta médica o son gratuitos en los centros de salud.
- Son fáciles de usar y llevar consigo.
- Se usan solo cuando se necesitan.
- Son la mejor protección contra las enfermedades de transmisión sexual.

Desventajas:

- Se tiene que poner justo antes de la penetración.
- Los condones que tienen sustancias químicas para matar el esperma pueden

irritar la vagina o el pene.

2. Implante subdérmico o norplant

¿Qué es?

Está compuesto por 6 pequeñas cápsulas fabricadas con material plástico con contenido hormonal. Impide la ovulación y hace que el moco cervical se torne más espeso e impenetrable, dificultando el paso de los espermatozoides al útero.

Debe ser colocado por un médico, previo un completo examen para determinar el estado de salud de la paciente. Se coloca debajo de la piel, en la cara interna del brazo que menos se usa.

Efectividad:

- Tiene un 98% de seguridad

Efectos sobre la salud:

- No deben usarlo personas con hemorragias continuas o con antecedentes de cáncer, enfermedades hepáticas o cardíacas, ictericia o problemas circulatorios.

Ventajas:

- Brinda seguridad por 3 años.
- No interfiere con las relaciones sexuales.
- Puede ser colocado y retirado fácilmente.

Desventajas:

- Algunas mujeres les duele en el lugar donde fue colocado el Norplant
- Pueden presentarse jaquecas, dolor abdominal o abundante sangrado vaginal
- En estos casos debe acudir al médico para que se revise el implante.

3. Dispositivo intrauterino (DIU)

¿Qué es?

Son pequeños elementos de plástico flexibles y, algunos, con revestimiento de cobre que actúan como un cuerpo extraño dentro del útero, impidiendo la implantación del óvulo.

Existen varios tipos de DIU: el Asa de Lippes, el Multiload, Progestaser y la T Cu 380 A (T de cobre).

Efectividad:

- Tiene un 96% de seguridad.

Efectos sobre la salud:

- En algunas mujeres puede aumentar un poco el sangrado menstrual y los cólicos en los primeros meses de su inserción. Estas molestias son pasajeras, pero si persisten debe acudir al médico.
- Mayor probabilidad de adquirir la enfermedad inflamatoria pélvica.

Ventajas:

- Siempre está puesto
- No interfiere con las relaciones sexuales.

Desventajas:

- Puede aumentar el sangrado y los cólicos.
- Si una mujer se embaraza, se tiene que retirar el DIU.

4. La píldora

¿Qué es?

Son pastillas que contienen una o dos hormonas, estrógenos y progesterona, que

inhiben la ovulación y alteran el moco cervical dificultando el paso de los espermatozoides.

Se inician el quinto día de haber comenzado la menstruación; es decir, si el sangrado aparece el lunes, debe empezar a tomar la píldora el viernes siguiente. Todos los días se debe de tomar una píldora, sin olvidar ninguna, tratando de que sea a la misma hora.

En el cartón de 21 píldoras todas son de un mismo color. Se toma una todos los días, sin interrupción; al terminar un cartón se deja de tomar una semana y luego comienza uno nuevo. Si termina un cartón el lunes, debe comenzar otro nuevo lunes siguiente.

La menstruación se presenta en los días que deja de tomar la píldora.

En el cartón de 28 vienen dos colores de píldoras. Para comenzar a tomarlas se sigue las mismas instrucciones de la anterior. Se inicia por el mayor número de píldoras del mismo color y se debe dejar e ultimo el grupo más pequeño (7 píldoras). Durante estos 7 días, aparece el sangrado menstrual. Cuando se termine el cartón, empiece uno nuevo.

Efectividad:

- Brindan un 99% de protección cuando se usan correctamente.

Efectos sobre la salud:

- No deben de tomar la píldora mujeres que tengan problemas circulatorios, enfermedades hepáticas, trastornos cardíacos o cáncer, mujeres que sean fumadoras y mayores de 40 años o que estén embarazadas. Es fundamental que sea un método quien aconseje planificar con este método y no auto recetarse.

Ventajas:

- Fácil de usar.
- No interfiere con las relaciones sexuales.
- Menos sangre y cólicos durante la menstruación

- Menos posibilidad de adquirir la enfermedad inflamatoria pélvica.

Desventajas:

- Puede haber cambios de peso.
- Tienen que disciplinarse para tomar las pastillas diariamente.
- No es buen método para mujeres mayores de 35 años

5. Diafragma

¿Qué es?

Es un pequeño aro flexible de resorte metálico cubierto de látex muy fino, en forma de cúpula. Se inserta dentro de la vagina de manera que quede cubriendo el cuello del útero, impidiendo la penetración de los espermatozoides.

Un médico debe determinar el tamaño adecuado.

Efectividad:

- Si es cuidadoso tiene una efectividad del 98%

Efectos sobre la salud:

- Algunas mujeres tienen infecciones en la vagina.

Ventajas:

- Se pueden colocar hasta dos horas antes de la penetración.
- Se usa sólo cuando se necesita.
- Ayuda a proteger contra las ITS.

Desventajas:

- Para algunas mujeres es difícil colocarlo y sacarlo.
- La crema o jalea puede irritar la vagina o el pene.

- Se tiene que dejar colocado de 6 a 8 horas después del coito.

6. Espermicidas vaginales:

¿Qué es?

Son sustancias químicas que destruyen los espermatozoides. Existen tres tipos: espumas, jaleas y tabletas vaginales (óvulos).

La mujer los coloca una tableta en su vagina, lo más profundo posible, unos 10 minutos antes del coito para que se disuelva. Se debe usar una tableta por cada coito.

Efectividad:

- La tableta usada sola ofrece una efectividad del 80%. Para lograr una mayor efectividad (96%) conviene que el compañero use condón.

Efectos sobre la salud:

- Ninguno

Ventajas:

- Se pueden comprar en la farmacia sin receta.
- Son fáciles de usar y de llevar consigo.
- Se usan sólo cuando se necesitan.

Desventajas:

- Tienen que ser puestos en la vagina 10 minutos antes del coito.
- En contadas ocasiones pueden irritar la vagina o el pene.
- Usados solos, dejan un alto margen de quedar en embarazo.

7. Las inyecciones

¿Qué es?

Son inyecciones intramusculares elaboradas con progestina (derivado de la progesterona), que inhiben la ovulación. La Depo-Provera tiene un efecto anticonceptivo de 3 meses y el periutal, de un mes.

Efectividad:

- Tiene un 98 % de protección si se coloca puntualmente.

Efectos sobre la salud:

- No deben usarlas las mujeres que tengan hemorragias anormales intermenstruales, enfermedad crónica hepática, ictericia o diabetes, o si se sospecha de un embarazo.

Ventajas:

- Fácil de usar
- No interfiere en las relaciones sexuales.
- No tiene que estar pendiente, diariamente, como en el caso de las píldoras.

Desventajas:

- En algunas mujeres pueden presentarse desordenes menstruales, tales como: sangrado intermenstrual, o ausencia temporal de menstruación.

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (págs. 167-177).

**Sesión IX. Cuarta parte. Prevención y planificación del embarazo adolescente.
Infecciones y virus de transmisión sexual**

Técnica 1: ¡A que te encuentro!

Anexo XVI. ¿Qué hay del VIH/SIDA y el VPH?

¿Qué es VIH y SIDA?

VIH es el virus de la inmunodeficiencia humana. El VIH compromete la capacidad del cuerpo para curarse de enfermedades y causa SIDA. Este es un proceso lento, las personas seropositivas pueden no tener ningún síntoma por más de una década. SIDA es el síndrome de inmunodeficiencia adquirida. Está relacionado con el VIH, pero no son lo mismo. Una persona tiene SIDA solamente en las últimas etapas del VIH, después de que el sistema inmunológico se vuelve incapaz de defenderse contra invasores como bacterias, virus y hongos, permitiendo el desarrollo de algunos tipos de cáncer.

¿Cómo se transmite el VIH?

- **Teniendo sexo sin protección:** La infección por VIH puede suceder por contacto anal, vaginal u oral si no se utiliza un preservativo. El sexo oral sin protección no es tan riesgoso como el sexo vaginal o anal, pero aun así puede causar infección, especialmente cuando existen cortadas, encías sangrantes o aftas.
- **Compartir agujas, jeringas u otros instrumentos para drogas:** Compartir cualquier equipo para compartir inyectar drogas puede causar la infección de VIH.
- **Embarazo, parto o lactancia:** Sin tratamiento, una mujer seropositiva infectará con VIH a su bebé durante el embarazo o el parto, 25% de probabilidades. Los bebés también pueden ser infectados durante la lactancia.

Síntomas de VIH

La infección por VIH se ha propagado tan rápido en el pasado por la ausencia de síntomas durante muchos años. Cuando el VIH despierta de su estado latente (etapa asintomática), se pueden presentar los siguientes síntomas:

- Piel seca y escamosa
- Cansancio persistente
- Fiebre que aparece y desaparece
- Diarrea que perdura por más de una semana
- Sudoraciones excesivas durante la noche
- Pérdida rápida de peso
- Ganglios linfáticos inflamados en axilas, ingle o cuello.
- Puntos blancos en la lengua, boca o garganta.
- Síntomas específicos de la infección en algunas áreas del cuerpo, como: dolor de cabeza (cerebro) y tos (pulmones).

Tener estos síntomas no significa que una persona tenga VIH o SIDA. Muchas enfermedades tienen síntomas similares. La única manera de saber si eres seropositivo es haciéndote una prueba.

¿Cómo progresa el VIH?

El VIH desarrolla SIDA a distintas velocidades.

Algunos factores pueden hacer que una persona desarrolle SIDA más rápido que otras, como: un sistema inmunológico que es más vulnerable por cualidades genéticas o la utilización de drogas como la metanfetamina. Los medicamentos antirretrovirales pueden retardar la progresión de la infección de una forma dramática. En el periodo entre la infección y el diagnóstico de SIDA, las personas que viven con VIH pueden mostrarse asintomáticas o pueden experimentar algunos síntomas cuando sus sistemas inmunológicos aún no se encuentran severamente comprometidos. Una persona con VIH recibe un diagnóstico de SIDA cuando el conteo de células CD4 (células

inmunológicas en un milímetro cúbico de sangre) cae por debajo de 200, o cuando la persona tiene una infección oportunista o alguna enfermedad relacionada con el VIH.

Infecciones Oportunistas

Cuando el VIH progresa, el sistema inmunológico se vuelve menos eficaz para combatir bacterias comunes y virus. Estas infecciones son conocidas como “oportunistas” pues toman ventaja de un sistema inmunológico débil. Las personas con VIH son más vulnerables a desarrollar ciertas enfermedades, como: neumonía, infecciones por hongos y otros cánceres.

Mitos y Realidades del VIH

- **“El VIH es una sentencia de muerte”**

En 1970 y 1980, las personas con VIH tuvieron tratamientos muy limitados y frecuentemente morían rápido después de haber adquirido la enfermedad. Desde entonces, ha habido muchos avances médicos que han permitido que personas seropositivas vivan una vida larga y buena. Se siguen llevando a cabo investigaciones para mejorar el tratamiento.

- **“El VIH solo afecta a hombres gay y a usuarios de drogas inyectadas”**

El VIH es un virus oportunista que no discrimina. Recién nacidos, mujeres, ancianos, adolescentes y personas de todas las razas y nacionalidades pueden tener VIH. La prevalencia del virus en distintos grupos varía (como en otras enfermedades), pero puede afectar a cualquiera. De todas las personas seropositivas a nivel mundial, poco más de la mitad, son mujeres.

- **“El VIH puede curarse”**

Las creencias de que el VIH puede curarse o de que algunos actos sexuales pueden prevenir el contagio no tienen ningún fundamento. No existe la cura para el VIH. La terapia antirretroviral puede reducir la presencia del virus en el cuerpo, pero no

eliminarla.

- **“El VIH puede contagiarse por contacto casual, por besos y mosquitos”**

Para adquirir el virus, es necesario el contacto con la sangre, el semen, fluido vaginal o leche materna de alguna persona seropositiva. El VIH no puede propagarse por el aire o el contacto con la piel, el sudor o la saliva. Esto significa que tomarse de la mano, beber del mismo vaso y otro tipo de contacto casual no propaga el VIH. Los besos apasionados representan un riesgo mínimo y la presencia de heridas o sangre se necesitaría para que exista una transmisión. Los mosquitos no inyectan la sangre de otras personas cuando muerden, entonces no pueden transmitir el VIH.

- **“El VIH no puede transmitirse mientras se toma terapia antirretroviral o si se utilizan pastillas anticonceptivas”**

El sexo seguro y otras medidas para no compartir jeringas, son necesarias para evitar que el VIH se transmita. La terapia antirretroviral controla los síntomas y la progresión del VIH pero no previene la infección. Los métodos anticonceptivos como las pastillas, esponjas, diafragmas y espermaticidas son diseñados para prevenir el embarazo, no la infección. Ninguno de estos métodos te protege del VIH u otras Infecciones de Transmisión Sexual (ITSs).

Referencia de información:

AHF MÉXICO (2016). *AHF MÉXICO. FAQs*. Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://pruebadevih.com.mx/faqs/>.

¿Qué es el VPH?

VPH son las siglas para referirse al *virus del papiloma humano*. Los VPH son un grupo de más de 150 virus relacionados. A cada variedad de VPH en el grupo se le asigna un número, lo que es llamado *tipo de VPH*. Los VPH son llamados *virus del papiloma* debido a que algunos tipos de VPH causan verrugas o papilomas, los cuales son tumores no cancerosos. Sin embargo, se sabe que algunos tipos de VPH son causantes de cáncer, especialmente cáncer de cuello uterino o cervical (la base de la matriz en la parte superior de la vagina).

Los virus del papiloma son atraídos a ciertas células del cuerpo que son las únicas en las que pueden vivir; estas son las células epiteliales escamosas. Estas células se encuentran en la superficie de la piel, así como las superficies húmedas de la piel (referidas como *superficies mucosas*) como:

- Vagina, ano, cuello uterino, vulva (sección alrededor del lado exterior de la vagina)
- Interior del prepucio y uretra en el pene
- Interior de la nariz, boca, garganta
- Tráquea (vía principal respiratoria), bronquios (vías menores respiratorias que derivan de la tráquea)
- Interior de los párpados

¿Cómo se contrae el VPH genital?

El virus del papiloma humano (VPH) genital se transmite principalmente mediante el contacto directo de piel a piel durante el sexo vaginal, oral o anal. No se propaga a través de la sangre o fluidos corporales. Las infecciones son muy comunes poco tiempo después que una persona comienza a tener relaciones sexuales con una o más parejas.

Con más frecuencia, el virus se transmite de una persona a otra durante el coito en las relaciones sexuales. Es posible que se transmita mediante el contacto genital sin coito, aunque esto no es común. Por otro lado, se ha reportado la transmisión de algunos tipos

de VPH genitales mediante el contacto oral-genital y al tocar los genitales con las manos. Y puede que haya otras formas de infectarse con el VPH que aún se desconozcan. Por ejemplo, puede que se dé el contagio a través de besos profundos o al compartir juguetes sexuales.

La transmisión del virus de una madre a un bebé durante el parto es poco común, pero también puede ocurrir. Cuando ocurre, puede causar verrugas (papilomas) en las vías respiratorias (tráquea y bronquios) y los pulmones de los bebés, lo cual es referido como *papilomatosis respiratoria*. Estos papilomas también pueden crecer en la laringe, lo que se conoce como *papilomatosis laríngea*. Ambas infecciones pueden causar complicaciones de por vida.

El VPH genital no se contrae al:

- Usar inodoros
- Abrazar o al tomarse de la mano
- Nadar en la piscina (alberca) o jacuzzi
- Tener un antecedente familiar hereditario de la enfermedad
- Compartir alimentos o utensilios
- No tener cierto nivel de higiene

¿Cuáles son los factores de riesgo del VPH genital?

Factores de riesgo para las mujeres

- Tener muchas parejas sexuales.
- Tener una pareja que haya tenido muchas parejas.
- Tener menos de 25 años de edad.
- Comenzar a tener relaciones sexuales a una edad temprana (16 años o menos).
- Tener como pareja sexual a un hombre que no esté circuncidado (que su prepucio no haya sido extirpado). Los hombres que con prepucio son más propensos a contraer y mantener la infección con el virus del papiloma humano (VPH) y transmitirlo a sus parejas sexuales. Las razones de esto aún no han sido determinadas.

Factores de riesgo para los hombres

- Tener muchas parejas sexuales.
- No estar circuncidado (que no se sometieron a una extirpación del prepucio).
Los hombres que han sido circuncidados tienen una probabilidad menor de contraer y permanecer infectados con el VPH. Los hombres con prepucio son más propensos a contraer una infección por VPH y transmitirla a su pareja. Las razones de esto aún no se han determinado. La circuncisión no protege por completo contra la infección con el VPH; los hombres que están circuncidados aún pueden contraer el VPH y transmitirlo a sus parejas.

¿Se puede prevenir el VPH genital?

- Para aquellas personas que son jóvenes y que no han comenzado a tener sexo o que no han sido infectadas con el VPH, recibir una de las vacunas disponibles contra el virus puede prevenir la infección con algunos tipos del VPH.
- Tener menos parejas sexuales y evitar las relaciones sexuales con personas que han tenido muchas parejas sexuales ayuda a disminuir el riesgo de una persona de exponerse al VPH genital.
- El uso del condón puede ayudar a proteger contra la infección por VPH genital, aunque el VPH puede que esté en partes de la piel que no estén cubiertas por el condón. Además, los condones tienen que usarse todo el tiempo, desde el comienzo hasta el final de la actividad sexual. El virus se puede transmitir durante el contacto sexual directo de piel a piel antes de que el condón sea colocado. Además los condones masculinos no protegen toda el área genital, especialmente las áreas genitales de las mujeres. El condón femenino cubre más de la vulva en las mujeres, pero no ha sido estudiado muy detenidamente para determinar su capacidad para proteger contra el VPH. No obstante, los condones son muy útiles en la protección de otras infecciones que se pueden transmitir a través de la actividad sexual.

- Por lo general es imposible saber quién está infectado con el VPH genital, y este virus es tan común que incluso estas medidas no garantizan que una persona no se contagiará. Aun así, estas medidas pueden ayudar a reducir el número de veces que una persona se expone al VPH.

¿Cuáles son los síntomas del VPH?

- Por lo general, la infección por el virus del papiloma humano genital no presenta síntomas, a menos que sea un tipo de VPH que cause verrugas genitales. Las verrugas genitales pueden presentarse dentro de varias semanas o meses después del contacto con una pareja que tiene el VPH. Puede que las verrugas aparezcan también años después de la exposición, aunque esto ocurre pocas veces. Por lo general, las verrugas lucen como pequeñas protuberancias o grupos de protuberancias en el área genital. Pueden ser pequeñas o grandes, planas o prominentes, o en forma de coliflor. Si no son tratadas, las verrugas genitales pudiesen desaparecer, permanecer y no cambiar o aumentar en tamaño o en número. No obstante, pocas veces las verrugas se convierten en cáncer.
- La mayoría de las personas nunca sabrá que tienen VPH, ya que no presentan síntomas. En la mayoría de las personas, el sistema inmunológico ataca el virus y elimina la infección por VPH dentro de 2 años. Esto es cierto tanto para el tipo de alto riesgo, como para el de bajo riesgo del VPH. Sin embargo, algunas veces, las infecciones por VPH no son eliminadas. Esto puede causar cambios celulares que con el transcurso de muchos años pueden desarrollar cáncer.

¿Se puede tratar el VPH?

- No existe tratamiento para el virus en sí. Sin embargo, la mayoría de las infecciones por el virus del papiloma humano genital (VPH) desaparece con la ayuda del sistema inmunológico de la persona, usualmente en el lapso de 2 años.
- Aunque el VPH en sí no puede ser tratado, los cambios celulares causados por una infección con VPH pueden ser tratados. Por ejemplo, las verrugas genitales

pueden ser tratadas. Los cambios celulares precancerosos causados por el VPH se pueden encontrar mediante pruebas de Papanicolaou y ser tratados. Además se pueden tratar los cánceres de cabeza y cuello, cuello uterino, los anales y los genitales.

Referencia de información:

American Cancer Society (2014, Julio 8). *American Cancer Society. El VPH y las pruebas para el VPH.* Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://www.cancer.org/espanol/cancer/quesloquecausaelcancer/infeccionesycancer/fragmentado/el-vph-y-las-pruebas-para-el-vph-more-info>

Anexo XVII. Ejemplo de infografía

Referencia de ejemplo de infografía:

Martínez, J. (2016, Julio 16). *Infografías.* Consulta (2016, Agosto 24). Obtenido de <http://infografias.tumblr.com/post/147539353899/infograf%C3%ADa-cancer-en-el-mundo>

Técnica 2: Juego de Salud Sexual

Anexo XVIII: Exámenes por la salud sexual

1. Explicamos. El examen del VIH-sida (by blink tower)

Referencia de vídeo:

Blink Tower (2013, Abril). *Explicamos. El examen del VIH-SIDA*

Consulta (2016, Agosto 30). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=tvACbSq2Pk0>

2. ¿A partir de qué edad se debe hacer el Papanicolaou?

Referencia de vídeo:

Rexpuestas (2014, Noviembre 18). *¿A partir de qué edad se debe hacer el papanicolaou?*

Consulta (2016, Agosto 30). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=GfKa0irv3-s>

Anexo XIX. Juego de Salud Sexual

Preguntas para el juego de salud sexual

1. ¿En qué consiste la prueba del Papanicolaou?

El Papanicolaou es una prueba que consiste en tomar células del cuello del útero, para luego ser estudiadas y lograr detectar cambios anormales que sugieran un cáncer o condiciones precancerosas

2. ¿Quiénes se deben hacer la prueba del Papanicolaou y a qué edad?

Todas las mujeres que han comenzado a tener relaciones sexuales, o los 21 años y se debe seguir realizando cada año, hasta los 70 años.

3. ¿Cuántas veces al año se debe de realizar?

Es recomendable realizar este estudio una vez al año.

4. Para la muestra ¿Cuáles son las condiciones para que los resultados sean certeros?

Es recomendable que la mujer no esté en su período menstrual, no se haya aplicado óvulos o medicamentos la noche anterior, que no haya tenido relaciones sexuales con penetración la noche anterior

5. ¿Cuál es el procedimiento para tomar la muestra del cuello del útero?

La mujer debe estar recostada y en posición ginecológica, mientras el médico introduce un aparato llamado espejo, localiza el cuello del útero y toma una muestra de las células superficiales utilizando un cepillo especial. Pasa las células a un líquido para estudiarlas y el especialista hará un reporte sobre cualquier cambio anormal en las células o condiciones precancerosas

6. Si una mujer que se somete a la muestra del Papanicolaou ha arrojado una alteración celular en el cuello del útero ¿Qué debe de hacer?

Otro estudio que confirme el diagnóstico y pautar el manejo adecuado del caso con su ginecólogo.

7. ¿Cuáles son los síntomas de Virus del Papiloma Humano?

No existe ningún síntoma, ni en mujeres ni en hombres. La mayoría de las personas se sienten bien aun cuando sufren cambios celulares provocados por el virus. En ocasiones pueden aparecer verrugas.

8. ¿Cuáles son los síntomas del SIDA?

Pérdida de peso, fiebre o sudores nocturnos, fatiga, infecciones recurrentes y cáncer.

9. ¿Cuánto tiempo dura el VIH?

Una vez que una persona ha sido infectada con el virus lo portará toda su vida, sin embargo hay tratamientos que permiten la posibilidad de tener una vida prolongada.

10. ¿Cómo se transmite el VIH?

Una mujer puede transmitir el VIH durante el embarazo, el nacimiento o la lactancia, asimismo puede infundirse durante el contexto sexual con pene, vagina, ano y boca si esta tuviese lesiones o poca higiene bucal. También por infusiones sanguíneas o el uso de drogas intravenosas.

11. ¿Cómo se llama el tratamiento médico que deben de tomar las personas portadoras de VIH?

Antirretrovirales

Sesión X. Embarazo durante la adolescencia

Técnica 1: Y si me embarazo entonces yo...

Anexo XX. Noticia

“México encabeza embarazos adolescentes, con 340 mil”

Referencia de noticia:

El Universal (2016, Junio 10). *México encabeza embarazos adolescentes, con 340 mil.*

Consulta (2016, Agosto 4). Obtenido de

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/06/10/mexico-encabeza-embarazos-en-adolescentes-con-340-mil>

Anexo XXI. Ejemplos de nuevas miradas

1. Para alcanzar las metas y tener proyectos de vida posibles, incluso cuando se han embarazado sin planificarlo hay que tomar decisiones y actuar en consecuencia.

Las personas, tanto mujeres como hombres, son responsables de los pasos que dan o no para alcanzar alguna meta. Se puede pedir colaboración de otro, pero siempre y cuando se tenga claro qué es lo que se desea alcanzar.

2. La sexualidad es un derecho y una opción personal.

La sexualidad es un hecho normal durante toda la vida de las personas y es un derecho poder ejercerla sin tabúes, para que esto sea así, hay que educar para una vida sexual responsable y plena, sin riesgos de enfermedades o para evitar embarazos no deseados, asimismo, saber comprender y enfrentar los embarazos durante la adolescencia. Cada persona, independientemente de su sexo, debe decidir en qué condiciones desarrolla su sexualidad

Técnica 2: Entrevista

Anexo XXII. Estudio de caso

Paty, 18 años.

Lo que más me complicaba de embarazarme era que iba a decir a mi familia: A mí eso era lo que más me complicaba, mis papás iban a decir, “¿Cómo la criamos?, ¿en qué estuvimos mal?”

Mi mamá antes siempre decía cosas al aire, que si nosotras quedábamos embarazadas nos iba a echar de la casa.

Me acuerdo que cuando la vecina quedó embarazada, mi mamá dijo “eso le pasa por puta”. Esa era su manera de decirnos “ustedes no lo hagan”, nunca fue directa, que si no nos cuidábamos íbamos a quedar embarazadas y que si teníamos un novio, hasta ahí no más.

Yo me quería cuidar pero no sé. Así que estaba con mi novio, o sea que igual tenemos relaciones. O sea que siempre él como que acababa adentro, nunca afuera. Y un día quedé embarazada.

O sea era obvio que un día iba a quedar embarazada si seguía así. Creo que igual, algunas veces digo, a lo mejor él quería que yo quedaré embarazada para estar con él

no más. O sea para que nadie me mirara, igual es súper celoso. Yo creo que más por eso lo hizo. Porque igual la situación no está buena para tener hijos, menos ahora. Yo estoy estudiando y me falta poco para salir de cuarto.

Y bueno, ya cuando supe que yo estaba embarazada yo no vine más a la escuela. Yo no quería seguir estudiando, igual me daba vergüenza venir a la escuela.

Paty, 18 años.

Referencia de actividad:

Benavente, C. (2007). *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*, (pág. 68).

Anexo XXIII. Entrevista a Paty.

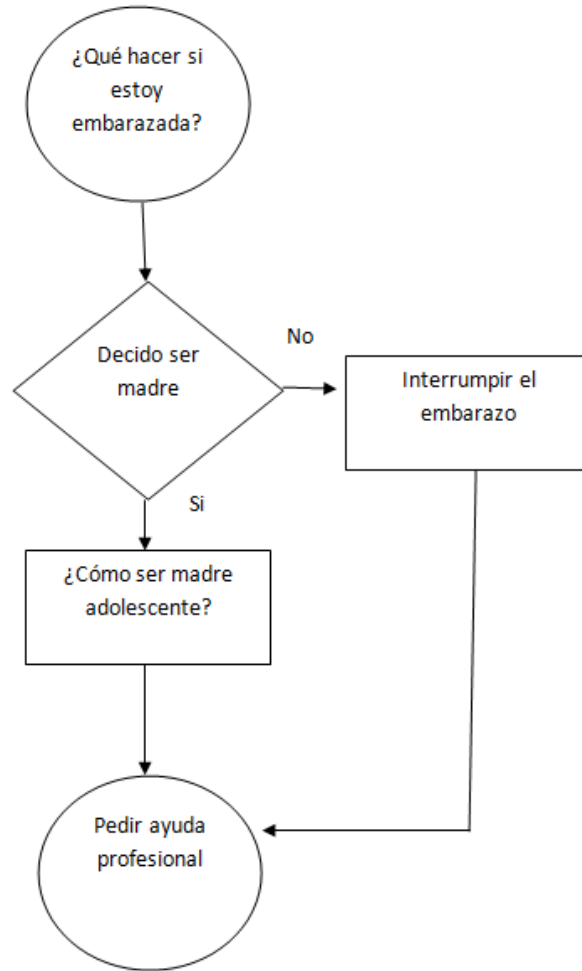
Guía de preguntas.

1. Señorita Paty, usted en su relato manifiesta haber querido cuidarse, cuando tenía relaciones, ¿Por qué no lo hizo?
2. ¿Cree que haya tomado una decisión autónoma o heterónoma cuando no usaba ningún método anticonceptivo? ¿Por qué?
3. ¿Considera que su novio ejercía presión para que no se cuidará?
4. Ahora que será madre, ¿Cuál es la forma de vida que quiere?
5. ¿Cómo puede llegar a tener esa vida?
6. ¿Considera que hay suficiente información acerca de los métodos anticonceptivos?
7. ¿Considera que los métodos anticonceptivos son difíciles de obtener?, ¿Por qué?

Sesión XI. Segunda parte. Embarazo durante la adolescencia

Técnica 1: ¿Qué hacer si estoy embarazada?

Anexo XXIV. Diagrama de flujo



Entonces sí yo decido...

Ayuda profesional sobre la maternidad en la adolescencia	Ayuda profesional sobre la interrupción del embarazo
<ul style="list-style-type: none">• Derechos de la maternidad• Medios a mi alcance:<ol style="list-style-type: none">1. INMUJERES• Mi proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none">• Ley sobre la legalidad de la interrupción del embarazo en la CDMX• Medios a mi alcance:<ol style="list-style-type: none">1. INMUJERES2. Fondo María

Técnica 2: Si decido interrumpir el embarazo

Anexo XXV. Oraciones incompletas

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción. De acuerdo a tu opinión o conocimientos completa las siguientes oraciones.

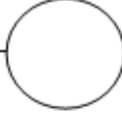
La maternidad es...
La maternidad no es...
Ser madre adolescente es...
Un hijo es...
Yo pienso que el instinto maternal es...
Los cuidados más importantes que un hijo requiere son...
Lo más difícil de la maternidad en la adolescencia es que...
Mis metas personales y la maternidad...
Yo quiero que el desarrollo y la educación de mi hijo sean...
En diez años mi hijo y yo...

Referencia de actividad:

Osorio, J. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*, (pág. 89).

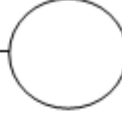
Técnica 2: Otras historias sobre maternidad adolescente

Anexo XXVI: Historias de maternidad adolescente



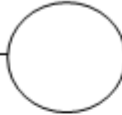
“De pronto, el mundo se convirtió en un lugar solitario. Me sentía excluida de mi familia y de la comunidad. Ya no encajaba como joven pero tampoco encajaba como mujer”.

Tarisai, 20, embarazada a los 16,
Zimbabwe



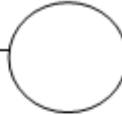
“Sucedio cuando estaba en el primer año del primer ciclo de la secundaria. Una noche, fui a buscar agua... me agarró... me violó. Tenía miedo, pero todavía era una niña de 15 años, ni se me ocurrió que podría quedar embarazada. Lo supe después”.

Léocadie, 16, Burundi



“Fui al hotel donde me encontré con mi novio. Me dijo “Tengamos sexo sin preservativo”. Yo le dije “No, con preservativo”. Me dijo “Si quedas embarazada, cuidaré al bebé”, y así fue como tuve a esta niña”.

Whitney, 16, Suriname



“Conocía los preservativos, pero no le podía pedir a mi marido que los usara. Tenía apenas 16 años cuando me casé y creía que se iba a enojar, ya que yo soy menos educada que él”.

Pinki, 19, India

“Hablar de sexo es tabú. A veces, hay programas sobre métodos anticonceptivos en la televisión, pero los jóvenes no les prestan mucha atención. Hablamos de sexo entre nosotros, pero no tratamos el tema con nuestros padres. Lo que sucede más a menudo es que son las chicas las que piden a los chicos que se pongan un preservativo. Los chicos no piensan en pedir a las chicas que tomen la pastilla o usen otro método anticonceptivo”.

Ngimana, 17, Senegal

“Estaba feliz y triste a la vez. Feliz porque había parido un bebé precioso... Pero ahora mis padres tenían que mantenerme a mí y a mi bebé. Abandoné la escuela y, desde entonces, tengo que buscar trabajo para mantener a mi hijo. Soy madre soltera. Tengo que hacer todo por mi bebé”.

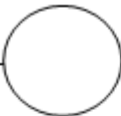
Thoko, Sudáfrica (no hay datos de la edad)

“Me fui a vivir con mi pareja a los 14 años. Mis planes eran tener una relación estable, seguir estudiando y ser profesional en el futuro. Pero quedé embarazada a los 15 años. Al principio, ni siquiera sabía cómo cuidar al bebé recién nacido. Tuve que dejar la escuela”.

Marcela, 18, El Salvador

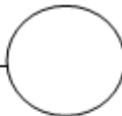
“No sabía que quería dejarme embarazada esta vez: recuerdo que nuestro plan era para cuando yo cumpliera 18... No estaba preparada para tener un bebé todavía, lo que me hizo pensar en no seguir adelante con el embarazo. Pero mis amigos insistieron en que sí debía, porque mi pareja y yo ya vivíamos juntos. Pero yo sabía que todavía no estaba preparada”.

K.C., 18, embarazada a los 17, Filipinas



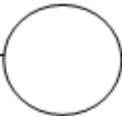
“Los medios dejan el mensaje de que todos deberían tener relaciones sexuales. Todo gira alrededor del sexo... los comerciales...todo. Obviamente, las personas empiezan a practicarlo diariamente y se descuidan”.

Niña de 17 años, Suecia



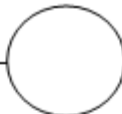
“Pienso que soy muy joven para tener un bebé considerando el tiempo y el cariño que necesita un hijo”.

Anders, 17, Dinamarca



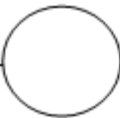
“La realidad es que las personas son muy prejuiciosas, así somos los seres humanos. Oír que incluso después de todo lo que lograste... de todo lo que has vivido para sortear estos obstáculos, ser una mejor persona... las personas pueden ser muy despiadadas, porque lo que van a recordar es “Ah, tuvo un bebé cuando tenía 15 años””.

Tonette, 31, embarazada a los 15,
Jamaica



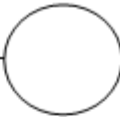
“A veces pienso que mi embarazo y maternidad en esos años me fortalecieron. Estoy más preparada para enfrentar los problemas de la vida. Pero, por otro lado, creo que ser madre a esa edad me complicó la vida... No di todos los pasos que dieron mis pares para crecer. No tuve todas las ventajas de ser una persona joven y no conté con igualdad de oportunidades para tener éxito”.

Zeljka, 27, embarazada a los 17, Bosnia
y Herzegovina



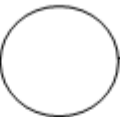
“Tenía 14 años y estaba en la secundaria cuando tuve que dejar de ir a la escuela porque mi familia no tenía dinero para pagar los gastos. Mi madre solía enviarnos a mí y a mi hermana al mercado a mendigar algo de comida para traer a casa. Un día, pedimos una limosna a dos caballeros. Le dieron 2.000 francos congoleños [alrededor de USD2] a mi hermana para que comprara comida y la llevara a casa. Cuando se fue mi hermana, me llevaron a un bar y me compraron una bebida dulce, pero le pusieron algo que me dejó inconsciente. Me desperté en un centro médico, donde los enfermeros me dijeron que me habían violado. Quedé embarazada”

Chada, 16, República Democrática del Congo



“Hacia un año que salía con mi novio. Él solía regalarme dinero y ropa. Quedé embarazada cuando tenía 13 años. Todavía estaba en la escuela. Mis padres pidieron a mi novio que se quedara en nuestra casa. Él les prometió que me cuidaría. Después de eso, se fue. Dejó de llamarme y no tuve más contacto con él. Cuando di a luz a mi bebé, mis padres me cuidaron y me enseñaron a cuidarlo. Todo lo que quiero es... volver a la escuela. Después de la escuela, podré tener una profesión, como maestra, y tendré una licencia para conducir”.

Ilda, 15, Mozambique



“Decidí tener un hijo porque quería sentirme adulta... Ahora me las tengo que arreglar. Por el bien de mi hijo, tengo que volver a la escuela y obtener una educación adecuada. Ahora sé que mi destino no es cambiar pañales. Quiero ser abogada y cambiar el mundo. Por mi hijo”.

Jipara, 17, Kirguistán

Referencia de actividad:
Williamson, N. (2013). *Maternidad en la niñez*, (págs. 17-57).

Técnica 3: Los derechos de niñas niños y adolescentes

Anexo XXVII. Derechos de la infancia y adolescencia

1. “Derechos de los Niños. Video de UNICEF: Aprendamos nuestros Derechos”

Referencia de vídeo:

UNICEF (2012, Julio 12). *Derechos de los Niños. Video de UNICEF: Aprendamos nuestros Derechos*. Consulta (2016, Agosto 30). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=hC89Psnv5II>

Técnica 4: Mis derechos cuando soy madre

Anexo XXVIII. Cuadro de obstáculos

Instrucciones

1. Las adolescentes mencionarán un derecho que su pleno ejercicio se observe obstaculizado y se escribirá en la primera columna “Derecho”.
2. En la segunda columna de “Obstáculo personal” pondrán las razones personales que impiden a la adolescente ejercer ese derecho.
3. En la columna de “Obstáculo externo” escribirán los factores del contexto que les impiden ejercer ese derecho.
4. En la última columna el guía preguntará si conocen programas públicos o instituciones que las orienten o ayuden para enfrentar estos obstáculos y ejercer sus derechos de infancia y adolescencia.
5. Se agregarán las filas que sean necesarias de acuerdo a los derechos que las adolescentes mencionen.

Ejemplo:

Derecho	Obstáculo personal	Obstáculo externo	Medios para coadyuvarlo
Educación	1. Deserción escolar por embarazo. 2. Mis padres no tienen suficiente dinero para que vaya a la escuela.	1. La escuela está muy lejos. 2. No puedo asistir embarazada.	INEA, educación en línea. Guarderías infantiles.

Sesión XIII. Segunda parte. Maternidad durante la adolescencia

Técnica 2: Proyecto de vida. Entre los deseos y la realidad

Anexo XXIX. Hoja de trabajo

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción. Responde las siguientes preguntas de acuerdo a tus emociones, ideas y metas.

Inventario de mi vida

1. ¿Cuáles son las cosas, los acontecimientos, las actividades que me hacen sentir felicidad, que me recuerdan que vale la pena vivir?

2. ¿Cuáles son mis sueños o deseos? De estos deseos, ¿Cuáles puedo convertir en planes u objetivos?

3. ¿Cuáles son las actividades que actualmente hago bien para mi desarrollo y bienestar?

4. De acuerdo a mi situación actual y mis aspiraciones ¿Qué necesito dejar de hacer? Y ¿Qué necesito empezar a hacer?

¿Qué necesito dejar de hacer?	¿Qué necesito empezar a hacer?

5. ¿Con qué recursos cuento? Y ¿Cómo los estoy empleando? Estos recursos pueden ser materiales, amistades o habilidades personales.

6. ¿Consideras que las respuestas proporcionadas afectan o benefician tu vida en los próximos cinco meses? O ¿durante el siguiente año?, ¿de qué manera?

Anexo XXX. Hoja de trabajo

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción. Responde las siguientes preguntas de acuerdo a tus fortalezas y debilidades.

Re-inventando mi vida

Fortalezas	Debilidades
¿Qué habilidades tengo? O ¿Qué hago bien?	¿Qué es lo que me cuesta trabajo hacer?
¿Cuáles son las fortalezas o virtudes que los demás dicen que tengo?	¿Qué hábitos o acciones voy a evadir o evitar?
Amenazas	

<p>¿Cuáles son mis obstáculos?</p>	<p>¿Existe alguna amenaza que me impida vivir?</p>
<p>¿Qué tengo que cambiar en mi entorno?</p>	

Anexo XXXI. Hoja de trabajo

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción. Responde las siguientes preguntas de acuerdo a cada ámbito de tu vida y las metas que deseas lograr.

Mi Proyecto de vida				
Ámbito	Objetivo ¿Qué deseo alcanzar?	Tiempo ¿En cuánto tiempo lo lograré?	Estrategias ¿Cómo le voy a hacer?	Apoyos externos ¿En quién me puedo apoyar para lograrlo?
Personal				
Escolar				
Familiar				
Laboral				