



SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL  
INSTITUTO HIDALGUENSE DE LAS MUJERES

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO A LA TRANSVERSALIDAD  
DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO 2010

MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: “MUJERES EN RECLUSIÓN  
Y SUS DERECHOS  
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO”

PREPARADO POR:

MTRA. ITZIA MARÍA CAZARES PALACIOS



“Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente”

## Introducción

La perspectiva de género como concepto y categoría de análisis, ha contribuido en la comprensión y explicación de que muchas de las situaciones de inequidad y desigualdad social que afrontan algunas mujeres, tanto en espacios públicos como privados, son manifestaciones históricas, sociales y culturales, que contribuyen a hacer de las mujeres un grupo vulnerable que las posiciona en un mayor riesgo de experimentar situaciones de violencia y discriminación.

Es una realidad mundial que muchas mujeres carecen de soporte social, económico y político en funciones fundamentales de la vida humana, que indudablemente afectan sus capacidades humanas y limitan el disfrute de sus derechos humanos y libertades fundamentales. Ejemplo de ello lo son: los bajos niveles de nutrición, educación y salud que muestran; los obstáculos que enfrentan al ingresar a un puesto de trabajo sin tener recursos legales efectivos para defenderse; la doble jornada y las limitadas oportunidades para cultivar sus facultades recreativas y cognoscitivas, por mencionar algunos (Nussbaum, 2000).

En el caso particular de las mujeres privadas de libertad en México, la cárcel constituye para ellas, un espacio de discriminación, marginación y transgresión de sus derechos humanos, debido a las circunstancias desventajosas en que viven el internamiento, en comparación con la población varonil, tanto materialmente como en un sentido sociocultural, (Briseño, 2006; Rodríguez, Romero, Durand, Colmenares y Saldivar, 2006).

Debido a que las cárceles han sido concebidas como espacios esencialmente masculinos, no sólo porque son ocupados mayoritariamente por varones, sino también porque la conducta delictiva ha sido representada como un acto propiamente masculino, las mujeres privadas de libertad y sus necesidades tienden a ser invisibilizadas y/o relegadas y subordinadas a las de los varones, situación que explica el trato injusto para ellas.

Azaola y José (1996) en su obra *Las mujeres olvidadas* han señalado que: "el sistema penitenciario se rige, como otros, por un modelo tradicionalmente masculino en el que las normas se dictan a partir de las necesidades de los hombres y donde la mujer pasa a ser una especie de apéndice que se agrega a dicho modelo". Si aunado a ello se considera que: "frecuentemente se trata a las mujeres no como fines en sí mismas, como personas con una dignidad que merece respeto por parte de las leyes y de las instituciones. Por el contrario, se les trata como meros instrumentos para los fines de otros: reproductoras, encargadas de cuidados, puntos de descarga sexual, agentes de la prosperidad general de una familia" (Nussbaum, 2000, pág. 28), podemos advertir la gravedad respecto a las circunstancias en que viven las mujeres en reclusión.

Tal como lo muestra el documento de Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en reclusión en el estado de Hidalgo, 2009, físicamente la mayoría de los centros penitenciarios de la entidad no cuentan con una infraestructura adecuada para ser residida por la población femenina: los espacios son reducidos y deplorablemente acondicionados. Así mismo, se observa que social y culturalmente los roles y estereotipos de género tienden a definir la reacción social hacia las mujeres privadas de libertad, así como las formas de tratamiento en la readaptación.

Vinculado a ello Briseño (2006) señala que con el encarcelamiento de la mujer se cumplen dos funciones: resarcir el daño causado a la sociedad, y el de determinar, definir, agrupar y excluir a las "mujeres malas", aquellas que han transgredido el *desiderátum* cultural - las actividades y conductas dictadas y normadas por su género-, a la par que se refuerza el estereotipo de las "mujeres buenas" – aquellas que no delinquen y son obedientes-.

Así, se observa que las mujeres presas del estado de Hidalgo tienden a ser sometidas a un trato por parte de los responsables de su atención, que fomentan actitudes y conductas en las internas para que asuman, cumplan y satisfagan los deberes y funciones asignadas a su rol de género. Ejemplo de ello se nota en el desempeño de las labores estereotipadas que realizan - lavado de ropa, elaboración de alimentos, labores de aseo, etc. (en muchos de los casos al servicio siempre de los varones); o

bien en las actividades de capacitación, de la cual se desprenden trabajos que son insuficientes para cumplir con la demandas laborales en el exterior. Respecto al ejercicio de su sexualidad, las mujeres en reclusión, también enfrentan fuertes dificultades que derivan tanto de los criterios morales asociados al género que norman y regulan las autoridades en turno, así como de las inadecuadas condiciones y oportunidades que se ofrecen para el acceso a su salud sexual y autodeterminación reproductiva.

Advirtiendo que para la ley son casi inexistentes las necesidades de las mujeres privadas de libertad (sobre todo aquellas asociadas a sus derechos sexuales y reproductivos) y las condiciones sociales en las que se han encontrado a lo largo de la historia como resultado de un sistema patriarcal, lo expuesto conlleva al reconocimiento de la particularidad de sus derechos humanos.

El abordaje del problema sobre el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión es justificado desde dos perspectivas en este documento. Por un lado, a partir de las atribuciones que establecen la normatividad jurídica internacional, nacional y estatal para erradicar la violencia de género y favorecer el ejercicio de los Derechos Humanos de las Mujeres, entre las que se mencionan a nivel **internacional**: la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*; el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*; el *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos*; las *Normas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos*; la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW)*, y la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará)*. A nivel **nacional**: la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en sus artículos; en la *Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia*; la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, y la *Ley del Instituto Nacional de las Mujeres*, así como las normas emitidas en materia de prevención y readaptación social tanto nacional como local; y a nivel **estatal** en la *Constitución Política del Estado de Hidalgo*, y en la *Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Hidalgo*.

La otra perspectiva para el abordaje del ejercicio de los derechos humanos de las mujeres privadas de libertad parte de los planteamientos que realiza Amartya Sen (2000, pág. 279). El autor señala que es mejor concebir los derechos humanos como una serie de "*demandas éticas que no deben identificarse con los derechos legislados*". Sen aboga, por priorizar el derecho natural frente al derecho positivo expresando que: "*un derecho humano puede invocarse incluso en contextos en los que su aplicación legal parece fuera de lugar*". Es importante aclarar que el autor no está desvalorizando el derecho positivo en tanto instrumento de las demandas políticas basadas en el razonamiento ético, sino que plantea que las interpretaciones normativas no tienen por qué destruir la idea de los derechos humanos en el contexto en que suelen invocarse.

El planteamiento de Sen (2000), tiene su fundamento en la perspectiva de libertad o enfoque de las capacidades, la cual supone los procesos que hacen posible la libertad de acción y decisión, así como las oportunidades reales que tienen los individuos dadas sus circunstancias personales y sociales. La libertad de acuerdo con el autor, podría derivarse de procesos adecuados y oportunidades mismos que estarían determinados no sólo por el crecimiento económico de un país, sino además de las condiciones sociales, culturales, institucionales y cognoscitivas con las que cuentan los individuos para ejercer su elección.

Vinculado al enfoque de las capacidades propuesta por Sen, Nussbaum (2000) sugiere un enfoque de las capacidades humanas, donde habla de un principio de la capacidad de cada persona, basado en un *principio de cada persona como fin*. El argumento que subyace al enfoque, tiene que ver con el hecho de que usualmente a las mujeres se les ha tratado como un apoyo para los otros, más que como un fin en sí mismas. Por tal razón, tal principio tiene una fuerza muy importante con respecto a la vida de las mujeres.

Los planteamientos de Sen y Nussbaum se tornan importantes en el contexto de la igualdad de género y en el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres privadas de libertad, dado que en ellos se evidencia no sólo la necesidad de contar con las

oportunidades reales (políticas, legales, institucionales) para la expansión de sus capacidades, y así poder ejercer sus derechos humanos; sino además, porque se advierte el reconocimiento sobre que: la falta de libertad con la que histórica, social y culturalmente han vivido las mujeres para poder Ser - como una persona que es un fin si misma, y no como una herramienta para los fines de otros- y poder hacer cosas a las que se les asigna valor, ha inhabilitado o producido incapacidad para poder hacer cosas que ellas como personas pueden Ser y hacer.

Lo anterior sugiere que debido a que las mujeres no han tenido las mismas oportunidades sociales en la vida para poder autodeterminarse en comparación con los varones, es necesario proveerles ventajas en determinados campos que favorezcan el desarrollo y/o fortalecimiento de aquellas capacidades que les permitan el ejercicio de sus derechos humanos.

Particularmente en el presente trabajo, tales capacidades están asociadas con el hecho de que las mujeres privadas de libertad puedan ejercer control y construir sus propios cursos de vida a través de elecciones y acciones que puedan tomar dentro de las limitaciones y oportunidades, no sólo de las circunstancias históricas y sociales, sino además de sus actuales momentos de vida.

Para ello, se vuelve preciso fortalecer y/o desarrollar habilidades que les permitan: superar el estigma de sentirse personalmente responsables por su situación de desventaja, reconocer la discriminación, ver la posibilidad de transformar su situación, percibirse competentes para poder influir en su entorno, y afrontar de forma efectiva con las demandas y desafíos del contexto, situaciones concretas, y defensa de sus propios derechos humanos.

Derivado de lo expuesto, de la información arrojada por el Diagnóstico, Situación de las mujeres en reclusión en el Estado de Hidalgo, 2009; y de las recomendaciones del Proyecto Piloto "Mujeres en Reclusión y sus Derechos desde una Perspectiva de Género", el objetivo del actual trabajo, es presentar un Modelo de Intervención Educativa que contribuya al ejercicio de los Derechos Humanos de las mujeres en

reclusión en los Centros de Readaptación Social de los Municipios de Huejutla, Tenango de Doria, Pachuca, Tulancingo y Tula de Allende, Hidalgo.

El presente trabajo consta de dos apartados principalmente. En el primero se encuentran los elementos teóricos referenciales que sustentan las orientaciones metodológicas de la intervención. Posteriormente se presentan las herramientas de aplicación de la intervención. Previo a ello, se menciona el marco filosófico que fundamenta las orientaciones teóricas y metodológicas del trabajo. Finalmente se incluyen las observaciones y sugerencias del personal directivo, administrativo y operativo de los Centros de Readaptación Social participantes en la aplicación del modelo, a fin de capitalizar sus experiencias de trabajo con la población objetivo y temas a trabajar.

## 1. Marco Filosófico.

En el Instituto Hidalguense de la Mujeres (IHM) se tiene como visión ser una institución generadora y promotora de cambios estructurales en la gestión pública y en los diversos sectores de la sociedad, con liderazgo efectivo para lograr formas de convivencia democrática y equitativa entre las y los hidalguenses, así como la inclusión de ambos en el desarrollo.

La misión del IHM es construir y fortalecer una cultura de equidad de género mediante la definición y orientación de programas y estrategias en las instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil, que reconozcan las necesidades diferenciadas de mujeres y hombres, y desarrollen sus capacidades, en un marco de reconocimiento al ejercicio pleno de sus derechos y que propicien una mejor calidad de vida de la sociedad hidalguense.

Una de las funciones primordiales que desempeña el IHM para cumplir con las responsabilidades sociales a las que se ha comprometido es: promover y fomentar acciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre géneros, así como el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del Estado. Para ello, una herramienta substancial con la que opera el IHM es la sensibilización en equidad de género.

La sensibilización en equidad de género, *"significa poner a disposición y aceptar recibir información y conocimientos, en un contexto determinado, sobre la realidad de la desigualdad social entre mujeres y hombres, en diversos ámbitos y actividades. Pretende estimular la toma de consciencia sobre la problemática de género, la injusticia que suponen la desigualdad, la discriminación, y la subordinación de las mujeres en las estructuras, relaciones y espacios de las sociedades, municipios y países"* (Barrera, Massolo y Aguirre, 2004).

De esta forma, la sensibilización en equidad de género puede representarse como un proceso de aprendizaje cuya intención principal es generar actitudes activas y comprometidas que sean reflejadas en acciones orientadas a promover condiciones de equidad y de igualdad de género.

La definición y descripción expuesta sobre la sensibilización en equidad de género, refleja los supuestos filosóficos en los cuales se encuentra sustentada su forma hermenéutica: se trata de una práctica teórico – metodológica, de carácter humanista, constructivista y emancipadora, que sirve de marco para la elaboración de una pedagogía orientada a la promoción del desarrollo humano.

Dentro de los supuestos principales que integran tales aproximaciones filosóficas, el ser humano es considerado como un organismo dinámico, una totalidad íntegra en tanto individuo situado en un contexto histórico, social y cultural determinado; tendiente a la autorrealización y autonomía; proclive a la transformación y autodeterminación, aun cuando se encuentre en condiciones desfavorables; poseedor de valores y capacidades propias, y cuyos actos son una expresión de sus propias potencialidades humanas y no una manifestación determinada por fuerzas incontrolables no inherentes a su consciencia.

Así, se reconoce al ser humano como un ente activo y constructor de su propia vida, capaz de elegir, decidir y tomar sus propias decisiones de manera volitiva o intencionada.

De manera particular la aproximación humanista enfatiza la importancia de fomentar que las personas sea capaces de decidir lo que son y lo que quieren llegar a ser. Por tal razón, la intención es facilitar las condiciones para que los individuos exploren y comprendan de manera cabal lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado.

Algunos otros principios derivados del paradigma humanista son: retomar las necesidades de las personas como la base de las decisiones educativas; fomentar el incremento de las opciones del individuo; conceder importancia al conocimiento personal; considerar que el desarrollo de cada ser humano no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo; y adoptar en los procesos de aprendizaje una perspectiva integral de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal (Hernández, 2006; Rogers y Freiberg, 1996)

Respecto al paradigma constructivista, uno de sus supuestos básicos es que hay múltiples realidades (producto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones) y que el conocimiento sobre la realidad es co-construido entre las personas y sus interlocutores. Al igual que en el paradigma humanista, en el constructivismo se reconoce el valor de la cultura y del contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir un conocimiento basado en este entendimiento. Así mismo, éste paradigma concede relevancia a favorecer procesos que generen seres humanos críticos y autónomos (Denzin y Lincoln, 2005).

Finalmente incrustado dentro de la teoría crítica, el carácter emancipador de los procesos de sensibilización estaría orientado a la crítica y a la transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género - consideradas como inmutables-, que limitan y explotan a los seres humanos. Por tales razones, la participación y activismo de las personas en su afrontamiento son fundamentales para su emancipación (Guba y Lincoln, 1994).

Se considera que lo expuesto hasta el momento, permitiría dar cuenta de la congruencia epistemológica y metodológica situada dentro de los procesos de sensibilización para la promoción del desarrollo humano.

A fin de reforzar la armonía entre los fundamentos filosóficos y metodológicos de los procesos de sensibilización en equidad de género, es importante establecer teorías sobre el desarrollo humano y exponer evidencias empíricas respecto a los elementos

que favorecen el desarrollo de capacidades en las personas, para afrontar circunstancias específicas y demandas del contexto social.

En el siguiente apartado se expondrá el marco teórico referencial que fundamenta el presente trabajo.

## **2. Marco teórico – referencial.**

La perspectiva de libertad de Amartya Sen (2000), ha contribuido a que el desarrollo humano se entienda como el proceso de mejora de capacidades y libertades humanas que permiten a las personas vivir una vida que tienen razones para valorar. Es decir, como el proceso de ampliación de las oportunidades de las personas para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social.

Tal perspectiva ha sido considerada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para promover el concepto de desarrollo humano, y en este proyecto orienta el enfoque sobre el cual el presente documento asume tal enfoque para fundamentar teórica y metodológicamente sus orientaciones de intervención.

El enfoque de las Habilidades para la Vida de acuerdo con diversos documentos (Organización Mundial de la Salud, 1993, 1998; UNESCO, 2002; UNICEF, 2003) permite elaborar intervenciones de carácter educativo que contribuyen al desarrollo de las capacidades humanas necesarias de las personas para obtener una mejor calidad de vida y participar en la transformación de la sociedad en que viven.

De manera general, el enfoque de las Habilidades para la Vida plantea que cuanto más capacidad o competencia tenga una persona para actuar en el terreno psicosocial (relaciones consigo misma, con los otros y con el entorno social amplio), tendrá más opciones personales para conseguir objetivos de interés individual o social. También sugiere que en la medida en que una persona realiza una lectura crítica de la realidad, toma decisiones, se comunica de forma asertiva, hace respetar sus derechos y afronta problemas y conflictos, logra una mayor capacidad para enfrentar las demandas y desafíos de la vida diaria y alcanza condiciones de bienestar para sí misma y las personas significativas que le rodean.

El enfoque de las Habilidades para la vida tiene sus orígenes en la Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de salud con sede en Ottawa, Canadá, en 1986 y surge

como una estrategia para dar respuesta a la necesidad de plantear un nuevo acercamiento a los múltiples problemas de salud que requieren solución a nivel mundial. Derivado de la Conferencia, surge la "*Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*", en la cual se definen los objetivos futuros y sugerencias prácticas referentes a la forma en que pueden conseguirse avances reales hacia la meta *Salud para Todos en el año 2000*.

En la Carta de Ottawa (1986), se mencionan ocho factores que son considerados como condiciones y recursos fundamentales para la salud: paz, vivienda, educación, alimentación, ingresos, ecosistema estable, recursos sostenibles, y justicia social y equidad. También se establecen las acciones que implican la promoción de la salud: elaboración de políticas públicas, creación de entornos favorables, fortalecimiento de la acción comunitaria, reorientación de los servicios sanitarios y el desarrollo de habilidades personales. La última acción plantea que en la medida en que se apoye el desarrollo individual y colectivo y se potencien las habilidades para la vida, se aumentan las opciones disponibles para que las personas puedan ejercer un mayor control sobre su propia salud y sobre sus ambientes, así como realizar elecciones que conduzcan a la salud. Para ello se enfatiza la importancia de capacitar a la población en los contextos escolares, comunitarios, laborales e institucionales.

En la década de los noventa la Organización Mundial de la Salud (OMS), lanzó una Iniciativa Internacional en el marco de la educación formal, proponiendo incluir la enseñanza de un grupo de habilidades psicosociales a las que llamó "*Habilidades para la Vida*", las cuales definió como las habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que éste cambie (OMS, 1998).

Las habilidades para la vida son clasificadas principalmente en tres grupos (Mangrulkar, Whitman, y Posner, 2001):

- a) **Habilidades sociales:** comunicación, negociación – rechazo, asertividad, habilidad para establecer relaciones interpersonales positivas y la empatía.
- b) **Habilidades cognitivas:** toma de decisiones, solución de problemas, planeación, habilidades de pensamiento crítico, influencia de normas personales y creencias sociales.
- c) **Habilidades para el control de emociones:** autoconocimiento, manejo de emociones, y control del estrés.

El enfoque de Habilidades para la Vida tiene mucho que aportar no sólo en el ámbito de salud, sino además en la prevención e intervención de problemas psicosociales específicos, como lo son: la inclusión social, la calidad de la educación, la promoción del desarrollo humano sostenible y la igualdad de género.

De ésta forma, se considera que el enfoque de las Habilidades para la Vida en el presente trabajo, es un modelo pedagógico útil para intervenir en la vida personal de las mujeres privadas de libertad, dado que contribuye al desarrollo y/o fortalecimiento de herramientas psicosociales que fomentan el fortalecimiento, y aumentan la capacidad de las personas para vivir mejor, satisfacer en forma específica sus necesidades, e incidir en la transformación de las condiciones de desigualdad que hacen injustas sus circunstancias actuales de vida.

Aunque en el documento de la Organización Panamericana de la Salud: *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes* (Mangrulkar, Whitman, y Posner, 2001) se sugieren diversas teorías para explicar la forma en que las personas, crecen, aprenden y se comportan, específicamente en niños y adolescentes, en el presente documento se considera pertinente abordar sólo algunas de ellas para sustentar la forma en cómo las mujeres privadas de libertad, al igual que los varones reclusos y el personal de los centros penitenciarios que participen en el proceso, desarrollen las capacidades necesarias para favorecer el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión.

Particularmente se analizarán de manera general, la teoría del aprendizaje social, la teoría de la influencia social, la solución cognitiva de problemas y la teoría de resiliencia. A continuación se ofrecen los fundamentos teóricos y conceptuales del enfoque de las habilidades para la vida, y se mencionan algunas investigaciones que proporcionan evidencia empírica sobre su efectividad.

## **2.1. Fundamentos teórico referenciales del enfoque de habilidades para la vida.**

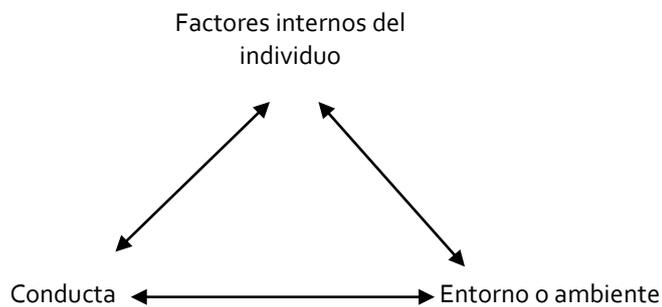
### **Teoría del Aprendizaje Social.**

La teoría del aprendizaje social también conocida como el Modelo Cognoscitivo del Aprendizaje Social, y cuyas bases derivan principalmente de los trabajos de Albert Bandura (1977b) enfatiza que gran parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Las personas al observar a otras, adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes; y aprenden acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder; así mismo actúan de acuerdo con lo que creen deben esperar como resultado de sus actos.

Bandura (1978, 1982a) analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la *reciprocidad triádica* (ver. Fig. 1), las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como lo son las cogniciones.

De acuerdo con el autor: *"La gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada ni moldeada por estímulos externos. No: el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase (motivacionales, afectivos) así como los acontecimientos del entorno, son determinantes que interactúan unos con otros"* (Bandura, 1986, Pág. 18)

Figura 1.  
Representación esquemática de la reciprocidad triádica.



Fuente: Bandura, 1996.

La reciprocidad triádica puede observarse en el constructo de autoeficacia. Bandura plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone. Al respecto, el autor (1997) expresa: *"Las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda"* (Pág. 3).

Así, las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada persona hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Se trata de las creencias en relación a las capacidades personales para organizar y desempeñar las acciones requeridas para producir resultados esperados (Bandura, 1997).

Respecto a la interacción de autoeficacia (factor personal) y la conducta, aquella influye en las conductas orientadas a los logros, la elección de una tarea, la persistencia, el gasto de esfuerzo y la adquisición de habilidades (Schunk, 1989). De esa forma, si las personas se juzgan capaces o no en sus habilidades de ejecución en una tarea, tal percepción contribuirá al éxito o fracaso de su desempeño.

Es importante hacer una observación: no basta sólo con creer en las capacidades que se poseen, sino que se requiere además de habilidades y conocimientos para el logro de una competencia adecuada. Ello requiere realizar algunas precisiones.

El sistema interno del que hablaba Bandura, proporciona además un marco de referencia y control determinante en la percepción y evaluación de la conducta, actuación o desempeño del individuo. Por ejemplo, una persona al plantearse una meta determinada y al observar que progresa en ella, ese indicador de su avance le comunica que es capaz de desempeñarse bien y mejorar su autoeficacia para proseguir en esa meta.

Relacionado a ello, aparece el concepto de autorregulación. La autorregulación es definida conceptualmente como "Pensamientos, sentimientos y actos autogenerados que están orientados sistemáticamente a la consecución de metas" (Schunk y Zimmerman y 1994). De ésta forma, mientras que la autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para desempeñarse o actuar efectivamente, la autorregulación hace referencia al empleo de procesos autorregulados, tales como establecimiento de metas, la autosupervisión, el uso de estrategias, la autoevaluación y las autorreacciones (self-reactions).

También es importante precisar que las creencias de autoeficacia son diferentes de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativo que las persona tienen de su imagen global (Bandura, 1997). Ello sugiere que una persona con una percepción de autoeficacia baja, no necesariamente posee una autoestima baja, debido a que la autoeficacia se juzga en términos de capacidades, no de imagen o valores.

Las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes (Bandura, 1997). A continuación se describen de manera general cada una de ellas.

- 1) Experiencias directas. El éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. No obstante, pensar sólo en el éxito, tiende a desalentar a las

personas cuando el resultado esperado no ocurre. Debido a ello es importante plantear metas próximas (segmentos de metas globales) y de mediana dificultad, de tal forma que el individuo pueda alcanzarlas, experimentar éxito y perseverar en el logro de la meta global.

- 2) Experiencias vicarias. Éste tipo de aprendizaje permite a las personas evaluar en términos de observación sus habilidades para llevar a cabo la tarea establecida. Bandura señala que mediante la observación de los logros de los otros, las personas se comparan y se ven así mismas desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de las otras personas, ese éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, contrariamente de ser superada (o) tiende a disminuirlas. Por lo expuesto, algunas alternativas que contribuyan al fortalecimiento de las experiencias vicarias lo son el fomentar situaciones donde las personas se retroalimenten, evalúen y ofrezcan ayuda constructiva a otras, estimulando un clima de respeto, tolerancia y colaboración, evitando comparaciones o subestimaciones.
- 3) Persuasión verbal. Cuando las personas reciben apreciaciones basadas en juicios valorativos de personas cercana respecto a sus capacidades para lograr sus metas, esta persuasión verbal se estima fortalece el sentido de autoeficacia, lo cual conduce a que las personas se esfuercen para alcanzar sus metas. Por tal razón, la retroalimentación constructiva sirve de estímulo para desempeños posteriores. También el elogio y el incentivo sistemático es importante que resalte la acción o conducta que pretende resaltar.
- 4) Activación fisiológica. Los estados emocionales de las personas ejercen influencia en su sentido de autoeficacia; así, el estrés, la ansiedad, estado de ánimo, afectan el desempeño. De esta forma la creación de una atmósfera de confianza basada en el respeto, la cooperación, la responsabilidad, la tolerancia, así como el cultivo del sentido del humor son herramientas que ayudan a controlar la ansiedad.

Debido a que la autoeficacia es un concepto dinámico, la eficacia percibida puede cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en circunstancias y contextos donde se requieren habilidades particulares que influyen el desempeño de cada persona.

### **Teoría de la influencia social.**

Principalmente dentro de ésta teoría se reconoce que debido a que las conductas están configuradas por normas y actitudes colectivas e individuales, es necesario que las personas reconozcan las presiones sociales y desarrollen por tanto valores individuales y colectivos que apoyen comportamiento asertivos.

La influencia social es entendida como el proceso por el cual otros, ya sea de manera individual o colectiva, afectan nuestras percepciones, actitudes y acciones. Algunos procesos de influencia social son la persuasión, la conformidad, la obediencia y la aceptación social. En este apartado básicamente es de interés abordar la conformidad social. Para a ello, se torna necesario hablar del papel de la cultura y las normas sociales y culturales en los procesos de influencia social.

Las creencias o conocimiento connotativo (qué es verdad), las actitudes y valores o conocimiento connotativo (qué es bueno y deseable), las normas y roles (conductas, emociones, cogniciones adecuadas a las interacciones en general y a posiciones sociales en particular) así como el conocimiento del procedimiento (conocimiento implícito respecto a cómo se hace la tarea) son componentes esenciales de la cultura. (Paez, Fernández, Basabe y Grad, 2002).

La endoculturación, proceso de transmisión y aprendizaje de la cultura de generación en generación, se da a través de las normas sociales y culturales.

Las normas sociales y culturales, son ideas o expectativas compartida acerca de cómo una persona debe comportarse y pensar o no hacerlo en ciertos escenarios y situaciones sociales a fin de garantizar el orden social (Cialdini y Trost, 1998).

Para que las normas sociales y culturales funcionen, debe existir cierto grado de conformidad. La conformidad es definida como una respuesta a la presión ejercida por las normas que por lo general no se hacen explícitas. Este proceso conlleva al cumplimiento de las normas grupales, para poder adaptarse en él. Así, cuando un grupo social y cultural tiene una norma bien establecida que especifica la conducta correcta, tienden a surgir presiones en el grupo para mantener esa norma (Festinger, 1950, 1954).

Las personas tienden a conformarse porque desean ser aceptadas por los demás, y por tanto modifican su comportamiento para adaptarlo a las expectativas de los otros. Cuando esas normas son transgredidas, las personas llegan a experimentar sentimientos de malestar o sanciones sociales negativas.

### **Solución Cognitiva de Problemas**

En la cotidianidad cuando las personas encuentran que su falta de conocimiento y/o herramientas se convierten en obstáculos para alcanzar sus metas, experimentan la necesidad de pensar y organizar su actividad cognoscitiva (Sánchez, 2007). De acuerdo con Olerón (1980, en Sánchez, 2007), resolver un problema es abordar una situación con un cierto número de esquemas de respuestas que se han intentado aplicar, pero que se muestran ineficaces y que por tanto, es necesario modificar, o reemplazar por otras que las personas planee.

La solución de problemas ha sido un objeto de estudio principalmente en el área de la psicología cognoscitiva. La solución de problemas se refiere a los esfuerzos de las personas para alcanzar metas para las que no tienen un medio automático (Schunk, 1997).

De ésta forma, el énfasis en la solución cognoscitiva de problemas, se encuentra en el hecho de que las personas desarrollen habilidades para resolver problemas.

El término habilidad, sugiere la capacidad de llevar a la práctica satisfactoriamente una acción en una situación determinada. De ahí que las habilidades sean infinitas en cuanto su variedad e interpretación en situaciones de aplicación, y requieran de mayor o menor grado de elaboración cognitiva (Glazman, 2005).

Las habilidades cognitivas, son un elemento de las habilidades sociales. Shure y Spivack, (1984) mencionan que una persona no puede ser hábil socialmente si no tiene un pensamiento alternativo, es decir, si no considera varias soluciones posibles a un problema interpersonal. Los autores señalan cinco pensamientos específicos para la resolución de problemas interpersonales:

- 1) Causal. Capacidad para determinar la causa de un problema y para definir un problema interpersonal. No desarrollar ésta capacidad conlleva a realizar atribuciones casuales.
- 2) Alternativo. Capacidad para encontrar el mayor número de posibles soluciones a un problema determinado, a fin de evitar respuestas impulsivas.
- 3) Consecuencial. Capacidad para prever las consecuencias de dichas soluciones.
- 4) Medios-fin. Capacidad de establecer objetivos y planear cómo conseguirlos. Implica analizar los recursos con que se cuenta y organizarlos para alcanzar los objetivos deseados.
- 5) Perspectiva. Capacidad de ponerse en el lugar del otro. Ésta capacidad nos permite comprender mejor a los demás.

Las investigaciones de Shure y Spivack, han mostrado que para solucionar problemas interpersonales, es decir para que las personas se relacionen efectivamente, se

necesitan las capacidades cognitivas mencionadas. De esta forma se observa, que solucionar problemas va más allá de una cuestión de voluntad: se requieren de habilidades para hacerlo. Los pensamientos descritos no son innatos, por lo que pueden desarrollarse mediante el entrenamiento.

### **Teoría de Resiliencia y riesgo.**

El término de resiliencia ha sido utilizado básicamente para referir los hallazgos en algunas personas que a pesar de haber estado en situaciones de alto riesgo y cuya expectativa son secuelas negativas, logran tener un buen ajuste psicológico y social (Rutter, 1993, 2006).

Son diversas las definiciones que existen en torno al concepto de la resiliencia, algunas de las cuales son:

- Proceso de o capacidad para alcanzar una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias adversas o amenazadoras (Masten, Best y Garmezy ,1993)
- La resiliencia es la capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y de desarrollarse positivamente a pesar de circunstancias adversas. Distingue dos componentes: la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión (resistencia), y la capacidad para construir un estilo de comportamiento positivo a pesar de circunstancias difíciles (Vanistendael, 1996)
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas, o incluso ser transformado positivamente por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo, de ahí que todos los seres humanos tienen el potencial de ser resilientes. (Grotberg, 1995).

En las definiciones expuestas se identifican dos características en común: la capacidad o habilidad de algunas personas de adaptarse favorablemente a su contexto a pesar

de haber estado expuestas a situaciones que producen daño, y la mención de situaciones que protegen a las personas del daño (factores de protección), así como factores de riesgo.

Por factores de protección se entienden aquellos elementos del individuo o del medio ambiente que protegen de situaciones de riesgo y que conducen a resultados positivos ó que disminuyen la probabilidad de efectos negativos. También se refieren a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1993, 2000).

Los factores de protección de acuerdo con Werner & Smith (1992) y Rutter (1993) surgen en la familia, en la comunidad y en la persona misma. Como ejemplo de las influencias externas se identifica: contar con una persona o con grupos sociales que proporcionen soporte y amortigüen el impacto negativo de circunstancias de vida adversas. Como variables personales se han identificado principalmente: estilos de afrontamiento positivos; motivación al logro autogestionada; empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales, alto nivel de autocuidado, competencias cognitivas, entre otras (Davey, Goethler y Henley, 2003; Rutter, 1993; Werner & Smith, 1992)

En contraparte, por factores de riesgo se distinguen situaciones personales o del medio ambiente que amenazan el desarrollo normal de un individuo; es decir, elementos que aumentan la probabilidad de que se inicien dificultades de diversos grados, o bien de que permanezcan determinados problemas. Ejemplos de factores de riesgo son: alcoholismo, drogadicción, delincuencia, pobreza, racismo, violencia, entre otros. (Peterson & Zimmerman, 2004).

La resiliencia al considerarse como un elemento en la promoción y mantenimiento de la salud, también ha sido incluida en modelos de empoderamiento, donde el objetivo es desarrollar y/o fortalecer recursos y fortalezas personales (Gutiérrez, Joo & Rogers, 2000; Coker, Smith, Thompson, McKeown, Bethea & Davis, 2002). En estos modelos,

la mujer que vive violencia es vista como una persona activa que busca ayuda, desarrolla habilidades y gestiona los recursos necesarios para afrontar la violencia.

Hasta el momento se han expuesto de forma muy general las teorías que en el presente documento, dan fundamento teórico a las habilidades para la vida. Ahora, considerando la observación que realizan Mangrulkar, Whitman, y Posner (2001) respecto al hecho de que cada contexto particular determina las habilidades específicas y el foco del contenido, es necesario atender algunos elementos claves para el diseño de los programas de intervención basados en el enfoque de habilidades para la vida. Tales elementos son:

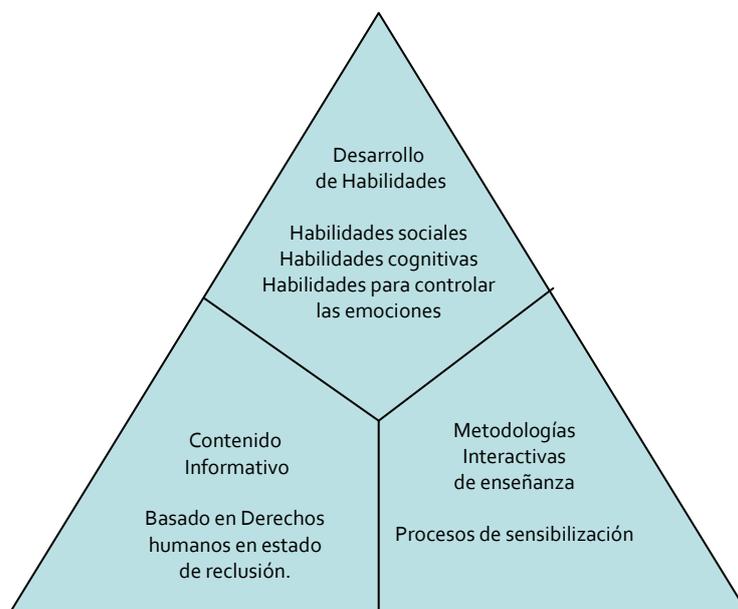
- a) Desarrollo de habilidades.
- b) Información/contenido que trata sobre tareas de desarrollo con relevancia social (en el caso del presente trabajo sobre derechos humanos de las mujeres en reclusión); y
- c) Métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje (en el presente trabajo la orientación principal es en los procesos de sensibilización a través de talleres vivenciales).

Derivado de lo anterior, en el siguiente subapartado se describen las especificaciones para el desarrollo de la intervención educativa para el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres privadas de libertad con una perspectiva de género.

## **2.2 Habilidades para la vida en mujeres privadas de libertad que contribuyan el ejercicio de sus derechos humanos.**

De principio se presenta la figura tomada de Mangrulkar, Whitman, y Posner (2001) y adaptada para los propósitos que se persiguen en éste documento; y posteriormente se desarrollan cada uno de los elementos que la integran.

Figura 2. Elementos considerados para la elaboración de la intervención para las mujeres privadas de libertad que favorezcan el ejercicio de sus derechos humanos.



Fuente: Tomada y adaptada de Mangrulkar, Whitman, y Posner (2001)

### **Desarrollo de Habilidades para la Vida.**

Las Habilidades para la vida han sido identificadas y estudiadas en la literatura bajo diversos nombres, tales como habilidades psicosociales, habilidades interpersonales y competencias sociales (Choque – Larrauri y Chirinos Cáceres, 2009; Organización Mundial de la Salud, 1993; Perrewe, Ferris, Frink y Anthony, 2002 en Raineri, 2001); y de forma general, la gran mayoría de estas categorizaciones incluyen habilidades emocionales, cognitivas y sociales necesarias para generar comportamientos adaptativos positivos, que permitan a los individuos tratar de forma efectiva con las demandas y los desafíos de la vida diaria o en situaciones concretas (Raineri, 2001).

Ubicándonos en la clasificación de las habilidades para la vida antes mencionada (habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de las emociones), a continuación se expone cada una de ellas.

## **Habilidades Sociales.**

Las habilidades sociales de acuerdo con Caballo (1999) son un conjunto de conductas emitidas por las personas, en un contexto interpersonal en el que expresan sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo adecuado a la situación, respetándose esas conductas en los demás, y que, generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación, mientras minimizan la probabilidad de futuros problemas.

Monjas (1994) y Ballesteros y Gil (2002) señalan que es importante precisar tres elementos al hablar de habilidades sociales:

- 1) Consenso social: un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que los juzga, aunque puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia.
- 2) Efectividad: una conducta es habilidosa en la medida en que se conduce a la obtención de aquello que se propone.
- 3) Carácter situacional: un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en otra.

Así, una conducta social considerada como habilidosa, varía dependiendo del contexto donde se actúe. Por lo cual, conocer los patrones de comunicación de un determinado contexto es importante cuando se pretende evaluar una habilidad social.

Lazarus (1973) fue uno de los pioneros en establecer las principales clases de respuestas conductuales que abarcan las habilidades sociales, entre las cuales encontramos:

- La capacidad de decir "no"
- La capacidad de pedir favores y hacer peticiones

- La capacidad de expresar sentimientos negativos y positivos
- La capacidad de iniciar, mantener y terminar una conversación.

Más adelante se elaboran nuevas clasificaciones propuestas por Monjas, (2002), Fernández y Ramírez, (2002) y Frederick y Morgeson (2005) a partir de la clasificación de Lazarus (1993).

- Hacer y aceptar cumplidos
- Hacer peticiones. Rechazar peticiones.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Defender los derechos propios
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- Petición de cambio de conducta del otro.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Afrontar las críticas.

Caballo (1986) añade otras más:

- Establecimiento de relaciones sociales.
- Procedimientos defensivos. Son aquellos que interrumpen un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándolo por una comunicación justa y mutuamente respetuosa.

Dentro de la clasificación de las habilidades sociales incluida en el enfoque de habilidades para la vida se incluyen las siguientes (Mangrulkar, Whitman, y Posner, 2001):

- Habilidades de comunicación
- Habilidades de aserción o asertividad
- Habilidades de negociación/rechazo
- Habilidades interpersonales para desarrollar relaciones sanas.

- Habilidades de cooperación
- Habilidades de empatía y toma de perspectiva.

Es importante mencionar que algunas de éstas habilidades no son excluyentes, sino que se implican unas a otras. Cómo se observará al hablar de asertividad, muchas de esas habilidades se encuentran presentes sin que explícitamente se hable de ellas.

Las **habilidades de comunicación**, principalmente refieren a la forma de comunicación verbal que busca expresar lo que se piensa, siente, desea o necesita de una manera clara, directa y oportuna. Implica decir SI o NO con firmeza, así como manifestar lo que se desea decir y no lo que se “debería” (Fernández, Givaudan, Pick, 2002).

Vinculado con las habilidades de comunicación se encuentran las **habilidades de aserción** o el concepto de **asertividad**. En el presente trabajo, la asertividad forma parte del conjunto de todas las habilidades sociales y será entendida como: La capacidad de autoafirmarse de una persona, que implica la expresión de los sentimientos propios aunque las circunstancias no sean muy favorables y la defensa de los derechos propios, sin intentar nunca pasar por encima de los derechos de los demás (Smith, 1988; Olivero, 2005; Fabra, 2009).

La asertividad no es un estado de ánimo ni una manifestación más de la personalidad, sino que es principalmente, la forma de relación que se mantiene con los demás y con uno mismo, relación que viene condicionada por la educación que hemos recibido, por el entorno en que nos movemos y por la sociedad de la que formamos parte (Fabra, 2009).

Algunas características de las personas asertivas son (Flores Galaz, 1989):

- Ve y acepta la realidad
- Actúa y habla con base en hechos concretos y objetivos.
- Toma decisiones por propia voluntad.
- Acepta sus errores y sus aciertos.

- No siente vergüenza de usar sus capacidades personales.
- Es autoafirmativo, siendo al mismo tiempo gentil y considerado
- No es agresivo, está dispuesto a dirigir así como dejar que otros dirijan.

Algunas de las consecuencias positivas de la asertividad son: (Fernández, Givaudan, Pick, 2002; Roca, 2003):

- Facilita la comunicación (en tanto que es clara, abierta y directa) y minimiza la posibilidad de que los demás malinterpreten los mensajes.
- Ayuda a mantener relaciones más satisfactorias, debido a que se favorece el respeto y tolerancia hacia las diferentes características de las personas, hacia sus cosas, espacios y necesidades.
- Incrementa la confianza para expresar sentimientos.
- Aumenta las posibilidades de conseguir lo que se desea.

Las personas consideradas como poco asertivas o bien, muestran dificultades en el establecimiento de límites ante el abuso por parte de otras personas; o son personas que abusan de otras personas y no consideran las necesidades de las y los otros. Tales actitudes y conductas representan el polo opuesto una de otra (no asertividad – agresividad), mostrando ambas un déficit en las relaciones interpersonales.

Uno de los polos de la no asertividad está caracterizado por la sumisión, la pasividad y la tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas o a los deseos de las demás, sin tener suficientemente en cuenta los propios intereses, sentimientos, opiniones y deseos. También éste tipo de personas tienden a pensar, sentir y actuar como lo son las siguientes formas (Roca, 2003):

- No expresan adecuadamente lo que sienten y quieren; esperan que los demás lo adivinen y se sienten mal cuando necesitan algo y los otros no les responden.

- Tienen a dejarse dominar por los demás porque creen que tienen razón o por temor a que se ofendan.
- No se atreven a rechazar peticiones o se sienten culpables al hacerlo.
- No se atreven a defender sus derechos y tienden a creer que los derechos de los demás son más importantes que los suyos.
- No afrontan conflictos.
- Adaptan excesivamente su comportamiento a las reglas y caprichos de otras personas y a lo que creen que los demás esperan de ellas.

En lo que respecta a la agresividad, entendida como otra forma de conducta no asertiva, consiste en no respetar los derechos, sentimientos e intereses de los demás, y en su forma más extrema incluye conductas ofensivas, de provocación y ataque. Algunas características de las personas que ejercen este tipo de conducta son (Fabra, 2009; Roca, 2003):

- Expresan sus emociones y opiniones de forma hostil, exigente o amenazadora.
- Son personas autoritarias, que no escuchan y prescindan de los demás siempre y cuando no estén en juego sus objetivos.
- Utilizan la violencia como método eficaz para resolver los conflictos.
- No respetan los derechos y sentimientos de los demás.
- Generalmente encuentran la forma de justificar su conducta por censurable que pueda parecer.

Es importante precisar que los comportamientos agresivos no deben traducirse en momentos de enojo, los cuales son habituales en todas las personas; sino que se tratan de comportamientos de menosprecio a los demás que van unidos a una necesidad exagerada por estar encima de todo y de todo el mundo.

Un aspecto relevante al hablar de asertividad en el contexto de las relaciones de género, tiene que ver con el hecho de que la forma en cómo nos relacionamos con los demás depende del estatus o la posición que ocupamos en la sociedad. En el caso de

las sociedades patriarcales por ejemplo, a las mujeres se les ha colocado históricamente en posiciones de inferioridad y subordinación en comparación con los varones; en el caso de los varones, han sido educados para ser fuertes y responder violentamente las agresiones y tener un comportamiento dominante. No obstante, existe una forma de agresividad pasiva que tradicionalmente utilizan las mujeres: la manipulación y chantaje emocional, cuyo objetivo es hacer sentir culpable al otro. En ambos casos, la educación basada en los roles y estereotipos de género, limita en mujeres y hombres el ejercicio de prácticas asertivas, trayendo como consecuencias algunas de las siguientes:

- No reconocimiento de cualidades y potencialidades
- Experimentar emociones de frustración, inseguridad, insatisfacción, ansiedad, culpabilidad o resentimiento
- Relaciones interpersonales insatisfactorias y/o deterioradas.
- Violencia.
- Problemas de salud asociados a situaciones de alto estrés.

La asertividad proporciona incrementa la autonomía y la autoestima, ayuda a establecer límites y a evitar malentendidos, fomenta relaciones equitativas entre las personas y por tanto la participación y la democracia.

Un concepto afín al de asertividad, son las **habilidades de empatía o toma de perspectiva**. La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar de otras personas y de considerar las cosas desde su punto de vista, comprendiendo también sus sentimientos.

Las personas empáticas permanecen atentas a las señales verbales y no verbales de aquellos con quienes interactúan, siendo capaces de percibir no sólo sus mensajes explícitos, sino también sus deseos y sentimientos. La falta de ella, puede obstaculizar cualquier comunicación, en tanto que limita captar adecuadamente los mensajes más significativos de los demás, sus opiniones, sus deseos y sentimientos. Así mismo, las personas empáticas tienen un mayor ajuste emocional y son evaluadas más

positivamente por aquellos con quienes interactúan. No obstante, para ser empático se requiere ser consciente de las propias emociones, identificarlas y saber manejarlas.

En relación a las **habilidades de cooperación**, éstas son consideradas como un intercambio social que ocurre entre dos o más personas que coordinan sus acciones para obtener un beneficio común (Garaigordobil, 1995b).

### **Habilidades cognoscitivas.**

Dentro del enfoque de las Habilidades para la vida, las habilidades cognoscitivas incluyen (Mangrulkar, op.cit.): habilidades de toma de decisiones/solución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, determinación de soluciones alternas para los problemas, habilidades de pensamiento crítico, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales y autoevaluación y clarificación de valores.

De entre los métodos que incluyen las habilidades mencionadas y que existe para el trabajo de resolución de conflictos desde una perspectiva cognoscitiva con población reclusa, se encuentra el Método SOCS, descrito por Roosa (1971), y el cual fue desarrollado por Ross y Fabiano (1985) dentro del sistema penitenciario de Delaware, en Estados Unidos. El objetivo principal del SOCS, es practicar la negociación como respuesta alternativa al conflicto a través de la cual ambas partes pueden satisfacer sus necesidades a través del acuerdo. Mediante su práctica también se desarrollan la asertividad, el pensamiento crítico y el pensamiento consecuente.

Las letras SOCS son un acrónimo que marca el orden en el que hay que estudiar problemas reales que presentan las (os internas (os).

- 1) La "S" significa situación. Una vez que se plantea un problema entre todo el grupo, aquél se define y redefine. Definido el problema e identificando cómo surgió se pasa a la letra siguiente, que es la O.

- 2) La "O" significa opciones o soluciones alternativas posibles. Aquí, se proponen todas las alternativas que se le ocurran a cada participante para solucionar el problema. Entre mayor sean, es mejor.
- 3) El siguiente paso, correspondiente a la letra "C" la cual consiste en prever y formular las consecuencias (positivas, negativas, inmediatas, a mediano y largo plazo) de cada una de las soluciones propuestas en el paso anterior. Se analizan detenidamente cada una de las, y se elige una, o máximo dos de las soluciones presentadas: aquellas que tengan las consecuencias más positivas para la persona quien plantea el problema.
- 4) Por último, a fin de materializar el proceso, se representa la solución o las dos soluciones elegidas. Es el paso correspondiente a la última "S", que significa simulación. Esa representación, lo más realista posible, tiene como finalidad: dar cuenta que la solución elegida es realizable y aprender a negociar.

Garrido Genovés y Piñana (1996) realizan una intervención con población reclusa en Valencia, España, utilizando técnicas de intervención estructuradas para que las(os) participantes aprendan habilidades cognitivas objetivo: solución de problemas, habilidades sociales, habilidades de negociación basado en el programa SOCS (Roosa, 1971), el pensamiento crítico, el desarrollo de valores, el control emocional y el razonamiento crítico. Los resultados de la intervención muestran eficacia del programa en el desarrollo de la definición del problema, habilidades de pensamiento medio-fines, toma de perspectiva social, pensamiento crítico y pensamiento consecuente.

Como se observa, las habilidades cognitivas se enfocan tanto en la capacidad de generar soluciones alternativas a un problema interpersonal como a desarrollar el concepto de consecuencias de distintas conductas (Mangrulkar, op.cit.). Por ello, se considera que el aprender a considerar más soluciones y consecuencias, las personas pueden ser capaces de enfrentar situaciones frustrantes, incrementando su capacidad

de tolerancia, y responder de forma no agresiva cuando sus metas no logran alcanzarse inmediatamente.

Referente al tema de género, Díaz Aguado (2006) señala que la confusión existente respecto a las diferencias sociales o psicológicas entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, está basada en *creencias* que llevan a creer que las mujeres son inferiores que los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. Dichas creencias se encuentran estrechamente relacionadas con las deficiencias cognitivas, tales como las dificultades para comprender los problemas sociales en toda su complejidad, reduciéndolos a categorías absolutas y dicotómicas; y para inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los problemas, o la tendencia a extraer conclusiones generales a partir de informaciones parciales y sesgadas.

La misma autora menciona que las formas sexistas de construir la identidad asociando valores femeninos con la debilidad o sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en que la hombría se ve amenazada son generadas en gran medida por los componentes afectivos o valorativos.

En relación a la violencia de género, Foa, Cascardi, Zoellner, Feeny, (2000) señalan algunas estrategias cognoscitivas que favorecen la resiliencia de las mujeres que han experimentado situaciones de violencia, entre las que mencionan: la flexibilidad cognitiva, estrategias de afrontamiento positivo y la percepción de control.

### **Habilidades para enfrentar emociones.**

Tal como lo muestran diversas investigaciones (ver referencias) gran parte de los programas de intervención basados en habilidades para enfrentar emociones se enfocan en técnicas de relajación que reduzcan la ira y ayuden a solucionar los

conflictos mediante el control de la ansiedad y/o manejo del estrés, así como el fortalecimiento de creer en el control personal (locus de control interno).

En relación a la ira, Roca (2003) señala que ésta suele desencadenarse por la percepción de que estamos siendo amenazados o frustrados en la consecución de un objetivo. Indica que si bien es cierto que existe un tipo de ira que nos puede ayudar a detectar y resolver problemas; alcanzar metas y eliminar los obstáculos que nos permiten conseguirlos, también hay un tipo de ira negativa que se experimenta de forma excesiva o sin control de ella y que dificulta considerar respuestas alternativas.

Aunque la ira es una respuesta natural y existen diversos factores que influyen en ella, desde la psicología cognoscitiva se considera que su principal determinante es la forma en cómo se percibe y evalúa la realidad.

Algunas de las creencias que favorecen la ira tienen que ver con el hecho de:

- Exigir que alguien debería comportarse o no de una forma determinada (en función de cómo se percibe la realidad), no respetando así el derecho a que sea responsable de su propia vida y de elegir lo que desea.
- La autoaceptación en relación a la aprobación de los demás y/o la autoestima condicional.
- Obtención de todo lo que se desea (baja tolerancia a la frustración)
- La propia ira está provocada por el comportamiento de otras personas
- Expectativas no realistas (como por ejemplo que todos nos deben apoyar y apreciar)
- Sobregeneralizar (siempre me molesta)

De esta forma, Ellis y Grieger (1997) señalan algunas de las formas en que las creencias que favorecen la ira, pueden llevar a actuar a las personas en diferentes formas, entre las que mencionan:

- Distorsionando la evaluación de lo que ocurre.
- Anticipar sucesos irritantes y exagerando la probabilidad de que ocurran.
- Buscar y prestar más atención a los estímulos y situaciones que pueden provocar, mantener o aumentar la ira.
- Emitir conductas hostiles que predisponen a las(os) demás a responder también en forma hostil

En relación al manejo de la ansiedad, es importante resaltar que algunas de las personas que no son hábiles socialmente es porque la ansiedad las avasalla. Tal ansiedad en algunos casos tiene que ver con miedos reales o no reales, por lo que se sugiere de inicio para su manejo:

- Identificar los pensamientos y/o miedos que generan ansiedad y cambiarlos por otros que favorezcan la seguridad y asertividad.
- (Si fuera el caso) Exposición repetido a las situaciones temidas hasta habituarse y comprobar que no ocurre nada desagradable en ellas.

Finalmente en lo que refiere al locus de control, éste se refiere a la ubicación que cada persona da a la causa o control de su experiencia o forma de vida (Rotter, 1966). Se trata de las creencias de las personas respecto a poder controlar o no los eventos de su vida.

Existe un locus de control interno y externo. En el primero, la causa del éxito o fracaso es ubicado o percibido por la persona como algo interno a ella, como lo puede ser su esfuerzo y dedicación. En el caso de locus de control externo, la persona percibe que los resultados dependen de causas o factores externos, como pueden ser la suerte y el destino. Así, es esperado que las personas con un locus de control interno tiendan a ser más comprometidas en el desempeño de una tarea.

En México, Varela y Mata (2004) realizaron una investigación con población infantil para conocer si el locus de control es interno o externo, así como determinar si existen diferencias vinculadas al género, en sus respuestas. Sus resultados sugieren que el

locus de control predominante para los niños de todas las edades, es el interno, además, se observan diferencias por género, siendo en el grupo de los niños, donde se obtienen los puntajes más altos en internalidad, y en el grupo de las niñas se obtienen los puntajes más altos en externalidad. Tal hallazgo es compartido por otras investigaciones con poblaciones adultas (Nunn, 1994; Echebarría y Valencia, 1997).

Por otra parte también se ha sugerido que mientras que las mujeres tienden a atribuir un locus de control externo en sus éxitos, mientras que cuando se trata de un fracaso se atribuye a una situación interna (Echebarría, op. Cit; Löchel, 1993).

Texeira (2002) por otra parte ha señalado que el locus de control interno es un componente importante del empoderamiento, y es una estrategia para preservar la salud propia (Texeira, 2002).

En el caso del locus de control externo, éste puede ser visto como un factor de vulnerabilidad que predispone al padecimiento de trastornos de ansiedad (Francés, 2004). Quien tiene una fuerte creencia en el control interno es más probable que vea las situaciones estresantes como controlables y busque alternativas de solución. De otra forma las personas controladas externamente podrían encontrar que la solución a los problemas depende de la suerte, del destino o dios (Peacock & Wong, 1996).

En base a lo expuesto, se puede observar que el manejo de la ira, del estrés y el fortalecimiento de la creencia de que las personas pueden controlar su vida, son indispensables en la promoción del bienestar de las personas.

Una vez descrito la importancia y forma en que se pueden desarrollar las habilidades específicas para los fines de este trabajo, a continuación se expondrán los contenidos informativos específicos que acompañen el desarrollo de habilidades para la vida en el ejercicio de los derechos humanos en mujeres privadas de libertad.

### **3. Definición de áreas de información y contenido.**

Es importante mencionar que la definición de algunas de las áreas de información y contenido son determinadas a partir de los resultados obtenidos del Diagnóstico, "Situación de las mujeres en reclusión en el Estado de Hidalgo, 2009"; y de las recomendaciones del Proyecto Piloto "Mujeres en Reclusión y sus Derechos desde una Perspectiva de Género". En relación a las temáticas que recomiendan trabajar con mujeres privadas de libertad se mencionan:

- Derechos Humanos de las mujeres en estado de reclusión.
- Derecho a tener una vida libre de violencia donde se toque el tema de violencia y resolución no violenta de conflictos no sólo enfocándose a los conflictos entre pareja sino que se abarquen los diferentes tipos de relaciones humanas que existen.

No obstante, se torna necesario incluir otras temáticas vinculadas con el desarrollo de habilidades psicosociales en las mujeres privadas de libertad que contribuyan no sólo al ejercicio de sus derechos humanos, sino además que favorezcan un sentido de autodeterminación y autoafirmación sobre las decisiones que afectan su vida personal y su relación con otras personas. Para ello, previo a abordar las temáticas señaladas, de inicio es fundamental comprender elementos de carácter sociocultural que impactan en la forma en cómo se construyen, se relacionan mujeres y hombres, y cómo ello ha impactado en sus subjetividades, actitudes, acciones.

A continuación se presentan la organización en que podrían estar trabajándose las sesiones, bajo una lógica que sugiere una línea base para que las mujeres en reclusión adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para ejercer sus derechos humanos.

Es importante mencionar también, que considerando que uno de los objetivos específicos del modelo de intervención es trabajar con coadyuvar al ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión, mediante la sensibilización con

perspectiva en género a las y los servidores públicos de los Centros de Readaptación Social del Estado de Hidalgo, en el caso de los módulos y sesiones propuestas, sólo el que concierne al desarrollo de habilidades psicosociales no aplica para trabajarse con funcionarios/as. Así mismo, en el caso del módulo 4, básicamente el énfasis para trabajar con las/os servidoras/es públicos está en el conocimiento del marco internacional y nacional vigente de los derechos humanos de las mujeres en reclusión.

## **I. Modulo: Género**

### **Contenidos temáticos:**

- ¿Qué es el género? Definición de género.
- ¿Cómo se construye el género? Construcción y establecimiento de las relaciones entre los géneros: feminidad y masculinidad.
- Impacto de normas sociales y culturales vinculadas al ejercicio y quehacer del género (creencias, mitos, roles y estereotipos de género).

## **II. Modulo: Violencia de género.**

### **Sesiones:**

- ¿Qué es la violencia? Definición y explicación.
  - Papel de las creencias, mitos, roles, estereotipos y atribuciones que apoyan el ejercicio de la violencia.
- Dinámica(s) y ciclo de la violencia de género.
- ¿Cuáles son los tipos y modalidades de la violencia de género?
- Daños y consecuencias de la violencia de género.

## **III. Modulo: Habilidades psicosociales.**

### **Sesiones:**

- Asertividad
- Comunicación asertiva
- Resolución asertiva en los conflictos.
- Toma de decisiones.

- Planeación de un proyecto de vida que favorezca la autodeterminación y autonomía.

#### **IV. Modulo: Derechos humanos de las mujeres en reclusión.**

##### **Sesiones:**

- ¿Qué son los Derechos Humanos? Definición.
- ¿Cuáles son los Derechos Humanos de las mujeres en reclusión respecto a:
  - No discriminación.
  - Maternidad, hijas e hijos, educación/recreación
  - Trabajo,
  - Salud, higiene y cuidado personal
  - Derecho a una vida libre de violencia
- ¿Cuáles son los Derechos que tienen las hijas e hijos de las internas? ¿Cuáles son los Derechos que tienen las hijas e hijos de las internas respecto a su salud y educación/recreación?
- ¿Cuáles son los procedimientos jurídicos que se llevan a cabo en la situación de reclusión?
- ¿A quién (es) me puedo dirigir si se identifico que se está infringiendo alguno de mis derechos?

Previo a describir las premisas generales y contenido para cada una de las sesiones a trabajar, la siguiente sección expone los componentes psicopedagógicos de los procesos de sensibilización. Tal sección se torna fundamental en el diseño y aplicación de las sesiones, en tanto constituyen herramientas metodológicas que permiten alcanzar los objetivos esperados.

### **3.1 Componentes psicopedagógicos de los procesos de sensibilización.**

De principio, resulta importante reiterar que los procesos de sensibilización se llevan a cabo a través de talleres vivenciales. La razón por la cual se utilizan los talleres

vivenciales, parte del hecho de que éstos resultan un esquema propicio para sensibilizar en equidad de género puesto que permite revalorar el momento histórico en que se viven determinados valores, creencias, informaciones recibidas tanto en el ámbito familiar, como fuera de él, los cuáles generalmente tienden a aceptarse sin cuestionamientos.

Los talleres vivenciales representan un lugar donde se integran experiencias, en las que se busca coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar (Condemarín y Vacaro, 1994). Se trata de situaciones naturales de aprendizaje, donde las operaciones mentales y la efectividad, forman parte constitutiva. Es un lugar de co-aprendizaje, donde las y los participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes a partir de sus propias experiencias. Refiere una experiencia colectiva que involucra a un grupo de participantes capaces de analizar su realidad concreta y aproximarse a ella teniendo como objetivo, tal como lo señala Moreno-Marroquin 2000, iniciar la reflexión sobre la necesidad de transitar de una cultura tradicional, a una nueva forma cultural.

Una vez definido y explicado qué es un taller vivencial, se torna preciso identificar los elementos psicopedagógicos que integran los procesos de sensibilización. Previo a ello, es necesario señalar que la sensibilización es comprendida como un proceso de facilitación. A continuación se expone el por qué.

### **Fundamentos de facilitación.**

La facilitación tiene como antecedente la enseñanza operativa que sugiere la transformación de participantes receptores-pasivos a coautores de su aprendizaje (Bleger, 1986). Debido a ello, en la práctica de facilitación se elimina la posición de "el educador como poseedor de verdad" y se plantea ser él o ella quien interroge y contribuya al proceso de las personas para "aprender a pensar" "romper estereotipos", y "elaborar ansiedades frente al cambio" (Fernández, 1989).

Esta transformación significa el abandono de actitudes de omnipotencia (Begler 1986), que mantiene las desigualdades. Coincidente con la pedagogía del poderío, la práctica de la facilitación contribuye al desarrollo de la toma de conciencia, y junto con el enfoque de la educación popular (Freire, 1973), armonizan con las premisas de la perspectiva de género, ya que propician el reconocimiento de las identidades, en donde las mujeres comparten como colectivo una problemática común (Saucedo 2002).

En la enseñanza operativa, el grupo es considerado como un espacio de elaboración colectiva de significaciones en las que necesariamente se manifiestan las formas de ser y sentir de cada participante (Riviere, 1974). En él, las personas integradas se vinculan entre sí y comparte reglas en relación con una tarea grupal. Por lo que no se trata de transmitir información, sino contribuir a la generación de los aprendizajes significativos.

De esa forma, la función de quien facilita está orientada en favorecer la adopción de actitudes adecuadas en la relación interpersonal, la indagación y el aprendizaje (Bleger, 1986), a través de:

- Incidir en las creencias,
- Promoción de otras maneras de nombrar y estructurar el mundo
- Identificar el análisis de problemas y sus causas, y
- Manejar un lenguaje incluyente.

La práctica de facilitación estará basada en una serie de habilidades psicológicas sociales y de vida, que sean coherentes con los contenidos, por lo que la o el facilitador tendrá que:

- Promover la comunicación y asertividad
- Evita colocarse como experto
- Tener una escucha activa
- Revisar cotidianamente sus propias creencias

- Evitar actitudes de sobreprotección
- Evitar aconsejar ya que significa un restar poder a las decisiones de las y los participantes.
- Contribuir a la construcción de consensos
- En la comunicación considerar no sólo el contenido, sino además su significación.

La práctica de la facilitación involucra además otros elementos centrales que a continuación se mencionan.

### ***En la inserción a la institución y al grupo.***

En la inserción al trabajo grupal es importante considerar la dimensión institucional, es decir, el vínculo existente de las y los participantes con la institución, mismas que influyen en la producción grupal (Fernández, 1989). La o el facilitador tendrá que considerar dicho vínculo, en la observación cotidiana del proceso grupal y tendrá un papel de mediadora e imparcial.

### ***En la planeación.***

Para elaborar su plan de sesión el o la facilitadora tendrá conocimiento de: a) las características del grupo en tanto, número de participantes, edades, lugar de origen, pertenencia étnica, escolaridad, por mencionar las que resultan más importantes; y b) las características del espacio donde se desarrolla el taller, con la única finalidad de considerar las técnicas más apropiadas para el aprendizaje.

De igual forma, es importante saber y considerar las necesidades específicas del grupo, como por ejemplo, si tienen o no hijos/as, sus actividades y horarios laborales, escolares, etc.

### ***En el desarrollo del taller***

Se consideran el inicio, el desarrollo y cierre de cada sesión que incluyan los siguientes elementos:

#### ***El Encuadre.***

Para Bleger (1986) el método de intervención en grupo operativo consiste en establecer un encuadre que contemple el rol de la o el facilitador, y los resultados de la tarea que corresponden a los objetivos de aprendizaje.

Para el logro de los objetivos, es importante considerar las expectativas de las y los participantes ya que de ello depende que se delimiten los alcances del taller. El o la facilitadora clarifica con el grupo cuáles de sus expectativas están relacionadas con los objetivos y cuáles no.

Además de la revisión de expectativas, se promueve que las y los participantes generen sus propios acuerdos, ya que la conformidad con el grupo es un elemento fundamental frente a la resistencia al cambio (Lewin, 1997 en Delahanty, 1997). Sin embargo, la facilitadora considera algunos elementos básicos para el funcionamiento, que tendrá que proponer al grupo cuando no hayan sido mencionados, tales como: la escucha de las participantes entre sí, la privacidad y confidencialidad.

Los acuerdos se formulan al inicio del proceso y se revisan en cada sesión, para evaluar el nivel de cumplimiento y adecuarlos a las situaciones que en un inicio no fueron consideradas.

#### ***Integración para el trabajo grupal.***

Para generar las condiciones propicias para el aprendizaje, es importante que las y los participantes tengan un nivel óptimo de motivación como un elemento de descubrimiento de su participación involucración y apropiación de la información.

Para ello, al inicio del taller se genera la ruptura de hielo, la cual establece la relación entre la o le facilitador con las participantes y trata de disminuir las tensiones que en un grupo, surgen como defensa ante lo desconocido.

Para que permanezca la motivación se requiere la permanencia de un clima de confianza y participación activa, lo cual se favorece a través de la integración para el trabajo grupal.

Tanto el encuadre como la motivación-integración permiten la disolución de la resistencia al cambio se compone de los dos llamados miedos básicos: "*el miedo a la pérdida de las estructuras existentes*" (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y "*el miedo al ataque de la nueva situación*", es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta como amenazante (Zarzar, 1980, pág. 25).

### ***El cierre***

El momento de cierre se anticipa en el desarrollo del taller y consiste en tres tareas fundamentales descritas por Souto (1993):

a) La síntesis e integración de lo aprendido.

Consiste en el ordenamiento de los temas desarrollados, la reconstrucción de las tareas, el establecimiento de relaciones globales entre la experiencia y la teoría, la integración entre lo que se ha conocido, sentido y actuado. Se trata de cierres que integran tanto, el aprendizaje individual y su relación con la elaboración del proceso grupal. Es decir, ¿Qué del proceso grupal contribuyo a mi aprendizaje?

b) La evaluación final del grupo de aprendizaje.

Está centrada en el análisis del grupo de aprendizaje y su evolución, la inclusión del momento final desde la historia previa del grupo, la reflexión acerca de los conflictos enfrentados y superados.

c) La despedida entre los miembros.

Se elabora un proceso de separación con el grupo. Dependiendo de su historia de vida, puede haber reacciones que expresen una idealización, una desvalorización o una búsqueda de continuidad con el grupo. En cualquier caso, el o la facilitadora contribuye a elaborar una síntesis de la participación de cada de las y los integrantes en el proceso grupal referente a sus logros en la elaboración de consensos, resolución de conflictos y toma de decisiones.

### ***En el desarrollo de técnicas.***

En la planeación, la elaboración de técnicas tendrá que considerar tanto la relación con el contenido y objetivos de la sesión, las características del grupo, y el momento de aplicación, es decir, al inicio, en el intermedio o cierre; ya que de ello depende el logro de los objetivos y la funcionalidad de la técnica.

Además en el desarrollo del taller se considera el nivel de integración, las relaciones entre subgrupos, los conflictos latentes, y el proceso grupal que permita tomar decisiones respecto a la pertinencia de aplicar las técnicas consideradas en el plan de sesión o adecuarlas.

Por ejemplo en el inicio del taller, quien facilita, tendrá que observar el grado de cohesión de los subgrupos y el nivel de integración, antes de propiciar un trabajo en equipos de intercambio, ya que puede generar sensaciones de inseguridad y resistencia para el trabajo grupal. Tampoco es recomendable, iniciar con un intercambio de opiniones y emociones en díadas porque genera un incremento en la tensión que se origina en el inicio del trabajo grupal (Bleger, 198)

En la evolución del proceso grupal, la o el facilitador se pregunta de forma cotidiana, si aplica o no alguna técnica y decide la posibilidad de ampliar o disminuir su duración basado en los intereses y necesidades del grupo y no con la intención de cumplir el total de actividades descritas.

Algunas de las técnicas más importantes en los procesos de facilitación son:

- *Lluvia de ideas*

Favorece la participación activa de participantes para relacionar hechos sobre algún tema. Esta técnica permite la identificación de significaciones de conceptos y posibilita el reconocimiento de la diversidad. Se ocupa principalmente en la detección de expectativas o la introducción de algún tema para conocer los conocimientos previos de las participantes

- *Análisis de caso.*

Consiste en comentar un caso escrito que plantea un problema concreto, el o la facilitadora promueve el análisis de caso en dos momentos: uno, en la identificación de los elementos del problema; y el otro en una búsqueda de soluciones y toma de decisiones. El análisis de caso, favorece el enfrentamiento a la realidad concreta y considerar un abanico de posibles soluciones que no se pueden crear de forma individual.

Las condiciones favorables para la aplicación de esta técnica, son: un clima de confianza, un nivel regular de integración grupal y un momento intermedio del taller.

- *Debate dirigido.*

Se desarrolla una discusión informal sobre un tema. En dos equipos se ubican las posturas "a favor" o "en contra" de alguna afirmación realizada por el o la facilitadora. Por turnos cada equipo argumenta su postura y se propicia la generación de consensos a través de la pregunta generadora: ¿En qué aspecto, el otro equipo, tiene "razón"?

Este formato de la técnica es favorable en el análisis de mitos y creencias, o en aspectos contradictorios respecto a los derechos humanos.

Para su aplicación, el o la facilitadora, considera los conflictos anteriores del grupo, las formas de solucionarlo e identifica si existen conflictos latentes que puedan de emerger a propósito de la discusión y decide la aplicación de la técnica o no.

Al aplicar la técnica, clarifica que la postura adoptada por cada participante no es un asunto personal, sino de opiniones e ideas diversas con el mismo valor.

- *Sociodrama*

Es la representación de un caso por parte de un número determinado de personas. Se plantea una situación problemática, se eligen papeles de representación y se escenifica. En el sociodrama destaca la participación del resto del grupo en la observación de los elementos básicos de la temática y las estrategias que se ocupan para su resolución.

Esta técnica es propicia para relacionar las implicaciones de género con otros temas; favorece el reconocimiento de los factores que involucran un problema y los elementos psicosociales que influyen en las alternativas de solución.

Se sugiere, aplicar esta técnica en un momento intermedio del taller, con un clima de confianza y alto nivel de integración en el equipo.

- *Role –playing o juego de rol.*

Consiste en la representación de roles o papeles por parte de los miembros de un grupo. Se basa en la improvisación y en el caso de este modulo su finalidad es la mejora de comportamientos sociales. Esta técnica permite el acercamiento a situaciones de vida cotidianas que se viven como conflictivas, favorece la comprensión de la propia persona y de los otros, y puede ayudar a encontrar actitudes y respuestas adecuadas que fomenten la seguridad.

- *Técnicas de juego*

Estas técnicas son eficaces, no sólo para la distensión grupal, sino para propiciar la identificación de actitudes y emociones. Al asociarlas con la vida cotidiana, favorecen las reflexiones sobre las posibilidades de cambio. Tienen la posibilidad de aplicarse en

cualquier momento del taller ya que contribuyen a disminuir la tensión; sin embargo, el o la facilitadora tendrá que reconocer la apertura y la disposición de todas las participantes para realizarlas.

Además de considerar las necesidades y el proceso grupal, para que la técnica favorezca el aprendizaje es importante que, quien facilita, diga las instrucciones de forma clara y se cerciore que fueron comprendidas por las participantes, ya que de ello dependerá que las actividades sean fluidas y espontáneas.

### ***En el desarrollo de Contenidos***

Para el desarrollo de los contenidos se consideran los conocimientos previos de las participantes que posibiliten un punto de partida sobre el tema. Además en cada contenido, se identifica la relación con las implicaciones de género.

### ***En la toma de decisiones y resolución de conflictos en el proceso grupal.***

Anzieu y Jacques (1997) identifican que los procesos de toma de decisiones están dominados por la existencia de conflictos, los cuáles puede encontrarse latentes e influir en el proceso de aprendizaje. Por ello, el o la facilitadora-observadora reconocerá, en primer lugar, si la oposición en el conflicto está relacionado con: a) el contenido de la discusión, ó b) con problemas personales, en donde las contraposiciones están basadas en relaciones afectivas o luchas de poder.

Ante los conflictos explícitos la facilitadora permanece en una posición mediadora e imparcial ante la postura de los subgrupos u oposiciones; y busca la relación del conflicto con el tema de tal forma que se de continuidad a la tarea grupal.

Ante la identificación de los conflictos latentes, la facilitadora tendrán que decidir la forma de abordarlos, ya que estos tienen la complejidad de permanecer en el grupo sin ser mencionados pero afectan el proceso de aprendizaje, la disposición o la involucración a un tema.

Es importante considerar que los conflictos que se suscitan en el momento de iniciación están vinculados, por un lado, a la contraposición entre lo individual-lo grupal. Aquellos deseos y motivaciones de pertenecer al grupo se oponen a otros de: conservar lo propio sin modificación. La lucha entre las expectativas propias y las ajenas, las frustraciones que genera el aceptar lo de otros abandonando o renunciando a lo de uno se expresan en los conflictos. (Sout, 1993).

### ***En la observación del proceso grupal.***

En la práctica de facilitación es indispensable la habilidad observadora que propicie la toma de decisiones en la planeación y adecuación de las actividades de taller. Al respecto, la observación consiste en identificar dos niveles de funcionamiento del grupo uno observable, explícito; otro implícito, oculto, sólo inferible a partir de algunos indicios que en lo manifiesto surgen. Ambos están siempre presentes. Se comparten ideas, opiniones, expectativas, acciones en el nivel manifiesto, pero también emociones, fantasías inconscientes, supuestas básicos en el nivel latente que determinan a menudo los fenómenos manifiestos.

La observación consiste en identificar tanto los contenidos explícitos como implícitos ya que influyen en la atención, la disposición y las resistencias en el proceso grupal. En la observación es necesario identificar las relaciones de las participantes entre sí, la formación de subgrupos y los roles, que permitan tomar decisiones respecto a la aplicación o no de técnicas, si abordan o no un conflicto.

### ***Evaluación***

La evaluación es un proceso que incluye: la revisión de la historia del proceso el grupo, la facilitación, las condiciones de aprendizaje, el logro de los objetivos y cambios logrados en las participantes.

Respecto a la historia del proceso grupal, la facilitación y las condiciones de aprendizaje pueden ser evaluadas al revisar el cumplimiento de los acuerdos y las

expectativas, la identificación de algunos cambios observables en la manera de relacionarse, la forma de resolver los conflictos, y orden en la participación.

Esta evaluación se realiza intermedia y al final del taller, lo que permite generar modificaciones de mejora en el trabajo grupal.

El logro de los objetivos se evalúa en la conclusión de cada módulo y se realiza a través de técnicas individuales o grupales, en donde, son las y los participantes quienes identifican si se logró o no el objetivo, así como los factores que influyeron en este resultado.

Los cambios logrados en las participantes, se evalúan al considerar los aprendizajes significativos. Desde el enfoque sociocultural y cognoscitivo, se presta menor interés a los aprendizajes basados en el procesamiento superficial de la información y se considera el grado en que las y los participantes han llegado a construir interpretaciones de los contenidos y el grado en que son capaces de atribuir un sentido funcional a dichas interpretaciones en la vida cotidiana.

### ***En el análisis de la implicación***

Finalmente, la implicación se considera como el conjunto de relaciones que el intelectual, de manera consciente o no, rehúsa analizar en su práctica (Laurau, 1970, en Delahanty, 1997).

Para Laurau (1970) el análisis de la implicación surge del concepto de contratransferencia y consiste en la revisión permanente que la o el facilitador tendrá que hacer de sí misma/o, en cuanto a emociones, frustraciones, y actitudes en relación con las/os participantes.

En el caso de este modelo, el análisis de la implicación se elabora al finalizar cada sesión con un proceso de retroalimentación por parte de un profesional, quien

contribuye a la interpretación del comportamiento, las reacciones y emociones de él o la facilitadora.

La o el facilitador considerará el número de sesiones para alcanzar los objetivos expuestos para cada módulo, dependiendo de las características del grupo y las condiciones en que se dispondrá para trabajar con las internas.

#### **4. Implementación de módulos y sesiones.**

Una vez expuestos los componentes psicopedagógicos principales para llevar a cabo los procesos de sensibilización, en este apartado se describen los objetivos didácticos y los objetivos de aprendizaje para cada uno de los temas incluidos en los módulos propuestos; y se describe de manera general, las premisas y contenidos de cada uno de ellos.

##### **I. Género.**

Los géneros son grupos biosocioculturales contruidos históricamente a partir de la identificación de características sexuales que clasifican corporalmente a los seres humanos en mujeres y hombres, y ya clasificados, se les asigna de forma diferencial, un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y formas de subjetividad a las personas sexuadas (Lamas, 1996).

Esta teoría de género que es histórica, social y cultural, considera que todas las características asignadas al sexo son aprendidas, y por tanto, todo lo que es mujer o ser hombre es histórico y socialmente construido.

El sistema sexo/género sirve para diferenciar lo supuestamente natural e inmodificable: el sexo, de lo cultural y por lo tanto modificable: el género. Este sistema se caracteriza por agrupar a las personas de acuerdo a su sexo: mujer y hombre, en dos géneros: femenino y masculino; y considera que la pertenencia a cualquiera de éstas clasificaciones hace los sujetos absolutamente diferentes entre sí.

Este dualismo de lo biológico y lo cultural no es más que la expresión de una lógica binaria que funda y legitima ordenamientos jerárquicos al oponer hombre y mujer, razón y emoción, etc.

La sexualidad es un eje importante a partir del cual se organiza la condición de género, construyéndose en cada uno de ellos, un conjunto de cualidades, aptitudes, esquemas y destrezas diferenciadas. Para el caso de las mujeres, su condición de género principalmente las vincula a la vida doméstica, reproductiva, al cuidado y servicio de las necesidades de los otros; ello asociado a la construcción de subjetividades: sentimientos, emociones, actitudes y comportamientos de renuncia a sí mismas, culpa, vergüenza, autosacrificio, obediencia, complacencia, por mencionar algunos. Para el caso de los varones, aparecen dotados de un conjunto de características magníficas y positivas (racionales, activos, fuertes, etc.) de poder y dominio, que les permite ubicarse en el ámbito público, fuera de lo doméstico.

Lo importante del concepto de género, es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre mujeres y hombres; por lo que la información sobre mujeres es necesariamente información sobre los hombres.

Las relaciones basadas en el género, se reproducen mediante mecanismos que estructuran lo macro y microsocio: desde las estructuras políticas y las normas, los mitos y valores hegemónicos, pasando por las instituciones que reproducen esos valores y normas, hasta los espacios de interacción que incorporan esas desigualdades mediante la socialización temprana en la familia, la escuela, y más tarde en los ámbitos sociales más diversos (Herrera, 2009).

***Objetivos didácticos:***

- Definir el concepto de género
- Analizar la construcción de género y cómo se establecen las relaciones entre los géneros.
- Reflexionar sobre el Impacto de las normas sociales, creencias, mitos, roles y estereotipos de género, para favorecer una cultura basada en la equidad de género.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Distinguirá los conceptos de género y sexo
- Reconocer el impacto de las normas sociales, roles y estereotipos de género para favorecer la equidad e igualdad de género.

## **II. Violencia de género.**

La violencia contra las mujeres es uno de los problemas sociales que más atenta contra la dignidad y derechos humanos de las mujeres; ha surgido como consecuencia de la inequidad entre mujeres y hombres. Al considerarla parte de las libertades masculinas de ejercicio de poder y de autoridad tanto en la familia como en el ámbito público, ha sido naturalizada y tolerada por la sociedad y el Estado.

La violencia de género tiene como propósito mantener a las mujeres en las posiciones que tradicionalmente se han asignado a su género y mediante su subordinación garantizar el control de su sexualidad, la reproducción dentro del matrimonio y en última instancia el honor masculino (Herrera, 2009).

En Hidalgo, de acuerdo con la Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2006), 59 de cada 100 mujeres de 15 años y más padecieron algún incidente de violencia, ya sea en su relación de pareja o en los espacios comunitario, laboral, familiar o escolar. Estas cifras nos muestran la relevancia de trabajar con este tema puesto que muchos de los estereotipos del género han contribuido y propiciado la violencia.

La violencia es una práctica que se aprende del entorno, se ha convertido en un problema social presente en la vida cotidiana de las comunidades, las relaciones interpersonales, y la propia familia por lo que lograr el reconocimiento de la violencia y sus diversas formas, facilitará que se pueda transformar. Para ello es necesario

entender que por el hecho de ser aprendida, puede modificarse; no obstante es preciso identificar y resignificar las ideas que la naturalizan e invisibilizan para lograr un cambio significativo.

***Objetivos didácticos:***

- Definir el concepto de violencia de género, así como las modalidades y formas de la misma.
- Reflexionar sobre el impacto de los roles y estereotipos de género, que favorecen el ejercicio de la violencia.

***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Distinguir el concepto de violencia, sus modalidades y tipos.
- Reconocer el impacto de los roles y estereotipos de género en la formación de conductas violentas.

### **III. Habilidades psicosociales.**

El propósito de éste modulo es desarrollar habilidades psicosociales que permitan a mujeres y hombres privados de libertad, tener más control sobre las decisiones que afectan su vida personal.

**Asertividad.**

La asertividad es: *"la capacidad de autoafirmarse, de expresar lo que se siente y piensa aunque las circunstancias no sean favorables, de no enmudecer por miedo a no gustar, de decir SI y de decir NO de acuerdo a las propias convicciones y deseos"* (Fabra i Sales, 2009, pág. 19). Es importante entender que la forma en cómo nos relacionamos con los demás depende del estatus o posición que ocupamos en la sociedad. En el caso del género, sus normatividades socioculturales y la condición de cada uno de ellos

entrecruzado con otros sectores: edad, pertenencia racial o étnica, clase social, preferencia sexual, etc., históricamente ha colocado a mujeres y hombres en una situación de verticalidad, donde las mujeres han ocupado posiciones de subordinación y sometimiento.

Vinculado con la asertividad, lo anterior ha impactado en una falta de libertad en hombres y mujeres, siendo éstas últimas quienes experimentan de forma mayor la no asertividad propia y la agresividad ajena. En el caso de las mujeres, durante mucho tiempo y más en generaciones pasadas, se les ha educado para ser no asertivas, para obedecer a quienes tienen el poder, para "hacer que quieran" sin dejar claro qué se quiere ni por qué lo quiere, sin cuestionar las estructuras sociales. En el caso de los varones tiende a darse el opuesto en el continuo donde se puedan exagerar conductas desafiantes que muchas veces llegan a ser violentas.

Los mandatos sociales y culturales asociados al género, han conducido a mujeres y hombres de tal forma, que pocas veces adoptan posturas críticas, y a veces no siempre responsables, y es así, que las personas se conforman y se comportan obedientemente. En ese sentido, desarrollar comportamientos asertivos, contribuye a favorecer la libertad de elección, decisión y acción de que carecen algunas mujeres y hombres por cuestiones de género.

### ***Objetivos didácticos.***

- Definir qué es la asertividad.
- Diferenciar conductas asertivas, de conductas agresivas, sumisas y/o inhibidas.
- Explicar cómo la asertividad se haya vinculada con las actitudes y comportamientos de género.
- Explicar la importancia del desarrollo de conductas asertivas para el ejercicio de los derechos humanos y mejora en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Definir con sus propias palabras qué es la asertividad.
- Diferenciar una conducta asertiva de una conducta agresiva y de una conducta sumisa y/o inhibida.
- Practicar conductas asertivas que favorezcan la deconstrucción de mandatos sociales y culturales vinculados al género.
- Reconocer la importancia de la asertividad en la construcción de relaciones respetuosas con reconocimiento a la pluralidad.

### **Comunicación asertiva.**

En las relaciones interpersonales, la comunicación clara, abierta, directa y constante puede ser una importante fuente de satisfacción. (Pick, y cols., 2005; Fernández y cols., 2002). Este tipo de comunicación es un componente central para el ejercicio de la asertividad. Se trata de una forma de comunicación verbal que busca expresar lo que se piensa, siente y desea de una manera clara, directa y oportuna. Implica defender los derechos de uno mismo sin perjudicar los de otras personas, ser capaz de decir SI o NO con firmeza, así como manifestar lo que queremos decir, y no lo que "deberíamos" (Fernández y cols., 2002).

Una comunicación asertiva deja fuera expresiones que denoten una carencia en el sentido de control sobre sí misma(o), como lo son por ejemplo: expresiones hostiles, fuera de tiempo y contexto cuya intención es ganar, dominar o intimidar, provocando en el otro un sentimiento de derrota o minusvalía; o bien de forma contraria, dejar que los demás hagan o decidan por uno. Social y culturalmente se nos ha enseñado que es necesario complacer a los demás, incluso cuando ello implica una renuncia a nuestros deseos y necesidades. Ello se haya enlazado a la necesidad de sentirnos aceptados y queridos, no obstante, podemos conseguirlo sin necesidad de pagar un alto precio que implique una renuncia a nosotras/os mismas/os.

La interpretación del lenguaje corporal es un aspecto que puede tornarse como un problema dentro de la comunicación. Refiere a la explicación que se da al lenguaje con

base en elementos que no fueron expresados de forma explícita y que tienden a mostrar lo que uno quiere o teme; de ahí la importancia de identificar en el propio cuerpo estados fisiológicos ligados a emociones; por ejemplo, enrojecimiento del rostro cuando uno está enojada.

Comunicarse asertivamente implica “esforzarse por hablar en primera persona, asumiendo la plena responsabilidad de lo que digo”. Pero además, implica desarrollar una capacidad de escucha con respeto y atención a lo que el otro quiere decirme. Si no hacemos un esfuerzo efectivo por escuchar al otro, la verdadera comunicación no es posible. (Fernández, op. cit).

### ***Objetivos didácticos.***

- Explicar los diferentes estilos de la comunicación no verbal (asertivos, agresivos y sumisos/inhibidos).
- Definir y explicar qué es la comunicación asertiva.
- Señalar situaciones en las que es útil la asertividad.
- Explorar el papel de los mensajes verbales en el proceso de comunicación.
- Evidenciar la forma en que se usa el lenguaje no verbal para la manipulación.
- Propiciar la reflexión de cómo el aprendizaje del género interviene en la comunicación asertiva.
- Propiciar la reflexión sobre la manera en que interviene la comunicación asertiva en el ejercicio de los derechos humanos.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Identificar diferentes estilos de comunicación verbal (asertivos, agresivos y sumisos/inhibidos).
- Identificar el estilo de comunicación asertiva.
- Identificar el papel de los mensajes no verbales y verbales en el proceso de comunicación.

- Identificar mensajes no verbales que se prestan a interpretaciones erróneas y a la manipulación.
- Analizar, identificar y comentar la forma en que el género fomenta conductas agresivas y sumisas/inhíbitas.
- Practicar la comunicación asertiva en situaciones que promuevan el ejercicio de sus derechos humanos.

### ***Resolución asertiva en los conflictos.***

El conflicto interpersonal se entiende como una situación de desacuerdo, entre dos o más personas, en la que cada una de las partes tiene intereses o posiciones contrapuestas. Reconociendo que las personas poseemos opiniones, valores y necesidades diferentes a las de los demás, ello puede dar lugar a situaciones de conflicto. Dado que los conflictos son inevitables, es importante aprender a manejarlos de forma constructiva. En relación al género, se enfatiza cómo las pautas de comportamiento socialmente determinadas influyen notablemente en las relaciones interpersonales. Aquí los conflictos, surgen cuando los implicados esperan cosas diferentes de la relación; es decir, mantienen expectativas discrepantes acerca del comportamiento de uno del otro. La solución a estos conflictos pasa por comprender y modificar las expectativas discrepantes.

A fin de favorecer actitudes deseables ante los conflictos, se recomienda fomentar las siguientes (técnica de solución de conflicto): a) *evitar o reducir los conflictos* – cuando no podemos hacer nada de momento para solucionar el conflicto, algunas veces lo mejor es evitarlo; o bien, cuando el conflicto es difícil o imposible de alejarnos de él, el objetivo puede limitarse a que disminuya su intensidad, reduciendo la frecuencia de interacciones con la persona implicada, ceder en aquello de que no sea importante para la propia persona y controlar la expresión de ideas discrepantes o de ciertas emociones como la ira que pueden incrementar el conflicto; b) *dialogar: comunicación asertiva* – analizar diferentes puntos de vista para buscar soluciones, lo que se facilita

con la escucha activa y la reformulación; reconocer las metas comunes, aceptando los aspectos positivos del punto de vista del otro, y llegar al acuerdo para emprender las acciones necesarias para resolver el conflicto ; c) *buscar soluciones gana/ganas* –busca soluciones con las que los implicados salgan ganando y por tanto logren sentirse bien; intenta encontrar soluciones en las que las partes implicadas puedan lograr lo que les interesa; y la d) *negociación* – modificación de las demandas, inicialmente incompatibles entre dos o más partes, mediante el cual cada una modifica sus demandas, hasta llegar a un compromiso o acuerdo aceptable para todos-.

Como técnica que ayuda a resolver los diferentes tipos de problemas, entre ellos los conflictos interpersonales, se sugiere trabajar en esta sesión con la técnica de solución de conflictos.

### ***Objetivos didácticos.***

- Definir y explicar qué es un conflicto y sus causas.
- Propiciar la reflexión en torno a cómo el género predetermina la forma en cómo solucionamos los conflictos en nuestras relaciones interpersonales (incluyendo el conflicto en la pareja)
- Exponer las actitudes que favorecen y/o limitan la solución de conflictos- asertividad, agresión, sumisión y/o inhibición-.
- Exponer la técnica de solución de conflictos.
- Propiciar el planteamiento de situaciones de conflicto que viva el grupo a fin de poder analizar la forma en que puede resolverse a partir de la técnica de solución de conflictos.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Identificar actitudes y conductas vinculadas al género que favorecen y/o limitan la solución asertiva de conflictos.
- Practicar la técnica de solución de conflictos en el planteamiento de situaciones de conflicto que el grupo experimente.

## ***Toma de decisiones.***

Tomar decisiones de una manera autónoma y responsable en una situación concreta, implica sopesar los pros y los contras de las distintas alternativas posibles de la situación y aceptar las consecuencias de la elección. En el proceso de toma de decisiones influyen varios factores como lo son la influencia social, el locus de control interno, la experiencia y la información.

En relación a la influencia social, se reconoce el papel de personas significativas – familiares, amigos, y algunas figuras de autoridad importantes: maestros, etc.- en los procesos de socialización de mujeres y hombres, y la forma en cómo impactan en sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Muchas veces aquellas/os significativas/os ejercen presión para actuar de determinada manera, y las personas sobre quienes se ejerce la presión, acceden y actúan de acuerdo con lo que los demás desean y esperan de ellas/os para adquirir aceptación social, y evadir el rechazo o conflicto. Así, la conformidad, es la forma más común de la influencia social. No obstante, esta forma de actuar complaciente limita la iniciativa propia y pueden generar insatisfacción en la vida propia. Por tal razón, es importante favorecer actitudes críticas en las personas en el análisis de la realidad, a fin de que puedan tomar decisiones en base a sus propios valores e intereses.

Vinculado a ello, se encuentra el grado interno y/o externo en que una persona considera puede controlar lo que le sucede. Así, si una persona considera que puede controlar por sí misma lo que le sucede, tendrá mayores probabilidades de tomar sus propias decisiones; no siendo el caso de quienes atribuyen a la suerte o el azar, por ejemplo, lo que determina lo que les sucede.

En relación a la experiencia propia, ésta incide en formarnos actitudes favorables o desfavorables en relación al asunto en cuestión. Así por ejemplo, si los valores, costumbres y expectativas del grupo social en el cual se han configurado nuestras experiencias apoyan el derecho a expresarse libremente y el respeto a la vida, es mas

probable que las personas toman sus decisiones con base en estas perspectivas, y no basándose en que otros les digan qué tienen que hacer.

Cuando hay que tomar una decisión se deben tener los conocimientos que permitan valorar los pros y contras de una decisión. Por tanto, es fundamental contar con información objetiva que aporte bases para tomar una decisión.

Existen varias formas de tomar decisiones, las que no implican un involucramiento de la persona: dejando que otros decidan, no decidiendo, por impulso, posponiendo, y dejando que la suerte o el destino lo decidan; y otras que si lo implican: evaluando las diferentes opciones antes de decidir; obteniendo información antes de decidir; evaluando las consecuencias de las decisiones; balanceando las ventajas y desventajas de la diferentes opciones; y planeando lo deseado y actuando en consecuencia.

Tomar decisiones, involucrarse en lo que a uno le sucede, a tener control sobre su vida, y obtener sentimientos de bienestar por ello, va haciendo más fácil el proceso. De acuerdo al modelo de la conducta razonada (Ajzen, 1985; Fishbein y Ajzen, 1975) de toma de decisiones, el cual plantea que es imposible alcanzar los objetivos sin alcanzar acciones, se presentan una serie de pasos que se recomiendan son necesarios al tomar una decisión: 1) obtener información; 2) analizar los valores propios; 3) realizar una lista de las ventajas y desventajas de las diferentes alternativas; 4) estimar la probabilidad de éxito de cada una de las alternativas; 5) analizar las consecuencias a corto mediano y largo plazo de la decisión; 6) tomar la decisión; y 7) evaluar los resultados de la decisión.

### ***Objetivos didácticos.***

- Explicar en qué consiste el proceso de toma de decisiones.
- Exponer la conveniencia de tomar decisiones de manera informada y autónoma.
- Describir el proceso de toma de decisiones, de acuerdo al modelo de la conducta razonada.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Identificará la importancia de tomar decisiones de manera responsable.
- Aplicará el modelo de la conducta razonada de toma de decisiones.

### ***Planeación de un proyecto de vida.***

Se plantea la importancia de que mujeres y hombres ubiquen de forma clara sus posibilidades de vida dentro de un contexto real, para que sus conductas se den de forma oportuna dentro un panorama más claro para el futuro. Los elementos de asertividad, comunicación asertiva y toma de decisiones, si se integran como parte de una estructura psicosocial, pueden contribuir a que las personas lleguen a precisar su nivel de aspiraciones y poder cumplir con ellas. Por otra parte y de manera relevante, una de las formas en que las personas pueden alcanzar un sentido de control sobre sus propias vidas, consiste en que la planeen. Para ello, es necesario que se conozcan a sí mismas, tengan claridad sobre su jerarquía de valores en la cual incluyan sus aspiraciones, se perciban competentes en determinadas tareas, y sepan qué necesitan y cómo hacerlo para llevarlas a cabo. Tales elementos aumentan la posibilidad de anticipar sus conductas para alcanzar los objetivos deseados.

Planear a futuro, fijarse metas concretas y programar actividades específicas consecuentes con aquellas, es algo que se aprende a ser. Ello supone un proceso de reflexión objetiva en el que se analizan las capacidades y destrezas propias, los propios valores y percepción de competencia para alcanzar metas, las condiciones contextuales en que se encuentran, las posibilidades sociales y económicas con las que se cuenta, y las motivaciones personales a las que se responde (Aguilar y cols.,2005).

Para planear un proyecto de vida, es necesario considerar importantes factores: fijarse metas claras, objetivas y específicas, programadas en plazos inmediatos, intermedios

y a largo plazo. Al proyectarse aquellas, es fundamental que se especifiquen de manera concreta, las conductas, condiciones y tiempos en que se realizarán las actividades asociadas a las metas propuestas. Vinculado a ello, es relevante enfatizar que de cada evento o meta alcanzada a mediano y corto plazo, es un momento de aprendizaje y refinamiento del conocimiento de sí misma/o.

#### ***Objetivos didácticos.***

- Explicar la forma en que se planean las actividades.
- Argumentar la importancia de planear actividades cotidianas.

#### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Desarrollar un plan de vida a corto, mediano plazo.

### **IV. Derechos humanos de las mujeres privadas de libertad.**

El presente módulo representa la parte culminante del modelo de intervención ya que se espera que en éste, se vea reflejado lo aprendido en las sesiones precedentes. Como se mencionó con anterioridad, este módulo se trabajará en dos vertientes: con las mujeres privadas de libertad, y con los/as servidores/as públicos de los centros penitenciarios. En el caso de las primeras, son dos los propósitos primordiales: 1) que las mujeres privadas de libertad conozcan sus derechos humanos básicos en su situación de reclusión; y 2) que apliquen las habilidades psicosociales anteriormente adquiridas en el ejercicio de sus derechos humanos. Para el caso de las y los funcionarios públicos, el objetivo del módulo es que conozcan el marco normativo internacional y nacional vigente para promover acciones que contribuyan al ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión.

Referente a la información sobre derechos humanos con la que se trabajará para ambos casos de la población objetivo, es importante mencionar que se utilizará la contenida en el documento de "Garantizando los derechos humanos de las mujeres en reclusión" (Briseño, 2006), específicamente lo descrito en el apartado de los Postulados que incorporan a las mujeres privadas de libertad en las normas de ejecución de las sentencias. La justificación de utilizar la información señalada, radica en que pone en evidencia la manera en que las mujeres viven la situación de reclusión, basándose en diagnósticos realizados en los estados de Jalisco, Sinaloa y Chiapas; al igual que en otros documentos elaborados por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), y propone la manera de incorporarlas al discurso penal y procurarles una adecuada práctica penitenciaria.

Vale la pena mencionar algunos de sus antecedentes que muestren la pertinencia y relevancia para incluirlo en el módulo. Briseño (2006) menciona que uno de los puntos de partida para la realización de los postulados fue el análisis y reflexión por parte del personal del INMUJERES, la Fundación Unidas para Ayudar, UNICEF y la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal, en torno a la aplicación de los derechos humanos de las mujeres establecidos en diversos instrumentos internacionales (Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer – CEDAW-; y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer – Convención Belém do Pará-), y más específicamente en un marco jurídico internacional (Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos, Principios Básicos para el Tratamiento de los reclusos, Conjunto de Principios para la Protección de Todas las Personas Sometidas a cualquier forma de detención o prisión) que establecen los principios y reglas mínimas para el tratamiento de las personas que se encuentren cumpliendo una pena, mediante los cuales se garantiza el cumplimiento y protección de los derechos humanos, armonizando su contenido con la legislación de cada uno de los Estados, para así lograr una integración de éstas normas al ámbito nacional.

En Febrero del 2002, la CNDH dio a conocer la Recomendación General Numero 3, sobre Mujeres internas en Centros de Reclusión en la República Mexicana, donde

después de visitar 311 centros penitenciarios en 24 Estados, entre los que se encuentra Hidalgo, señala: *"Las condiciones de vida en reclusión de las mujeres y los varones, al ser injustificadamente distintas, ponen de manifiesto la mayor vulnerabilidad que, sólo por razón de género, tienen las internas. Esa mayor vulnerabilidad se concreta porque están excluidas o, al menos, no cuentan con iguales oportunidades que los varones, para acceder a determinados derechos que tienen reconocidos. La vulnerabilidad de las mujeres se extiende a sus hijos que permanecen con ellas en la prisión, pues sólo, excepcionalmente, cuentan con los satisfactores adecuados y necesarios para su sano desarrollo"* (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2002, pág.1)

México, al ratificar estos instrumentos se encuentra obligado a tomar las medidas necesarias para garantizar a las mujeres en reclusión el pleno goce y ejercicio de sus derechos humanos. Briseño plantea que incorporar la perspectiva de género a las normas jurídicas en materia penitenciaria es un ejercicio que puede ayudar a identificar las necesidades específicas de las mujeres, así como para detectar las violaciones que sufren a los derechos humanos, a fin de prevenirlas y sancionarlas.

La autora indica que la existencia de las mujeres en las cárceles y las convenciones internacionales de derechos humanos de las mujeres, antes mencionadas, constituyen la base de la obligación del Estado Mexicano para integrar a las mujeres en las políticas penitenciarias; y menciona que el documento de los Postulados se refiere a derechos particulares de las mujeres y la consecuente obligación del Estado de vigilarlos. Así, el documento proporciona elementos para reformar las leyes y reglamentos de ejecución de sentencias, así como para los criterios de atención a la población reclusa.

Por lo expuesto, se consideró útil incluir los Postulados para el trabajo de sensibilización con las y los servidores públicos respecto a los derechos humanos de las mujeres privadas de libertad.

No obstante, se reconoce que dada la amplitud del tema de derechos humanos de las mujeres se sugiere al facilitador/a revise las publicaciones con que cuenta el Instituto

Nacional de las Mujeres y el Instituto Hidalguense de las Mujeres en su biblioteca digital.

A continuación se presenta en primer lugar, la definición y características generales de los derechos humanos de las mujeres en reclusión. Posteriormente se describen los Postulados antes mencionados, seguido de la mención de los derechos jurídicos de las mujeres ante el conflicto penal con la Ley. Finalmente se describen los objetivos didácticos y específicos para las mujeres en reclusión y para el trabajo con las y los servidores públicos.

### **Derechos Humanos de las Mujeres en reclusión. Definición y características.**

*"Los derechos humanos son atributos que forman parte de la dignidad humana. Se han convertido en derechos porque han sido incorporados a diversos ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales y como tales, constituyen prerrogativas de la persona que el Estado tiene la obligación de proteger"* (Galvis, 2005, en INMUJERES, 2008).

Los derechos humanos se caracterizan por ser (INMUJERES, 2008):

- *Imprescriptibles*: es decir, son permanentes, por lo que no pueden desaparecer o dejar de ser reconocidos.
- *Universales e indivisibles*: significa que se aplican a todas las personas independientemente de su pertenencia racial o étnica, clase social, religión, opinión política o cualquier otra circunstancia.
- *Interdependientes e integrales*: quiere decir que los derechos humanos están articulados, por lo que la realización de un derecho es condición necesaria para la realización de otros.
- *Dinámicos e históricos*: ello, porque son resultado de la toma de consciencia de los seres humanos sobre sus derechos y conquistas frente al abuso de poder público.

- *Inalienables*: es decir, que no pueden ni deben separarse de la persona, y por tanto, no pueden renunciar a ellos en ninguna circunstancia.

Postulados que incorporan a las mujeres privadas de libertad en las normas de ejecución de sentencias (Briseño, 2006).

### **1. No discriminación.**

En el caso del tratamiento, tanto las mujeres privadas de libertad como las y los servidores públicos deben saber que todo tratamiento hacia ellas, se llevará con pleno respeto a sus derechos civiles, culturales, religiosos, sociales, económicos, sexuales y reproductivos, sin que pueda por ningún motivo ser discriminada por su ideología, condición económica, edad, etnia, raza, nacionalidad, opción sexual, situación conyugal, capacidades físicas o cualquier otra, salvo las restricciones establecidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos derivadas de la privación de la libertad o aquellas que estén expresamente limitadas en la sentencia que se le ejecuta.

Un aspecto relevante que se plantea en los postulados y que representa un objetivo central en el modelo de intervención educativa, es *que el tratamiento debe considerar un enfoque de género que permita a las mujeres plantearse su proyecto de vida desde la autodeterminación y autonomía.*

Como parte de las responsabilidades y obligaciones de las y los servidores públicos de los Ceresos, se plantea la obligación de que las internas conozcan el reglamento al momento de ingresar al centro penitenciario, asegurando que lo hayan comprendido. En el caso de la población que hable otra lengua sea indígena o extranjera, o bien, sea sorda/muda deberá proporcionársele el servicio de traducción. También es fundamental que en cualquier fase o estudio para la clasificación de las internas se deberán aplicar criterios científicos. Así mismo, queda prohibido destinar áreas específicas para distinguir o diferenciar a las internas mediante acomodados o tratos diferentes, a excepción de situaciones graves de salud.

Considerado como un tratamiento especial, las mujeres sentenciadas y procesadas con problemas graves de salud física recibirán tratamiento especial por separado cuando sea necesario, según la gravedad del problema y posibles consecuencias para el resto de la población interna. Dicho tratamiento será de carácter científico y técnico, y será autorizado por la Dirección, previa sugerencia o solicitud del personal especializado (doctora, psicóloga, etc.) y con la supervisión del Consejo Técnico Especializado. De igual forma, podrán aplicarse medidas específicas, no consideradas como discriminatorias, que tiendan a proteger los derechos de mujeres en condiciones especiales, tal como lo son: mujeres embarazadas, madres que tengan a hijos menores de 6 años y que viven junto con ellas dentro del Centro; adultas mayores; las que tienen alguna discapacidad y las que padezcan enfermedades graves.

Siempre y cuando no alteren la seguridad del Centro, las internas pueden ejercer sus usos y costumbres. Relacionado a ello, las internas tienen el derecho de solicitar la presencia de sacerdote o ministro de culto de la religión que profesen para que sean asistidas religiosamente.

## ***2. Maternidad.***

Las mujeres en estado de gravidez deberán de ser atendidas con la periodicidad establecida y por el personal médico especializado, de acuerdo con la norma oficial mexicana NOM 007-SSA-193, Atención e la mujer durante le embarazo, parto y puerperio al recién nacido.

La directora o el director del Centro, se asegurará de que las mujeres en estado de gravidez obtengan los complementos alimenticios y alimentación apropiada que garantice su salud y el desarrollo del embrión; valorará la posibilidad de que la interna reciba atención médica externa a fin de prevenir y atender la morbilidad materno-infantil; y procurará que el parto se realice fuera del Centro, en el hospital o clínica que más convenga a la atención de la interna.

### ***3. Hijas e hijos de las internas***

Las niñas y los niños nacidos dentro del Centro deberán ser inscritos ante el registro civil, sin especificar el lugar en el que nacieron. La Dirección del centro podrá celebrar convenios de colaboración con el Registro Civil, para que los trámites requeridos para la afiliación de las niñas y los niños se simplifiquen y sea gratuita.

La Dirección del Centro, deberá llevar un registro de las niñas y niños que se encuentren en el centro, especificando su sexo, la fecha en que nacieron y la fecha en que tendrían que egresar.

Al igual que con las internas, se prohíbe hacer distinción de trato entre las niñas y niños nacidos dentro del centro, a aquellos nacidos fuera de él. Las internas podrán decidir conservar la custodia de sus hijas e hijos en el interior de la institución hasta los 6 años de edad, atendiendo al interés superior del niño o niña.

Es responsabilidad de la Dirección del Centro, promover el desarrollo educativo de las niñas y los niños y dará seguimiento a su estado de salud físico y psicológico. Las y los niños deberán asistir diariamente a la escuela dentro o fuera del centro, bajo el cuidado especializado destinado para esta tarea. Los infantes deberán cursar la educación preescolar y la básica obligatoria. También proporcionarán un programa integral que incluya actividades recreativas y atención psicológica que estimule un buen desarrollo cognoscitivo y emocional. Para el caso de las internas, se promoverá escuelas para padres y madres y otros que sean para el beneficio de las/os niñas/os y las familias.

De la misma forma, es responsabilidad de la Dirección del Centro celebrar convenios de colaboración con la Secretaria de Educación Pública, para que el Centro cuente con los servicios de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), los cuales, preferentemente, deben instalarse al interior del Centro, y ser exclusivamente para el uso de las hijas e hijos de las internas. De no ser posible, las y los hijos asistirán al CENDI más cercano, a cargo del personal de trabajo social.

#### ***4. Salud de las niñas y los niños.***

La Dirección del Centro deberá asegurar que todas las niñas y los niños reciban las vacunas; .garantizarán que las y los menores de dos años de edad reciban la revisión médica habitual establecida por la Secretaria de Salud; y vigilarán su desarrollo físico y mental.

La dieta de la población infantil deberá ser valorada y establecida por el servicio médico y se garantizará la calidad e higiene en la elaboración de los alimentos. En el caso de las/os lactantes, si las madres realizan un trabajo con horario determinado, la Dirección del Centro deberá facilitar las condiciones necesarias para que éstas puedan alimentarle conforme lo establece la ley.

Es responsabilidad de la Dirección del Centro, realizar convenios con autoridades de salud, con la finalidad de que las hijas e hijos de las internas, reciban atención en los centros hospitalarios cuando sea necesario; mantener informadas a la madre en todo momentos sobre el estado de salud de su hija o hijo; y procurar que puedan visitarlos ahí durante su recuperación.

Al cumplir los infantes la edad permitida para permanecer con la madre, serán entregados a la familia de la interna; en caso de no existir, se entregarán a una institución del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, o a una organización del la sociedad civil debidamente acreditada que tenga programas de atención a infantes en esta situación, de las cuales saldrán para incorporarse al hogar familiar con su madre cuando ella cumpla su sentencia. Esto se realizará procurando que no se le estigmatice y conservando el mayor contacto posible con la madre. Relacionado a ello, la Dirección del Centro deberá gestionar con instituciones u organizaciones de la sociedad civil programas de capacitación y sensibilización para los familiares que permanecerán con los niños y las niñas; y se les solicitará a dichas instituciones que les informen a las madres de la situación de sus hijas e hijos.

Para el caso de las hijas e hijos que no estén en el Centro con las madres internas, y que asistan a la visita íntima, podrán permanecer en la guardería durante el tiempo de visita, siempre que su edad no exceda los 6 años. En el caso de las visitas íntimas durante la noche, la Dirección del Centro deberá proveer un espacio anexo a la habitación destinada a dicho fin, en el que el niño o la niña menor de tres años permanezcan bajo el cuidado de personal especializado mientras se lleva a cabo la visita.

En el caso de las internas con hijas e hijos, podrán convivir con ellas/os durante sus ratos libres, siempre y cuando no se afecten las actividades educativas o recreativas de unos y otros.

#### **5. Educación/ Recreación.**

*La Dirección de los Centros de Readaptación Social de las Mujeres, propiciarán la cooperación de aquellas instituciones culturales, educativas, sociales y asistenciales existentes en el Estado, y que con carácter voluntario coadyuven a las tareas de readaptación de las internas.*

La Dirección del Centro deberá proporcionar la educación básica obligatoria para las internas que no la hayan cursado; por lo que deberá realizar convenios con instituciones educativas. Durante el periodo educativo, las internas tendrán derecho a los libros de texto gratuitos. En el caso de la población indígena, se les entregará en su propia lengua. Para el caso de las internas que ya hayan cubierto la educación básica, la Dirección del Centro facilitará la continuidad de estudios de los niveles medios y superiores, o estudios técnicos; ello también mediante convenios con instituciones educativas. Al finalizar los estudios oficiales, se les deberá entregar los certificados de los mismos, los cuales deberán tener validez oficial.

Los programas educativos y de recreación deben estar exentos de los estereotipos de género, y de los elementos que discriminen a las internas por el hecho de serlo.

A las reclusas de nuevo ingreso, se promoverá la impartición de un curso de inducción o talleres que les ayuden a comprender y ubicar su nueva circunstancia de vida.

## **6. Trabajo**

Las condiciones de trabajo para las internas de los Ceresos, estarán sujetas a las establecidas por la Ley Federal del Trabajo, específicamente en los apartados referentes a la jornada laboral, medidas de seguridad e higiene laboral, protección de la maternidad y prohibición del trabajo infantil.

La Dirección del Centro deberá elaborar un diagnóstico para conocer los intereses y necesidades de capacitación de la población interna, la trayectoria laboral, las habilidades y aptitudes para el trabajo. También es importante considerar los deseos, capacidades físicas, estado de salud, grado de instrucción de las internas y las necesidades familiares de las mismas. Es obligación de la Dirección del Centro, promover la producción de artículos acorde no sólo a las habilidades y perfil de las internas, sino además, en relación a la demanda del mercado y garantizar la venta de los mismos a un precio justo. En relación a ello, es de suma importancia fomentar la participación y formación de las mujeres en trabajos productivos, libre de estereotipos de género, económicamente rentables y que ofrezcan la posibilidad a la interna de mantenerse, una vez que se encuentre en libertad.

La Dirección General elaborará un manual tipo que regule la industria penitenciaria y supervisará los programas de organización del trabajo y de la producción al menos cada 6 meses. También vigilará el suministro oportuno y suficiente de los insumos; y el desempeño de las y los capacitadores. Se especificará además en tales documentos la diferencia entre trabajo remunerado y capacitación para el trabajo.

En general, el trabajo de las internas en los reclusorios se ajustará a lo siguiente: la capacitación para el trabajo y la capacitación para el mismo será retribuido de forma equitativa entre las internas; ningún trabajo a realizar será denigrante o aflictivo; la organización y los métodos de trabajo se asemejarán lo más posible a los del trabajo

en libertad; la participación de las internas con el proceso de producción no será un obstáculo para que realicen actividades educativas, artísticas, culturales, deportivas, cívicas, sociales y de recreación; y la Dirección del Centro podrá contratar a las internas para que realicen labores relativas a la limpieza de la institución, mediante el pago respectivo que nunca será menor al salario mínimo vigente en el Estado, por jornada laboral.

La Dirección del Centro procurará la celebración de convenios con la iniciativa privada a fin de establecer oportunidades de trabajo al interior de la penitenciaría, así como comercializar los productos elaborados por las internas. En todos los casos la relación de trabajo entre las empresas y las internas se sujetará a las condiciones antes mencionadas por la Ley Federal del Trabajo.

Referente a la prohibición del trabajo infantil y de trabajos riesgosos para mujeres en situaciones especiales, de acuerdo a los artículos 22, 29, y 173 al 180 de la Ley Federal de Trabajo, se excluyen de esta actividad a la población infantil que viva en el Centro, y dependiendo del tipo de trabajo que se trate, se excluirán del mismo: a las mujeres embarazadas con riesgo; a las mujeres embarazadas si el trabajo concreto supone un riesgo para ella o para el producto; a las personas que por tener una enfermedad no les sea aconsejable por recomendación médica o psicológica el trabajo disponible; y a quienes por su edad o situación física se les recomiende no trabajar.

En materia de trabajo, ninguna de las internas podrá desempeñar funciones de autoridad, ejecutivas o cargo alguno en el trabajo que realice dentro de la institución. En ningún caso, se permitirá el intercambio de comida, medicamentos, la totalidad de ropa de cama o los utensilios de aseo, de materiales educativos u otros, siempre que sean facilitados por el centro. En el caso de alguna interna dé a luz y se encuentre realizando algún tipo de trabajo, se seguirán contando las horas laborales durante el periodo de la licencia por maternidad.

Referente al trabajo artístico, la Dirección del Centro realizará convenios con instituciones culturales y artísticas con el propósito de que las internas con talentos

artísticos, puedan dedicarse a su especialidad canalizando los productos de su arte u oficio a través de la Dirección, siempre y cuando tales actividades sean compatibles con el tratamiento.

### **7. Salud, higiene y cuidado personal.**

Los servicios médicos del reclusorio dependiente de la Dirección General de Servicios Médicos del Estado, velarán por la salud física y mental de la población carcelaria y por la higiene general del establecimiento. El Centro de Readaptación Social de las Mujeres, contará de forma permanente con servicios médico quirúrgicos generales, y los especiales de psicología, odontología, y pediatría; y proporcionará gratuitamente los medicamentos correspondientes, mismos que serán proporcionados por la Dirección General de Servicios Médicos del Estado a la autoridad correspondiente.

En respeto a los usos y costumbres de las mujeres de pertenencia étnica, el personal médico deberá ser preferentemente del sexo femenino; de no ser posibles las consultas y revisiones médicas con personal masculino serán asistidas por una enfermera a fin de evitar abusos sexuales o inhibición de las mujeres.

En casos de emergencia o en virtud de algún tratamiento administrado, cuando el personal médico de la institución lo determine, la interna será trasladada al Centro de Salud del Estado, el cual deberá estar debidamente documentado, realizado bajo condiciones de primordial cuidado y respeto a su dignidad.

Referente a sus **derechos sexuales y reproductivos**, las internas tendrán derecho al libre ejercicio de su sexualidad, lo que implica entre algunas cosas, el respeto a su orientación sexual y la opción del ejercicio de la maternidad.

Para el acceso a la visita íntima, no será obligatorio el uso de algún método anticonceptivo y los espacios destinados para ello, deberán garantizar privacidad e higiene. El personal médico y/o promotora/es de salud proporcionarán información fehaciente y oportuna sobre éstos y sobre enfermedades de transmisión sexual. Los

métodos de anticoncepción serán gratuitos para las internas que los soliciten, y la Dirección deberá asegurar ello.

Dentro del Centro se realizarán campañas permanentes preventivas, sobre el uso del condón, cáncer de mama, climaterio, menopausia, osteoporosis, etc., y también sobre derechos sexuales y reproductivos, incluyendo pláticas sobre erotismo, vida afectiva, y reflexión sobre las condiciones de los hijos e hijas que viven al interior de los Centros.

Periódicamente, los miembros el servicio médico, supervisarán la higiene de los lugares donde se desenvuelven la vida de las internas.

Las internas con enfermedades mentales, deberán ser remitidas a los centros médicos para que reciban tratamiento y medicamento médico y psiquiátrico.

En el caso del derecho a una vida libre de violencia, se estará siempre dispuesto por la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará).

La Dirección del Centro deberá vigilar que las mujeres no sean sujetas a ningún tipo de violencia durante su estancia en el centro, en el uso de los servicios y/o en la atención de la visita íntima. En el caso en que se detecte que las mujeres son víctimas, de violencia por parte de su pareja, deberá prestar ayuda y atención. Se deberá establecer algún mecanismo, mediante el cual con toda seguridad la mujer que sea víctima de algún tipo de violencia, pueda; denunciarlo- en caso de tratarse de alguna autoridad-, y recibir asesoría legal y/o psicológica – en caso de tratarse de alguna compañera, amistad o familiar.

Referente a la disciplina y sanciones, las autoridades del Centro, no deberán aplicar sanciones que afecten de manera física, psicológica y emocional a los hijos e hijas de las internas; tampoco deberán utilizarlas/os como medio de castigo para las internas. Así mismo, no deberán llamar a las internas por sobrenombres, apodos o alias que denigren o atenten contra su dignidad como persona. Finalmente deberán garantizar

los derechos contenidos en las garantías individuales de las mujeres indígenas, incluyendo los Fundamentos Jurídicos del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países interdependientes de la Organización Internacional de Trabajo (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003).

#### **8. Relaciones de las internas con el exterior.**

El centro deberá facilitar a las internas el ejercicio de su derecho a la comunicación con el exterior, permitiendo el uso del teléfono, servicio del correo postal, y el acceso e información a la cultura a través de los medios de comunicación electrónicos e impresos, a excepción de material pornográfico o cualquier otro que atente contra el orden y seguridad del centro.

La Dirección no deberá basarse en criterios parciales ni discriminatorios, para autorizar y reglamentar las visitas íntima, familiar, de defensorios e interreclusorios que reciban las internas.

Se deberán considerar las visitas "especiales o extraordinarias", servicios religiosos, de investigadoras/es, reporteras/es, etc.

Las internas que así lo decidan, podrán contraer matrimonio solicitando a la o el Director del Centro, el apoyo del registro civil para contraer matrimonio de acuerdo a la ley.

#### **9. Del personal que labora en el Centro.**

*La Dirección del Centro deberá facilitar las condiciones para que todo el personal se capacite de manera permanente en los temas relativos a derechos humanos de las mujeres y perspectiva de género, a través de la celebración de convenios de colaboración con instituciones especializadas en los temas, como lo es la Comisiones de Derechos Humanos. Se procurará también la existencia y circulación entre el personal de material informativo y de sensibilización alusivo a los temas. Finalmente la Dirección del Centro*

podrá establecer una planeación para la coordinación de las instituciones que atiendan a la población penitenciaria en temas de derechos específicos como trabajo, educación, entre otros, y podrá celebrar convenios con las instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para tratamiento de apoyo complementario, como trabajo, capacitación, artístico, terapéutico, etc.

#### **10. Alimentación, vestido y aseo.**

El Centro deberá proporcionar los recursos suficientes para que las internas puedan asearse, sean alimentadas y vestidas dignamente.

#### **11. Traslados.**

Los traslados que se lleven a cabo durante el proceso o ya sentenciadas, se llevarán a cabo con la debida seguridad, pero sin atentar a la dignidad y sin ejercer violencia o causar sufrimiento físico o humillaciones.

#### **Derechos Jurídicos de las mujeres en el conflicto con la Ley Penal.**

Hasta el momento se han descrito los postulados que implican los derechos humanos de las mujeres. En este subapartado, de acuerdo a la información contenida en el documento de "Las mujeres en reclusión y sus derechos" de la Comisión Nacional de sus Derechos Humanos (Villanda, s/a) y a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se describen los derechos jurídicos de las mujeres que por circunstancias diversas se encuentren en conflicto con la Ley Penal tienen derecho a:

- Exigir que las y los servidores públicos de la Administración de Justicia no prejuzguen lo dicho. Las y los servidores públicos encargados de iniciar, dar continuidad y concluir las diligencias que prueben su culpabilidad o inocencia, se abstendrán de comentar y hacer conjeturas que lastimen a las mujeres víctimas del delito o a aquellas que hayan realizado la conducta.

- A ser atendidas inmediata, respetuosa y eficientemente por las y los servidores públicos de las Agencias del Ministerio Público, del juzgado y del Centro de reclusión (agentes del ministerio público, personal de salud –médicos, enfermeras, psicólogos, psiquiatras-, peritos, trabajadores sociales, jueces, custodios y todo el personal adscrito a las dependencias mencionadas).

Cuando se presume que una mujer ha cometido un delito, el Agente del Ministerio Público – servidor/a público/a quien inicia la investigación-, le citará para que declare sobre los hechos que se averigüen. La mujer a quien se culpa tiene derecho a:

- Saber de qué se le acusa y el nombre del denunciante o querellante.
- Saber qué derechos le otorga la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De acuerdo al *artículo 20* de la Carta Magna, los derechos de toda persona imputada, en sus fracciones I, II, y III son:

*I. "A que se presuma su inocencia mientras no se declare su responsabilidad mediante sentencia emitida por el juez de la causa; II. A declarar o a guardar silencio. Desde el momento de su detención se le harán saber los motivos de la misma y su derecho a guardar silencio, el cual no podrá ser utilizado en su perjuicio. Queda prohibida y será sancionada por la ley penal, toda incomunicación, intimidación o tortura. La confesión rendida sin la asistencia del defensor carecerá de todo valor probatorio; III. A que se le informe, tanto en el momento de su detención como en su comparecencia ante el Ministerio Público o el juez, los hechos que se le imputan y los derechos que le asisten".*

También se menciona que le serán facilitados todos los datos que necesite para su defensa, como lo son: recibir servicios gratuitos y completos.

En caso de que no se cuentan, con los recursos económicos para contratar a un abogado particular, se le asignará uno –defensor de oficio-, el cual la representará

gratuitamente, tal y como lo señala la *fracción IX del artículo 20* de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el *artículo 2, apartado A, fracción VIII* de la Carta Magna: "Acceder plenamente a la *jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura*". Por tal razón, si la mujer inculpada no habla castellano, se le designará un traductor.

A continuación, se mencionan de acuerdo a la situación jurídica en que se encuentren las mujeres en reclusión, sus derechos.

### **Derechos de las mujeres procesadas.**

Cuando el Ministerio Público ejercite la acción penal ante los tribunales, se reconocerá de acuerdo al *artículo 20, apartado B, fracción VII* de la Carta Magna, que la inculpada queda a disposición del juez y tendrá derecho a: "*Será juzgado antes de cuatro meses si se tratare de delitos cuya pena máxima no exceda de dos años de prisión, y antes de un año si la pena excediere de ese tiempo, salvo que solicite mayor plazo para su defensa*".

Derivado del mismo artículo de la Constitución y del Código de Procedimientos Penales correspondientes, el monto y la forma de caución que se fije debe ser accesible para la inculpada. Así mismo, las mujeres inculpadas tienen derecho a:

- Ser informadas con claridad respecto del proceso.
- A ser consultado cuando a fin de investigar y perfeccionar la averiguación previa o durante el procedimiento judicial del delito que se le acusa se requiera revisar su persona o sus ropas. Durante estas diligencias las mujeres serán tratadas con respeto a su dignidad y pudor.
- A permanecer recluida en un centro distinto al de las mujeres sentenciadas.

En relación al último derecho, ello corresponde a lo que establece el artículo 18 constitucional: *"Sólo por delito que merezca pena privativa de libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sitio de ésta será distinto del que se destinare para la extinción de las penas y estarán completamente separados"*.

### **Derechos de las mujeres sentenciadas.**

Cuando el resultado del proceso es una sentencia condenatoria en la que se impone una pena privativa de libertad, de acuerdo con el artículo 18 constitucional: *"El sistema penitenciario se organizará sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto"*.

Finalmente, la compurgación de la pena se llevará a cabo en el centro de reclusión más cercano a su domicilio. También se menciona que el personal de custodia de los centros de reclusión estará a cargo de personal femenino.

Para las mujeres privadas de libertad los objetivos didácticos y específicos son:

#### ***Objetivos didácticos.***

- Definir y explicar qué es un derecho humano.
- Mencionar y explicar cuáles son las características de los derechos humanos.
- Describir y explicar cuáles son los derechos humanos de las mujeres privadas de libertad.
- Especificar los procedimientos jurídicos que se llevan a cabo en la situación de reclusión – sea en calidad de procesada o sentenciada-.
- Proporcionará información sobre las instituciones a las cuales podrá dirigirse si identifica que se está infringiendo alguno de sus derechos

- Propiciar el planteamiento de alguna situación de conflicto en relación a sus derechos humanos, a fin de que puedan aplicar los conocimientos y habilidades psicosociales adquiridas previamente.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Conocer qué es un derecho humano.
- Comprender e identificar las características de los derechos humanos.
- Conocer sus derechos humanos respecto a la no discriminación, maternidad, hijas e hijos durante su confinamiento, salud de sus hijas e hijos, educación y recreación, trabajo; salud, higiene y cuidado personal; derecho a una vida libre de violencia; relaciones con el exterior; alimentación, vestido y aseo, y traslados.
- Conocer son los procedimientos jurídicos que se llevan a cabo en la situación de reclusión – sea en calidad de procesada o sentenciada-.
- Conocer las instituciones a las cuales podrá dirigirse si identifica que se está infringiendo alguno de sus derechos.

Para las y los servidores públicos de los Centros de Readaptación Social de Hidalgo los objetivos didácticos y específicos son:

### ***Objetivos didácticos.***

- Definir y explicar qué es un derecho humano.
- Mencionar y explicar cuáles son las características de los derechos humanos.
- Describir y explicar cuáles son los derechos humanos de las mujeres privadas de libertad.
- Mencionar cuáles son las responsabilidades y obligaciones contenidas en los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales para que las y los servidores públicos, asuman, gestionen y cumplan, en pro del ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión.

### ***Objetivos de aprendizaje.***

Al finalizar la sesión las y los participantes serán capaces de:

- Conocer qué es un derecho humano.
- Comprender e identificar las características de los derechos humanos.
- Conocer los derechos humanos de las mujeres en reclusión respecto a la no discriminación, maternidad, hijas e hijos durante su confinamiento, salud de sus hijas e hijos, educación y recreación, trabajo; salud, higiene y cuidado personal; derecho a un vida libre de violencia; relaciones con el exterior; alimentación, vestido y aseo, y traslados.
- Identificar cuáles son las responsabilidades y obligaciones contenidas en los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales para ellas y ellos como servidores públicos, asuman, gestionen y cumplan a favor del ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión.

## **5. Recomendaciones al modelo por parte del personal directivo, administrativo y operativo de los Centros de Readaptación Social.**

Para dar como finalizado la elaboración del presente modelo de intervención, fue conveniente presentarlo al personal directivo, administrativo y operativo de los Centros de Readaptación Social de Huejutla, Pachuca, Tenango de Doria, Tula y Tulancingo, Hidalgo, a fin de recuperar y capitalizar sus experiencias de trabajo con la población objetivo, temáticas a desarrollar y orientaciones metodológicas; e integrar sus sugerencias y observaciones para adecuar e enriquecer el trabajo. Previo a exponerlas, es importante señalar que aquellas fueron escasas, muy generales y semejantes en todos los lugares referidos.

Básicamente, las principales sugerencias en todos los centros giraron en torno a que se generen, ya sea interinstitucionalmente o de manera interna, los mecanismos necesarios para asegurar la participación y compromiso de todos los agentes involucrados en la aplicación del modelo. Referente a ello, es significativo mencionar que las personas que participaron en la presentación del mismo, principalmente fueron el personal administrativo y operativo; particularmente secretarías, trabajadoras sociales, psicólogas y en algunos casos custodias. Las participantes señalaron la necesidad de que el personal directivo y de seguridad intervenga en el desarrollo de la propuesta de intervención, no sólo como parte de una logística conveniente, sino además, reconociendo que el impacto de aquél depende además de la participación, nivel de compromiso y actitudes de las personas que tienen trato directo con las mujeres privadas de libertad.

Este aspecto cobra especial relevancia en referencia a la herramienta sustancial de trabajo con que opera el Instituto Hidalguense de las Mujeres: los procesos de sensibilización en equidad de género; mismos que se hayan comprendidos dentro de la metodología de enseñanza del presente trabajo. De esta manera, como se señaló anteriormente, la sensibilización en equidad de género se representa como un proceso de aprendizaje cuya intención principal es generar actitudes activas y

comprometidas en las personas que sean reflejadas en acciones orientadas a promover condiciones de equidad y de igualdad de género; y por tanto, la intención es que a través de estos procesos, se contribuya a que todo el personal que labore en los centros de reclusión coadyuve al desarrollo del presente trabajo.

Referente a los contenidos teóricos y orientaciones metodológicas del modelo, se realizó la observación de que hubiese sido conveniente que se les hubiera hecho llegar el documento previo a su presentación, a fin de poder realizar una retroalimentación más fructífera. Así mismo, en relación a las orientaciones metodológicas sólo se mencionó de manera positiva, su viabilidad para adaptarse a las necesidades, disponibilidad de tiempo, recursos humanos y materiales de cada una de las instituciones.

Para concluir, es importante resaltar el interés y compromiso de las personas que participaron en la presentación del modelo, tanto para desarrollar estrategias específicas encaminadas a fortalecer las capacidades de las mujeres privadas de libertad, así como en las acciones dirigidas a promover el ejercicio de sus derechos humanos y jurídicos.

## Bibliografía.

Anzieu, D. y Jacques, Y-M. (2007). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva, España. 3ª. Edición.

Azaola, E. y Yacamán J. C. (1996). *Las mujeres olvidadas. Un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la República Mexicana*. México: El Colegio de México–Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Ballesteros, R. y Gil, D. (2002) *Habilidades Sociales*. Madrid. Síntesis.

Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. No. 33. Págs. 344 – 358.

Bandura, A. (1982a). The self and mechanism of agency. In J. Suls. (Ed.) *Psychological Perspective on the Self*. Vol. 1. Págs. 3 – 39.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.

Barrera, M. D., Massolo, A. y Aguirre, P. I. (2004). *Guía para la equidad de Género en el Municipio. Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza*. GIMTRAP, A.C. México.

Bleger, J., (1986). *Grupos operativos en la enseñanza, Temas de Psicología. Entrevista y grupos*, Nueva Visión, 20 pp.

Bauleo, A., (1991). *Propuesta grupal*. Plaza y Valdés. México

Briseño, L. M. (2006). *Garantizando los derechos humanos de las mujeres en reclusión*. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). México.

Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de Habilidades Sociales*. Siglo XXI. Barcelona.

Coker, L. A., Smith, H. P., Thompson, P. M., McKeown, E. R., Bethea, L. & Davis, E. K. (2002) Social Support Protects against the Negative Effects of Partner Violence on Mental Health. *Journal of Women's Health & Gender-based Medicine*. Vol. 11, No.5.

Davey, M., Goether D. & Henley, L., (2003). Resilience Processes in Adolescents: Personality Profiles, Self-Worth, and coping. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 18 (4).

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (2002). Recomendación Número 3, sobre Mujeres Internas en Centros de Reclusión en la República Mexicana. Página electrónica: <http://www.cndh.org.mx/recomen/recomegr.asp>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

Delahanty, G., (1997). *La marca de Lewin en grupos e instituciones. División de Ciencias Sociales y Humanidades*. Departamento de educación y comunicación. México.

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Flores, E. y Reyes, E. (1997). *Construyendo el poder de las mujeres. Carpeta metodológica*. Edición Guadalupe González Aragón. México.

Garrido Genóves, V., y Piñana, A. M. (1996). El modelo cognitivo aplicado a delinquentes institucionalizados: el pensamiento prosocial. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17, No. 2. Págs. 137 – 156.

Glazman, R. (2005). Las caras de la evaluación educativa. Paideia, UNAM. México.

Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. Early Childhood Development: Practice and Reflections*. Number 8. Bernard Van Leer Foundation, La Haya, Países Bajos.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S (1994): Competing Paradigms in Qualitative Research, pp. 105-117. En: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

Gutierrez, L., Joo, O. H. & Rogers, G. M. (2000). Toward an Understanding of Em (Power) Ment for IHV/AIDS Prevention with Adolescent Women. *Sex Roles*, Vol. 42.

Hernández, R. G. (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós Educador, México.

Mangrulkar, L., Whitman, V. C., Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.

Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development. Contributions from the Study of Children who overcome adversity. *Development Psychopathology*. 2. 425- 444-h

Monjas, I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales. En la edad escolar. En M. Verdugo (Dir.) *Evaluación Curricular. Una guía para la evaluación psicopedagógica*. 423 – 497. Madrid. Siglo XXI.

Morris, G. Ch., y Maisto, A. A. (2001). *Introducción a la Psicología*. Pearson, México. 10 edición.

Nussbaum, C. M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge, University Press.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). *The Development of Dissemination of Life Skills Education: An Overview*. Programme on Mental Health. Ginebra.

Ottawa Charter for Health Promotion. (1986) WHO/HPR/HEP/95.1.WHO Geneva.

Pichon- R., E., (1985). *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Peterson, A., N. & Zimmerman, A. M. (2004). Beyond the Individual: Toward a Nomological Network of Organizational Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 34, No. 1/2,

Quirós, E. (1997). *Sentir, pensar y enfrentar la violencia intrafamiliar*. Centro Nacional de Desarrollo de la Mujer y la Familia. Costa Rica.

Raineri, A. (2001). *Desarrollo de Habilidades Psicosociales en Ejecutivos: Una revisión de la literatura*. Revista Abante. Vol. 4, No.2, 157 – 192.

Rogers, C. y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Barcelona . 3ª. Edición.

Roosa, J. B. (1971) SOCS: Situations, Options, Consequences and Simulation. A technique for Teaching Social Interaction. Paper presented at the American Psychological Association. Montreal, Canadá..

Ross R.R. y Fabiano E. (1985) Time to think. *A cognitive model of delinquency prevention*, Johnson City, Tenesse, Institute of Social Sciences & Arts.

Rotter,J.B.(1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monograph*, Vol. 80, Págs. 1-28.

Rutter, M. (1993). Resilience. Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. Vol. 14. No. 8, 626 – 631.

Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. *Handbook of Early Childhood Interventions*

Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. En Lester, M.B., Masten, A. y McEwen B. Resilience in Children. *Annals of the New York Academy of Sciences*. Vol. 1094.

Sánchez, H. Y. (2007). La solución de problemas como un campo de concurrencia de distintas teorías en Psicología. *Revista Colombia de Psicología*. No. 16. Págs, 147 – 162.

Sánchez, M.A., (1992). *El yo y el nosotros. Los fenómenos grupales en el grupo de psicodrama*. Itaca. México.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. México.

Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-Regulation of learning and Performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

Shure, M.B., y Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children. A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*. No. 10. Págs.341-356.

Souto, M., (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores.

Hernández, G.,(1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador. México

Vanistendael, S. (1996) *Como crecer superando los percances: Resiliencia - capitalizar las fuerzas del individuo*. Oficina Católica Internacional de la Infancia (BICE). Ginebra.

Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High Risk Children from birth to Adulthood*. Cornell University Press.

# ANEXO

## Sugerencias de técnicas para utilizar en las sesiones de trabajo

### I. Género

#### Técnica: "Las siluetas"

Objetivo.

Que las personas asistentes identifiquen los conceptos de sexo y género y reflexionen sobre las desigualdades que existen en las relaciones entre mujeres y hombres.

Duración: 40 minutos.

Materiales: 2 siluetas (una de hombre y otra de mujer), una serie de tarjetas (ver anexo)

Desarrollo.

- \* Se pide al grupo que recuerden cuando eran niños o niñas, ¿Qué cosas les decían sus familiares más cercanos (con los que crecieron) sobre cómo debían comportarse por ser niñas o niños? ¿Qué frases les decían más frecuentemente? ¿Qué veían que hacían los hombres o mujeres con quienes convivían cuando chicas o chicos?
- \* La o el facilitador, pega las siluetas frente al grupo (dejando un espacio entre ellas) y comenta que les hará entrega de unas tarjetas, y les pide que piensen, de acuerdo a lo que recordaron, si eso que dice la tarjeta, lo hace, lo tiene o le corresponde a las mujeres, o lo hace, lo tiene o le corresponde a los hombres. Luego se les pide que pasen al frente y peguen sus tarjetas en la silueta que le corresponda.
- \* Ya que las pegaron se pregunta al grupo ¿Qué observan? ¿De qué se dan cuenta? ¿Están de acuerdo con la ubicación de las tarjetas?
- \* La o el facilitador elige 3 o 4 tarjetas para reflexionar con el grupo (por ejemplo: educación ¿Por qué la ubican en el hombre? ¿Las mujeres no pueden o no quieren acceder a la educación? ) Se lleva al grupo para que logren identificar las creencias que la sociedad tiene sobre lo que deben de ser y hacer los hombres o las mujeres.
- \* Después de revisar las 3 o 4 tarjetas, la o el facilitador solicita al grupo que pasen al frente y coloquen las tarjetas donde crean que deben ir (en este momento todas las tarjetas las colocan en medio de las 2 siluetas, excepto las que corresponden al sexo).

- \* Se explican los conceptos de sexo y género de manera amplia y se reflexiona sobre como las costumbres y tradiciones conllevan a la desigualdad.
- \* Se termina diciendo que la única diferencia entre los hombres y las mujeres es el sexo y que las diferencias, la sociedad las ha construido por costumbres e ideas que antes no se reflexionaban, pero que ahora es nuestra responsabilidad cuestionarlas y cambiarlas si así lo creemos más útil.

### **Técnica: "Juegos cuentos y demás..."**

Tomada de: Secretaria de Salud

Objetivo.

Compartir algunas formas de aprendizaje del género a partir de los juegos, cuentos, chistes y canciones aprendidas desde la infancia.

Duración: 50 minutos.

Materiales: Papelógrafo, plumones, masking, tarjetas blancas.

Desarrollo.

- \* La persona que facilita habrá elaborado cuatro tarjetas, escribiendo en cada una uno de los siguientes: juegos, cuentos, chistes y canciones. Se forman cuatro grupos mixtos de 5 a 7 personas máximo y se les pide que elijan al azar una de las tarjetas.
- \* En 30 minutos, cada equipo elaborará un listado de ejemplos, vigentes durante su niñez, adolescencia o edad adulta, relacionados con el tipo de indicador que les ha correspondido y analizará de qué manera esos juegos, cuentos, chistes o canciones marcan parámetros relacionados con la forma de ser mujeres u hombres. Terminado el tiempo, una o un representante de cada grupo expondrá la lista y las principales conclusiones de la reflexión grupal.
- \* Se concluye el ejercicio haciendo una breve reflexión de cómo los juegos, las canciones, los cuentos y los chistes son medios de aprendizaje y reproducción de un orden de género. Muchos de ellos reproducen las desigualdades de género, así como otras formas de discriminación; sin embargo, pasan desapercibidos e invisibles. Recordarlos y analizarlos puede ser una buena manera de investigar de dónde aprendimos y reforzamos ser como somos.
- \* Se pueden mencionar o incluso llevar algunos ejemplos de cuentos o canciones para analizar

Apoyo didáctico.

*Las siguientes preguntas pueden ser útiles para incentivar la discusión:*

1. ¿Qué tipo de sociedad describen?
2. ¿Cuáles son los papeles de las mujeres, los hombres y los niños y niñas?
3. ¿Qué atributos dan a las mujeres y cuáles a los hombres?
4. ¿Qué atributos niegan a unas y a otros?
5. ¿Creen que se mantiene todavía esa separación en los juguetes, es decir, que a las niñas les regalan muñecas y a los niños carros, por ejemplo?

En el caso negativo, ¿conocen a algún niño al que le regalen muñecas?

## II. Violencia

### **Técnica: “Persona o cosa: La Marioneta”.**

Tomada y adaptada de: Quirós, 1997.

Objetivos.

Reflexionar sobre qué es y cómo se expresa la violencia de género para reconocer y revisar las creencias, valores y actitudes de las personas que participan.

Duración: 50 minutos.

Materiales: salón amplio, papelógrafos y plumones.

Desarrollo.

- \* Iniciar con una reflexión sobre qué son las personas y qué son las cosas.
- \* Dividir al grupo en equipos de cinco personas.
- \* La dinámica trata de que las/los participantes puedan en un momento ser “la persona” que va a dirigir, ordenar, organizar y decidir en qué “cosa” se va a convertir el resto de sus compañeras/os de grupo. Cada equipo asignará qué compañera/o comenzará a decir en qué cosa se convertirá cada uno de sus compañeros/as, y así sucesivamente hasta que todas/os pasen por la experiencia de ser persona y ser “cosa”.
- \* Una vez que todos/as han terminado, proceda a revisar por equipo: ¿Cómo se sintieron con la vivencia?, ¿Cómo se sintieron cuando fueron persona?, ¿Cómo se sintieron cuando fueron cosas?, ¿Qué preferían ser?, ¿por qué?, ¿Encuentras alguna relación entre la vivencia y el abuso de poder que puede existir en el ámbito familiar?.

- \* Colocar las respuestas en los papelógrafos para discutirlos en plenaria.
- \* Para finalizar, el/la facilitador/a observará los valores, las creencias y actitudes que se presentan en los grupos y en plenaria. Es probable que algunas opiniones o sentimientos estén cargados de prejuicios y provoquen una diferencia de opiniones, en ese sentido la/el facilitador/a debe saber manejar esta situación. Es fundamental guardar la calma y recordar que cada persona tiene una razón para pensar o sentir así, y que no es lugar para juzgar o compadecer a alguien.

### III. Habilidades Psicosociales

#### Asertividad y Comunicación asertiva

##### **Técnica: "Identificar respuestas asertivas, agresivas y sumisas/inhibidas"**

Tomada y adaptada de: Roca (2005)

Objetivo.

Identificar respuestas asertivas, agresivas y sumisas/inhibidas.

Duración: 60 minutos

Materiales: 1 caja o cualquier recipiente cóncavo donde poner papeles; papeles con situaciones y respuestas que impliquen la identificación de tipo de respuestas asertivas, agresivas y sumisas/inhibidas. Sección de apoyo didáctico.

Desarrollo.

- \* Exponer el objetivo del ejercicio.
- \* Recordar qué tipo de actitudes y respuestas son asertivas, agresivas y sumisas/inhibidas.
- \* Poner las situaciones y respuestas escritas en papeles doblados un recipiente (ver apoyo didáctico).
- \* Pedirle que saque uno de los papelitos, se lo entregue a la o el facilitador, y éste/a leerá las instrucciones que se indican en el papelito elegido.
- \* Seguir con esta actividad hasta que todas hayan tenido oportunidad de haber escuchado la frase leída por la o el facilitador y aplicarla.

- \* Felicitar a la persona cuando se desempeñe correctamente la tarea y plantear otras formas de haber seguido la instrucción cuando no haya sido correcta.
- \* Cerrar el ejercicio discutiendo con el grupo las dificultades que tuvieron y cómo las superaron.
- \* Este ejercicio puede provocar tensión en las internas pero el objetivo es que puedan identificar tipo de respuestas asertivas, agresivas y sumisas/inhibidas. Situaciones como éstas se dan en la vida diaria.

Apoyo didáctico.

Situaciones y respuestas:

- \*Una amiga te pide prestado dinero. No te agrada la idea de dejárselo y le respondes: "No me agrada negártelo, pero no me gusta prestar dinero". – asertiva-
- \*Tu supervisor/a ha cambiado a una de tus compañeras sin darte ninguna explicación. Le preguntas amablemente: "¿Me puede decir por qué ha cambiado a mi compañera"? – asertiva-
- \*Una buena amiga te dice que está enojada con otra amiga en común. Tu no deseas intervenir en ello y le dices: "No me interesen sus problemas".- agresiva-
- \* Tu compañera de cuarto suele tener la radio puesta hasta altas horas de la noche, y no te deja dormir. Le has avisado varias veces pero no te hace mucho caso. Piensas: "Es mejor que me aguante y no le diga nada porque podría enojarse".-inhibida-
- \*Una amiga te pide que te quedes con su hijo/a pequeño/a, porque quiere salir a divertirse, pero tu no puedes porque ese día tú tienes invitados para cenar. Le dices: "Por supuesto. Estaré encantada de que la dejes conmigo". – inhibida-
- \*Estás cenando con unos familiares y la anfitriona se empeña en que comas otro plato, pero tú ya no deseas comer más. Le dices: "Te agradezco, pero ya no quiero más".-asertiva-
- \*Una compañera acaba de hacerte una crítica que no te parece justificada. Le dices: "Yo no te veo así; pero te agradezco que me digas lo que piensas".- asertiva-
- \* Tu supervisora tiene la costumbre de revisar los trabajos que le entregas. Le dices muy seria "¿acaso no confía en mí? He dedicado mucho tiempo y atención a ese trabajo. – agresiva-
- \*Una compañera de trabajo ha vuelto a interrumpirte, una vez más, mientras estás trabajando, para pedirte algo que lo hubiera podido esperar. No le dices nada. Le respondes amablemente. Temes que si no lo haces así se enoje contigo. – inhibida-
- \*El director del Centro te ha llamado para felicitarte por un trabajo bastante bueno que has hecho. Le respondes: "Tiene bastantes fallas. No ha quedado tan bien como yo quería" – inhibida-
- \*Estás en la cola de una tienda. Alguien se pone delante e intenta colarse. Le dices "¿pero qué se ha creído usted?, ¿acaso nos toma por tontos? O sale ahora mismo o..." – agresiva-
- \*Tu mejor amiga te pide que la acompañes a ver a una amiga en común. Hoy no puedes ni tienes ganas porque tienes mucho trabajo. Le dices: "Hoy no me queda porque tengo trabajo pendiente. Si quieres te acompaño otro día" – asertiva-

\*Tu mejor amiga te pide prestada tu grabadora, una vez más. No quieres prestársela y además, puedes necesitarla tú. Le dices: "Bueno, verás... en fin, supongo que lo debes de necesitar de verdad, si no, no me lo pedirías... está bien, pasa a recogerlo" – inhibida-

\* Estás viendo una película y, al lado, dos personas hablan alto como para no dejarte escucharla. Le dices "¿Vinieron aquí para hablar de sus problemas? ¡Si no les interesa la película, váyanse a otro sitio a hablar! – agresiva-

\* Una amiga te pide que la acompañes a su cuarto, para enseñarte su nueva grabadora. Tienes prisa para salir porque tu familia te vino a visitar. Le dices: "Me gustaría acompañarte y ver tu grabadora, pero me están esperando mis familiares. ¿Quieres que quedemos mañana después de trabajar?". – asertiva-

### **Técnica: "Aprendiendo a ser asertivos"**

Tomada y adaptada de: Pick y cols ., (1998)

Objetivo.

Aprender a evaluar qué tan asertivo se es. Aprender a comunicarse de manera clara y abierta. Aprender a dar respuestas asertivas.

Duración: 40 minutos

Materiales: Dos cajas o cualquier recipiente cóncavo donde poner papeles y prendas pequeñas; papeles con frases que impliquen la elaboración de expresiones asertivas. Sección de apoyo didáctico.

Desarrollo.

- \* Exponer el objetivo del ejercicio.
- \* Exponer la importancia de comunicarse de manera clara y abierta.
- \* Recordar lo que quiere decir ser asertivo y cómo lograrlo.
- \* Poner las frases escritas en papeles doblados en el otro recipiente (ver apoyo didáctico).
- \* Pedir a cada miembro del grupo que ponga una prenda en un recipiente.
- \* Sacar una prenda y pedir al dueño que se identifique
- \* Pedirle que saque uno de los papelitos, se lo entregue a la o el facilitador, y éste/a leerá las instrucciones que se indican en el papelito elegido.
- \* Seguir con esta actividad hasta que todas hayan tenido oportunidad de haber escuchado la frase leída por la o el facilitador y aplicarla.

- \* Felicitar a la persona cuando se desempeñe correctamente la tarea y plantear otras formas de haber seguido la instrucción cuando no haya sido correcta.
- \* Cerrar el ejercicio discutiendo con el grupo las dificultades que tuvieron y cómo las superaron.
- \* Este ejercicio puede provocar tensión en las internas pero el objetivo es que puedan expresar su opinión aunque seguramente no les va a ser fácil. Situaciones como éstas se dan en la vida diaria.

Apoyo didáctico.

Ejemplo de instrucciones que se escribirán en papeles individuales.

- \* Di algo con lo que hayas estado en desacuerdo en una situación con una custodia/o.
- \* Di quién del grupo ha sido honesta y por qué lo consideras así.
- \* Crítica constructivamente (explicar qué es) el curso.
- \* Di algo que no te haya gustado de las sesiones y explica por qué
- \* Expresa tu posición respecto a las personas que tienen una preferencia homosexual.
- \* Expresa tu opinión respecto a que las mujeres decidan no tener hijos.

## **Toma de decisiones**

### **Técnica: "¿Laura decidió?"**

Tomada y adaptada de: Olicón, Venguer y Pick (2004)

Objetivo.

Practicar pasos para tomar decisiones en aspectos que afectan la vida personal de las internas, para sentir más control sobre su vida.

Duración: 30 minutos

Materiales: Sección de apoyo didáctico.

Desarrollo.

- \* Exponer el objetivo del ejercicio.
- \* La o el facilitador leerá el caso descrito en el apoyo didáctico.
- \* Una vez leído, solicitará al grupo lo analice de forma grupal en base a las preguntas contenidas en el apoyo didáctico.
- \* Finalizará la actividad comentando que tomar una decisión puede ser un proceso difícil si no se tiene la costumbre de hacerlo. Para muchas mujeres es complicado porque generalmente

quienes deciden lo que tienen que hacer, son el padre, los hermanos, la mamá, la pareja, la empleadora u otras personas. Dejar que otros decidan es una forma de decidir en la cual las personas prefieren no involucrarse y no hacerse responsables de lo que pase.

Apoyo didáctico.

El domingo pasado Laura y su pareja salieron a pasear por el centro de la ciudad. En la calle, una joven le entregó a Laura un folleto del INEA en el cual la invitaban a tomar un curso para mujeres. Laura se lo mostró a su novio y le dijo que a ella le gustaría asistir, pero que él decidiera si le convenía o no tomar el curso. Su novio le dijo que era mejor que no lo tomara. Laura tiró el folleto y no fue al curso.

¿Quién decidió que Laura no fuera al curso?

¿Quién permitió que el novio de Laura decidiera si ella asistía o no al curso?

### **Técnica: "Tomando decisiones"**

Tomada y adaptada de: Olicón, Venguer y Pick (2004)

Objetivo.

Practicar pasos para tomar decisiones en aspectos que afectan la vida personal de las internas, para sentir más control sobre su vida.

Duración: 30 minutos

Materiales: Sección de apoyo didáctico.

Desarrollo.

- \* Exponer el objetivo del ejercicio.
- \* La o el facilitador expondrá un ejemplo sobre el caso de tomar una decisión (ver apoyo didáctico).
- \* Una vez leído, solicitará a las participantes del grupo, piensen en una situación en la que necesiten tomar una decisión, y en base al ejemplo expuesto, analicen los posibles resultados de tomar una u otra opción. El ejercicio podrá realizarse por escrito o bien de forma verbal.
- \* De forma voluntarias las participantes expondrán su situación, las opciones con sus respectivas consecuencias de tomar una u otra; y tomarán la decisión.
- \* La o el facilitador finalizará la actividad comentando que analizar los posibles resultados de las opciones permite a las personas responsabilizarse de sus acciones. También les permite estar conscientes de que cualquier opción puede tener resultados positivos o negativos, tener claras

las consecuencias. Enfatizará que si las personas son somos responsables de las consecuencias e nuestras decisiones, podemos crecer como personas y apoderarnos de nuestra propia vida.

Apoyo didáctico.

Situación: "El hijo de la señora con quien trabajas haciéndole el aseo, ha estado robando a su mamá para comprar droga y te tiene amenazada para que no digas nada.

Si tu decisión es decirle a su mamá, entonces puede pasar que:

El hijo te golpee.

No te crean y te corran.

La señora lo agradezca y haga algo.

Evitas que ocurran cosas peores.

Si tu decisión es quedarte callada, entonces puede pasar que:

El hijo se siga drogándose y morir.

Sigas viviendo con miedo.

Piensen que la que robas eres tú.

El hijo te lastime.

En base al ejemplo expuesto, cada una de las participantes planteará una situación y dos opciones alternas que le permitan valorar las consecuencias de tomar una u otra.

Si mi decisión es: \_\_\_\_\_ entonces puede pasar que: \_\_\_\_\_.

## Planeación de un Proyecto de vida

### Técnica: "El pastel de mi vida"

Tomada y adaptada de: Olicón, Venguer y Pick (2004)

Objetivo.

Ejercitar habilidades cognoscitivas que favorecen la organización, planeación y ejecución en la planeación de un proyecto de vida.

Duración: 90 minutos

Materiales: Hojas blancas, lápices.

Desarrollo.

- \* Exponer el objetivo del ejercicio.
- \* La o el facilitador les pedirá a cada una de las participantes imaginen un pastel muy rico y bonito y lo dibujen en las hojas blancas.
- \* Una vez que hayan concluido el dibujo les pedirá que mencionan y especifiquen qué necesitan para elaborar un pastel como el que dibujaron.
- \* Posterior a ello, mencionará que además de lo que anotaron, para elaborar un pastel se necesita: tener el interés de hacerlo, saber cuáles y cuántos ingredientes lleva, ir a comprarlos, preparar la masa, meterla al horno, calcular el tiempo para hornearlo, esperar a que se enfríe para adornarlo y poder comérselo.
- \* Enfatizará que al igual que el pastel, los primeros pasos para planear alguna actividad y lograrlo son:
  - o Imaginar lo que se quiere realizar.
  - o Tener el interés y la motivación para lograrlo.
  - o Dibujar o escribir lo que se desea.
  - o Tener claro todo lo que se necesita realizar para lograr lo que se quiere,
- \* Seguido de ello, les pedirá que imaginen algo que deseen realizar y lo anoten o dibujen.
- \* Una vez dibujado o anotado, la o el facilitador les pedirá que escriban o comenten verbalmente lo que necesitan hacer para lograr lo que dibujaron.
- \* Una vez realizado el ejercicio, se comentará que para hacer un pastel o cualquier otra actividad se necesita tiempo y organización. Comentará con las participantes que seguramente has escuchado frases como "No tengo tiempo" "No me alcanza el tiempo" "El tiempo vuela" "Se nos viene el tiempo encima" y otras más relacionadas con el "poco tiempo" que se tiene para realizar algunas actividades. Seguido de ello mencionará que frases como las anteriores frecuentemente expresan la poca capacidad de algunas personas para organizar adecuadamente su tiempo y las actividades que les llevarán a realizar sus deseos. No obstante existen otras formas para organizarse (Técnica ruta de mi vida).

### **Técnica: "La ruta de mi vida"**

Tomada y adaptada de: Pick y cols ., (1998)

Objetivo.

Aplicar los conocimientos adquiridos de las sesiones del tema de habilidades psicosociales en la programación de actividades y metas al futuro a corto, mediano y largo plazo.

Duración: 40 minutos

Materiales.

Hojas de papel blancas y lápices.

Sección de apoyo didáctico.

Desarrollo.

1. Distribuir entre las/los participantes hojas de papel en blanco y lápices.
2. Indicar al grupo que la actividad consiste en hacer una ruta crítica en relación con metas que desean alcanzar en sus vidas (una a corto, una a mediano y otra a largo plazo).
3. Escribir los pasos a seguir en la elaboración de la ruta crítica (ver apoyo didáctico).
4. Ejemplificar la elaboración de la ruta crítica presentando en el pizarrón el ejemplo de la sección de apoyo didáctico y siguiendo los pasos que se plantean en ella.
5. Enfatizar la importancia de establecer metas concretas y alcanzables. Señalar la relevancia del manejo del tiempo al especificar las actividades simultáneas y secuenciadas. Las actividades simultáneas se refiere a aquellas que puedan realizarse sin requisitos previos y sin interferir con la ejecución de otra más. Actividades secuenciadas se refieren a aquellas que requieren de otras para poderse llevar a cabo. Por ejemplo para terminar la secundaria, primero debe terminarse la primaria.
6. Una vez concluida la explicación para la elaboración de una ruta crítica, aclarar las dudas existentes e indicar a las mujeres que ahora ellas deberán hacer una ruta crítica, siguiendo los lineamientos expuestos, en relación con una meta que ellas consideren importante para su vida futura. Dar 20 minutos para la realización de esta actividad.
7. Solicitar a alguna/s voluntaria/s que comparta/n con el grupo la ruta crítica que haya/n realizado.
8. Comentar las dificultades que tuvieron las mujeres en la realización de esta actividad y discutir las siguientes preguntas:
  - ¿Qué paso/s de la ruta crítica fueron más difícil/es de planear?
  - ¿Cómo creen las mujeres que se pueden salvar los obstáculos o dificultades encontradas en la planeación de la ruta crítica?
  - ¿Es útil hacer una ruta crítica de la vida? ¿Por qué si o por qué no?
  - ¿Consideran las mujeres que los conceptos y enseñanzas obtenidas durante los módulos precedentes les ayudaron en la realización de su ruta crítica? ¿Por qué si o por qué no?
9. Cerrar la actividad comentando la importancia que cada tema revisado durante los módulos, aporta en la planeación de la vida durante su confinamiento en el reclusorio. Recordar a las

mujeres que el tiempo no regresa ni se detiene, y que el futuro es un reflejo de lo que hoy se planea.

Apoyo didáctico.

Pasos para elaborar una ruta crítica de la vida.

1. Delimitar la meta a alcanzar en las diferentes áreas de la vida.
2. Especificar las actividades asociadas con la meta.
3. Definir los tiempos para la realización de cada actividad.
4. Especificar las actividades secuenciadas y simultaneas.
5. Representar las actividades a realizar con los tiempos mínimos-máximos propuestos para cada actividad identificada.
6. Evaluar periódicamente la ejecución de cada actividad y en qué medida se van cumpliendo las metas propuestas.
7. Modificar o mantener las conductas asociadas a metas fijas.

## **IV. Derechos Humanos.**

**Técnica: Análisis de caso.**

Objetivo.

Que las internas identifiquen situaciones donde se vulneran sus derechos humanos y apliquen habilidades psicosociales que favorezcan la toma de decisiones y solución de ellos.

Material: Un juego de tarjetas de casos. Tarjetas con frases incompletas para cada participante. Un papel bond y tres plumones por equipo.

Hora: 50 min.

Desarrollo.

Antes de comenzar la actividad el o la facilitadora identifica y describe algunos casos relacionados con la vulneración de los derechos humanos de las mujeres en reclusión, que en algún momento fueron expuestos por las participantes.

En el grupo, la facilitadora:

- \* Forman equipos cuatro a cinco participantes.

- \* Genera un clima de confianza y propicia la concentración.
- \* Reparte tarjetas con las frases incompletas: Yo pienso... Yo siento...Yo digo...Yo hago...
- \* Explica que a continuación se leerá un caso por equipo, e indica que de forma individual tendrán que completar cada frase con respuestas breves y rápidas.
- \* Expone a cada equipo el caso correspondiente e indica un tiempo aproximado de 5 min.
- \* Al finalizar el tiempo, indica a cada equipo que en papel bond enlisten el tipo de respuestas para cada frase, identifiquen si hay respuestas en común, relacionen las respuestas con los contenidos de asertividad, comunicación, solución de problemas y toma de decisiones y elaboren conclusiones respecto a la pregunta: ¿De qué se dan cuenta al realizar esta técnica?
- \* En plenaria se exponen las conclusiones por equipo y se retroalimenta acerca de los cambios observables que se han generado en el proceso del taller.

Sugerencias para el ejercicio individual cuando las participantes no leen o escriben:

- \*Si solamente una participante, no lee o escribe, la facilitadora propone ser ella quien escriba sus respuestas.
- \*Cuando dos o más participantes no leen o escriben; se conforma un solo equipo y comentan sus respuestas.
- \*Cuando ninguna participante lee y escribe, los equipos comentan cada frase, que la facilitadora leerá de forma espaciada.

### **Técnica: Ayudemos a Antonia**

Tomada y adaptada de: Olicón, Venguer y Pick (2004)

Objetivo.

Que las internas identifiquen situaciones de maltrato o violencia a las que puedan estar expuestas y poner en práctica estrategias para prevenir riesgos y tomar decisiones en caso de vivir o ser testigo de algún tipo de violencia.

Duración: 60 minutos

Materiales: Hojas de papel, lápices

Desarrollo.

- \* Pedirle a las participantes inventen la "historia de Antonia" donde ella sea víctima de violencia en el Centro. Después se le pide que imagine que es su amiga y le aconsejará sobre cómo resolver su problema, con todas las soluciones que se le ocurran.

- \* Se le solicita comparta su historia con sus compañeras y/o amigas.

### **Técnica: "Mis derechos como mujer"**

Tomada y adaptada de: Olicón, Venguer y Pick (2004)

Objetivo.

Que las internas practiquen habilidades de comunicación para ejercer sus derechos humanos.

Duración: 60 minutos

Materiales: Hojas de papel, lápices

Desarrollo.

- \* Pedirle a las participantes inventen la "historia de Antonia" donde ella sea víctima de violencia en el Centro. Después se le pide que imagine que es su amiga y le aconsejará sobre cómo resolver su problema, con todas las soluciones que se le ocurran.
- \* Se le solicita comparta su historia con sus compañeras y/o amigas.