



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Educación para la Ciudadanía

TESIS

"Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas".

Que como parte de los requisitos para obtener el título de

Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta: Alejandra Martínez Galán

Dirigida por: Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Presidenta

Dra. Pamela Garbus

Secretaria

Dra. Rosalía de la Vega Guzmán

Vocal

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván

Suplente

Mtro. Guillermo Hernández González

Suplente

Dr. Rolando Javier Salinas García

Director de la Facultad de Psicología

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña

Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario

Noviembre 2018

Querétaro, Qro.

RESUMEN

El proyecto de investigación “Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas”, presenta el proceso y los resultados de una intervención realizada con estudiantes de nivel secundaria, en el que se describen y analizan los efectos de la implementación de un proyecto participativo.

El proyecto utilizó la metodología del Aprendizaje Basado en Servicio (APS) la cual impulsó la participación de las y los jóvenes, dándoles voz y posibilitando que construyeran en colectivo el conocimiento de su realidad, influyendo en su involucramiento para así permitirles identificar, ordenar, jerarquizar y priorizar los problemas y obstáculos que les aquejan e impiden su desarrollo, brindándoles herramientas que les hicieran repensarse como sujetos de derechos, para que posteriormente propusieran e implementaran alternativas de solución dirigidas a su comunidad, detonando así ciudadanías juveniles que redunden en procesos democráticos, autónomos y solidarios.

Los resultados muestran que las principales problemáticas identificadas por las y los jóvenes participantes versan sobre el ejercicio de su sexualidad. Mucho se ha discutido respecto a ello, sin embargo hasta el momento no se han encontrado soluciones o alternativas ni sociales, ni políticas, ni educativas para prevenir o por lo menos disminuir dichas problemáticas.

A nivel educativo se tienen grandes retos para enfrentar este tema en el aula, que van desde un currículo deficiente, la falta de formación docente, la negación, el miedo o el poco interés institucional, lo cual ha tenido repercusiones negativas en la población juvenil, por lo que este proyecto plantea como alternativa de solución la implementación de proyectos participativos que les garanticen a las y los jóvenes igualdad de derechos y oportunidades.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Servicio, Participación Juvenil, Ciudadanías Juveniles, Sexualidades.

Summary

The research project "When young people participate: a look at their problems", presents the process and results of an intervention carried out with secondary school students, in which the effects of the implementation of a project are described and analyzed.

The project used the methodology of Service-Based Learning (APS) which promoted the participation of young people, giving them a voice and enabling them to collectively build their knowledge of their reality, influencing their involvement in order to allow them to identify, order, prioritize and prioritize the problems and obstacles that afflict them and impede their development, providing tools that made them rethink as subjects of rights, so that they could later propose and implement alternative solutions aimed at their community, thus detonating youthful citizenships that result in democratic, autonomous processes and solidarity.

The results show that the main problems identified by the young participants are about the exercise of their sexuality. Much has been discussed about it, however so far no solutions have been found or social, or political, or educational alternatives to prevent or at least reduce these problems.

At the educational level there are great challenges to face this issue in the classroom, ranging from a deficient curriculum, the lack of teacher training, denial, fear or little institutional interest, which has had negative repercussions on the youth population, so this project raises as an alternative solution the implementation of participatory projects that guarantee young people equal rights and opportunities.

Key words: Service Based Learning, Youth Participation, Youth Citizenships, Sexualities.

AGRADECIMIENTOS

Los aprendizajes que me deja la Maestría en Educación para la Ciudadanía, son vastos e incuantificables, sin embargo, ocupo estas mínimas líneas para externar mi agradecimiento a todas las personas que me acompañaron en este tránsito y que posibilitaron que este camino fuera posible.

Agradezco inicialmente a mi tutora la Dra. Azucena Ochoa por su confianza y humildad para compartirme sus saberes; por acompañar mi proceso formativo, y por enseñarme a mirar con otros ojos a las y los jóvenes, lo cual me ha marcado a nivel personal y profesional.

Por otro lado, reconozco, valoro y agradezco profundamente a la Dra. Rosalía de la Vega, a la Dra. Pamela Garbus, al Dr. Gregorio Iglesias y al Mtro. Luis Manuel Pérez, cuyos aprendizajes y acompañamientos marcaron y dejaron una huella en mi proceso educativo.

A todos y cada uno de las y los jóvenes de la Escuela Secundaria #4 con los que compartí tanto y de quienes aprendí infinidad, a través de sus ojos vivarachos, de su ruido incesante y su adolescencia burbujeante, este trabajo es suyo, sin ellos y sin ellas no hubiera sido posible tener este producto, el cual espero brinde infinidad de reflexiones y coadyuve para mejorar el entendimiento de la sexualidad y la participación juvenil.

A Andy y Dany, quienes acompañaron parte de este proceso, y cuyo apoyo fue fundamental para la realización de este trabajo.

A todos/as mis compañeros y compañeras de la MEC, pero principalmente agradezco a Rebeca, a Hernán, a Víctor y a Giovana por hacer más ligero este viaje.

Y siempre, siempre el principal agradecimiento es a mi pequeño hijo, por toda su ayuda y su paciencia durante el proceso de la maestría, así como en el proceso de redacción de la tesis. Los sacrificios familiares siempre son compartidos con él, y gracias a ello, fue más sencillo este caminar.

ÍNDICE

1. Introducción.....	8
2. Planteamiento del problema.....	11
2.1 Conceptualización de la juventud.....	11
2.2 La juventud y sus problemáticas.....	13
2.2.1. La pobreza tiene rostro juvenil.....	13
2.2.2. Arreglos familiares.....	15
2.2.3. Adicciones.....	15
2.2.3.1 Adicciones en jóvenes a nivel nacional.....	16
2.2.3.2 Adicciones en jóvenes a nivel estatal.....	17
2.2.4. Educación y actividad laboral.....	18
2.2.5. La educación en la entidad.....	19
2.2.6. Violencia en jóvenes escolarizados.....	21
2.2.7. Mortalidad juvenil.....	22
2.2.8. Instituciones y grupos sociales.....	23
2.2.9. De lo general a lo particular.....	24
2.3 La salud sexual, la salud reproductiva y el ejercicio de la sexualidad.....	25
2.3.1 Métodos de prevención.....	26
2.3.2 El embarazo en la adolescencia.....	28
2.3.3 La interrupción del embarazo.....	29
2.3.4 Infecciones de transmisión sexual.....	31
2.3.5 Violencia de género.....	32
2.3.5.1 Violencia de género a nivel escolar.....	35
2.3.6 La discriminación por diversidad sexual.....	36
2.4 La participación juvenil.....	38
2.4.1 Participación social y política de la juventud.....	38
2.4.2 Participación juvenil en estructuras formales.....	39
2.4.3 La edad como obstáculo para la participación.....	41
2.4.4 Perspectivas juveniles.....	42
2.5 La construcción de ciudadanía en tiempos de crisis.....	44
3. Marco teórico.....	46
3.1 Ciudadanía.....	47
3.1.1 Conceptualización de la ciudadanía.....	47
3.1.2 Los retos de la ciudadanía.....	50
3.1.3 Ciudadanía juvenil.....	53
3.1.4 Ciudadanía sexual.....	55
3.2 Participación.....	60
3.2.1 Participación infantil y juvenil.....	64
3.2.2 La participación escolar.....	69
3.3 Aprendizaje.....	73
3.3.1 Aprendizaje basado en el servicio.....	76
3.3.2 Los aprendizajes en materia de sexualidad.....	81
3.4 La construcción social de la sexualidad.....	84

3.4.1	La educación integral en sexualidad en México.....	87
3.4.2	Características de los programas de educación integral en sexualidad.....	89
3.4.3	Proyectos participativos en materia de educación integral en sexualidad.....	93
3.5	La construcción social del género.....	95
3.5.1	El género en la educación.....	98
3.5.2	Las diferencias de género en el ámbito educativo.....	99
3.5.3	La experiencia de género en las instituciones educativas.....	101
3.5.4	La perspectiva de género útil para la intervención escolar.....	104
4.	Metodología.....	105
4.1	Tipo de estudio.....	105
4.2	Objetivos.....	106
4.3	Población.....	107
4.4	Procedimiento.....	108
4.4.1	Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática.....	111
4.4.2	Fase 2: Intervención formativa y de motivación.....	114
a.	Diseño y planeación de la intervención.....	114
b.	Conocimiento y comprensión de aprendizajes clave.....	115
c.	Motivación personal e institucional para el desarrollo del proyecto.....	116
d.	Transmisión y formación de la participación juvenil.....	117
4.4.3	Fase 3: Intervención participativa (ejecución).....	117
a.	Diseño y planeación del proyecto.....	117
b.	Implementación del proyecto.....	119
4.4.4	Fase 4: Evaluación.....	120
a.	Categoría de evaluación de aprendizajes pedagógicos.....	121
b.	Categoría de evaluación del aprendizaje-servicio.....	122
4.4.5	Procesos transversales.....	123
a.	Reflexión y diálogo.....	123
b.	Registro y sistematización.....	124
4.5	Enfoques teóricos para el abordaje.....	125
4.5.1	Enfoque de género.....	125
4.5.2	Enfoque de educación integral en sexualidad.....	127
4.5.3	Enfoque de participación juvenil.....	128
5.	Resultados.....	131
5.1	Resultados de la Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática.....	131
5.2	Resultados de la Fase 2: Intervención formativa y de motivación.....	143
5.3	Resultados de la Fase 3: Intervención participativa (ejecución).....	151
6.	Resultados de la Evaluación.....	161
6.1	Resultados categoría 1: Participación.....	162
6.1.1	Técnica de dibujo. Conceptualización de la participación e identificación de prácticas participativas.....	163
6.1.2	Cuestionario sobre participación.....	170
6.2	Resultados categoría 2: Género.....	193
6.3	Resultados categoría 3: Sexualidad.....	212
6.3.1	Técnica de dibujo. Conceptualización de la sexualidad.....	212

6.3.2 Cuestionario sobre sexualidad.....	217
6.4 Resultados categoría 4: Aprendizaje-Servicio.....	232
6.4.1 Evaluación intermedia de los proyectos.....	232
6.4.2 Evaluación para la mejora de los proyectos.....	235
6.4.3 Evaluación grupal final.....	247
6.4.3.1 Entrevista grupal.....	247
6.4.3.2 Cuestionario.....	250
6.4.4 Entrevistas a profundidad.....	267
7. Conclusiones.....	275
La participación de las y los jóvenes.....	275
La participación diferenciada por género.....	277
Sobre los procesos participativos.....	279
Sexualidad.....	280
La importancia de la educación integral en sexualidad.....	282
Género.....	283
Aprendizaje basado en servicio.....	285
8. Bibliografía.....	289
9. Listado de tablas, figuras e imágenes incluidas en el documento.....	300
10. Anexos.....	306

1. INTRODUCCIÓN

Sensibles ante las problemáticas que vive y padece la población juvenil, se realizó un proyecto fundamentado en la metodología de Aprendizaje Basado en Servicio (APS), al cual se le apostó por ser una herramienta que puede detonar en las y los jóvenes acciones más allá de lo personal, para llevarlo al ámbito público, condición necesaria para la construcción de ciudadanía.

La metodología APS, al ser parte de los nuevos discursos educativos en materia de ciudadanía activa, trabaja en la construcción de ciudadanos/as comprometidos/as con la sociedad, y corresponsables en la transformación social, adquiriendo aprendizajes que les sean significativos al llevarlos a la práctica.

El proyecto se basó en el análisis de tres categorías: participación, sexualidad y género, a partir de las cuales se describen los efectos obtenidos con la implementación de un proyecto de intervención que tomó como base la metodología APS, con la intención de fomentar a través de su utilización que las y los jóvenes trabajen en transformar sus realidades, implicándose en su solución, afianzando los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del mismo.

El objetivo general planteado para el proyecto fue “Describir los efectos de un programa participativo creado e impulsado por jóvenes de un grupo de secundaria”. Para poder cumplir con dicho objetivo, se planteó su ejecución a través de tres objetivos específicos.

El objetivo específico primero implicaba “Describir las preocupaciones e inquietudes que tienen las y los jóvenes de un grupo de secundaria”. Se da cuenta de los resultados de este objetivo con la realización de la Fase 1 del proyecto, que fue la aplicación de un Diagnóstico Participativo. En dicho diagnóstico se pudo observar que eran tres los temas principales que a este grupo de jóvenes les interesaban, que es la violencia, las adicciones y la sexualidad. Sin embargo, el tema

de la sexualidad fue el más recurrente y demandado, por lo tanto fue el tema elegido para la realización del proyecto de intervención.

El segundo objetivo específico respondía a “Impulsar la participación de un grupo jóvenes de secundaria, a través de la creación e instrumentación de un proyecto de intervención”. Para este proyecto la participación juvenil fue un punto relevante, por lo que se volvió un proceso transversal que fue impulsado en todas las fases del proyecto, cuyos resultados pueden ser visibles en todas las fases, pero también en la evaluación de la propia categoría.

Finalmente, el objetivo específico tercero planteaba “Identificar las diferencias basadas en el género de las y los jóvenes durante la implementación del proyecto de intervención”. Al igual que en el objetivo segundo, la categoría de género fue utilizada de manera transversal en todas las fases realizadas, incorporando el análisis de la perspectiva de género para identificar las diferencias entre hombres y mujeres durante la realización del proyecto de intervención.

Todo este trabajo se presenta a lo largo de seis capítulos principales, comenzando con el Planteamiento de la Problemática, en el cual se describen las realidades actuales que viven y padecen las juventudes, lo cual posibilita tener un piso común para el entendimiento y contextualización de dicha población.

Posteriormente se presenta el Marco Teórico que da sustento a los planteamientos realizados, por lo que está dividido en seis apartados: ciudadanía, participación, aprendizajes, construcción social de la sexualidad, construcción social del género y los enfoques teóricos para el abordaje.

En el capítulo tercero, se describe la metodología a utilizar, que como ya se ha mencionado está basada en el Aprendizaje-Servicio.

En el quinto y sexto capítulo se presentan los resultados obtenidos a lo largo del proyecto de intervención, los cuales dan cuenta de contenidos académicos aprendidos, de habilidades desarrolladas, de actitudes mejoradas, de concientización adquirida a nivel personal y grupal de

los problemas sociales asociados al proyecto, así como de un impacto personal en el desarrollo de su ciudadanía, en cada una de las categorías analizadas.

Para finalizar, en el capítulo séptimo se presentan las conclusiones del proyecto, con las reflexiones generadas a partir de cada una de las categorías elegidas.

Algunos apuntes que deja este trabajo, es que en la actualidad es necesario cuestionar y repensar las estrategias metodológicas y los modelos educativos pasivos que invisibilizan a las y los jóvenes, que no les permiten expresar sus ideas, sino solo responder a órdenes. Es necesario crear espacios y mecanismos reales para la participación juvenil, para construir ciudadanos/as comprometidos/as con sus decisiones, e involucrados con su país y su comunidad.

Frente a un país convulsionado, en el que se está cuestionando la efectividad real de la participación, es importantísimo estudiar lo que sucede en la población juvenil al promoverles sentimientos de pertenencia a una colectividad, de empatía por sus semejantes, cuando se trabaja en la construcción de su autonomía, libertad, y trabajo comunitario, para observar si es posible crear otro tipo de ciudadanía en el que se concreten transformaciones que mejoren las relaciones individuales y comunitarias a largo plazo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad las y los jóvenes se enfrentan a una serie de problemáticas que en los últimos años se han venido agravando, por lo que resulta necesario trabajar con esta población, y conocer cuáles son las situaciones que les aquejan.

En este apartado se plantean algunos de los factores que afectan a las y los jóvenes en la actualidad, que permiten conceptualizar, contextualizar y describir a dicha población, con la finalidad de evidenciar la imperiosa necesidad de instrumentar acciones para atenderles.

Para esta descripción se presentan una serie de datos retomados de diversas instituciones, que han sido generados para conocer más ampliamente a la juventud en México, tratando de focalizar los datos en jóvenes estudiantes de nivel secundaria del Estado de Querétaro.

2.1 Conceptualización de la juventud

Esta intervención al estar dirigida a jóvenes, no puede dejar de mencionar la complejidad que resulta delimitar o conceptualizar a la juventud, ya que existen tantas especificidades, tantos contextos, tantas subjetividades, que cada uno de estos elementos son los que les permiten a las y los jóvenes construir una identidad propia, no obstante es necesario plantear un piso común para su abordaje.

Bourdieu (1984) plantea que no existe una sola manera de ser joven, ni de vivir la juventud, ya que ésta se construye socialmente, dependiendo del lugar donde nos encontremos y de la condición económica que se posea. Además de las cuestiones económicas, la categoría de juventud no puede estar desvinculada de otras condiciones fundamentales para su acercamiento, como lo es el sexo, el género, la raza, la etnia, ya que cada una de ellas, tanto de manera

individual o desde una mirada interseccional, plantean una serie de retos para la vida de las y los jóvenes.

Si bien existen una serie de prejuicios y representaciones ideológicas que se le han adjudicado a la juventud, con la finalidad de imponer o mantener un orden jerárquico en función de la edad, no se puede clasificar a la juventud solo como una categoría etaria, ya que ésta ha estado condicionada por otros determinantes, por lo tanto, no es posible concebirlas como una unidad social por el único hecho de compartir un rango de edad (Bourdieu, 1984).

Sin embargo, existe una tendencia a delimitar a la juventud solo por su rango de edad dejando de lado la heterogeneidad existente en esta población, y al generalizar se corre el riesgo de que esta no refleje sus condiciones, realidades y significados que atraviesan las diversas formas de vivir esta etapa de vida.

El Instituto Mexicano de la Juventud (2000) plantea la existencia de algunas consideraciones sobre lo juvenil, afirmando que es relacional, históricamente construida, situacional, representada, cambiante, se produce en lo cotidiano, se produce en lo imaginado, se construye en relaciones de poder y es transitoria. La juventud por tanto adquiere sentido en su relación con lo no juvenil, y es determinada en función del contexto, bajo condiciones de dominación y tiene una temporalidad.

Reafirmando lo anterior, Corona (2001) reconoce que el concepto actual de juventud es ambiguo, ya que si bien existe un reconocimiento de la importancia que tiene esa etapa, también se insiste en señalar sistemáticamente sobre los peligros que se dan en este periodo de la vida.

La juventud no es solo un conjunto heterogéneo de grupos de edad sino básicamente una etapa del desarrollo de los individuos que está estrechamente vinculada a las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales de una sociedad dada; por ello, más que referirnos a la juventud en términos abstractos, es más adecuado hablar de las juventudes

como grupos sociales con realidades específicas de acuerdo a sus estratos socioeconómicos de origen, su ocupación, su residencia y sus pautas conductuales (Alvarado 1994, p. 60, citado en Corona, 2001, p. 27).

Estas circunstancias planteadas, implican que deban evitarse generalizaciones, por lo que la juventud al estar determinada por diversos factores se hace complejo el poder tener una sola definición, por lo que debido a su heterogeneidad resulta imposible encasillarla en una sola conceptualización.

Sin embargo, las cifras que se presentarán a continuación posibilitan una mirada que coadyuva a la comprensión de las diferentes problemáticas que vive la juventud en la actualidad, las cuales tienen implicaciones en sus trayectorias de vida, pero que permiten tener un piso común para su comprensión.

2.2 La juventud y sus problemáticas

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2010, en México habitaban 36.2 millones de jóvenes entre los 12 a los 29 años de edad, de los cuales Querétaro concentra el 1.7% de la población total de jóvenes (INEGI, 2010).

Por su parte, en el estado de Querétaro en 2016 había una población total de 2,038,372 habitantes, de los cuales 677,995 tenían una edad de 0 a 17 años, representando el 33.3% del estado. De estos 304,278 tenían una edad entre los 10 a los 17 años, representando el 44.9% (Red por los derechos de la infancia, 2016).¹

2.2.1 La pobreza tiene rostro juvenil

Inicialmente es necesario puntualizar que el modelo económico neoliberal que rige la política económica actual ha generado profundas desigualdades, y por tanto pobreza, siendo la población

¹ Según datos elaborados por la Red por los derechos de la infancia (REDIM) con estimaciones a partir de los censos y conteos generales de población y vivienda de los años 2000, 2005 y 2010 y la Encuesta Intercensal 2015.

juvenil en quienes se han profundizado las causas de exclusión, discriminación, desempleo, miseria y violencia. Es en esta población en la que la pobreza se ha agudizado, en mayor medida que en los adultos.

Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en el año 2018 un total de 14.9 millones de hombres y mujeres jóvenes se encuentran en pobreza multidimensional, representando el 14.0% de la población, de los cuales, 3.3 millones están en pobreza multidimensional extrema, 12.1 millones son vulnerables por carencias sociales y 1.5 millones son vulnerables por ingreso (CONEVAL, 2018).

Estos jóvenes que se encuentran en pobreza multidimensional tienen en promedio 2.7 carencias sociales. Las carencias que sufren son las siguientes:

- 18.1 % tenían rezago educativo.
- 44.7% no contaban con acceso a los servicios de salud.
- 68.0% no tenían acceso a la seguridad social.
- 18.1% presentaban carencia en la calidad y en los espacios en la vivienda.
- 19.1% no tenían acceso a los servicios básicos en la vivienda.
- 22.0% por acceso a la alimentación (CONEVAL, 2018).

Estos datos muestran que ser joven en México te hace propenso a la pobreza, y esta puede agravarse si se le suman otra serie de aspectos, como el ser mujer, ser indígena o vivir en una zona rural.

2.2.2 Arreglos Familiares ²

Inicialmente partimos de la necesidad de conocer cuáles son los arreglos familiares que en la actualidad tienen las y los jóvenes queretanos, encontrando que un 53.9% viven con ambos padres, el 15% con su madre y el 13.7% con su pareja. En el caso de las y los jóvenes que viven con su pareja, el grupo de edad de los 15 a los 19 años representa el 4.5%, porcentaje menor al encontrado a nivel nacional (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

Según los datos recabados por la Encuesta Nacional de Juventud en Querétaro, las principales razones por las cuales decidieron unirse o casarse, es en primer lugar por amor (62.2% hombres y 51.8% mujeres), mientras que un 22.3% de mujeres y el 14.9% de varones fue por un embarazo inesperado. En comparación con lo encontrado a nivel nacional, en Querétaro existe una mayor proporción de jóvenes que reportan haberse unido a causa de un embarazo (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

A nivel nacional la situación conyugal de las y los jóvenes muestra una marcada diferencia entre hombres y mujeres, ya que los hombres jóvenes de 15 a 29 años permanecen solteros en estas edades en mayor proporción (68.1%), que las mujeres jóvenes solteras en el mismo rango de edad (55.3%) (INEGI, 2016).

2.2.3 Adicciones

Las adicciones constituyen un grave problema de salud pública en jóvenes y adolescentes, las cuales pueden desencadenar otra serie de problemáticas, por lo que es necesario conocer la magnitud de esta problemática en esta población.

² El concepto de arreglos familiares nace en las últimas décadas, a partir de que las formas tradicionales de familia han ido cambiando y surgido nuevas estructuras familiares, lo que podría indicar que existen nuevas configuraciones propias de la modernidad (CELADE, 2006, citado en Núñez, 2008). En México, la estructura de los hogares es muy diversa. Para estudiar y comparar los hogares, podemos dividirlos en familiares y no familiares. Así, en la primera categoría tenemos los arreglos nucleares, los extensos y los compuestos. En la segunda, se encuentran los unipersonales y los integrados por personas no emparentadas que se suelen denominar “corresidentes” (Rabell, 2005).

2.2.3.1 Adicciones en jóvenes a nivel nacional

Los datos obtenidos por la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes en el año 2014, muestran un acercamiento a este fenómeno. Los resultados de esta encuesta muestran la prevalencia de consumo de cualquier tipo de droga en estudiantes de secundaria y bachillerato, siendo de 18.6% para los varones y de 15.9% para mujeres. La prevalencia cambia según el grado escolar que cursan las y los jóvenes, de un 12.8% en secundaria a un 28.4% en bachillerato para los varones, mientras que para las mujeres cambia de 12.1% en secundaria a 21.9% en bachillerato (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

Respecto al consumo de drogas ilegales, en los hombres la prevalencia total es de 16.6% y en las mujeres es de 12.5%. La prevalencia en hombres de nivel secundaria es de 10.9%, mientras que en bachillerato se incrementa hasta un 26.2%, observando un crecimiento de 2.5 veces. En las mujeres, la prevalencia pasa de 9.3% de secundaria a 17.7% en bachillerato (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

Respecto a la prevalencia total, el mayor consumo corresponde a la marihuana (12.9% en los hombres y 8.4% en las mujeres), seguida por los inhalables (5.9% hombres y 5.8% mujeres) y los tranquilizantes (3.2% hombres y 4.3% en las mujeres). En cuestión de edad, los inhalables presentan una alta prevalencia hacia los 14 años (7.9%) (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

El consumo de drogas en estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en comunidades rurales es de 11.2% significativamente menor que el 18.3% de las escuelas en comunidades urbanas (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

En lo que se refiere al consumo de alcohol, los resultados indican que la prevalencia total de consumo de alcohol en los estudiantes de secundaria y bachillerato es de 53.2%; 54% en los hombres y 52.5% en las mujeres (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

Realizando un análisis por edad, encontramos que el 26.7% de las y los estudiantes de 12 años o menos consumió alcohol alguna vez en la vida, este porcentaje se incrementa a 78.4% en los estudiantes de 17 años y a 83.8% en los estudiantes de 18 años o más (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

La prevalencia de consumo de alcohol en estudiantes de secundaria en comunidades rurales, es significativamente menor (34.4%) que en comunidades urbanas (42.3%) (Instituto Nacional de Psiquiatría, 2015).

2.2.3.2 Adicciones en jóvenes a nivel estatal

En el Estado en el que se desarrolló este estudio, la consulta realizada por el Instituto Nacional Electoral muestra que en Querétaro a un 31.1% de las y los participantes consultados les han ofrecido drogas, ya sea a ellos o a sus amistades (Instituto Nacional Electoral, 2015).

En lo que respecta al consumo de drogas que realizan las y los jóvenes queretanos, la Encuesta Nacional de Juventud muestra que el porcentaje de jóvenes entre 12 y 29 años que alguna vez ha fumado tabaco es de 26.6% en varones, y el 15.1% en mujeres. Mientras que el porcentaje de jóvenes de este mismo rango de edad que han ingerido alguna vez bebidas alcohólicas es de 63.3% en hombres, y 47.4% en mujeres; teniendo un 38.1% de los encuestados un promedio de ingesta entre 3 y 4 bebidas alcohólicas, por ocasión en el último mes, muy por encima de la media nacional que es de 28.3% (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

En el caso de la escuela en donde estudiaron por última vez, el 14.9% menciona que había consumo de drogas, mientras que el 6.3% afirma que existe compra y venta de drogas (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

2.2.4 Educación y actividad laboral

A nivel nacional, y según datos de la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS), realizada por el Consejo Nacional contra la Discriminación, los principales problemas que las y los jóvenes de 12 a 29 años consideran que hay en México hoy en día son: 35.4% falta de oportunidades de empleo y experiencia, adicciones con el 14.1%, inseguridad, violencia y delincuencia con el 10%, mientras que para el 6.5% es la falta de educación y la deserción escolar (CONAPRED, 2010).

Con respecto a las razones por las cuales las y los jóvenes consideran que no han sido aceptados en los empleos, ha sido principalmente por insuficiente preparación (36.5%), por su apariencia (32.7%) y por inexperiencia (30.7%) (CONAPRED, 2010).

Los motivos por los cuales las y los jóvenes han dejado de estudiar es principalmente porque debían trabajar (42.8%). Sin embargo, si se les diera a elegir a las y los jóvenes, el 38% prefiere trabajar, y un 35% prefiere estudiar (CONAPRED, 2010).

Mientras tanto la situación en Querétaro arroja que el 39.6% de las y los jóvenes solo estudia, el 30.7% solo trabaja, el 23.3% no estudia, ni trabaja, mientras que el 6.4% estudia y trabaja. Por otro lado, en lo que respecta al trabajo no remunerado, de la cantidad de jóvenes encuestados el 9.8% se dedican a labores domésticas y de cuidado, aunque este porcentaje no se desglosa por sexo (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

Según CONAPRED (2010) en la zona metropolitana de Querétaro, las percepciones que tienen los adultos con respecto a las y los jóvenes son contrastantes, ya que más de la mitad de la población encuestada piensa que esta población no estudia, ni trabaja porque no quiere hacerlo. Sin embargo, para 35 de cada 100 jóvenes la falta de oportunidades de empleo y de experiencia es el principal problema de la juventud en México, evidenciando un choque en la manera en que se mira y se vive la misma problemática.

2.2.5 La educación en la entidad

En Querétaro, el grado promedio de escolaridad que tiene su población de 15 años y más es de 9.6 grados, lo que equivale a casi la secundaria concluida, encontrándose por encima de la media nacional que es de 9.2 grados (INEGI, 2015).

Según datos de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el estado de Querétaro (USEBEQ), en el ciclo escolar 2016-2017 había un total de 639,136 alumnos y alumnas, de los cuales 321,780 eran hombres y 317,356 mujeres, con un total de 19,453 grupos, 34,366 docentes y 4,121 escuelas en todo el estado (USEBEQ, 2017).

De estos, 117,636 jóvenes se encontraban matriculados en educación secundaria, con una composición de género muy igualitaria, ya que 58,909 eran hombres y 58,727 mujeres. Contando en todo el estado con 3,621 grupos, 5,704 docentes y 532 escuelas (USEBEQ, 2017).

El nivel de cobertura que se tuvo en el ciclo escolar ya mencionado, a nivel secundaria fue de 103.7%, mientras que para la educación media descendió a 75.9%, no obstante, a nivel superior este porcentaje cae drásticamente encontrando el mayor descenso con un 42.8% (USEBEQ, 2017).

En lo que se refiere a la transición de un grado a otro, se encontró que a nivel primaria se rebasa el 100% en la mayoría de los grados escolares, mientras que a nivel secundaria el porcentaje de jóvenes que pasa del primer año al segundo es del 95.6%, y del segundo año al tercero es de 93.1%. Sin embargo, esta cifra desciende cuando se trata del nivel medio superior, ya que el porcentaje de jóvenes que pasan del primer año al segundo es del 82.3%, y los que pasan del segundo al tercer año representan un 88.9% (USEBEQ, 2017).

Es importante conocer las estadísticas de la entidad, ya que esto proporciona un diagnóstico de la permanencia y tránsito de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el estado, lo cual refleja una deserción escolar muy marcada a partir de la educación media.

Estas cifras se complementan con el estudio realizado por la organización Mexicanos Primero, quienes realizaron el Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal (ICRE) en el año 2016, la cual es una herramienta que mide el cumplimiento de las autoridades locales en su obligación de garantizarles a niños, niñas y adolescentes su derecho a aprender. Este índice visibiliza los avances y retos en el respeto, protección, promoción y garantía de este derecho (Mexicanos Primero, 2016).

Los resultados para Querétaro no son halagadores, ya que a nivel nacional obtuvo el lugar 18, obteniendo una calificación global de 5.7 sobre 10, interpretando que las autoridades en Querétaro no están cumpliendo con su responsabilidad de garantizar el derecho a aprender de niños, niñas y adolescentes en la educación básica (Mexicanos Primero, 2016).

En comparación con los otros estados, la evaluación de Querétaro muestra que en el componente de aprendizaje se obtuvo el tercer peor lugar, con un 57.1%. En permanencia se encuentra en el lugar 25, con un 67.4%. En liderazgo escolar obtuvo un 73.2%. En reforzamiento del aprendizaje un 8.6%. En atención desde 1° de preescolar un 20%. En idoneidad de futuros maestros obtuvo un 72.9%. En asistencia a evaluación un 86.6% y finalmente en participación de la comunidad escolar obtuvo un 37.5% (Mexicanos Primero, 2016).

Con estas cifras se puede tener un panorama más claro de las dificultades existentes a nivel estructural para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes ejerzan su derecho a la educación, derecho fundamental para la apertura a otros derechos, como lo es a un empleo digno, a la salud, a la participación, etc. A pesar de la importancia que se sabe que tiene la educación para la niñez y la juventud, el Estado mexicano sigue sin garantizarle principalmente a la población juvenil la conclusión de sus trayectorias escolares, imposibilitado para evitar el abandono escolar, la exclusión, la precariedad, la violencia, la marginalidad, etc. situaciones que colocan en vulnerabilidad a estas poblaciones.

2.2.6 Violencia en jóvenes escolarizados

La violencia en México se ha recrudecido de manera alarmante, siendo las y los jóvenes una de las poblaciones en mayor vulnerabilidad. Según la Organización Mundial de la Salud (2016) la violencia juvenil es un grave problema de salud pública, que incluye actos que van desde la intimidación, las riñas, al homicidio, así como agresiones físicas y sexuales. Estas situaciones que tienen repercusiones graves, a nivel físico, psicológico y social que pueden perdurar por toda una vida.

Respecto a la violencia vivida en la escuela donde estudiaron por última vez, el 4.2% afirma haber sido víctima de hostigamiento por parte de sus compañeros, el 2.3% ha padecido alguna forma de discriminación, mientras que el 1.0% ha sido objeto de violencia física (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

Respecto a la violencia ejercida entre compañeros dentro de la escuela, las y los jóvenes de 12 a 17 años consideran con un 53.36% que hay algo o poca, mientras que un 8.80% afirma que hay mucha. En el caso de la violencia de maestros/as a estudiantes, las y los jóvenes de 12 a 17 años, consideran con un 19.02% que hay algo o poca, mientras que el 1.72% afirma que hay mucha (CONAPRED, 2010).

A nivel nacional el 41.9% de las personas jóvenes reconocen que hay violencia en la colonia donde está su escuela, mientras que casi la mitad considera que también hay inseguridad y delincuencia (CONAPRED, 2010).

Los datos de Querétaro no resultan halagadores, ya que el porcentaje de jóvenes que sufren o han sufrido uno o varios tipos de violencia es del 18.1%, siendo la violencia verbal la principal con un 65.2%, la física con un 43.1%, la psicológica con un 34.2% y con un 11% la sexual (Instituto Nacional Electoral, 2015).

Estas situaciones violentas detonan otras tantas, como que el 17.9% de las y los jóvenes consultados ha participado en actos violentos, mientras que un 3.6% ha sido obligado a formar parte de un grupo de delincuentes (Instituto Nacional Electoral, 2015).

Finalmente, los lugares que les brindan seguridad a las y los jóvenes queretanos es su casa con un 95.9%, la escuela con un 75%, mientras que el lugar donde menos se sienten seguros es en la calle con un 65.7% (Instituto Nacional Electoral, 2015).

2.2.7 Mortalidad juvenil

En nuestro país, las brechas de desigualdad por género son claramente observables en lo referente a la violencia, un ejemplo de ello es que a pesar de que nacen más niños que niñas, mueren más hombres que mujeres (INEGI, 2015).

A nivel mundial el homicidio es la cuarta causa de mortalidad entre jóvenes con edades de los 10 a los 29 años de edad. Sin embargo, la correlación de género se hace presente al analizar dicha problemática, ya que el 83% de las víctimas de homicidio son del sexo masculino, y la mayoría de los homicidas son también varones (OMS, 2016).

México no es la excepción, ya que lo que distingue a la mortalidad en la juventud es el mayor número de muertes masculinas respecto de las femeninas. A nivel nacional en el año 2014, se registró el fallecimiento de 32,408 jóvenes de 15 a 29 años, correspondientes al 5.3% del total de defunciones en el país, de los cuales fallecieron 283 hombres por cada 100 mujeres (INEGI, 2016).

Entre los jóvenes varones la principal causa de muerte es la provocada por agresiones (24.4%), la segunda por accidentes de transporte terrestre (17.9%), mientras que las lesiones autoinfligidas intencionalmente ocupan el tercer lugar (8.1%). Todas estas muertes están catalogadas como

violentas representando el 50.4% de las defunciones totales de este grupo de población (INEGI, 2016).

Por su parte, en las mujeres jóvenes las principales causas de muerte en 2014 fueron en primer lugar las relacionadas con enfermedades con tumores (12.9%), seguidas de las muertes provocadas por accidentes de transporte (10.5%), las agresiones ocupan el tercer lugar (9.7%), las enfermedades del sistema circulatorio el cuarto (8.4%) y el quinto lugar lo ocupan las lesiones autoinfligidas intencionalmente (6.6%). Una cifra que es importante resaltar es que el 6.4% de las muertes en mujeres de 15 a 29 años se deben a complicaciones durante el embarazo, parto o puerperio (Fuentes, 2010).

En las mujeres las muertes catalogadas como violentas (agresiones, accidentes de transporte y lesiones auto-infligidas intencionalmente) representan la cuarta parte de sus defunciones totales (26.8%), siendo apenas la mitad de lo que representan las cifras de los varones. Sin embargo, para ambos sexos las muertes violentas ocupan los primeros cinco lugares entre las principales causas de muerte en la población joven (INEGI, 2016).

Otra de las problemáticas que es importante resaltar es el aumento en la prevalencia de intento de suicidio, así como de heridas auto-infligidas en jóvenes, ya que en el año 2007 el suicidio fue la tercera causa de muerte para la población joven, representando el 7% del total de fallecimientos de la población masculina de 15 a 29 años, y la sexta en mujeres, con un 4.5% del total de fallecimientos (Fuentes, 2010).

2.2.8 Instituciones y grupos sociales

Respecto al grupo social que les resulta más significativo a las y los jóvenes, se encontró que en Querétaro jóvenes de entre los 14 a los 17 años de edad manifestaron que la familia es el grupo en el que más confían con un 97.5%, las amistades con un 74.5%, mientras que las y los maestros

ocupan el tercer sitio con un 49.20%. Con respecto al entorno social y político que les rodea, en quienes menos confían son en los partidos políticos con un 5.4%, y los gobernantes con un 6.8% (Instituto Nacional Electoral, 2015).

Esta misma encuesta arroja que de encontrarse en problemas o en una situación de peligro, las y los jóvenes recurren en primer lugar a la familia con un 95.1%, en segundo lugar a las amistades con un 63.40%, a la policía en tercer lugar con un 41%, mientras que las y los docentes están en cuarto lugar con un 37.60%. Sin embargo, es importante señalar que hay un 2% de jóvenes que afirman no saber a quién acudir o a dónde pedir ayuda (Instituto Nacional Electoral, 2015).

Las instituciones mejor calificadas por las y los jóvenes queretanos de 15 a 19 años, son los médicos con un 8.5, las universidades públicas con un 8.0 y la escuela con un 7.9 (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

2.2.9 De lo general a lo particular

Con las cifras planteadas previamente, se observa que el ser joven no es una tarea fácil, sobre todo en un país en el que se padecen las consecuencias estructurales de un modelo económico neoliberal, que ha condenado al olvido a la juventud de este país, negando su incorporación a los programas y políticas públicas.

La pobreza define en buena medida las biografías y trayectorias juveniles en muchos países y regiones del mundo; desempleo, precariedad, inseguridad y criminalización de la juventud y la pobreza, hacen parte de la experiencia cotidiana y subjetiva de millones de jóvenes (Scolari, 2013).

Las problemáticas anteriormente planteadas son solo una muestra de la diversidad de situaciones que cotidianamente experimenta la población juvenil, sin embargo, son muchos los temas que aún siguen quedando fuera, por lo que en este siguiente apartado se ha decidido abordar las

problemáticas particulares del ejercicio de la sexualidad, ya que se considera que este tema requiere de un análisis particular, debido a la serie de dificultades que padecen los hombres y las mujeres jóvenes en esta materia.

2.3 La salud sexual, la salud reproductiva y el ejercicio de la sexualidad

Durante la juventud se presentan cambios importantes de orden biológico, psicológico y social, los cuales afectan de manera considerable a esta población; el inicio de la vida sexual, la unión conyugal, el inicio de su vida reproductiva, entre otros, son solo algunas de las vivencias que ocurren en estas edades. Estos eventos, así como las circunstancias en las que ocurren y las consecuencias que se derivan de los mismos, son tan relevantes que vale la pena detenerse a observarlos, sobre todo porque en la actualidad las políticas y programas gubernamentales se han visto rebasados por las problemáticas presentes en la realidad, por lo que los países y sus gobiernos han tenido que ser forzados a asumir compromisos con la población joven para que ésta pueda alcanzar el disfrute más alto (o a veces mínimo) en cuestión de educación, de salud, de empleo, de bienestar y dignidad.

Las realidades actuales que viven las y los jóvenes en materia de salud sexual y salud reproductiva son relevantes para sus trayectorias de vida, ya que pueden anticipar o retardar su incorporación a la vida adulta. La confrontación ante los dilemas relacionados con la sexualidad, a partir de las representaciones que tienen sobre la misma, influyen en la manera de resolverlos, con las pocas o muchas herramientas que hayan obtenido a lo largo de su vida. Sin embargo, la mirada acotada que las y los jóvenes tienen sobre la sexualidad, les impide observar alternativas de resolución a las problemáticas que en esta materia padecen.

2.3.1 Métodos de prevención

En Querétaro, la media de la edad en la que las mujeres tuvieron su primera relación sexual en el año 2014 fue a los 17.6 años, pero la edad media de uso del primer anticonceptivo es hasta los 22.2 años, o sea, cinco años después. En el caso de las mujeres adolescentes, éstas presentan un fenómeno para analizar, ya que por un lado son el grupo con mayor uso de algún método anticonceptivo en su primera relación sexual con un 67.9% (la media nacional es de 54.8%), sin embargo, posteriormente su prevalencia anticonceptiva baja, siendo quienes hacen menor uso de los métodos anticonceptivos (54.2%) (Consejo Nacional de Población, 2014).

Según datos de la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica del 2014 en Querétaro, el condón es el método más usado en su primera relación sexual con un 88.3%, mientras que las razones por las cuales no usaron un método en su primera relación sexual son: porque no conocían los métodos (32.1%), porque no planeaba tener relaciones sexuales (26.35%). Es de llamar la atención que hay un 26% de adolescentes que no usaron métodos anticonceptivos en su primera relación sexual porque "no creyeron que podrían quedar embarazadas", mientras que un 23.5% afirmó que porque quería embarazarse (Consejo Nacional de Población, 2014).

La participación masculina en la prevalencia anticonceptiva es importante, ya que es un indicador dentro de los sistemas de salud que da cuenta del involucramiento de los hombres en las decisiones y responsabilidades del ejercicio de la vida sexual y reproductiva. Esta participación es clave, ya que contribuiría a cerrar las brechas existentes en materia de anticoncepción, tema que ha sido adjudicado únicamente a la responsabilidad de las mujeres. Lo que se encontró sobre esta participación es que pasó de 25.9% en 2009 a 24.4% en 2014, que si bien es un dato que disminuyó son cifras superiores a las encontradas a nivel nacional (17.8% y 18.0%, respectivamente) (Consejo Nacional de Población, 2014).

Por otro lado, el 98.8% de las mujeres en edad fértil en el estado conoce por lo menos un método anticonceptivo, sin embargo, sólo el 94.8% sabe cómo usarlo. Encontrando una brecha entre información y conocimiento funcional. Las pastillas anticonceptivas con un 96.9% es uno de los métodos que más conocen las mujeres, sin embargo, sólo el 19.4% saben usarlas correctamente. El principal lugar donde obtuvieron los métodos anticonceptivos con un 64.9% fue en una institución pública (Consejo Nacional de Población, 2014).

Otro indicador que es importante de analizar es el referente a la demanda insatisfecha de métodos anticonceptivos, indicador que hace referencia a las mujeres que no usan ningún anticonceptivo a pesar de manifestar su deseo expreso de no querer tener hijos por un tiempo o nunca más. En el caso de Querétaro, la necesidad insatisfecha de anticonceptivos es de 4.9%, dato ligeramente mayor al encontrado a nivel nacional que es de 4.5%, siendo las mujeres de 15 a 19 años las que presentan la mayor necesidad insatisfecha con un 18.3%, existiendo una gran falla del Estado, al ser éste el responsable de responder a la demanda de esta población en materia de metodología anticonceptiva (Consejo Nacional de Población, 2014).

En lo referente a los métodos que las y los jóvenes queretanos consideran oportunos para prevenir infecciones de transmisión sexual, se encuentra la monogamia y la fidelidad con un 62.6%, mientras que el 89.9% considera la abstinencia como método, y al condón se le considera con un 98%. Observando que el condón es el método de prevención de más alta visibilidad y conocimiento entre los jóvenes. Sin embargo, en el estado se considera a la abstinencia como un método oportuno, casi 8% más que a nivel nacional (Instituto Mexicano de la Juventud, 2012). El conocimiento que tienen las y los jóvenes queretanos sobre los métodos de prevención de ITS es menor del 90%, lo cual representa una proporción 4 puntos porcentuales menos que a nivel nacional. La edad en la que menos conocimiento tienen es entre los 25 a 29 años con un 85.9%,

le sigue la edad de 15 a 19 años con un 87.6%. Todas estas cifras se encuentran por debajo de la media nacional (Instituto Mexicano de la Juventud, 2012).

2.3.2 El embarazo en la adolescencia

La región de América Latina y el Caribe tiene la segunda tasa regional a nivel mundial más alta de embarazos en la adolescencia (entre 15 y 19 años) (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2007). A nivel nacional en el 2015, el 12.7% de las adolescentes ha tenido al menos un hijo nacido vivo, 85.1% de éstas tiene uno y 13.4% tiene dos; conforme avanza la edad, el porcentaje de jóvenes que ha tenido al menos un hijo nacido vivo aumenta: 46.2% en jóvenes de 20 a 24 años y esta proporción llega a ser de 67.3% entre las que tienen 25 a 29 años, la mayoría de éstas (74.8%) tienen uno o dos hijos nacidos vivos (INEGI, 2016).

Mientras tanto, en Querétaro el mayor porcentaje de embarazos no planeados o no deseados se encuentra entre las mujeres de 15 a 19 años de edad con un 56.7%. Esta cifra coincide con el grupo de mujeres que presentan mayor necesidad insatisfecha de anticonceptivos en la entidad (Consejo Nacional de Población, 2014).

El embarazo en la adolescencia tiene un fuerte impacto, principalmente en la vida de las mujeres jóvenes, debido a la gran influencia del contexto social y cultural, el cual puede ocurrir por diversas circunstancias, sin embargo, en muchas ocasiones se da sin que la pareja lo haya planeado, producto de sus primeros encuentros sexuales, teniendo amplias repercusiones en la salud pre y perinatal, reforzando las inequidades de género (Consejo Estatal de Población, 2010). De igual forma, el embarazo adolescente tiene una gran vinculación con la escolaridad, ya que se ven influidas por un sesgo de género y por una condición socio-económica. El proceso es complejo, ya que en ocasiones la actitud de la escuela y de las y los docentes generan censura

social, dejando en la desprotección a las madres adolescentes, con mayor vulnerabilidad a la pobreza, debido a que cuentan con menor escolaridad, producto de la deserción escolar (Consejo Estatal de Población, 2010).

Alatorre y Atkin afirman en su estudio “De abuela a madre, de madre a hijos: repetición intergeneracional del embarazo adolescente y la pobreza en familias y relaciones de género”, que:

Las circunstancias desfavorables de las madres adolescentes tienden a ser repetidas, con efectos más severos en la vida de sus hijas, quienes por lo regular tienen problemas escolares y resultan embarazadas a edades tempranas como sus madres. De acuerdo a este estudio, la repetición del embarazo adolescente contribuye a la reproducción de la pobreza a través de distintos factores: las madres adolescentes tienen mayor probabilidad de pertenecer a hogares más pobres en consecuencia tienen baja escolaridad y limitada capacitación para su desarrollo personal, en segundo lugar, en los hogares pobres es más frecuente que el embarazo adolescente se repita en las generaciones subsecuentes; como tercer factor refieren que las madres solteras, enfrenten problemas de inequidad con respecto a los hombres, como menor salario y escasa disponibilidad de trabajo. (Alatorre, J. y Atkin L. citado en Mayén, 2004, p. 21)

Es entonces que se vuelve prioritario el abordaje del embarazo en la adolescencia, ya que éste es producto de una serie de inequidades que viven las y los jóvenes de precariedad, pobreza, falta de información sobre la protección en las relaciones sexuales, así como la dificultad para que puedan acceder a servicios de salud amigables (Mayén, 2004).

2.3.3 La interrupción del embarazo

Una de las consecuencias del embarazo en la adolescencia es el aborto en condiciones de riesgo, representando una de las principales causas de muerte entre las adolescentes de la región,

considerando que el 95% de los países de la región lo tienen penalizado, o bien, tienen leyes restrictivas respecto al mismo, induciendo a que su práctica sea clandestina y estigmatizada (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2007).

En el caso de México se estima que detrás de cada aborto inducido hay un embarazo no planeado, estimando que en 2009 más de la mitad (55%) fueron no planeados. Esto ha dado como consecuencia que las cifras de atención hospitalaria muestren que ese mismo año se atendieron a 159,000 mujeres por complicaciones derivadas de abortos inducidos. Mientras que las estimaciones por edad muestran que las adolescentes de 15 a 19 años presentan la segunda tasa más alta de abortos inducidos, 44 por cada 1,000 mujeres (Guttmacher Institute, 2013).

Según las cifras brindadas por la Secretaría de Salud de la Ciudad de México, de abril de 2007 al 9 de agosto del 2018, se tienen contabilizadas un total de 199,230 de usuarias atendidas en servicios de interrupción legal del embarazo. Sin contemplar a la Ciudad de México, los cinco estados de la República con mayor número de mujeres asistentes para interrumpir sus embarazos son: Estado de México (51,953), Puebla (1,202), Hidalgo (1,046), Morelos (742), Jalisco (527) y Querétaro (519) (Secretaría de Salud de la Ciudad de México, 2018).

El nivel educativo de las mujeres usuarias es principalmente bachillerato (40.3%) y secundaria (32.7%). El estado civil predominante es: soltera (53.3%), unión libre (28.1%), casada (14.1) y divorciada (3.2%). El grupo de edad más recurrente es de 18 a 24 años, con un 45.9%, seguido de 25 a 29 años con un 22.8% (Secretaría de Salud de la Ciudad de México, 2017).

La ocupación principal es el hogar con un 34.8%, seguida del ser estudiante con un 25.1%. Un 34.7% no tenían otros hijos, mientras que el 26.5% tenían solo uno (Secretaría de Salud de la Ciudad de México, 2017).

2.3.4 Infecciones de Transmisión Sexual

A nivel mundial con relación al tema del VIH, se observa que si bien la propagación del virus se ha detenido y en algunas ocasiones revertido, las mujeres jóvenes y adolescentes están siendo afectadas desproporcionalmente, ya que el 65% de las nuevas infecciones se producen en mujeres jóvenes que tienen entre los 10 a los 24 años (Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida, 2016).

En el caso de México, y según estimaciones realizadas a finales del 2013 por el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida y el Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el sida, había un total de 180,000 mil personas viviendo con VIH y sida. Si bien en nuestro país se tiene una epidemia concentrada, la cual afecta principalmente a los hombres con un total de 80.2% del total de casos, mientras que el 19.8% corresponde a mujeres, lo cual implica una proporción de 4 casos de hombres por cada mujer. Esta cifra ha venido creciendo de manera sostenida desde 1990 cuando las mujeres representaban un total de 13% de las personas que vivían con VIH y sida, con relación al número de personas infectadas. Esta situación se explica a partir de una cuestión relacionada con la desigualdad de género “las condiciones estructurales de desigualdad social propician una mayor vulnerabilidad en las mujeres, la cual es de tipo biológico, epidemiológico y cultural. A nivel biológico, se ha comprobado que en las relaciones heterosexuales la mujer es dos a cuatro veces más vulnerable a la infección por el VIH que el hombre” (Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el sida, 2013).

En lo que se refiere a la infección por el VIH por edad, se encontró que el 2.1% corresponden a menores de 15 años, el 33.5% a jóvenes entre los 15 y 29 años, mientras que el 63.8% a adultos de 30 años y más, siendo la vía sexual el principal modo de transmisión con un 95.1%, resultado

de relaciones sexuales no protegidas (Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el sida, 2013).

Anualmente se presentan un total de 9,300 casos de adultos/as y niños/as que adquieren el VIH, sin embargo, se calcula que el 50% de las personas infectadas desconocen su status serológico (Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el sida, 2013).

2.3.5 Violencia de género

Si bien, en el apartado 1.1.6 se habían mencionado algunas cifras relacionadas con la violencia en jóvenes escolarizados, se decidió abordar de manera diferenciada lo referente a la violencia de género, ya que este tipo de violencia según la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en Contra de la Mujer (CEDAW) es toda discriminación, la distinción, la exclusión y restricción de los derechos de las mujeres, basados en su sexo, de ahí la relevancia de su abordaje diferenciado.

Actualmente en México la violencia que padecen las mujeres ha cobrado especial relevancia, debido a la magnitud del impacto, como a los niveles que está alcanzando. Los últimos datos aportados por el INEGI, a partir de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2016) resultan alarmantes y requieren medidas urgentes de atención. A continuación se describen los datos más relevantes expuestos en dicha encuesta:

La relación donde ocurre con mayor frecuencia la violencia contra las mujeres es en la pareja y, por ende, el principal agresor es o ha sido el esposo, la pareja o el novio, encontrando que el 43.9% de las mujeres que tienen o tuvieron una pareja, sea por matrimonio, convivencia o noviazgo, han sido agredidas por su pareja en algún momento de su vida. La violencia de la pareja tiene serias repercusiones en la integridad emocional y física de las mujeres, 8.0% de ellas ha pensado en suicidarse y el 3.4% lo ha intentado. Mientras que una cuarta parte de las mujeres

que han sido sujetas a violencia sexual ha pensado en quitarse la vida y 14.1% lo ha intentado (INEGI, 2016).

En lo que respecta a la violencia familiar, en los últimos 12 meses, 10.3% de las mujeres fue víctima de algún acto violento, ya sea emocional, físico, sexual o económico-patrimonial, por parte de algún integrante de su familia, sin considerar al esposo o pareja, siendo la casa de las mujeres y la casa de algún otro familiar donde principalmente se ha ejercido dicha violencia. Los hermanos, el padre y la madre, son los agresores más señalados, mientras que los tíos y los primos son los principales agresores sexuales. Las agresiones ocurridas en su casa fueron: 59.6% emocionales, 16.9% agresiones físicas, 17.5% económica y patrimonial y 6.0% agresiones sexuales (INEGI, 2016).

A lo largo de la vida de las mujeres, un 38.7% ha sufrido violencia comunitaria, mientras que en los últimos 12 meses se reporta una vivencia de 23.3%. La violencia contra las mujeres de tipo comunitario es sobre todo de índole sexual, la cual va desde frases ofensivas de tipo sexual, acecho (la han seguido en la calle) y abuso sexual (manoseo, exhibicionismo obsceno) (INEGI, 2016).

En los últimos 12 meses la violencia que han vivido las mujeres en el ámbito comunitario ocurrió principalmente en la calle y en parques (65.3%), seguido del autobús y microbús (13.2%), y por último en el metro (6.5%). De las agresiones ocurridas en la calle éstas son principalmente de tipo sexual (66.8%), siendo que los principales agresores son personas desconocidas que representan el 71.4%, mientras que con un 20.1% se trató de personas conocidas, como un amigo o vecino, y en el 5.3% se trató del conductor del transporte público (INEGI, 2016).

Del total de mujeres que han experimentado violencia física y/o sexual por otro agresor distinto a la pareja, el 9.4% presentó una queja o denunció ante alguna autoridad y solo el 2.2% solicitó apoyo a alguna institución. Es desafortunada la cifra de 88.4% de mujeres que no solicitó apoyo a

alguna institución, ni presentó queja o denuncia ante alguna autoridad. Las principales razones por las cuales las mujeres no solicitaron apoyo son:

- Se trató de algo sin importancia que no le afectó.
- Por miedo a las consecuencias o amenazas.
- Por vergüenza.
- Porque no sabía cómo o dónde denunciar.
- Porque pensó que no le iban a creer o que le iba a decir que era su culpa (INEGI, 2016).

Un 35.8% de las mujeres han presentado daños físicos derivados de la violencia física o sexual experimentada, principalmente: moretones e hinchazón (83.3%), hemorragias o sangrado (14.4%), cortadas, quemaduras o pérdida de dientes (10.8%), desmayos (9.2%), fracturas (8.75%), aborto o parto prematuro (7.9%), transmisión de alguna infección sexual (7.4%), ardor o sangrado vaginal (7.2%), no puede mover alguna parte de su cuerpo (6.3%), otro daño físico (1.8%) y ha fallecido algún integrante del hogar (0.8%) (INEGI, 2016).

En lo que se refiere al abuso sexual, el 9.4% de las mujeres de 15 años y más (4.4 millones) sufrieron abuso sexual durante su infancia, siendo los principales agresores: tíos(as) con un 20.1%, un no familiar (vecino, conocido) 16%, primo(a) 15.7%, desconocido 11.5%, hermano(a) 8.5%, otro familiar 6.4%, padrastro/madrastra 6.3%, padre 5.8%, otro 5.5%, abuelo(a) 3.7% y madre 0.5% (INEGI, 2016).

Las cifras para Querétaro no son halagadoras, ya que en esta última encuesta se encontró dentro de las diez entidades que están por encima de la media nacional, tanto para la violencia total a lo largo de la vida, como para la violencia reciente ocurrida en los últimos 12 meses (octubre de 2015 a octubre de 2016). Las entidades con los índices más alarmantes son: Ciudad de México,

Estado de México, Jalisco, Aguascalientes, Querétaro, Chihuahua, Yucatán, Durango, Coahuila de Zaragoza y Baja California (INEGI, 2016).

Querétaro se encuentra en el quinto lugar de las entidades que presentan los niveles más altos de violencia contra las mujeres, con un 71.2%, siendo que la media nacional es de 66.1%. En lo que respecta a la violencia contra las mujeres en el ámbito laboral, la entidad obtuvo el tercer lugar de las entidades con las prevalencias más altas con un 33.6%; mientras que en lo referente a la violencia comunitaria contra las mujeres, Querétaro se encuentra en el quinto lugar de las entidades con las prevalencias más altas (INEGI, 2016).

2.3.5.1 Violencia de género a nivel escolar

Con respecto a la violencia escolar, a lo largo de la vida de las mujeres éstas la han padecido en un 25.3%, mientras que en los últimos meses en un 17.4%. Sin embargo, la magnitud de este tipo de violencia ocurrida en la entidad debería ser tomada en cuenta por las instituciones educativas, ya que Querétaro alcanzó el primer lugar de los estados que tienen la mayor proporción de violencia escolar. Este tipo de violencia ocurre predominantemente en las instalaciones de la escuela (74.3%), siendo las agresiones de índole sexual las que principalmente ocurren (34.1%), seguidas de las psico-emocionales (34.1%), y las físicas (27.7%). Los principales agresores son los compañeros con un 47.1%. En los últimos 12 meses, el 20.1% de las mujeres que estudiaban el bachillerato fueron víctimas de violencia sexual, 12 de cada 100 sufrió abuso, acoso, hostigamiento o algún tipo de intimidación sexual (INEGI, 2016).

Por otro lado, según el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, el porcentaje de estudiantes de secundaria que ha recibido agresiones en la escuela durante los últimos dos años es de 60.5%. Los casos de agresión física son los más recurrentes en

estudiantes de educación básica, siendo que el porcentaje de niñas de secundaria que han sido objetos de este tipo de agresión es de 55.4% (Fuentes, 2010).

Las acciones que son más recurrentes en niñas son los jalones de cabello (25.8%), mientras que en los niños son: patadas (24.5%), empujones (23.3%), puñetazos (15.6%) y aventar objetos (25.1%) (Fuentes, 2010).

La violencia verbal y psicológica es la segunda con mayor prevalencia en las escuelas. Al respecto las niñas encuestadas de sexto de primaria y las adolescentes de los tres años de secundaria afirman que el 24.7% ha sido objeto de burla por parte de sus compañeros por tener diferentes gustos, el 24.1% ha sido objeto de burla por su forma de hablar o caminar, el 22.8% fue agredida por su aspecto físico, y el 20.9% por su forma de vestir (Fuentes, 2010).

Dicho informe es contundente al señalar las siguientes conclusiones:

1. En las escuelas persisten estereotipos que generan segregación entre los géneros.
2. La escuela no constituye un referente de seguridad para las niñas.
3. Las niñas consideran el principal espacio de inseguridad a los baños, lugar que debería ser resguardo de su intimidad.
4. Hay una segregación en los espacios, ya que son los niños quienes ocupan en el recreo las canchas, mientras que para ellas son los salones y los pasillos (Fuentes, 2010, p. 25).

2.3.6 La discriminación por diversidad sexual

Según la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) realizada por la CONAPRED en el 2010, de los 10 grupos que fueron considerados para dicha encuesta, los que más resienten la discriminación son los de la diversidad sexual.

Según esta encuesta una de cada dos personas lesbianas, homosexuales y bisexuales consideran que el principal problema que enfrentan es la discriminación, seguida de la falta de aceptación,

así como las críticas y burlas, encontrando que siete de cada diez personas homosexuales y lesbianas señalan estar totalmente de acuerdo y de acuerdo en que en México no se respetan sus derechos, mientras que por entidad federativa en Aguascalientes, Guanajuato y Querétaro, el 90% de las y los entrevistados están totalmente de acuerdo con esta afirmación (CONAPRED, 2010). En cuestiones relacionadas con la salud mental, se encontró que el porcentaje de ideación suicida de acuerdo a, si alguna vez ha sido discriminado/a por su orientación sexual o identidad de género es abrumador, ya que se encontró que a un 42.33% de la población encuesta le ha cruzado esta idea (Mendoza, Ortiz, Román, Rojas, 2015).

Los principales lugares en los que la población reportó haber recibido discriminación fue en la escuela (38.24%), en los espacios públicos como parques, plazas o en la calle (33.46%) y en la familia (25.66%) (Mendoza, Ortiz, Román, Rojas, 2015).

Justo al ser la escuela el primer lugar donde la población reportó haber recibido discriminación, el bullying homofóbico es una realidad, el cual se realiza a quienes no siguen los modelos de masculinidad hegemónica, siendo víctimas de intimidación, abuso y hostigamiento en el ambiente escolar. El bullying cercena el derecho a la educación, existiendo una relación entre quienes viven esta situación y el rendimiento académico, encontrando que de las y los adolescentes y jóvenes que sufrían este tipo de violencia un 75% evitaban ciertas áreas del centro educativo donde estudiaban, un 66% tenían dificultades para prestar atención en clase, un 33% tenía malas calificaciones, mientras que un 17% cambiaba de escuela y un porcentaje idéntico abandonaba la escuela (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Las problemáticas presentadas en este segundo apartado han sido focalizadas a las cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género, ya que fueron las problemáticas identificadas por las y

los jóvenes con quienes se trabajó, siendo solo una muestra de los grandes retos que tiene la población juvenil, mismas que sirven para clarificar que las situaciones que viven y padecen las juventudes en nuestro país son diversas e imposibles de homogeneizar, aspirando con este trabajo a tener acercamientos a las realidades sociales de este grupo en específico.

2.4 La participación juvenil

En este tercer apartado se muestran los datos encontrados sobre las diversas formas de participación que tienen las y los jóvenes, entendiendo a la participación como “el formar parte de algo o comunicar, y hacer partícipe a alguien de algo” (Bailakowsky, 2013, p. 11), que brinde un reconocimiento de las personas como sujetos de derechos.

Bajo esta perspectiva es que para la realización del presente proyecto de intervención se considera necesario el abordaje de la participación como actividad relevante en la vida de las y los jóvenes.

2.4.1 Participación social y política de la juventud

El Instituto Mexicano de la Juventud en Querétaro encontró que el 72.7% de las y los jóvenes con edades entre los 15 a los 19 años nunca ha participado en organizaciones o asociaciones, representando 5.9 puntos porcentuales por encima de la media nacional que es de 66.8%.

Mientras que solo el 9.1% afirma que sí participa en la actualidad, cifra que se encuentra casi 4 puntos porcentuales por debajo de la media nacional que es de 12.9% (Instituto Mexicano de la Juventud, 2010).

En cuestión de diferencias basadas en el género, se encontró que los hombres en lo que suelen participar más es en asociaciones deportivas (71.5%), seguida de las estudiantiles (28.7%) y finalmente en asociaciones religiosas (16.6%). En el caso de las mujeres, ellas participan en

menor grado en actividades deportivas, aunque siguen siendo las más importantes (42.3%), seguidas de las religiosas (37.8%) y de las estudiantiles (33.2%). Sin embargo, es de llamar la atención que las asociaciones deportivas son las menos vinculadas con la construcción de ciudadanía que aquellas relacionadas con derechos humanos (Ollin, Jóvenes en Movimiento, AC, 2016, p.31).

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (Instituto Mexicano de la Juventud, 2012) muestra que a un 89.6% de jóvenes no les interesa la política. Las razones por las cuales afirman que no les interesa, es en primer lugar porque se percibe un sistema integrado por políticos deshonestos (37.4%), en segundo lugar porque no le interesa (22.8%) y en tercer lugar se encuentra la percepción de una falta de comprensión de los temas políticos, lo cual deriva en el aislamiento o evasión del tema (22.7%).

Las ocasiones en las que las y los jóvenes consideran que deben participar en política, es con un 26% cuando es por obligación, un 20% cuando se tiene información y responsabilidad y el 17% cuando se obtiene algún beneficio (Instituto Mexicano de la Juventud, 2012). Estos datos permiten observar la apatía que tiene la población juvenil, infiriendo que para la juventud la participación ciudadana no es considerada una práctica que realicen cotidianamente.

2.4.2 Participación juvenil en estructuras formales

Ollin, Jóvenes en Movimiento, AC (2016), realizó una evaluación para medir la participación social, política y económica de la juventud, creando el Índice Nacional de Participación Juvenil (INPJ), el cual mide su participación en diversos sectores, brindando una idea más clara de la cantidad de jóvenes que participan dentro de las estructuras formales.

Algunos de los hallazgos de esta medición encontrados por Ollin, Jóvenes en Movimiento, AC (2016) son los siguientes:

- En lo que respecta a las dependencias de gobierno, dos de cada 10 personas involucradas son jóvenes, mientras que 1 de cada 10 tomadores/as de decisiones es joven. El porcentaje global de participación de jóvenes en el 2015 fue de 20%, mientras que hubo un descenso en el 2016, con una cifra del 17%.
- Los partidos políticos muestran los niveles de participación más bajos de todos los sectores en los que 2 de cada 10 personas involucradas son jóvenes, mientras que 0 de cada 10 tomadores/as de decisiones son jóvenes. Encontrando que el porcentaje global de participación juvenil en el 2015 fue de 25%, mientras que en el 2016 descendió al 15%.
- En la iniciativa privada, 3 de cada 10 personas involucradas son jóvenes, mientras que solo uno de cada 10 son tomadores/as de decisiones y tres de cada 10 personas remuneradas son jóvenes. En lo que respecta al porcentaje global de participación juvenil, se encontró que tanto en el 2015 como en el 2016 fue de 29%.
- En el caso de las organizaciones de la sociedad civil, 8 de cada 10 personas involucradas son jóvenes, 4 de cada 10 personas remuneradas eran jóvenes, y 8 de cada 10 de las y los tomadores de decisiones son jóvenes. La participación global se encuentra en un 77%.
- Con respecto a las instituciones de educación superior se encontró que ocho de cada 10 personas involucradas son jóvenes, por otro lado, 1 de cada 10 tomadores de decisiones es joven, mientras que 1 de cada 10 personas remuneradas son jóvenes. El porcentaje de participación en el 2015 fue de 78%, mientras que para el 2016 subió al 82%.
Comparativamente la participación de mujeres jóvenes es menor a la de varones, ya que en el 2016 participaron 78% y 86% respectivamente.

El trabajo realizado por Ollin, Jóvenes en Movimiento, AC (2016) muestra la importancia que los sectores formales del país le están dando a la participación de las personas jóvenes, evidenciando

una brecha entre lo deseable y lo real en el involucramiento en puestos de decisión, en la toma de decisiones, en la incidencia en programas y políticas públicas, en remuneraciones dignas, etc. evidenciando que las y los jóvenes solo se limitan a ser espectadores de sus propios destinos.

2.4.3 La edad como obstáculo para la participación

El Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE, 2006) afirma que las y los jóvenes han estado excluidos la mayor parte del tiempo de los derechos ciudadanos y por lo tanto del ejercicio moderno de la ciudadanía, por lo que son quienes han tenido menos posibilidades de participación y de visibilidad en el espacio público. Esta exclusión puede ser una de las razones de la apatía y desgano juvenil para participar.

Si bien existen una serie de expectativas sociales colocadas en las y los jóvenes, la realidad es que históricamente no han sido considerados como sujetos de derecho, tan es así que cuando se habla de participación juvenil únicamente se considera el ámbito electoral, sin reconocer los otros aspectos en los cuales tienen injerencia y presencia; olvidando también de este espectro a las y los jóvenes menores de 18 años que aún no pueden votar, pero que debieran ser consideradas sus opiniones y perspectivas.

Esta mirada se refleja también en la propia población, ya que se ven a sí mismos como ciudadanos solo para incidir en las decisiones exclusivas del ejercicio electoral. Un dato que lo muestra es que 8 de cada 10 ciudadanos está de acuerdo o muy de acuerdo en que el ejercicio del voto es el único mecanismo con el que cuentan para decir si el gobierno hace bien o mal las cosas (Secretaría de Gobernación, 2012).

La Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) brinda otra perspectiva al mostrar que no sólo es que las y los jóvenes no estén interesados en participar, sino que esto se desprende de una problemática más amplia que es la falta de reconocimiento de derechos que tiene la juventud en

México. Según dicha encuesta, dos de cada diez personas (20%) consideran que los derechos de las y los jóvenes no se respetan, discrepando con la opinión que tiene la población juvenil, quienes con un 49.51% afirman que en México no se respetan sus derechos. Las causas más identificadas por las que la población juvenil ha sentido que sus derechos no se respetan, es por no tener dinero (31.6%), por su apariencia física (24.5%), por la edad (24.1%) y por el sexo (23.3%) (CONAPRED, 2010).

La ciudadanía mexicana mencionó que la preferencia sexual y la clase social son las principales causas discriminatorias en México con el 88%, mientras que en segundo lugar afirman que es la apariencia y la edad con el 83% (Secretaría de Gobernación, 2012).

Otro aspecto de la participación juvenil es la observada en el ámbito familiar, encontrando que 1 de cada 4 personas al interior de las familias consideran que las opiniones de las y los jóvenes deberían tomarse algo o poco en cuenta (26.4%) (CONAPRED, 2010).

2.4.4 Perspectivas juveniles

A pesar de la serie de dificultades que implica el ser joven, algunos instrumentos han recogido las expectativas, necesidades y deseos que tienen las y los jóvenes en su presente, así como en su futuro, lo cual alerta y debería posibilitar la realización de acciones a favor de estas poblaciones por parte de las autoridades correspondientes, sin embargo, hasta el momento no ha sido así.

La Consulta Infantil y Juvenil realizada por el Instituto Nacional Electoral arroja datos relevantes, como el que a las y los jóvenes de 14 a 17 años les gustaría que en el lugar donde viven hubiera más centros recreativos y digitales (53.9%), así como becas y más escuelas para seguir estudiando (53.8%) (Instituto Nacional Electoral, 2015).

Otro dato que arroja esta consulta, es que las tres cosas principales que consideran podrían ayudar en la construcción de un México con justicia y paz son:

1. Que podamos expresar nuestras ideas con libertad (69.6%).
2. Que haya más seguridad (61%).
3. Que el gobierno nos tome en cuenta en las acciones para mejorar el país (54.2%).

Por otro lado, los tres principales compromisos que asume esta población para que esto pueda llevarse a cabo son:

1. Denunciar abusos e injusticias (54.3%).
2. Apoyar a quienes lo necesitan (53.7%).
3. Respetar la ley (53.1%).

Como se puede observar, dos de las tres principales cosas que mencionaron que ayudaría a México, evidencian la necesidad de la juventud para que se les tome en consideración, y puedan expresar sus ideas. Por otro lado, uno de tres de sus compromisos, está relacionado con la participación en su comunidad.

Finalmente, la encuesta realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud (2010) recoge las expectativas que tiene esta población en un futuro cercano, realizando un comparativo entre las y los jóvenes en la actualidad y la generación de sus padres, encontrando que un 69.5% de las y los jóvenes consideran que tienen mayores oportunidades de divertirse, y un 62.6% mayores posibilidades de estudiar. No obstante, en lo que respecta a tener ingresos económicos adecuados (37.8%) y en la participación en la vida política (37.6%), consideran que se encuentran peor con respecto a la generación de sus padres.

Estos son solo algunos datos que muestran la caracterización de la población con la que se ha determinado trabajar en el desarrollo del proyecto de intervención, siendo estas cifras una guía para conocer y reconocer las principales problemáticas que viven y padecen las y los jóvenes en

nuestro estado, lo que confirma la necesidad de crear estrategias que brinden alternativas ante estas vivencias cotidianas.

2.5 La construcción de ciudadanía en contextos de crisis

Recapitulando, la discriminación y la desigualdad se pueden observar en la diversidad de problemáticas en las que desafortunadamente las y los jóvenes son los protagonistas, algunos de los que se mencionaron previamente fueron: los altos índices de embarazo, la no utilización de métodos anticonceptivos, el desconocimiento de la utilización de los mismos, la falta de comunicación y asertividad para la toma de decisiones, la carencia de información científica, el inicio de la vida sexual a edades cada vez más tempranas, la utilización de la monogamia serial, la fidelidad y la abstinencia como métodos para la prevención en la salud sexual y reproductiva, la escalada de violencia social entre pares y feminicida, así como la poca o nula respuesta del Estado para responder a las demandas de dicha población, forman parte de las vulnerabilidades a las que se enfrenta la juventud en el estado de Querétaro.

A ello le sumamos que las políticas públicas que atienden tanto a la infancia como a la juventud han sido prioritariamente de corte asistencialista, vinculadas a políticas correccionales y a los derechos judiciales de los jóvenes, criminalizando principalmente a quienes viven en situaciones de pobreza, “marginándolos de las garantías de los ciudadanos y eludiendo la responsabilidad central del Estado en proveerles las condiciones mínimas para una vida digna” (Corona, 2007, p. 32).

Corona (2007) afirma que uno de los principales obstáculos para la construcción de ciudadanía, es un modelo económico neoliberal que ha pisoteado la equidad y justicia, construyendo solo nociones de derechos individuales, sin abordar la exigibilidad de derechos sociales. Es por tanto que “no se puede hablar de una ciudadanía civil o política si no se sientan las bases para que las

personas se liberen de las necesidades básicas que impone la pobreza” en este caso, para la juventud de este país (Corona, 2007, p. 28).

Todas estas problemáticas impiden el bienestar de esta población, repercutiendo entre otros aspectos en su permanencia en las aulas, en la posibilidad que perciban mayores ingresos, en el riesgo constante a su salud y su vida, entre otras, lo que les mantiene en contextos de vulnerabilidad y de desigualdad. Además de que los prejuicios que las y los adultos tienen con respecto a la juventud, infiriendo que son flojos, apáticos, indiferentes, poco participativos, etc. terminan traducándose en invisibilización de las problemáticas que actualmente padecen.

Por tanto, se observan cuatro escenarios problemáticos:

1. Tanto adultos como jóvenes consideran que la participación juvenil está constreñida únicamente al ámbito electoral, eliminando la diversidad de posibilidades existentes en las que ellos y ellas pudieran incidir.
2. La falta de reconocimiento de los derechos de las y los jóvenes ha sesgado la mirada en torno a la participación de la juventud, impidiéndoles el pleno acceso a su ciudadanía.
3. Al negárseles históricamente la posibilidad de participar a las y los jóvenes, no se han creado los espacios para que esta población pueda aprender y ejercer su derecho.
4. Las causas estructurales relacionadas con la pobreza y la desigualdad impiden el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos de la población juvenil.

Bajo las circunstancias descritas, es que se pone en evidencia la urgente necesidad de trabajar con esta población, creando y diseñando propuestas que les dignifiquen y les reconozcan como sujetos de derecho, capaces de decidir y de responder a las problemáticas que les aquejan, siendo las propuestas educativas una opción para que la juventud tome en sus manos sus propias decisiones, y las maneras en cómo quieren resolverlo.

3 MARCO TEÓRICO

La conceptualización teórica realizada en este documento se presenta en seis apartados, iniciando con lo referente a la “Ciudadanía”, como punto inicial donde se presenta su conceptualización, y los conceptos de ciudadanía juvenil y sexual, así como los retos que de ella emanan.

En el siguiente apartado se aborda el tema de la “Participación”, desagregándola en participación infantil y juvenil, para posteriormente abordar la importancia de la participación escolar.

El tercer apartado es el referente a los “Aprendizajes”, en el que se aborda su conceptualización, el aprendizaje basado en servicio y los aprendizajes en materia de sexualidad.

Posteriormente se presenta el apartado “La Construcción Social de la Sexualidad”, en el que se incluye la conceptualización de la sexualidad, la educación integral en sexualidad en México, las características que deben de tener los programas de educación integral en sexualidad, para concluir con la presentación de los proyectos participativos en materia de educación integral en sexualidad.

Le sigue el apartado referido a “La Construcción Social del Género”, desglosando dentro del mismo lo referente a su conceptualización, al género en la educación, a las diferencias de género en el ámbito educativo, la experiencia de género en las instituciones educativas, para concluir con la utilidad que tiene la perspectiva de género para el análisis escolar.

Para finalizar se concluye con el apartado titulado “Enfoques teóricos para el abordaje”, donde se desagregan los enfoques utilizados para el abordaje de esta investigación, que es el de género, el de la educación integral en sexualidad y el de participación juvenil.

3.1 CIUDADANÍA

El ejercicio de la ciudadanía implica el derecho a tener y ejercer los derechos, incluyendo el pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, sin embargo, la población juvenil ha estado excluida la mayor parte del tiempo de los derechos ciudadanos y por lo tanto del ejercicio moderno de la ciudadanía, por lo que las y los jóvenes son quienes han tenido menos posibilidades de participación, de visibilidad en el espacio público, de acceso a ingresos y empleos dignos, así como de contar con educación de calidad y buenos servicios.

Frente a ello es que la ciudadanía aparece como una posibilidad para enfrentar los retos que viven las y los jóvenes en la actualidad (CELADE, 2006).

A continuación, se sientan las bases teóricas de la conceptualización sobre ciudadanía, así como una discusión respecto a la complejidad de su ejercicio.

3.1.1 Conceptualización de Ciudadanía

Definir el concepto de ciudadanía no es sencillo, ya que, si bien existe una gran variedad de conceptualizaciones realizadas desde múltiples autores y posturas, también implica tener en consideración la mirada desde la cual se están planteando los diversos postulados.

El concepto de ciudadanía se construye y se ejerce con base a la tradición política con la que, se tenga mayor afinidad, o la que se pretenda instaurar.

Existen dos visiones que parten de una mirada distinta de la democracia, por un lado, se encuentra la democracia liberal que está “asociada a las ideas de delegación, derechos y negociación”, mientras que la republicana se asocia “a las ideas de participación, primacía del demos y deliberación” (Ovejero, 2009, p. 56).

Como vemos, cada una de estas visiones conforma su propia concepción de ciudadano, ya que por un lado el liberalismo considera que los ciudadanos contribuyen solo en seleccionar a sus representantes, cuyas decisiones recaen en todos, bajo la premisa de que la política debe estar comandada solo por los que están interesados en ella. Por otro lado, en el caso del republicanismo las decisiones son tomadas por los mismos sobre quien recaen, apostándole a la autonomía y la responsabilidad de sus ciudadanos (Ovejero, 2009).

Bajo la perspectiva planteada de Ovejero (2009) es que la conceptualización de ciudadanía desde una democracia republicana es la que más se ajusta a lo deseado, ya que ésta reconoce al ciudadano como un ente capaz de tomar decisiones para la construcción favorable de su vida y de su comunidad, pero sobre todo porque se comprende que la ciudadanía va más allá del ámbito electoral, por lo que se debe aspirar a una construcción amplia, que reconozca, ejerza y defienda los derechos.

A partir de ello es que se han formulado dos visiones que definen la ciudadanía. La visión minimalista que tiene una percepción legalista del concepto, asignando derechos y responsabilidades a los que considera ciudadanos desde su clasificación legal. Esta visión es acotada, ya que considera a la ciudadanía como un status jurídico, reconociendo al ciudadano solo a partir de haber cumplido con la mayoría de edad, circunscribiéndose al ejercicio de sus derechos políticos, a partir del mero acto de elegir a sus representantes (Instituto Nacional Electoral, 2014).

Por su parte, la concepción maximalista va más allá del ámbito legal, incorporando hábitos, sentimientos y valores que se traducen en prácticas concretas de los individuos. Esta concepción posibilita a la ciudadanía su involucramiento en las esferas públicas de la sociedad, por lo que va más allá de un status político, incluyendo también una identidad cívico-política, que les permite participar activa y permanentemente en los ámbitos sociales y políticos de su entorno. Es

entonces que la participación se vuelve nodal ya que ahí se ve materializada la noción de ciudadanía (Instituto Nacional Electoral, 2014).

Se utiliza la visión maximalista para incorporarle mayores elementos al concepto de ciudadanía, encontrando una serie de autores que nos ayudan a comprender más ampliamente el significado y las implicaciones del mismo.

La ciudadanía ha sido definida de manera muy sencilla por Adela Cortina (1994) como “La pertenencia a una comunidad compartida de valores” (Zambrano, 2001, p.20). Esta definición pone el acento en la comunidad, recuperando nuevamente el papel del individuo, no como un ente único sino como actor social.

Van Steenbergem considera a la ciudadanía “como una estrategia de empoderamiento y de inclusión de sectores desfavorecidos” (Van Steenbergem 1994, citado en Corona, 2007, p.28).

Mientras que Mouffe va más allá, afirmando que “la ciudadanía es el punto de confluencia y disputa entre actores y posturas disímiles que aspiran a que sus demandas puedan ser reconocidas como válidas” (Mouffe 1999, citado en Corona, 2007, p.28).

Por su parte, Durston coloca en la discusión el concepto de “ciudadanía construida” como una manera para implicar a la sociedad para que abra espacios de participación, que construya valores y actitudes favorables para el ejercicio de la ciudadanía (Corona, 2007).

Mientras que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) considera a la ciudadanía como “un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia a una comunidad” además de afirmar que requiere el acceso a los derechos civiles, sociales, económicos y culturales. Es así que “la ciudadanía integral se construye a partir del reconocimiento, fortalecimiento y expansión de este conjunto de derechos” (Instituto Nacional Electoral, 2012, p.20).

Por su parte, Marshall define a la ciudadanía como “una condición otorgada a aquellos que son miembros plenos de una comunidad” (Marshall, p. 37, citado en Daín, 2008) refiriéndose principalmente al status adquirido a partir de la membresía a determinada comunidad, misma que es interpretada como la participación de los individuos en la sociedad.

A partir de estos planteamientos, es que se puede esbozar que a pesar de las variaciones de conceptos existentes sobre ciudadanía hay temas base que son siempre retomados, como lo es la pertenencia a una comunidad, la participación y los derechos. Esta visión nos plantea el posicionamiento teórico que para la construcción de ciudadanía es necesario involucrarse activamente en la comunidad para formar parte y hacer exigibles los derechos otorgados, venciendo los retos para lograr su aplicabilidad, principalmente en las democracias incipientes y en construcción como es el caso de México.

3.1.2 Los retos de la ciudadanía

Retomando el posicionamiento de que la ciudadanía es un derecho otorgado por la democracia, es T. H. Marshall quien realiza una de las principales contribuciones para vincular el ejercicio de la ciudadanía y la garantía de los derechos civiles, políticos y sociales. El autor afirma que los derechos civiles son aquellos que protegen al ciudadano y le permiten ser autónomo respecto al Estado. Los derechos políticos corresponden a la capacidad que tienen los sujetos para elegir a sus gobernantes, mientras que los derechos sociales garantizan las condiciones mínimas de vida digna (Olvera, 2010). La conjunción de estos derechos, es lo que da paso al ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, en una conferencia dictada por Marshall en la Universidad de Cambridge en 1949, titulada posteriormente “Ciudadanía y Clase Social”, el autor planteó el conflicto entre dos principios opuestos, la ciudadanía y la clase social (Daín, 2008). Estas dos concepciones tienen

una gran relevancia, ya que la distribución económica inequitativa “afecta aspectos cruciales de la vida de personas que se encuentran en desventaja en virtud de su posición social: discapacitadas, minorías raciales o étnicas, mujeres, entre muchas otras” (Colegio de México, 2018, p. 116).

Este planteamiento cuestiona la operabilidad real de la ciudadanía en nuestros contextos actuales, ya que según lo planteado por Mashall la ciudadanía es un proceso histórico que siempre ha estado marcado por los sistemas económicos, principalmente por el capitalista que considera a la desigualdad como intrínseca a su estructura (Daín, 2008). Y es que la desigualdad pone en entredicho el principio de igualdad, el cual se ve seriamente cuestionado al no estar garantizado por un sistema democrático, es entonces que encontramos que la ciudadanía es un principio contradictorio cuando nos topamos de frente con las realidades actuales de la estructura social.

Según el Instituto Nacional Electoral (2014) “Los derechos ciudadanos por sí solos no son capaces de explicar la gran brecha existente entre derechos formales y prácticas reales que existen en muchos países, especialmente en las democracias jóvenes” (p. 19). Mientras que Corona (2007) reafirma este planteamiento abordando que:

No se puede hablar de una ciudadanía civil o política si no se sientan las bases para que las personas se liberen de las necesidades básicas que impone la pobreza. Es difícil pensar que una persona que ocupa todo su tiempo en sobrevivir pueda ejercer los derechos políticos, por lo que tiene que asumirse que son los derechos sociales los que garantizan la base sobre la que se desarrolla la ciudadanía civil o política (p. 28).

Es así que uno de los principales obstáculos actuales para la construcción de ciudadanía, es el modelo económico neoliberal que ha ignorado la equidad y la justicia, construyendo solo

nociones de derechos individuales, para no abordar la exigibilidad de derechos sociales (Corona, 2007).

Según el Colegio de México, en su estudio *Desigualdades en México/ 2018*, en México hay cuatro elementos que caracterizan el estudio de las desigualdades:

1. **Carácter relacional:** el carácter relacional implica que mientras algunas personas tienen una serie de carencias, paralelamente habrá grupos de personas que concentrarán los recursos y las oportunidades, disfrutando de mayores niveles de bienestar y de privilegio.
2. **La interseccionalidad entre sus diferentes dimensiones:** las personas de ciertos grupos sociales enfrentan niveles de exclusión severos porque sus desventajas se retroalimentan y acumulan.
3. **La acumulación de desventajas durante el ciclo de vida:** las brechas de desigualdad se perpetúan y ensanchan a lo largo de la vida de las personas.
4. **Nuevos desafíos para la igualdad:** diversas transformaciones sociales tienen efectos en ciertos grupos (como la migración o el cambio climático), lo cual genera desigualdad en recursos y en el acceso a oportunidades de desarrollo (p. 116,117).

Estos elementos son relevantes para comprender que la desigualdad produce relaciones de subalteridad, configurando diversas trayectorias según el grupo social al que se pertenezca, lo cual interpela al principio de igualdad, y por tanto, impactando en la construcción de ciudadanías poco politizadas y por tanto relegadas.

No obstante, se vislumbra a la participación como una práctica o como instrumento que constituye la posibilidad de superar dichas desigualdades, ya que se “constituye como dispositivo para negación de la dominación y la desigualdad estamentaria” (Bialakowsky, 2013, p. 14). La participación podría posibilitar “sentar un interrogante en la construcción, el rediseño, de las

matrices del cambio social” (Bialakowsky, 2013, p. 14), transformando la construcción de una ciudadanía mucho más activa.

3.1.3 Ciudadanía Juvenil

Bajo las premisas abordadas previamente, encontramos que a pesar de que la ciudadanía es deseada, ésta tiene una serie de complejidades para ser ejercida, y en el caso de las y los jóvenes se vuelve mucho más complicado su ejercicio. No obstante, Corona (2007) afirma que existen una serie de argumentos por los cuales la población juvenil debe de gozar de su status de ciudadanos:

1. Se debe de ampliar la comprensión de lo que implica la ciudadanía, para trascender la idea que ésta solo se logra a través del ejercicio de los derechos político-electoral.
2. La Convención de los Derechos del Niño reconoce el interés superior de la niñez, la adolescencia y la juventud, protegiéndoles para que nadie pueda ir contra sus derechos y de lo que les brinde mayores beneficios para su desarrollo.
3. La Convención de los Derechos del Niño plantea el derecho que tienen niños, niñas y jóvenes a participar en su vida individual y social, garantizando que puedan expresar sus opiniones respecto a las decisiones que les afectan.

Los argumentos planteados por Corona (2007) suponen un reconocimiento de estas poblaciones como sujetos de derecho; sin embargo, Jhon Durston (1996, citado en Corona, 2007) plantea la existencia de cuatro obstáculos impuestos por la misma sociedad que impiden que niños, niñas y jóvenes ejerzan su ciudadanía.

1. Ciudadanía denegada: la cual afecta a jóvenes que pertenecen a sectores excluidos por sus diversas condicionantes, como puede ser la etnia, la raza, la pobreza, el género. Estos jóvenes no tienen ni el conocimiento ni las destrezas para ejercerla.

2. Ciudadanía de segunda clase: es una imposición por parte de la sociedad de una serie de barreras sutiles que dificultan el ejercicio de la ciudadanía de ciertos sectores.
3. Ciudadanía despreciada: es la negación a ejercer la ciudadanía por parte de los jóvenes.
4. Ciudadanía latente: es aquella que no se expresa, pero que existe como una disposición a ejercerla cuando aparece la circunstancia externa que se los posibilite.

La imposición de estos obstáculos ha dado como consecuencia que niños, niñas y jóvenes carezcan de bases sólidas, construidas desde edades tempranas para formarse como ciudadanos/as para la vida pública, siendo la edad uno de los principales argumentos que se han construido para cuestionar su capacidad para participar en las decisiones que les afectan, evitándoles la posibilidad del ejercicio e involucramiento como sujetos de derecho.

Se vislumbra entonces una dicotomía, por un lado, niños, niñas y adolescentes al no poder ejercer sus derechos político-electorales por una cuestión basada en la edad, se les relega y coloca en el abandono; mientras que en lo referente a la juventud, su ciudadanía es vista como una concesión y constreñida únicamente a la lógica político electoral. Solo son considerados ciudadanos/as cuando se convierten en “clientes electorales” (Reguillo, 2003, p.7).

“Los jóvenes menores de 18 años son sujetos de políticas públicas, pero no sujetos de la política o, dicho en otros términos: sujetos de discursos, programas y proyectos que no logran (no quieren) colocar al joven como interlocutor calificado” (Reguillo, 2003, p.7).

Por otro lado, otra de las consecuencias de los obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía juvenil es que ésta ha estado siempre tutelada por el Estado, quien es el que responde ante la sociedad por las y los jóvenes, creando los espacios para dicho tutelaje, como es el acceso a la educación, a la salud, al deporte, a la cultura y a la representación ante las instancias punitivas (Reguillo, 2003).

Se decide unilateralmente no sólo los espacios, sino las formas en que los <<derechos ciudadanos>> de estos jóvenes deben ser tutelados, lo que deja por fuera una cantidad de territorios en los que estos jóvenes van construyendo sus procesos de incorporación a la sociedad (Reguillo, 2003, p. 7).

Como ya se había mencionado, es importante que las y los jóvenes participen como condición para el ejercicio de su ciudadanía, ya que cuando se trabaja en la modificación de su situación, de su posición o de su condición jurídica material, se alcanzan mejores condiciones para una vida digna (Habermas, 1998, citado en Guichot, 2013). Ya que un ciudadano/a es aquel que participa, encontrando en ello la libertad al ejercer su derecho de decidir libremente en qué participar e intervenir de la sociedad para mejorarla (Cortina, 1997; Camps, 2005, citado en Bosh y González, 2012).

Por tanto, la participación se vuelve relevante para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la construcción de su ciudadanía, siendo un camino para la modificación de sus discursos y prácticas sociales y políticas que contribuyan al desarrollo de ciudadanías más incluyentes y democráticas, desafiando el discurso adultocentrista que solo reivindica la democracia participativa como único medio para ejercer ciudadanía.

3.1.4 Ciudadanía Sexual

Como ya se ha revisado el concepto de ciudadanía es amplio, tanto que tiene también implicaciones en el ámbito privado, como lo es el ejercicio de la sexualidad, ya que se incluyen dentro de ella temas que corresponden a las esferas de los derechos, de la ética, la democracia, influyendo en el ejercicio de la ciudadanía.

Desde hace algún tiempo, la sexualidad ha estado en el centro del debate, sobre todo cuando el movimiento feminista y el de la diversidad sexual, sacaron a la luz temas que desde siempre

habían sido considerados privados, para colocarlos en el ámbito público. Esta necesidad se da a partir de la intromisión del Estado en el ámbito privado de las personas “cuando restringe el derecho al aborto, a la anticoncepción de emergencia, incluso cuando se restringe al promover políticas públicas dirigidas principalmente a poblaciones heterosexuales y en edad reproductiva” (Rosales, 2007, p. 252).

El slogan setentero “Lo personal es político”, sigue siendo uno de los principales argumentos para determinar que las cuestiones personales no se pueden aislar de las políticas, ya que existen obstáculos que no son individuales o familiares, sino estructurales y del interés público. La libertad sexual, la libertad de culto, la libertad de expresión, la libre determinación, el derecho a la intimidad, son solo algunos de ellos, los cuales tienen que ver con lo referente al cuerpo y a la sexualidad. Por lo tanto, las luchas por el ejercicio de la ciudadanía no pueden separarse de las políticas sexuales establecidas en determinado contexto.

A partir de estas reflexiones es que se conceptualiza el término *Ciudadanía Sexual*, para referirse a las expresiones y el ejercicio de la ciudadanía desde el ámbito de la sexualidad, como parte integral de las esferas de la democracia. Rosales (2007) lo define como:

El concepto de ciudadanía sexual se refiere no solo a que las personas tengan derecho a vivir una sexualidad que trascienda la dimensión reproductiva y la violencia sexual, sino también a la necesidad de hacer una crítica de la normatividad existente, a partir de la cual más allá del principio de la tolerancia como un valor que posibilita aceptar a los diferentes, se encuentra el respeto, la equidad como cimientos para democratizar la diversidad sexual, es decir, las sexualidades (p.252).

La ciudadanía sexual también se conceptualiza como:

Aquella que enuncia, facilita, defiende y promueve el acceso de los ciudadanos al efectivo ejercicio de los derechos tanto sexuales como reproductivos y a una subjetividad

política que no ha disminuido por las desigualdades basadas en características asociadas con sexo, género y capacidad reproductiva (Cabral, Grinspan y Viturro 2006, p. 262, citado en Lind y Argüello, 2009, p. 13).

La ciudadanía sexual tiene implicaciones en “las prácticas socioculturales construidas a partir de contextos históricos y políticos específicos unidos al campo de la sexualidad-, se manifiesta en la producción y reproducción de significados y en los usos corporales y subjetivos de que los individuos disponen” (Rosales, 2009, p.69).

Por lo tanto, al ser la sexualidad no solo un asunto privado e íntimo, sino también una cuestión pública y política, se hace necesario reflexionar sobre su democratización, a partir del ejercicio de la ciudadanía, sobre todo por la exigencia que han realizado principalmente las mujeres, las diversidades y disidencias sexuales, al cuestionar que la ciudadanía ha sido históricamente excluyente con estas poblaciones, quienes han sido segregadas del ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales.

Históricamente han existido tres aspectos en la vida de las y los ciudadanos, que han influido en la manera en que el Estado y las instituciones han determinado quien merece una ciudadanía plena, y quien no, que es lo referente al sexo, al género, a la manera en cómo se expresa y se ejerce la sexualidad, sumándole a ello, la edad, ya que existe una imposibilidad para el reconocimiento del ejercicio de la sexualidad en la infancia y la adolescencia (Lind, Argüello, 2009).

Y es que sin duda se debe de considerar que “el vínculo entre ciudadanía y democracia pasa por el Estado, que es una instancia necesaria de materialización tanto de la ciudadanía como de la democracia” (Olvera, 2015, p.42). Estas conceptualizaciones no pueden explicarse de manera

aislada, sino como conjunto conceptual que “explica los derechos, las prácticas e instituciones” (Olvera, 2015, p. 42), de la política y la sociedad en su conjunto.

El Estado tiene la capacidad de incidir en la población –a través de los discursos de riesgo, de cuidado, de higiene, de difusión de normatividades que privilegian las prácticas heterosexuales “normales” – o bien, mediante alianzas con el sector empresarial o con la Iglesia católica para favorecer concepciones conservadoras sobre el aborto o la unión de personas del mismo sexo (Rosales, 2009, p.68).

La sexualidad al estar presente en la agenda política, da pie a disputas constantes entre la ciudadanía y el Estado por el control, el uso y los significados de los cuerpos y por su práctica y ejercicio. Por tanto, la democracia involucra el concepto de ciudadanía sexual, ya que implica ese ejercicio político del cuerpo, es decir, las elecciones y decisiones que toman las personas en lo referente a su cuerpo y a sus placeres (Rosales, 2007).

Es entonces que la democracia y la ciudadanía sexual plantean diversas críticas respecto a la normatividad existente, trascendiendo la idea de una sexualidad normada, disciplinada, alienada o domesticada por la educación. Inicialmente plantean el reconocimiento de la diversidad genérica y sexual, así como la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos de las personas, más allá de la orientación sexual y de la identidad de género que se ejerza. Por otro lado, la invitación a concebir a la sexualidad como un proceso histórico y cultural que se reconstruye, mirando a las identidades genéricas y sexuales como dinámicas cambiantes (Rosales, 2009).

Por tanto, ejercer la ciudadanía sexual “consiste en participar en las decisiones que afectan la vida sexual de las personas y en asumirse como sujetos de derechos en términos de sexualidad” (Rosales, 2009, p.69), de acuerdo al momento y el lugar en el que se encuentren.

Este ejercicio de la sexualidad vinculado a la ciudadanía, debe realizarse de manera responsable y plena, jugándose ahí el derecho al propio cuerpo, siendo responsabilidad del Estado de proveer las condiciones y mecanismos, para que las y los jóvenes puedan construir y apropiarse de una noción afirmativa de su sexualidad. El empoderamiento ciudadano, pasa centralmente por la posibilidad de pronunciarse con certeza con respecto a la propia identidad, al propio cuerpo y ser respetado en esas certezas.

Tanto la democracia sexual, como la ciudadanía sexual son subversivas, ya que se contraponen a lo preestablecido, son insumisas y rebeldes (Rosales, 2007, p. 74), por lo que a nivel educativo se tienen grandes retos para enfrentar estos temas en el aula, que van desde el currículo, la formación docente, el poco interés institucional para abordarlos, las presiones externas de grupos de padres y madres de familia, así como la dificultad que ha existido para incorporarlos a planes y programas de estudio. Sin embargo, son temas que no deben de dejar de considerarse al momento de trabajar con poblaciones juveniles, dada las repercusiones que tienen en sus vidas.

3.2 PARTICIPACIÓN

La participación al ser uno de los puntos nodales para el ejercicio y la construcción de la ciudadanía, se retoma en este documento plasmando su importancia, y es que al hablar de participación podría parecer algo simple, algo que fomentamos cotidianamente, pero esto se encuentra alejado de la realidad ya que es uno de los conceptos más complejos de las ciencias de la educación, sobre todo en lo que se refiere a la participación de niños, niñas y jóvenes.

Existe una diversidad de enfoques teóricos sobre la participación infantil y juvenil, a continuación, describiremos algunas de las más relevantes:

Inicialmente tenemos a Trilla y Novella (2001) quienes afirman que:

Participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación (p.141).

Sin embargo, pasar de lo conceptual a lo práctico es un reto. Bajo la perspectiva de la existencia de una diversidad de grados de participación, Trilla y Novella (2001), caracterizaron cuatro maneras de participar en los niños, niñas y jóvenes, dentro de los cuales se presentan subtipos o grados internos, según su implicación, su capacidad de decisión y de responsabilidad, pero ello no significa que sean excluyentes entre sí. De igual forma, en cada uno de estos tipos se van dando incrementos en cuanto a la complejidad de la participación. Por último, es necesario puntualizar que aunque se dan diferentes grados y tipos de participación, no se les otorga un valor genérico.

Según Trilla y Novella (2001), los tipos de participación en los que niños, niñas, adolescentes y jóvenes pueden verse implicados, son:

Participación simple: Es el grado más sencillo, que implica solo estar ahí. Consiste en ser parte de un proceso participativo como espectador, sin que se haya intervenido ni en la preparación, ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo, ni en las actividades a desarrollar, correspondiéndoles solo seguir indicaciones. Su medición se da de forma cuantitativa, por lo que solo es contabilizada como un número más. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

Participación consultiva: Supone escuchar la palabra, por lo que ya no son solo espectadores de lo decidido, sino que ya opinan, proponen, se les pide su opinión y se les facilitan los canales para realizarlo, aunque no existe un compromiso por tomarla en cuenta, por lo que solo se da en apariencia.

Participación proyectiva: En este tipo de participación además de opinar, el sujeto se vuelve agente de la misma, por lo que requiere mayor compromiso y corresponsabilidad. Es una participación más compleja, ya que en ésta se considera como propio el proyecto, por lo que se interviene desde dentro, y no solo como destinatario del mismo.

Metaparticipación: Esta consiste en la solicitud, la exigencia o la generación de espacios y mecanismos de participación realizados por los propios sujetos. Cuando se exige el reconocimiento de los derechos participativos, cuando se cree que no existen los canales suficientes o eficaces para este fin. En este tipo de participación, el objetivo es la propia participación.

Una de las definiciones más utilizadas es la de Hart (1993), quien afirma que la participación es:

El proceso de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. (p.5)

Hart (1993) también señala que una nación que se considere democrática debería de estar ocupada creando oportunidades crecientes para que niños, niñas y jóvenes participen, sobre todo a nivel comunitario, reconociéndoles las habilidades que tienen para hablar por sí mismos. Una de las mayores aportaciones de este teórico es el planteamiento de la utilización de la escalera como metáfora para reflexionar sobre la participación de niños, niñas y jóvenes en proyectos. Hart (1993) desarrolló ocho categorías para dar cuenta del tipo de participación de niños, niñas y jóvenes:

1. Manipulación: Es el nivel más bajo en la escalera. En ella los niños, niñas y jóvenes no comprenden las acciones de las que forman parte, por lo que son manipulados.
2. Decoración: Este segundo peldaño de la escalera implica que niños, niñas y jóvenes no tienen idea en lo que están participando, ni tienen ninguna posibilidad de participar en la organización del evento. Se les utiliza para fortalecer la causa, sin hacerles creer que fueron la inspiración de la misma, siendo esta la razón por la cual no se considera manipulación.
3. Participación simbólica: En estos casos se aparenta que se les da la oportunidad a los niños, niñas y jóvenes de participar, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia de expresar sus opiniones.

Estos tres peldaños iniciales en realidad no suponen una verdadera participación, sino solo lo aparentan, en los siguientes niveles ya se puede considerar que hay una participación más genuina.

4. Asignados pero informados: Este cuarto peldaño considera cuatro requisitos importantes para verdaderamente considerar que un proyecto es participativo.
 - a. Se comprenden las intenciones del proyecto.
 - b. Se sabe quién tomó las decisiones sobre su participación.

- c. Los niños, niñas y jóvenes tienen un papel significativo.
 - d. Se ofrecen como voluntarios del proyecto, después de haberlo conocido.
5. Consultados e informados: En este peldaño el proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero niños, niñas y jóvenes comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en cuenta.
 6. Esta es iniciada por los adultos con decisiones compartidas con los niños, niñas y jóvenes: A partir de este peldaño se hace más visible la participación, ya que estos proyectos son iniciados por adultos, pero la toma de decisiones es compartida con las y los jóvenes.
 7. Iniciada y dirigida por los niños, niñas y jóvenes: Es cuando las condiciones son favorables para que ellos y ellas trabajen cooperativamente. A través del juego ejecutan proyectos complejos.
 8. Iniciada por los niños, niñas y jóvenes con decisiones compartidas con los adultos: Este peldaño es el que se encuentra hasta arriba de la escalera, implicando que son los niños, niñas o jóvenes quienes deciden incorporar a las y los adultos a sus proyectos. Encontrar proyectos de esta naturaleza son muy escasos, ya que hay una falta de adultos interesados que comprendan los intereses particulares de estas poblaciones.

Por su parte Rosano (2013) plantea tres acercamientos distintos al concepto de participación, en el primero rescata a la Organización de las Naciones Unidas quienes afirman que la participación es un diálogo donde se respetan las opiniones, mientras que Ángel Espinar añade el elemento de la toma de decisiones y el equipo docente de la Navata toma en cuenta la evaluación y asunción de responsabilidades. Sin embargo, lo que tienen en común es que la toma de decisiones se convierte en acciones.

Por su parte Crowley (1998, citado en Espinar) define a la participación infantil como:

Un principio director clave, un derecho ‘facilitador’, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para lograr un fin, ni tampoco simplemente un ‘proceso’: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo (p. 15).

La participación también tiene que ver con la democracia y la ciudadanía, ya que un ciudadano/a que participa, encuentra en ello la libertad al ejercer su derecho de decidir libremente en qué participar e intervenir de la sociedad con la intención de mejorarla (Cortina, 1997; Camps, 2005, citado en Bosh y González, 2012).

“La participación es también justicia, es decir, supone unos derechos y unos deberes que dan sentido a nuestra intervención en la sociedad. Así la participación se convierte en derecho y deber ciudadano porque supone unas obligaciones y unas responsabilidades” (Pagès y Santisteban, 2005 y 2007; Le Gal, 2002 citado en Bosh y González, 2012, p. 425).

Sin duda, ejercer el derecho a la participación es vital, ya que sobre ella se construyen las bases de la democracia. En el caso de la participación de niños, niñas y jóvenes, esta se ve reflejada en las acciones que generan, y en su intervención en la toma de decisiones en los asuntos que les aquejan.

3.2.1 La participación infantil y juvenil

La participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes es necesaria y fundamental para la construcción de sociedades más democráticas. Novella (2011) al abordar este tema plantea que aunque parezca moda, haciendo parecer que todo mundo la incorpora como práctica habitual, “falta la parte más esencial y es que esta sea real, que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo que pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños” (p.3).

El asunto nodal es que a lo largo de los años se ha producido una discriminación basada en la edad, lo cual ha cercenado la posibilidad de que la población infantil y juvenil participe en los temas que les aquejan, a partir de una consideración de pasividad, de dependencia al adulto o de incapacidad, por lo que se han visto excluidos de una ciudadanía plena que cambie sus realidades y que les posibilite reconocer el valor de la participación.

La mirada adultocentrista ha ejercido mecanismos de poder que ha mantenido a la infancia y a la juventud al margen de la autonomía en su toma de decisiones y en la disposición de contribuir en proyectos sociales (Novella, 2011).

Hart (1993) afirma:

No puede discutirse la participación de los jóvenes sin tener en cuenta las relaciones de poder y la lucha por la igualdad de derechos. Es importante que todos los jóvenes tengan la oportunidad de aprender a participar en programas que afectan su vida directamente. Esto es especialmente cierto en el caso de los niños marginados, porque por medio de la participación con otros, estos niños aprender que luchar contra la discriminación y la represión y luchar por la igualdad de derechos de manera solidaria con otros, es un derecho democrático fundamental (p.8).

En lo abstracto se podría creer que se está incorporando la mirada de la participación infantil o juvenil, pero el reto es saber instrumentar metodologías que realmente lo promuevan, además de que como adultos se debe realizar un trabajo personal para cuestionar el grado de poder y autoritarismo que se ejerce y que aplasta de manera contundente la visibilización de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho. Si bien se puede defender conceptualmente a la participación infantil o juvenil, no todo mundo logra realmente favorecerla en lo real, en lo concreto, en lo cotidiano.

Desafortunadamente en diversas ocasiones la participación infantil y juvenil queda en la voluntad de las y los adultos, no obstante, no se debe olvidar que los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a participar en todo aquello que les afecta, lo anterior se encuentra plasmado en uno de los principales instrumentos internacionales, que es la Convención de los Derechos de los Niños (CDN), constituyéndose como el mayor soporte para promover los derechos de los niños y las niñas.

La CDN es un Tratado Internacional en el que se estipulan los derechos de la infancia, el cual fue aprobado el 20 de noviembre de 1989, ratificado por México en 1990. Es de carácter obligatorio para los Estados firmantes, los cuales se comprometieron a promover, proteger y hacer efectivos los derechos estipulados (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF, 2006).

En particular, el ejercicio de la participación se instrumenta en los siguientes derechos descritos por la UNICEF (2006):

Artículo 12: Derecho a la opinión.

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (p.13-14).

Artículo 13: Derecho a la libertad de expresión y al acceso a información.

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de

fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas (p.14).

Artículo 14: Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás (p.14).

Artículo 15: Derecho a la asociación.

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás (p.14-15).

En el caso específico de México, desde diciembre de 2014 entró en vigor la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual es de gran relevancia, ya que reconoce que estas poblaciones son titulares de derecho, y que el Estado mexicano debe garantizarles el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de sus derechos humanos.

En el artículo 2, se afirma que para garantizarles sus derechos, las autoridades realizarán acciones y tomarán medidas, para lo cual en su Fracción II se menciona que se promoverá la participación, tomando en cuenta la opinión, y considerando los aspectos culturales, éticos, afectivos y de salud de niños, niñas y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018).

En el artículo 6 de dicha Ley, se menciona que la participación es uno de sus principios rectores, mientras que en el artículo 13 Fracción XV se afirma que la participación es un derecho (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018). En particular el Capítulo Décimo Quinto, desglosa lo referente al Derecho a la Participación que tienen niños, niñas y adolescentes en los artículos 71, 71, 73 y 74 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018).

A continuación se desglosa lo que cada artículo establece.

Artículo 71. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Artículo 72. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas; niños y adolescentes en las decisiones que se

toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen.

Artículo 73. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan, en los términos señalados por el Capítulo Décimo Octavo.

Artículo 74. Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud (p.27).

Lo que estos instrumentos jurídicos muestran, es que la participación infantil y juvenil tiene gran importancia y debe estar garantizada por el Estado, sus agentes y sus instituciones, tanto para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan el derecho a expresar su opinión y que ésta sea tomada en cuenta, para que se les brinden las condiciones para la exigencia del cumplimiento de sus derechos, así como para la asunción de responsabilidades que supone el ejercicio de los derechos (Novella, 2011).

3.2.2 La participación escolar

Bajo la perspectiva de que la ciudadanía se aprende, se vuelven esenciales las instituciones familiares, escolares y los medios de comunicación para transmitir una conciencia ciudadana para el mejoramiento de sus condiciones personales, familiares y sociales. Hart (1993) sostiene este argumento afirmando que “la participación democrática y la confianza y la capacidad para participar sólo se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica; no pueden enseñarse como una abstracción” (p.5).

La escuela al ser un lugar donde permanecen las y los jóvenes una gran cantidad de tiempo, es donde se les puede brindar la oportunidad de aprender a participar, para coadyuvar en su formación ciudadana, venciendo los prejuicios arraigados que tienen las y los docentes de que la participación vendrá con la mayoría de edad, creyendo que su deber es formarles para cuando sean adultos, ignorando la importancia de una preparación temprana.

Sin embargo, a pesar de que la escuela forma parte de los trayectos de vida de las y los jóvenes, ha sido incapaz de atender las crecientes demandas sociales y ofrecerles alternativas, por lo que, si bien se ha erigido como fiscal, juez y jurado, no se ha asumido como parte de la problemática de la juventud (Reguillo, 1997).

La interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado “estructuras de participación”. Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La escuela típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender “qué quiere el docente” en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de interacción (Rockwell, 1997, p.23).

Es así que una de las principales funciones de la escuela ha sido la de formar ciudadanos/as, aspiración presente en la enseñanza escolar explícita, ejecutada a través de los discursos de las y los docentes quienes son fundamentales para la formación escolar, ya que tienen a su cargo no solo la formación moral y cívica, sino también la transmisión de contenidos no intencionales, implícitos, sobre la manera en cómo se estructura y se ejerce el poder. De igual forma, brindan orientaciones valorativas de la ideología dominante, los cuales tienen permeabilidad en los

contenidos académicos. Pero a la vez, se dan procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura (Rockwell, 1997).

La participación que tienen las y los jóvenes en los espacios escolares, se ha observado que es reducida y controlada por las personas adultas (Rosano, 2013) sin reconocérseles como sujetos de derechos, negándoles su práctica; por lo que es necesario promover en estos espacios “experiencias significativas de interacción en la que puedan aprender a argumentar y discutir, a escuchar y respetar los puntos de vista de los demás y a negociar sus intereses en conjunción con los de otros” (Corona, 2007, p.39).

La participación en la escuela se vuelve fundamental, sobre todo porque las formas de interacción influyen en la transmisión de conocimientos, debido a que entre estudiantes esta acción se realiza de manera horizontal, entre ellos/as se explican y comentan el contenido curricular que intenta transmitir la escuela, convirtiendo el aprendizaje en un actividad social y colectiva, más que individual (Rockwell, 1997).

Sin duda, fomentar la participación de las y los jóvenes al interior de las aulas no es sencillo, ya que implica “confiar en ellos, trabajar con ellos, estar a su lado, aprender a ponernos detrás para dejarlos actuar, y después saber ponernos delante para reflexionar y valorar” (Bosch y González, 2012, p.421). Lo anterior busca que aprendan la libertad y la responsabilidad que les llevará a la participación responsable

La escuela debería facilitar que la juventud sea protagonista de su formación, y que lo sea participando activamente en la vida escolar, con lo que podrán adquirir autonomía y responsabilidad, y así incrementar su participación en todos aquellos aspectos que sea posible dejar en sus manos (Bosch y González, 2012).

La escuela secundaria en particular, se vuelve un lugar idóneo para instrumentar acciones para la construcción de la ciudadanía juvenil, tanto porque es el nivel educativo donde existe menor

deserción escolar, donde hay una mayor eficiencia terminal, así como una mayor matriculación, convirtiéndose en el espacio académico por excelencia en el que asisten la mayor cantidad de jóvenes.

La escuela secundaria además se organiza como una gran comunidad, donde las diversas experiencias y contextos de donde provienen las y los chicos les da la posibilidad de interactuar con un otro que posee un conjunto de significados dados a ciertas prácticas y actividades, y por tanto representaciones, las cuales son oportunidades para experimentar aquello que posteriormente les será de utilidad, pudiéndose volver la escuela en un gran laboratorio social. Sumado a ello, encontramos que la edad puede ser un factor de vulnerabilidad para las y los jóvenes que asisten a la escuela secundaria, ya que se encuentran expuestos a diversas problemáticas; sin embargo, al ser una edad temprana, existen mayores posibilidades de instrumentar acciones preventivas y de incidencia.

De ahí surge la importancia de impulsar procesos participativos que les den voz a las y los jóvenes, impulsando su formación ciudadana que desde siempre se ha encontrado en el abandono, sin nunca ser considerados para dar solución a sus propias problemáticas. Dichos procesos participativos sirven para conocer la forma en que las y los jóvenes perciben su realidad, delineando sus propias necesidades, sus aspiraciones y su proyecto de vida, ampliando sus oportunidades de desarrollo, al ser ellos y ellas constructores de un orden democrático que les garantice igualdad de derechos.

Resulta más que necesario que ellos y ellas incidan en la toma de decisiones que les afectan, construyendo el mundo en el que habitan. No se trata de imponer formas de participación, sino de facilitar procesos organizativos que tengan como objetivo, una visión comunitaria, de acción colectiva que construyan una ética que busque generar solidaridad social y bienestar individual.

3.3 APRENDIZAJE

En el anterior apartado, se abordó la importancia que tiene la participación de las y los jóvenes debido a los impactos positivos que puede desencadenar en las infancias y las juventudes. Sin embargo, para poder enseñar a participar, se debe discutir también sobre las formas de aprendizaje.

En la actualidad existen muchos debates en torno a la educación, muchos de los cuales se han centrado en el cuestionamiento respecto a cómo niños, niñas, jóvenes y adolescentes aprenden, sobre todo en estos tiempos dominados por la tecnología. Las conversaciones sobre el tema siempre contienen un dejo de nostalgia, recordando que los tiempos anteriores siempre fueron mejores, dando como consecuencia que tanto las personas como las instituciones educativas hayan ignorado la existencia de una nueva cultura del aprendizaje en la que se encuentran inmersos actualmente las y los estudiantes.

Las y los jóvenes están cada vez más en el ciberespacio, realizando nuevas formas de conocimiento, en tipos de interacción relacionados con las nuevas tecnologías, mientras la brecha con sus maestros se vuelve cada vez más grande, ya que éstos siguen atados a la pizarra y al libro de texto. Mientras que las y los jóvenes son nativos digitales sus profesores son emigrantes a las nuevas tecnologías y a las formas de conocer que de ellas se derivan, son emigrantes en la nueva cultura del aprendizaje en la que la juventud ha crecido y se ha desarrollado (Pozo, 2008).

Frente a estas ambivalencias ha sido necesario cuestionar cómo es que en la actualidad las personas aprenden. Para responder a este cuestionamiento diversas teorías del aprendizaje, con sus muy variados enfoques se han dedicado a explicar lo referente a la adquisición de conocimientos.

Por un lado tenemos a las teorías conductuales, las cuales consideran al aprendizaje como la conducta ocurrida a partir de un factor ambiental, consistiendo en una formación de asociaciones de estímulo-respuesta. Esta teoría tiene una mirada mecanicista y repetitiva del aprendizaje, cuyas causas están vinculadas a acontecimientos ambientales observables. Dicha teoría tuvo su mayor auge a principios del siglo XX, siendo Pavlov, Thorndike, Skinner y Gagne algunos de sus principales exponentes (Schunk, 2012).

Por otro lado, la teoría cognoscitiva destaca la adquisición del conocimiento a través de la formación de estructuras mentales, del procesamiento de la información y las creencias, se enfoca principalmente en los procesos mentales internos de las personas, y uno de sus temas centrales, es el procesamiento mental de la información: su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento en la memoria y recuperación o no de la misma (Schunk, 2012). Sus principales exponentes han sido Piaget, Vygotsky, Bruner.

Para analizar los dilemas del aprendizaje, Schunk afirma que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p.3).

Con esta definición Schunk pone de manifiesto tres elementos fundamentales del aprendizaje:

1. Implica un cambio.
2. Perdura a lo largo del tiempo.
3. Ocurre por medio de la experiencia.

Pozo (2008) afirma que es necesario comprender que el funcionamiento del aprendizaje es un proceso psicológico, una función natural de la mente humana, por lo que los seres humanos hemos nacido para aprender. También hay quienes entienden el aprendizaje como una función natural o biológica, que depende de los intercambios bioquímicos y energéticos que se producen en la conexión entre las neuronas.

Hay otras posturas que muestran al aprendizaje como un fenómeno sociocultural, cuya explicación a la capacidad de aprendizaje está en la sociedad que rodea, principalmente el entorno familiar y escolar. Desde esta perspectiva se propone que el aprendizaje se dé gracias a la “mediación social” que proporciona el mundo externo. Por lo tanto dice Pozo (2008), los seres humanos están diseñados para aprender culturalmente.

Las sociedades o los grupos sociales que son pobres en conocimiento y con bajo rendimiento en aprendizaje no lo son por el déficit de neurotransmisores, sino por la debilidad o la pobreza de las estructuras sociales para generar y distribuir el conocimiento en la comunidad, en suma, para fortalecer el aprendizaje (p.38).

El aprendizaje depende tanto de la actividad neurológica, como cultural, pero también hay propuestas que lo abordan desde lo fenomenológico, así como también desde lo representacional o cognitivo. Existen diferentes tipos de sistemas de aprendizaje, dependiendo de la ciencia que lo estudie, en el caso del tipo de sistema estudiado desde la psicología cognitiva es el conocimiento el punto focal, por lo que el aprendizaje es un proceso específico de adquisición de conocimiento. Este conocimiento se basa en representaciones, las cuales se adquieren a partir de la imitación de los otros, por lo que se ha desarrollado un sistema de acumulación y transmisión cultural de representaciones. Estas representaciones también es posible enseñarlas, a fin de poder modificarlas.

Si bien, los seres humanos se auto-organizan a partir de la información genética que poseen, también lo hacen cuando adquieren nueva información que usan para modificar la representación del mundo, accediendo cognitivamente a representaciones, convirtiéndolas en conocimiento.

Castorina (2016) conceptualiza a las representaciones sociales como “una modalidad del conocimiento común que orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social, una representación de alguna cosa (el objeto O) para alguien (el sujeto S). De este modo,

la representación social está en el lugar del O” (p.1). Las representaciones por tanto, no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, que depende de factores externos y contextuales, así como la ubicación del individuo en la organización social o histórica del grupo. Es entonces que desde los postulados de Castorina (2016) y de Pozo (2008) la cultura es sumamente relevante, ya que se tiene la capacidad de adquirir conocimientos a través de ella en “un paquete integrado de competencias cognitivas que se derivan de esa capacidad de representarnos nuestras propias representaciones” (p.69). Interiorizamos e incorporamos a la cultura para formar parte de ella, amplificando las formas de conocer, y cambiando las formas de aprender.

3.3.1 Aprendizaje basado en el servicio

Comprender las formas de aprendizaje que tienen las y los jóvenes en la actualidad es necesario, bajo la perspectiva que los aprendizajes apuntalan hacia la creación de políticas educativas orientadas a la formación de una ciudadanía capaz de responder a los retos de una sociedad de la diferencia y no de la desigualdad.

En los últimos años se han plasmado una diversidad de discursos respecto a la ciudadanía, los cuales proponen nuevas formas de articularse ante los desafíos de las democracias actuales. De estos discursos surge el de la ciudadanía activa, el cual ha sido considerado como una medida utilizada entre las nuevas generaciones para superar los problemas de las sociedades democráticas. Este discurso se basa en dos premisas, la primera afirma que “la ciudadanía tiene la obligación cívica de implicarse y participar en la marcha de los asuntos de la comunidad de pertenencia adquiera nueva importancia” (Benedicto, 2002, p. 7), y la segunda que en la que las y los ciudadanos quieren “hacer oír su voz sobre todas aquellas cuestiones que les afectan directamente” (Inglehart, 1991, citado en Benedicto, 2002, p. 7).

Si bien estos posicionamientos demandan mayor protagonismo y presencia de la ciudadanía en el ámbito público, diversos grupos coinciden que hasta el momento el Estado ha sido el acaparador de la concepción de ciudadanía, convirtiendo a la colectividad en meros espectadores sin capacidad de intervenir (Benedicto, 2002).

En el caso de la juventud la construcción de una ciudadanía activa, participativa y democrática tiene una serie de complejidades, ya que principalmente se confía en la adquisición de procesos de aprendizaje que les permitan adquirir capacidades y competencias para participar. Sin embargo, estos jóvenes desde siempre han sido tutelados, por lo que se encuentran en situación de dependencia, dificultando su incorporación a la esfera pública, careciendo de los recursos necesarios para ejercer de manera efectiva su ciudadanía, lo que ha dado como consecuencia una falta de interés por todo lo relacionado con la esfera institucional (Benedicto, 2002).

La quiebra de los modelos estandarizados sobre lo que significa ser adulto, el incremento del periodo de dependencia familiar y las dificultades con las que se encuentran para completar sus transiciones han introducido grandes dosis de indeterminación y confusión entre los grupos juveniles que observan cómo se consolida su situación de cuasi-ciudadanía, pero sin posibilidad de lograr acceder plenamente a ella (Benedicto, 2002, p. 21).

Por otro lado, no se puede dejar de mencionar que las desigualdades económicas también juegan un papel relevante al momento de construir ciudadanías, ya que quienes se encuentran en posiciones de mayor vulnerabilidad, como es el caso de las y los jóvenes, son poblaciones expuestas a mayores situaciones de exclusión y marginación social, lo cual implica una barrera para el acceso igualitario a los derechos que tiene el resto de la población (Benedicto, 2002).

En una sociedad más afín a la democracia representativa que a la democracia participativa, es de gran importancia preparar a los niños y jóvenes para la participación ciudadana, la cual constituye

una tarea educativa capital y al mismo tiempo delicada (Batlle, 2016, p. 1). Por lo que, en un reconocimiento de las diversas situaciones de desigualdad que vive la juventud, una medida para evitar que se les siga relegando es darles voz, enseñarles a participar, para que ello no afecte de manera negativa en su vida democrática, pero si tenga una incidencia en el desarrollo de un entorno político e institucional en el que tengan oportunidades reales de participación, ejerciendo su influencia en los asuntos de su comunidad y en la solución de sus propios problemas (Benedicto, 2002).

De esta propuesta surge la educación para la ciudadanía, la cual tiene como finalidad garantizar que las y los jóvenes se conviertan en buenos ciudadanos, activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven, que sepan exigir sus derechos, que cumplan con sus deberes con la comunidad y contribuyen al bien común, que colaboren en el mantenimiento de un espacio democrático que posibilite la participación activa, la toma de decisiones y la realización de proyectos cívicos (Batlle, 2016).

Bajo estas circunstancias, se reconoce que la metodología más adecuada para la educación para la ciudadanía es “aprender a través de la acción”, implicándose y generando compromiso. En resumen, la educación para la ciudadanía se lleva a cabo cuando las y los jóvenes aprenden a participar de manera directa en la sociedad, mejorando su entorno, ejerciendo su condición de ciudadanos activos (Batlle, 2016).

De estas perspectivas surge el Aprendizaje Servicio (APS), como metodología orientada a la educación para la ciudadanía que tiene como base las pedagogías activas, combinando dos elementos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. La propuesta se basa en que, al volverse una experiencia vivida se afirma que aprender, sirve; y servir, enseña, convirtiendo el entorno y la comunidad en destinatarios de esos aprendizajes (Batlle, 2016, p. 4).

El APS acorta esa brecha y posibilita que las y los jóvenes aprendan a ser ciudadanos/as comprometidos al aprender a participar en sociedad, siendo las instituciones educativas formales y no formales quienes podrían brindarles la oportunidad de practicarlo (Batlle, 2016, p. 4).

Los proyectos de aprendizaje servicio representan una nueva oportunidad de educar para la ciudadanía fortaleciendo las relaciones entre la institución educativa y su entorno, estableciendo acuerdos y alianzas entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. El objetivo es trabajar conjuntamente en la construcción de un tejido social crítico, responsable y comprometido, reflexionando sobre la necesidad de una comunidad en la que la escuela trabaje en, con y para su entorno.

El APS es una metodología que ofrece a los alumnos oportunidades de implicarse de manera activa en la mejora de su entorno, alentando su participación democrática y de compromiso social. También es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprendan a la vez que trabajan las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Gijón y Rubio, 2010).

El hacer servicio a la comunidad es uno de los métodos más eficaces de aprendizajes, ya que las y los chicos le dan sentido a lo que estudian al aplicar sus conocimientos y habilidades a través de una práctica solidaria.

Esta propuesta es importante ya que el servicio mejora el aprendizaje, por lo tanto lo aprendido se pueda transferir a la realidad en forma de acción y permite dar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio motiva y dota de sentido al aprendizaje, le aporta experiencia vital, lo vuelve significativo y permite extraer nuevos aprendizajes. El mensaje de fondo es claro y contundente, <<aprender, sirve; y servir, enseña>> (Gijón y Rubio, 2010, p.112).

Los proyectos de APS “se fundamentan en una propuesta de educación para la ciudadanía basada en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria que pretende contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad”. Su contribución principal es la de posibilitar que las y los jóvenes se vuelvan ciudadanos comprometidos, favoreciendo así “una educación para la ciudadanía que debe llevarse a cabo en, con y para la comunidad, convirtiendo la relación escuela y entorno en un binomio indisoluble” (Gijón y Rubio, 2010, p.113 y 114).

En el planteamiento que realiza Mónica Gijón y Laura Rubio (2010) afirman que los proyectos de APS suponen:

1. Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades y que debe contar con un tiempo y espacio precisos.
2. Un servicio para aprender y colaborar en el marco de reciprocidad.
3. Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
4. Un método de pedagogía activa y reflexiva.
5. Un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que intervienen en la realidad.
6. Un impacto formativo y transformador.

El APS es una metodología que brinda la oportunidad de educar a las y los jóvenes para la ciudadanía, ya que les favorece la construcción de valores como la responsabilidad, el compromiso o la solidaridad, además de permitirles enfrentarse a situaciones problemáticas desde su propia experiencia, ofreciéndoles la oportunidad de participar activamente en la sociedad, contribuyendo en la mejora de su calidad de vida, tomando conciencia, analizando e implicándose en diversos retos, yendo más allá de las propuestas informativas tradicionales de

educación para la ciudadanía, practicando valores para vivíros en la propia piel (Gijón y Rubio, 2010).

Si bien, existen algunos obstáculos para la promoción de la participación ciudadana, como que la educación para la ciudadanía en la escuela no contempla que:

Participar en proyectos y actividades que supongan un beneficio a la comunidad es una herramienta esencial de formación para cualquier joven. Se trata de un recurso que debería garantizarse en el proceso de formación de todos los jóvenes y que, hoy por hoy, no está asegurado (Batlle, 2016, p. 2).

Por lo tanto, es importante destacar que en momentos como los actuales, es necesario desarrollar en la juventud un concepto de ciudadanía amplio “que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad” (Cabrera, 2000).

Es entonces que los proyectos de APS deben ser vistos como una herramienta coadyuvante en la formación ciudadana, ya que ponen énfasis en la pertenencia a una comunidad y en el ejercicio de una ciudadanía activa.

3.3.2 Los aprendizajes en materia sexualidad

Siguiendo la línea de los argumentos de Pozo (2008) y Castorina (2016) mencionados al inicio de este apartado, un tema que es relevante repensar es el referido a la sexualidad, como parte fundamental del ejercicio de la ciudadanía, ya que al estar atravesada por la cuestión socio-histórica-cultural y desde la perspectiva socio-cultural, los aprendizajes y las representaciones que de ella se desprenden van de la mano con el contexto en el que se enmarca el sujeto; por tanto, “la sexualidad presenta multiplicidad de diferencias, ya que la sexualidad se viste –o se desviste- con los ropajes y tonos de la época” (Ianni y Pérez, 1998, p.86).

En la sexualidad se evidencian las costumbres y la represión sexual, los principios y los valores personales y familiares, la lucha entre lo permitido y lo prohibido, por lo que valdría la pena preguntarnos si se “puede educar en sexualidad, lo que conduce a otra pregunta: si la sexualidad es educable” (Ianni y Pérez, 1998, p.87).

Algunos planteamientos han considerado que no es posible educar la sexualidad, argumentando que al ser ésta un proceso natural no se puede domesticar “la educación sexual manifiesta un deseo de domesticar a la sexualidad, con la certeza paradójica de que la misma es natural” (Ianni y Pérez, 1998, p.88).

No obstante, como ha dicho Pozo (2008), lo natural no deja de estar atravesado por la cultura, así como sus representaciones, por lo que no es posible considerar que haya impulsos absolutamente primitivos. Estas miradas están sesgadas a partir de visiones limitadas de la sexualidad, que solo la asocian a procesos fisiológicos, reproductivos o psíquicos, pero si consideramos que “la sexualidad nos define como personas, forma parte de nuestro desarrollo y expresión a lo largo de nuestro ciclo vital; las decisiones que tomamos en este campo nos marcan para toda la vida” podremos ampliar la mirada respecto al tema, y considerar que al ser constitutiva de tantos elementos, sí es posible educar en sexualidad (UNESCO, 2014, p. 33).

Por otro lado, desde hace tiempo se ha observado la necesidad de abordar el tema de la sexualidad a través de contenidos curriculares, incorporando y comprometiendo a la escuela a brindar educación integral en sexualidad, sobre todo por dos razones, una es que la sexualidad “habla” en la institución escolar “a través de conductas disruptivas, bromas inadecuadas o actos privados en lugares públicos”, y también porque se está tratando con adolescentes y jóvenes que tienen una gran ebullición a nivel pulsional (Ianni y Pérez, 1998, p.87).

Sin duda, cuando hablamos de educación sexual, por supuesto que hablamos de educación, y al hablar de educación forzosamente se deben de abordar las formas en las que las personas

aprenden estos contenidos, por lo que si partimos de la idea que el aprendizaje es observable a través de sus productos o resultados, pudiéndolo evaluar con base en lo que la gente dice, escribe y actúa, entonces el aprendizaje implicaría cambios en los comportamientos, en las habilidades, conocimientos, creencias o conductas, aunque esto no se evidencie en el momento en que el aprendizaje está ocurriendo (Schunk, 2012).

Bajo esta perspectiva, se tendría que cuestionar la manera en cómo se han llevado los procesos de instrucción hasta el momento en materia de educación sexual desde las aulas, ya que según los datos mostrados en la primera parte de este documento, se cuestiona si verdaderamente están logrando el objetivo de educar a niños, niñas y jóvenes en sexualidad, transmitiendo de manera adecuada los aprendizajes académicos mínimamente revisados en el currículo.

3.4 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD

Uno de los conceptos más complejos de explicar ha sido el de la sexualidad, existiendo una serie de debates teóricos que desde diversas posiciones han tratado de conceptualizarla y comprenderla, ya que por sí misma incluye una diversidad de conceptualizaciones dependiendo del tiempo y del lugar desde donde se le mire.

La sexualidad no es, ni ha sido siempre la misma, pero lo que se ha podido determinar es que no solo implica a la biología, aunque sea en donde se encarne; sino que es también es cultura, misma que impone las identidades bajo las cuales las personas estructuran sus significados, así como las políticas públicas en las cuales se materializan los controles y las regulaciones sociales.

Foucault (1987) fue uno de los teóricos que planteó la plasticidad histórica de la sexualidad, y como ésta se volvió una parte fundamental de las políticas públicas cuando se conformaron los Estados-nación, con la finalidad de regular las prácticas sexuales de las personas, instaurando, legitimando e imponiendo normas para ser atendidas como únicas y válidas en determinadas sociedades. Según el teórico, la sexualidad implica una serie de elementos, de prácticas y actividades que producen significados.

La importancia de este teórico también radica en que es el primero que realiza el postulado acerca de la construcción de la sexualidad, afirmando que “la sexualidad no debe pensarse como un tipo de hecho natural que el poder trata de mantener controlado, ni como un dominio oscuro que el conocimiento trata de descubrir gradualmente. Es el nombre que puede darse a un constructo histórico” (Foucault, 1987, p. 105).

Para Foucault y el construccionismo, la sexualidad como naturaleza no existe. Más bien es una invención histórica (Amuchastegui y Rodríguez, 2005).

Los diversos placeres, las prácticas y las fantasías han existido siempre, así como los cuerpos y sus posibilidades, pero no poseen significados intrínsecos, y su agrupación bajo el concepto de “sexualidad”, como si fuera un sistema biológico análogo al sistema digestivo o respiratorio, es una invención histórica de la burguesía europea en los siglos XVIII y XIX (p. 95).

Por su parte Weeks (1998) es otro teórico que realizó importantes contribuciones en la conceptualización de la sexualidad, también desde la mirada de la construcción de la misma, proponiendo que las emociones, los deseos y las relaciones están configuradas por la sociedad en la que vivimos y nos desarrollamos.

La sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja. Es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones sociales y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humanas (Weeks, 1998, p.64).

Weeks (1998) afirma que la sexualidad se conforma por cinco grandes áreas importantes para su organización social, las cuales son fundamentales para la estructuración psíquica, social y sexual del individuo. Estas áreas son: el parentesco y los sistemas familiares, la organización social y económica, la reglamentación social, las intervenciones políticas y el desarrollo de culturas de resistencia.

1. El parentesco y los sistemas familiares afirman que la sexualidad comprende las relaciones en las que suele ocurrir, ya que los vínculos de parentesco no son los vínculos naturales, sino relaciones sociales que se dan entre los grupos (p.67).
2. La organización social y económica, implica que la sexualidad no está determinada por los modos de producción, aunque la vida económica proporciona organización a la vida

sexual, ya que las relaciones entre hombres y mujeres se ven afectadas por los cambios en las condiciones económicas (p.69).

3. La reglamentación social, hace referencia a los métodos formales para reglamentar la vida sexual, ya que estas varían según las épocas, la importancia de la religión, la función variable del Estado o la existencia o no de un consenso moral que reglamente diversas prácticas sexuales (p.69).
4. Las intervenciones políticas, que son los métodos formales e informales de control que existen dentro de un marco político, los cuales se van modificando. Implica el equilibrio de las fuerzas políticas, pudiendo esto determinar el grado de control legislativo o la intervención moral en la vida sexual, así como el clima social general que proporciona el contexto en que algunos asuntos adquieren más importancia que otros (p.71).
5. Las culturas de resistencia, en las que se plantea que la sexualidad no es una simple historia del control, sino también es una historia de oposición y resistencia frente a los códigos morales. Las formas de reglamentación moral hacen surgir culturas de resistencia (p.71).

Amuchástegui y Rodríguez (2003) son otras de las autoras que afirman que la sexualidad es una construcción social e histórica, ya que “el cuerpo y sus placeres se construyen y se expresan bajo condiciones sociales, históricas y culturales particulares” (p. 88). No obstante, puntualizan que a pesar de que la sexualidad ha sido construida socialmente, el deseo, los impulsos, las fantasías, los cuerpos, siempre han existido, lo que ha cambiado y se ha modificado con el paso del tiempo y en diversas sociedades son las interpretaciones que se manifiestan sobre ellas.

Por su parte, Rubio (1994) plantea otra propuesta respecto a la conceptualización de la sexualidad, la cual afirma que ésta se compone de cuatro holones³, los cuales forman parte del Modelo de los Holones Sexuales. Este modelo retoma reflexiones realizadas desde la teoría del sistema general de Von Bertalanffy, en el que se considera que cada componente forma parte de un subsistema de la sexualidad por la complejidad de cada uno de ellos, y por la manera en cómo se interrelacionan. Los cuatro componentes son: la reproductividad, el género, el erotismo y el vínculo afectivo.

Todos y cada uno de estos planteamientos ayudan a comprender que la sexualidad no es única, no es universal y depende de una serie de factores.

3.4.1 La educación integral en sexualidad en México

Debido a que la sexualidad es parte constitutiva y cotidiana de la vida para todos los seres humanos, incluidos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se hizo necesario en algún momento en la historia de la educación en México, incluir en los contenidos educativos formales dicha temática sobre todo porque al ser la escuela una formadora en lo social, es quien tiene todas las posibilidades para educar en sexualidad desde el ámbito formal, a través de la instrumentación de contenidos curriculares que le brinden la oportunidad a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de contar con los elementos necesarios para encaminarse al ejercicio de una sexualidad responsable, comprometida y ética, identificando su propio potencial y todo lo que pueden contribuir con su comunidad escolar.

En México se identifican tres momentos claves en la educación sexual. El primero se dio en 1974, cuando en 5to. de primaria se comenzaron a abordar temas relacionados con la salud

³ Un *holón* es la parte de un sistema que a su vez es tan complejo en su organización interna que *merece ser considerado como una totalidad* en sí mismo. Es una parte/todo, como su etimología lo indica: “*holos*”, que quiere decir todos, *totalidad*, completo. Más el sufijo “*on*” que se usa para denotar parte, como en protón, electrón o neutrón. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p.19)

reproductiva, la pubertad, y la reproducción, mientras que en la secundaria se abordaron contenidos para la prevención de embarazos y de ITS, como respuesta a las políticas en materia de población que se estaban instrumentando en diversas parte del mundo (Rodríguez, 2004). El segundo momento fue en 1982, cuando la amenaza de la epidemia del VIH rompió algunas resistencias, por lo que se comenzó a abordar el tema en los medios de comunicación, incluyéndose un enfoque preventivo con la promoción del uso del condón (Rodríguez, 2004). Finalmente, el tercer momento comienza en 1994 y llega hasta nuestros días, identificando que es a partir de la Cuarta Conferencia Mundial de Población que se incorpora la perspectiva de género, así como el reconocimiento a los derechos sexuales y reproductivos, como parte de los derechos humanos, así como la garantía del Estado Mexicano para su cumplimiento (Rodríguez, 2004).

Esta incorporación en las políticas educativas, también se ha reflejado en la necesidad de estipularlas legalmente, para garantizarle a la infancia y la juventud sus derechos, por lo que en el año 2014 la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018), reconoció el derecho a la educación sexual en el artículo 58 Fracción VIII, afirmando:

Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes que le permitan a niñas, niños y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano sea parte (p. 23).

A la par, se han realizado diversas acciones en materia de educación sexual, por mencionar algunas está la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación” (Ciudad de México, 2008), el

Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (Montevideo, 2013), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), etc. sin embargo, no se ha logrado incidir de manera certera en que las y los jóvenes puedan ejercer una ciudadanía que tenga un impacto positivo en el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

En el caso de la Secretaría de Educación Pública, aunque ha tratado de incorporar planes y programas educativos en materia de educación sexual, siguen existiendo grandes vacíos en el sistema político mexicano. Muchos factores han influido en la ausencia en el currículo para la formación en estos temas, por lo que aún no se logra incidir en el aula, a fin de que las y los jóvenes puedan ejercer una ciudadanía que tenga un impacto en sus derechos sexuales y reproductivos.

Uno de estos factores de esta ausencia ha sido el no poder mantener al margen las influencias e imposiciones de grupos de padres y madres de familia, que desde siempre han intentado incidir en el sistema educativo y en el currículo en materia de sexualidad.

3.4.2 Características de los programas de educación integral en sexualidad

Para lograr que una educación integral en sexualidad sea adecuada, ésta debe estar basada en evidencia científica y en un marco de respeto a los derechos humanos, considerando la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, de la ciudadanía sexual, del impulso a la equidad entre hombres y mujeres, fomentando la salud sexual, la responsabilidad ante la reproducción, el placer, el respeto a la diversidad, la eliminación de toda forma de violencia, evitando la discriminación, denunciando el abuso sexual, las actitudes racistas y sexistas.

El enfoque que reconoce que la sexualidad se construye, permite “el diseño e implementación de programas de educación sexual que privilegien la información científica y laica, y que promuevan el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos desde una perspectiva de

ciudadanía, respeto a la diversidad sexual, libertad y responsabilidad” (Amuchastegui y Rodríguez, 2005, p.88).

En la actualidad existe suficiente evidencia científica que afirma la existencia de programas en materia de educación sexual que son efectivos en el cambio de comportamientos de riesgo en la juventud. Kirby, Laris y Rolleri publicaron en el 2006 el Informe *Sex and VIH Education Programs for Youth: Their Impact and Important Characteristics*. En dicho informe dan cuenta de una revisión sistemática a 83 programas de educación sexual y prevención de VIH, tanto en países desarrollados, como en vías de desarrollo (Kirby, Rolleri, Wilson, 2007).

Estos programas debían cumplir con ciertos criterios, como que fueran programas estructurados y que tuvieran criterios de investigación ya fuera experimentales o cuasi-experimentales. Los resultados observados fueron que alrededor de dos tercios de los estudios mostraron cambios comportamentales positivos, es decir, resultaron efectivos para cambiar comportamientos en una dirección positiva (Kirby, Rolleri, Wilson, 2007).

Por otro lado, evaluaciones realizadas por la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Mundial de Sexología (2000) a programas de educación sobre sexualidad han mostrado que para estos puedan ser considerados de buena calidad se deben de caracterizar por tener una variedad de beneficios, entre los que destacan:

- Prevención del embarazo adolescente.
- Prevención del VIH y de infecciones de transmisión sexual.
- Aumento en los conocimientos sobre sexualidad.
- Aclaración de valores.
- Mejora la comunicación entre padres, madres e hijos/as.
- Retrasa el inicio de las relaciones sexuales en las y los jóvenes.
- Aumenta el uso de métodos anticonceptivos y condones.

- No se fomenta el inicio de relaciones sexuales.
- No se aumenta la frecuencia de las relaciones sexuales.

Siguiendo con la misma línea, en el 2012 se realizó una reunión de consulta convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS) en Antigua, Guatemala, en la que se abordaron las características que debe tener la educación sexual integral:

- Más que la simple adquisición de conocimientos y contenidos, la educación sobre sexualidad debería guiar hacia al desarrollo del pensamiento crítico conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad.
- Fomentar el proceso por medio del cual el individuo pueda reconocer, identificar y aceptarse como un ser sexuado y sexual a todo lo largo del ciclo de vida, libre de toda ansiedad, temor o sentimiento de culpa.
- Fomentar el desarrollo de roles de género que promuevan el respeto y las relaciones justas entre seres humanos dentro de un marco de valores basado en los derechos humanos.
- Promover el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones humanas más allá de las relaciones de pareja.
- Promover el autoconocimiento en relación con el cuerpo como un factor de autoestima y de atención a la salud.
- Fomentar el comportamiento sexual libre, responsable, consciente y placentero hacia si mismo y los otros.
- Promover la comunicación dentro de la pareja y la familia, al fomentar relaciones equitativas, independientemente del sexo y la edad.
- Promover un comportamiento responsable compartido en relación con la planificación familiar, crianza de los hijos y el uso de métodos anticonceptivos.

- Promover decisiones responsables para la prevención de las infecciones de transmisión sexual.

Esta experiencia en políticas, planes y programas para adolescentes, ha resultado del trabajo realizado en América Latina sobre educación sexual, por lo que se sugiere que dichos programas contemplen lo siguiente (OPS, OMS, WAS, 2000):

- Que sean sensibles y adecuados a las culturas.
- Que aseguren la participación plena de todos los interesados en el diseño, ejecución y evaluación.
- Que promuevan valores sociales tales como equidad, respeto y responsabilidad.
- Que brinden una comprensión del contexto social donde ocurre el comportamiento sexual.

La Universidad Pedagógica Nacional (Kirby, Rolleri, Wilson, 2007) reafirma la importancia de los programas educativos en materia de educación integral en sexualidad, sin embargo no todos los programas educativos cumplen con el propósito de mejorar la calidad de vida de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, por lo que es necesario “identificar y poner en marcha aquellos programas que resultan más efectivos para reducir la exposición al riesgo entre los adolescentes” (p.9).

La UNESCO (2014) por su parte afirma que no basta con que la escuela brinde información, sino que debería incorporar a la educación sexual como un contenido de asignatura más, dándole tanta prioridad, como a los temas tradicionales de ciencias y matemáticas.

La educación de la sexualidad, además de que puede enseñar determinados contenidos científicos y laicos, debe concebirse como un aprendizaje cotidiano que involucra a todas las personas que integran la comunidad educativa, sus relaciones, gestos, lenguajes y comportamientos; todos los espacios académicos y extra-académicos; todos los textos escritos (manuales, reglamentos, libros, cuadernos, carteles, etc.); y todas las horas de

trabajo y las horas de descanso. El aprendizaje cotidiano de la sexualidad se expresa y se vive en las aulas, en la sala de docentes, en los patios de recreo, en las reuniones con padres y madres de familia, etc. Sin embargo, cuando no se explicita, se produce lo que se ha denominado el currículo oculto, está presente, pero no se conoce y se corre el riesgo de que los contenidos se desvirtúen. La sexualidad es parte de nuestro ser como personas, por lo que el sistema educativo debe tener como misión fundamental en esta materia, promover una educación de la sexualidad armónica e integral y rescatar la importancia del afecto, las emociones, y los sentimientos que permitan descubrir mejores formas de vivir y relacionarse entre sí y con el entorno (p.34)

3.4.3 Proyectos participativos en materia de educación integral en sexualidad

Los programas de educación sexual implementadas hasta el momento en las escuelas de nivel secundaria, pudiesen ser una de las respuestas por las cuales las problemáticas en materia de salud sexual y reproductiva viven las y los jóvenes, no han disminuido, o no han tenido el impacto esperado.

El currículo educativo en materia de educación sexual debería de estar respondiendo a las realidades y necesidades actuales de la población juvenil, promoviendo el ejercicio libre y responsable de la sexualidad, evitando la instrumentación de acciones aisladas o paliativas ante las demandas emergentes y urgentes que se tienen en la materia, que posibiliten la observación de resultados concretos que beneficien a dicha población.

Los discursos y las prácticas educativas en materia de educación sexual no deben de infundir miedo, ni reprimir el deseo, además no deben centrarse en la prohibición de comportamientos sino en ejecutar acciones que promuevan la libertad y la responsabilidad, reconociendo a las y los jóvenes como ciudadanos sujetos de derecho y como actores sociales.

Al trabajar contenidos relacionados con la sexualidad desde un enfoque participativo, se puede promover el ejercicio de una ciudadanía sexual consistente en participar en las decisiones que afectan la vida sexual de las personas y en asumirse como sujetos de derechos en términos de su sexualidad (Shepard 2004, p. 142, citado por Rosales, 2009, p.69).

Las intervenciones desde un enfoque participativo, toman en consideración la opinión de las y los jóvenes, trascendiendo el hecho mecánico de la transmisión de información, fomentando una autonomía personal, el derecho de disponer del propio cuerpo y tomar decisiones sobre el mismo e incluso al ejercicio de las libertades individuales. El enfoque participativo trabaja sobre el aspecto personal, el colectivo y el ético-político, fortaleciendo la ciudadanía, a partir de instrumentar acciones que le favorezca la población juvenil, así como a su comunidad social, escolar y familiar.

Las y los jóvenes no participan en el diseño y ejecución de programas, por lo que las acciones resultantes, no reflejan sus deseos, ni preocupaciones. Hay intervenciones duplicadas, o programas que miran la problemática aislada, sin reconocer el contexto. Se debe de pasar de intervenciones individuales, a intervenciones colectivas, que promuevan factores de protección en la juventud.

3.5 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

Se ha comenzado definiendo a la sexualidad, ya que diversas posturas la han encasillado únicamente en la cuestión biológica, sin embargo, ésta ha sido determinante para definir a la humanidad, dividiéndola en masculino y femenino, conformándose así las identidades sexuales y genéricas de las personas. No obstante, también tiene un componente fundamental que es el poder, el cual ha tenido un impacto en las estructuras promovidas desde las culturas como lo es la raza, la clase y el género.

En México siguen existiendo serias desigualdades entre mujeres y hombres en todos los aspectos de la vida, desde oportunidades de empleo y disponibilidad de educación, a desigualdades de poder desde el interior de las relaciones, hasta el acceso a los espacios públicos. Las normatividades asignadas para cada género siguen siendo motivo de inequidad, en un mundo en el que la diferencia biológica ha impuesto una asignación de características, atributos y roles, las cuales han estado basadas en el poder y el dominio de un género sobre otro

Esta visión esencialista de la sexualidad que considera a la reproducción como su única función, ha posibilitado justificaciones ideológicas que han dado pie a desigualdades, discriminaciones y violencia, a partir de una clasificación simplista de los individuos. Por tanto, la biología se transforma, forjando que las relaciones sociales obtengan significaciones.

El género al formar parte de la sexualidad se encuentra enclavado en su dimensión psicológica, que se estructura justo a partir de las diferencias sexuales anatómicas, lo cual impacta en la creación de ideas o conceptos acerca de lo que significa ser hombre y ser mujer, en determinada época y en determinada cultura, siendo este un aspecto fundamental para la vida de las personas.

Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura tomando en cuenta la diferencia sexual; con base en las diferencias anatómicas se crean ideas acerca de lo

masculino y de lo femenino, como conceptos interdependientes del destino de las personas (Rodríguez, 2011, p. 13).

Según Lamas (s/n) “cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres”, por tanto, el género reglamenta y condiciona la conducta objetiva-subjetiva.

Lamas (s/n) afirma que el género es una categoría en la que se articulan tres instancias:

- a. La asignación de género, la cual se realiza al momento del nacimiento a partir de la apariencia externa de los genitales.
- b. La identidad de género se establece cuando se adquiere el lenguaje, previo a que se tenga conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos.
- c. El papel de género es el conjunto de normas y prescripciones que dicta una sociedad y la cultura sobre el comportamiento que deben de tener los hombres y las mujeres.

Esta categoría permite comprender que muchas de las características que pensamos que son dadas de manera natural, en realidad son construidas socialmente, determinadas a partir de la biología, que implican también las relaciones primarias significantes de poder. Joan Scott (Rodríguez, 2011) afirma que el género comprende cuatro elementos interrelacionados:

1. El horizonte simbólico, que son las producciones culturales que diferencian lo masculino de lo femenino.
2. Las nociones políticas, que abarcan las instituciones sociales y los papeles de género, las cuales se realizan a través de las jerarquías sexuales, dando como consecuencia la distribución desigual del poder.
3. Los conceptos normativos, que son las doctrinas religiosas y educativas, así como los planteamientos científicos, legales y políticos, lo cual muestra que no existen regulaciones sociales que estén exentas de la normatividad de género.

4. La identidad subjetiva, la cual implica el mundo interno, los sentimientos asociados a la construcción de la identidad femenina o masculina, el tamiz individual por el que transitan las diversas experiencias.

Estos elementos muestran que ha sido el orden simbólico y no la naturaleza la cual ha brindado valoraciones e ideas preconcebidas respecto a lo que significa ser hombre y ser mujer, lo que ha posibilitado efectos que se han transformado en diferencias que han implicado desigualdad y superioridad de un sexo sobre otro.

El género como fenómeno cultural, nos ha impuesto un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, constriñe nuestros deseos y fija los límites de nuestras vidas. Por lo que la incorporación del género en el análisis no solo debe considerar los hechos sociales, sino también lo simbólico (Lamas, s/n).

Si la aspiración de justicia se manifiesta como la búsqueda de equidad, comprender qué es el género y cómo opera tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no sea utilizada para establecer desigualdad. Solo así podrán empezar, mujeres y hombres, a establecer opciones de vida más flexibles, no arraigadas en rígidos –y anticuados papeles sociales y a compartirse equitativamente responsabilidades políticas y domésticas. Esta equidad otorgará al concepto de ciudadanía su sentido verdadero: el de la participación de las personas, con independencia de su sexo y de su deseo sexual como ciudadanas y ciudadanos con iguales derechos y obligaciones. (Lamas, p. 228- 229).

3.5.1 El género en la educación

En cualquier sociedad, la educación es la base fundamental para el desarrollo que atenúa las disparidades sociales de manera más efectiva. Sin embargo, las oportunidades para acceder a ella y la permanencia en los diferentes niveles educativos no han sido iguales para hombres y mujeres, entre otras razones por diferencias de género, las cuales han sido heterogéneas en distintos grupos sociales y regiones de nuestro país.

La UNESCO (2012) ha definido el concepto de igualdad de género como:

El derecho a acceder a la enseñanza; participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género; y obtener buenos resultados educativos, de forma que los beneficios de la educación se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad. Se entiende, por consiguiente, que alcanzar la paridad entre los sexos no es sino el primer paso hacia el logro de la igualdad de género (p.21).

También ha señalado que la igualdad de género no sólo es indispensable para proteger derechos humanos y libertades fundamentales que revisten carácter universal, sino que constituye además un poderoso catalizador del desarrollo. Es por ello que se considera que la educación de las niñas y mujeres puede traer consigo diversos beneficios, desde la mejora de la salud materna, hasta la reducción de las tasas de mortalidad infantil y los índices de fertilidad, pasando por una prevención más eficaz de la infección por el VIH y sida. Por lo tanto, para hacer realidad tales objetivos se debe combatir la disparidad de género en todos los frentes (UNESCO, 2012).

La tendencia mundial muestra que a pesar de los grandes progresos existentes para lograr una educación paritaria, aún existen diferencias entre los sexos desde nivel primaria, hasta la educación superior.

Históricamente, los análisis relativos a la equidad entre los sexos han girado en torno a la forma de ayudar a las niñas a ponerse a la altura de los varones en cuanto a acceso a la educación, finalización de los estudios y logros educativos a largo plazo. A juzgar por estos parámetros, los varones siguen disfrutando en general de una importante ventaja en todo el mundo en desarrollo. De ahí que en los objetivos de la Educación para Todos y los ODM se hiciera tanto hincapié en la cuestión de la "equidad entre los sexos" y que en los dos últimos decenios se hayan invertido cuantiosos recursos en hacerla posible, lo que significa ayudar a las niñas a reducir su retraso con respecto a los varones (UNESCO, 2012, p. 21).

3.5.2 Las diferencias de género en el ámbito educativo

La UNESCO (2012) señaló en el “Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación” que en la enseñanza secundaria se presentan niveles de exclusión de las mujeres, de manera más frecuente que a nivel primaria, debido a que “Los peligros afectivos y físicos se acrecientan a medida que las niñas se van haciendo mujeres y deben afrontar no solo el acoso y la violencia sexuales, sino también la presión social para que se plieguen a los modelos tradicionales de feminidad” (p.58).

En todas las regiones, la tasa bruta de matrícula a nivel secundaria ha registrado una tendencia ascendente tanto para hombres como para mujeres, pudiendo observar que entre 1970 y 2009, el promedio mundial en varones pasó del 48% al 69%, mientras que para mujeres creció de 39% al 67% (UNESCO, 2012).

En lo que se refiere al acceso a la enseñanza superior sigue resultando problemática en muchos países, los últimos cuatro decenios han presenciado una gran expansión de los estudios superiores en todas las regiones del mundo y por doquier las mujeres han sido las principales beneficiarias de esa evolución. Durante dicho periodo la matrícula femenina en este nivel de enseñanza ha

aumentado a casi el doble de velocidad que la masculina por la influencia de factores como la movilidad social, las crecientes posibilidades económicas o la presión internacional en pro de una menor disparidad entre los sexos (UNESCO, 2012).

Buquet (2011) afirma que en el caso de las instituciones de educación superior mexicanas en los últimos años se ha observado que han sufrido un proceso de feminización notable, sobre todo en la matrícula estudiantil. De acuerdo al documento “Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007” del Centro Interuniversitario de Desarrollo, la matrícula femenina representa el 50% o más de la matrícula total en la mayoría de los países de América Latina. Este hecho generalmente produce una mala apreciación ya que considera que la alta participación de mujeres en las universidades es sinónimo de igualdad; no obstante, el aumento de mujeres en las universidades no ha significado condiciones de equidad entre hombres y mujeres.

Diversos estudios han detectado que las mujeres al interior de las universidades se encuentran ubicadas principalmente en áreas relacionadas con la salud, el cuidado y la educación; mientras que las de ingeniería y ciencias aplicadas han estado ocupadas históricamente por los varones (Zapata, 2010).

Un informe realizado por el Grupo de Trabajo de la Red Europea de Evaluación de Tecnología (ETAN) reafirma los designios sociales que recaen sobre las mujeres y su participación en la ciencia, ya que plantea que es más fácil encontrar mujeres en las disciplinas sociales y biológicas, que en las relacionadas con la química, la física o la ingeniería (Zapata, 2010).

Buquet (2011) conceptualiza esta diferenciación como *segregación disciplinaria* en la que las carreras constituyen “reductos” o “espacios” propios de uno u otro sexo, que limitan la elección y las condiciones de la posterior inserción laboral de las mujeres.

Otra tendencia observada a nivel mundial, muestra que las mujeres obtienen más licenciaturas que los hombres, pero a nivel doctorado los hombres son una inmensa mayoría. En el caso del

paso de la maestría al doctorado se caracteriza por una fuerte caída del número de mujeres, que es incluso más pronunciada entre quienes encadenan los estudios con una carrera en la investigación. Analizando las diferencias basadas en el género, resulta obvio reconocer que las mujeres tropiezan con mayores obstáculos en sus transiciones de vida, que las dejan en los últimos eslabones en la formación educativa.

Otro ejemplo de ello, es la segregación por nivel educativo que ha implicado que cuando el nivel del título es mayor, la participación de las mujeres es menor. La participación de las mujeres en el nivel de diplomados o maestrías asciende a 49.9%, y baja a nivel de doctorado a 39% (Zapata, 2010).

Es así como constatamos que a pesar de que las mujeres han tenido mayor facilidad de acceso a los estudios superiores, esto no siempre se ha traducido en una mejora de sus oportunidades profesionales, sobre todo en cuanto a la posibilidad de dedicarse a la investigación después de obtener un doctorado (UNESCO, 2012).

Las explicaciones que da la UNESCO siguen apoyando los factores que afirman que ello tiene que ver con la conciliación entre vida privada y profesional, los estereotipos de género, la medida del rendimiento y los criterios de ascenso, así como los mecanismos de gobierno. Otro hallazgo que se ha obtenido, es que además de estar sub-representadas, las mujeres que trabajan en la investigación suelen cobrar menos que los hombres (a calificaciones iguales), tienen menos posibilidades de ascenso y se encuentran sistemáticamente concentradas en los eslabones inferiores del sistema científico (UNESCO, 2012).

3.5.3 La experiencia del género en las instituciones educativas

Muchas de las diferencias basadas en el género tienen su origen en los espacios escolares, en donde constantemente se manifiestan pero poco se les reconoce, ignorando o negando la

existencia de condiciones de desventaja para las mujeres y privilegiando la atención hacia los varones con reglas no escritas que favorecen la hegemonía masculina a través de prácticas cotidianas (Mingo, 2010).

En la vida escolar existe dificultad por identificar los mecanismos por medio de los cuales se recrean los ordenamientos de género, así como la manera en que esto afecta en el comportamiento y en la experiencia tanto de hombres como de las mujeres.

Los centros educativos comportan regímenes de género. Esto se entiende como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las distintas masculinidades y feminidades entre el personal y el estudiantado, se ordenan las mismas en términos de prestigio y poder, y se construye la división sexual del trabajo en el interior de la institución (Mingo, 2010, p. 157).

Esto puede ser observable a través de diversos estudios, por ejemplo, uno de carácter nacional realizado en 1994 en Estados Unidos, en el cual se observó que a lo largo de la experiencia escolar las mujeres tenían una mayor pérdida de autoestima y confianza, en comparación que los hombres. Otro estudio realizado por Jackson (2003, citado en Mingo, 2010) encontró que el autoconcepto académico de las mujeres al pasar de los estudios preuniversitarios a los universitarios tiene un declive significativo, cuestión que no sucede en los varones (Mingo, 2010).

Otros estudios han encontrado que la población masculina recibe mayor atención, ya sea positiva o negativa, aunque reciben mayor crítica, preguntas de mayor nivel, mayor número de instrucciones que sus compañeras, también obtienen mayor alabanza que ellas (Kelly, 1988, citado en Mingo, 2010). Otros trabajos llevan a concluir que las intervenciones realizadas por hombres y mujeres son distintas en clase, lo que desencadena consecuencias en los procesos de

aprendizaje, ya que la atención está mayormente focalizada en ellos, por lo que la experiencia escolar es vivida de manera negativa por las mujeres (Howe, 1997, citado en Mingo, 2010).

Así, entre lo observado en distintos trabajos destaca que mientras las mujeres suelen ser más calladas y tranquilas, los hombres son más ruidosos, interrumpen con frecuencia tanto la exposición docente como las intervenciones de sus compañeros (as), hacen más preguntas e intervienen en forma voluntaria más veces, se mueven más, hacen bromas y burlas con más frecuencia, y en mayor medida tienen problemas con la autoridad y la disciplina; es decir, tanto física como verbalmente suelen dominar el salón de clases (Francis, 2000; Younger, Warrington y Williams, 1999; Howe, 1997; Kelly, 1998, citado en Mingo, 2010, p. 163).

En otro estudio Francis (2000, citado en Mingo, 2010) encontró que mujeres jóvenes estudiantes entre los 14 y 16 años en escuelas de Londres tendían a sentarse en la parte posterior de la clase para platicar en voz baja, procurando no llamar la atención de los docentes, mientras que los varones dominaban el espacio y la atención del profesorado. Los varones se mostraban “más competitivos y dispuestos a exhibirse y a exhibir a los demás de distintas maneras (ridiculizaciones, hacer comentarios a gritos y payasadas)” (p.164).

Sobre las formas de resistencia en clase se encontró que las mujeres recurren a formas más sutiles (como mostrarse aburridas, dormirse, conversar, reírse con discreción) mientras que los hombres lo hacen de formas más agresivas (hablando en tonos altos, buscando la risa de la audiencia) lo cual les da a los varones visibilidad, status y poder dentro del aula. “La resistencia que muestran muchos hombres a la disciplina escolar obedece a que convierten la estructura de autoridad de los centros escolares en la antagonista frente a lo que definen su masculinidad” (Connell, 1989 citado en Mingo, 2010, p. 164).

3.5.4 La perspectiva de género útil para la intervención escolar

La incorporación de la perspectiva de género es el sustento científico para diseñar y promover programas y políticas a favor de la equidad de género, al ser éstas las que desenmascaran las desigualdades, poniendo de manifiesto las razones en las que se sostienen. En particular, las intervenciones orientadas a conocer las condiciones de equidad en las instituciones de educación permiten hacer visible la situación en la que mujeres y hombres desarrollan sus actividades académicas, en la medida en que permiten detectar los núcleos problemáticos en relación a la igualdad, así como las necesidades particulares de cada institución.

Por tanto, se requiere que las instituciones educativas reconozcan los obstáculos y desventajas a las que se enfrentan las estudiantes a causa de factores como la desigualdad acumulada históricamente, o los estereotipos de género, reconociendo la consecuente discriminación de que son objeto (Buquet, 2010).

Los estudios de género han sido construidos desde diversos lugares, y desde diversos discursos, sin embargo, convergen en que han contribuido a demostrar que la desigualdad entre hombres y mujeres es producto de una construcción cultural y no resultado de capacidades naturales diferenciadas entre los sexos. Estos estudios son útiles para el análisis y el abordaje dentro del campo escolar, y deberían ser una herramienta utilizada para el trabajo cotidiano, cuya intención persiga el mejoramiento en la calidad de vida de hombres y mujeres.

4. METODOLOGÍA

La metodología instrumentada en el presente proyecto de intervención fue de corte cualitativo, ya que una de las características fundamentales de dicha investigación es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrático.

4.1 Tipo de estudio

Para la obtención de información se utilizó el método de “Estudio de Caso”, el cual es definido por Denny (1978) como “un examen completo e intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (Denny, 1978, p.370, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p.91). Es una forma de investigación que tiene interés en casos individuales, y su método implica la recogida, el registro de datos, la preparación de un informe y la presentación del caso. Persigue como finalidad el poner en orden un conjunto de fenómenos de tal forma que tengan sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson, 1993, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999).

La mayoría de las definiciones coinciden en que “el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1999 p. 92).

Las características del estudio de caso es que es: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su particularidad es que se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto, lo que hace que sea un método útil para el análisis de problemas prácticos, así como de situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad.

“Como producto final de un estudio de caso nos encontramos con una rica descripción del objeto de estudio, en el que se analizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar situaciones” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 92).

En este proyecto de intervención, el estudio de caso fue instrumental, ya que se examinó a profundidad un tema, en el que el caso por sí mismo resultó secundario, ya que éste solo juega el papel de apoyo, brindando mayor comprensión de los temas que abordados.

4.2 Objetivos

Los objetivos del proyecto de intervención fueron los siguientes:

Objetivo general:

Describir los efectos de un programa participativo creado e impulsado por jóvenes de un grupo de secundaria.

Objetivo específico 1:

Describir las preocupaciones e inquietudes que tienen las y los jóvenes de un grupo de secundaria.

Objetivo específico 2:

Impulsar la participación de un grupo jóvenes de secundaria, a través de la creación e instrumentación de un proyecto de intervención.

Objetivo específico 3:

Identificar las diferencias basadas en el género de las y los jóvenes durante la implementación del proyecto de intervención.

4.3 Población

La unidad de análisis de este caso estuvo centrada en un grupo de mujeres y hombres jóvenes estudiantes, de una escuela secundaria pública en la ciudad de Querétaro, con edades que oscilaron entre los 13 y los 15 años de edad, siendo un total de 22 mujeres y 21 hombres.

La secundaria a la que asisten las y los jóvenes, se encuentra ubicada en la colonia Lomas de Casa Blanca al sur de la ciudad de Querétaro. Al buscar información sobre ella, lo que principalmente se lee en los encabezados de los medios de información es que es una colonia que se caracteriza por tener un nivel de delincuencia muy alto, en la que se registran violentos robos de vehículos, de comercios, extorsiones, altos índices de violencia, uso de armas de fuego, etc. Según el diputado local Juan Guevara, presidente de la Comisión de Seguridad Pública y Protección Civil de la LVII Legislatura del estado, la colonia Lomas de Casa Blanca se encuentra dentro de las 10 colonias que presentan mayor índice delictivo en la capital (López, 2015).

Esta escuela secundaria es evaluada por la plataforma “Mejora tu escuela”, la cual contiene una variedad de indicadores, encontrando que los resultados arrojados es que esta escuela secundaria se encuentra en la posición 241 de 481. En el semáforo de resultados educativos, que es la evaluación obtenida en las pruebas de Enlace y de Planea, se les calificó con que pasaron de “Pansazo” (Mejora tu escuela, 2017).

Con respecto a sus instalaciones, cuentan con 18 aulas para clase, con áreas deportivas y recreativas, con un patio o plaza cívica, con una sala de cómputo y con sanitarios. Los servicios con los que cuenta es con energía eléctrica, servicio de agua, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono. Sin embargo, en lo que se refiere a la seguridad no cuentan con señales de protección civil, con rutas de evacuación, con salidas de emergencia ni con zonas de seguridad (Mejora tu escuela, 2017).

La escuela obtuvo una calificación global según los usuarios de 7.00, según los siguientes criterios evaluados:

Tabla 1: Criterios de evaluación de la escuela secundaria.

Criterios	Puntuación
Participación en la educación	6.0
Relación con padres de familia	9.0
Honestidad y transparencia	5.0
Alimentación escolar	4.0
Asistencia de los maestros	8.0
Ambiente escolar	8.0
Promoción de vida saludable	9.0
Infraestructura de la escuela	8.0
Preparación de los maestros	8.0
Participación de padres de familia	5.0

Fuente: Datos de “Mejora tu escuela” (2017).

Al conocer el contexto social y escolar en el que se desarrollan las y los jóvenes asistentes a la secundaria, se comprende de mejor manera sus realidades, así como los retos a los que se enfrentan día con día, desde lo que corresponde al ambiente social, y lo referente a la estructura institucional.

4.4 Procedimiento

El proyecto de intervención tuvo como finalidad el facilitar procesos participativos, en el que las y los jóvenes se involucraran para dar respuesta a las problemáticas que habían identificado. Bajo esta perspectiva, se eligió el Aprendizaje-Servicio (APS) como propuesta pedagógica y de intervención social para la realización del proyecto propuesto, debido a que diversas experiencias han arrojado evidencia que esta metodología permite a las y los jóvenes realizar proyectos

estructurados, con una intencionalidad pedagógica, aplicando sus conocimientos a las necesidades sentidas en su entorno, lo cual les puede posibilitar la obtención de nuevos conocimientos que fortalezcan o desarrollen actitudes de participación, solidaridad, cooperación, reciprocidad, como bases esenciales en la construcción de su ciudadanía, y en este caso particular, de su ciudadanía sexual.

Para la realización de cualquier programa de aprendizaje-servicio es necesario llevar a cabo una serie de etapas para su desarrollo. El Ministerio de Educación de Argentina (EDUSOL, 2005, citado en Tapia, 2010) y el Centro Promotor del Aprendizaje-Servicio de Cataluña han realizado una propuesta de planeación para el desarrollo de este tipo de proyectos. Según lo citado en Tapia (2010) la propuesta incorpora tres etapas:

1. Diagnóstico y planificación. En este momento se realiza un reconocimiento y diagnóstico de los problemas, a partir del recorte que se realice de la realidad, con la finalidad de planear los desafíos, así como las áreas de oportunidad del proyecto de intervención social.
2. Ejecución del proyecto. En esta etapa como su nombre lo indica, es el momento de ejecutar lo proyectado, he irlo adecuando a lo que el contexto vaya demandando.
3. Evaluación y sistematización. Esta última etapa implica el cierre y la evaluación de lo ejecutado.

Estas tres etapas son la base de los proyectos de aprendizaje-servicio, pero pueden incluirse otras que complementen la propuesta de planeación del proyecto de intervención social. En lo que se refiere al proyecto particular que se realizó, la implementación se dividió en cuatro fases que permitieran el cumplimiento de su propósito.

Las cuatro fases del presente proyecto de intervención fueron las siguientes:

Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática.

- a. Identificación y análisis de las problemáticas que las y los jóvenes identifican.

Fase 2: Intervención formativa y de motivación.

- a. Diseño y planeación de la intervención.
 - i. Creación de contenidos.
 - ii. Creación de actividades.
 - iii. Tiempos de implementación.
- b. Transmisión de conocimientos y comprensión de aprendizajes clave.
- c. Motivación personal e institucional para el desarrollo del proyecto.
- d. Transmisión y formación en la importancia de la participación juvenil.

Fase 3: Intervención participativa (ejecución).

- a. Diseño y planeación de proyectos:
 - i. Definición de equipos.
 - ii. Definición de temas.
 - iii. Creación de objetivos.
 - iv. Desarrollo de actividades.
 - v. Definición de tiempos para el desarrollo.
- b. Implementación del proyecto.

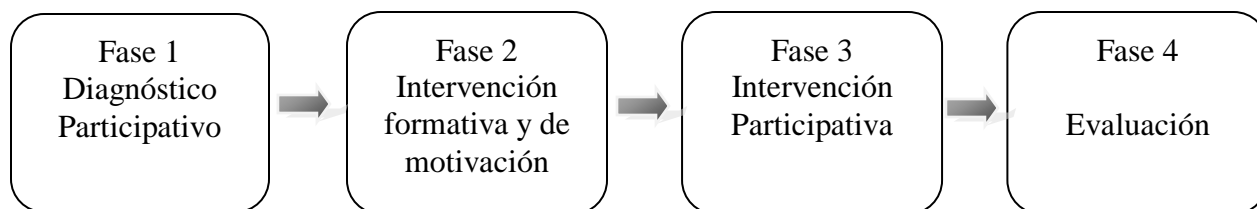
Fase 4: Evaluación.

- a. Evaluación.
 - i. Procesal.
 - ii. De aprendizajes de servicio.
 - iii. De aprendizajes pedagógicos.

* **Procesos transversales**

- a. Reflexión y diálogo.
- b. Registro y sistematización.

Figura 1: Fases del proyecto de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

4.4.1 Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática

En esta primera fase las y los jóvenes identificaron y analizaron las principales problemáticas que les afectan en el contexto en el que se desenvuelven, a través de la instrumentación de un diagnóstico participativo.

Al realizar el diagnóstico, es necesario tener una mirada analítica inicial sobre la realidad en la que se va a actuar, identificando el problema o problemas que serán el objeto del proyecto (Chamorro, Baibi, Márquez, 2007).

El diagnóstico participativo fue la herramienta elegida, ya que impulsa la participación de las y los jóvenes, dándoles voz e influyendo en su involucramiento en ésta y en las fases de planificación y ejecución, así como para que comprendan mejor su situación, identificando los problemas y obstáculos que impiden su desarrollo, así como la determinación de sus prioridades. Este método facilita la construcción en colectivo del conocimiento de la realidad, permitiendo identificar, ordenar y jerarquizar los problemas que les aquejan, siendo una práctica democrática orientada a la formación ciudadana.

El diagnóstico participativo se realizó durante cuatro sesiones se trabajó. A continuación se describe el procedimiento utilizado en cada una de las sesiones implementadas:

Tabla 2: Sesión 1 del diagnóstico participativo. Mapa de la Comunidad.

Objetivo:	Obtener una visión panorámica de la situación social y escolar de las y los jóvenes.
------------------	--

Instrucciones:

1. Pida al grupo que se dividan en 5 equipos.
2. Cada equipo deberá discutir sobre los lugares que son significativos para la comunidad estudiantil, tanto al interior como al exterior de la escuela.
3. Se les solicita que después de discutir dibujen un mapa en el que ubiquen los lugares significativos que han elegido.
4. Dos equipos se encargarán de realizar el “Mapa de la escuela”, en el cual dibujarán los lugares más significativos existentes dentro de la escuela, y las prácticas más relevantes que se realizan en ella.
5. Tres equipos realizarán el “Mapa de los alrededores”, en el cual dibujarán los lugares representativos, y las prácticas relevantes, ubicándolas espacialmente alrededor de la escuela.
6. Al final se expondrán los mapas de todos los equipos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Sesión 2 del diagnóstico participativo. Priorización de problemas.

Objetivo:	Comprender las preocupaciones y prioridades que tienen las y los jóvenes, así como los factores que influyen en la realidad observada
------------------	---

Instrucciones:

1. Pida al grupo que piensen en las preocupaciones que tienen en su vida como adolescentes.
2. Posteriormente que escriban cada preocupación que tengan en una tarjeta.
3. En grupo discutan cuáles son los problemas que identificaron, para posteriormente clasificar su gravedad, colocando las tarjetas en el suelo en una línea vertical, ubicando las más graves hasta arriba y las menos graves hasta abajo.
4. Ahora pida que clasifiquen los problemas de acuerdo a la frecuencia con la que ocurren. Los más frecuentes arriba y los menos frecuentes abajo.
5. Comparen las dos clasificaciones y discutan cuáles son los problemas que más les preocupan, tomando en cuenta tanto frecuencia como gravedad.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: Sesión 3 del diagnóstico participativo. Personaje típico.

Objetivo: Indagar los estereotipos y los efectos que en materia de estigma y discriminación viven las y los jóvenes, a través de la caracterización de personajes típicos que se encuentran en la escuela.

Instrucciones:

1. Pida a las personas participantes que identifiquen los personajes “típicos” que existen en su escuela.
 2. Hagan una lista de todos los personajes mencionados y pídales que elijan cuatro personajes varones y tres personajes de mujeres.
 3. Divídalos en grupos más pequeños.
 4. Cuando ya se encuentren divididos, pídales que describan a ese personaje típico.
 5. Pídales que en un rotafolio dibujen y describan a ese personaje.
 6. Discutan colectivamente sus reflexiones.
-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5: Sesión 4 del diagnóstico participativo. Historieta en cuadros.

Objetivo: Conocer los riesgos que identifican las y los jóvenes, así como los factores que influyen en su capacidad de elección y las alternativas que están visibilizando en relación con sus prácticas cotidianas.

Instrucciones:

1. Pida a las y los participantes que imaginen una situación cotidiana que viven como jóvenes que los pone en riesgo. Pídales que piensen acerca de los aspectos de la situación: ¿Quiénes están involucrados? ¿Cómo se está dando? ¿Dónde ocurrió?
 2. Pídales que creen la historia de eventos que llevaron a esta situación, y la dibujen en cuadros presentando la historia que finaliza con la práctica de riesgo.
 3. Discutan cada historieta y lo que puede ser aprendido de los factores que los ponen en riesgo y vulnerabilidad.
-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Sesión 4 del diagnóstico participativo. La caja mágica.

Objetivo: Conocer las principales preguntas que tienen las y los jóvenes en su vida, y de las cuales no han encontrado respuesta.

Instrucciones:

1. Pida a las y los participantes que piensen en una pregunta que siempre han tenido y que quisieran que les fuera contestada.
 2. Escríbanla en una hoja y de manera anónima colóquenla en una caja que ayudará a mantener la confidencialidad de lo expuesto por las y los jóvenes.
-

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar estas sesiones, se obtuvo un diagnóstico mucho más certero de lo que las y los jóvenes consideran que son las problemáticas que viven en el entorno en el que se encuentran. El darles la voz es una cuestión fundamental para el reconocimiento de su ciudadanía, y para posteriormente involucrarlos en la solución a estas problemáticas, de ahí la relevancia que el diagnóstico aplicado rescata la participación como punto nodal del acercamiento con la juventud.

4.4.2 Fase 2: Intervención formativa y de motivación

En esta fase se trabajó en los siguientes puntos con las y los jóvenes:

- a. Diseño y planeación de la intervención.
 - i. Creación de contenidos.
 - ii. Creación de actividades.
 - iii. Tiempos de implementación.
- b. Conocimiento y comprensión de aprendizajes clave.
- c. Motivación personal e institucional para el desarrollo del proyecto.
- d. Transmisión y formación en la importancia de la participación juvenil.

a. Diseño y planeación de la intervención

En este punto se realizó el diseño y la planeación de la intervención a instrumentar, la cual se estructuró con base en los resultados obtenidos en la Fase 1 llamada “Diagnóstico participativo de la problemática”. El objetivo fue que se establecieran los contenidos necesarios para que las y los jóvenes obtuvieran aprendizajes para posteriormente llevarlos a la práctica, siendo este un elemento básico del APS, que es la intención pedagógica. Tapia (2010) lo resume de la siguiente manera: “Cuando la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad social se enlazan en una actividad compleja y superadora, eso es aprendizaje-servicio” (p. 24-25).

Fue necesario que las y los jóvenes contaran con conocimientos que les permitieran la elección de un tema, para posteriormente replicarlo de acuerdo a sus aspiraciones en la Fase 3 llamada “Intervención participativa”, la cual se enfocó en la ejecución del proyecto de intervención.

Una de las particularidades que tuvo esta fase, es que en las sesiones de intervención se dividió al grupo por sexo, trabajando separadamente los varones y las mujeres, pero abordando los mismos contenidos, con las mismas técnicas didácticas.

Esta decisión se tomó con base en los prejuicios y estereotipos de género que siguen perpetuando las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, ya que durante la adolescencia y la juventud estas brechas comienzan a profundizarse, por lo que se hizo necesario instrumentar acciones que reconocieran estas diferencias, para impulsar estrategias que les fortalecieran, que les fomentaran autonomía, y fueran encaminadas a promover relaciones equitativas, que a su vez les ayudara a responder a las vulnerabilidades particulares que les aquejan.

b. Conocimiento y comprensión de aprendizajes clave

Para que las y los jóvenes obtuvieran los aprendizajes clave necesarios, se realizó un total de 42 sesiones de 50 minutos cada una, desarrollando 21 sesiones con el grupo de varones y 21 sesiones con el grupo de mujeres, las cuales fueron instrumentadas de enero a junio de 2017.

Tabla 7: *Temas abordados en la Fase 2 de Intervención Formativa y de Motivación.*

Número	Tema de la sesión
1.	¿Qué es la participación?
2.	Prácticas narrativas de la sexualidad.
3.	Acordando las bases del proyecto.
4.	¿Qué es la sexualidad?
5.	Lo que me gusta y no me gusta de ser hombre/ mujer.
6.	Las características.
7.	Compartiendo experiencias sobre participación.
8.	Sensibilización sobre relaciones noviazgo, relaciones de género

	y sexualidad.
9.	Sensibilización sobre violencia de género, violencia sexual, diversidad sexual, VIH.
10.	Sensibilización sobre proyecto de vida, migración, violencia de género, embarazo en la adolescencia.
11.	Sensibilización sobre las desigualdades de género, prevención, discriminación, suicidio.
12.	Cuerpo. Autocuidado.
13.	Placer y autoerotismo.
14.	Sexo seguro y sexo protegido.
15.	Embarazo adolescente.
16.	Infecciones de transmisión sexual.
17.	Violencia en el noviazgo.
18.	Diversidad sexual.
19.	Las nuevas tecnologías y el ejercicio de la sexualidad.
20.	Derechos sexuales y reproductivos.
21.	Cierre del proceso.

Fuente: Elaboración propia.

c. Motivación personal e institucional para el desarrollo del proyecto

Lo relacionado con el componente de motivación se realizó con las y los jóvenes a lo largo de toda esta fase, trabajando en las sesiones en la creación de vínculos para que se apropiaran del proyecto, haciendo suyo el espacio de trabajo, impulsándolo desde dos aspectos:

1. Desde las implicaciones personales.
2. Desde las implicaciones sociales.

Cada uno de los temas tratados en la fase de intervención formativa, contuvieron componentes que brindaban conocimientos a partir de las problemáticas que las y los jóvenes detectaron en la Fase 1: “Diagnóstico participativo de la problemática”. La intencionalidad es que la identificación e implicación en los temas, les motivó a obtener mayores aprendizajes y a la necesidad de realizar un servicio para otros/as jóvenes de su comunidad escolar, generando compromiso y responsabilidad en cada uno y una de ellos.

d. Transmisión y formación de la participación juvenil

Bajo el entendido que la participación juvenil es uno de los puntos nodales en los proyectos de APS, se consideró importante que durante todas las fases a desarrollar se realizaran acciones que la impulsaran, apuntalando a que las y los jóvenes la aprendieran, para que posteriormente tuvieran elementos para instrumentarla, sobre todo en la Fase 3, que es la referida a la ejecución de los proyectos.

La intencionalidad que se buscaba con el impulso de la participación, era la modificación de la conceptualización que este grupo de jóvenes tenían sobre la ella, la cual, como se ha revisado previamente, es condicionante para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

4.4.3 Fase 3: Intervención participativa (ejecución)

Los pasos a realizar durante esta fase fueron los siguientes:

- a. Diseño y planeación del proyecto:
 - i. Definición de equipos.
 - ii. Definición de temas.
 - iii. Creación de objetivos.
 - iv. Desarrollo de actividades.
 - v. Definición de tiempos para el desarrollo del proyecto.
- b. Implementación del proyecto.

a. Diseño y planeación del proyecto

En este apartado se trabajó en el diseño y la planeación del proyecto. Natura-Clayss (2013) hace énfasis en la importancia de esta parte, ya que menciona “El diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es el proceso de elaboración de la propuesta de trabajo que articula una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad social” (p.38).

A partir de los aprendizajes intencionados que se les transmitieron a las y los jóvenes en la *Fase 2: Intervención formativa y de motivación*, los cuales fueron diseñados en función de los resultados obtenidos en la *Fase 1: Diagnóstico Participativo de la Problemática*, ellos y ellas definieron la estructura general de su proyecto, basándose en los contenidos revisados previamente, esperando que estos conocimientos se volvieran significativos al momento de llevarlos a la práctica.

Por lo tanto, en la *Fase 3: Intervención participativa*, se impulsó la participación juvenil para la construcción de ciudadanía en las y los jóvenes involucrados, ya que al planear y ejecutar sus proyectos, éstos tendrían una implicación en su vida personal, y en su formación como jóvenes comprometidos con sí mismos, con su comunidad escolar y con su entorno, a partir de las problemáticas que detectaron y las respuestas críticas y creativas que les surgieron para atenderlo. El objetivo fue que las y los jóvenes se apropiaran de sus procesos de aprendizaje, y fueran los protagonistas en todas las etapas del proyecto. Ellos y ellas definieron con quien trabajar, el tema a abordar, y el proyecto a realizar, con base en los contenidos de los aprendizajes revisados en la fase previa, buscando siempre garantizar tanto la consolidación de los aprendizajes, como el brindar un servicio que diera respuesta a las problemáticas detectadas en la fase de diagnóstico. Este fue un proceso dialéctico, ya que no se contempló como un continuo lineal, sino como un diálogo permanente para la construcción y deconstrucción de los proyectos que estaban planeando.

Las y los jóvenes desarrollaron los siguientes puntos para poder instrumentar sus proyectos, teniendo en consideración que debían ser ejecutados en un plazo máximo de sesiones, y con los recursos que tenían a su alcance:

1. Nombre del proyecto.
2. Nombre del equipo.

3. Integrantes del equipo.
4. Objetivo.
5. Actividades a desarrollar.
6. Tiempo de ejecución.
7. Beneficiarios/as.
8. Tiempo de ejecución.
9. Materiales.

El desarrollo de esta fase duró un total de 12 sesiones, cada una de ellas con una duración de 100 minutos, ejecutándose del mes de septiembre al mes de noviembre de 2017.

b. Implementación del proyecto

Para la implementación del proyecto, cada equipo definió sus tiempos de planeación y de ejecución, diseñando y ajustando los cambios que consideraron pertinentes, por lo que solo se les brindaron lineamientos genéricos, dándoles un seguimiento pedagógico y operativo personalizado a cada equipo. En esta parte, fue importante que las y los jóvenes eligieran la problemática que deseaban abordar, así como las soluciones que consideraban que podrían darle a la misma, dándole un peso importante a su voz, impulsando así la participación juvenil.

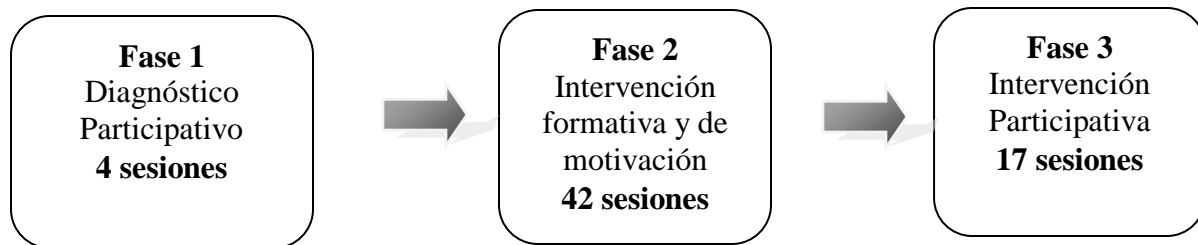
La Fundación Esplai (2013) lo enfatiza de la siguiente manera:

La participación y el protagonismo de niños y niñas y jóvenes es vital para la elaboración de un proyecto de ApS. La participación activa es clave para aprender desde la experiencia a ser sujetos activos y de transformación del entorno donde viven y a comprometerse socialmente (p.7).

El desarrollo de esta fase duró un total de 5 sesiones, cada una de ellas con una duración de 100 minutos, ejecutándose del mes de enero al mes de febrero de 2018.

En suma, dado que la Fase 3 de Intervención Participativa estaba conformada por dos pasos, como lo es a) diseño y planeación y b) implementación del proyecto, la fase en total tuvo una duración de 17 sesiones, ejecutándose de septiembre de 2017 a febrero de 2018.

Figura 2: Número de sesiones en cada fase del proyecto de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

4.4.4 Fase 4: Evaluación

El Ministerio de Educación (2011) afirma que “Es sabido que “evaluar” significa reflexionar sobre los logros e impactos de las acciones que hemos realizado para poder corregir errores, valorar los aciertos y eventualmente, hacer las modificaciones que se consideren necesarias” (p. 41).

Una de las cuestiones fundamentales en el caso del APS es que las y los jóvenes, con el desarrollo del proyecto aprenden contenidos y adquieren habilidades, por lo que se evaluaron tanto los aprendizajes obtenidos a nivel pedagógico como de servicio.

Por lo tanto, esta última fase fue de suma importancia, ya que se enfocó en la evaluación final del proyecto, la cual contempló dos categorías de evaluación:

a. Categoría de evaluación de aprendizajes pedagógicos

Con relación al cumplimiento de los aprendizajes pedagógicos se evaluó:

- Los conocimientos adquiridos.
- Las actitudes desarrolladas.

Estos dos tipos de evaluaciones, se realizaron teniendo en cuenta las categorías teóricas planteadas en el proyecto que son:

1. Participación.
2. Género.
3. Sexualidad.

Tabla 8: Categorías de evaluación de aprendizajes pedagógicos.

Categoría 1 Participación	Categoría 2 Género	Categoría 3 Sexualidad
1. Técnica de dibujo sobre: a. Conceptualización de participación. b. Identificación de prácticas participativas. 2. Cuestionario sobre participación.	1. Cuestionario Likert “Y tú ¿qué opinas? sobre los estereotipos y roles de género de las y los jóvenes.	1. Técnica de dibujo sobre la conceptualización de sexualidad. 2. Cuestionario sobre sexualidad para evaluar conocimientos, prácticas, información y problemáticas que poseen las y los jóvenes.

- Fuente: Elaboración propia.

b. Categoría de evaluación del aprendizaje-servicio

Respecto al APS se evaluó:

- Simultáneamente al proceso para monitorear los avances.
- Al finalizar las actividades para evaluar el cumplimiento de los objetivos.

Las actividades de evaluación apuntaron a destacar la experiencia realizada en la consolidación de los aprendizajes, en la capacidad de plantear proyectos que resolvieran problemas, así como en la revisión de las implicaciones personales y grupales.

Para evaluar lo ya mencionado, se aplicaron diversos instrumentos con la finalidad de vislumbrar los cambios obtenidos durante el desarrollo del proyecto de intervención. A continuación se describen los instrumentos y las técnicas utilizadas para cada categoría de evaluación, según el tipo de categoría teórica de análisis elegida.

Tabla 9: Categorías de evaluación del Aprendizaje-Servicio.

Categoría 4 Aprendizaje-Servicio
1. Evaluación intermedia de los procesos.
2. Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos.
3. Evaluación grupal final. <ol style="list-style-type: none">1. Entrevista grupal.2. Cuestionario.
4. Entrevistas a profundidad.

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de estas evaluaciones se realizaron a manera de *PRETEST* y *POSTEST*, como una forma de tener una medición más certera del impacto del proyecto de intervención en las y los jóvenes. La evaluación *PRETEST* fue realizada entre los meses de enero y febrero de 2017, y la

evaluación *POSTEST* en el mes de abril y mayo de 2018. Lo que significa que transcurrió más de un año de diferencia entre cada una de estas aplicaciones.

Las cuatro evaluaciones se aplicaron al finalizar el proyecto de APS, con la finalidad de conocer el impacto que tuvo en el grupo el servicio realizado.

4.4.5 Procesos transversales

Si bien todas las fases respondieron a una lógica secuencial, hay aspectos de la intervención que fueron transversales y permanentes. Estos procesos fueron:

a. Reflexión y diálogo

La reflexión y el diálogo son los procesos y actividades a través de los cuales las y los jóvenes pensaron críticamente sus experiencias, apropiándose del sentido del servicio (Tapia, 2006, citado en Natura Clayss, 2013).

Natura Clayss (2013) afirma que este proceso “Permite conectar la teoría con la práctica, los contenidos de aprendizaje formales con las experiencias en el terreno, tomar distancia de las propias prácticas y repensarlas críticamente, encara cuestiones vinculares o de funcionamiento grupal” (p. 26).

Las etapas de este proceso de reflexión y diálogo fueron:

- **En la fase de intervención formativa:** en esta fase la reflexión y el diálogo se realizó durante el desarrollo de las sesiones, ya que al transmitir los conocimientos se generaban dichos procesos con el grupo.

- **Durante la ejecución del proyecto:** en esta fase la reflexión y el diálogo se realizó al brindar orientación y asistencia para los proyectos, al detectar conflictos y brindar acompañamiento en su

resolución, al dialogar sobre los sentimientos generados, al detectar errores, al pensar en alternativas de solución, al hacer ajustes y correcciones al proyecto original.

También se realizaron estos procesos transversales para indagar cuáles fueron los aprendizajes obtenidos, para dialogar sobre el servicio que querían prestar, para investigar si los proyectos propuestos respondían a las problemáticas identificadas inicialmente, y si eran acordes los recursos humanos y materiales con los que se contaba, así como el tiempo planeado.

De igual forma, se dialogó y reflexionó con las y los jóvenes sobre los logros que iban teniendo, así como las dificultades, los avances, los retrocesos y los efectos no previstos en los proyectos que incidieran de alguna manera en la realización del servicio, o en la calidad de los aprendizajes.

Natura-Clayss (2013) afirma que los proyectos incluyen “Los momentos de retroalimentación y los mecanismos de monitoreo. La acción y la reflexión presentes en cada momento, asegurarán que signifique un aprendizaje efectivo” (p. 40).

b. Registro y sistematización

El registro de lo vivido en el proyecto es un aspecto fundamental –y a menudo descuidado- de una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad. Registrar lo aprendido y actuado a lo largo del proyecto y no solo cuando éste está concluyendo, constituye un insumo invaluable para los procesos de reflexión (Natura-Clayss, 2013, p.27).

En el caso de la sistematización “se recupera la riqueza del proyecto y aporta a la construcción colectiva de aprendizajes”, permite recuperar lo personal e ingresarlo a la construcción colectiva.

Al sistematizar posibilita el descubrimiento las fortalezas y las área de oportunidad (Natura-Clayss, 2013, p. 28).

El registro y la sistematización de la experiencia se llevó a cabo durante todas las sesiones, a través de la utilización de bitácoras para registrar lo ocurrido en cada sesión.

4.5 Enfoques teóricos para el abordaje

Para la realización del proceso de intervención se han tomado como ejes transversales tres enfoques, cada uno de ellos ya fueron planteados teóricamente en el presente documento, por lo que serán los que guiarán el desarrollo de este trabajo, así como los objetivos y las actividades a implementar, mismos que orientarán también las prácticas educativas a ejecutar.

Los enfoques teóricos que se utilizaran serán:

- El enfoque de género
- El enfoque de educación integral en sexualidad.
- El enfoque de participación juvenil.

A continuación se describirán cada uno de ellos.

4.5.1 Enfoque de género

La UNESCO (2014) define el concepto de género como:

El significado social otorgado al ser mujer u hombre. Son las características—no las diferencias biológicas— las que definen a una mujer o a un hombre y es el género el que define las fronteras entre lo que una mujer y un hombre pueden y deben ser y hacer.

Asimismo, moldea y determina el comportamiento, los roles y las expectativas de mujeres y hombres, al tiempo que define las reglas, las normas, las costumbres y las prácticas a través de las cuales las diferencias biológicas se conviertan en diferencias sociales (p. 8).

El concepto de género se utiliza para oponerlo al de sexo, analizando las relaciones de poder entre hombres y mujeres a partir del terreno de la biología, al de la cultura y el orden simbólico.

La noción de género enfatiza el hecho que las relaciones sociales no son naturales, sino culturalmente construidas. Dicha construcción asigna identidades diferenciadas a los sujetos, en función de su apariencia biológica, explicándonos así las desigualdades expresadas en todos los

órdenes de la vida: salud, alimentación, educación, empleo, acceso a la justicia, participación política, etc. (UNESCO, 2014).

La perspectiva de género surge de la conceptualización anterior, y puede entenderse como un punto de vista a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino en un nivel, y hombres y mujeres en otro) (Serret, 2008, p.15).

Es entonces que el concepto de género se utilizará en la intervención a realizar como un instrumento de análisis para explicar y describir las relaciones sociales entre hombres y mujeres, planteamiento que ha sido construido desde la inquietud ético-política de la condición subordinada de las mujeres, y las consecuencias de esa subordinación. “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996, p. 289, citado en Serret, 2008, p.53).

Por lo tanto, lo que se pretende en la intervención es incorporar la especificidad de la experiencia de las mujeres en calidad de ciudadanas, en la misma medida que los varones, lo anterior analizado a partir de los procesos participativos que las y los jóvenes realicen, apuntalando a la formación de comportamientos que conduzcan a la adopción de visiones y prácticas ético-políticas distintas.

En el ámbito educativo, es de vital importancia la incorporación de la perspectiva de género, ya que es sabido que en los textos, en el currículo, en la práctica docente se producen prácticas sexistas que invisibilizan a las mujeres. La escuela como importante agente de socialización tiene el encargo de educar en la igualdad entre los géneros, transmitiendo valores y patrones no

sexistas, para evitar el reforzamiento de los roles y estereotipos de género, que generan brechas de desigualdad y violencia.

La aplicación de este enfoque en la intervención servirá para identificar la desigualdad sexual, en estos diversos aspectos:

1. Las necesidades específicas de hombres y mujeres.
2. Las brechas existentes entre hombres y mujeres.
3. Captar los impactos del género en las experiencias cotidianas de las y los jóvenes.

4.5.2 Enfoque de educación integral en sexualidad

La educación integral en sexualidad debería ser parte integral de la educación básica que niños, niñas, adolescentes y jóvenes reciben, la cual tendría que incluir conocimientos, competencias y habilidades.

Sobre la educación integral en sexualidad, la UNESCO (2014) afirma que ésta debe realizarse:

Con base en información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la etapa de desarrollo en la que se encuentra la persona. Su implementación los ayuda a poner en práctica competencias esenciales para la toma de decisiones relacionadas al ejercicio de la sexualidad a lo largo de su vida (p. 2).

La educación integral de la sexualidad se compone de cinco enfoques principales: 1. Moralista (reglamentario). 2. Biológico (Funcionalista). 3. Afectivo (Erótico). 4. Preventivo (Patológico) y 5. Ciudadano (Integrador) (UNESCO, 2014).

Para esta intervención, le apostamos a tomar el enfoque integrador de la sexualidad como base para su desarrollo, el cual se construye tomando en cuenta aspectos como los derechos humanos, la perspectiva de género, la cultura, el entorno, así como las necesidades específicas del grupo con el que se está trabajando.

El objetivo del enfoque integrador es fortalecer el desarrollo personal, formando individuos que ejerzan sus derechos sexuales y reproductivos en diversos ámbitos.

4.5.3 Enfoque de participación juvenil

El enfoque de participación juvenil promueve el derecho a la participación e involucramiento de las y los jóvenes en diferentes espacios, para que sean reconocidos como ciudadanos/as y sujetos de derecho, protegidos y apoyados en entornos incluyentes.

Este enfoque busca que la persona se reconozca como integrante de una estructura social (familia y comunidad) junto con sus valores, normas, costumbres y tradiciones. La expresión plena de la ciudadanía de una persona se ejerce al construir, transformar y mejorar su entorno” (UNESCO, 2014, p. 5)

Esta mirada lo que impulsa es la necesidad de promover en los espacios escolares experiencias significativas de interacción (participación) en la que puedan aprender a argumentar y discutir, a escuchar y respetar los puntos de vista de los demás y a negociar sus intereses en conjunción con los de otros (Corona, 2007).

La participación juvenil debe ser entonces un proceso permanente de formación de opiniones, dentro del seno de los grupos de trabajo y organismos intermedios, en torno a todos los problemas de interés común, a medida que estos vayan surgiendo y requieran de soluciones, es decir, de decisiones (Wright Mills, 1954, citado en Suriel 2006, p. 14).

Finalmente, es un enfoque que impulsa “la capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro del ambiente en que se desenvuelve” (Allan Dale, 1999, citado en Suriel 2006, p.14).

Con estos enfoques se busca obtener aprendizajes que cuenten con las siguientes características:

1. Pertinencia. Que el planteamiento de las sesiones tenga una secuencia lógica, para ir formando la base del aprendizaje.
2. Claridad. Se eligieron objetivos que fueran claramente alcanzables.
3. Factibilidad. Se diseñaron objetivos realistas, que se lograran en el tiempo propuesto y con los recursos disponibles.
4. Evaluables. Se crearon objetivos que pudieran evaluar los aprendizajes adquiridos (UNESCO, 2014, p. 24).

En 1996, la UNESCO publicó el Informe Delors, el cual planteaba los desafíos de la educación, la cual constituye un elemento indispensable para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, siendo una vía para un desarrollo humano que repele la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. Esta propuesta incluye cuatro pilares que son la base de un conjunto de conocimientos y técnicas que son indispensables para una educación para el desarrollo humano, y que para la intervención que se está llevando a cabo se retoman como carta de navegación, que apuntalan hacia donde se pretendido caminar a partir de los objetivos planteados y de los aprendizajes, para la formación en cuestiones de sexualidad (UNESCO, 2014).

1. Aprender a hacer: Consiste en dar el paso hacia la aplicación de la información y la teoría a la práctica. Implica trabajar en la autonomía, en la capacidad de establecer vínculos cercanos con personas significativas, y la efectividad, que es la capacidad de resolver situaciones relacionadas con la sexualidad de manera creativa. Identificando y utilizando los recursos necesarios para resolver problemas de la vida cotidiana (UNESCO, 2014).

2. Aprender a ser: En este pilar se trabaja en el fortalecimiento de su propia identidad personal y sexual. Conocerse, aceptarse, ser capaz de reflexionar y construir sus propios valores, desarrollando actitudes positivas frente a la vida, asumir compromisos, actuando con ética personal y social. Se busca la apropiación del cuerpo como territorio, y que sean capaces de fortalecer sus habilidades para el cuidado y desarrollo de su cuerpo (UNESCO, 2014).

Este pilar busca incidir en la reducción de sus vulnerabilidades, incrementando sus capacidades, fortalezas y el desarrollo de confianza en sí mismos/as. Busca el desarrollo de una inteligencia sexual que implica, conocer sus gustos e intereses, lo que es agradable y no para sí mismo/a. identificar y expresar emociones y sentimientos en el contexto de las relaciones sexo-afectivas (UNESCO, 2014).

También aumentar la capacidad de integrar conocimientos, actitudes y prácticas para mejorar la vivencia de su sexualidad de acuerdo a su etapa de vida, y en un marco de ejercicio de derechos, teniendo la capacidad de identificar situaciones de riesgo, dolor, preocupación o enfermedad, tomando decisiones y actuando proactivamente para resolverlas (UNESCO, 2014).

3. Aprender a conocer: Este segundo pilar busca incidir en su interés por aprender, por buscar información que les ayude a tomar decisiones sobre su vida, entendiendo y resolviendo sus dudas que se les presenten en el campo de la sexualidad.

4. Aprender a vivir juntos: El tercer pilar pretende que tengan la capacidad de integrar la perspectiva de género y de diversidad en su vida cotidiana, así como el desarrollo de la capacidad de empatía o solidaridad. Así como la capacidad de ser ciudadano e integrar la perspectiva de derechos en su vida cotidiana (UNESCO, 2014).

Los tres enfoques aplicados a la intervención, apuntalaron a que las y los jóvenes obtuvieran aprendizajes a través de la experiencia en el desarrollo de proyectos de APS relacionados con la sexualidad, que les posibilitaron adquirir habilidades para la construcción de ciudadanías activas.

5. RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto, la presentación de los mismos se hará de acuerdo a cada una de las fases realizadas, con la finalidad de conocer el proceso.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a las tres fases del proyecto de intervención:

Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática.

Fase 2: Intervención formativa y de motivación.

Fase 3: Intervención participativa (ejecución).

5.1 Resultados de la Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática

La *Fase 1: Diagnóstico Participativo de la Problemática* tuvo como objetivo general “Analizar y describir las preocupaciones e inquietudes que tienen las y los jóvenes de una escuela secundaria”. Para lograr dicho objetivo se implementaron cuatro sesiones de trabajo, en las cuales se utilizaron diversas técnicas para explorar las prácticas de riesgo y los factores de vulnerabilidad a los que se enfrentan las y los jóvenes.

A continuación, se describe el procedimiento utilizado en cada sesión, así como los resultados más representativos.

Sesión 1 del Diagnóstico Participativo

En esta primera sesión se trabajó la técnica de *Mapa de la Comunidad*⁴, la cual tuvo como objetivo el obtener una visión panorámica de la situación social y escolar de las y los jóvenes.

⁴ La descripción de la técnica “Mapa de la Comunidad” se encuentra desglosada en el capítulo de Metodología en la página 112.

Con la realización de los mapas, las y los jóvenes identificaron los lugares de riesgo existentes en el contexto en el que se encuentran, lo que brinda una visión panorámica de la situación social y comunitaria del interior del colegio y de los lugares cercanos a él, así como la vivencia que tienen las y los jóvenes respecto al espacio y el territorio.

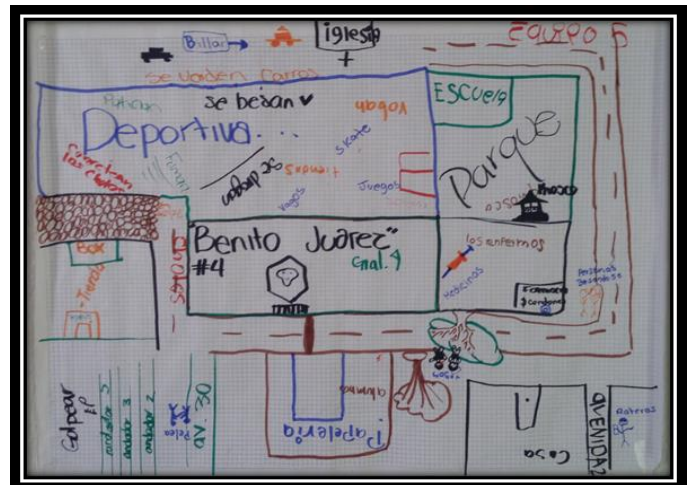
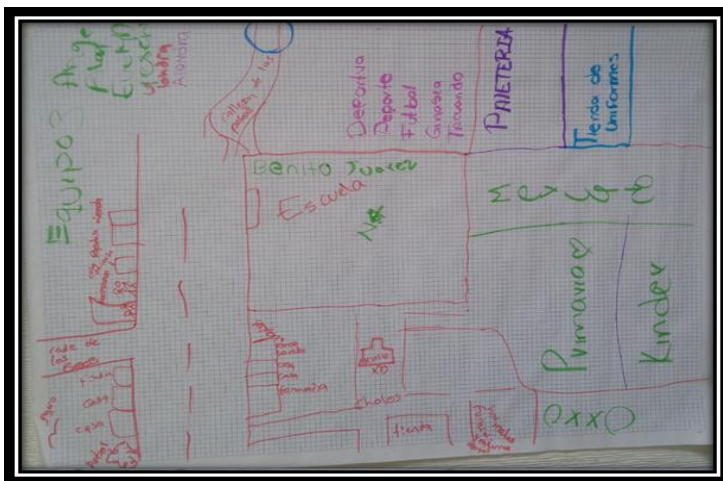
a. Mapa de los alrededores

Equipo 1: Este equipo identificó principalmente los siguientes lugares de riesgo fuera de la escuela: lugares donde se drogan, se besan, fuman, roban y se pelean. Además, lugares particulares por donde es peligroso transitar porque afirman que “los corretean los cholos”, o “donde se encuentran los vagos”.

Equipo 2: Este segundo equipo, identificó el callejón de las peleas, la calle de los besos y el lugar donde se encuentran los cholos.

Equipo 3: Aquí identificaron la calle donde se reúnen para drogarse y para golpear a las personas. Muy concretamente expusieron la advertencia de no entrar a una calle debido a que les da miedo.

Imagen 1: Mapas de los alrededores.



Fuente: Elaboración realizada por las y los participantes.

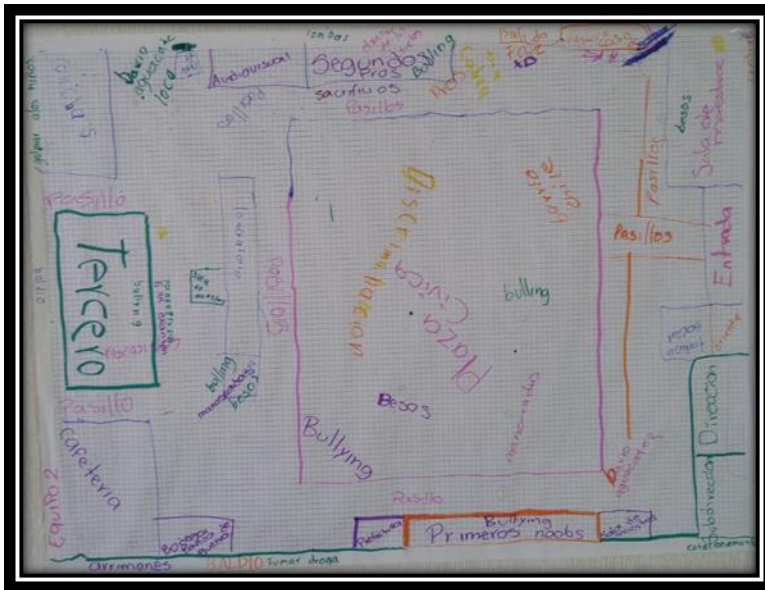
b. Mapa de la escuela

Equipo 1: En lo que respecta al interior de la escuela, este equipo pudo identificar cuatro principales prácticas de riesgo, las cuales se encuentran ubicadas en partes concretas de la escuela.

1. Lugares donde se ejerce discriminación.
2. Lugares donde se realizan prácticas relacionadas con la sexualidad (besos, arrimones, manoseadas).
3. Lugares relacionados con el consumo o intercambio de drogas
4. Lugares donde se realiza bullying.

Equipo 2: Este equipo solo pudo mencionar dos lugares donde se reúnen a besarse.

Imagen 2: Mapa de la escuela.



Fuente: Elaboración realizada por las y los participantes.

Como se puede observar, tanto en lo interno, como en lo externo, las y los jóvenes viven en situaciones de vulnerabilidad que los ponen en riesgo, tanto por el nivel de violencia ejercido por sus pares, como por el acceso y consumo de drogas, así como por la exposición a un ejercicio de la sexualidad realizado en la clandestinidad.

En los mapas presentados en la Imagen 1, es posible observar la identificación de lugares en donde se realizan prácticas para el consumo de drogas legales e ilegales, así como para la exploración clandestina de la sexualidad. Otros espacios son identificados como peligrosos, ya que les asaltan, o es donde se congregan para pelear, además de lugares por donde evitan transitar debido a la presencia de personas que los acosan.

En lo que respecta al interior de la escuela (Imagen 2), se identifican cuatro prácticas de riesgo principales, las cuales se encuentran ubicadas en partes concretas de la escuela. Mencionan la existencia de lugares donde se ejerce discriminación, donde se realizan prácticas relacionadas con la sexualidad (“besos”, “arrimones”, “manoseadas”), lugares relacionados con el consumo e intercambio de drogas, así como lugares donde se realiza bullying.

Sesión 2 del Diagnóstico Participativo

En esta segunda sesión se trabajó con la técnica *Priorización de problemas*⁵, la cual tuvo por objetivo comprender las preocupaciones y prioridades que tienen las y los jóvenes, así como los factores que influyen en la realidad observada.

Los resultados se encuentran presentados en la tabla 10, en la cual se encuentra el concentrado de las menciones realizadas por todos los equipos. El listado detallado de lo que contestó cada equipo se encuentra descrito en el Anexo 1.

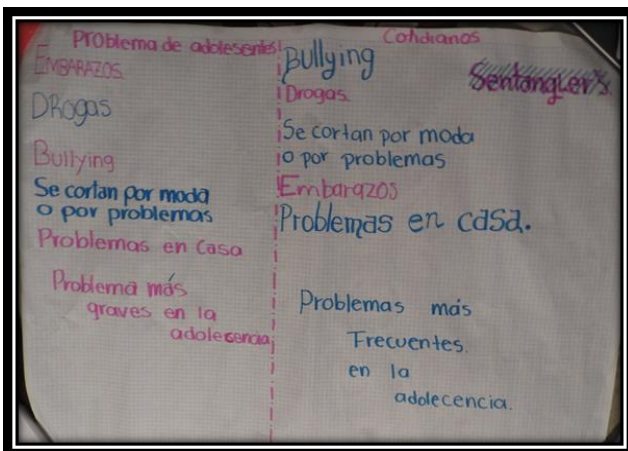
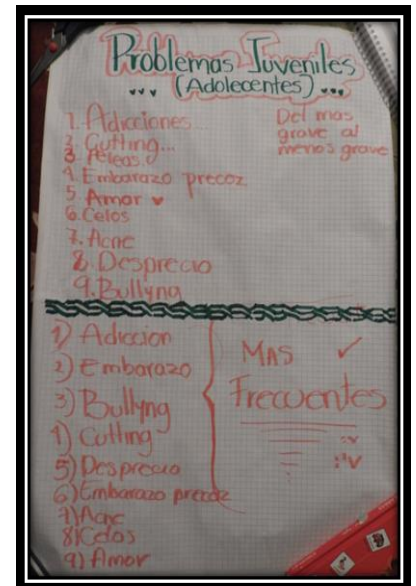
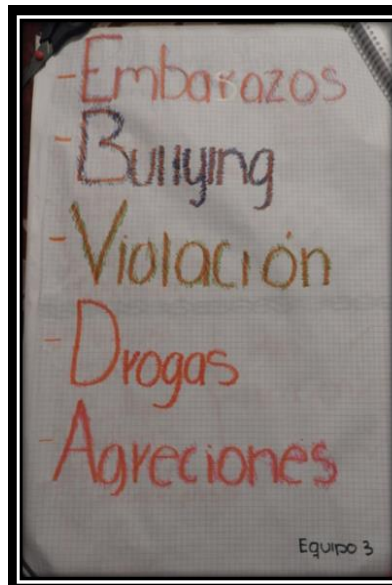
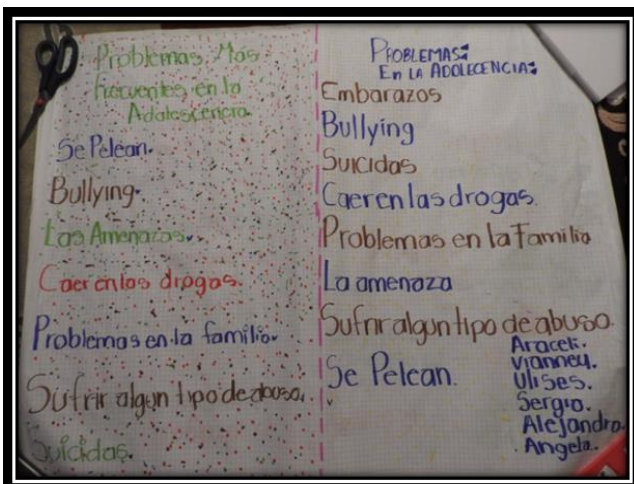
⁵ La descripción de la técnica “Priorización de problemas” se encuentra desglosada en el capítulo de Metodología en la página 112.

Tabla 10: Principales problemáticas detectadas, divididas por gravedad y frecuencia.

Problemática	Gravedad	Problemática	Frecuencia
Bullying	6	Bullying	6
Adicciones	6	Adicciones	6
Embarazos	5	Embarazos	5
Violencia	5	Violencia	4
Problemas familiares	4	Cutting	3
Cutting	3	Problemas familiares	3
Violencia sexual	2	Violencia sexual,	1
Suicidios	2	suicidio, celos, amor,	
Celos, amor, acné,	1	acné, robar, desprecio	
robar, desprecio			

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3: Problemáticas detectadas por los equipos.



Fuente: Elaboración realizada por las y los participantes.

La tabla 10 muestra lo que las y los jóvenes consideran que son sus principales preocupaciones, dividiéndolas en las que creen que son las más graves, y las que padecen con más frecuencia. Las respuestas son un concentrado de lo que los seis equipos opinaron.

Las preocupaciones que las y los jóvenes identifican como más graves, como lo son: el bullying, las adicciones, los embarazos, la violencia, los problemas familiares, el cutting, la violencia sexual y los suicidios. Mientras que los que afirman que más frecuentemente padecen son: el bullying, las adicciones, los embarazos, la violencia, el cutting y los problemas familiares.

Es relevante mencionar que la violencia es mencionada a través de tres acciones: el bullying, la violencia y la violencia sexual. Esta situación muestra que la violencia es una de las principales preocupaciones que tienen las y los jóvenes, lo cual revela una realidad que trastoca a todas las personas, incluyendo a la juventud que no está exenta de esta problemática.

Sesión 3 del Diagnóstico Participativo

En la tercera sesión se utilizó la técnica *Personaje típico*⁶, la cual tuvo por objetivo indagar los estereotipos y los efectos que en materia de estigma y discriminación viven las y los jóvenes, a través de la identificación de personajes típicos que encuentran en su escuela.

A continuación se describen los personajes que fueron elegidos por las y los jóvenes de los diferentes equipos, así como los principales elementos que les caracterizan.

⁶ La descripción de la técnica “Personaje Típico” se encuentra desglosada en el capítulo de Metodología en la página 113.

Tabla 11: Personajes típicos elegidos por los equipos.

Equipo	Personaje típico	Principales características
1	Los pornográficos/ pervertidos	Son personas que pasan tiempo en algún dispositivo electrónico que tenga acceso conexión a internet/ Descargan vídeos porno en buscadores para enseñarlo a las personas, amigos o compañeros/ Las personas se comportan como personas pervertidas, estúpidas.
2	Los peleoneros	Somos agresivos/ Son groseros/ Se aprovechan de los demás/ Amenazan a los demás/ La gente les tiene miedo/ Violentos/ Insultan.
3	La chica rebelde	Adolescente/ Agresiva/ Antisocial/ Violenta/ Perforaciones/ Cortadas/ Problemática/ Grosera/ Tatuajes/ Reportes/ Molesta/ Embarazo precoz/ De mal humor/ Popular/ Abandono del hogar.
4	Las traicioneras	Son las que te roban el novio/ Las que hablan detrás de tus espaldas/ Las que te dejan sola/ Las que quieren con tu ex/ Las de doble cara/ Inventan chismes.
5	Los mujeriegos	Son los que tienen varias novias a la vez/ Los que son bien P#/\$”&#=\$”/ Son los típicos hombres mentirosos/ Charlatanes (los que chantajea a las chicas)/ Se visten muy provocativos/ Se creen mucho/ Son muy flojos/ Las quieren como sus chachas/ Las utilizan (a las chicas)/ Son muy obvios.
6	Las hipócritas	Fresa/ Bipolar/ Traicionera/ Enojona/ Payasa/ Popular/ Cambian a sus amigas/ Se enojan por todo/ Hablan mal de todos/ No saben perder/ Te hablan cuando les conviene/ Nadie las quiere/ Ponen a personas en tu contra.
7	Los rateros	Viste de lego/ Se comporta agresivo/ No tiene amigos/ Se droga/ Huele raro/ Es cholo/ Su barrio se dedica al narcotráfico y a vender aguacates/ Roba por pobre y porque tiene hambre (falta de dinero).

Fuente: Elaboración propia

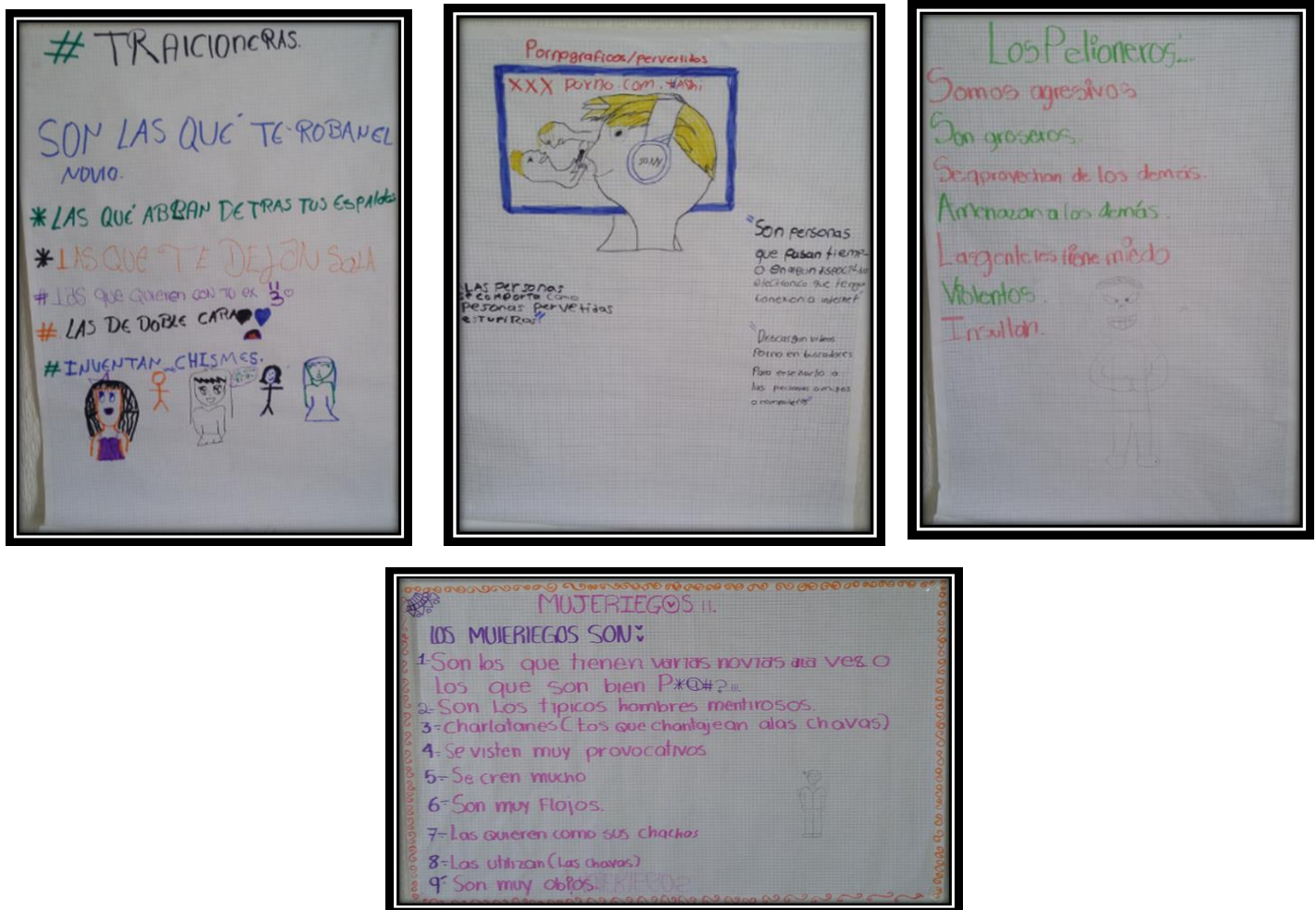
A través de la caracterización de los personajes típicos que encuentran en la escuela, las y los jóvenes mostraron los estereotipos y los efectos que en materia de estigma y discriminación viven en sus vidas, encontrando que varias de sus respuestas son un reflejo de una construcción desigual basada en el género.

Como se puede observar, los personajes que fueron elegidos para los varones fueron: pervertidos/ pornográficos, peleoneros, mujeriegos y rateros. Mientras que, para las mujeres, los personajes elegidos fueron: la chica rebelde, las traicioneras y las hipócritas.

Estas respuestas son un reflejo de asimetrías de poder, en las que para los hombres las elecciones denotan hombría, virilidad, mientras que para las mujeres son caracterizaciones atribuidas a lo negativo, estereotipos que sin duda marcan las relaciones entre ambos géneros.

Cabe puntualizar, que la elección y caracterización de los personajes de las mujeres, fueron elegidos y descritos por equipos de chicas, lo que también es una muestra de cuanto permean las estructuras de poder que han enseñado a las mujeres a competir, a ser rivales y hostiles entre ellas, en búsqueda de la aprobación masculina, siendo estas también expresiones de violencia de género.

Imagen 4: Ejemplos de los dibujos del “Personaje típico”.



Fuente: Elaboración realizada por las y los participantes.

Sesión 4 del Diagnóstico Participativo

Técnica 1:

En la cuarta y última sesión se aplicaron dos técnicas, la primera de ellas fue *Historieta en Cuadro*⁷, la cual tuvo por objetivo conocer los riesgos que identifican las y los jóvenes, así como los factores que influyen en su capacidad de elección y las alternativas que están visibilizando con relación a sus prácticas cotidianas.

En el ejercicio manifestaron a través de historietas las situaciones de riesgo que enfrentan, cuyos resultados brindan conocimiento acerca de las situaciones que las y los jóvenes están identificando que les colocan en riesgo, así como los factores que influyen en su capacidad de elección. En la tabla 12 se presenta un resumen de las historietas, mientras que en el Anexo 2 se encuentra la descripción completa de las historietas realizadas por los equipos.

Tabla 12: Resumen de los resultados obtenidos con la técnica “Historieta en Cuadro”.

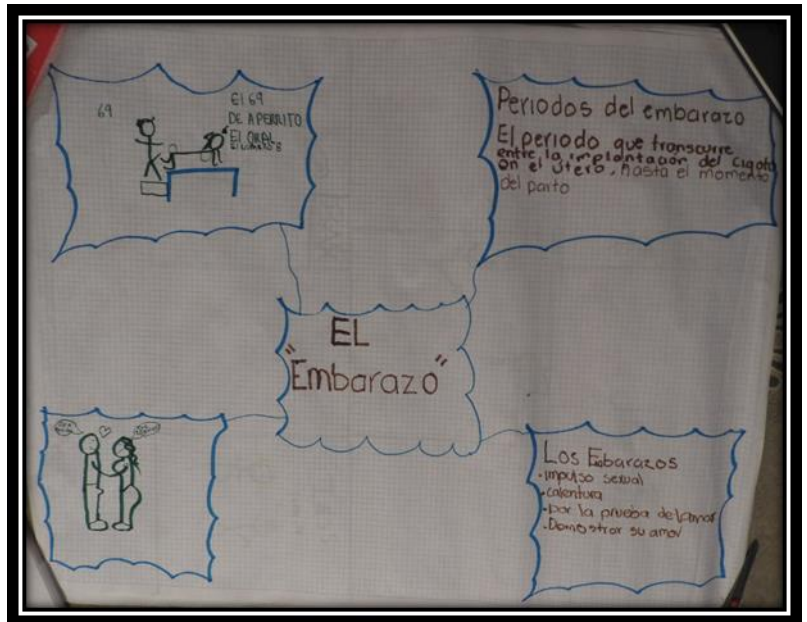
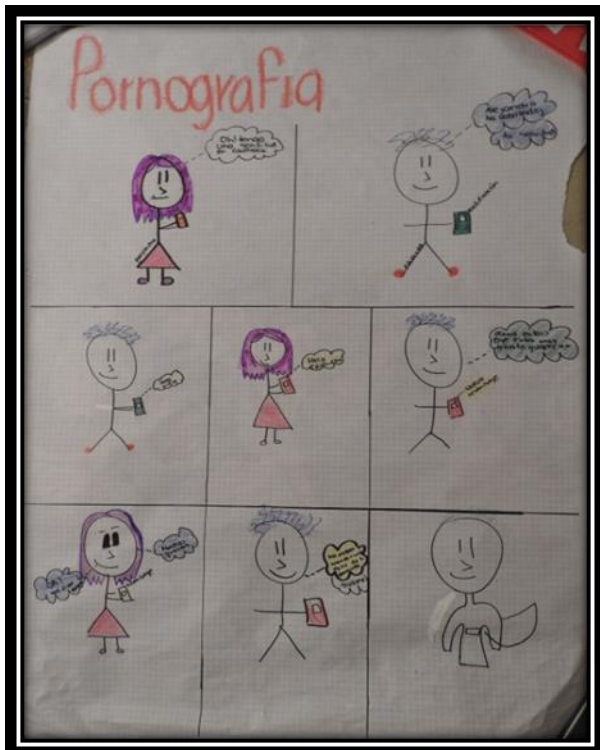
Equipo	Tema	Breve descripción
1.	Embarazo	En esta historieta una mujer le propone a un hombre tener relaciones sexuales. Posteriormente hablan del embarazo, el cual afirman se da por “calentura”, por dar la “prueba de amor” o para demostrarse que se quieren.
2.	Embarazo	Se presenta una pareja que se encuentra consumiendo bebidas alcohólicas y posteriormente teniendo relaciones sexuales. Finaliza la historia con la mujer embarazada asistiendo a un hospital del IMSS. Los dibujos utilizados hacen una exaltación a los genitales del varón.
3.	Embarazo	Esta historieta trata acerca del intercambio de fotografías sexuales a través del celular entre un chico y una chica, los cuales posteriormente quedan de verse, acuden a un hotel, y al final se observa a la chica embarazada.
4.	Homicidio	En esta historieta se presenta a un niño que no asistió a clases, por echarse “la pinta”, el cual es raptado por un payaso quien al final lo mata.
5.	Secuestro	En esta historieta se presenta la historia de una niña que iba a la tienda, a la cual la secuestran, piden un rescate, su mamá lo paga y la chica vuelve a casa.

⁷ La descripción de la técnica “Historieta en Cuadro” se encuentra desglosada en el capítulo de Metodología en la página 113.

6.	Drogas	Esta es la historia de un chico al que se presenta como comprador y consumidor de drogas, que al final termina muerto en el hospital por su consumo.
7.	Pornografía	Esta historia presenta cuestiones de intercambio de fotografías sexuales (sexting), de una chica para un chico.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 5: Ejemplos de los dibujos realizados sobre la "Historia en Cuadro".



Fuente: Elaboración realizada por las y los participantes.

En relación a la historieta se puede observar que los temas elegidos brindan una panorámica respecto a los problemas que actualmente vive este grupo de jóvenes, así como la manera en que los están resolviendo. Se observa que de las siete historietas realizadas por los equipos, cuatro tienen que ver con la sexualidad (tres de embarazo y una de sexting), una referente a adicciones, y dos sobre situaciones de violencia (secuestro y homicidio). Estas historietas concuerdan con los resultados obtenidos en el ejercicio realizado en la Sesión 2, en el que las principales preocupaciones de las y los jóvenes son los embarazos, la violencia y las adicciones.

Técnica 2:

La segunda técnica de la sesión cuatro del diagnóstico participativo, fue *La caja Mágica*⁸, la cual tuvo por objetivo conocer las principales preguntas que tienen las y los jóvenes en su vida, y de las cuales no han encontrado respuesta.

Las preguntas que se obtuvieron pudieron ser clasificadas en siete apartados distintos. Los cuestionamientos se agruparon por temática y dentro de cada temática se rescata lo que preguntaron las y los jóvenes.

Tabla 13: Principales preguntas realizadas por las y los jóvenes en la técnica “La Caja Mágica”.

Categoría	Pregunta
Construcción social del género	¿Por qué las mujeres son las que sufren en la vida, en el parto, en el trabajo, etc.?
	¿Por qué los niños son infieles y rompen corazones?
	Sobre los mujeriegos.
	¿Por qué los niños solo se fijan en las niñas bonitas?
	¿Por qué los hombres son mariguanos?

⁸ La descripción de la técnica “La Caja Mágica” se encuentra desglosada en el capítulo de Metodología en la página 113.

Sexualidad	<p>Cosas sobre el sexo. ¿Por qué existe el sexo? ¿Por qué los hombres se masturban? ¿Cómo se dan cuenta que las mujeres están calientes? ¿Por qué lo tengo muy grande? Lo tengo grande ¿es un problema?</p>
Salud reproductiva	<p>¿Por qué hay mujeres que no pueden embarazarse? ¿Por qué las mujeres menstrúan y los hombres no? ¿Cómo nacen los bebés? ¿Por qué se embarazan? Por necesidad o por qué. Quiero saber sobre el embarazo precoz.</p>
Relaciones sexuales	<p>“Necesito coger”, ¿qué es coger? ¿Por dónde se penetra? ¿Qué es la penetración?</p>
Noviazgo y atracción	<p>¿Cómo es tener novio? ¿Cómo ligarte a alguien que no te pela?</p>
Pornografía	<p>¿Por qué a las mujeres les gustan los negros? ¿Por qué los hombres tienen un penesote? ¿Qué es un dildo?</p>
Diversidad sexual	<p>¿Por qué las mujeres se pican la cola? ¿Por qué las mujeres se hacen lesbianas? ¿Por qué los hombres hacen sexo anal? ¿Por qué las viejas se hacen lesbianas y se meten el consolador de doble casa? ¿Por qué los hombres se hacen gays?</p>

Fuente: Elaboración propia.

En este ejercicio fue muy evidente que las principales interrogantes que tiene este grupo de jóvenes son en materia de sexualidad, ya que sobre el tema hubo un total de 29 preguntas. Sus dudas fueron divididas en los siguientes apartados: salud reproductiva, atracción y noviazgo, diversidad sexual, relaciones sexuales y pornografía.

También encontramos preguntas relacionadas con la construcción social del género, las cuáles se podría inferir que fueron realizadas por las mujeres jóvenes, ya que están dirigidas a cuestionar el papel asignado a las mujeres en los diversos planos de su vida.

5.2 Resultados de la Fase 2: Intervención formativa y de motivación.

El objetivo de la *Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática* fue conocer las principales problemáticas que las y los jóvenes identifican, con la finalidad de contar con los elementos suficientes y así poder instrumentar la *Fase 2: Intervención formativa y de motivación*.

Lo que resultó evidente en las sesiones realizadas en la Fase 1, es que había tres temas latentes: las adicciones, la violencia y la sexualidad, siendo este último el que estuvo de manifiesto en todas y cada una de las sesiones, reafirmando con la última sesión en el que todas las preguntas formuladas por las y los jóvenes hacían referencia a dicho tema.

Este análisis fue lo que determinó que la elección del principal problema a abordar fuera el de la sexualidad, para dar respuesta a la demanda formulada por el grupo.

Ya con la temática elegida, se desarrolló la Fase 2, la cual estuvo dividida en dos apartados:

- a. Diseño y planeación de la intervención.
- b. Conocimiento y comprensión de aprendizajes clave.

A continuación se describe el desarrollo de cada apartado:

a. Diseño y planeación de la intervención

Se planificaron 21 sesiones que se desarrollaron del mes de enero al mes de junio de 2017, abordando temas primordiales para una educación integral en sexualidad, como lo es la salud sexual, la salud reproductiva, el conocimiento del cuerpo, el derecho al placer, las relaciones

sexo-afectivas, la violencia de género y en el noviazgo, hasta temas actuales, como es lo referente al ejercicio de la sexualidad a través de las redes sociales.

Los contenidos educativos abordados en esta fase se apegaron al carácter laico establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y estuvieron sustentados en los derechos humanos, así como en fundamentos científicos sobre la sexualidad, la salud reproductiva, y los derechos sexuales y reproductivos de la población juvenil.

El abordaje en esta fase se basó en el Acuerdo 592 en el que se materializa el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de las y los estudiantes, y que contribuyen a su formación como ciudadanos/as democráticos/as, críticos/as y creativos/as (SEP, 2011).

La intervención formativa tuvo una intencionalidad pedagógica, al tener una vinculación curricular prioritariamente basada en la asignatura de Formación Cívica y Ética, desarrollando una mayor comprensión de los contenidos académicos que se trabajaron en las siguientes fases.

Las sesiones tuvieron como finalidad promover valores solidarios, de comprensión de tolerancia, de respeto, de igualdad y equidad, formando un espíritu crítico e informado, que posibilite una ciudadanía activa, crítica y sexual, para ir bordando en la construcción y consolidación de un quehacer democrático, apuntalando entre otras cosas, a la reducción de desventajas por motivo de género, de edad y por orientación sexual.

b. Conocimiento y comprensión de aprendizajes clave

Con la finalidad de que los contenidos abordados en las sesiones tuvieran una clara intencionalidad pedagógica (requisito indispensable de la metodología de APS), se utilizaron como base algunos de los bloques temáticos de la asignatura de Formación Cívica y Ética para

segundo año de nivel secundaria, con la finalidad de que las y los jóvenes asumieran posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática.

La asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación básica está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a las y los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden ser utilizados en múltiples situaciones y así enriquecer la perspectiva de las y los jóvenes sobre sí mismos y el mundo en que viven. Por lo tanto, se eligió que las sesiones propuestas para la Fase 2 tuvieron como base esta asignatura.

Tabla 14: Contenidos de la Asignatura de Formación Cívica y Ética vinculados con las sesiones de la Fase 2.

BLOQUE TEMÁTICO	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
<p>Bloque I. La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de sí mismo. • Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue, acepta y aprecia los cambios físicos, afectivos y psicosociales que vive en su adolescencia y comprende que la formación cívica y ética favorece su desarrollo personal y social. • Reconoce la importancia de asumir una perspectiva ética y ciudadana para enfrentar retos ante los problemas del entorno natural y social. • Comprende la necesidad de ser 	<p>La Formación Cívica y Ética y los adolescentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela: un espacio para la formación cívica y ética que favorece el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo personal y social. La importancia de conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y el mundo en que vivimos. Reconocimiento, aceptación y valoración de sí mismo. El significado de los cambios físicos, psicosociales y afectivos en la experiencia de los adolescentes. <p>La dimensión moral de la vida humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los seres humanos y su capacidad para pensar y juzgar sus acciones. Intereses y necesidades que guían la actuación humana. La congruencia entre pensar y actuar. Dar cuenta de las decisiones. Libertad para elegir y decidir: característica que distingue a los humanos de otros seres vivos. Condiciones y límites de la libertad. • La formación ética y la construcción autónoma de valores. El compromiso consigo mismo y con los demás. Principios éticos que orientan las

		<p>congruente con lo que piensa, siente, dice y hace en situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>acciones y decisiones personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinciones y relaciones entre ética y moral. • Los adolescentes ante los retos y problemas del entorno natural y social. Características de las sociedades contemporáneas: complejidad, diversidad, funcionalidad, individualidad, competitividad y volatilidad de paradigmas tradicionales.
BLOQUE TEMÁTICO	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
<p>Bloque II. Los adolescentes y sus contextos de convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de sí mismo. • Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discute sobre las acciones y las condiciones que favorecen u obstaculizan el derecho al desarrollo integral de los adolescentes. • Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos. 	<p>El significado de ser adolescente en la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los adolescentes como sujetos con derechos y responsabilidades. Su derecho a un desarrollo integral: educación, alimentación, salud, salud sexual, recreación, convivencia pacífica, trabajo y participación social. <p>Identificación y pertenencia de personas y grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia. Clarificación de las condiciones que benefician o afectan las relaciones de amistad: autoestima, respeto en las relaciones afectivas, equidad de género, violencia, reciprocidad y abusos en la amistad. • Relaciones sentimentales en la adolescencia: noviazgo, vínculos afectivos, amor, atracción sexual, disfrute, afinidad, respeto y compromiso. Diferentes significados de la pareja en distintas etapas de la vida de los seres humanos. Reconocimiento y prevención de la violencia al interior de las relaciones de noviazgo y la pareja. • Importancia de los componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Información sobre los derechos sexuales y reproductivos. Prevención y rechazo a la violencia sexual. <p>Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción del riesgo en los adolescentes ante situaciones que atentan contra su salud y su integridad: violencia en la familia, maltrato, bullying, acoso, abuso y explotación sexual. Infecciones de transmisión sexual. Responsabilidad en la autoprotección. Recursos para responder asertivamente ante la presión de los demás en el

			entorno próximo.
BLOQUE TEMÁTICO	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
Bloque III. La dimensión cívica y ética de la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y valoración de la diversidad • Manejo y resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue distintos tipos de principios y valores para orientar sus acciones, teniendo como criterio el respeto a los derechos humanos. • Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos. 	<p>El reto de aprender a convivir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de la convivencia que enriquecen a las personas y favorecen la cohesión social: conocimiento mutuo, interdependencia, comunicación, solidaridad, cooperación, creatividad y trabajo. • La equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres. Los estereotipos que obstaculizan la equidad. Diferencias y relaciones entre sexo y género. • Actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia: etnocentrismo y discriminación basada en el origen étnico o nacional; sexo, edad, discapacidad; la condición social o económica; condiciones de salud, embarazo; lengua, religión, opiniones; preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra. • Prácticas discriminatorias que reproducen la desigualdad, la exclusión, la pobreza y atentan contra los derechos fundamentales de las personas, obstaculizan el desarrollo nacional e impiden la consolidación democrática del país.
BLOQUE TEMÁTICO	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
Bloque V. Hacia la identificación de compromisos éticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y valoración de la diversidad. • Participación social y política 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsa prácticas de convivencia democrática ante comportamientos discriminatorios relacionados con el género, la preferencia sexual, discapacidad, condición económica, social, cultural, étnica o migrante. • Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la 	<p>Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de las relaciones de género en el entorno: roles, estereotipos y prejuicios. Convivir y crecer con igualdad de oportunidades. Formulación de estrategias que favorecen la equidad de género. • Derecho a la información científica sobre procesos que involucran la sexualidad. Argumentos en contra de actitudes discriminatorias hacia personas que padecen VIH-sida y otras infecciones de transmisión sexual, así como a alumnas embarazadas y a personas con preferencias sexuales diversas. <p>La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos:</p>

		resolución no violenta de conflictos en contextos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de situaciones que propician conflictos en la escuela. Situaciones de hostigamiento, amenazas, exclusión y discriminación en el espacio escolar. Recursos y condiciones para la solución de conflictos sin violencia. Análisis y formulación de propuestas basadas en el diálogo colaborativo.
BLOQUE TEMÁTICO	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
Bloque I. Los retos del desarrollo personal y social	<p>Conocimiento y cuidado de sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Sentido de pertenencia a su comunidad, la nación y la humanidad 	<ul style="list-style-type: none"> Ejerce sus derechos sexuales y reproductivos de manera responsable e informada, y emplea recursos personales para establecer relaciones de pareja o noviazgo, sanas y placenteras. Toma decisiones que favorecen su calidad de vida y autorrealización, expresando su capacidad para responder asertivamente. Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad. Vincula las condiciones que favorecen o limitan el derecho de todos los seres humanos a satisfacer sus necesidades básicas con el logro de niveles de bienestar y justicia social. 	<p>Aprender a tomar decisiones de manera informada</p> <ul style="list-style-type: none"> Elementos para la toma de decisiones personales: valoración de alternativas, ventajas, desventajas, posibilidades y riesgos. Toma de decisiones informada y basada tanto en el cuidado de sí como en el respeto a los derechos de los demás. Toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social y ambiental que afectan a un grupo, una comunidad, una organización social o una nación: salud, pobreza, desempleo, inseguridad, violencia, corrupción, falta de equidad de género y deterioro ambiental, entre otros. Información sobre salud reproductiva, una necesidad para tomar decisiones responsables: métodos y avances tecnológicos de la anticoncepción. El significado y el compromiso social y personal de la maternidad y paternidad en la adolescencia. Los derechos reproductivos. Autoestima y asertividad ante presiones en el noviazgo y en las relaciones de pareja.

Fuente: Extractos del Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, de las páginas 580, 581, 582, 584, 585 (SEP, 2011).

A partir de lo presentado en la Tabla 14 se eligieron los temas básicos que era importante abordar con las y los jóvenes, resultando de ello las 21 sesiones ya mencionadas. Cada sesión fue abordada de distinta manera, a continuación se hace una breve descripción:

- En las sesiones 1, 4 y 5 se trabajó una la evaluación PRE-TEST de los temas de participación, sexualidad y género.
- En las sesiones 2, 8, 9, 10 y 11 se tocaron una variedad de temas a manera de abordaje inicial, como sensibilización del grupo a los temas y creación de rapport.
- En la sesión 3 se trabajó en el encuadre del proyecto, abordando los acuerdos con el grupo, delimitando lo que se haría, el abordaje que tendría y el tiempo que demoraría cada fase.
- En la sesión 7 se conoció y compartió la experiencia de participación que estaba llevando a cabo otro grupo de la secundaria.
- En las sesiones 6, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20, se trabajó sobre contenidos concretos sobre sexualidad.
- En la sesión 21 se realizó una convivencia con el grupo a manera de agradecimiento y cierre del proceso.

Tabla 15: Temas abordados en la Fase 2 de Intervención Formativa y de Motivación.

# Sesión	Tema de la sesión
1	¿Qué es la participación?
2	Prácticas narrativas de la sexualidad.
3	Sentando las bases del proyecto.
4	¿Qué es la sexualidad?
5	Lo que me gusta y no me gusta de ser hombre/ mujer.
6	Las características.
7	Compartiendo experiencias sobre participación.
8	Sensibilización sobre relaciones en el noviazgo, relaciones de género y sexualidad.
9	Sensibilización sobre violencia de género, violencia sexual, diversidad sexual, VIH.
10	Sensibilización sobre proyecto de vida, migración, violencia de género, embarazo en la adolescencia.
11	Sensibilización sobre las desigualdades de género, prevención, discriminación, suicidio.
12	Cuerpo. Autocuidado.
13	Placer y autoerotismo.
14	Sexo seguro y sexo protegido.
15	Embarazo adolescente.
16	Infecciones de transmisión sexual.
17	Violencia en el noviazgo.
18	Diversidad sexual.
19	Las nuevas tecnologías y el ejercicio de la sexualidad.
20	Derechos sexuales y reproductivos.
21	Cierre del proceso.

Fuente: Elaboración propia.

En estas sesiones se brindó información y herramientas para que las y los jóvenes trabajaran en asumirse como sujetos de una sexualidad socialmente construida, brindándoles la posibilidad de elección, fortaleciendo su autonomía, y motivando su participación, para sentar las bases de un futuro involucramiento en acciones colectivas.

Estas sesiones fueron evaluadas con los instrumentos *pretest* y *postest*, ya descritos anteriormente cuyos resultados se presentan en el capítulo siguiente.

5.3 Resultados de la Fase 3: Intervención participativa (ejecución)

La *Fase 3* tuvo como objetivo que las y los jóvenes se apropiaran de sus procesos de aprendizaje y fueran los protagonistas del proyecto, ya que como ya se había mencionado, fueron ellos y ellas quienes definieron con quien trabajar, el tema a abordar, y el proyecto a realizar, con base en los contenidos de los aprendizajes revisados en la *Fase 2*, apuntalando a crear una propuesta de servicio que diera respuesta a las problemáticas detectadas en la *Fase 1: Diagnóstico participativo de la problemática*.

La *Fase 3* estuvo compuesta por dos subfases, la primera consistió en diseñar y planear el proyecto a realizar por parte de las y los jóvenes, mientras que la segunda consistió en la implementación del proyecto de Aprendizaje Servicio.

1. Diseño y planeación de proyectos.
 - a. Los proyectos desarrollados.
 - b. El servicio realizado.
2. Implementación del proyecto de Aprendizaje-Servicio.

A continuación se describe cada una de las subfases:

1. Diseño y planeación de proyectos

La primera parte de esta subfase se llevó a cabo de septiembre a noviembre de 2017, con un total de 12 sesiones. A continuación, se describen brevemente las sesiones implementadas, en las que se da cuenta del desarrollo del diseño y planeación de los proyectos de APS. Si se desea conocer a profundidad la descripción del proceso de cada una de las sesiones implementadas, estas se encuentran descritas en el Anexo 3, en el que se definieron los equipos, los temas, los objetivos y actividades, así como las dificultades encontradas durante el desarrollo del proceso.

Tabla 16: Sesiones implementadas en la subfase de diseño y planeación del proyecto APS.

Sesión	Actividades desarrolladas	Observaciones generales
1 4 al 8 de septiembre	En esta sesión se realizó un resumen de las sesiones implementadas en la Fase 2, así como un ejercicio para recordar los aprendizajes que habían obtenido en ellas.	Fue un ejercicio interesante, ya que pudieron ser observables los aprendizajes que obtuvo el grupo en la fase 2.
2 11 al 15 de septiembre	En esta sesión se le presentó al grupo diversas posibilidades de proyectos que pudiesen realizar, para que se inspiraran o encontraran ideas.	Al buscar experiencias de proyectos de APS, se da cuenta que en la mayoría de ellas la participación de las y los jóvenes es nulificada.
3 18 al 22 de septiembre	En esta semana se les entregó un formato en el que debían trabajar en los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> a. Nombre del proyecto. b. Objetivo. c. Cronograma de actividades. d. Actividades a desarrollar. e. Población a la que va dirigida. f. Materiales que requieren. g. Nombre del equipo. h. Número de integrantes. En esta sesión se conformaron siete equipos.	Desde esta sesión, y ya con su conformación en equipos, comenzaron a trabajar en el tipo de proyecto que deseaban realizar.
4 25 al 29 de septiembre	Se les entregó un formato para que describieran lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lista de las actividades que iban a desarrollar en esa sesión. 2. Lista de actividades de las próximas sesiones 	Los equipos van avanzado, a pesar de que la planeación, el tomar decisiones y la organización grupal les ha costado trabajo. En la mayoría de los equipos el trabajo fluye de una excelente manera, pero otros se encuentran muy perdidos respecto a lo que quieren, y a los pasos que deben de seguir.
5 2 al 6 de octubre	A todos los equipos se les distribuyó un formato en el que se les solicitaba que nuevamente trabajaran en la siguiente información para clarificar sus proyectos: <ul style="list-style-type: none"> - Nombre del proyecto. - Nombre del equipo. - Objetivo. - Actividades de la sesión de trabajo. 	Se creó un nuevo equipo, debido a una pelea entre sus integrantes en uno ya conformado. En todos los equipos hay problemas de integración, en otros no se observa compromiso con el proyecto, y se la pasan dispersos en otras actividades. Algunos equipos no se concentran, por tanto no trabajan y no avanzan. Otros equipos tienen problemas con los liderazgos, que lejos de aglutinar, rompen las dinámicas grupales. Otros van avanzando muy bien en sus proyectos.
6 9 al 13 de octubre	La principal actividad de esta semana se centró en seguir definiendo y acotando los proyectos que cada equipo realizará. Se les	Se observan problemas de integración en algunos equipos, mientras que en otros se les dificulta clarificar y concretizar, ya

	solicitó que volvieran a escribir el objetivo de su proyecto, para que no lo olviden y lo tengan como guía.	que varios equipos quieren hacer muchas actividades, o no tienen claro el tema, lo cual hace complejo el avance de los proyectos.
7 23 al 27 de octubre	En esta semana se trabajó en los adelantos de sus proyectos,	Hay grupos que han avanzado, pero también hay grupos que no desean o no solicitan acompañamiento en su proceso, avanzando de manera más autónoma, aunque en ocasiones con fallas. Algunos equipos tienen problemas al interior. Un equipo no utilizó la tecnología para la realización de su material, evidenciando la poca disponibilidad que tienen para mejorar sus trabajos. Se creó un nuevo equipo, por los problemas.
8 30 de octubre al 3 de noviembre	Esta semana se realizó una evaluación parcial de los avances de los proyectos.	Lo que se aprecia en la auto-evaluación que realizaron los equipos a medio camino, es que todos afirman que cambiaron su objetivo inicial. Que lo que más se les ha dificultado es el trabajo en equipo. Que enseñar, dar a conocer e informar a otros jóvenes es lo que persiguen con la realización de su proyecto. Todos los equipos se dan una calificación reprobatoria, en su desempeño.
9 6 al 10 de noviembre	Esta semana se presentaron los resultados de los equipos que ya tenían avances considerables, contando con la presencia de las autoridades directivas de la escuela.	No todos los equipos presentaron, pero los que lo hicieron recibieron la retroalimentación de las autoridades de la escuela.
10 13 al 17 de noviembre	Todos los grupos siguieron trabajando en sus proyectos.	Los equipos que iban avanzando realizaron las últimas correcciones, concluyendo los proyectos.
11 20 al 24 de noviembre	Los equipos que no habían presentado sus proyectos terminados, lo presentaron ante sus compañeros/as. Al haber concluido los equipos que habían trabajado, se les solicitó que trabajaran en las actividades de servicio que desarrollarían	Los equipos que concluyeron con sus proyectos, hicieron una reflexión crítica sobre lo que requerían mejorar antes de aplicarlo, e hicieron una planeación de la manera en que les gustaría llevar a cabo su servicio. Todos los equipos determinaron que el servicio lo realizarían con sus compañeros/as de otros grupos de la misma secundaria.
12 27 noviembre al 01 diciembre	Cierre del proceso.	Se realizó una convivencia con el grupo, para celebrar la conclusión de sus proyectos.

Fuente: Elaboración Propia.

Al concluir las sesiones de la primera subfase de la *Fase 3* en la que se llevó a cabo el diseño y planeación del proyecto APS, prosiguió la ejecución de la segunda subfase que era la referida a la implementación del proyecto APS. Durante enero y febrero de 2018, se trabajó con las y los jóvenes para que implementaran el proyecto APS. Cabe señalar que, debido a que en el grupo emergieron diversos intereses se realizaron cinco proyectos.

a. Los proyectos desarrollados

Finalmente solo cinco proyectos pudieron ser concluidos y estar listos para realizar el servicio. A continuación se describe el tema de cada proyecto elegido, el tipo de proyecto realizado y el número de jóvenes que integraba cada equipo.

Tabla 17: Equipos que concluyeron sus proyectos y realizaron el servicio.

Equipo	Tema del proyecto	Tipo de proyecto	Integrantes
1	Sexo seguro y sexo protegido.	Realización de una canción.	11 varones
2	Métodos anticonceptivos	Realización de un vídeo.	3 varones
3	Diversidad sexual.	Realizaron un juego didáctico.	1 chica
4	Infecciones de transmisión sexual.	Realización de un tríptico.	2 chicos
5	Diversidad sexual.	Realización de un tríptico.	7 chicas

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se describe cada uno de los proyectos:

Equipo 1:

Este equipo estuvo compuesto por 11 varones, los cuales crearon la letra, la música y el vídeo de una canción de rap que abordaba el tema del sexo seguro y sexo protegido.

Crear la letra, la música y el vídeo, sin duda fue un gran reto para los chicos, sobre todo que al ser tantos la organización por momentos se volvía caótica, por lo que no todos participaron, ni se

involucraron de la misma manera; sin embargo, hicieron un esfuerzo por concluir el proyecto y realizar el servicio.

Para la musicalización de la canción, tuvieron el acompañamiento de un músico que fue quien les brindó soporte, y la grabación se realizó en las instalaciones y con el apoyo técnico de la radio universitaria “Radio UAQ”.

En particular, de las cuestiones a las que más se tuvo que dar seguimiento a los chicos de este equipo, es que tanto la letra, como las imágenes del vídeo, no fomentaran estereotipos de género, ni cuestiones sexistas, ni violentas.

La liga del vídeo final puede ser consultada en el siguiente link, el cual se encuentra en la plataforma de Youtube, bajo el título “Sexo seguro”:

<https://www.youtube.com/watch?v=OIzRnQqfvH4&t=27s>

Equipo 2:

Este equipo estuvo conformado por tres chicos, quienes crearon un vídeo al que titularon “El TAG de la sexualidad”, en el que explicaban los diversos métodos anticonceptivos.

Los retos para este equipo fue el crear diálogos que tuvieran información científica, aprenderse la información para la grabación, así como vencer sus inseguridades al grabarse. Este equipo fue el primero concluyó el proyecto, por lo que tuvieron tiempo de mejorarlo a partir de las observaciones realizadas.

Durante el servicio, no se conformaron con sólo presentar el vídeo, sino que además lo enriquecieron con una dinámica en la que enseñaban a colocar el condón masculino y femenino frente a todos los chicos y chicas de los diferentes grupos de la secundaria, y a hablar sobre la respuesta sexual humana. Con esta acción era observable la reafirmación de sus conocimientos, así como el mejoramiento de sus habilidades.

La liga del vídeo final puede ser consultada en el siguiente link, el cual se encuentra en la plataforma de Youtube, bajo el título “Métodos Anticonceptivos”:

<https://www.youtube.com/watch?v=d8XTuXHjK6o&t=56s>

Equipo 3:

Este equipo estuvo conformado por tres chicas, las cuales crearon un juego didáctico para abordar la temática de la diversidad sexual a través de un memorama, el cual lo complementaban con una presentación en Power Point, para que previamente a que las y los participantes jugaran, tuvieran conocimientos sobre las diversidades sexuales que se reforzaran al jugar.

Durante todo el proceso, este equipo fue de los más trabajadores, sin embargo, al final tuvieron problemas entre ellas y dos decidieron no hacer el servicio, por lo que solo una de ellas concluyó todo el proceso, realizando ella sola las presentaciones ante toda la escuela.

En el Anexo 4 se encuentra el memorama creado por las chicas.

Equipo 4:

Este equipo trabajó en la creación de un tríptico con información de las infecciones de transmisión sexual más recurrentes.

En un primer momento, el equipo se conformó por tres chicos y dos chicas, sin embargo, las chicas no trabajaban, por lo que los chicos decidieron que ellas ya no participaran y asumir ellos la realización del material. No obstante, al concluir el tríptico uno de los chicos decidió que no deseaba incorporarse a las actividades del servicio, por lo que al final solo dos chicos fueron los que lo implementaron.

De las observaciones de este equipo resalta que en un inicio realizaron el tríptico a mano, sin incorporar instrumentos tecnológicos para su desarrollo, como por ejemplo el uso de la

computadora, lo cual habla de las pocas herramientas con las que cuentan, tanto en casa, como en la escuela que faciliten sus procesos de aprendizaje. Finalmente se les brindaron los apoyos necesarios para poder realizarlo, y en el Anexo 5 se podrá encontrar el tríptico creado por los chicos.

Equipo 5:

Este equipo trabajó mucho en su proyecto, tenían muchas ideas y muchas ganas de trabajar, sin embargo, su falta de organización, así como su dinámica grupal, hicieron que al final solo elaboraran un tríptico sobre diversidades sexuales.

En el tríptico se describen cada una de las diversidades sexuales, para posteriormente hablar de la discriminación que viven por el hecho de tener una orientación sexual o una identidad de género, distinta a la hegemónicamente establecida.

Para la realización del servicio, fueron las que más se organizaron, trabajando realmente en equipo y distribuyéndose la presentación del tríptico con la utilización de un Power Point.

El tríptico puede consultarse en el Anexo 6.

b. El Servicio realizado

Después de un arduo trabajo con la realización de sus proyectos, los equipos decidieron que el servicio que realizarían iba a estar dirigido a las y los jóvenes de todos los grupos de la secundaria, con la finalidad de enseñarles, darles a conocer e informarles todo lo que ellos y ellas habían trabajado y aprendido (en el Anexo 3 se puede dar seguimiento al proceso que los llevo a tomar esta decisión).

A continuación se desglosan las actividades desarrolladas en las seis sesiones correspondientes a la implementación de los proyectos APS.

Tabla 18: Descripción de sesiones para la implementación del proyecto.

Sesión	Actividades desarrolladas	Observaciones generales
Consulta y revisión.	Se preguntó a cada equipo si querían seguir llevando a cabo su proyecto. Se revisaron los pendientes que tenía cada equipo para ya poder implementar su proyecto.	Se consultó a los equipos, y todos dijeron que si deseaban continuar. Sin embargo, se les hizo hincapié en que si no hacían las observaciones pendientes, no iban a poder participar.
Revisión	Se realizó la última revisión a los proyectos que estaban listos para ser implementados.	A esta sesión solo se convocó a los equipos que habían concluido los proyectos, y los que habían incorporado las observaciones realizadas, lo que hacía que sus proyectos ya fueran viables de implementar.
Ensayo	Se realizó un ensayo previo, antes de comenzar con el desarrollo de las intervenciones.	Todos los equipos ensayaron, haciéndoseles observaciones a su presentación para ser mejorada cuando ya se trabajara con los grupos de la secundaria.
Intervención con los grupos de tercero.	Se trabajó en la implementación de los proyectos con la mitad de los grupos de primero de secundaria.	Estuvieron nerviosos/as en estas primeras presentaciones.
Intervención con los grupos de tercero.	Se trabajó en la implementación de los proyectos con la mitad de los grupos de primero de secundaria. Se realizaron grabaciones para la divulgación posterior de la experiencia.	Hicieron un excelente trabajo, tanto en la grabación, como en la presentación frente a sus compañeros/as.
Intervención con los grupos de tercero.	Se trabajó en la implementación de los proyectos con los grupos de segundo de secundaria.	En esta tercera sesión de presentación ya se observaban más seguros/as en sus presentaciones, lo que denotaba una mejoría en el trabajo.
Intervención	Se trabajó en la implementación de los	En general no estaban muy

con los grupos de tercero.	proyectos con los grupos de primero de secundaria.	convencidos/as de realizar la presentación con sus compañeros/as de tercero, ya que creían que no les iban a hacer caso, o que se iban a burlar de ellos/as; sin embargo, se comportaron y eso hizo que se sintieran más seguros/as.
	Se hizo un cierre al concluir las intervenciones.	El cierre fue muy enriquecedor, ya que pudieron expresar sus sentires, así como los aprendizajes que habían obtenido con la implementación de sus proyectos.

Fuente: Elaboración Propia.

La evaluación del servicio realizado fue de tipo cuantitativo, cuyo foco primordial estaba puesto en la implementación del proyecto APS por parte de las y los jóvenes. Los resultados son los siguientes:

- Se impactó a 17 grupos, seis grupos de primero, seis grupos de segundo y cinco grupos de tercero (no se contempló el grupo al que los chicos y chicas pertenecen, ya que ellos/ellas ya conocían los proyectos). Estos grupos corresponden a toda la población de la secundaria del turno vespertino.
- Cada grupo aproximadamente tiene una población de 45 estudiantes, por lo que 765 chicos y chicas fueron las y los beneficiarios del proyecto APS.

La realización de este tipo de proyectos, sin duda, les brindó a las y los jóvenes involucrados perspectivas distintas en torno a la participación, así como un afianzamiento de los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del proyecto, así como habilidades para su vida y para el ejercicio de su sexualidad.

La experimentación de proyectos de esta naturaleza debería estar disponibles para que más jóvenes se involucren en acciones comunitarias, con beneficios para la sociedad. Sin lugar a dudas, los proyectos APS son una opción viable, con resultados positivos en las juventudes.

6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Una de las partes fundamentales del proyecto de intervención es el referente a la evaluación, la cual se encuentra contemplada en la *Fase 4*. La evaluación final del proyecto se realizó a partir de la aplicación de una serie de instrumentos, a través de los cuales se pudo dar cuenta y recuperar los aprendizajes pedagógicos y de servicio, así como vislumbrar los efectos obtenidos a partir de la aplicación del proyecto de intervención, por parte de las y los jóvenes.

A continuación se describen las categorías, así como las técnicas y los instrumentos aplicados para realizar la evaluación.

Tabla 19: Técnicas e instrumentos para evaluar las categorías de participación, género y sexualidad.

Categoría 1 Participación	Categoría 2 Género	Categoría 3 Sexualidad
1. Técnica de dibujo sobre: a. Conceptualización de participación. b. Prácticas participativas. 2. Cuestionario sobre participación.	1. Cuestionario Likert “Y tú ¿qué opinas? sobre los estereotipos y roles de género de las y los jóvenes.	1. Técnica de dibujo sobre la conceptualización de sexualidad. 2. Cuestionario sobre sexualidad para evaluar conocimientos, prácticas, información y problemáticas que poseen las y los jóvenes.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la aplicación de las técnicas y los instrumentos antes mencionados, es que se obtuvieron los datos que a continuación se presentan, como resultado de la intervención realizada con el grupo. Los datos se muestran en dos momentos, el antes y el después de la intervención. La evaluación previa fue realizada durante los meses de enero y febrero de 2017, mientras que la post-evaluación se realizó durante los meses de abril y mayo de 2018. Los resultados de las evaluaciones se realizaron teniendo en cuenta las tres categorías teóricas planteadas en el proyecto, las cuales son:

1. Participación.
2. Género.
3. Sexualidad.

6.1 Resultados categoría 1: Participación

En este primer apartado se presentan los resultados obtenidos en la categoría de Participación, iniciando con la técnica de dibujo en la que se muestran los resultados sobre la conceptualización de participación y las prácticas participativas que las y los jóvenes identifican. Posteriormente se presentan los resultados de la aplicación de un cuestionario cerrado que aborda los temas de género y participación.

6.1.1 Técnica de dibujo sobre:

1. Conceptualización de participación.
2. Prácticas participativas.

6.1.2 Cuestionario sobre participación.

A continuación se describen los resultados obtenidos con la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos elegidos.

6.1.1 Técnica de dibujo. Conceptualización de la participación e identificación de prácticas participativas.

Esta categoría se evalúa a partir de los resultados arrojados por las y los jóvenes a través de los dibujos que realizaron. Para organizar los resultados, se observaron detenidamente los dibujos y se clasificaron los elementos contenidos en los ellos, en conjunto con las frases o palabras incluidas, de tal manera que se establecieron categorías agrupando las frases, palabras o elementos del dibujo que fueran conceptualmente parecidos.

1. Conceptualización de participación

Se le pidió al grupo de chicos y chicas que respondieran a la pregunta ¿Qué es la participación?, solicitándoles que lo expresaran a través de un dibujo. Dicho dibujo, aunque no se les solicitó que lo acompañaran de frases o palabras, lo hicieron, lo cual nos permitió analizar de mejor manera los resultados, los cuales se encuentran presentados en la tabla 20.

Tabla 20: Ideas sobre participación identificadas en los dibujos realizados.

Categorías	¿Qué es la participación?			
	Hombres		Mujeres	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Opinar	10	11	14	22
Levantar la mano	7	1	3	1
Responder	0	0	4	0
Participar	0	2	0	3
Otras	4	5	3	3

Fuente: Elaboración propia.

Para comprender mejor las categorías que se establecieron, se presenta el tipo de respuesta que se incluyó en cada una.

a. Opinar: En esta categoría se mencionaron cuestiones como: dar una idea, dar una opinión, dar tu punto de vista, decir lo que pensamos, hablar sobre algo que sabemos, expresarte, dar a conocer lo que piensas o sabes, aportar ideas.

b. Responder: Responder la pregunta del compañero.

c. Levantar la mano: Para participar tenemos que levantar la mano como en la escuela, levantar la mano para pedir permiso para participar, es cuando pides la palabra para hablar y levantas la mano.

d. Participar: Cuando participas en clase. Cuando participas en algún club. Cuando participas en proyectos. Participar en algo.

e. Otras: En esta categoría se incluyeron respuestas que no hacían referencia a las categorías anteriores y no aludían a algún aspecto en particular, por ejemplo: comunicar, respetar la opinión de todos, mejorar las cosas, la participación es algo bueno y chido, la participación puede ser también apoyo, es una forma de argumentar un tema, hacer algo.

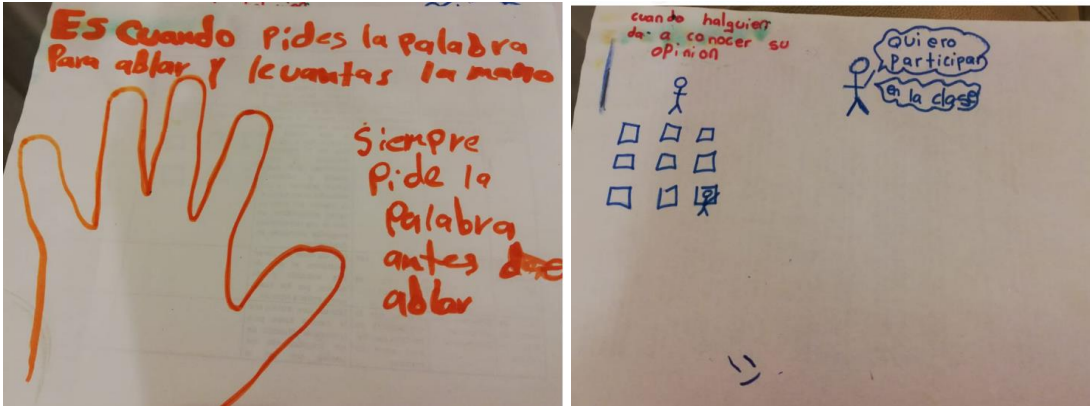
Lo que se puede observar es que, si bien la categoría de *OPINAR* es la que tiene una mayor cantidad de menciones, en el *postest* se incrementó al doble en el caso de las mujeres. Algunas de las respuestas encontradas en el *postest* son: “Cuando das tu opinión sobre algo y lo dices frente a muchas personas”, “Es dar a conocer que sabes de algún tema para que los demás también puedan aprender”. Estas respuestas podrían ser resultado de la realización del proyecto de intervención, ya que refieren al hecho de difundir los aprendizajes obtenidos a otras personas.

Por otro lado, en el caso de los varones la respuesta *LEVANTAR LA MANO* disminuyó a más de la mitad en el *postest*, lo cual puede deberse a que con la implementación del proyecto pudieron diversificar y ampliar la conceptualización que tienen sobre la participación.

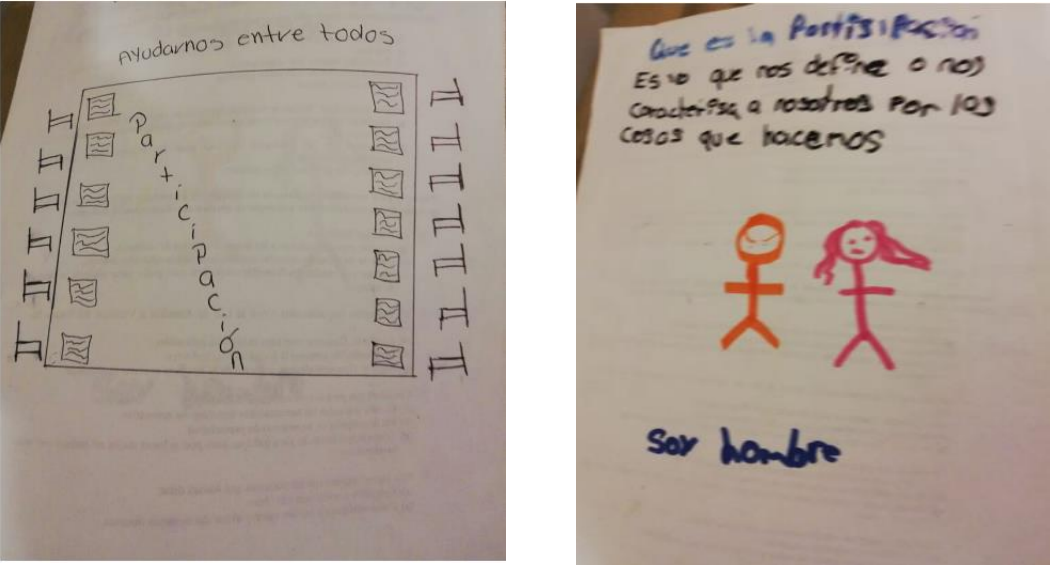
De igual forma, tanto en hombres como en mujeres en el *postest* apareció la categoría *PARTICIPAR*, lo cual pudiera hablar de un reconocimiento de las y los jóvenes de este ejercicio, el cual no se había visto reflejado en el *pretest*.

Imagen 6: Ejemplos de dibujos hechos por los hombres sobre su conceptualización de participación.

PRETEST



POSTEST



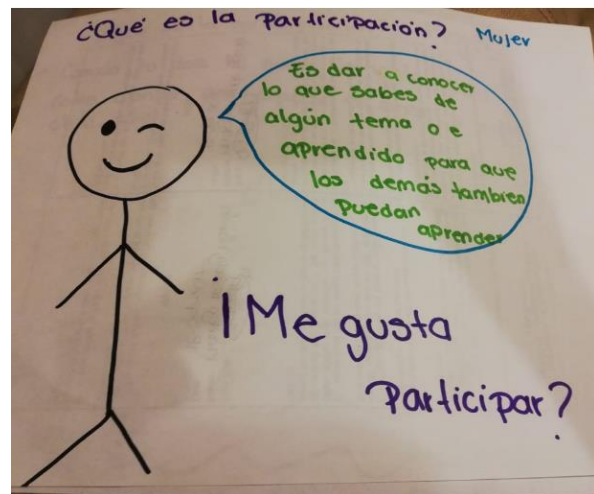
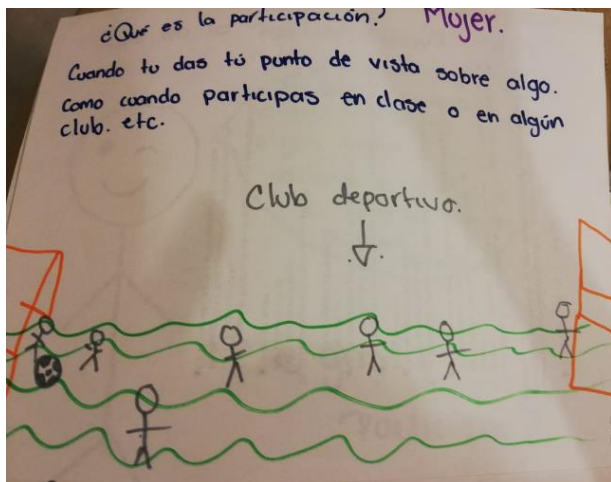
Fuente: Elaboración realizada por los jóvenes.

Imagen 7: Ejemplos de dibujos hechos por las mujeres sobre su conceptualización de participación.

PRETEST



POSTEST



Fuente: Elaboración realizada por las jóvenes.

2. Identificación de prácticas participativas

Al grupo se le solicitó que en otro dibujo expresaran *¿En qué he participado?* A pesar de que la consigna fue responder la pregunta anterior, la gran variedad de respuestas dio información para ubicar también los lugares donde participan, y las personas con quienes lo realizan. Las respuestas fueron variadas, y al igual que en el caso anterior, se agruparon en diversas categorías.

Tabla 21: Tipo de participación identificada en los dibujos.

Categorías		Hombres		Mujeres	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
¿En qué?	Actividades sociales	1	2	19	2
	Actividades deportivas	4	1	4	1
	Actividades académicas	4	7	11	6
	Redes sociales	0	0	7	0
	Actividades de voluntariado	0	0	1	0
	En nada/ no me gusta/ me da pena	0	0	2	1
	En proyectos	0	10	0	12
	Mejorar el mundo	0	1	0	0
	En todo lo que me gusta	0	0	0	1
¿En dónde?	Escuela	5	3	5	4
	Casa	4	1	5	2
	Espacios exteriores	2	3	2	1
	Iglesia	0	0	2	0
¿Con quién?	Extraños	1	0	0	0
	Con la banda	1	0	0	0
	Amistades	1	0	4	0
	Familia	0	1	5	0
	Psicólogo/as	0	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Para comprender mejor las categorías que se establecieron, se presenta el tipo de respuesta que se incluyó en cada una.

1. ¿En qué has participado?

Actividades sociales: bailes, cantar, posadas, juegos, obras de teatro, fiestas, pedidas de matrimonio, conversaciones, platicando, concursos, tardeadas.

Actividades deportivas: torneos de futbol o basket ball, equipos de futbol, en pedirla o en meter gol, realizando mi entrenamiento.

Actividades académicas: en clase, en exposiciones, en trabajos de la escuela, preguntas en el salón, en el reporte de lectura, participar en la materia de inglés, resolver algo en la clase, dando mi opinión, en los honores.

Redes sociales: Facebook, Youtube, Instagram, Twitter, Netflix, Whatsapp. Haciendo publicaciones, suscripción a canales de música, subir fotos.

Actividades de voluntariado: asistencia para ayudar en una casa hogar.

2. ¿En dónde has participado?

Espacios exteriores: en posadas de mi calle, en juegos de los parques, en la tienda, en la calle, en la comunidad, lugares públicos.

Solo se desglosa lo referido a espacios exteriores, ya que las categorías de escuela, casa e iglesia, no requieren mayor descripción, porque las respuestas fueron concretas, sin mayor interpretación.

3. ¿Con quién?

Familia: platico con mis familiares, en eventos familiares.

Amistades: en conversaciones con mis amigas, participo cuando voy con mis amigos.

Análisis de resultados de la identificación de prácticas participativas

Los resultados obtenidos en esta evaluación muestran algunas diferencias entre la evaluación inicial y la final del proyecto de intervención. Una de las principales observaciones es que en la evaluación *postest* tanto los hombres como las mujeres incluyeron la categoría de *PROYECTOS*, la cual no habían contemplado en un inicio, lo cual pudiese estar relacionado con la intervención llevada a cabo.

Si bien, el plan de estudio de la educación básica a nivel secundaria establece la metodología de proyectos como una forma de trabajo, este tipo de actividades no es habitual que se implementen en la escuela, ya que regularmente la participación de las y los jóvenes está limitada a actividades directivas, más que colaborativas determinadas por las y los docentes.

Otra de las cuestiones que se observan, es que en el *postest* hubo menos categorías elegidas, focalizando sus menciones en la categoría de *PROYECTOS* y en la *ACADÉMICA*, lo cual puede ser debido a que el proyecto de intervención fue realizado dentro de la escuela, por lo que las actividades mayormente identificadas son los proyectos y las académicas.

Otro punto a resaltar en la evaluación *pretest* es que las mujeres mencionaron la categoría de *REDES SOCIALES*, no obstante, ésta no apareció en el *postest*. Ello pudiese responder a que las mujeres clarificaron su conceptualización de participación, por lo que esa categoría dejó de ser para ellas una opción.

6.1.2 Cuestionario sobre participación

Otro de los instrumentos que se aplicó en materia de participación, fue un cuestionario en el que se indagaron aspectos relacionados con las percepciones que tienen las y los jóvenes sobre el tema, pero bajo un análisis de género y desde las perspectivas juveniles (Anexo 7).

A continuación se presentan los resultados obtenidos de dicho cuestionario:

1. Conceptualización sobre Participación.

La primera pregunta del cuestionario era “¿Qué crees que es la participación?”. El objetivo de realizar esta pregunta abierta y no colocar reactivos predeterminados, fue para conocer con las propias palabras de las y los jóvenes cuál es la conceptualización que sobre participación tienen, haciendo un comparativo al inicio y al final de la intervención. Los resultados arrojan lo que consideran que es la participación, siendo principalmente el “*Dar su opinión, su punto de vista, su argumento o dar a conocer lo que saben*”. En esta respuesta se observan pocos cambios entre la evaluación *pretest* y *postest* en ambos sexos.

Sin embargo, donde más cambios fueron observables tanto en hombres como en mujeres, fue en lo referente a su consideración de que participar es “*Ayudar/ apoyar/ contribuir/ colaborar/hacer algo en conjunto/ poner algo de tu parte*”, estos cambios pudiesen responder a la instrumentación del servicio realizado en la intervención, con el cual consideran que contribuyeron con su trabajo.

Otro de los cambios que es posible observar es que en las mujeres en el *postest* hay una diversificación de categorías en la conceptualización sobre participación, lo cual podría responder a una ampliación de la mirada de lo que ellas consideran qué es, contrario a lo que sucede con los varones, en quienes sus conceptualizaciones son más concretas y acotadas.

Tabla 22: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué crees que es la participación?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Dar tu opinión/tu punto de vista/ tu argumento/dar a conocer lo que sabes	9	11	17	18
Algo que te aburre	2	0	0	0
Hablar	2	1	0	1
Ayudar/ apoyar/ contribuir/ colaborar/hacer algo en conjunto/ poner algo de tu parte	2	6	0	5
Responder una pregunta	1	0	0	1
Cuando estas en un grupo/ cuando haces algo con varias personas	0	0	1	1
Participar en un proyecto/ en actividades	0	1	0	1
Es el poder de hacer cambiar algo	0	0	0	1
Levantar la mano	0	0	0	2
No sé	2	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

2. Maneras conocidas de participar.

La segunda pregunta del cuestionario era “¿Qué maneras de participar sabes que existen?”. En esta pregunta se indagó sobre las maneras de participar que las y los jóvenes saben que existen, observando que sus respuestas prioritariamente están relacionadas con actividades escolares, por lo que es en la escuela donde consideran que está su mayor ámbito de mayor participación, existiendo pocos cambios en el *pretest* y en el *postest*, y con opiniones muy parecidas entre chicos y chicas. Lo mismo ocurrió con lo referente a “*levantar la mano*”, ya que lo siguen considerando como una manera de participar.

Por otro lado, destaca que el “*hablar, opinar, expresar, explicar*”, tiene un incremento en el *postest* en ambos sexos, lo cual podría estar relacionado con la realización del proyecto de intervención, ya que los proyectos que implementaron justo estuvieron diseñados para explicar a otros/as jóvenes lo que habían aprendido.

De igual forma, en ambos casos en el *postest* tanto hombres como mujeres ampliaron y diversificaron sus conceptualizaciones sobre las maneras de participar.

Tabla 23: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué maneras de participar sabes que existen?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Levantando la mano	5	6	3	5
Cuando cooperas para hacer algo/ cuando ayudas en algo/ voluntariado/ actuando	0	3	3	4
Hablando/ expresando sentimientos/ explicar/ opinando	1	5	0	5
En equipo	0	1	0	2
En proyectos	0	1	2	2
Actividades escolares (leyendo, en clase, oral, escrita, en la escuela, pasando al frente, exponiendo, escuchando, dando tu punto de vista en clase, resolviendo dudas, preguntando y respondiendo)	10	8	11	8
En la casa	0	0	0	1
En la calle	0	0	0	1
Social, económica, política	0	0	0	1
Individualmente	0	1	0	0
En la vida cotidiana	0	1	0	0
Muchas	0	1	0	0
No contestó	1	1	0	4
No sé	2	1	0	0

Fuente: Elaboración propia.

3. Maneras de participar que realizan las y los jóvenes.

La tercera pregunta del cuestionario era “¿Qué maneras de participar tú realizas?”. Los resultados a esta pregunta muestran cuáles son las maneras en que los chicos y las chicas participan.

Inicialmente hay que señalar que en ambos casos, se observa que en el *pretest* hay pocas categorías consideradas, lo cual cambia drásticamente en el *postest*, ya que en el caso de los chicos se pasa de 4 categorías a 10, mientras que en el caso de las mujeres pasan de 3 a 10, lo cual podría verse como una situación favorable, ya que pudiera inferirse que ampliaron su visión de lo que implica la participación.

Por otro lado, en lo referente a que participar es *levantar la mano*, se observa que en los hombres en el *postest* decrece, mientras que en las mujeres aparece como opción, siendo que en el *pretest* no había aparecido.

De igual forma, es posible identificar un tema relacionado con los roles de género, ya que en la categoría en la que se menciona “*Ayudando en casa*”, son 7 chicas y cero chicos quienes consideran esta actividad, esto puede ser debido a que el trabajo doméstico y de cuidado son actividades principalmente asignadas a las mujeres.

Finalmente, las chicas en el *postest* consideran que “*hablar, explicar y opinar*” también es participación, cuestión que no habían considerado en el *pretest*, lo cual habla de una diversificación de categorías y que puede estar detonado por la implementación del proyecto de intervención.

Tabla 24: Frecuencia de respuestas a la pregunta: “¿Qué maneras de participar tú realizas?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
En clase dando mi punto de vista/ en exposiciones/ en la escuela/ respondiendo preguntas/ de manera oral	0	5	11	10
Levantando la mano	11	6	0	5
Ayudando en casa/ ayudando a mis compañeros/ voluntariado	0	1	7	1
Hablando/ explicando/ opinando	4	3	0	4
Actividades deportivas/ culturales	1	1	1	1
Verbal, física, mentalmente, social	0	1	0	1
Muchas	0	2	0	0
En equipo	0	1	0	1
Con familia/ amigos/ compañeros	0	0	0	3
Ninguna	1	2	0	1
No participo	0	1	0	0
No contestó	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia.

4. Actividades en las que participan las y los jóvenes.

La cuarta pregunta del cuestionario era “¿Qué actividades conoces en las que participan otros adolescentes como tú?”. Esta pregunta indagaba el tipo de participación que identifican en otros/as jóvenes, observando que según los chicos y las chicas participantes, las actividades académicas son las actividades en las que reconocen que participan otros/as jóvenes como ellos/ellas.

En el caso de los hombres, los proyectos aparecen como opción, mientras que en el caso de las mujeres una gran cantidad de ellas prefirieron no contestar dicha pregunta.

Por otro lado, los chicos en la evaluación *pretest* y *postest* consideran a las actividades deportivas como parte de las actividades de participación que realizan otros chicos como ellos. Lo que es interesante es que las chicas no consideraron este tipo de actividades en el *pretest*, sin embargo, en el *postest* ya lo mencionaron como opción, lo cual podría responder al trabajo realizado en el proceso de intervención, en donde las chicas pueden hacer un rompimiento con sus estereotipos de género y dejar de considerar al deporte como una actividad exclusivamente ejercida por los varones.

Tabla 25: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué actividades conoces en las que participan otros adolescentes como tú?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Actividades deportivas/ culturales	8	7	2	6
Actividades académicas (en la escuela, en clase, en exposiciones, dando mi opinión, estudiar)	8	6	4	5
En casa	0	0	2	0
En redes sociales	0	0	2	0
En proyectos	0	6	0	2
En grupo/en equipo	0	0	0	2
No contestó	3	1	0	8
No sé	1	1	8	1

Fuente: Elaboración propia.

5. El gusto por la participación de las y los jóvenes.

La quinta pregunta del cuestionario era “¿Te gusta participar?”. Esta pregunta formulada de manera dicotómica indagó si a las y los jóvenes del grupo les gusta participar, encontrando que en el caso de los chicos se observó que no hubo cambios entre el *pretest* y *posttest* sobre su gusto por la participación, mientras que en el caso de las chicas se observa un incremento en el *posttest*, infiriendo que son a las que más les gustó esta actividad.

Tabla 26: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Te gusta participar?”.

Hombres				Mujeres			
Si		No		Si		No	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
13	13	6	6	11	15	8	6

Fuente: Elaboración propia.

6. Razones para participar.

La siguiente pregunta del cuestionario venía anclada a la anterior, ya que indagaba el por qué a los chicos y chicas les gusta o no participar, encontrando en sus respuestas diversos cambios. Por ejemplo, en el caso de las chicas se observa un incremento drástico en el *posttest*, mencionando que sus razones son porque les gusta expresar sus opiniones o su punto de vista, situación que los chicos ni siquiera lo tienen considerado.

Por otro lado, mencionan la pena o los nervios como razones para no participar, lo cual en el *posttest* para el caso de los varones se incrementó, mientras que en las mujeres decreció. En el caso de los chicos podría ser debido a que después de la intervención pueden aceptar y/o reconocer de mejor manera los sentimientos que les genera participar, mientras que en el caso de las chicas, podría ser debido a que pudieron superar algunos sentimientos de pena o nervios que les generaba al inicio la participación.

En el caso de los chicos, también es necesario mencionar que en el *pretest* consideraban que lo hacían por subir una calificación, cuestión que decreció en el *postest*. Sin embargo, en el caso de las chicas ni siquiera apareció como opción. Esta es una situación interesante, ya que justo es necesario cuestionar las prácticas participativas donde se ofrecen beneficios, por lo que se deben promover acciones que no estén constreñidas y que no acostumbren a las y los jóvenes a participar solo por recibir cosas a cambio.

Tabla 27: Frecuencia de respuestas a la pregunta sobre el por qué les gusta o no participar.

	HOMBRES		MUJERES	
	SI		SI	
	PRE	POST	PRE	POST
Suben calificación	4	1	0	0
Me gusta ayudar/ contribuir	0	2	4	2
Es divertido	1	2	0	0
Para aprender/ conocer	1	3	0	2
Haces deporte	2	0	0	0
Doy mi punto de vista/ mi opinión/ que sepan lo que pienso/ expresar lo que me gusta	0	0	1	8
Es bueno/ está chido/ me gusta/ me llama la atención	3	1	1	0
Me da pena/ me dan nervios	0	4	7	4
Prefiero reservar mi opinión	0	0	1	0
Me aburre	2	0	0	0
No me sé las respuestas	1	0	0	0
Me toman más en cuenta	0	1	0	0
Se pueden cambiar las ideas	0	0	0	1
No me gusta/ no quiero	1	0	0	2
No sé	1	3	0	0

Fuente: Elaboración propia.

7. Qué tanto participan.

Esta pregunta del cuestionario era “¿Qué tanto consideras que participas?”. Lo que se puede observar es que a pesar de que los chicos y las chicas con las respuestas dadas anteriormente evidencian que diversificaron y clarificaron lo que es la participación, desde su consideración

afirman que es poco lo que ellos y ellas participan, muy a pesar de haber sido participes de un proyecto de intervención participativo, en el que fueron protagonistas de su propio aprendizaje. Pareciese que un proyecto de varios meses de duración no fue suficiente para que modificaran sus perspectivas sobre el tema, por lo que se hace necesario que la participación no deba ser un proyecto, sino una práctica recurrente en la formación académica, formativa y pedagógica de los chicos y las chicas.

Tabla 28: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué tanto consideras que participas?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Mucho	3	3	4	3
Poco	14	14	13	16
Nada	2	2	2	1

Fuente: Elaboración propia.

8. Persona que toma en cuenta su opinión.

La siguiente pregunta del cuestionario era “¿Qué personas consideras que toman en cuenta tu opinión?”. Las respuestas muestran la importancia que tiene la madre como la principal persona que toma en cuenta su opinión. Sin embargo, si recordamos las respuestas a otras preguntas donde se afirma que es en la escuela y en las actividades académicas donde ellos y ellas sienten que más participan, no hay una correlación con la figura de las y los profesores, ya que no consideran que estos personajes tomen en cuenta su opinión.

Esta situación plantea dos retos, por un lado la importancia del trabajo de fortalecimiento que se debería de hacer en casa como primer espacio de socialización, por ser el espacio donde los chicos y las chicas encuentran validez en sus opiniones; y por otro, la necesidad de impulsar un trabajo docente que considere y reconozca en la juventud posibilidades reales de participación.

Tabla 29: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué personas consideras que toman en cuenta tu opinión?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Mamá	18	14	16	15
Papá	4	3	6	2
Maestros/as	0	3	1	2
Amigos/as	0	3	1	4
Gobernantes	0	0	0	0
Nadie	0	1	0	1

Fuente: Elaboración propia.

9. Razones por las que toman en cuenta la opinión de las y los jóvenes.

La siguiente pregunta del cuestionario era “¿Por qué consideras que toman en cuenta tu opinión?”. Las razones por las cuáles los chicos y las chicas sienten que se toma en cuenta su opinión es principalmente “Porque me escuchan, me ponen atención, me toman en cuenta, les importa mi opinión”. En las chicas el número de menciones es un poco mayor, siendo casi el doble de lo que consideran los chicos.

Los chicos por su parte hablan de “confianza, apoyo” pero hay una gran cantidad de ellos que no contestaron la pregunta. En el caso de las chicas, para ellas es importante porque pueden expresarse y ser ellas mismas, y la otra razón es debido a una correlación determinada por el tiempo de convivencia.

Tabla 30: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué consideras que se toma en cuenta tu opinión?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Porque me escuchan/ me ponen atención/ me toman en cuenta/les importa mi opinión	6	6	8	10
Porque hay confianza	2	2	0	0
Me aman	2	0	0	0
Me apoyan/ me ayudan	1	4	4	1
Porque soy el consentido	1	0	0	0
Por el tiempo que paso con ellos	1	1	0	3
Me comprenden/ me entiende	0	0	2	1
Expreso lo que me gusta/ me gusta que sepan lo que pienso/ puedo ser yo	0	0	0	3
Me aconseja	0	0	0	1
No sé/ No contestó	1	6	0	2

Fuente: Elaboración propia.

10. Lugar para expresarse.

La siguiente pregunta era “¿En qué lugar sientes que puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes?”. Las respuestas arrojan que la familia y la escuela son los lugares principales donde los chicos y las chicas sienten libertad.

Sin embargo, en el caso de las chicas es evidente un cambio entre la evaluación *pretest* y *posttest*, ya que pasaron de considerar a la familia como el principal espacio de expresión, a la escuela, lo cual podría ser resultado del trabajo de intervención realizado con ellas, por lo que la escuela se convirtió en su lugar principal de expresión.

En el caso de los chicos, es muy clara su decisión de considerar a la familia como el principal lugar donde ellos sienten que pueden expresarse, ya que es más del doble de lo que consideran a la escuela.

Por otro lado, en lo que respecta a los lugares recreativos se observa que los chicos en el *posttest* lo comenzaron a considerar, mientras que en las chicas disminuyó esta consideración.

Tabla 31: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En qué lugar sientes que puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Escuela	4	5	2	10
Familia	13	11	12	7
Lugares recreativos	0	4	7	1
Lugares religiosos	0	1	0	0
Colonia	0	1	0	1
Ninguno	0	2	0	2

Fuente: Elaboración propia.

11. Razones para expresarse con libertad.

La siguiente pregunta estaba anclada a la anterior, preguntando “¿Por qué consideras qué en ese lugar puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes?”. Las razones por las cuales los jóvenes se sienten en libertad de expresar lo que piensan y lo que sienten en los lugares que eligieron, es debido principalmente a que se sienten en “cómodos/as o en confianza”, respuesta que no se modificó entre el *pretest* y el *postest*.

En el caso de las mujeres presentaron una modificación, incrementando en el *postest* el “*porque me escuchan, me ponen atención, me toman en cuenta*”. En el caso de los varones, se incrementó las respuestas colocadas en la categoría de “*Otros*”.

En ambos sexos es de llamar la atención que en el *postest* la familia desaparece como opción

Tabla 32: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué consideras que en ese lugar puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Porque es mi familia	3	0	0	0
Porque me escuchan/ me ponen atención/ me toman en cuenta	3	0	1	4
Porque tengo confianza/ me siento cómodo@	3	4	8	8
Porque me puedo expresar/ cuento lo que siento	0	2	3	2
Porque me siento libre/ bien	0	2	2	0
Otros (Porque comparten, porque ayudo, porque me apoyan, porque me respetan, porque me comprenden)	1	4	2	2

Fuente: Elaboración propia.

12. Personas que respetan a las y los jóvenes.

La siguiente pregunta del cuestionario era “¿Qué personas consideras que te respetan cómo eres?”. Nuevamente es de destacar que la figura de la madre sea el principal personaje que los chicos y las chicas identifican como quien más les respeta, siguiendo el padre, y en tercer lugar las amistades, respuestas que fueron muy parecidas en ambos sexos.

Por otro lado, se vuelve a destacar que las y los maestros no son uno de los personajes que los chicos y las chicas consideran que les respeten, lo cual es muy preocupante, ya que aunque pasan mucho tiempo con ellos y ellas, su manera de relacionarse es asimétrica y autoritaria lo cual hace que no se sienten respetados/as.

Tabla 33: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué personas consideras que te respetan cómo eres?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Mamá	17	12	13	16
Papá	3	9	2	7
Maestros/as	0	3	0	2
Amigos/as	0	3	3	5
Ninguno	0	2	0	1

Fuente: Elaboración propia.

13. El trato de las y los adultos.

La siguiente pregunta era “¿Cómo te gustaría ser tratado por los adultos?”. En sus respuestas destaca un incremento en el *postest* en ambos sexos al afirmar que desean ser tratados “*con respeto y que escuchen lo que digo*”. En el caso de los chicos, es notable un mayor incremento, ya que en el *pretest* era una respuesta que ni siquiera habían considerado.

Por otro lado, es de destacar que en el *postest* aparece que desean ser tratados con “Igualdad/equidad de género”, lo cual sin duda es un resultado tangible de la realización del proyecto de intervención, ya que en el *pretest*, no había aparecido como opción.

Tabla 34: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Cómo te gustaría ser tratado por los adultos?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Bien	11	5	0	1
Con cariño y ternura	5	0	0	0
Mejor	1	0	0	0
Con respeto y que escuchen lo que digo	0	5	14	16
Con honestidad	0	0	2	0
Con madurez	0	0	1	0
Con más libertad	0	0	1	0
Con igualdad/ con equidad de género	0	3	0	6
Normal/ igual	0	4	0	1

Fuente: Elaboración propia.

14. Participación aburrida y divertida.

La siguiente pregunta era “Menciona un tipo de participación que es divertida y una que es aburrida”. Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres consideran que la participación en cuestiones académicas es aburrida, siendo los varones quienes más lo mencionaron.

Mientras que en la participación que consideran divertida, se encontró que los varones principalmente eligen las actividades deportivas, mientras que las chicas eligen las recreativas, lo cual puede ser una muestra de la diferencia basada en el género.

Tabla 35: Frecuencia de respuestas a la pregunta “Menciona un tipo de participación que es divertida y una que es aburrida”.

	DIVERTIDA			
	HOMBRES		MUJERES	
	PRE	POST	PRE	POST
Actividades académicas (Clases, exposiciones, dinámicas)	5	0	0	1
Actividades deportivas	4	5	2	2
Actividades recreativas y culturales (Jugar, dibujar, fotografiar, eventos)	4	5	7	7
Actividades en casa	0	0	1	0
Todas	0	0	0	1
Proyecto de intervención	0	0	0	1
Cosas que me interesan	0	0	0	1
Expresarte	0	0	0	1

	ABURRIDA			
	HOMBRES		MUJERES	
	PRE	POST	PRE	POST
Actividades académicas (Clases, escribir, temas que no me agradan)	17	11	6	6
Actividades en casa (lavar platos).	0	0	2	0
Redes sociales	0	0	1	0
Levantar la mano	0	0	0	3
Hablar	0	0	0	2
Ninguna	0	0	0	2

Fuente: Elaboración propia.

15. Participación en las redes sociales.

La siguiente pregunta del cuestionario era “¿Crees que las redes sociales son una manera de participar?”. En la tabla 36 se muestran las respuestas, en las que se encontró que tanto hombres como mujeres consideran que si es una forma de participar. En el caso de las mujeres no hubo cambios entre el *pretest* y el *postest*, mientras que en el caso de los varones se incrementó la cantidad de chicos que consideran que *no* es una forma de participar.

Tabla 36: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Crees que las redes sociales son una manera de participar?”.

Hombres				Mujeres			
Si		No		Si		No	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
15	13	3	6	14	15	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Al indagar las razones por las cuáles consideran que son o no una forma de participar, se encontró en el *postest* que para ambos sexos una de las principales menciones es el “*No sé*”, lo cual es de destacar, ya que aunque consideran que sí son un medio para la participación, no logran definir porque razón creen que es así. En el caso de las mujeres, mencionaron que es debido a que “*Puedes opinar, expresar o dar tu punto de vista*”.

Sin duda, se debería de considerar el peso que tienen las redes sociales en la vida actual de las y los jóvenes, y explorar esta opción para crear metodologías educativas que sean impulsadas desde esos espacios virtuales.

Tabla 37: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que las redes sociales son una manera de participar?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Se conectan	1	1	0	0
Te diviertes	1	0	0	0
No las conoces	1	0	0	0
Para ser sociables, hacer amigos, conoces	1	3	4	2
Opinas, te expresas	1	2	4	7
Apoyas/ ayudas	0	0	2	1
Lo ocupamos para cosas malas	0	0	1	0
Puedes publicar	0	0	0	2
No sirve	0	1	1	0
No contestó	3	3	0	2
No sé	1	8	0	4
Para muchas cosas	0	0	0	1
Para obtener información	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia.

16. Participación por género en el salón de clases.

La siguiente pregunta del cuestionario era “¿Crees que los hombres y las mujeres en tu salón tienen las mismas oportunidades de participar?”. Lo que se observa en sus respuestas es que la mayoría cree que sí, sin embargo, en el *postest* se incrementa la cantidad de chicos que así lo consideran, pudiendo estar determinado por la implementación del proyecto de intervención que incorporó elementos de sensibilización y capacitación en cuestiones relacionadas con el género, lo que pudo haberles modificado su perspectiva respecto a la participación de las chicas en el salón de clases.

En las mujeres, si bien no se observan grandes cambios, si es de destacar que tres chicas consideren que no es igualitaria la participación, lo cual también puede ser resultado del trabajo de concientización sobre su condición de género.

Tabla 38: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Crees que los hombres y las mujeres en tu salón tienen las mismas oportunidades de participar?”.

Hombres				Mujeres			
Si		No		Si		No	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
5	14	13	3	19	17	0	3

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en la tabla 39 se presentan los resultados en los que se indaga el por qué creen que los hombres y las mujeres tienen las mismas oportunidades de participar, encontrando que la razón principal por la que consideran que la participación en el salón es igualitaria, es porque “tenemos los mismos derechos, somos iguales y tenemos las mismas capacidades”, lo cual habla de su reconocimiento como sujetos de derecho.

Tabla 39: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que los hombres y las mujeres en tu salón tienen las mismas oportunidades de participar?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Porque los profesores son acosadores	3	1	0	0
Tenemos los mismos derechos, somos iguales, tenemos las mismas capacidades	5	9	15	9
Los profesores aprecian o tienen mayor preferencia por las mujeres	2	0	0	0
A las mujeres no les gusta, no saben opinar	2	1	0	1
No tenemos las mismas participaciones, no somos iguales	1	1	0	1
Tenemos que tener respeto	0	0	2	0
Ambos opinamos lo que pensamos y todos pueden participar	0	3	2	4
No respetan nuestra opinión	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia.

17. Participación por género.

La siguiente pregunta era “*En tu salón ¿Quiénes son los que más participan? ¿Los hombres, las mujeres o es igual?*”. Lo que la tabla 40 muestra es que en las respuestas dadas se observan cambios entre el *pretest* y el *postest*, los cuales apuntalan a ampliar su consideración respecto a la participación de las mujeres.

En el caso de las chicas se observa que en el *pretest* consideraban que su participación era igualitaria, sin embargo, en el *postest* se incrementa su consideración de que las mujeres son las que más participan. En el caso de los varones, en el *postest* se modifica su opinión, quedando al mismo nivel de menciones la participación igualitaria y la participación de las mujeres.

Lo que se observa es que posterior a la intervención, tanto en los hombres como en las mujeres hay un mayor reconocimiento de la participación que realizan las mujeres en el salón de clases, lo cual es importante, ya que las visibiliza y reconoce como sujetos de derecho. Lo que sí es indudable, es que según las afirmaciones de ambos sexos, los varones son los que menos participan.

Tabla 40: Frecuencia de respuestas a la pregunta “En tu salón ¿Quiénes son los que más participan? ¿Los hombres, las mujeres o es igual?”.

Hombres						Mujeres					
Hombres		Mujeres		Igual		Hombres		Mujeres		Igual	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
3	1	11	9	4	9	1	3	2	9	15	8

Fuente: Elaboración propia.

18. Opinión de las y los jóvenes.

La siguiente pregunta del cuestionario era “*¿En algún momento has sentido que tu opinión no ha sido tomada en cuenta?*”. Los resultados muestran que en el caso de las mujeres en el *postest* se

incrementó drásticamente el número de chicas que sienten que *SI* se toma en cuenta su opinión, disminuyendo las menciones en el *NO* y en el *A VECES*.

En el caso de los varones también se incrementó en el *postest* la cantidad de chicos que sienten que su opinión *NO* ha sido tomada en consideración, disminuyendo la cantidad de *A VECES*.

Sin duda estos datos son interesantes, ya que posterior a la aplicación del proyecto de intervención las mujeres sintieron que su opinión *SÍ* se toma en cuenta, mientras que los varones, sienten que su opinión *NO* se toma en cuenta. Las inferencias que se pueden hacer de este dato, es que el proyecto les brindó a las chicas un reconocimiento a su opinión, mientras que en el caso de los chicos, por el trabajo de género pudieron cuestionar su masculinidad, y por tanto, reconocer sus sentimientos.

Tabla 41: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En algún momento has sentido que tu opinión no ha sido tomada en cuenta?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Si	5	4	0	8
No	2	6	7	4
A veces	13	9	12	6

Fuente: Elaboración propia.

19. Espacios para las mujeres.

La siguiente pregunta del cuestionario era “¿En cuáles espacios son en los que más participan las mujeres?”. Al indagar sobre los espacios es de destacar que en general no hubo mayores cambios, ya que ambos sexos siguen considerando que los principales espacios de participación de las chicas son a través de actividades académicas. Esta consideración reduce la participación de las mujeres y las sigue confinando principalmente al espacio privado.

Un dato interesante que se encontró, fue un incremento en los varones en el *postest*, ya que comienzan a considerar los espacios deportivos, también como espacios en los que participan las mujeres.

Tabla 42: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En cuáles espacios son en los que más participan las mujeres?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Recreo	7	4	3	4
Espacios escolares	9	11	12	12
Espacios deportivos	2	6	2	3
Espacios culturales	2	2	2	5
Otros (Con el maestro de arte)	4	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

20. Espacios para los varones.

Esta última pregunta indagó “¿En cuáles espacios son en los que más participan los hombres?”.

Nuevamente en estas respuestas no se observan grandes cambios, ya que se siguen considerando las actividades deportivas como los espacios donde más participan los chicos.

Estas últimas dos preguntas sin duda muestran de manera palpable las diferencias de género en lo que se refiere a los espacios, los mujeres tienen permisibilidad social y personal para las actividades académicas, mientras que los varones para las actividades deportivas.

Tabla 43: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En cuáles espacios son en los que más participan los hombres?”.

	Hombres		Mujeres	
	PRE	POST	PRE	POST
Recreo	1	4	1	2
Espacios escolares	5	3	3	4
Espacios deportivos	12	14	14	18
Espacios culturales	0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

Después de haber trabajado durante varios meses con los chicos y las chicas un proyecto participativo, el cual desarrollaron de manera exitosa, los resultados muestran diversos cambios entre el *pretest* y el *postest*.

Inicialmente hay que mencionar que es innegable que las consideraciones sobre participación de los chicos y las chicas se van ampliando, reconociendo en diversas actividades acciones participativas. Sin embargo, lo que es de destacar es que aún y después de haber hecho sus proyectos, la mayoría sigue considerando que participa poco. Esto muestra que la participación no puede ser solo aplicada en un proyecto, sino que debe convertirse en una práctica cotidiana, para que verdaderamente se modifique a largo plazo la incidencia en la participación juvenil.

Por otro lado, en diversos *postest* se observaron cambios que podrían deberse a la aplicación del proyecto de intervención, y que pudiesen ser el inicio de una ciudadanía más ampliada, que deje de ser individual para irse convirtiendo en colectiva. Por ejemplo, en su ampliación del concepto de participación consideran que es opinar, pero también ayudar, lo cual puede que esté relacionado con el proyecto de APS que ejecutaron.

Es de destacar que si bien los chicos y las chicas consideran que la escuela es el principal ámbito dónde pueden participar, las actividades académicas son las que consideran más aburridas, y que son las y los profesores quienes consideran que menos les respetan. Estas circunstancias pueden darnos pistas para comprender las razones por las cuales las y los jóvenes no tienen motivación para participar, y la importancia que tiene la escuela en la promoción de actividades, procesos y proyectos que retomen a la participación como un eje transversal.

Otra de las cuestiones que es necesario puntualizar, es que se debe de promover una participación en la que los chicos y las chicas participen sin esperar nada a cambio, ya que esto hará que se

vuelva una práctica recurrente, que los involucre en diversos espacios de la vida pública, y que su motivación sea la participación por sí misma, y no basándose en el intercambio de beneficios.

Por otro lado, al trabajar con jóvenes se debe de considerar que en la actualidad las redes sociales son una forma en la que ellos y ellas consideran que participan, por lo que se deben de comenzar a considerar al realizar intervenciones educativas.

Sin duda, trabajar sobre participación juvenil es necesario y urgente, sin embargo, también es importante realizar intervenciones que tomen en cuenta y no invisibilicen las diferencias entre hombres y mujeres, ya que es necesario reconocer que el género también está presente en las formas y las conceptualizaciones que tiene la juventud en materia de participación, y que esto marca de manera contundente su incursión en el ejercicio de su ciudadanía, la cual, no puede negarse, está marcada por las desigualdades de género.

Lo anterior se plantea a partir de los resultados observados, en los que las chicas incrementaron su gusto por la participación al concluir el proyecto de intervención, además de que decreció la pena y los nervios que les genera participar. También es de destacar que las mujeres identifican al trabajo doméstico como actividades de participación, pero al ampliar su mirada, también comienzan a considerar las actividades deportivas como acciones en las que ellas pueden participar.

Para las chicas el proyecto les brindó un mayor reconocimiento, por lo que posterior a su aplicación sienten que su opinión es tomada en cuenta.

En los varones en general se registran menos cambios en las diversas preguntas realizadas, pero si hay que destacar que en el *postest* hay un mayor reconocimiento de la participación de las mujeres.

En cuestión de espacios en los que más participan ambos sexos, estos están marcados por el género, ya que la permisibilidad social ha determinado que los espacios académicos sean considerados para las mujeres, mientras que los deportivos para los varones.

Finalmente y para cerrar, es importante señalar que tanto hombres como mujeres afirman que desean ser tratados/as por las y los adultos con respeto y con igualdad de género, lo cual sin duda, es el gran reto: trabajar y reconstruir para que las y los jóvenes sean tratados como ciudadanos/as, como sujetos de derecho, y no como menores sin consciencia.

6.2 Resultados categoría 2: Género

En este segundo apartado se presentan los resultados obtenidos en la categoría de Género, para la cual se aplicó un cuestionario tipo Likert titulado “*Y tú ¿qué opinas?*” (Anexo 8), cuya finalidad de la aplicación de este instrumento fue identificar los estereotipos de género que tienen las y los jóvenes con quienes se trabajó.

El instrumento se creó a partir de 25 frases que muestran diferentes estereotipos basados en las diferencias de género, en la que las y los jóvenes debían elegir entre tres afirmaciones: *De acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo*, según lo que más se acercara a su opinión.

Para el análisis de los resultados se utilizó una escala construida a partir del marco teórico de los estudios de género creada por Cubillas, Valdez, Domínguez, Román, Hernández y Zapata (2016), en la que se identifican cinco dimensiones en las que se pueden aglutinar los estereotipos de género, las cuales son: roles de feminidad y masculinidad, roles de maternidad y paternidad, sexualidad, competencias y capacidades, expresiones de emotividad o agresividad.

A continuación se presentan las frases utilizadas en el instrumento de evaluación, correlacionadas con las dimensiones elegidas, a partir de las cuales se analizaron los resultados:

1. Roles de feminidad y masculinidad.

- Los hombres deben dedicarse a trabajar y no a las labores del hogar.
- El color rosa solo lo deben usar las mujeres.
- Los hombres tienen más permisos para salir a la calle o a las fiestas que las mujeres.
- Las mujeres deben estudiar mientras encuentran quien las mantenga.
- Las mujeres con el cabello corto son lesbianas.
- Los hombres tienen la última palabra en las decisiones familiares.

- Las mujeres con sobrepeso son menos atractivas.
- Las mujeres no deben andar solas a altas horas de la noche.

2. Roles de maternidad y paternidad.

- El anhelo más grande de las mujeres es ser madres.
- Las mujeres son mejores para cuidar bebés.

3. Sexualidad.

- Los hombres solo piensan en sexo.
- Las mujeres que tienen más de una pareja sexual son “fáciles”.
- Cuando se está en una relación sexual, el hombre es quien debe tener el control.
- Una mujer que se respeta debe llegar virgen al matrimonio.
- Es normal que los hombres tengan muchas “novias”.

4. Competencias y capacidades.

- Los hombres son mejores que las mujeres para practicar deportes.
- Los hombres son más inteligentes que las mujeres.
- Los hombres son mejores líderes que las mujeres.
- Los hombres son el principal sustento económico de la familia.
- Las mujeres deben saber cocinar.

5. Expresiones de emotividad o agresividad.

- Los hombres que lloran son débiles.
- Las mujeres son más celosas que los hombres.
- Los hombres son violentos por naturaleza.

- Las mujeres son más sentimentales que los hombres.
- Los hombres no deben de mostrar sus sentimientos públicamente.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario, los cuales se encuentran diferenciados por sexo, tanto en el *pretest* y como en el *postest*.

Tabla 44: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres que lloran son débiles”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	3	1	8	4	8	14	0	0
MUJERES	0	0	5	1	15	19	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se puede observar en estos resultados es que en el caso de los varones, se incrementó el número de jóvenes que están *en desacuerdo* con el designio social de mostrar sus sentimientos, uno de los estereotipos más arraigados en la educación brindada a los hombres. En el caso de las mujeres, también se incrementa que estén *en desacuerdo* con este estereotipo, el cual tiene consecuencias negativas para los hombres, las cuales se ven reflejadas, en su salud o en sus vinculaciones afectivas, entre otras tantas.

Tabla 45: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres son más celosas que los hombres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	14	8	5	9	0	2	0	0
MUJERES	6	0	12	10	1	9	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Esta frase analiza uno de los sentimientos más relacionados con el amor romántico que son los celos, observando que tanto los hombres como las mujeres del grupo pudieron comenzar a mover algunas de sus estructuras. En el caso de los varones se observa que decrecieron los que estaban *de acuerdo* con esta afirmación, mientras que en las mujeres, subió considerablemente el número de chicas que ahora están *en desacuerdo* con la frase.

Sin embargo, es necesario observar que existe una gran cantidad de menciones que hicieron las y los jóvenes en lo referido al *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, lo que implica que aún les falta un posicionamiento claro respecto al tema.

Tabla 46: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son más violentos por naturaleza”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	6	2	8	6	5	11	0	0
MUJERES	3	1	5	4	12	15	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Con lo que respecta a la violencia, hay una serie de postulados que han afirmado que la violencia es natural, por lo que es algo que no se puede controlar, quitándole la responsabilidad a la construcción social de los sujetos en determinadas sociedades. La perspectiva de género rescata esta construcción social para explicar que no es una situación natural, sino construida, por lo que es interesante que en el caso de este grupo de jóvenes, los varones hayan modificado su visión al bajar la cantidad de chicos que están de acuerdo con esta afirmación, y subiendo considerablemente los que se manifiestan completamente en desacuerdo con esta frase.

Con lo que respecta a las mujeres, también sube un poco el que estén en desacuerdo con la frase, pero es poco el cambio.

Tabla 47: Frecuencia de respuestas a la frase “El anhelo más grande de las mujeres es ser madres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	6	5	9	14	2	0	2	0
MUJERES	1	0	13	12	6	8	0	0

Fuente: Elaboración propia.

La construcción social de la maternidad es una de las experiencias más sobrecargadas de significados sociales atribuidos a las mujeres, tan es así que se puede observar que en realidad las cifras entre el *pretest* y el *posttest* no tuvieron grandes cambios, lo cual puede ser resultado de la pesada carga socio-cultural que tiene este designio. Un poco las cifras de los varones se movieron hacia el *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, lo cual pudiese ser poca claridad respecto a su posicionamiento o un proceso rumbo a una deconstrucción.

Tabla 48: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres solo piensan en sexo”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	7	3	8	13	4	3	0	0
MUJERES	3	1	11	10	6	9	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Este es uno de los mitos que sostienen la permisibilidad de los varones en cuanto al ejercicio de su sexualidad, por lo que es interesante observar que en los varones haya bajado la cantidad de chicos que están *de acuerdo* con esta afirmación; mientras que en el caso de las mujeres subió un poco la cantidad que está *completamente en desacuerdo*. Nuevamente se observa que en los varones sube la cantidad de chicos que se posicionan en el *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*.

Tabla 49: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres que tienen más de una pareja sexual son fáciles.”

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	9	5	6	9	4	5	0	0
MUJERES	5	1	6	9	9	10	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Esta afirmación lo que muestra es una condena al ejercicio libertario de la sexualidad por parte de las mujeres, por lo que resulta interesante observar que tanto en las chicas como en los chicos decreció la cantidad de los que están *de acuerdo* con esta frase, incrementándose en ambos la cantidad de indecisos/as que estaban *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* con la frase.

Tabla 50: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres deben dedicarse a trabajar y no a las labores del hogar”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	3	0	14	10	2	9	0	0
MUJERES	1	0	4	3	15	16	0	1

Fuente: Elaboración propia.

Los designios de género han adjudicado las labores no remuneradas (tareas domésticas y de cuidado) principalmente a las mujeres, por lo que resulta interesante observar que en el *postest* no hay una sola persona que esté *de acuerdo* con dicha afirmación. En el caso de los varones subió considerablemente la cantidad de chicos que están *en desacuerdo* con esta frase, bajando los que se posicionaban en el *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. Sin embargo, sería interesante indagar si esto solo es un cuestionamiento al designio, o si se podría ir traduciendo en prácticas cada vez más colaborativas dentro de su hogar.

Tabla 51: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres son mejores para cuidar bebés”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	17	11	5	6	0	2	0	0
MUJERES	8	6	7	6	5	8	0	0

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de cuidados de menores ha sido asignado históricamente a las mujeres debido a una cuestión biológica, por ser quienes tienen la capacidad reproductiva, lo que ha dado como consecuencia la creencia que las mujeres son mejores para realizar estas actividades de cuidado. Sin embargo, en este grupo podemos observar que en el caso de las chicas, pero en mayor medida de los chicos, decreció el número que se encontraba *de acuerdo* con esta frase, incrementando el número de chicos y chicas que están *en desacuerdo* con ello.

Tabla 52: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son mejores que las mujeres para practicar deportes”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	7	4	11	12	1	3	0	0
MUJERES	1	2	13	10	6	8	0	0

Fuente: Elaboración propia.

El mito de la fortaleza física de los varones frente a la debilidad de las mujeres las ha segregado al espacio privado, y por tanto, alejado de las actividades deportivas; sumado a ello hay diversos estudios que señalan que existe un abandono de la práctica deportiva a la llegada de las mujeres a la adolescencia. Lo que se observó en el grupo es que si bien en los varones decrece la cantidad de chicos que está *de acuerdo*, y sube un poco las y los que se manifiestan *en desacuerdo*, las

principales menciones se encuentran en el *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, lo que podría ser que aún no tengan clara su postura al respecto.

Tabla 53: Frecuencia de respuestas a la frase “El color rosa solo lo deben de usar las mujeres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	6	1	10	4	3	13	0	1
MUJERES	0	0	7	3	13	17	0	0

Fuente: Elaboración propia.

La diferencia de colores entre hombres y mujeres es una construcción social, por lo que la regla generalmente aceptada en nuestra sociedad occidental es que el rosa es un color asignado a las mujeres, ya que denota ternura o debilidad. En lo que respecta al grupo, es interesante observar que principalmente son los hombres quienes modificaron su postura respecto al color, mostrando un alto crecimiento entre los que están *en desacuerdo*, lo cual por sí mismo es un gran avance en la resignificación de atribuciones sociales asignadas.

Tabla 54: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres tienen más permisos para salir a la calle o a fiestas que las mujeres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	5	9	12	8	2	2	0	0
MUJERES	14	9	3	6	3	5	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Existen una serie de creencias que posibilitan que los varones puedan tener mayor permisibilidad de estar en el espacio público desde que son adolescentes, ya que se cree que las mujeres deben

ser mayormente “protegidas”, por su debilidad, o por el cuidado que se le brinda a su sexualidad. En esta frase se observan cambios en ambos sexos, en el caso de los varones sube la cantidad de chicos que están *de acuerdo* con esta frase, mientras que en el caso de las mujeres decrece este posicionamiento, siendo ellas las que pudieron modificar su visión respecto a este designio.

Tabla 55: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres son más sentimentales que los hombres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	13	13	5	5	1	1	0	0
MUJERES	10	6	7	10	3	4	0	0

Fuente: Elaboración propia.

El sentimentalismo es una característica asignada principalmente a las mujeres, a partir de una consideración de inferioridad, lo que ha implicado que tengan menores posibilidades de desarrollo por no considerárseles aptas para lidiar con situaciones de complejidad, por pensar con el “corazón” y no con la “cabeza”. Los resultados muestran que en esta frase en los varones no hubo cambios, infiriendo que pudiese ser un muy mito arraigado, difícil de modificar. En el caso de las mujeres, decrece la cantidad de chicas que están *de acuerdo* con esta afirmación.

Tabla 56: Frecuencia de respuestas a la frase “Cuando se está en una relación sexual, el hombre es quien debe tener el control”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	8	5	10	10	1	4	0	0
MUJERES	0	0	7	7	13	13	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Este mito les atribuye a los varones el control emocional y sexual en las relaciones sexuales, lo cual da como consecuencia una asimetría de poderes. Lo que se muestra en el grupo, es que en el caso de los mujeres las consideraciones se quedan igual, sin ningún cambio. Sin embargo, en los varones se comienza a vislumbrar un poco de cambios al bajar la cantidad de los que están *de acuerdo*, y subir los que están *completamente en desacuerdo*. Cambios mínimos que podrían ir perfilando un cuestionamiento más serio hacia las maneras en cómo se llevan las relaciones sexuales y humanas.

Tabla 57: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres deben estudiar mientras encuentran quien las mantenga”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	8	2	9	6	2	11	0	0
MUJERES	1	0	5	0	14	20	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Este mito ha tenido una serie de consecuencias que se han traducido en situaciones de inequidad, pobreza y violencia para las mujeres, ya que al ser a las niñas y las adolescentes a quienes se les adjudican las labores domésticas y de cuidado, ha dado como consecuencia que tengan un nivel educativo más bajo, consecuencia de la deserción escolar, atribuida a los roles y estereotipos de género. Los resultados del grupo son alentadores, ya que por un lado en los varones decrece la cantidad de chicos que están *de acuerdo* con la afirmación, mientras que tanto en hombres como en mujeres sube la cantidad de las y los que están *en desacuerdo*. Sin duda, este tipo de procesos de cambio son un avance, que apuntalen a crear mayores condiciones de igualdad para las mujeres en el ámbito educativo.

Tabla 58: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son más inteligentes que las mujeres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	1	1	9	11	9	7	0	0
MUJERES	0	0	8	3	11	17	1	0

Fuente: Elaboración propia.

Para los varones existe una representación social de superioridad, en el que la inteligencia es uno de los elementos a destacar, siendo atribuida históricamente a dichos sujetos. En el grupo se observa que es en las mujeres en las que más se modifica su percepción, ya que sube la cantidad de chicas que manifiestan estar *en desacuerdo* con esta afirmación, bajando la cantidad de las que anteriormente se posicionaban en el *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. Este cambio en las mujeres sin duda es importante, ya que tiene implicaciones en la representación personal que las propias chicas construyen de sí mismas, dejando de atribuirles a los varones la inteligencia como característica.

Tabla 59: Frecuencia de respuestas a la frase “Una mujer que se respeta debe llegar virgen al matrimonio”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	6	3	11	10	2	6	0	0
MUJERES	3	0	13	8	4	12	0	0

Fuente: Elaboración propia.

La virginidad femenina es uno de los grandes mitos que se han construido para garantizar el poder y el control sobre el cuerpo de las mujeres, por lo que es interesante observar que en el grupo decreció la cantidad de chicos y chicas que están *de acuerdo* con esta afirmación. A la par, se incrementó considerablemente las y los jóvenes que se manifiestan *en desacuerdo*, sin embargo, son más las mujeres que se posicionan en esta aseveración, lo cual sin duda es importante, ya que habla de su cuestionamiento a las normas establecidas para el control de sus cuerpos.

Tabla 60: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son mejores líderes que las mujeres”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	7	0	7	11	5	8	0	0
MUJERES	2	0	7	4	11	16	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Las habilidades y las competencias de liderazgo han sido atribuidas a los varones, esta construcción social ha dado como consecuencia que pocas mujeres encabecen puestos de dirección en empresas o en puestos políticos, ya que se duda de sus capacidades. Por tanto, es interesante observar que en el grupo tanto en los hombres como en las mujeres se incrementó la cantidad de las y los que están *en desacuerdo* con esta afirmación, decreciendo quienes afirmaban estar *de acuerdo*. Esto puede ir representando un avance entorno a las concepciones de lo que las mujeres pueden lograr o pueden emprender, pudiendo tener implicaciones en la participación que ellas desempeñen en su ámbito cotidiano.

Tabla 61: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres con el cabello corto son lesbianas”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	0	0	10	5	9	14	0	0
MUJERES	1	0	1	2	18	18	0	0

Fuente: Elaboración propia.

En torno a la diversidad sexual existen una serie de mitos, entre el que destaca que las mujeres lesbianas tienen que ser masculinas para tratar de aparentar ser hombres. Hay un enaltecimiento a la feminidad de las mujeres, y un menosprecio por una sexualidad que no es para consumo masculino, por lo que es interesante observar que es justamente en los varones del grupo donde se observa el cambio, mostrándose ahora *en desacuerdo* ante esta afirmación. En lo que se refiere a las mujeres no se perciben cambios, lo que puede implicar una mayor dificultad de modificación por el estigma que representa tener una orientación sexual distinta a la heterosexual.

Tabla 62: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres tienen la última palabra en las decisiones familiares”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	3	0	13	10	3	9	0	0
MUJERES	1	0	6	5	13	15	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Las representaciones sociales que se tienen en nuestro país, indican que son los varones jefes de familia quienes al haber sido designados como los proveedores, son los que tienen la facultad de decidir lo que ocurra en el hogar, por lo tanto, es interesante observar que es justo en el grupo de

chicos donde se observa el cambio, incrementando la cantidad de los que están *en desacuerdo* con esta asignación. Nuevamente son los hombres los que comienzan a posicionarse en otro lugar cuando se trata de asuntos relacionados con las estructuras familiares, esperando que esto pase del discurso a la colaboración más igualitaria al interior de las familias.

Tabla 63: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres con sobrepeso son menos atractivas”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	8	3	7	11	4	9	0	0
MUJERES	0	0	6	4	14	16	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Existen una serie de actitudes negativas hacia las mujeres que no cumplen con el estereotipo de género basado en un peso o figura ideal, lo que ha dado como consecuencia que muchas jóvenes, principalmente en la adolescencia, se sientan a disgusto con su cuerpo, cayendo en comportamientos negativos y autodestructivos, como por ejemplo, la bulimia o la anorexia. Bajo esta circunstancia, es que resulta interesante que sean los varones del grupo quienes hayan modificado su mirada respecto al cuerpo de las mujeres, decreciendo la cantidad de los que estaban *de acuerdo* y subiendo los que ahora se manifiestan *en desacuerdo*. En el caso de las chicas no hay mayor modificación entre el *pretest* y el *postest*, lo que podría deberse al peso que este estereotipo de belleza representa en la vida de las jóvenes.

Tabla 64: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son el principal sustento económico de la familia”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	15	6	3	9	1	4	0	0
MUJERES	2	1	7	9	11	10	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Desde épocas remotas, ha sido el hombre en quien ha recaído la proveeduría de los medios económicos para el sustento familiar, por lo que es de resaltar que son los varones del grupo en quienes se observa una modificación respecto a esta mirada, decreciendo en ellos el estar *de acuerdo*, y subir los que están *en desacuerdo*. Sin embargo, es necesario mencionar que también creció de manera notable el número de chicos que se posicionaron en el *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, que como se ha mencionado anteriormente, esta indecisión pudiese estar relacionada con el comienzo al cuestionamiento a ciertos roles y estereotipos de género. Desafortunadamente en las mujeres no se observan mayores cambios.

Tabla 65: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres no deben andar solas a altas horas de la noche”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	8	7	8	5	3	7	0	0
MUJERES	8	3	9	7	3	10	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Las mujeres crecen entre mensajes que siempre las alertan a cuidarse con la intención de prevenir agresiones sexuales, cuestionando además que el espacio público y la noche están reservados para los varones, por lo tanto es interesante observar que es en las chicas en quienes se observan modificaciones, tanto decreciendo las que estaban *de acuerdo*, y subiendo las que se manifiestan *en desacuerdo*. En el caso de los hombres, también hay un incremento entre los que están *en desacuerdo*.

Tabla 66: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres no deben de mostrar sus sentimientos públicamente”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	5	0	11	13	3	6	0	0
MUJERES	1	0	6	4	12	16	1	0

Fuente: Elaboración propia.

Las creencias en torno a la inexpresividad de las emociones de los varones tienen una alta valoración social, por lo que crecen construyéndose como sujetos que a los que se les enseña que no deben mostrar sus sentimientos, sobre todo si estos están relacionados con el miedo o la afectividad. Sin embargo, esto ha conllevado la construcción de una masculinidad con serias repercusiones en la salud emocional y física de los sujetos. En el grupo lo que se encontró es que en los varones decreció el número de los que estaban *de acuerdo* con dicha afirmación, mientras que aumentó los que estaban *en desacuerdo*, siendo una excelente noticia el que estos chicos comiencen a cuestionar este tipo de roles, que lejos de brindarles privilegios, ponen en riesgo su salud y su vida.

Tabla 67: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres deben saber cocinar”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	13	12	5	6	1	1	0	0
MUJERES	4	5	7	9	7	5	2	1

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades relacionadas con la vida privada han sido impuestas como “naturales” para las mujeres, existiendo lugares dentro de los hogares aún más relacionados con los trabajos femeninos, tal es el caso de la cocina, terreno adjudicado por excelencia a las mujeres. En el caso del grupo, es interesante observar que no hubo grandes cambios entre el *pre* y el *post*, lo cual puede ser indicativo de lo cotidiana que es esta práctica en su vida, que por tanto no se pudieron plantear modificaciones al respecto.

Tabla 68: Frecuencia de respuestas a la frase “Es normal que los hombres tengan muchas novias”.

	DE ACUERDO		NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		N/C	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
HOMBRES	13	4	4	4	2	11	0	0
MUJERES	3	3	2	4	15	13	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Existen una serie de estereotipos de género ligados al ejercicio de la sexualidad, en la que para los varones es mucho más abierta y sin tantos prejuicios, con una mayor permisibilidad de ejercerla, enalteciendo que un hombre tenga varias parejas, lo cual es considerado como sinónimo de virilidad y superioridad. En el caso del grupo, es interesante observar que en los hombres es en

quienes se observan las mayores modificaciones, tanto al decrecer la cantidad que de los que estaban *de acuerdo* con esta afirmación, e incrementándose considerablemente los que ahora están *en desacuerdo* con esta situación.

Análisis de resultados

El análisis de la categoría de género fue realizado comparando lo que los hombres y las mujeres externaron en el instrumento de evaluación, el cual fue aplicado al inicio y al final del proyecto de investigación, teniendo como finalidad observar la existencia o no, de cambios en torno a los estereotipos de género que tienen las y los jóvenes participantes.

Se realizó un análisis de cada una de las frases, en el que se observaba si había habido cambios entre el *pretest* y el *postest*, en los hombres, las mujeres o en ninguno de los dos. Posteriormente, estos cambios se cuantificaron utilizando las dimensiones elegidas, para así determinar en cuál dimensión se observaron los mayores cambios.

En la siguiente tabla se presenta el número de cambios que tuvieron los hombres y las mujeres en cada una de las dimensiones, a partir de los resultados obtenidos de las frases planteadas en el cuestionario.

Tabla 69: Número de cambios observados en las dimensiones de los estereotipos de género.

	Dimensiones					Total
	Roles de feminidad y masculinidad	Roles de maternidad y paternidad	Sexualidad	Competencias y capacidades	Expresiones de emotividad/agresividad	
Hombres	7	1	4	2	4	16
Mujeres	3	0	2	2	2	9
Ninguno	0	1	0	2	0	3

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, son en los hombres en quienes se manifiestan la mayor cantidad de cambios (16 en total), los cuales están principalmente focalizados en las dimensiones de roles de feminidad y masculinidad, y en la de expresiones de emotividad o agresividad. En el caso de las mujeres, se observa una menor cantidad de cambios en las distintas dimensiones (9 en total), con lo cual se podría pensar que para ellas fue más complejo el cuestionamiento a los estereotipos de género impuestos por la sociedad.

Otra de las cuestiones que se observó, es que en la afirmación *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, muchos hombres y mujeres se posicionaron. Esta respuesta podría leerse como indecisión, pero también puede ser debido a que se encuentran en un proceso de cuestionamiento, por lo que aún no deciden en qué lugar posicionarse, sin que ello implique que no existe una reflexión de por medio.

Es importante destacar que si bien la intervención en lo general no estuvo diseñada para abordar específicamente el tema de género, sino que más bien fue una categoría transversal utilizada durante el desarrollo de todas las fases, resulta interesante observar cambios en algunas de las frases utilizadas en el instrumento, así que imaginemos los cambios que pudiesen observarse si se realizaran intervenciones específicas sobre la temática, y mucho más si estas fuesen realizadas a largo plazo.

Desde los ámbitos educativos, se deberían de fortalecer los trabajos con hombres y mujeres jóvenes, ya que por un lado los cambios observados en los varones representan una gran área de oportunidad que debería ser aprovechada por la escuela, pero también el hecho que las mujeres hayan mostrado pocos cambios muestra la necesidad de crear estrategias de abordaje.

6.3 Resultados categoría 3: Sexualidad

En este tercer apartado se presentan los resultados obtenidos en la categoría de Sexualidad. Al considerar que ésta es una construcción social, los instrumentos aplicados sirvieron para conocer y analizar la formación de saberes que tienen las y los jóvenes con respecto a ella.

Inicialmente se presentan los resultados sobre la conceptualización que tienen las y los jóvenes sobre el tema de la sexualidad, para posteriormente presentar los resultados de la aplicación de un cuestionario en el que se indagaron los conocimientos, las prácticas y las habilidades que poseen sobre la materia.

Las técnicas y los instrumentos para analizar esta categoría son:

1. Técnica de dibujo sobre la conceptualización de la sexualidad.
2. Cuestionario cerrado sobre sexualidad (conocimientos, prácticas y habilidades).

6.3.1 Técnica de dibujo. Conceptualización de la sexualidad.

Se le pidió al grupo de chicos y chicas que respondieran a la pregunta ¿Qué es la sexualidad?, solicitándoles que lo expresaran a través de un dibujo, con el objetivo de indagar la concepción general que tienen las y los jóvenes sobre el tema. Dicho dibujo, aunque no se les solicitó que lo acompañaran de frases o palabras, lo hicieron, lo cual nos permitió analizar de mejor manera los resultados.

Esta técnica se evaluó a partir de los resultados arrojados por las y los jóvenes a través de los dibujos que realizaron. Para organizar los resultados, se observaron detenidamente los dibujos y se clasificaron los elementos contenidos en los dibujos en conjunto con las frases o palabras incluidas, de tal manera que se establecieron categorías agrupando las frases, palabras o elementos del dibujo que fueran conceptualmente parecidos.

Tabla 70: Ideas sobre sexualidad identificadas en los dibujos realizados.

Actividades	Hombres		Mujeres	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Relaciones sexuales	10	4	12	6
Protección	8	2	11	4
Diferencia sexual	2	3	3	8
Cuerpo	0	0	4	2
Órganos sexuales	3	6	0	6
Afectividad	4	5	0	6
Amistad/noviazgo	0	0	1	0
Placer	2	0	2	6
Embarazo	1	0	1	0
Responsabilidad	0	0	1	0
Atracción	0	0	1	0
Algo feo que no se hace con las mujeres	1	0	0	0
Enfermedades	1	0	0	1
Incomprensibles	2	0	0	0
Diversidad sexual	0	3	0	3
Género	0	1	0	2
Igualdad	0	2	0	4
Decisión de elegir	0	1	0	0
No discriminar	0	0	0	2
Sexo seguro	0	0	0	6
Relaciones con las/los demás	0	0	0	2
Creencias	0	0	0	1

Fuente: Elaboración Propia.

Para comprender mejor las categorías que se establecieron, se presenta el tipo de respuesta que se incluyó en cada una.

a. Relaciones sexuales: En esta categoría se dibujaron o mencionaron algunas de las siguientes cuestiones: Tener relaciones hombre y mujer. Procreación. Tener sexo. Sexo seguro. La sexualidad es cuando dos personas se conectan y tienen sexo. Cuando dos personas se reproducen.

b. Órganos sexuales: Son las partes íntimas del hombre y la mujer. Estimulación de los órganos sexuales.

c. Protección: En esta categoría incluyeron diversos métodos anticonceptivos, como el condón masculino, el condón femenino, las pastillas, mencionando también la sexualidad debe llevarse a cabo con protección durante las relaciones sexuales.

d. Diferencia sexual: Es un hombre y una mujer. Lo que define si es hombre o mujer. La distinción de hombre y mujer.

e. Afectividad: En esta categoría se dibujaron o mencionaron cuestiones como: dar amor a una persona. Cuando una persona se quiere. La sexualidad es por amor. Compartir cosas. Ayudarnos entre todos. Sentimientos. Querernos tal y como somos. Cuidarte. Se dan cariño y respeto.

f. Placer: En esta categoría se realizaron las siguientes menciones o dibujos: dar placer, tener placer, que alguien te haga sentir placer. Orgasmo.

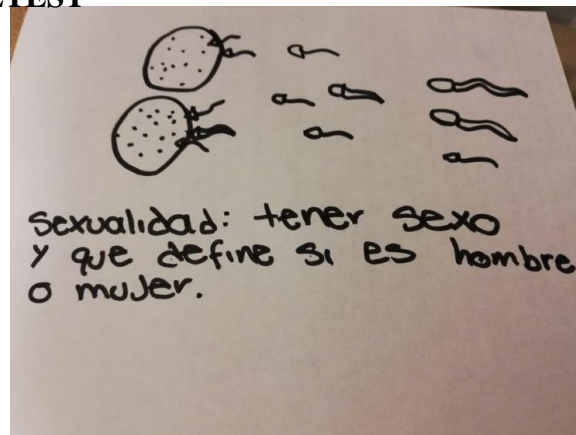
g. Cuerpo: cuando te enseñan sobre las partes de tu cuerpo. Cuidar tu cuerpo. Conoce tu cuerpo. Es aquella que te enseña tu cuerpo.

h. Igualdad: Tener igualdad en todo. Igualdad de género. Todos somos iguales.

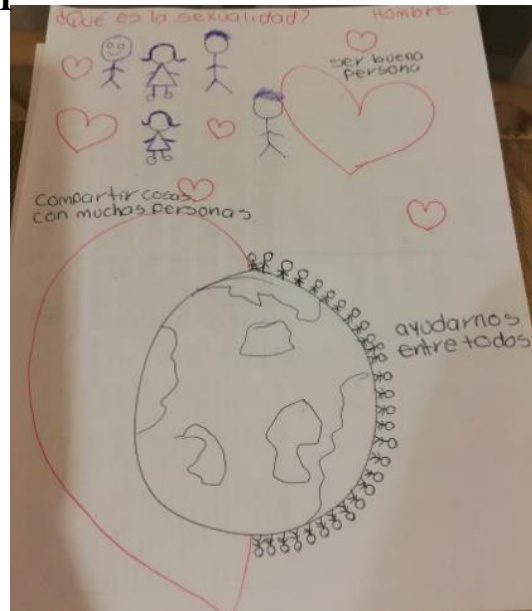
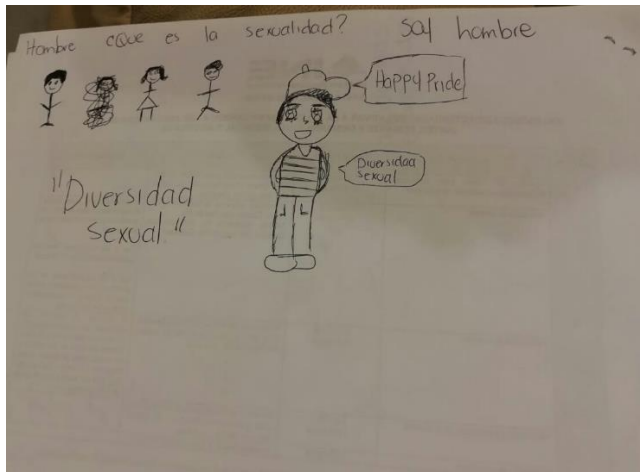
i. Sexo seguro: Faje. Caricias. Agarrones.

Imagen 8: Ejemplos de dibujos hechos por los hombres sobre su conceptualización de sexualidad.

PRETEST



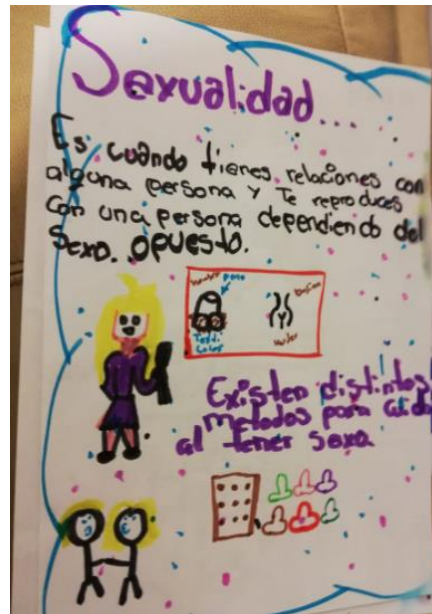
POSTEST



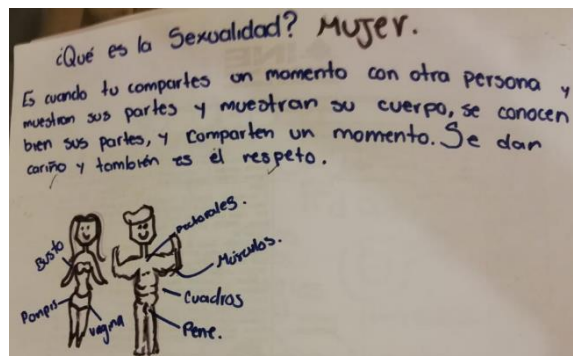
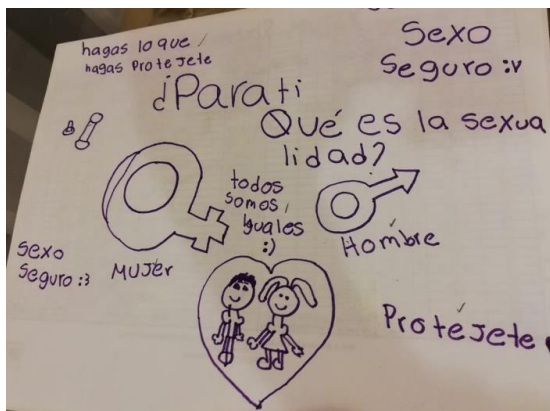
Fuente: Elaboración realizada por las jóvenes.

Imagen 9: Ejemplos de dibujos hechos por las mujeres sobre su conceptualización de sexualidad.

PRETEST



POSTEST



Análisis de resultados

Inicialmente es necesario poner atención al número de menciones o dibujos realizados en la categoría de *RELACIONES SEXUALES*, mostrándose una gran diferencia entre el *pretest* y el *postest*, ya que tanto en mujeres como en hombres el número decreció considerablemente, lo cual puede ser un indicador que su conceptualización se modificó, ampliando su mirada más allá de la mera práctica sexual.

Otra categoría a rescatar es la referente a los *ÓRGANOS SEXUALES*, los cuales tuvieron un aumento importante en los hombres, pero mucho más en las mujeres, lo que podría indicar que debido a la intervención esa parte del cuerpo que siempre había estado vetada (órganos sexuales), ya puede ser nombrada y visibilizada, principalmente en las mujeres.

En la categoría de *PLACER* es importante señalar que ésta tuvo un aumento importante en el caso de las mujeres, las cuales en el *postest* pudieron identificarlo como parte de la conceptualización de su sexualidad, lo cual es un avance significativo, dado que este es uno de los aspectos más censurados, reprimidos y con mayor peso moral en la construcción de la sexualidad femenina.

Finalmente, en la evaluación *postest*, se puede apreciar cómo en mayor medida las mujeres diversificaron su visión respecto a la sexualidad, incluyendo conceptos tan ricos y variados como la diversidad sexual, la igualdad, el sexo seguro, las creencias, el género, etc. lo cual habla de una comprensión mucho más amplia del concepto.

En el caso de los varones, se puede observar como en el *postest* también diversificaron su mirada en torno a la conceptualización de sexualidad, incluyendo categorías como diversidad sexual, género, igualdad y decisión de elegir, sin embargo, no son tantos los chicos que lo incorporan, a diferencia de las mujeres.

6.3.2 Cuestionario sobre sexualidad

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario (Anexo 9) cuyo objetivo fue conocer los conocimientos, las prácticas, la información y las problemáticas que en materia de sexualidad tiene el grupo de jóvenes con el que se trabajó.

a. Conocimientos

En este apartado se preguntó a las y los jóvenes cuál de los siguientes temas habían revisado en alguna clase, con la intención de conocer los contenidos que mayormente han abordado como parte de los programas curriculares, y si se observa alguna modificación a partir de la intervención realizada.

Tabla 71: Frecuencia de respuestas de los temas que las y los jóvenes identifican que fueron abordados en alguna clase.

TEMAS	MUJERES				HOMBRES			
	PRE		POST		PRE		POST	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1. Embarazo juvenil.	17	3	17	3	15	4	15	4
2. Infecciones de transmisión sexual.	19	1	18	2	16	3	18	3
3. VIH-sida.	20	0	14	5	17	2	20	1
4. Aborto.	20	0	18	2	18	1	16	5
5. Métodos anticonceptivos.	17	3	20	0	19	0	20	1
6. Menstruación.	13	7	8	12	12	3	11	10
7. Cambios corporales en la pubertad.	17	3	15	5	19	0	21	0
8. Placer.	7	13	7	12	10	8	15	5
9. Masturbación femenina.	6	14	6	14	12	6	15	6
10. Masturbación masculina.	9	11	8	12	13	5	19	2
11. Eyaculación.	7	13	7	13	10	9	15	6
12. Diversidad sexual.	9	11	15	5	15	4	19	2
13. Noviazgo.	18	2	17	3	19	0	18	1
14. Relaciones sexuales.	18	2	16	4	19	0	17	3
15. Violencia en el noviazgo.	17	3	20	0	19	0	20	0
16. Derechos humanos.	18	2	16	4	17	2	19	1
17. Derechos sexuales y reproductivos.	15	5	7	12	17	2	18	2

18. Adicciones.	15	5	17	1	19	0	18	3
19. Juventud y adolescencia.	15	5	12	8	19	0	16	3
20. Proyecto de vida.	12	8	16	3	17	2	19	1
21. Discriminación por ser jóvenes.	13	7	7	13	15	4	11	9
22. Relaciones familiares.	13	7	5	16	13	6	12	9
23. Acoso sexual callejero.	10	10	2	17	11	8	10	11
24. Violencia sexual.	15	5	17	3	16	3	17	3

Fuente: Elaboración Propia.

Lo que se observa es que de los 24 temas que se ponen a consideración de las y los jóvenes, en 12 de ellos las mujeres se mantienen con mínimos cambios, mientras que en los otros 12 se observan cambios considerables. En el caso de los varones, en 21 de ellos se mantuvieron sin cambios, mientras que solo en tres se observan cambios considerables.

En las mujeres, los cambios se observan en los temas de: VIH-sida, métodos anticonceptivos, menstruación, diversidad sexual, violencia en el noviazgo, derechos sexuales y reproductivos, adicciones, juventud y adolescencia, proyecto de vida, discriminación por ser jóvenes, relaciones familiares y acoso sexual callejero.

Mientras que en los varones, los cambios están en: VIH-sida, Menstruación y discriminación por ser jóvenes.

De esta situación se pueden inferir dos cuestiones, por un lado, que en las mujeres hubo un proceso que les llevo a un mayor análisis de las temáticas, lo que pudo implicar una resignificación de la información, clarificando si esta había sido dada o no en las diferentes clases.

Por otro lado, que al contestar no solo se refirieran a las clases, sino también al proyecto de intervención, mencionando los temas que más les habían significado durante el proceso de formación.

Lo que sí es claro, es que son principalmente las mujeres las que amplían su resignificación sobre los temas de sexualidad.

b. Prácticas

Este segundo apartado contiene la descripción de una variedad de prácticas relacionadas con el ejercicio de la sexualidad, para que las y los jóvenes pudiesen afirmar o negar su realización. A partir del comparativo entre la evaluación *pretest* y *postest* se puede observar el proceso de desarrollo temporal de la sexualidad adolescente de este grupo en particular.

Tabla 72: Frecuencia de respuestas acerca de las prácticas que las y los jóvenes afirman realizar.

PRÁCTICAS	MUJERES				HOMBRES			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Enamorarte de otra persona.	20	0	20	0	16	3	17	2
Tener novio/a.	17	3	19	1	16	3	17	2
Besar a otra persona.	13	7	19	1	12	7	13	6
Acariciarte con otra persona con la ropa puesta.	7	13	5	15	7	12	7	12
Acariciarte con otra persona sin ropa.	1	19	1	19	5	14	2	17
Masturbarte.	3	17	1	19	12	7	14	5
Enviar o recibir fotos sexis por teléfono o redes sociales.	3	17	6	14	13	6	10	9
Enviar o recibir mensajes sexis por whatsapp o fb.	5	15	4	16	12	7	9	10
Hacer o recibir sexo oral.	2	18	1	19	2	17	4	15
Tener relaciones sexuales.	2	18	1	19	4	15	4	15
Asistir a un centro de salud o con un médico/a para cuidar tu salud sexual o reproductiva.	4	16	4	16	8	11	12	7
Asistir con un psicólogo/a para hablar de cuestiones relacionadas con tu sexualidad.	6	14	10	10	9	10	8	11

Fuente: Elaboración Propia.

Lo que se puede observar con las respuestas dadas por las y los jóvenes, es que entre el *pretest* y el *postest* hay algunas variantes en las prácticas realizadas en el ejercicio de su sexualidad.

En el caso de las mujeres se observan tres incrementos relevantes:

1. La cantidad de chicas que habían besado a otra persona.
2. La cantidad de chicas que habían enviado o recibido fotos sexis por teléfono o redes sociales.
3. El número de chicas que habían asistido con un psicólogo/a para hablar de cuestiones relacionadas con tu sexualidad.

Si bien, las primeras dos tienen que ver con el proceso de desarrollo del ejercicio de su sexualidad, la tercera podría estar relacionada con el trabajo realizado en las sesiones de intervención, ya que éstas fueron facilitadas por una profesional en el campo de la salud mental.

Con respecto a los varones, se observa una curiosa situación, que en vez de incrementar decreció la cantidad de chicos que afirmaban:

1. Haberse acariciado con otra persona con la ropa puesta.
2. Haber enviado o recibido fotos sexis por teléfono o redes sociales.
3. Haber enviado o recibido mensajes sexis por whatsapp o fb.

Esta observación plantea la posibilidad de que en la evaluación *postest* hayan trabajado su masculinidad, y por tanto, hayan sido más honestos al momento de contestar y por ello las cifras decrecieron.

La única actividad en la que se observó un incremento es en la referida a asistir a un centro de salud o con un médico/a para cuidar tu salud sexual o reproductiva, aumento que sin duda es relevante, ya que implica un trabajo de autocuidado del cuerpo y de su sexualidad, que pudo haber sido detonado por las reflexiones grupales realizadas durante el proyecto de intervención.

Finalmente, los cambios ocurridos en estas las prácticas lo que muestran es que la sexualidad no es estática, y sobre todo en el caso de las y los jóvenes, es cambiante y se modifica constantemente, de ahí la relevancia y la gran oportunidad de brindarles las herramientas necesarias para el ejercicio libre, sano y responsable de su sexualidad.

Las y los jóvenes con o sin información, con o sin programas de educación sexual experimentarán todo lo referente a su sexualidad, por lo que siempre será preferible que la ejerzan con los mayores elementos posibles, y de preferencia con un acompañamiento en sus decisiones.

c. Información

Este tercer apartado contenía preguntas que indagaban acerca de la información que en materia de sexualidad poseen las y los jóvenes.

1. Información en materia de sexualidad.

En esta parte del cuestionario se les preguntó: “*¿Qué tanto consideras que estás informado/a sobre cuestiones de sexualidad?*”, en la que se indagaba la información que afirman tener sobre los temas relacionados con la sexualidad.

Con la intención de mejorar la comprensión de las respuestas planteadas, en esta pregunta se dividieron en dos tablas los resultados, presentando primero las respuestas de las mujeres y posteriormente la de los hombres.

Tabla 73: Respuestas de las mujeres sobre cuánta información consideran que tienen en materia de sexualidad.

PREGUNTAS	MUJERES					
	Mucho		Poco		Nada	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
¿Qué tanto consideras que estás informado/a sobre cuestiones de sexualidad?	8	15	12	5	0	0
¿Qué tanto te interesan los temas de sexualidad?	9	18	9	2	2	0
¿En tu familia se habla sobre sexualidad?	4	2	6	11	10	7
¿En la escuela se habla sobre sexualidad?	8	5	12	13	0	2
¿Con tus amistades hablas sobre sexualidad?	8	6	7	11	5	3

Fuente: Elaboración Propia.

Lo que se observa con los datos presentados, es que en el caso de las mujeres modificaron algunas respuestas entre el *pretest* y el *posttest*, afirmando al concluir la intervención que se encuentran más informadas sobre cuestiones de sexualidad, y también más interesadas en estos temas. Sin duda, esto es un avance importante en la resignificación de la sexualidad para ellas, colocándose no solo como agentes pasivos, sino reconociendo su interés y sus conocimientos adquiridos posteriormente a la conclusión de la intervención.

Acerca de con quién hablan sobre sexualidad, se observó que en la familia hablan de *POCO* a *NADA* sobre el tema, mientras que en el caso de las amistades, y muy a pesar de que son “pares”, hay una cantidad importante de chicas que afirman que es *POCO* lo que hablan entre ellas.

Finalmente, es preocupante que la escuela no realice esfuerzos por suplir los huecos informativos que no se están cubriendo en otros espacios, ya que ellas afirman que es *POCO* lo que se habla en el espacio educativo.

En resumen, las mujeres en los tres espacios más cercanos que tienen en sus vidas (familia, amistades y escuela), en ninguno de ellos están encontrando posibilidades para hablar sobre el tema, pero sobre todo la familia y la escuela están eludiendo responsabilidades importantes que tienen sobre la formación de la juventud.

Tabla 74: Respuestas de los hombres sobre cuánta información consideran que tienen en materia de sexualidad.

PREGUNTAS	HOMBRES					
	Mucho		Poco		Nada	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
¿Qué tanto consideras que estás informado/a sobre cuestiones de sexualidad?	14	14	5	5	0	0
¿Qué tanto te interesan los temas de sexualidad?	13	14	6	5	0	0
¿En tu familia se habla sobre sexualidad?	2	0	8	14	9	5
¿En la escuela se habla sobre sexualidad?	13	10	6	8	0	1
¿Con tus amistades hablas sobre sexualidad?	12	10	6	6	1	3

Fuente: Elaboración Propia.

En el caso de los varones es interesante observar que no mostraron grandes cambios, a excepción de uno mínimo entre el *pretest* y el *posttest* en lo que se refiere a que en su familia se habla *POCO* sobre cuestiones de sexualidad.

Por otro lado, a diferencia de las chicas que en general consideran que hablan poco sobre sexualidad, en el caso de los varones consideran que en la escuela y con sus amistades hablan *MUCHO*, lo cual marca una diferencia en la manera en cómo viven y expresan su sexualidad los hombres y las mujeres, ya que ellos tienen mayores espacios de interlocución a diferencia de ellas.

2. Persona de quien recibieron información sobre sexualidad.

La siguiente pregunta del cuestionario era: “¿De quién recibiste tu primera información sobre sexualidad?”. En la tabla 75 se presentan las respuestas obtenidas.

Tabla 75: Persona de quien dicen que recibieron su primera información sobre sexualidad.

		Madre	Padre	Maestro/a	Médico/a	Amigos/as	Otro
Mujeres	PRE	10	1	10	1	0	0
	POST	6	0	6	2	1	5
Hombres	PRE	3	6	7	0	2	1
	POST	5	4	7	1	0	6

Fuente: Elaboración Propia.

Como se observa en la tabla 75, en las mujeres hay una diferencia en el *postest*, ya que la *MADRE* y el *MAESTRO/A* decrecen como primera persona de quien afirman que recibieron información, incrementándose la opción de *OTRO*.

En el caso de los varones se incrementa la mención de la *MADRE*, decrece el *PADRE*, y aparece *OTRO* como opción. Sin embargo, tanto en hombres como en mujeres es la o el *MAESTRO/A* quien primordialmente les ha dado esta primera información, lo cual refleja la importancia de la escuela en la formación de los temas de sexualidad, así como la responsabilidad de la formación docente en la materia.

3. Persona de quien reciben actualmente información sobre sexualidad.

La siguiente pregunta del cuestionario era: “Actualmente cuando tienes una duda sobre sexualidad ¿a quién acudes para preguntarle?”. En la tabla 76 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 76: Persona de quien reciben actualmente información sobre sexualidad.

		Madre	Padre	Maestro/a	Médico/a	Amigos/as	Otro
Mujeres	PRE	12	1	1	1	3	5
	POST	7	0	2	3	2	7
Hombres	PRE	5	5	3	0	2	4
	POST	4	5	2	2	0	8

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto a la persona de quien actualmente reciben información cuando tienen dudas las y los jóvenes, se observa como en ambos decrece el número de menciones a la *MADRE*, aunque es más evidente en el caso de las mujeres.

Con respecto a los varones, el *PADRE* es una de sus principales opciones. Sin embargo, en ambos es la figura de *OTRO* la que representa una relevancia especial, la cual hubiera sido importante identificar de quién se trata, pero lamentablemente el instrumento no contempló la posibilidad de saber a profundidad a quién se referían.

4. Principal medio de información sobre sexualidad que utilizan las y los jóvenes.

También se indagó sobre el principal medio de información que actualmente utilizan las y los jóvenes para informarse en cuestiones de sexualidad.

Tabla 77: Principal medio de información sobre sexualidad que utilizan las y los jóvenes.

		Nuevas tecnologías (Internet y redes sociales)	Televisión	Revistas	Otra
Mujeres	PRE	14	0	0	8
	POST	14	1	0	6
Hombres	PRE	17	1	1	0
	POST	14	2	1	5

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados muestran que en realidad no hay grandes diferencias entre la evaluación *pretest* y *postest*, acerca de los medios que utilizan las y los jóvenes para informarse en materia de sexualidad. Lo que es importante señalar es que son las *NUEVAS TECNOLOGÍAS* las más utilizadas por la juventud para obtener información sobre sexualidad, lo cual debe mirarse como todo un reto para las y los educadores en sexualidad, quienes deberán contemplar esta opción como parte de las metodologías para informar a la juventud.

5. Temas sobre sexualidad en los que tienen mayor cantidad de información las y los jóvenes.

La siguiente pregunta era “*De todos los temas que abarca la sexualidad, ¿Cuál consideras que es en el que tienes mayor información?*”. Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 78: *Temas sobre sexualidad en los que tienen mayor cantidad de información las y los jóvenes.*

	MUJERES		HOMBRES	
	PRE	POST	PRE	POST
Embarazo	3	4	0	2
Anticonceptivos	6	9	0	1
Eyaculación	1	0	0	0
Relaciones sexuales	1	2	3	1
ITS/ VIH	0	4	1	7
Aborto	1	0	0	0
Diversidad sexual	0	4	0	2
Violaciones	1	1	0	0
Menstruación	1	0	0	0
Cambios corporales	0	0	1	0
No sé	0	0	0	1
Otros	0	0	5	0
Todos	0	3	0	0
Ninguno	0	0	9	0

Fuente: Elaboración Propia.

Lo que se pudo observar es que las mujeres en la evaluación *postest* incrementaron la información que afirman tener respecto a los *MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS*, la *DIVERSIDAD SEXUAL*, las *ITS/VIH* y el *EMBARAZO*. En el caso de los *MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS*, tanto en el *pretest*, como en el *postest*, es un tema que se mantiene como uno de los que más información afirman tener.

En el caso de los varones, en el *postest* las *ITS/VIH* incrementaron el número de menciones. Otro de los puntos a resaltar, es que en el *pretest* habían mencionado la opción de *NINGUNO*, refiriéndose que no tenían información de ningún tema, lo cual cambió radicalmente al pasar de 0 menciones a 9 en el *postest*.

Es interesante que mientras que las mujeres tienen mayor información sobre los *MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS*, los varones afirman tener mayor información sobre las *ITS* y el *VIH*, lo cual nos habla de dónde están colocados sus focos de atención, los cuales están relacionados con sus intereses basados en su sexo. Bajo esta perspectiva, se debería de trabajar para que los intereses de ambos se ampliaran, y así, más hombres se comprometieran con la prevención de los embarazos y más mujeres con la adquisición de una infección de transmisión sexual.

6. Temas sobre sexualidad en los que tienen menor información las y los jóvenes.

La última pregunta relacionada con el apartado de *INFORMACIÓN* indagó sobre los temas en los que las y los jóvenes afirman tener menor información sobre sexualidad. Los resultados muestran lo siguiente:

Tabla 79: Temas sobre sexualidad en los que tienen menor información las y los jóvenes.

	MUJERES		HOMBRES	
	PRE	POST	PRE	POST
Masturbación femenina	7	2	0	0
Eyaculación	5	0	0	0
ITS/ VIH	3	2	0	0
Placer	1	2	0	0
Embarazos	0	1	1	0
Adicciones	0	0	1	0
Violación/ acoso sexual	0	0	1	1
Sexo oral	0	0	1	1
Protección	0	0	1	0
Diversidad sexual	0	0	1	4
Violencia en el noviazgo	0	1	0	0
Derechos sexuales	0	1	0	0
Relaciones familiares	0	1	0	0
Cambios en el hombre	0	1	0	0
Noviazgo	0	0	0	1
Ninguno	0	1	12	3
No sé	0	0	0	4

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados de la tabla 79 muestran los temas en los que los chicos y las chicas afirman que tienen menor información. Lo que es relevante destacar es que en el caso de las mujeres, se encontró que entre el *pretest* y el *postest* afirmaron que mejoraron su información sobre los temas de *MASTURBACIÓN FEMENINA* y de *EYACULACIÓN*. Mientras que aunque mencionan que tienen poca información en diversos temas, en realidad son mínimas estas menciones, lo que significaría que entre el *pretest* y el *postest* mejoraron sus niveles de información en materia de sexualidad.

En el caso de los hombres, decrecieron considerablemente la cantidad de chicos que mencionaban la opción de *NINGUNO*, así como la información que poseen sobre *DIVERSIDAD SEXUAL*, pero en general, al igual que las mujeres, son pocos los que afirman que tienen poca información.

Estos resultados son relevantes, ya que implican un mejoramiento de la información que poseen estos jóvenes, al iniciar y concluir el proyecto de intervención.

d. Problemáticas

Para finalizar el cuestionario se les preguntó a las y los jóvenes, cuáles creían que son las principales problemáticas que la juventud vive con relación a su sexualidad. Las respuestas muestran lo siguiente:

Tabla 80: Principales problemas que viven las y los jóvenes en relación con su sexualidad.

	MUJERES		HOMBRES	
	PRE	POST	PRE	POST
Embarazo	17	4	9	9
Violación	6	0	0	0
ITS	6	1	4	0
Violencia	1	1	0	1
Falta de información	0	0	0	4
No protección	0	3	0	0
No tienen educación sexual	0	1	0	0
Discriminación	0	1	0	1
Sexo a edad temprana	0	0	1	0
Aborto	0	0	0	1

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados muestran las principales problemáticas que el grupo considera que viven las y los jóvenes en relación con su sexualidad. Una de las cuestiones que es importante señalar es que del *pretest* al *postest*, las y los jóvenes identifican una mayor cantidad de problemáticas, ya que en el *pretest*, las chicas habían identificado cuatro problemáticas y los chicos tres, mientras que en el *postest*, las chicas mencionaron siete y los chicos seis. Lo que esto pudiese significar, es que hay una comprensión de la sexualidad mucho más amplia, ya que pudieron incorporar cuestiones como la *DISCRIMINACIÓN*, la *FALTA DE INFORMACIÓN*, la falta de *EDUCACIÓN SEXUAL*, así como la *NO PROTECCIÓN*.

En el caso de las chicas, es interesante observar que las menciones al *EMBARAZO* decrecieron durante el *postest*, y en los varones aparece la *FALTA DE INFORMACIÓN* como opción también durante la evaluación *post*.

Análisis de resultados

Los resultados de este instrumento muestran los diversos efectos que en materia de sexualidad manifestaron los chicos y las chicas, entre el inicio y la conclusión del proyecto de intervención. Entre las cuestiones que son destacables se encuentra que las y los jóvenes participantes ampliaron su mirada con respecto a la sexualidad, dejándola de considerar a las prácticas sexuales como principal o única conceptualización.

Por otro lado, se observa que son los medios electrónicos y las nuevas tecnologías sus principales fuentes de información, además de ser las que más están utilizando para ejercer sus prácticas sexuales, como lo es el enviar o recibir mensajes o fotos con contenido sexual a través de las redes sociales, mejor conocido como *sexting*.

Siguiendo con la cuestión de la información, es de resaltar que en general no hablan sobre cuestiones de sexualidad, ni con su familia, ni con sus profesores/as en la escuela, ni con sus amistades; esto es preocupante, ya que entonces su única fuente de información son las redes sociales como ya se había mencionado previamente, con los riesgos que esto puede conllevar. Esta cuestión visibiliza que el ejercicio de la sexualidad juvenil es cambiante, y que desde el ámbito educativo se debería de estar pensando continuamente en brindarles herramientas innovadoras que respondan a sus realidades actuales, y no seguir insistiendo en aquellas que siguen ancladas a miradas adultocéntricas que solo amplían la brecha generacional y digital. Es importante destacar que en el caso de las mujeres fueron observables una mayor cantidad de cambios entre el *pretest* y *postest*, como que dentro de sus conceptualizaciones sobre sexualidad

ya aparecen los órganos sexuales y el placer, dos puntos nodales en la visibilización y reconocimiento de la sexualidad femenina. También en ellas se observaron los mayores procesos de resignificación de la información obtenida, así como un incremento de la misma, por lo que al concluir el proyecto, afirman que se encuentran más informadas sobre sexualidad y más dispuestas a hablar del tema.

Una reflexión final que deja el análisis de los resultados de este instrumento de evaluación, es que la aplicación del proyecto de Aprendizaje-Servicio pudo detonar estos cambios o la resignificación de contenidos y aprendizajes, lo cual es una muestra de las diversas posibilidades metodológicas que existen para la intervención en materia de sexualidades humanas en hombres y mujeres jóvenes.

6.4 Resultados categoría 4: Aprendizaje-Servicio

La evaluación de la categoría de Aprendizaje-Servicio apuntaló a destacar la experiencia obtenida por las y los jóvenes en la consolidación de sus aprendizajes, en su capacidad de plantear proyectos que coadyuvaran en la resolución de problemas sociales y comunitarios, así como en la revisión de su implicación personal y grupal detonada a partir de la realización de este proyecto con este tipo de metodología.

La evaluación de la categoría APS se realizó:

- Simultáneamente al proceso para monitorear los avances.
- Al finalizar las actividades para evaluar el cumplimiento de los objetivos.

A continuación se describen los instrumentos utilizados para esta categoría teórica de análisis.

Tabla 81: Evaluaciones de la categoría de Aprendizaje Servicio.

1.	Evaluación intermedia de los proyectos.
2.	Evaluación y mejora de los proyectos.
3.	Evaluación grupal final. a. Entrevista grupal. b. Cuestionario.
4.	Entrevistas a profundidad.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se describen cada una de las evaluaciones realizadas.

6.4.1 Evaluación Intermedia de los Proyectos.

Durante la realización de la *Fase 3: Intervención participativa (ejecución)*, una de las sesiones intermedias del proceso estuvo diseñada para recoger las opiniones y actitudes de las y los chicos a la mitad del proceso de sus proyectos. Los resultados se muestran en el tabla 82.

Tabla 82: Resultados de la evaluación intermedia del proceso.

Nombre del equipo	Objetivo del proyecto	¿Su objetivo ha cambiado durante el desarrollo del proyecto?	¿Qué se les ha dificultado?	¿Qué se les ha facilitado?	¿Cuál fue la razón que los motivo a realizar este proyecto?	Qué calificación le dan a su equipo.
DARED	Que los alumnos estén enterados sobre este tema.	Sí. Mucho.	Que cambiamos los planes.	Investigar.	Porque creímos que era más fácil.	3
AGL	Hacer una canción para informar sobre los métodos anticonceptivos.	Sí. Poco.	La letra.	La base de la canción.	Las muertes por enfermedades de transmisión sexual.	4
PDS	Que ya no haya discriminación.	Sí. Poco.	Estar todas de acuerdo.	Escoger el tema.		3
La Crew de la sexualidad.	Enseñar a los chavos cosas que les sirvan de gran utilidad.	Sí. Mucho.	Organización entre los compañeros.	El vídeo.	Hacer un vídeo que les haga reflexionar a los chavos sobre su sexualidad.	4
The safe game.	Dar a conocer sobre el noviazgo.	Sí. Más o menos.	Que las integrantes luego no trabajan.	El tema.	Porque muchos jóvenes no saben el riesgo de tener relaciones amorosas a esa edad.	4
Naxerula.	Dar a conocer que la diversidad sexual no tiene nada de malo.	Sí. Más o menos.	Que algunos no trabajan.		Para mostrar que la diversidad sexual no es mala.	3
Game over.	Romper ideas erróneas y estereotipadas.	Sí. Más o menos.	Organización.	Nada	Hacer un vídeo que les haga reflexionar a los chavos sobre su sexualidad.	3

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación intermedia incorporó a todos los equipos que estaban desarrollando proyectos en ese momento, observando lo que ellos y ellas opinaban sobre diversos aspectos del proyecto, desde la modificación o no de los objetivos que se habían planteado, sobre las dificultades o facilidades que habían tenido hasta ese momento, la razón para llevar a cabo ese proyecto, así como la calificación que le daban a su equipo.

Inicialmente se puede observar que los objetivos que los chicos y chicas se plantearon responden a dos tipos de acciones que pretendían instrumentar, por un lado brindar información (informar, enseñar, dar a conocer), y por otro, la búsqueda de cambios actitudinales (romper ideas, que ya no haya discriminación), acciones que están encaminadas a la mejora de la comunidad escolar con la que se pretendía intervenir.

Por otro lado, todos los equipos afirmaron que habían realizado cambios a su proyecto durante el desarrollo del mismo, dos de ellos dijeron que había cambiado *mucho*, dos afirmaron que *poco* y tres que *más o menos*.

Respecto a las cuestiones que más se les había dificultado fue la organización entre las y los integrantes del equipo, mientras que lo que más se les había facilitado fue definir el tema que iban a abordar, el producto que estaban realizando, así como la investigación del proyecto.

Finalmente, al pedirles que le dieran una calificación a su equipo en una escala del 1 al 10, todos los grupos le dieron a sus equipos calificaciones reprobatorias, cuatro le dieron un tres de calificación y tres le dieron un cuatro. Esto nos muestra que aún no estaban del todo convencidos/as con sus proyectos, lo cual es lógico, ya que se encontraban en proceso de desarrollo, y seguían sin concretarse sus proyectos tal y como los habían imaginado, o como deseaban que fueran.

6.4.2 Evaluación para la mejora de los proyectos

La siguiente evaluación fue aplicada al finalizar el proyecto, la cual tuvo por objetivo recoger la opinión que tuvieron las y los jóvenes sobre el proyecto de APS que habían desarrollado. Para realizar esta evaluación, se utilizó la “Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS” (GREM, 2014), con la adaptación de la versión de estudiantes realizada por Ochoa, A. (2017). La rúbrica se puede encontrar en el Anexo 10.

La evaluación contiene una serie de categorías a evaluar, dividida por cuatro niveles, en los que se observa el cumplimiento o no de la metodología del APS, según la mirada de los chicos y las chicas participantes en el proyecto.

A continuación se describen los resultados de las categorías a evaluar.

1. Necesidades

Esta primera pregunta indagó sobre la participación de las y los jóvenes en el proceso, y si esta incluyó análisis, reflexión y diálogo. Los resultados indican que las y los jóvenes afirman que sí tuvieron participación en la detección de necesidades y en el proceso de investigación, pero que esto conllevó espacios de reflexión y análisis, con dialogo y reflexión.

Figura 3: Detección de necesidades de las y los jóvenes.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

10 menciones: Los jóvenes participamos en un proceso de investigación que llevó tiempo y múltiples espacios de análisis, reflexión y diálogo.

9 menciones: Los jóvenes tuvimos participación en la elección de las necesidades, ya que el profesor impulsó momentos de diálogo y comprensión para que el grupo participara de la decisión.

2 menciones: No se dedicó tiempo al análisis ni a la reflexión sobre las necesidades que impulsaron el proyecto y las tareas de servicio.

2. Servicio

Esta pregunta indagaba sobre el servicio que realizaron las y los jóvenes, cuyos principales resultados afirman que realizar el servicio les implicó poner en práctica diversas competencias para llevar a cabo el proyecto.

Figura 4: El servicio realizado.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

14 menciones: La realización del servicio exigió la puesta en práctica de diversas competencias por parte de los participantes porque así lo requiere el proyecto desde su inicio

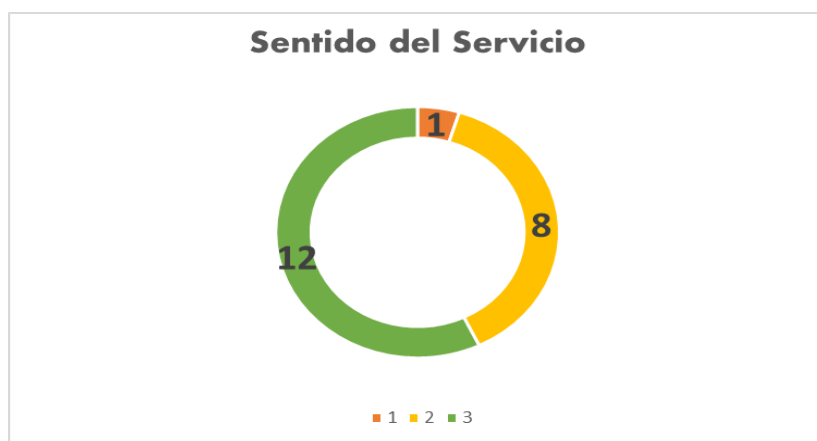
4 menciones: Las tareas que se realizaron durante el servicio no fueron delimitadas de antemano, sino que los participantes las diseñamos poniendo en juego diferentes conocimientos y habilidades.

3 menciones: Las acciones de servicio se realizaron de manera constante, las tareas tuvieron poca dificultad para los participantes, pues requirieron de cierta rutina o mecanización.

3. Sentido del servicio

Este pregunta indagaba acerca del tipo de servicio que habían realizado las y los jóvenes, cuyos niveles de evaluación iban desde el no haber realizado servicio, hasta la realización de éste con consecuencias positivas para sus realizadores. En este caso, los chicos y chicas afirmaron que realizaron un servicio a su comunidad, y comprendieron que el servicio es importante, pero también resaltan que la realización del servicio partió de una necesidad de colaborar.

Figura 5: Sentido del servicio.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

12 menciones: Los participantes, además de realizar un servicio útil a la comunidad y de darnos cuenta de la importancia social de nuestra tarea, alcanzamos a entender que además de las tareas de servicio son indispensables acciones por parte de las instituciones.

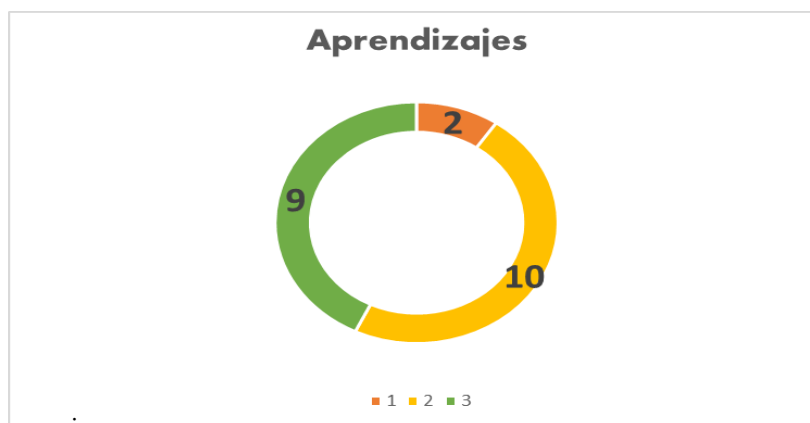
8 menciones: La planificación y desarrollo del servicio partieron de una necesidad de colaborar y los participantes nos dimos cuenta de la importancia social del servicio realizado.

1 mención: El servicio realizado dio respuesta a una necesidad, sin embargo, la importancia social del servicio que se realizó no resultó del todo evidente para los participantes.

4. Aprendizaje

Esta pregunta estaba centrada en los aprendizajes que los chicos y chicas adquirieron durante el desarrollo del proyecto APS. Los niveles de evaluación consideraban desde la adquisición de aprendizajes de manera informal, a los aprendizajes relacionados con sus materias académicas, hasta la obtención de aprendizajes basados en su trabajo personal de investigación, guiados/as en este caso por quien les acompañó el proceso. Las respuestas muestran que principalmente fueron guiados/as por docentes, tanto en la investigación, como en la adquisición de conciencia de la utilidad de los aprendizajes para que pudieran aplicarlos a la realidad.

Figura 6: Aprendizajes obtenidos.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

10 menciones: Los docentes orientaron los contenidos que revisamos en las materias al preparar el servicio para que los participantes adquiriéramos conciencia de la utilidad de los aprendizajes, ya que pudimos aplicarlos a la realidad.

9 menciones: Los participantes aprendimos mientras realizamos una investigación que tuvo por objetivo formarnos y prepararnos para realizar el servicio. Los docentes guiaron el proceso de aprendizaje y permanecieron abiertos a las propuestas.

2 menciones: La actividad se centró en los aprendizajes de las materias que cursamos, aunque adquirimos otros de manera espontánea durante el servicio.

5. Participación

Como ya se ha mencionado previamente, la participación es uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de los proyectos APS, por lo cual era importante conocer si el proyecto que habían desarrollado los chicos y las chicas les había posibilitado o no participar.

Las respuestas muestran que consideran que participaron en el diseño y desarrollo de las actividades desde el inicio hasta el final del proyecto decidiendo conjuntamente las actividades a desarrollar, y también que a partir de un problema asumieron el liderazgo del proyecto de APS.

Figura 7: Participación.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

8 menciones: Los miembros del grupo iniciamos una actividad de aprendizaje servicio, a partir de un problema que nos inquietó, y asumimos el liderazgo durante todo el proyecto.

8 menciones: El proyecto exigió que participáramos en el diseño y desarrollo de las actividades desde el inicio y hasta el fin del proyecto. Juntos docentes y estudiantes decidimos el servicio a realizar y las actividades a desarrollar.

4 menciones: Los docentes solicitaron que tomáramos decisiones sobre cuestiones específicas. El desarrollo del proyecto era responsabilidad de los docentes.

1 mención: Los docentes nos solicitaron que realizáramos una tarea concreta o nos sumáramos a una actividad que había sido diseñada por ellos.

6. Trabajo en grupo

Esta pregunta indagaba sobre la colaboración dentro del equipo, para conocer en quién había recaído la realización de las actividades del servicio. Lo que se observa es que principalmente mencionan que las y los participantes contribuyeron en un trabajo colectivo, realizando actividades independientes e individuales que posteriormente articularon para alcanzar un objetivo común.

Figura 8: Trabajo en grupo.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

11 menciones: Los participantes contribuimos a un proyecto colectivo realizando tareas independientes. Se articularon aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.

6 menciones: La colaboración se dio porque los participantes trabajamos para lograr un mismo objetivo haciendo aportaciones de manera individual.

2 menciones: Se integraron nuevos participantes que no forman parte de la comunidad escolar.

2 menciones: El servicio lo asumió una persona en particular, pero en el desarrollo de la actividad se produjeron ayudas no programadas y casuales.

6. Reflexión

Lo que esta pregunta exploraba si el proyecto había contemplado espacios para reflexionar lo que estaba ocurriendo en la experiencia del APS. La respuesta principal afirma que en uno o varios momentos se realizaron sesiones para reflexionar, así como la realización de actividades que dieran cuenta del proceso.

Figura 9: Reflexión.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

11 menciones: En uno o varios momentos de la experiencia de aprendizaje servicio se destinó alguna sesión de trabajo a realizar actividades reflexivas como la redacción de diarios, ejercicios y reuniones periódicas, o la realización de reportajes fotográficos o videográficos.

6 menciones: Además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con la comunidad, como una obra de teatro, exposición o difundiendo un mensaje en los medios de comunicación.

2 menciones: Los participantes realizamos ejercicios reflexivos, compartimos nuestras impresiones, revivimos el proceso comentando fotografías, enumerando los aprendizajes adquiridos o analizando los aspectos positivos y negativos de la experiencia.

2 menciones: Algunos docentes nos invitaron a conversar sobre la experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio.

7. Reconocimiento

El reconocimiento a las labores desarrolladas por los equipos que realizaron APS es fundamental dentro de la metodología, ya que les motiva y les hace sentir que su trabajo es valorado. Los resultados muestran que se organizaron actividades de convivencia para reconocer y agradecer su trabajo, así como por su labor desarrollada dentro del proyecto.

Figura 10: Reconocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

10 menciones: Los docentes o directivos organizaron alguna actividad de reconocimiento del trabajo que realizamos como parte del proyecto.

8 menciones: Como parte de la actividad de reconocimiento organizada por la escuela o los docentes, las personas beneficiadas por el servicio agradecieron mediante actividades de convivencia nuestra labor dentro del proyecto.

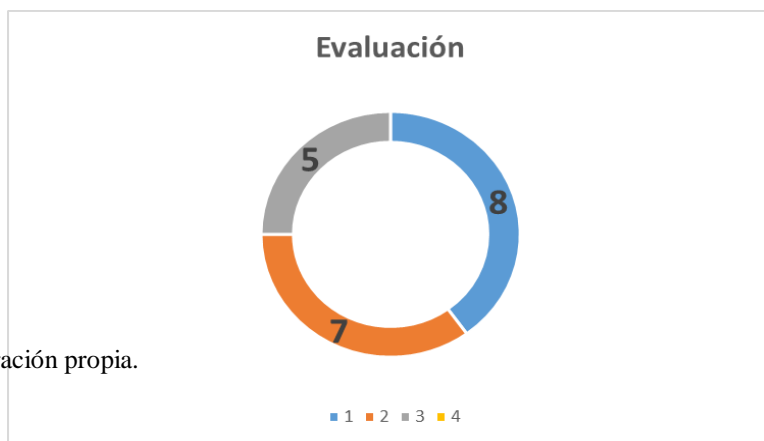
2 menciones: El reconocimiento a nuestro servicio fue público y se difundió más allá de la escuela.

2 menciones: Los docentes o directivos aprovecharon cualquier oportunidad para darnos las gracias o reconocer la tarea realizada.

8. Evaluación

Finalmente, al abordar lo referente a la evaluación se encontró que la principal respuesta afirma que se evaluaron las actividades de APS observando el desarrollo particular de cada uno/a de las y los participantes. También destacan que se aplicaron instrumentos para obtener información de las cuestiones en las que destacaron, en las que podrían mejorar, así como la toma de conciencia de lo que habían aprendido.

Figura 11: Evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Respuestas:

8 menciones: Los docentes evaluaron las actividades de aprendizaje servicio poniendo atención al proceder de cada uno de nosotros y destacando qué valores hemos desarrollado y qué logros hemos alcanzado, y también en qué aspectos tenemos mayores limitaciones.

7 menciones: Los docentes aplicaron instrumentos para obtener información sobre lo que realizamos y determinar los aspectos en que destacamos y en los que podemos mejorar. La evaluación nos la dieron a conocer para tomar conciencia de lo aprendido y en qué y cómo debemos mejorar.

5 menciones: Los estudiantes junto con los docentes participamos para preparar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación.

Análisis de resultados

Lo que se pudo observar con las diversas respuestas dadas por las y los jóvenes, es que la aplicación de la metodología APS tuvo efectos positivos, brindándoles a los chicos y chicas una experiencia que se espera pueda tener efectos en la construcción de su ciudadanía a mediano y largo plazo.

De las cuestiones que vale la pena rescatar, las cuales son observables a partir de las respuestas dadas por las y los jóvenes, se encuentra que la realización de proyectos APS les brindó la posibilidad de obtener otro tipo de competencias y habilidades que el proyecto no tenía contemplado brindarles, pero que finalmente tuvieron que ser desarrolladas para responder a lo que la intervención demandaba.

Por otro lado, las y los chicos se pudieron dar cuenta que realizar un servicio a la comunidad es importante, con lo cual se espera que esto detone en otras oportunidades la motivación suficiente para seguir participando en otras experiencias.

De igual forma, sus respuestas denotan que se cumplió el objetivo de la metodología, que entre otras cosas buscaba fomentar la participación de la juventud, ya que consideraron que participaron activamente en la detección de necesidades, así como en los procesos de investigación para la adquisición de aprendizajes, siendo solo acompañados y guiados por quien facilitó el proceso, con la finalidad de aplicar los aprendizajes adquiridos en la realidad. Por tanto, se infiere que no hubo imposición, sino que se permitió una participación real de la juventud. Sin duda, fueron ellos y ellas quienes decidieron y tomaron el liderazgo de sus propios proyectos de APS.

De las cuestiones que se deben de mejorar, es que los chicos y chicas consideran que no hubo trabajo grupal, sino que más bien se realizaron trabajos independientes e individuales, pero con objetivos en común. El trabajo grupal sin duda es una de las cuestiones que se debería de fortalecer, ya que podría detonar mejores resultados en los procesos de APS, sobre todo bajo el entendido que la manera de aprender que ha priorizado este sistema educativo es individualista y solitario, por lo que el trabajo grupal podría coadyuvar en la promoción de la socialización, la solidaridad y el compañerismo, condiciones necesarias para la creación y fortalecimiento de una ciudadanía juvenil en construcción.

De igual forma, es importante mencionar la importancia que tuvo la apertura de espacios para reflexionar, para evaluar, y de reconocimiento, ya que estas acciones posibilitan motivación en los chicos y las chicas, y por tanto generan experiencias positivas, por lo que puede ser determinantes para futuras participaciones.

Finalmente, es de destacar que esta evaluación muestra las mejoras que este tipo de metodologías pueden tener, y en dónde deben de focalizarse los esfuerzos en pos de una mejor experiencia de aprendizaje para los chicos y las chicas. Este tipo de metodologías deben promoverse y difundir

sus resultados, para que sean aplicables a programas y acciones educativas, que le apuestan a fomentar cambios a largo plazo en los aprendizajes de la juventud.

6.4.3 Evaluación grupal final

La evaluación final grupal estuvo realizada a través de dos instrumentos de evaluación.

1. Entrevista grupal.
2. Cuestionario.

6.4.3.1 Entrevista Grupal

Inmediatamente después de haber finalizado la realización de los proyectos, se realizó una entrevista grupal con la finalidad de recoger sus expresiones justo al momento de concluir el servicio, después de días de arduo trabajo. A través de seis preguntas se trató de recoger las impresiones de los chicos y las chicas, para conocer qué les había parecido el trabajo que habían realizado.

A continuación se muestran los resultados de la aplicación de esta entrevista grupal.

1. ¿Cómo se sienten?

Cansados, hartos, estresados, satisfechos, felices, aliviados, fatigados, tranquilos.

2. ¿Qué aprendieron?

Cambiar ideas de los demás. Saber hablar en público y expresarnos más fácilmente. Quitarnos la pena. Que son los métodos anticonceptivos. Aprendimos sobre las actitudes, las capacidades y el comportamiento de otros chicos. La madurez de los equipos. Aprendimos a no decir cosas antes de lo esperado. A no juzgar. No decir cosas sexistas. Que la sexualidad no es algo que se tiene que esconder, ni dar risa. Dar a conocer temas que no conocen. Demostrarles a los demás que no somos lo que dicen. Darles información a los chavos.

3. ¿Qué cambió en ustedes?

Tenemos más confianza. Nuestra forma de pensar. No pensamos que nos pusieran atención y nos dieran importancia.

4. ¿Qué les gustó del servicio que realizaron?

Un chico gay se entusiasmó y se identificó con la presentación. Nos divertimos haciendo el vídeo. Que tuvimos un buen resultado. Que hicimos algo bien. Que podemos hacer cosas originales y pensar en cosas únicas. Algunos estaban concentrados. Que entre compañeros te puedes entender más y agarras más confianza.

5. ¿Qué no les gustó del servicio que realizaron?

Que se rieran. Que se burlaran. Que no pusieran atención. Que estaban de criticones. Quisiéramos hacer de nuevo el vídeo. Que hubieran ido todos a grabar la canción. Hubiéramos hecho encuestas. Las caras que ponían. Que les diera risa porque no conocen el tema y toman a juego la sexualidad. No tienen madurez. No llevaron una educación sexual como la que nosotros hemos llevado. No tienen confianza con sus padres para hablar de estos temas y por eso se ríen.

6. Sugerencias para otros equipos.

A la presentación le hubieran puesto más imágenes. Hubieran puesto información más llamativa. Que no se ríen de sus propios vídeos. Que se debieron aprender la información. Que no hagan presentaciones aburridas.

Las respuestas de los chicos y las chicas muestran a través de diversas preguntas su experiencia en la realización del servicio. Inicialmente se puede observar lo referente a los aprendizajes que obtuvieron, los cuales se manifiestan en dos niveles, uno que son las habilidades que desarrollaron, como por ejemplo: hablar en público, expresarse, quitarse la pena, y otro, que son las implicaciones hacia afuera, como es: informar a otros, información sobre la sexualidad, dar a conocer, cambiar las ideas de los demás. Estos aprendizajes muestran la manera como se van construyendo como ciudadanos/as, como van transformando sus perspectivas individuales a las colectivas, siendo procesos en continuo cambio.

Con respecto al servicio, es de destacar que pudieron identificar el objetivo que se persigue, que es que realizar acciones, y que estas tienen mayor impacto cuando se realizan entre pares, pero también señalan las cosas que nos les gustaron, que van desde el trabajo en equipo, hasta el cuestionamiento de las y los jóvenes y adolescentes con quienes trabajaron, por no contar con suficiente educación sexual.

Esta experiencia ha sido muy interesante, y se espera que estas repercusiones observadas, tengan impacto en sus vidas a mediano y largo plazo, para beneficio de ellos/ ellas y de la comunidad educativa con la que trabajaron.

6.4.3.2 Cuestionario

Esta evaluación final recuperó las percepciones del grupo en lo correspondiente a dos ámbitos:

1. Los aprendizajes obtenidos.
2. El servicio realizado.

Para ello, se determinó aplicarles un cuestionario abierto que recuperará de manera más fiel lo que ellos y ellas pensaban.

Los resultados del cuestionario están divididos en 3 secciones.

1. La primera sección está compuesta por las cuatro preguntas iniciales, las cuales fueron contestadas por todo el grupo, hubiesen participado o no en todas las fases del proyecto.
2. La segunda sección corresponde de la pregunta cinco a la trece, la cual estuvo dirigida solo a los chicos y chicas que aceptaron implementar su proyecto planeado, o sea, llevaron a cabo el Aprendizaje-Servicio.
3. Se concluye con la tercera sección, la cual está conformada únicamente por la pregunta catorce, la cual estuvo dirigida a los chicos y chicas que no participaron en la fase de APS.

Sección 1. Preguntas contestadas por todo el grupo.

1. Lo que más les gustó del proyecto de intervención.

Inicialmente se les preguntó qué era lo que más les había gustado de todas las fases del proyecto, observando que la mayor respuesta dada fueron los aprendizajes obtenidos, siguiendo de cerca las exposiciones que ellos y ellas implementaron.

Posteriormente, los temas que se les brindaron y la realización del proyecto es lo que mencionaron que más les gustó, y con menor frecuencia se encuentra que fue la manera en que se les explicó y la convivencia en el grupo.

Tabla 83: Lo que más les gustó a las y los jóvenes del proyecto.

Categorías	Frecuencia
Los aprendizajes	12
Las exposiciones	10
Los temas	7
El proyecto	4
Como nos explicaron	3
Convivir	3
Nada	2
Todo	2
El trabajo en equipo	1
Son menos groseros	1

Fuente: Elaboración propia.

2. Lo que menos les gustó del proyecto de intervención.

En esta siguiente pregunta se indagó sobre lo que menos les gustó del proyecto de intervención, encontrando que el trabajo en equipo es lo que más se menciona, seguido de la afirmación de que todo les gustó. También mencionaron que no les gustó que algunos no pusieran atención o no participaran, y otros tantos aseveraron que les daba pena exponer.

Tabla 84: Lo que menos les gustó a las y los jóvenes del proyecto.

Categorías	Frecuencia
El trabajo en equipo	9
Todo me gustó	7
Que algunos no pusieran atención o no participaran	5
Me daba pena exponer	5
Que no participé en la parte final del proyecto	2
El proceso para hacer el proyecto	2
Mucho desorden y desorganización	2
Otro	5

Fuente: Elaboración propia.

3. El tema de las exposiciones que más te gustó.

Lo que se aprecia en estas respuestas es que los temas que más les gustaron fue el de diversidad sexual y el de métodos anticonceptivos, ya que fueron los que más menciones obtuvieron, seguido de las infecciones de transmisión sexual y del tema de sexualidad en general.

Tabla 85: Los temas de las exposiciones que más les gustaron.

Categorías	Frecuencias
Diversidad sexual	13
Métodos anticonceptivos	12
Infecciones de transmisión sexual	7
Sexualidad	7
Sexo seguro y sexo protegido	4
Todos	2
Orgasmo	1

Fuente: Elaboración propia.

4. El mayor aprendizaje.

Sin duda, las respuestas del grupo sobre los aprendizajes obtenidos con la realización del proyecto de intervención son de relevancia, ya que al ser un proyecto que contemplaba diversas aristas, era importante saber qué de todas las fases trabajadas les resultaron más significativas. Inicialmente lo que se puede observar es que fue la *Fase 2: Intervención formativa y de motivación* de donde obtuvieron los mayores aprendizajes, ya que los temas tanto de los métodos anticonceptivos como el de la sexualidad, fueron los que obtuvieron el mayor número de menciones; pero también se encuentra la categoría “otros temas”, en el que se agrupó a las infecciones de transmisión sexual, así como la colocación del condón, por lo que esta categoría es la que tiene la mayor cantidad de menciones.

Posteriormente, se encuentra el haber expuesto y el haber trabajado en equipo, siendo estas habilidades las que se encuentran concentradas en la *Fase 3: Intervención participativa*, referidas a la implementación del proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Las otras categorías implican temas de aprendizaje y cuidado del cuerpo, así como cuestiones de responsabilidad, ya que hablan de reflexiones internas sobre su vida y su sexualidad.

Tabla 86: El mayor aprendizaje obtenido con la realización del proyecto.

Categorías	Frecuencias	Categorías	Frecuencias
Métodos anticonceptivos	6	Sexualidad	5
Exponer	4	Infecciones de transmisión sexual	4
Cómo poner un condón	3	Trabajar en equipo	3
Aprender a cuidarme, valorarme, responsabilizarme	4	Otros temas (diversidad sexual, protección, derechos sexuales, sexo seguro, embarazos)	5
Aprender más cosas que no sabía	4	Todo	2
Conocer más sobre mi cuerpo	2	Perder la pena	1
Hacer el proyecto	1		

Fuente: Elaboración propia.

Sección 2. La siguiente sección fue únicamente contestada por los chicos y las chicas que participaron en la *Fase 3: Ejecución*.

5. Cambios personales.

Con esta pregunta, se buscaba que los chicos y las chicas tuvieran una reflexión sobre los cambios que consideraban que habían tenido con la realización integral del proyecto, encontrando que en su mayoría afirmaron que sí cambió algo en ellos/ellas.

Los principales cambios que tuvieron fueron los referentes a los aprendizajes en cuestiones de sexualidad, posteriormente afirman que cambio su forma de pensar y se les quitó la vergüenza para hablar del tema. Los cambios que el grupo tuvo muestran que la *Fase 2: Intervención formativa y de motivación*, es la fase que más cambios les generó, los cuales responden a cambios individuales, a modificaciones internas, pasos iniciales para una deconstrucción de sus aprendizajes previos.

Tabla 87: Cambios individuales con la realización del proyecto.

	Si	No	No sé
Frecuencias	18	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 88: Tipo de cambio ocurrido en las y los jóvenes con la realización del proyecto.

Categorías	Frecuencias
Mis aprendizajes sobre sexualidad	5
Se me quitó la vergüenza y ya no me da pena hablar de sexo	4
Mi forma de pensar	4
A respetar los gustos y las decisiones de las personas	2
Tengo argumentos por si llega a pasar algo malo	1
Mi forma de hablar	1
Sobre diversidad sexual	1

Fuente: Elaboración propia.

6. Acerca del proyecto de APS.

Al indagar sobre lo que les gustó y lo que no les gustó del proyecto de APS que realizaron, el cual se encuentra enmarcado en la *Fase 3: Intervención participativa (ejecución)*, se observa que en su mayoría afirman que todo les gustó, seguido del aprender y de los productos que realizaron para el servicio. Mientras que en lo referente a lo que no les gustó, se encuentran nuevamente los problemas con el equipo en el que trabajaron, así como el exponer.

Tabla 89: Lo que les gustó y lo que no les gustó de los proyectos APS que realizaron.

Si les gustó		No les gustó	
Categorías	Frecuencias	Categorías	Frecuencias
Todo	8	Problemas con el trabajo en equipo	7
Aprender	4	Exponer	6
El producto generado	4	Cuestiones personales	2
Enseñarles a otros	1	La metodología del proyecto	2
No sé	1	Que no pusieran atención los chicos y chicas	1

Fuente: Elaboración propia.

7. Los cambios en el proyecto.

Esta pregunta invitaba a la reflexión crítica por parte de los chicos y las chicas sobre el proyecto que habían realizado, indagando si le realizarían cambios o no, observando que en general afirman que no le cambiarían nada. Otras de las respuestas determinan que hubiesen

realizado cambios que tienen que ver con el proyecto. Mientras que en una menor medida mencionaron cuestiones relacionadas con el equipo.

Estas respuestas son comparables a lo dicho por los equipos en la evaluación intermedia, en la que afirmaban que en ese momento todos/as habían realizado cambios en sus proyectos, infiriendo que esas respuestas se debían al momento en el que se estaba llevando a cabo la evaluación, mientras que al concluir los proyectos cerca de la mitad de las menciones afirman que ya no cambiarían nada.

Tabla 90: Cuestiones que se cambiarían del proyecto realizado.

Categorías	Frecuencias
Nada	10
Cuestiones del proyecto	9
Cuestiones del equipo	2
Todo	1

Fuente: Elaboración propia.

8. El equipo de trabajo.

Esta pregunta indagaba la opinión de los chicos y las chicas sobre el equipo en el que trabajaron, encontrando que de las respuestas dadas 12 son opiniones favorables, mientras que 9 son desfavorables.

Entre las opiniones favorables encontramos que en general afirman que está muy bien su equipo con el que trabajaron, mientras que en las menciones desfavorables se encuentra que es mala por el carácter de una compañera y porque no les gustó.

Tabla 91: Opinión del equipo en el que trabajaron las y los jóvenes.

Categorías	Frecuencias
Favorables	12
Desfavorables	9

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 92: Tipo de opinión del equipo en el que trabajaron las y los jóvenes.

Categorías	Frecuencias	Categorías	Frecuencias
FAVORABLES		DESFAVORABLES	
Muy bien	8	Mala, por el carácter de una compañera	2
Trabajamos bien	2	Mala, no me gustó	2
Me llevo bien con mis compañeros	1	No se organizaron como se debe	1
Son buenos compañeros	1	Se desintegró	1
		No nos poníamos de acuerdo	1
		No me ayudaron a realizarlo	1
		Nadie quería hacer nada	1

Fuente: Elaboración propia.

9. Decisión del trabajo en equipo.

Para que el proyecto verdaderamente fuera participativo, era necesario que las y los chicos eligieran el equipo de trabajo con el que querrían trabajar, que no fueran equipos impuestos sino elegidos en libertad, sin que hubiera un número mínimo o máximo de participantes al que tuvieran que responder.

Por lo que esta pregunta indagó acerca de las razones por las cuales los chicos y las chicas decidieron trabajar con su equipo, encontrando que principalmente es por amistad, seguida por tener una buena relación entre ellos y ellas y finalmente por el tipo de trabajo en equipo que podrían desarrollar entre ellos/ellas.

Estas respuestas muestran lo que es importante para el grupo al trabajar en equipo, lo cual pudiese haber sido un factor para que pudiesen haber concluido con su proyecto planeado.

Tabla 93: Razones por las cuales decidieron trabajar en el equipo elegido.

Categorías	Frecuencias
Por amistad	9
Buena relación	8
Por el trabajo en equipo	5
Fue el que me tocó	1
Para perder clases	1
No sé	1

Fuente: Elaboración propia.

10. La participación en el proyecto.

En esta pregunta se indagaron las razones por las cuales los chicos y las chicas habían decidido participar en el proyecto, es decir, que concluyeron todas las actividades propuestas en el proyecto de intervención, llegando a la realización del servicio propuesto por la metodología del APS.

Los resultados muestran que las principales razones por las cuales decidieron participar, fue para transmitirles conocimientos a sus compañeros/as, porque les parecía interesante el proyecto, para obtener mayor información y para perder clases.

Tabla 94: Razones por las que decidieron participar en el proyecto.

Categorías	Frecuencias
Transmitir conocimientos	7
Interés	6
Mayor información	3
Perder clases	3
Otro	4
No sé	1

Fuente: Elaboración propia.

11. Lo que más gustó del servicio.

Esta pregunta trataba de puntualizar la opinión que tenían los chicos y las chicas sobre lo que les había gustado del servicio que habían realizado, encontrando que las respuestas son muy parecidas en cuanto el número de menciones. Inicialmente mencionan que lo que más les gustó fue el interés mostrado por los chicos y las chicas con los que trabajaron el servicio, así como las exposiciones que realizaron, posteriormente lo que les gustó fue el proyecto que diseñaron y el brindar información.

Tabla 95: Lo que les gustó del servicio realizado.

Categorías	Frecuencias
Por el interés mostrado	4
Las exposiciones	4
El proyecto	3
Brindar información	3
Por todo	3
Otro	3

Fuente: Elaboración propia.

12. Lo que menos gustó del servicio.

Por otro lado, esta pregunta indagaba sobre lo que menos les gustó del servicio que realizaron, encontrando que principalmente señalaron dos categorías que en realidad están muy relacionadas. La primera es que no les pusieran atención los chicos y chicas de los otros grupos donde expusieron sus trabajos, y la segunda era la falta de interés de estos mismos chicos y chicas.

Tabla 96: Lo que menos les gustó del servicio realizado.

Categorías	Frecuencias
Que no pusieran atención	7
Falta de interés	5
Exponer	4
Todo me gustó	3
Desorganización	1

Fuente: Elaboración propia.

13. Cambios o mejoras en el servicio.

Esta pregunta tenía como finalidad que las chicas y los chicos hicieran un análisis crítico y retrospectivo, para que pudieran identificar las áreas de oportunidad que tienen sus proyectos, y que en caso de que hubiese sido posible, imaginar qué podrían mejorar o cambiar.

Las dos principales categorías mencionadas empatan en número de menciones, una es *NADA* y la otra son *CUESTIONES DEL PROYECTO*.

Tabla 97: Cambios o mejoras del servicio realizado.

Categorías	Frecuencias
Nada	9
Cuestiones del proyecto	9
Cuestiones personales	3
El equipo	1
Todo	2

Fuente: Elaboración propia.

Sección 3. Esta sección está conformada por una sola pregunta, la cual estuvo dirigida a los chicos y chicas que no participaron en la fase de APS, la cual se aplicó justo para conocer las razones por las cuales decidieron no participar en el servicio.

14. Las y los que no participaron en el proyecto.

Para finalizar, se indagaron las razones que tuvieron los chicos y las chicas para no participar en la última fase del proyecto, que era la realización del servicio. Las razones principales por las cuales decidieron no participar fueron en primer lugar por conflictos en el equipo, seguido de cerca por problemas relacionados con el proyecto.

Tabla 98: Razones para no participar en la realización del servicio.

Categorías	Frecuencias
Conflictos en el equipo	8
Problemas con el proyecto	6
Se quitaban horas de clases	2
Era aburrido e innecesario	2
Era algo de stress para mi	1

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

Como ya se había mencionado, esta evaluación final recuperó las percepciones del grupo en lo correspondiente a los aprendizajes obtenidos con la implementación del proyecto de intervención y el servicio realizado. Los resultados vertidos a través de la aplicación del cuestionario muestran algunos datos relevantes, como por ejemplo que:

Lo que más les gustó del proyecto de intervención fueron los aprendizajes obtenidos en materia de sexualidad y las exposiciones que realizaron. Ambas respuestas son de resaltar, ya que responden a las partes fundamentales del proyecto de intervención, que son los aprendizajes y el servicio, lo cual puede ser señal que se transmitió adecuadamente la intencionalidad del proyecto.

Mientras que lo que menos les gustó fue el trabajo en equipo. Esta afirmación es relevante para la evaluación del proyecto, ya que muestra en lo que podría mejorar la intervención, como por ejemplo, fortaleciendo sus habilidades para la resolución no violenta de conflictos, acciones que no estuvieron contempladas en la planeación del proyecto.

De igual forma, que el trabajo en equipo haya sido la categoría más mencionada como una de las cosas que menos les gustaron, también es una muestra de las carencias existentes en el sector educativo, que lejos de fomentar actividades colectivas, sigue siendo una estructura rígida, sin posibilidades de intercambio entre los chicos y las chicas, situación que no fomenta la negociación, la comunicación, la participación, etc.

Acercas de los temas que más les gustaron, afirmaron que fue el de diversidad sexual y el de métodos anticonceptivos. Este interés se constató al observar que justo esos fueron los temas que eligieron para sus proyectos de intervención, habiendo una concordancia entre lo que les gustó y lo que llevaron a la práctica, lo que muestra un salto de lo personal a lo comunitario.

Acercas de los mayores aprendizajes obtenidos con la realización del proyecto de intervención, se encontró que fue en la *Fase 2: Intervención formativa y de motivación* donde afirman que obtuvieron los mayores aprendizajes; y como segunda opción fue la *Fase 3: Intervención participativa*, la que se refiere a la implementación del proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Los mayores aprendizajes fueron: los temas aprendidos, así como el haber expuesto y el haber trabajado en equipo. Estas respuestas son interesantes, ya que anteriormente habían mencionado que lo que menos les había gustado del proyecto fue trabajar en equipo, pero paradójicamente esta actividad a la vez mencionan que es su mayor aprendizaje, lo cual podría inferirse que no es que no les guste, sino que no se les han brindado los elementos de aprendizaje para realizarlo, y por ello, un reacción que tienen es afirmar que nos les gustó realizarlo, porque tal vez les implicó una mayor dificultad.

Retomando lo referente al trabajo en equipo, queda como reflexión lo complejo que les resultó esta parte, muy a pesar de que la elección de los equipos fue determinada por ellos mismos. Por lo tanto, la intromisión o la imposición de quien facilita el proceso en la composición de los equipos pudiera ser contraproducente y detonar un menor involucramiento por parte de los chicos y las chicas.

Por otro lado, las principales razones por las cuales decidieron participar en el proyecto fueron para transmitirles conocimientos a sus compañeros/as. Esta respuesta muestra el espíritu que se persigue con la metodología APS, que es el servicio, el llevar a la práctica lo aprendido para beneficio de la comunidad, cobrando sentido lo que se ha venido sosteniendo, que es necesario inicialmente fomentar o motivar un interés personal, para que posteriormente se pueda vincular con una práctica ciudadana.

Sobre el tema del servicio, lo que menos les gustó fue presentar los proyectos ante todos los compañeros/as de la secundaria, lo cual les representó un gran reto, ya que el trabajo con adolescentes conlleva una complejidad en sí misma, y circunstancias no siempre favorables para quien facilita, pero que supieron resolver adecuadamente y cumplir con el servicio que se habían propuesto.

El exponer resultó ser una de las cosas que menos les gustó del servicio, por lo que se vuelve a insistir en la necesidad de que al trabajar la metodología APS, se incluya el desarrollo de ciertas habilidades, que les brinden elementos de mejora en su desempeño personal y colectivo.

Lo que se observa con las respuestas, es que los aprendizajes del grupo fueron de lo particular a lo comunitario, siendo estas acciones fundamentales para la construcción de una ciudadanía sexual, en donde es necesario que inicialmente exista un apropiamiento personal de la información, para posteriormente transformarlo en acción ciudadana.

Por otro lado, los principales cambios que tuvieron fueron los referentes a los aprendizajes en cuestiones de sexualidad, afirmando también que cambió su forma de pensar y se les quitó la vergüenza para hablar del tema.

Nuevamente es necesario puntualizar que en la aplicación de la metodología de APS, sería necesario el desarrollo de habilidades que no solo respondan a contenidos académicos, sino que también se les brinden a los chicos y chicas herramientas para aprender a participar y a trabajar en equipo.

Finalmente, es interesante que el trabajo en equipo haya sido la principal razón por la cual los chicos y las chicas decidieron no concluir con su proyecto, sobre todo porque ha sido una respuesta recurrente, que muestra la complejidad que este trabajo resultó para el grupo, ya que si bien, hubo quienes lograron superar esta situación, para otros/as esto no fue posible, siendo un obstáculo para la realización de la APS.

6.4.4 Entrevistas a profundidad

Para profundizar en las evaluaciones realizadas a los chicos y las chicas sobre el proyecto de intervención, se realizaron cuatro entrevistas a profundidad dirigidas a un chico y una chica que hubiesen concluido todas las fases del proyecto, y otras dirigida a un chico y una chica que no hubiesen llevado a término el proyecto APS. Se eligió de esta manera, para comprender las razones por las cuales decidieron o no participar, así como para contrastar las diferencias entre hombres y mujeres en la participación de dicho proyecto.

Las entrevistas se analizaron con base en la selección de fragmentos discursivos significativos en cada una de las entrevistas, los cuales fueron agrupados conforme a las distintas categorías de análisis. La transcripción de las citas es textual con el objetivo de mantener la fidelidad de los testimonios, de ahí la utilización de expresiones coloquiales.

Las categorías de análisis elegidas fueron:

1. Las etapas del proyecto.
2. Sobre la sexualidad.
3. Cambios personales.
4. Cambios en el salón.
5. Aprendizajes.
6. Formas de participación.
7. Participación en el proyecto.
8. Participación por género.

1. Las etapas del proyecto.

Esta primera pregunta indagó sobre la opinión de los chicos y las chicas acerca del proyecto y sus diversas etapas. En sus respuestas se observan los aprendizajes que afirman haber obtenido, así

como lo que les gustó y lo que no. Entre lo que destaca de sus aprendizajes adquiridos es: la manera en cómo se abordaron los contenidos a diferencia de cómo se los enseñan en la escuela, la creación de los proyectos, la participación que realizaron, así como el servicio que instrumentaron. Respecto a lo que no les gustó, nuevamente vuelve a salir que fue el trabajo en equipo y el haber expuesto.

Alexa, 15 años: *La primera (etapa) fue la más importante, porque fue cuando nos empezamos a capacitar sobre todo eso y sin eso no hubiéramos podido hacerlo. Me gustó que aprendimos muchas cosas nuevas y nada no me gustó. La segunda estuvo padre porque fue buscar la información, y ver que queríamos hacer, y ahí decidimos que queríamos. Me gustó que nos dieras la oportunidad de hacer los proyectos e irlos planteando desde cero. En la tercera creo que si fue la más importante porque dimos a exponer a los de la escuela nuestros temas. Lo que no me gustó fue que estábamos en equipo y no nos poníamos de acuerdo.*

Ángela, 15 años: *Pues fue una experiencia muy padre, porque aprendimos bastantes cosas que en la escuela nos explican pero no a fondo, no hay la confianza con los maestros para que vayan más allá y pues me gustó mucho este proyecto porque nos trataron como si fuéramos sus amigos nos hicieron sentir muy cómodos al punto de querer preguntar y saber más con ustedes y me gustaron las fases en las que trabajé.*

Sergio Alejandro, 14 años: *Muy bueno, me gustó aprender más de sexualidad y todo eso. La primera fase fue muy buena, muy interesante, me gustó saber más información y todo eso, y la segunda fase fue muy buena porque trabajamos en equipo y no me gustó que no nos poníamos de acuerdo porque a veces no traíamos la información.*

Marvin, 14 años: *La primera fase pues me pareció muy bien, me pareció muy interesante porque yo desde el principio como que me había interesado sobre el tema, y como que me*

había llamado la atención y pues de hecho con mis compañeros hice varios trabajos. La segunda fase también me pareció un poco agradable porque estuve conviviendo con mis compañeros que a lo mejor no lo hice al inicio, conviví con ellos y pues fue interesante ver cómo nos organizábamos para realizar el proyecto y crearlo. La última fase me pareció buena y mala porque me daba mucha pena presentarlo así a varios grupos y pues era poco tiempo y se me fue muy rápido, me gustó como nos reunimos para explicarnos y como nos grabaron para la televisión y como expusimos a todos los grupos y nos hacían preguntas y les respondamos. Me gustó que nos juntábamos en equipo y nos poníamos de acuerdo. No me gustaron las exposiciones.

2. Sobre la sexualidad

Esta pregunta indagaba sobre lo que les había parecido el haber trabajado contenidos relacionados con la sexualidad, observando que identifican que pudieron obtener información, además de haber podido vislumbrar el cuidado como parte del tema.

Alexa, 15 años: *Yo creo que sí estuvo muy interesante porque muchos sabíamos algunas cosas pero no eran ciertas y además ahora podemos cuidarnos.*

Ángela, 15 años: *Pues me pareció muy interesante porque nos enseñaron muchas cosas que no sabía y aprendimos bastante porque no solo nos dieron las pláticas sino que nos enseñaron a llevarlas a cabo siempre y cuando viendo primero por nuestro bienestar entonces estuvo muy bien.*

Sergio Alejandro, 14 años: *No contestó.*

Marvin, 14 años: *No contestó.*

3. Cambios personales.

Esta pregunta indagó sobre los cambios personales que los chicos y las chicas consideran que tuvieron a partir del desarrollo de todas las fases del proyecto, observando que afirman que si hubo cambios en sus actitudes respecto a las cuestiones de la sexualidad, resignificando el tema como algo natural o normal.

Alexa, 15 años: *Yo creo que si hubo cambios en mí y en la forma en cómo me comportaba, uno de ellos fue que ya no nos burlábamos cuando decían algo relacionado con la sexualidad porque antes todos nos burlábamos de eso.*

Ángela, 15 años: *Si, antes me daba pena hablar de estos temas y escuchar o ver y ahora puedo platicar de ellos con confianza porque no es nada del otro mundo.*

Marvin, 14 años: *Yo creo que sí, porque me respondieron las dudas.*

Sergio Alejandro, 14 años: *Si.*

4. Cambios en el salón.

Por otra parte, también resultaba necesario conocer si ellos/ellas consideraban que habían existido cambios en las dinámicas al interior del salón, es decir, si habían observado cambios entre sus compañeros/as en función de los temas abordados. Lo que mencionan es que hubo modificaciones en los varones con respecto a las actitudes que tenían hacia las mujeres, identificando también cambios en sus actitudes frente al tema, así como la información que obtuvieron.

Alexa, 15 años: *La actitud de los niños y del salón cambio, ya no se burlaban de las niñas.*

Ángela, 15 años: *Yo creo que si porque ya no nos da risa hablar de esos temas ya podemos hablar como adultos. Si es algo diferente porque los maestros te dicen que*

hagan algo en cambio acá nos dieron la libertad de que lo hiciéramos a nuestro gusto y lo expusiéramos como quisiéramos y pues no había ninguna calificación.

Sergio Alejandro, 14 años: *Pues creo que si porque ya todos estábamos informados.*

Marvin, 14 años: *No contestó.*

5. Aprendizajes

La pregunta acerca de los principales aprendizajes que obtuvieron con el desarrollo del proyecto era nodal para poder comparar con lo observado en otros instrumentos, observando que lo que mencionaron son temas revisados, así como el trabajo en equipo, lo cual concuerda con lo recopilado en otras evaluaciones.

Alexa, 15 años: *Creo que fue todo lo relacionado con relaciones sexuales y toda la capacitación.*

Marvin, 14 años: *Aprendí muchas cosas, aprendí algunos métodos anticonceptivos, organización de equipo, colocación de un condón.*

Ángela, 15 años: *Bueno, aprendí muchas cosas, por ejemplo, los métodos anticonceptivos, la sexualidad en el mundo, aprendí algunos derechos sexuales y reproductivos y también aprendí que debe haber protección para prevenir las ITS.*

Sergio Alejandro, 14 años: *Aprendí las ITS y los métodos anticonceptivos.*

6. Las formas de participar.

Lo que se indagaba en esta pregunta era si las formas de participar en el proyecto fueron diferentes a las que realizan cotidianamente en la escuela, encontrando que consideran que si son diferentes, ya que refieren que la participación académica está relacionada con el levantar la mano, y con menor motivación para hacerlo.

Alexa, 15 años: *Si creo que es distinto, en la escuela levantamos la mano cuando los maestros preguntan, pero creo que contigo participamos diferente era algo que nosotros hicimos.*

Marvin, 14 años: *Yo digo que es diferente, porque nos juntamos en equipo, y acá lo hacíamos con más actitud, y lo hacíamos con más ganas.*

Sergio Alejandro, 14 años: *No contestó.*

Ángela, 15 años: *No contestó.*

7. Participación en el proyecto

Esta pregunta indagaba las razones por las cuales los chicos y las chicas habían decidido participar o no en el proyecto de aprendizaje-servicio, encontrando que quienes decidieron participar lo hicieron por querer enseñar a otros/as lo que habían aprendido, y para experimentar. Mientras que la razón por la que los otros decidieron no participar fue debido a una cuestión de desorganización en el equipo, pero es importante mencionar que afirman que sí les hubiera gustado participar.

Participación:

Alexa, 15 años: *Pues porque a mí se me hizo padre enseñarle a los demás cosas que ya había aprendido, y además yo quería enseñarle a los que no sabían.*

Marvin, 14 años: *Porque desde que lo habías comentado, comencé a tener como una idea y como tenía los materiales quería experimentar con mis compañeros.*

Sergio Alejandro, 14 años: *No contestó.*

Ángela, 15 años: *No contestó.*

No participación:

Sergio Alejandro, 14 años: *Porque se nos perdió el proyecto y ya quedaba muy poco tiempo para volverlo a hacer. Me sentí mal porque yo sí quería participar.*

Ángela, 15 años: *No lo presentamos porque no sentíamos el apoyo entre compañeros y no tuvimos la organización para completarlo, fue muy triste porque yo quería enseñar de sexualidad y lo que aprendimos. Yo creo que fue por la pena de participar con otros grupos y gente que no conocían.*

Alexa, 15 años: *No contestó.*

Marvin, 14 años: *No contestó.*

8. Participación por género.

Esta pregunta indagó respecto a las diferencias de participación entre hombres y mujeres, afirmando que las mujeres participaron menos debido a que saben más, a que son penosas y porque no les gusta trabajar.

Marvin, 14 años: *Yo digo que las niñas ya sabían el tema porque son más maduras y los hombres queríamos saber del tema.*

Sergio Alejandro, 14 años: *Porque son penosas.*

Alexa, 15 años: *Pues creo que las niñas no participaron porque solo querían salir de clases y no les importaba el tema, y cuando se dieron cuenta que había que trabajar ya no quisieron. Porque a los niños no les das pena lo que digan o hagan y a las niñas sí.*

Ángela, 15 años: *No contestó.*

Análisis de resultados

Con esta evaluación cualitativa, realizada a través de entrevistas a profundidad se pudo dar cuenta de lo que una muestra del grupo opina respecto a lo que representó el proyecto de intervención, desde saber qué les habían parecido las diversas etapas del proyecto, sobre el tema concreto de la sexualidad, sobre los cambios y aprendizajes que obtuvieron a nivel personal y sobre las formas de participación. Todo ello recuperando las miradas y las voces de las y los propios jóvenes, por lo cual era necesario escucharles y a partir de esta experiencia reforzar lo que hizo falta.

7. CONCLUSIONES

La realización de este proyecto de intervención comenzó un octubre de 2016, y concluyó en mayo de 2018. Durante todos esos meses se trabajó con hombres y mujeres jóvenes en la construcción de un proyecto estructurado, con intencionalidad pedagógica, orientado a la formación ciudadana, basado en la metodología de APS.

El proyecto utilizó un corte cualitativo, a través de un estudio de caso ejecutado con un grupo de jóvenes estudiantes de nivel secundaria en el estado de Querétaro.

Con el desarrollo, cumplimiento y evaluación de cada uno de los objetivos, se pudo dar cuenta de los efectos que tuvo en las y los jóvenes el programa participativo que crearon e impulsaron.

A continuación se describen las reflexiones surgidas al finalizar el proyecto de intervención, divididas en cada una de las categorías elegidas, realizando los efectos que en dicho programa se observaron.

Se abordarán las reflexiones obtenidas utilizando las tres categorías elegidas, para concluir con lo referente al APS.

La participación de las y los jóvenes

La participación al ser uno de los puntos nodales, fue instrumentada y transversalizada en todas las fases del proyecto, enseñándola y motivándola.

El proyecto apuntaló a que la participación de las y los jóvenes fuese genuina, no manipulada, no decorativa, ni simbólica como lo refiere Hart (1993), para que comprendieran el proyecto, tomaron decisiones sobre su participación, intervinieran voluntariamente, sabiendo que tenían un papel significativo en el ejercicio de dicha participación.

Las y los jóvenes participantes diseñaron sus propios proyectos, mientras que la tarea de la adulta coordinadora fue solo de facilitar los procesos.

Al concluir el proyecto, podemos afirmar que la participación de las y los jóvenes fue de tipo proyectiva (Trilla y Novella, 2001), ya que los proyectos que llevaron a cabo se los apropiaron, asumiéndolos como propios, aunque en un primer momento su realización haya sido sugerida por adultos. Al hacerlos propio, es una prueba de que fue un proyecto efectivamente compartido y no impuesto.

Sin embargo, es importante señalar que fue complejo fomentar la participación en las y los jóvenes, debido a que anteriormente no habían tenido la oportunidad real de participar, lo que provocó que no participaran o que costara trabajo la motivación a la participación. Por lo tanto, una reflexión que resulta del proyecto es que se debe trabajar en promover una participación que les enseñe a construir capacidades para demandar y generar condiciones de interlocución igualitarias, en este caso con la institución educativa, para que posteriormente tengan elementos para poder replicarlo en otras esferas del poder público y político.

Es importante que las y los jóvenes conozcan los beneficios que puede tener la participación, como lo es el organizarse social y políticamente, apropiarse de los espacios públicos, resolver sus propias problemáticas, para así generar ciudadanía y volverse una fuerza de cambio.

Por tanto, se deben de multiplicar y diversificar las estrategias que les posibiliten aprender a participar, para que asuman y defiendan lo que quieren, lo que necesitan, lo que les hace falta. La escuela, al ser la encargada de su tutela debe de asumir un mayor compromiso y responsabilidad, generando espacios para escucharles y mecanismos para transformar en realidad las cuestiones que les aquejan.

De igual forma, el proyecto muestra que no hay que perder de vista las cuestiones relacionadas con la desigualdad, ya que a las y los jóvenes que tienen mayores privilegios económicos, de

diversas maneras se les ha brindado la posibilidad de participar, formándoles para que sean “emprendedores”, “líderes del hoy y del mañana”; mientras que las juventudes que viven con mayores desventajas económicas, sociales y culturales, no han tenido esas facilidades, ya que ni siquiera en su propia escuela cuentan con la infraestructura necesaria y suficiente para poder ejercer sus derechos humanos.

La desigualdad permea hasta las formas de participar y de involucrarse en la resolución de sus problemáticas, de ahí parte la relevancia de trabajar con jóvenes desfavorecidos para desarrollarles competencias que les enseñen a participar, lo que podría facilitarles en un futuro una ampliación de sus posibilidades sociales, políticas y económicas.

Por tanto, resulta relevante considerar el trabajo participativo con hombres y mujeres jóvenes, ya que esta inclusión es el camino a su reconocimiento como ciudadanos/as desde la visión más amplia posible, misma que les reconozca el ejercicio de sus derechos humanos, involucrándoles desde antes que hayan cumplido la mayoría de edad.

La participación diferenciada por género

El proyecto tenía entre uno de sus objetivos identificar las diferencias basadas en el género, en lo que respecta a la participación se exploraron las formas de participación que tienen los hombres y las mujeres, por lo que aunque fue un proyecto desarrollado de manera idéntica e igualitaria para ambos sexos, resulta interesante observar que las maneras de participar entre hombres y mujeres son distintas, así como los efectos que pudieron ser observables al concluir el proyecto de intervención.

Lo que se observó es que las mujeres estuvieron muy involucradas en la Fase 2 de Intervención Formativa, sin embargo, en la Fase 3 de Intervención, fue más difícil su incorporación en las actividades, sus relaciones grupales fueron más complicadas, hubo mayor desarticulación y

menos interés de participar, lo que se reflejó en que al final del proyecto solo un grupo pudo concluir todo el proceso.

En el caso de los hombres, a pesar de que no se involucraron activamente y fueron menos participativos en la Fase 2 de Intervención Formativa, fueron los que más proyectos crearon, los que menos conflictos tuvieron en sus equipos, y los que mayormente concluyeron todas las fases del proyecto de intervención.

Esta situación particular se tocó en las entrevistas realizadas, en la que las respuestas de las y los entrevistados refieren que son los designios de género los que tuvieron un peso particular en la decisión de participar, al afirmar que las chicas no participaron porque son penosas, porque les daba más vergüenza participar y por ello no se involucraron, porque no les gusta ser exhibidas; mientras que para los varones, aunque no se preparaban lo suficiente, son cuestiones que no les importan y por tanto se atreven a participar más.

Lo anterior nos habla de una necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las mujeres, desde mucho tiempo antes de que entren a la secundaria, si es que deseamos que cada vez más mujeres puedan ir venciendo las brechas de género, siendo las escuelas espacios por excelencia en el que se pueden instrumentar acciones a favor de la participación igualitaria, que posibilite acortar la desigualdad de género.

Sin duda, al trabajar la participación no se debe dejar de lado que las mujeres históricamente han estado marginadas del ejercicio de la ciudadanía, tanto política, como social, escindidas de la toma de decisiones públicas. Con una mirada incluyente se podría dar cuenta de esta diferencia, y por tanto crear alternativas que incidan y motiven su participación activa desde que son pequeñas, para que posteriormente haya consecuencias en la manera en que las mujeres participan y hacen ciudadanía.

Los esfuerzos por enseñar a participar y para crear espacios para que esto suceda deben ser reforzados cuando se trata de mujeres, ya que ellas, por cuestiones estructurales tienen mayores posibilidades de ser relegadas, lo cual influye de manera drástica en la construcción de su ciudadanía, y entonces cómo podemos esperar que las mujeres cuando llegan a la edad adulta participen política o socialmente, si esta participación se ha inhibido desde la infancia y por tanto, ha marcado sus trayectos de vida.

Sobre los procesos participativos

Al detonar procesos participativos se tiene que tener en consideración las consecuencias subjetivas que se trastocan, más allá del ámbito social y comunitario, por lo que al trabajar estos procesos se debe estar pendientes de lo que se genera, y estar preparados/as para dar respuesta a ello; ya que al abrir la posibilidad de participar, las juventudes se vuelven demandantes de respuestas que pueden no estar contempladas en el plan de trabajo, por lo que la responsabilidad de quien guía estos procesos es dar respuesta a sus demandas de manera ética y acompañándoles solidariamente en su desarrollo.

Desde una mirada adultocentrista se cree que las y los jóvenes no saben o no están interesados/as en participar, sin embargo, lo que se pudo mostrar con el desarrollo de la intervención, no es que no sepan participar, sino que más bien están acostumbrados/as a participar solo cuando y en lo que sus profesores/as les indican, por lo que su conceptualización de participación está centrada principalmente en los límites de lo académico y en las actividades delimitadas por el o la docente, siendo este el único ámbito que ellos y ellas identifican prioritariamente.

Por otro lado, hay que tener claro que se debe tener una mirada crítica a la incorporación de la participación juvenil, para que ésta sea real y no simulada, por lo que se deben de crear cada vez más metodologías que la promuevan y no que la detengan; ya que si bien se puede afirmar que se

está tomando en consideración a la juventud, no todos los procesos logran realmente favorecerla y promoverla en lo real, en lo concreto, en lo cotidiano, y siguen existiendo abismos entre lo deseado y lo ejecutado.

Uno de los grandes retos para facilitar procesos participativos es la necesidad de realizar un trabajo personal como adultos/as, ya que en muchas ocasiones esta “inversión” aplasta de manera contundente la visibilización de las y los jóvenes como sujetos de derecho. Entonces, debe ser la juventud quien protagonice su propia formación participando activamente, lo que implica que se debe estar dispuesto/a a renunciar al poder, al autoritarismo, al control, a salir de la zona de confort, para tener disposición a acompañar, más que a mandar, de dar seguimiento y dejar de dar órdenes.

Sin duda, al incrementar la participación se promueve la adquisición de autonomía y responsabilidad, pero para que ello verdaderamente funcione, se deben de dejar en las manos de las y los jóvenes todos aquellos aspectos que nos sea posible, para que sean ellos/as quienes los asuman, siendo así protagonistas de sus propios aprendizajes.

Sexualidad

En la actualidad muchas de las problemáticas que aquejan a la población juvenil versan sobre el ejercicio de la sexualidad; sin embargo, hasta el momento no se han encontrado soluciones ni sociales, ni políticas, ni educativas para prevenirlo o por lo menos disminuirlo. Existen grandes retos en la materia, por lo que resulta urgente y necesario instrumentar acciones para atender los temas de la salud sexual, la salud reproductiva y el ejercicio de la sexualidad, dado el peso que estas dimensiones tienen en las trayectorias de vida de las y los jóvenes.

Estas problemáticas en materia de sexualidad que enfrentan las y los jóvenes, podrían estarse resolviendo de alguna forma a través de la instrumentación de políticas educativas que fomenten

y sostengan espacios de reflexión e información para formar a las y los jóvenes, para que así puedan decidir sobre sus propios cuerpos, sus deseos, sus prácticas y el ejercicio de su sexualidad, a través de la generación de estrategias educativas que influyan en desarticular las desigualdades existentes, apuntalando a formas de convivencia más igualitarias y menos violentas, coadyuvando en la construcción de una ética sexual que privilegie el respeto, la diversidad y la responsabilidad, siempre considerando el contexto social, cultural, político y económico de las y los involucrados.

El desarrollo del presente proyecto tuvo una relevancia particular, ya que se instrumentó a partir de un tema polémico que no ha sido abordado plenamente por las instituciones educativas de este país, lo que ha impedido un avance determinante para la juventud. La educación integral en sexualidad es una necesidad manifiesta, tanto de manera implícita como explícita por parte de las y los jóvenes, pero que poco se ha hecho por resolver y atender dicha demanda.

El haber estructurado un proyecto cuyos contenidos formativos estuvieron basados en la educación integral en sexualidad, permitió el dar cuenta de los efectos que este tipo de programas pueden tener en los conocimientos, en las actitudes, en las habilidades y en las prácticas de las y los jóvenes, efectos que en este proyecto se observó fueron positivos.

Una de las cuestiones que es importante destacar, es que los principales cambios o resignificaciones sobre las temáticas indagadas en materia de sexualidad fueron observadas en las mujeres. Esta situación llama la atención, ya que reafirma que aunque los contenidos hayan sido aplicados de la misma manera, tanto a hombres, como a mujeres, el sexo es un factor determinante en la manera en qué se aprende, y que esta situación no debe dejarse de lado, al momento de realizar intervenciones relacionadas con la sexualidad.

Es un hecho que las y los jóvenes con quien se trabajó no llegaron a la intervención sin ningún tipo de conocimiento previo, sino que cada una y uno de ellos habían aprendido cómo debería ser

el ejercicio de la sexualidad, por lo que a partir de estos conocimientos previos la intervención planeó que adquirieran con cada sesión mayores aprendizajes, habilidades y conceptualizaciones, lo cual fue documentado a través de diversos instrumentos de evaluación.

Muy a pesar de la cantidad de tiempo que se le dedicó a este grupo de jóvenes, al concluir el proyecto se puede dar cuenta que es un reto realizar intervenciones en el que se obtengan aprendizajes que se vuelvan verdaderas prácticas de ciudadanía sexual, en el que se cimbre su propia construcción de género y sexualidad, teniendo implicaciones en su desempeño a nivel social y personal.

La importancia de la educación integral en sexualidad

En momentos coyunturales como los actuales, en los que se sigue debatiendo la pertinencia o no de brindar educación integral en sexualidad en las aulas de nivel primaria y secundaria, este tipo de proyectos reafirman la necesidad de instrumentar acciones educativas a largo plazo, ya que las intervenciones efímeras no tienen el impacto necesario para realmente influir a mediano o largo plazo en la sexualidad juvenil.

Si bien, este proyecto muestra los resultados de un estudio de caso, los resultados obtenidos muestran la gran necesidad que existe por abordar estos temas, siendo las y los mismos jóvenes quienes lo demandan, mientras que es el Estado, las instituciones educativas, las y los docentes, quienes les han negado este derecho, teniendo graves repercusiones en su formación personal y ciudadana.

Por tanto, es necesario que se creen las condiciones para que las y los jóvenes se involucren en las elecciones y decisiones sobre sus cuerpos, sobre sus placeres, por lo que si se promueve una ciudadanía amplia, las juventudes estarán en la posibilidad de exigir y demandar al Estado sus

derechos sexuales y reproductivos, favoreciendo a la democracia y al Estado de derecho de este país.

De igual forma, es necesario que las políticas educativas respondan a la diversidad de las prácticas sexuales que en la actualidad ejerce la juventud, diseñando e implementando intervenciones acordes a las realidades actuales, para ejercer, negociar y construir una ciudadanía sexual para la vida cotidiana.

Por lo que los programas en materia de educación integral en sexualidad deben de trabajar en la ampliación de las capacidades y opciones de las y los jóvenes, para que cuenten con conocimientos y habilidades que les permitan decidir su proyecto de vida, tomando decisiones responsables e informadas que contribuyan a delinear sus trayectorias de vida, disponiendo de alternativas para el ejercicio de la sexualidad.

La educación sexual impartida en escuelas es crucial para brindar a las y los jóvenes información exacta, así como modelos positivos que les hagan posible tomar decisiones seguras y responsables, fomentando un pensamiento crítico, que sea aplicado a la realidad

Si bien se tiene claro que la educación integral en sexualidad no solo debe ser dada por las instituciones educativas, ya que esta debe de complementarse con la educación que infancias y juventudes reciben de sus familias, de su comunidad, y de los profesionales de la salud, si es uno de los espacios donde más oportunidad hay de incidir positivamente en la formación ciudadana de la infancia, la juventud y la adolescencia.

Género

La sexualidad al ser la parte más culturizada de los seres humanos, es la que le otorga significado y a partir de la cual organiza estructuras sociales como por ejemplo, la del género (Amuchastegui y Rodríguez, 2005).

El género por tanto, debe considerarse como una parte fundamental para el análisis de las realidades sociales. En el caso de la escuela, en ella se transfieren múltiples ámbitos de la sociedad civil y política, convirtiéndose en distinciones que van definiendo las asignaciones, atribuciones y construcciones basadas en el género, así como las formas de identificación y control, observándose pautas escolares de diferenciación social, como lo es el comportamiento y el trato diferenciado para hombres y mujeres.

Este tipo de conductas y pensamientos transmitidos inicialmente a través de la institución de socialización primaria que es la familia, y reforzados posteriormente por las instituciones de socialización secundaria, entre las que destaca la escuela, promueven estereotipos que desvalorizan lo femenino y exaltan lo masculino, que generalmente se ven acentuados en la adolescencia, promoviéndose así comportamientos de riesgo, o convivencias violentas.

Desde los ámbitos escolares esto se ve reforzado a través de la existencia de un sexismo en el currículo, el cual se manifiesta en el trato diferenciado a las niñas y niños, jóvenes y adolescentes, a través del lenguaje, de los gestos, de las actividades elegidas, de los tonos de voz utilizados, de la frecuencia y duración de la atención a las actividades y narrativas, en los tipos de preguntas, en los comentarios y en los calificativos o los términos utilizados para referirse a unas y otros (REDIM, 2016).

Esto ha dado como consecuencia la existencia de procesos excluyentes que han dejado fuera a las mujeres, por lo que la cuestión del género ha sido un elemento para invisibilizar e invisibilizarse de las decisiones y participaciones sociales. Por tanto, se debe de considerar al género como una categoría de análisis de las desigualdades que viven y padecen las mujeres desde los ámbitos educativos, ya que una condición para la democracia es el ejercicio igualitario de libertades, que favorezcan la abolición de dinámicas que perpetúen desigualdades entre las personas.

En el caso particular de las y los jóvenes con los que se trabajó, éstos/as viven una serie de condicionantes que les han implicado una ciudadanía denegada, tanto por cuestiones relacionadas con su género, como con cuestiones socioeconómicas, cuestiones que les restringen sus opciones reales de elección de proyectos de vida y de participación comunitaria.

En el caso del proyecto desarrollado, al ser el género una cuestión que se utilizó de manera transversal, a lo largo de las diferentes evaluaciones de cada una de las categorías elegidas se dio cuenta de los diversos efectos observados entre hombres y mujeres

En resumen, se observó una implicación distinta entre hombres y mujeres en cada una de las fases del proyecto, obteniéndose diferencias en las diversas evaluaciones *POSTEST*, con efectos que podrían evaluarse como positivos en la superación de algunas condicionantes relacionadas con el género, en las formas de participar, y en lo referido a la sexualidad, desafortunadamente las mujeres siguen siendo las olvidadas, o las que se hacen olvidar, las que por sí solas se invisibilizan, las que no quieren llamar la atención. Sin duda, mucho trabajo hay que seguir realizando al respecto.

Por tanto, para la construcción de ciudadanías juveniles más igualitarias y democráticas sería necesario integrar a la perspectiva de género dentro de los currículos escolares en las diferentes etapas educativas, comenzando estas reflexiones desde edades tempranas, para evitar que se sigan perpetuando los estereotipos de género, para poder erradicar la violencia, la desigualdad y la discriminación relacionada con el género.

Aprendizaje Basado en Servicio

Según datos ya revisados en este documento, la secundaria es el momento en el que la mayoría de las y los jóvenes en México se encuentran matriculados, con un rango de edad que va de los 12 a los 14 años. Esta cuestión es una gran área de oportunidad para trabajar con ellos y ellas en su

involucramiento en la vida democrática, para participar de manera más activa en las decisiones que les afectan, por lo que la metodología APS se vuelve una posibilidad de explorar el fomento de la ciudadanía, a través de la participación juvenil.

A partir de la experiencia de haber llevado implementado un proyecto de APS, resultaron una serie de reflexiones:

La utilización de la APS como metodología debe tomar en cuenta la opinión de la población con la que se trabaja, ya que la participación no sólo implica que las personas se involucren, sino también que se tome en consideración su opinión y que ésta sea aplicada, para así evitar simulaciones. Por lo que los proyectos de APS que tienen definidas previamente las actividades y el servicio a desarrollar, en realidad no están promoviendo la participación real y efectiva de los chicos y chicas, sino solo se están imponiendo los designios, los deseos y las perspectivas adultocentristas.

Por otro lado, se debe evitar creer que con el solo hecho de realizar el servicio se está cumpliendo con el objetivo de la metodología, ya que su ejercicio también debe implicar una reflexión mucho más amplia y profunda sobre la construcción de la ciudadanía.

Al elegir la metodología APS, se tienen que tener en consideración las dificultades o pocas habilidades que tienen los grupos, sobre todo bajo la perspectiva que a niños, niñas, adolescentes y jóvenes no se les ha dado la oportunidad de participar, por lo que, al comenzar un proyecto participativo, deben planearse actividades en las que inicialmente se les brinden las herramientas que les faciliten dicha participación.

El proyecto implementado no contempló estas consideraciones, por lo que los principales problemas a los que se enfrentaron las y los jóvenes durante la aplicación de la metodología, fue lo referente a la resolución no violenta de conflictos, que repercutió en el trabajo en equipo. Por lo tanto, la metodología APS no solo debería enfocarse en transmitir aprendizajes con una

intencionalidad pedagógica, sino que también tendría que considerar el trabajar en el desarrollo de habilidades, que les posibilite a las y los jóvenes aprovechar de mejor manera la metodología, para que ésta no corra el riesgo de volverse un factor o un obstáculo en sus procesos.

Por tanto, la recomendación es que para obtener mejores resultados, la metodología debería de dedicar un tiempo dentro de la planeación a enseñar procesos participativos, sobre todo en contextos en donde las infancias y las juventudes han sido invisibilizadas, sometidas a verticalidad y autoritarismo, donde poco se les ha dado la oportunidad de tomar la palabra, y menos de ejecutar y liderar acciones. Además de ello, la escuela debería de estar propiciando experiencias y espacios de participación para la puesta en marcha de proyectos como éste, y así no se vería limitada por esta cuestión.

Si bien, para este proyecto se realizaron diversas evaluaciones para dar cuenta del proceso de la APS, no se contemplaron maneras de comprobar que al concluir la intervención en las y los jóvenes se observaran cambios en sus prácticas ciudadanas. Por lo tanto haría falta crear procesos en los que se evalúe la formación ciudadana, para que sea posible determinar este tipo de cambios.

Otra de las cuestiones que es importante destacar, es que la realización de este proyecto no estuvo vinculado directamente a una materia académica, por lo que se volvió un reto que las y los jóvenes participaran sin esperar nada a cambio. Esto sin duda, es uno de los grandes retos para el fomento a la participación juvenil, y a la metodología por sí misma, ya que los proyectos que utilizan el APS y que se encuentran vinculados a lo académico contienen una participación limitativa, ya que al estar de por medio una calificación, quedan a la espera de lo que las y los adultos ordenen, limitando su participación.

En el caso de los proyectos propuestos y creados por los chicos y las chicas de la secundaria, ha sido claramente identificable que la tardanza en la implementación de los proyectos tuvo un claro

componente de desigualdad, ya que se han puesto de manifiesto sus propias deficiencias académicas y materiales. La desigualdad social y económica se traduce en mayores vulnerabilidades.

Por otro lado, de los muchos trabajos que se han realizado en materia de APS, son pocas las experiencias que retoman el tema de la sexualidad como tema nodal del aprendizaje y del servicio, por lo que debería de promoverse dicha metodología, ya que les permitiría a las y los jóvenes asumirse como facilitadores para brindar educación sexual en su comunidad.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Amuchástegui, A., Rodríguez Y. (2003). La sexualidad: ¿invención histórica?, en *Manual de entrenamiento de promotores*, Democracia y Sexualidad, AC, recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/sites/default/files/genero/PDF/LECTURAS/S_01_05_La%20Sexualidad.pdf
- Battle, Ch. (2016). ¿Qué jóvenes y cuál ciudadanía? En *Juventud, ciudadanía y Aprendizaje-Servicio. Aportación al debate sobre educación para la participación ciudadana* del Consejo Asesor de Fundación Esplai.
- Benedicto, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud, Madrid.
- Bailakowsky, A. L. (2013) Prólogo, en Pérez, R. A. M, Oraisón, M. *Estudios sobre participación: procesos, sujetos, contextos*. Buenos Aires. Ed. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.
- Bosch, M., D., González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos”, en De Alba, F. N., García, P. Francisco F., Santisteban, F. A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Volumen 1*, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, España.
- Buquet C., A. G. (2011). *Transversalización de la Perspectiva de Género en la Educación Superior, Perfiles educativos, Vol. XXXIII*, Número Especial, México, IISUE-UNAM.
- Cabrera, R. F. (2000). Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural, en M. Bartolomé (coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios.

Castorina, J. A. (2016). *La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología*, Perspectivas en Psicología, Vol. 13, No. 1, Enero-Junio, 2016. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

CELADE-División de Población de la CEPAL, Naciones Unidas, Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Fondo de Población de las Naciones Unidas (2006). Políticas de salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes: un enfoque desde los derechos humanos, CEPAL, Santiago de Chile.

Centro Nacional para la Prevención y Control del sida (2013). La epidemia del VIH y el sida. Recuperado de: http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/epidemiologia/L_E_V_S.pdf

Centro Nacional para la Prevención y Control del sida (2013). Mujeres y el VIH y el sida en México. Recuperado de: http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/epidemiologia/M_V_S.pdf

Consejo Estatal de Población, (2010). Hablemos de sexualidad: guía didáctica. Gobierno del estado de México, Toluca, Estado de México. Recuperado de: http://187.216.193.232/biblos-imdf/sites/default/files/archivos/00534coespo_pdf_guiadsex.pdf

Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (2008). Medición de la pobreza. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Jovenes.aspx>

Consejo Nacional de Población (2014). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. Salud sexual y reproductiva, Querétaro. Principales resultados. Recuperado de:

<http://www.promajoven.sep.gob.mx/files/boletines/infografias-salud-sexual-y-reproductiva/queretaro.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre las y los jóvenes, México.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre diversidad sexual, México.

Corona C. Y. (2007). *Desarrollos conceptuales sobre ciudadanía y niñez*, Anuario de investigación, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Chamorro, N., Baibi, P., Márquez, S. (2007). *Aprendizaje Servicio Solidario: una propuesta pedagógica*. Centro de Voluntariado de Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Cubillas, R. M. J., Valdez, E. A., Domínguez, I. S. E., Román, P. R., Hernández, M. A. y Zapata, S. J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género en jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12, 217-230.

Daín, A. (2008). T.H. Marshall en Latinoamérica: limitaciones y potencialidades de su definición de Ciudadanía. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

El Colegio de México (2018). *Desigualdades en México 2018*, Ciudad de México, México.

Espinar, A. A. (--). *El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Escuela para el Desarrollo y Save the Children, Suecia, Lima, Perú.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) (2006). *Convención sobre los derechos del niño*, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007). Boletín Desafíos N° 4, Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe.

Fuentes, Mario Luis (2010). *La juventud mexicana: en la vulnerabilidad y en el olvido*. Católicas por el Derecho a Decidir, AC, México, DF.

Fundación Esplai (2013). Ciudadanía comprometida. Tejiendo propuestas de Aprendizaje Servicio (ApS).

Guichot, R. V. (2013). *Participación, Ciudadanía Activa y Educación*, España, Ed. Universidad de Salamanca.

GREM (2014). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Pedagogía/Fundación Jaume Bofill. Adaptación de la versión de estudiantes: Ochoa, A. (2017).

Guttmacher Institute (2013). Embarazo no planeado y aborto inducido en México: causas y consecuencias. Recuperado de: <https://www.guttmacher.org/es/report/embarazo-no-planeado-y-aborto-inducido-en-mexico-causas-y-consecuencias> en noviembre de 2016.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti No. 4, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Ianni, N. D. y Pérez E. (1998). La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. *Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

Instituto Mexicano de la Juventud (2012). Encuesta Nacional de Valores en Juventud, Resultados Generales. México.

Instituto Mexicano de la Juventud (2010). Encuesta Nacional de Juventud, Resultados Generales Querétaro, México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Datos del Censo de Población y Vivienda, México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Datos de la Encuesta Intercensal. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/queret/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=22>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Estadísticas a propósito de la Juventud (15 a 29 años) 12 de Agosto. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf, en mayo de 2017.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional Electoral (2014). *Informe sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*, México.

Instituto Nacional Electoral (2015). Resultados de la consulta infantil y juvenil de Querétaro. Recuperado de: http://www.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso_Electoral_Federal_2014-2015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/resultados.html, en marzo de 2017.

Instituto Nacional de Salud Pública (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, México.

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2015). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en

Estudiantes 2014: Reporte de Drogas. Villatoro-Velázquez JA, Oliva Robles, N., Fregoso Ito, D., Bustos Gamiño, M., Mujica Salazar, A., Martín del Campo Sánchez, R., Nanni Alvarado, R. y Medina-Mora ME. México DF, México.

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2015). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Alcohol. Villatoro-Velázquez JA, Oliva Robles, N., Fregoso Ito, D., Bustos Gamiño, M., Mujica Salazar, A., Martín del Campo Sánchez, R., Nanni Alvarado, R. y Medina-Mora ME. México DF, México.

Kirby, D., Rolleri, L. A., Wilson, M. M. (2007). *Herramientas de valoración de programas de educación sexual para la prevención del VIH y las ITS*. Universidad Pedagógica Nacional. México, DF.

Lamas, M. (s/n). La perspectiva de género, en *Manual de entrenamiento de promotores, Democracia y Sexualidad*, AC. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/sites/default/files/genero/PDF/LECTURAS/S_01_13_La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf

Lind, A., Argüello, S. (2009). Ciudadanías y Sexualidades en América Latina, Íconos, Revista de Ciencias Sociales, Núm. 35. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador, Quito, Ecuador.

López, P. (2015). Difunden las 10 zonas más conflictivas en Querétaro, Quadratin, Querétaro, México. Consultado en: <https://queretaro.quadratin.com.mx/Dan-a-conocer-top-ten-de-zonas-conflictivas-en-Queretaro/>

Mayén, H. B. (2004). Un acercamiento al embarazo en la adolescencia: de la visión médica a los estudios de género. Recuperado de: <https://www.afluentes.org/wp-content/uploads/2009/11/embarzoadolesc1.pdf>

- Mejora tu escuela (2017). Consultado en:
<http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/22DES0014E>
- Mexicanos Primero (2016). Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa. Estatal 2016. México, DF.
- Mingo, A. (2010). Hilvanes de género en la experiencia escolar, en *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. 1° Ed, UNAM, 2010, México.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Básica (2001). Programa Nacional, Escuela y Comunidad, Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio.
- Natura-Clayss (2013). Manual para docentes y estudiantes solidarios, Tercera edición. Buenos Aires, Argentina.
- Novella C. A. M. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana, XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona, España.
- Núñez, I. (2008). Algunos indicadores sobre arreglos familiares en adultos, en *Comentarios de Seguridad Social*, No. 20. Julio-Septiembre. Recuperado de:
<https://www.bps.gub.uy/bps/file/1615/1/algunos-indicadores-sobre-arreglos-familiares-en-adultos.-1era.-parte.-i.-nunez.pdf>
- Ollin, Jóvenes en Movimiento, AC (2016). *Índice Nacional de Participación Juvenil 2015-2016*, México, DF.
- Olvera, A.J. (2015). *Ciudadanía y Democracia*, Instituto Nacional Electoral, México, DF.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Educación Integral en Sexualidad. Conceptos, enfoques y competencias*, Chile.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros escolares*, Chile.
- Organización Mundial de la Salud (2016). Violencia Juvenil. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), Asociación Mundial de Sexología (WAS) (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción, Antigua, Guatemala.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2013). Violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países.
- Ovejero L. F. (2009). Dos democracias, distintos valores, en Carracedo, R. J., Rosales, J. M. y Toscano M. M. *Democracia, ciudadanía y educación*, Madrid, España Universidad Internacional de Andalucía.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, España, Alianza Editorial, 2da. Edición.
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida (2016). Niños, chicas adolescentes y mujeres jóvenes: prevención de nuevas infecciones por el VIH. Recuperado de: http://www.unaids.org/es/resources/presscentre/featurestories/2016/june/20160610_panel5 en noviembre de 2016.
- Rabell, C. (2005). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Familias. Recuperado de: [http://investigadores.cide.edu/crow/GESOC/Puebla/Informe%20ENDIFAM%202005%20\(2\).pdf](http://investigadores.cide.edu/crow/GESOC/Puebla/Informe%20ENDIFAM%202005%20(2).pdf)

- Red por los derechos de la infancia en México (2016). *La infancia cuenta en México 2016. La participación de niñas, niños adolescentes y sociedad civil en las políticas públicas. Una Perspectiva desde los sistemas de protección integral.* México.
- Reguillo, R. (1997). *Culturas Juveniles, producir la identidad*, Revista Jóvenes, México, DF.
- Reguillo, R. (2003). *Ciudadanías Juveniles en América Latina*, Última Década No. 19, Viña del Mar, Chile.
- Rockwell, E. (1997). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, en *La Escuela Cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, 2da. Ed. México, DF.
- Rodríguez G. G., Gil F. J. y García J. E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*, Ed. Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, G. (2004). *Treinta años de educación sexual en México*, en Micher C, M.L. (coord.) *Población, desarrollo y salud sexual y reproductiva*, Grupo Parlamentario PRD, Congreso de la Unión LIX Legislatura, México.
- Rosales M. A. L. (2007). *Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidad en instituciones de educación superior pública en México.* Ponencia elaborada para el Primer coloquio de Género y Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación para la Cultura del Maestro, AC, México.
- Rosales M. A. L. y Flores S. A. (2009). *Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas*, Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 35, Quito, septiembre 2009, pp. 67-75, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.
- Rosano, S. (2013). *Son cosas de niños*, en *La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela.* Vol. 7, N° 1.

- Rubio, E (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana, en *Antología de la Sexualidad Humana* Tomo I, Consejo Nacional de Población, México, Porrúa.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*, México, Pearson México, 6ta. Ed.
- Scolari, C. (2013). Entrevista a Rossana Reguillo: Jóvenes, Sociedad Digital. *Hipermediaciones*. Recuperado de: <https://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/>
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, DF.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación Básica. Manual para la maestra y el maestro. Nivel Secundaria. México, DF.
- Secretaría de Gobernación (2012). Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas. Principales Resultados. Unidad de desarrollo político y fomento cívico, Dirección general de cultura democrática y fomento cívico. México, DF.
- Secretaria de Salud de la Ciudad de México (2017). Interrupción Legal del Embarazo. Estadísticas Abril 2007-16 de Noviembre de 2017. Recuperado de: <http://ile.salud.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/Interrupcion-Legal-del-Embarazo-Estadisticas-2007-2017-16de-noviembre-2017-.pdf>
- Secretaria de Salud de la Ciudad de México (2018). Estadísticas Interrupción Legal del Embarazo. Información sobre pacientes atendidos en servicios de ILE en la Ciudad de México. Recuperado de: <http://ile.salud.cdmx.gob.mx/estadisticas-interrupcion-legal-embarazo-df/>

- Serret B., E. (2008). Qué es y para qué es la perspectiva de género. *Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género para la educación superior*, Oaxaca, México.
- Suriel, A. (2006). Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación, UNICEF Santo Domingo, República Dominicana.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Revista científica Tzhoecoen*, No. 5. Pág. 23-43.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 26, Mayo-Agosto 2001, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unidad de servicios para la educación básica en el estado de Querétaro (2016). Inicio de Ciclo Escolar 2016-2017. Resumen estadístico. Totales del estado. Recuperado de: http://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/content/UnidadTransparencia/transparencia2017/Triptico%20Inicio_vf.pdf.
- Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad, en *Sexualidad*, México, Paidós-UNAM.
- Zambrano, M. (2001). ¿Por qué promover la participación? en Corona C. Y. Morfín S. M., *Diálogos de saberes sobre participación infantil*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zapata G., M. (2010). Equidad de género en las universidades alemanas, en *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. 1° Ed, UNAM, 2010, México.

9. Listado de tablas, figuras e imágenes incluidas en el documento

Tablas:

Tabla 1: Criterios de evaluación de la escuela secundaria.

Tabla 2: Sesión 1 del diagnóstico participativo. Mapa de la Comunidad.

Tabla 3: Sesión 2 del diagnóstico participativo. Priorización de problemas.

Tabla 4: Sesión 3 del diagnóstico participativo. Personaje típico.

Tabla 5: Sesión 4 del diagnóstico participativo. Historieta en cuadros.

Tabla 6: Sesión 4 del diagnóstico participativo. La caja mágica.

Tabla 7: Temas abordados en la Fase 2 de Intervención Formativa y de Motivación.

Tabla 8: Categorías de evaluación de aprendizajes pedagógicos.

Tabla 9: Categorías de evaluación del Aprendizaje-Servicio.

Tabla 10: Principales problemáticas detectadas, divididas por gravedad y frecuencia.

Tabla 11: Personajes típicos elegidos por los equipos.

Tabla 12: Resumen de los resultados obtenidos con la técnica “Historieta en Cuadro”.

Tabla 13: Principales preguntas realizadas por las y los jóvenes en la técnica “La Caja Mágica”.

Tabla 14: Contenidos de la Asignatura de Formación Cívica y Ética vinculados con las sesiones de la Fase 2.

Tabla 15: Temas abordados en la Fase 2 de Intervención Formativa y de Motivación.

Tabla 16: Sesiones implementadas en la subfase de diseño y planeación del proyecto APS.

Tabla 17: Equipos que concluyeron sus proyectos y realizaron el servicio.

Tabla 18: Descripción de sesiones para la implementación del proyecto.

Tabla 19: Técnicas e instrumentos para evaluar las categorías de participación, género y sexualidad.

Tabla 20: Ideas sobre participación identificadas en los dibujos realizados.

Tabla 21: Tipo de participación identificada en los dibujos.

Tabla 22: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué crees que es la participación?”.

Tabla 23: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué maneras de participar sabes que existen?”.

Tabla 24: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué maneras de participar tú realizas?”.

Tabla 25: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué actividades conoces en las que participan otros adolescentes como tú?”.

Tabla 26: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Te gusta participar?”.

Tabla 27: Frecuencia de respuestas a la pregunta sobre el por qué les gusta o no participar.

Tabla 28: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué tanto consideras que participas?”.

Tabla 29: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué personas consideras que toman en cuenta tu opinión?”.

Tabla 30: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué consideras que se toma en cuenta tu opinión?”.

Tabla 31: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En qué lugar sientes que puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes?”.

Tabla 32: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué consideras que en ese lugar puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes?”.

Tabla 33: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué personas consideras que te respetan cómo eres?”.

Tabla 34: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Cómo te gustaría ser tratado por los adultos?”.

Tabla 35: Frecuencia de respuestas a la pregunta “Menciona un tipo de participación que es divertida y una que es aburrida”.

Tabla 36: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Crees que las redes sociales son una manera de participar?”.

Tabla 37: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que las redes sociales son una manera de participar?”.

Tabla 38: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Crees que los hombres y las mujeres en tu salón tienen las mismas oportunidades de participar?”.

Tabla 39: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que los hombres y las mujeres en tu salón tienen las mismas oportunidades de participar?”.

Tabla 40: Frecuencia de respuestas a la pregunta “En tu salón ¿Quiénes son los que más participan? ¿Los hombres, las mujeres o es igual?”.

Tabla 41: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En algún momento has sentido que tu opinión no ha sido tomada en cuenta?”.

Tabla 42: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En cuáles espacios son en los que más participan las mujeres?”.

Tabla 43: Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿En cuáles espacios son en los que más participan los hombres?”.

Tabla 44: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres que lloran son débiles”.

Tabla 45: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres son más celosas que los hombres”.

Tabla 46: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son más violentos por naturaleza”.

Tabla 47: Frecuencia de respuestas a la frase “El anhelo más grande de las mujeres es ser madres”.

Tabla 48: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres solo piensan en sexo”.

Tabla 49: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres que tienen más de una pareja sexual son fáciles”.

Tabla 50: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres deben dedicarse a trabajar y no a las labores del hogar”.

Tabla 51: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres son mejores para cuidar bebés”.

Tabla 52: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son mejores que las mujeres para practicar deportes”.

Tabla 53: Frecuencia de respuestas a la frase “El color rosa solo lo deben de usar las mujeres”.

Tabla 54: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres tienen más permisos para salir a la calle o a fiestas que las mujeres”.

Tabla 55: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres son más sentimentales que los hombres”.

Tabla 56: Frecuencia de respuestas a la frase “Cuando se está en una relación sexual, el hombre es quien debe tener el control”.

Tabla 57: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres deben estudiar mientras encuentran quien las mantenga”.

Tabla 58: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son más inteligentes que las mujeres”.

Tabla 59: Frecuencia de respuestas a la frase “Una mujer que se respeta debe llegar virgen al matrimonio”.

Tabla 60: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son mejores líderes que las mujeres”.

Tabla 61: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres con el cabello corto son lesbianas”.

Tabla 62: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres tienen la última palabra en las decisiones familiares”.

Tabla 63: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres con sobrepeso son menos atractivas”.

Tabla 64: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres son el principal sustento económico de la familia”.

Tabla 65: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres no deben andar solas a altas horas de la noche”.

Tabla 66: Frecuencia de respuestas a la frase “Los hombres no deben de mostrar sus sentimientos públicamente”.

Tabla 67: Frecuencia de respuestas a la frase “Las mujeres deben saber cocinar”.

Tabla 68: Frecuencia de respuestas a la frase “Es normal que los hombres tengan muchas novias”.

Tabla 69: Número de cambios observados en las dimensiones de los estereotipos de género.

Tabla 70: Ideas sobre sexualidad identificadas en los dibujos realizados.

Tabla 71: Frecuencia de respuestas de los temas que las y los jóvenes identifican que fueron abordados en alguna clase.

Tabla 72: Frecuencia de respuestas acerca de las prácticas que las y los jóvenes afirman realizar.

Tabla 73: Respuestas de las mujeres sobre cuánta información consideran que tienen en materia de sexualidad.

Tabla 74: Respuestas de los hombres sobre cuánta información consideran que tienen en materia de sexualidad.

Tabla 75: Persona de quien dicen que recibieron su primera información sobre sexualidad.

Tabla 76: Persona de quien reciben actualmente información sobre sexualidad.

Tabla 77: Principal medio de información sobre sexualidad que utilizan las y los jóvenes.

Tabla 78: Temas sobre sexualidad en los que tienen mayor cantidad de información las y los jóvenes.

Tabla 79: Temas sobre sexualidad en los que tienen menor información las y los jóvenes.

Tabla 80: Principales problemas que viven las y los jóvenes en relación con su sexualidad.

Tabla 81: Evaluaciones de la categoría de Aprendizaje Servicio.

Tabla 82: Resultados de la evaluación intermedia del proceso.

Tabla 83: Lo que más les gustó a las y los jóvenes del proyecto.

Tabla 84: Lo que menos les gustó a las y los jóvenes del proyecto.

Tabla 85: Los temas de las exposiciones que más les gustaron.

Tabla 86: El mayor aprendizaje obtenido con la realización del proyecto.

Tabla 87: Cambios individuales con la realización del proyecto.

Tabla 88: Tipo de cambio ocurrido en las y los jóvenes con la realización del proyecto.

Tabla 89: Lo que les gustó y lo que no les gustó de los proyectos APS que realizaron.

Tabla 90: Cuestiones que se cambiarían del proyecto realizado.

Tabla 91: Opinión del equipo en el que trabajaron las y los jóvenes.

Tabla 92: Tipo de opinión del equipo en el que trabajaron las y los jóvenes.

Tabla 93: Razones por las cuales decidieron trabajar en el equipo elegido.

Tabla 94: Razones por las cuales decidieron participar en el proyecto.

Tabla 95: Lo que les gustó del servicio realizado.

Tabla 96: Lo que menos les gustó del servicio realizado.

Tabla 97: Cambios o mejoras en el servicio realizado.

Tabla 98: Razones para no participar en la realización del servicio.

Figuras:

Figura 1: Fases del proyecto de intervención.

Figura 2: Número de sesiones en cada fase del proyecto de intervención.

Figura 3: Detección de necesidades de las y los jóvenes.

Figura 4: El servicio realizado.

Figura 5: Sentido del servicio.

Figura 6: Aprendizajes obtenidos.

Figura 7: Participación.

Figura 8: Trabajo en grupo.

Figura 9: Reflexión.

Figura 10: Reconocimiento.

Figura 11: Evaluación.

Imagen:

Imagen 1: Mapas de los alrededores.

Imagen 2: Mapa de la escuela.

Imagen 3: Problemáticas detectadas por los equipos.

Imagen 4: Ejemplos de los dibujos del “Personaje típico”.

Imagen 5: Ejemplos de los dibujos realizados sobre la “Historia en Cuadro”.

Imagen 6: Ejemplos de dibujos hechos por los hombres sobre su conceptualización de participación.

Imagen 7: Ejemplos de dibujos hechos por las mujeres sobre su conceptualización de participación.

Imagen 8: Ejemplos de dibujos hechos por los hombres sobre su conceptualización de sexualidad.

Imagen 9: Ejemplos de dibujos hechos por las mujeres sobre su conceptualización de sexualidad.

10. ANEXOS

Anexo 1: Resultados por equipo de la priorización de problemas detectados por las y los jóvenes. Problemáticas elegidas por los seis equipos, en el que eligieron cuál les parecía que era más grave y cuál se presentaba con mayor frecuencia en su entorno.

Equipo 1		Equipo 4	
GRAVEDAD	FRECUENCIA	GRAVEDAD	FRECUENCIA
Embarazos	Embarazos	Se pelean	Embarazos
Bullying	Bullying	Bullying	Bullying
Violación	Drogas	Las amenazas	Caer en las drogas
Drogas	Agresiones	Caer en las drogas	La amenaza
Agresiones		Problemas en la familia	Sufrir algún tipo de abuso
		Sufrir algún tipo de abuso	Se pelean
		Suicidios	
Equipo 2		Equipo 5	
Adicciones	Adicciones	Las drogas	Las drogas
Cutting	Embarazo	Problemas familiares	Problemas familiares
Peleas	Bullying	Bullying	Bullying
Embarazo precoz	Cutting	Suicidios	Acoso sexual
Amor	Desprecio	Embarazos	Embarazo
Celos	Acné	Acoso sexual	Suicidio
Acné	Celos	Equipo 6	
Desprecio	Amor	Embarazos	Bullying
Bullying		Drogas	Drogas
Equipo 3		Bullying	Se cortan por moda o por problemas
Embarazo	Bullying	Se cortan por moda o por problemas	Embarazos
Drogas	Se cortan	Problemas en casa	Problemas en casa
Bullying	Drogas		
Se cortan	Agresión familiar		
Agresión familiar	Robar		
Robar			

Anexo 2: Descripción de historietas realizadas por las y los jóvenes.

A continuación se describen los temas y la forma de presentar las historietas realizadas por las y los jóvenes, en la sesión cuarta del diagnóstico participativo.

Historieta 1

Tema: Embarazo.

Cuadro 1: Se presenta a una pareja en el que la mujer le propone al hombre tener relaciones sexuales.

Cuadro 2: Se observa a la misma pareja realizando diferentes posiciones sexuales.

Cuadro 3: Se señala de manera escrita el periodo del embarazo, describiendo que es el periodo que transcurre entre la implantación del cigoto en el útero, hasta el momento del parto.

Cuadro 4: Se señala de manera escrita que los embarazos se dan por el impulso sexual, por la calentura, por la prueba de amor, y para demostrarse su amor.

Historieta 2

Tema: Embarazo.

Cuadro 1: Se observa un bar con una figura masculina con un pene erecto y una figura femenina con grandes glúteos y senos.

Cuadro 2: Se observa a la pareja sentados bebiendo lo que podría parecer una bebida alcohólica.

Cuadro 3: La figura femenina va al baño, mientras que la masculina la observa con el miembro erecto.

Cuadro 4: La pareja está en el bar teniendo relaciones sexuales.

Cuadro 5: Se observa a la mujer embarazada en el IMSS.

Historieta 3

Tema: Embarazo.

Cuadro 1: Un chico a través de un celular le pide a una chica fotografías sexuales.

Cuadro 2: El chico y la chica se ponen de acuerdo para verse.

Cuadro 3: Por medio de mensaje de teléfono se ponen de acuerdo para ir a un hotel.

Cuadro 4: Se ve la imagen del hotel.

Cuadro 5: La pareja entra al hotel.

Cuadro 6: Se ve a la chica embarazada y una leyenda que dice que “La chava se embarazó por tener sexo sin protección”.

Historieta 4

Tema: Homicidio.

Cuadro 1: Un niño que echó la “gorda”, a lo que un payaso se bajó de una camioneta prometiéndole cosas divertidas.

Cuadro 2: El niño tuvo miedo y empezó a correr.

Cuadro 3: El payaso lo atrapó y lo mató.

Historieta 4

Tema: Secuestro.

Cuadro 1: Se observa a una niña en la calle con un dialogo que dice que su mamá la mando a comprar 1 kilo de huevo.

Cuadro 2: Se observan a dos sujetos a un lado de una camioneta que quienes tienen un diálogo en el que dicen “Ella es la chica”.

Cuadro 3: Llegan a un lugar llamado “La Cubana”, ordenándole a la chica que se baje.

Cuadro 4: Se observa a los sujetos llamando por teléfono a la mamá de la chica, solicitándole un pago.

Cuadro 5: La chica se reencuentra con su mamá en su casa, diciéndose que se quieren.

Historieta 5

Tema: Drogas.

Cuadro 1: Se observa a un chico fumando, mientras que se ve que su dinero se va volando.

Cuadro 2: El mismo chico aparece con otro chico que le está entregando un paquete.

Cuadro 3: El mismo chico en una cama de un hospital.

Cuadro 4: Se realiza un acercamiento a los pulmones del chico.

Cuadro 5: Se observa una tumba, en la que se podría inferir que es el chico que murió por una enfermedad en los pulmones.

Historieta 6

Tema: Pornografía.

Cuadro 1: Se observa a una chica con un diálogo en el que dice que recibió una solicitud de amistad en Facebook.

Cuadro 2: Se observa a un chico que recibe una notificación en su teléfono, avisándole que la chica aceptó su solicitud de amistad.

Cuadro 3: El chico le envía un mensaje de saludo a la chica.

Cuadro 4: La chica responde al saludo.

Cuadro 5: El chico le dice a la chica que está muy guapa.

Cuadro 6: La chica agradece el piropo.

Cuadro 7: El chico le pide una foto desnuda.

Cuadro 8: El chico sale con una capa como de superhéroe, infiriendo que es debido a que recibió la foto solicitada.

Anexo 3: Relación de sesiones para la construcción de proyectos por parte de las y los jóvenes.

Descripción del proceso de cada una de las sesiones implementadas durante la *Fase 3*:

Intervención participativa referente al Diseño y Planeación de Proyectos.

SESIÓN 1	
Actividades realizadas	<p>Después del periodo vacacional en esta semana se retomaron los trabajos con los chicos y chicas, iniciando así la Fase 3, la cual está encaminada a la implementación de la metodología de la APS en materia de sexualidad.</p> <p>Las actividades que se realizaron esta semana fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un resumen de las sesiones implementadas durante la Fase 2, la cual tuvo una duración de seis meses. Se fue haciendo un recuento de cada sesión, de los temas tratados y de lo más relevante de cada una de ellas. 2. Posteriormente se realizó un ejercicio, en el que se crearon una serie de preguntas de todos los temas revisados, posteriormente fueron pasando los chicos y chicas a responder la pregunta que les hubiese tocado al azar. Si alguien no sabía la respuesta, otra persona del grupo podría responderla.
Observaciones	<p>Fue un ejercicio interesante, ya que pudieron ser observables los aprendizajes obtenidos en la fase 2, respondiéndose de manera correcta todas las preguntas realizadas a los chicos y chicas.</p> <p>De igual forma, fue interesante observar que los varones participaron más que las chicas, aunque era muy claro que había una competitividad de por medio, ya que el hecho de ganar les motivaba, mientras que a las chicas les daba igual.</p>
SESIÓN 2	
Actividades realizadas	<p>En esta semana se les presentó a las chicas y chicos diversas posibilidades de proyectos que pudiesen realizar, para que se inspiraran o encontraran ideas.</p> <p>A través de videos se les mostraron proyectos que han sido realizados por jóvenes como ellos y ellas, destacando los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feria de la ciencia con materiales reciclados. - Pinta de murales. - Creación de canciones. - Realización de vídeos. - Programas de radio. - Materiales de difusión. <p>Además, se les presentaron los componentes que deberían de tener sus proyectos, con el dejándoles de tarea la elección del equipo de trabajo que quisieran trabajar.</p>
Observaciones	<p>Al buscar vídeos sobre experiencias de APS, pude observar que casi siempre son las y los adultos quienes explican los procesos, pero que no permiten que sean los chicos y chicas quienes tengan el protagonismo. Son poquísimos los vídeos que muestran trabajos realizados por los chicos y chicas, creo que eso debería de cambiar.</p>
SESIÓN 3	
Actividades	<p>En esta semana se comenzó con la planeación de sus proyectos, por lo que se les</p>

realizadas	<p>entrego un formato en el que debían responder los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Nombre del proyecto. Objetivo. Cronograma de actividades. Actividades a desarrollar. Población a la que va dirigida. Materiales que requieren. Nombre del equipo. Número de integrantes. <p>Trabajaron en estos puntos, apoyados por el equipo facilitador.</p>																																
Observaciones	<p>En total se conformaron 7 equipos, de los cuales a dos de ellos les fue muy complicado planear y organizar sus actividades; interesante que estos grupos estén compuestos de manera mixta.</p> <p>El grupo de los chicos se dividieron en 2 equipos, mientras que las chicas en 5, lo cual puede ser un reflejo de las complicadas interacciones que tienen entre ellas, mismas que no han podido ser resueltas.</p> <p>Un grupo de chicos es el más numeroso, sin embargo, es de los grupos que más han trabajado y más se han comprometido con su proyecto.</p> <p>En la siguiente tabla se muestra la primera conformación de equipos.</p> <table border="1" data-bbox="418 877 1458 1801"> <thead> <tr> <th>Equipo</th> <th>Tema del proyecto</th> <th>Descripción</th> <th>Integrantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Sexo seguro y sexo protegido.</td> <td>Composición de letra, música y vídeo de una canción de rap</td> <td>11 varones.</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Diversidad sexual.</td> <td>Realizarán dos sesiones dirigidas a otro grupo de la secundaria. En la primera sesión realizarán una plática, y en la segunda con esos mismos chicos trabajarán un mural.</td> <td>2 chicas.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Noviazgo</td> <td>Realizarán un cartel para hablar de violencia en el noviazgo.</td> <td>3 chicas.</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Diversidad sexual.</td> <td>Realizarán 2 juegos didácticos. Uno será una ruleta y otro será un memorama.</td> <td>4 chicas.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Diversidad sexual.</td> <td>Van a realizar un mural y lo expondrán a un grupo dando una plática.</td> <td>3 chicas y 2 chicos.</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Infecciones de transmisión sexual.</td> <td>Realizaran un vídeo sobre el tema.</td> <td>6 chicos y 2 chicas.</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Diversidad sexual.</td> <td>Realizarán un vídeo a partir de un experimento social para hablar de homo y lesbofobia.</td> <td>7 chicas.</td> </tr> </tbody> </table>	Equipo	Tema del proyecto	Descripción	Integrantes	1	Sexo seguro y sexo protegido.	Composición de letra, música y vídeo de una canción de rap	11 varones.	2	Diversidad sexual.	Realizarán dos sesiones dirigidas a otro grupo de la secundaria. En la primera sesión realizarán una plática, y en la segunda con esos mismos chicos trabajarán un mural.	2 chicas.	3	Noviazgo	Realizarán un cartel para hablar de violencia en el noviazgo.	3 chicas.	4	Diversidad sexual.	Realizarán 2 juegos didácticos. Uno será una ruleta y otro será un memorama.	4 chicas.	5	Diversidad sexual.	Van a realizar un mural y lo expondrán a un grupo dando una plática.	3 chicas y 2 chicos.	6	Infecciones de transmisión sexual.	Realizaran un vídeo sobre el tema.	6 chicos y 2 chicas.	7	Diversidad sexual.	Realizarán un vídeo a partir de un experimento social para hablar de homo y lesbofobia.	7 chicas.
Equipo	Tema del proyecto	Descripción	Integrantes																														
1	Sexo seguro y sexo protegido.	Composición de letra, música y vídeo de una canción de rap	11 varones.																														
2	Diversidad sexual.	Realizarán dos sesiones dirigidas a otro grupo de la secundaria. En la primera sesión realizarán una plática, y en la segunda con esos mismos chicos trabajarán un mural.	2 chicas.																														
3	Noviazgo	Realizarán un cartel para hablar de violencia en el noviazgo.	3 chicas.																														
4	Diversidad sexual.	Realizarán 2 juegos didácticos. Uno será una ruleta y otro será un memorama.	4 chicas.																														
5	Diversidad sexual.	Van a realizar un mural y lo expondrán a un grupo dando una plática.	3 chicas y 2 chicos.																														
6	Infecciones de transmisión sexual.	Realizaran un vídeo sobre el tema.	6 chicos y 2 chicas.																														
7	Diversidad sexual.	Realizarán un vídeo a partir de un experimento social para hablar de homo y lesbofobia.	7 chicas.																														
SESIÓN 4																																	
Actividades realizadas	En esta semana se prosiguió con el seguimiento a los proyectos que están planeando los chicos y chicas.																																

Se les entregó un formato para que describieran lo siguiente:

1. Lista de las actividades que iban a desarrollar en esa sesión.
2. Lista de actividades de las próximas sesiones.

Esto tenía como finalidad alentar la planeación de los equipos, además de que serviría para clarificar las acciones que iban a realizar, y trabajaran sobre esa línea sin perderse durante el trabajo de la sesión.

Los equipos van avanzado, a pesar de que la planeación, el tomar decisiones y la organización grupal les ha costado trabajo. En la mayoría de los equipos el trabajo fluye de una excelente manera, y otros en los que se encuentran muy perdidos respecto a lo que quieren, y a los pasos que deben de seguir.

A continuación se presentan los avances por equipo:

Equipo	Proyecto	Actividades
1	Canción rap.	Están avanzando en la creación de la letra, y de la música. Están motivados y trabajan muy bien a pesar de lo numeroso del grupo. Se han dividido para escribir.
2	Plática.	Trabajaron en la búsqueda de información para la creación de sus diapositivas de la plática que van a realizar. Están contentas con lo que van a hacer.
3	Cartel.	Olvidaron la información que habían quedado en llevar a la sesión, así que comenzaron a buscarla y a crear un boceto de cómo podría quedar el boceto.
4	Juegos didácticos.	Llevaron material y han comenzado a crear los juegos. Querían además del juego realizar pláticas, pero por el momento se ha acordado que solo se enfocaran a los juegos.
5	Mural y platica.	Llevaron material para hacer el letrero, pero no han podido avanzar, no se ponen de acuerdo. Hay dos chicas que quieren imponer su opinión, lo que a los otros tres integrantes no les parece y de ahí vienen los desencuentros. No hay avance en lo que se quiere realizar.
6	Vídeo.	Hay una parte del grupo que se encuentra trabajando, y otra (principalmente las chicas) que no está cumpliendo los acuerdos del equipo. Avanzaron en la introducción del vídeo y en buscar información de las diferentes infecciones.
7	Experimento social.	Las chicas se dividieron en dos grupos, uno para buscar información y otro para realizar las preguntas que quien realizar para el vídeo del experimento social. Si bien han tenido un poco de desencuentros, van avanzando.

Observaciones

SESIÓN 5

Actividades realizadas	<p>A todos los equipos se les distribuyó un formato en el que se les solicitaba que escribieran la siguiente información de sus proyectos:</p> <p>Nombre del proyecto. Nombre del equipo. Objetivo. Actividades de la sesión de trabajo.</p> <p>A continuación se describe lo que los equipos escribieron en sus formatos.</p>
-------------------------------	---

	Proyecto	Nombre del proyecto/ equipo	Actividades Particulares	Observaciones
1	Canción rap.	Con globo no hay falla. /AGL	El objetivo del proyecto es dar a conocer el uso del condón. Lo que trabajaron en esta semana fue en la letra de la canción.	A este equipo se les entregaron las observaciones a la letra de la canción, por lo que deberían de haber trabajado en esa sesión en mejorarla, sin embargo, al ser un grupo tan grande, varios se dispersan haciendo que no se concentren y por tanto que no trabajen y no avancen.
2	Plática/ Vídeo	Todos somos iguales/ PHPP14	El objetivo es que nos respetemos unos a otros, y que no hagamos menos a unos por sus preferencias sexuales. Las actividades que realizaron fue trabajar en ideas para una encuesta que se aplicaría a ciertas personas respecto a la diversidad sexual, para así crear un vídeo y hacer una presentación en distintos grupos, con diapositivas y trabajo de convivencia.	Las chicas de este equipo están dispersas y no están trabajando en su proyecto. Se salen y no regresan a trabajar en el salón. No sé si vayan a lograr concretar el proyecto.
3	Cartel.	Si te cela no te quiere/ The safe game	El objetivo de este proyecto es dar a conocer lo positivo y negativo de un noviazgo. Lo que realizaron en esta semana fue poner imágenes y organizaron la	Este equipo es liderado por una chica, que es la que dicta el camino a seguir, mientras que las otras dos casi no opinan y no sé si realmente estén de acuerdo con su

			información que iban a colocar en el cartel.	proyecto.
4	Juegos didácticos.	Discriminación sexual/ PDS (Platica de sexualidad)	Completar ideas para hacer el memorama.	Este equipo de chicas va muy bien, son trabajadoras, y se concentran mucho en su proyecto, pero se vuelve a repetir que las decisiones están concentradas principalmente en una chica, la cual da órdenes a las demás, lo que no permite que las otras tres chicas expresen su opinión.
5	Mural y platica.	Diversidad sexual y no discriminación/ Naxerola	El objetivo del proyecto es enseñarles a las personas acerca de las diferentes preferencias sexuales. Lo que hicieron en esta semana fue trabajar en la organización de la información para la exposición.	Este equipo tiene muchos problemas para trabajar, ya que principalmente una chica es la que desea liderarlos y a los demás no les parece, por lo que constantemente hay desencuentros.
6	Vídeo.	El tag de la sexualidad/ La Crew	El objetivo de este proyecto es dar a conocer a los chavos los métodos anticonceptivos para que se protejan. Lo que realizaron en esta sesión fue organizar el guion del vídeo. Este equipo se dividió, quedando con 4 integrantes.	Este grupo se separó, quedando solo 4 integrantes, los cuales trabajaron en esta sesión en la creación del guion del vídeo. Llevaron información, y dividieron la participación de cada quien. Parece ser que esta separación le cayó muy bien a este equipo.
7	Experimento social/ Vídeo	Rompiendo ideas/ Game over	Han cambiado y ahora no será un experimento social, sino un vídeo informativo. Su objetivo es que se acepten a todas las personas. En esta semana trabajaron en entrevista a alumnos/as y docentes.	Las chicas de este equipo tienen problemas con una de sus integrantes, la cual se cambió al equipo #4. Aquí hay dos liderazgos fuertes, que opacan la participación de las otras chicas. Trabajaron en grabar testimonios dentro de la escuela, de profesores y estudiantes.

8	Trípticos	Cartel de las infecciones/ DARED	<p>Lo que han planteado como objetivos es que las personas estén informadas sobre el tema. Las actividades que han pensado en realizar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasar a los salones de la mañana a entregar trípticos. - Pegar un cartel en cualquier zona de la secundaria. - Buscar imágenes e información. <p>Se dividieron lo que debían de traer para la siguiente sesión.</p>	<p>A este equipo les ha costado mucho trabajo interesarse en el proyecto, por lo que no hay involucramiento, y se la pasan platicando y echando relajo, siendo esta tal vez la razón por la cual se dividieron. Las chicas desde la fase anterior se han mostrado poco participativas y poco interesadas. Ha sido una constante en todo su proceso.</p>
---	-----------	----------------------------------	---	---

SESIÓN 6

Actividades realizadas

La principal actividad de esta semana se centró en seguir definiendo y acotando los proyectos que cada equipo realizará. Se les solicitó que volvieran a escribir el objetivo de su proyecto, para que no lo olviden y lo tengan como guía.

Proyecto	Nombre del proyecto/ equipo	Actividades Particulares	Observaciones
Canción rap.	Con globo no hay falla/ AGL	<p>Objetivo: Dar a conocer el uso del condón.</p> <p>Actividades: Lo que realizaron fue crear la letra de la canción.</p>	Mejorar letra y comenzar con la música.
Plática/ Vídeo	Todos somos iguales/ PHPP14	<p>Objetivo: Que nos respetemos unos a otros y que no hagamos menos a unos por sus preferencias sexuales.</p> <p>Actividades: Este día pensaron en las preguntas de la encuesta que quieren aplicar.</p>	Tienen que clarificar lo que quieren hacer, se les debe de mandar a leer ya que con lo que están planteando, se podría interpretar como promoción del estigma y la discriminación, ya que en el discurso afirman que los chicos y chicas con una orientación sexual diversa, lo eligen porque están confundidos. Quieren realizar dos actividades, se les sugiere que se focalicen primero en una.
Cartel.	Si te cela no te quiere/ The	<p>Objetivo: Dar a conocer que es el</p>	Están abordando dos temas a la vez, violencia en el

	safe game	noviazgo, lo positivo y lo negativo. Actividades: El día de hoy pegaron imágenes y organizaron la información.	noviazgo y protección contra embarazos e infecciones, hay que hacérselos notar y canalizar a que solo se definan por uno, o en todo caso, que hagan dos.
Juegos didácticos.	Discriminación sexual/ PDS (Platica de sexualidad)	Objetivo: Hacer entender a las personas que todos y todas somos iguales. Actividades: Lo que hicieron este día fue completar ideas para hacer el memorama.	Quieren hacer dos cosas, hay que enfocarla a que primero realicen el juego, y que utilicen ese material posteriormente para su plática.
Mural y platica.	Diversidad sexual y no discriminación/ Naxerola	Objetivo: Enseñarles a las personas acerca de las diferentes preferencias sexuales. Actividades: Este día organizaron la información para hacer el mural.	Tienen muchos conflictos como equipo y eso hace que no avancen. No hay claridad respecto a cómo quieren hacer el servicio.
Vídeo.	El tag de la sexualidad/ La Crew	Objetivo: Dar a conocer a los chavos, los métodos anticonceptivos para que se protejan. Actividades: Este día organizaron el guion del vídeo.	No hay claridad de lo que quieren abordar, ya que quieren trabajar al mismo tiempo infecciones y anticonceptivos, se les canalizará para que definan tema. La propuesta que se les hará es que en todo caso realicen dos vídeos.
Experimento social/ Vídeo	Rompiendo ideas/ Game over	Objetivo: Que las personas acepten a todas y cada una de ellas tal y como son. Actividades: Este día realizaron entrevistas a alumnos/as y maestros/as sobre el tema de la diversidad sexual.	Tienen una confusión, ya que primero quieren hacer una conferencia, después grabar el vídeo, y después volver a hacer conferencias. Se ha hablado con ellas para que clarifiquen sus ideas, y prioricen lo que quieren hacer, enfocando sus energías primero en la realización del vídeo, para que ese material lo utilicen en la plática, y no dupliquen esfuerzos.
Trípticos	Cartel de las	Objetivo:	Este equipo se formó a

	infecciones/ DARED	Que las personas estén informadas sobre este tema. Actividades: Este día buscaron información e imágenes y se pusieron de acuerdo sobre lo que deberían de llevar para la siguiente clase.	partir de la división del grupo #6. Está conformado por 3 chicos y 2 chicas. Las observaciones son que deben de mostrar la información que han recabado para hacer lo que han planeado. Es necesario que definan si trabajarán sobre el tema de métodos o de infecciones. También deben de trabajar en las imágenes que quieren mostrar, y ponerlas a consideración para cuidar que no haya información o imágenes inadecuadas. Que clarifiquen en qué momento y a quién les repartirán los trípticos.
--	-----------------------	---	--

SESIÓN 7

Actividades realizadas	En esta semana se trabajó en los adelantos de sus proyectos, lo cual se describen a continuación.
-------------------------------	---

Proyecto	Nombre del proyecto	Actividades Particulares	Observaciones
Canción rap.	Con globo no hay falla.	Acudió a la sesión un especialista en composición para apoyar a los chicos con la letra y con la musicalización. Avanzaron en los versos y en un coro.	Trabajaron muy bien, y trabajaron todos, es posible que esto sea debido a que la sesión les gustó y por eso le echaron ganas.
Plática/ Vídeo	Todos somos iguales.	Realizaron encuestas a los chicos y chicas de 1°, 2° y 3°, para ver cómo piensan respecto a la sexualidad.	Las chicas del equipo aplicaron 20 encuestas, 10 a 2° año y 10 a 3° año, se les sugirió que ampliaran el número de encuestas aplicadas para que tuviese mayor representatividad. Si bien aplicaron la encuesta sin que yo la hubiera revisado antes, estuvieron más o menos adecuadas las preguntas que realizaron (incluyeron una

				<p>pregunta sobre el orgasmo, que no venía al caso), y me parece que cumple con el objetivo que han planteado que es hablar de los conocimientos que tienen los chicos y chicas de la escuela en materia de métodos anticonceptivos. .</p> <p>Posterior a que terminen de sistematizar las encuestas, proseguirán a mostrar a través de un vídeo los resultados, ampliando la información sobre el tema que han elegido. Quieren enseñar en el vídeo a colocar el condón masculino y femenino. En un inicio habían decidido hablar de diversidad sexual, sin embargo, después de la presentación por equipos en la sesión anterior, se percataron que otros equipos también estaban abordando el mismo tema por lo que decidieron cambiar la temática a métodos anticonceptivos.</p>
Cartel.	Si te cela no te quiere.	Trabajaron en la planeación de su sesión, ya que desean hacer pláticas en diferentes salones. Trabajaron en lo que van a decir, en el tiempo que va a durar, y la sección que cada una va a exponer.	La líder de este grupo ha estado muy reacia a realizar la planeación de la sesión, finalmente trabajaron en ella, pero a pesar de que se les explicó, no le encontraban la justificación a mi petición, por lo que lo hicieron de mala gana. Se les comentó que no podrían exponer si antes no había revisado yo su documento, lo cual no le pareció a la líder. Ellas ya desean hacer las pláticas en los grupos.	
Juegos didácticos.	Discriminación sexual.	Terminaron de hacer el memorama, y comenzaron a hacer la encuesta para la entrevista, la cual quieren aplicar este viernes.	Son unas chicas trabajadoras, que ya concluyeron su primer objetivo que era la realización del material. Ahora van a hacer una encuesta, por lo que se les pidió que la mostraran antes de aplicarla, esperamos que lo hagan para poder hacerles observaciones previas a su aplicación. No me	

				queda clara la razón de la realización de entrevistas, pero no me dio tiempo de hablar con ellas.
Mural y platica.	Diversidad sexual y no discriminación.	Hicieron parte del mural. Dibujaron, pegaron información en el cartel, recortaron papeles para hacer el arcoíris, recortaron letras.		El equipo es liderado principalmente por una chica, pero con un liderazgo fuerte también de otra chica, han tenido muchos problemas principalmente con uno de los dos chicos. En esta sesión de pelearon en varias ocasiones, y se manejó la posibilidad de que iban a sacar al chico del equipo porque dicen que no trabaja. En esta sesión estuvieron trabajando muy bien, estuvieron dedicadxs, y concentradxs.
Vídeo.	El tag de la sexualidad.	Se les hicieron observaciones a su vídeo, para que hicieran dichas correcciones, ya que tenía varias fallas de forma y de fondo.		Se han comprometido a trabajar en las observaciones, ya que por los nervios (y una mala estructuración del guion) colocaron información incorrecta. Están evaluando si solo trabajaran en mejorar las observaciones, o volverán a hacer el vídeo.
Experimento social/ Vídeo	Rompiendo ideas.	Hicieron la planeación del vídeo, enfocándose en clarificar cuáles son los objetivos del mismo, y resolvieron conflictos dentro del equipo.		Las chicas de este equipo ya tienen 11 entrevistas, por lo que van a comenzar editar. Sin embargo, se les señaló que aún no tenían la entrada y la salida del vídeo, por lo que estuvieron trabajando en ello. Desde la sesión pasada habían mencionado que tenían problemas con dos chicas integrantes del equipo, mencionaban que ya no deseaban trabajar con ellas, pero no sabían cómo abordarlo para evitar tener mayores conflictos. En esta sesión las dos chicas se acercaron a mí para mencionarme que ya no querían estar en ese equipo, por lo que se realizó una reunión para aclarar y determinar su salida. Hablaron y se acordó que ellas dos formarían un nuevo equipo.

Trípticos	Cartel de las infecciones.	Hicieron los trípticos a mano, pero tuvieron varios errores de ortografía, van a seguir organizando la información.	Me pareció muy sorprendente que hubiesen realizado los trípticos a mano, sin nunca plantearse el hacerlo en la computadora y posteriormente sacarle copias. Hay una gran carencia de formación académica, que también se traduce en la manera en que trabajan (sin orden y muy mal hecho), con poca organización y poca planeación. A pesar de que se les solicitó en diversas ocasiones, nunca mostraron la información que iban a colocar en los trípticos, y nunca mencionaron que lo harían a mano.
---	---	Hablaron con las compañeras del equipo con el que iniciaron, con la finalidad de comunicarles que no se encontraban a gusto y deseaban formar su propio equipo.	Se creó un equipo nuevo, surgiendo debido a la separación del equipo 7. En este equipo solo están dos chicas, y no sé si vaya a funcionar o si obtengan algún resultado o producto.

SESIÓN 8

Actividades realizadas	Esta semana se realizó una evaluación parcial de los avances de los proyectos.
-------------------------------	--

SESIÓN 9

Actividades realizadas	Esta semana se presentaron los resultados de los equipos que ya tenían avances considerables, contando con la presencia de las autoridades directivas de la escuela.
-------------------------------	--

SESIÓN 10

Actividades realizadas	Al haber concluido los equipos que habían trabajado, se les solicitó que trabajaran en las actividades de servicio que desarrollarían. A continuación, se describe lo que los equipos están planeando.
-------------------------------	--

Nombre del equipo	Actividades Particulares	Observaciones	Servicio
AGL	Trabajaron en aprenderse la canción para ya incluirla la música y grabarla.	Estuvieron muy dispersos, y con poca escucha.	No han pensado en el servicio.
PHPP14	Realizarán un vídeo donde hablarán de las ITS más	Estas chicas como se auguraba no	Las actividades próximas son:

		conocidas, que han identificado que son 6, y sobre los medios de prevención. En esta sesión se realizó la revisión del diálogo del vídeo.	han realizado su proyecto. Si bien en esta sesión llevaron el guion terminado, al cual se le realizaron observaciones, no sé si lograran crear el vídeo propuesto.	-realizar el vídeo. -exponerlo a los compañeros/as del grupo. -exponerlo a otros grupos de la secundaria.
The safe game		Van a retomar la información plasmada en el cartel, para colocarla en una presentación en power point, para que sea más visible.	Este es un equipo de dos chicas, el cual es liderado principalmente por una chica, la cual es de un temperamento fuerte, por lo que no acepta observaciones de su trabajo	Realizar pláticas con los grupos de primero G, H, I, J, K y L.
PDS (Platica de sexualidad)		Lo que quieren mejorar es la exposición, para no reírse tanto y no leer tanto la información.	Hicieron un buen trabajo. Solo deben de mejorar su presentación inicial, pero los juegos funcionaron muy bien.	Su servicio lo quieren hacer con los de 1eros. grados.
Naxerola		No asistieron a la sesión.	No asistieron a la sesión, a pesar de que si estaban presentes en la escuela.	
La Crew		Su propósito es mejorar el vídeo ya que no salió aceptable, y pues el impacto que queremos dar a la sociedad es hacerlos reflexionar antes de hacerlo, no será presentado a nadie.	No hay avances.	No han pensado en el servicio.
Game over		Han decidido crear para complementar su presentación, folletos informativos, por lo que decidieron que quien no había trabajado en la presentación, debía hacer los	Deben de mejorar su presentación, pero en realidad están listas para iniciar su servicio.	Han decidido llevar a cabo 18 pláticas para toda la escuela.

		folletos.		
	DARED	<p>Van a trabajar en que el cartel sea más legible. Aprenderse la información para no aburrir a los demás.</p> <p>Alan: debe mejorar la voz y aprenderse las cosas.</p> <p>David: mejorar la explicación y el habla. Tratar de controlar sus nervios.</p> <p>Efrén: mejorar en la exposición, y aprenderse lo que van a decir.</p> <p>Roberto: aprenderse de memoria la información, hablar más claro y fuerte.</p>	<p>Tienen que mejorar su cartel para que sea más visible, pero en general hicieron un excelente trabajo, les costó mucho trabajo, pero se nota que se le echaron ganas. Eduardo se salió del grupo, solo porque no quería exponer, y dos chicos que estaban sin grupo, se unieron al final y expusieron con los chicos.</p>	<p>Lo que van a hacer es pasar a los grupos a dar los trípticos y explicar cada punto de lo que trata cada infección.</p> <p>Dar a conocer las formas de prevenir cada infección.</p> <p>Van a pasar al 1-J a exponer.</p>

Anexo 5: Tríptico sobre Infecciones de Transmisión Sexual.

Cara 1:

5 formas básicas de prevenir infecciones de transmisión sexual :


- 1.- Usar un preservativo cada vez que practiqué sexo vaginal, oral u anal.
- 2.- Limite la cantidad de parejas sexuales.
- 3.- No deje de protegerse durante las relaciones sexuales .
- 4.- Conozca los antecedentes sexuales de su pareja.
- 5.- No consuma drogas y/o alcohol.



Sexo , Prevencion , Plurisecucion , Transmisión & Mas...

INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL MAS COMUNES



 INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL		
<p>LA CLAMIDIA: Es la enfermedad bacteriológica mas común .Se trasmite a través del sexo vaginal, anal y oral.</p> <p>GONORREA: Es una infección bacteriológica de transmisión sexual que puede afectar la uretra, el cuello del útero , el recto, el ano y la garganta.</p> <p>SIFILIS: Aunque se cura fácilmente con antibióticos o penicilina, causa miles de muertes. Se contagia con el sexo oral, vaginal o anal, por contacto con la piel de un infectado o al compartir juguetes sexuales.</p>	<p>HERPES GENITAL: El herpes genital es un virus similar al del herpes que aparece en la boca y se trasmite por vía sexual, también puede trasladarse a la boca durante el sexo oral.</p> <p>VIH/SIDA: El virus de la inmunodeficiencia humana infecta a las células del sistema inmunológico y las destruye reduciendo la capacidad del cuerpo para protegerse de otras infecciones o del cáncer.</p> <p>TRICONOMIASIS: Causada por el protozoo trochémonos vaginales. Se trasmite por contacto sexual , en las mujeres, infecta las células de la vagina y de la uretra y en los hombres las de la uretra (el orificio para orinar).</p>	<p>CONDILOMAS (HPV): Los condilomas o verrugas genitales son sumamente comunes y contagiosas causadas por el virus del papiloma humano, se trasmite al mantener relaciones sexuales por vía oral, genital o anal.</p> <p>CANDIDIASIS: Es causada por un hongo llamado cándida albicans que vive en la piel, la boca y las áreas genitales. Generalmente se mantiene bajo control y produce esta enfermedad.</p> <p>LADILAS: Las ladillas o piojos púbicos son unos molestos y pequeños parásitos que se clavan en la piel para alimentarse de sangre. Se trasmite durante el sexo.</p>

Cara 2:

Anexo 6: Tríptico sobre diversidad sexual.

Cara 1:

LGBTTT

L= LESBIANAS

G= GAYS

B= BISEXUALES

T= TRAVESTIS

T= TRANSEXUALES

T= TRANSGÉNERO



Este proyecto simboliza días y noches de dedicación...

Meses de esfuerzo...

Cientos de horas de grabación...

Lograr algo así no es sencillo...

Se necesita de la cooperación de más de una persona...

Esto fue elaborado con el fin de apoyar a todos aquellos que no se atreven a levantar la cara y decir "Tengo gustos distintos a los tuyos, pero no por eso merezco que me trates mal"

REALIZADO POR:

Fedra *Joana* Cabello Rivera
Leanna Jazmín Mendosa Ugaldé
Ana Karla Almanza Parades
María Luisa García Pedraza
Mariana Sachos Arteaga
Jennifer Reyes López
Dafne Alexandra Peralta Ruada

DIVERSIDAD SEXUAL



Cara 2:

GAME OVER

¿QUE ES LA DIVERSIDAD SEXUAL?

Es toda la gama de orientaciones sexuales e identidades de género que forman parte de la vida cotidiana.



¿QUE ES LA ORIENTACION SEXUAL?

Atracción sexo-afectiva que puede tener una persona hacia otra independientemente de su sexo



¿QUÉ ES LA HETEROSEXUALIDAD?

Atracción sexo-afectiva hacia personas de sexo contrario, exclusivamente.



¿QUÉ ES LA HOMOSEXUALIDAD?

Atracción dirigida exclusivamente hacia personas del mismo sexo.



BISEXUALIDAD

La bisexualidad es la atracción dirigida hacia ambos sexos



¿QUÉ ES LA HOMOFOBIA?

Es rechazo, desprecio y discriminación hacia las personas homosexuales y bisexuales.



Anexo 7: Cuestionario aplicado sobre la categoría de Participación.

Hola! Mi nombre es Alejandra y soy estudiante de la Universidad Autónoma de Querétaro. Estoy interesada en conocer lo que piensan las y los adolescentes como tú sobre la participación y tus experiencias al respecto. Así que te pido por favor contestes las siguientes preguntas, según lo que tú pienses. No hay respuestas incorrectas. Tu opinión es anónima y confidencial. Gracias por tu tiempo ☺

Edad: _____ Sexo: Hombre () Mujer ()

1. ¿Qué crees que es la participación?
2. ¿Qué maneras de participar sabes que existen?
3. ¿Qué maneras de participar tú realizas?
4. ¿Qué actividades conoces en las que participan otros adolescentes como tú?
5. ¿Te gusta participar? Si () No () ¿Por qué? _____
6. ¿Qué tanto consideras que participas? Mucho () Poco () Nada ()
7. ¿Qué personas consideras que toman en cuenta tu opinión? (Marca solo la principal). Mamá () Papá () Maestr@s () Amig@s () Gobernantes () ¿Por qué?
8. En qué lugar sientes que puedes expresar con libertad lo que piensas y sientes? (Marca solo la principal). Escuela () Familia () Lugares recreativos () Colonia () Lugares religiosos () ¿Por qué? _____
9. ¿Qué personas consideras que te respetan como eres? Mamá () Papá () Maestr@s () Amig@s () Gobernantes () ¿Por qué? _____
10. ¿Cómo te gustaría ser tratado por los adultos?
11. ¿Menciona un tipo de participación que crees que es divertida y una que es aburrida?
12. ¿Crees que las redes sociales son una manera de participar? Si () No () ¿Por qué? _____
13. En tu opinión ¿Crees que los hombres y las mujeres en tu salón tienen las mismas oportunidades de participar? Si () No () ¿Por qué? _____
14. En tu salón, ¿quiénes son los que más participan? Los hombres() Las mujeres() Es igual ()
15. L@s maestr@s ¿qué opinión toman más en cuenta? Los hombres () Las mujeres () Es igual ()
16. ¿En algún momento has sentido que tu opinión no ha sido tomada en cuenta? Si () No () A veces ()
17. En cuáles espacios son en los que más participan las mujeres? Recreo () Actividades escolares () Actividades deportivas () Actividades culturales () Otras: _____
18. ¿En cuáles espacios son en los que más participan los hombres? Recreo () Actividades escolares () Actividades deportivas () Actividades culturales () Otras: _____

19. ¿En qué otro tipo de actividades te gustaría participar en tu entorno?

Anexo 8: Cuestionario tipo Likert titulado “Y tú ¿qué opinas?”

¿Y tú qué opinas?

	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo
Los hombres que lloran son débiles.			
Las mujeres son más celosas que los hombres.			
Los hombres son violentos por naturaleza.			
El anhelo más grande de las mujeres es ser madres.			
Los hombres solo piensan en sexo.			
Las mujeres que tienen más de una pareja sexual son “fáciles”.			
Los hombres deben dedicarse a trabajar y no a las labores del hogar.			
Las mujeres son mejores para cuidar bebés.			
Los hombres son mejores que las mujeres para practicar deportes.			
El color rosa solo lo deben de usar las mujeres.			
Los hombres tienen más permisos para salir a la calle o a las fiestas, que las mujeres.			
Las mujeres son más sentimentales que los hombres.			
Cuando se está en una relación sexual, el hombre es quien debe tener el control.			
Las mujeres deben estudiar mientras encuentran quien las mantenga.			
Los hombres son más inteligentes que las mujeres.			
Una mujer que se respeta debe llegar virgen al matrimonio.			
Los hombres son mejores líderes que las mujeres.			
Las mujeres con el cabello corto son lesbianas.			
Los hombres tienen la última palabra en las decisiones familiares.			
Las mujeres con sobrepeso son menos atractivas.			
Los hombres son el principal sustento económico de la familia.			
Las mujeres no deben andar solas a			

altas horas de la noche.			
Los hombres no deben de mostrar sus sentimientos públicamente.			
Las mujeres deben saber cocinar.			
Es normal que los hombres tengan muchas "novias".			

Anexo 9: Cuestionario cerrado sobre sexualidad.

Hola! Mi nombre es Alejandra y soy estudiante de la Universidad Autónoma de Querétaro. En este cuestionario me interesa conocer los conocimientos que tienes sobre los derechos sexuales, la información que se te ha dado en la escuela, las prácticas sexuales que has explorado y las habilidades que crees tener al respecto. Por favor contesta las siguientes preguntas lo más honestamente posible, recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas y que tu opinión es completamente anónima y confidencial. Gracias por tu tiempo ☺

Edad: _____

Sexo: Hombre () Mujer ()

1. **CONOCIMIENTOS.** ¿Cuál de los siguientes derechos sexuales conoces? Marca con una cruz tu respuesta.

DERECHOS SEXUALES	SÍ	NO
1. Derecho a decidir de forma libre, autónoma e informada sobre tu cuerpo y tu sexualidad.		
2. Derecho a ejercer y disfrutar de tu sexualidad.		
3. Derecho a manifestar públicamente tus afectos.		
4. Derecho a decidir con quién relacionarte erótica, afectiva y socialmente.		
5. Derecho a que se respete tu privacidad e intimidad y a que se resguarde confidencialmente tu información personal.		
6. Derecho a la vida, a la integridad física, psicológica y sexual.		
7. Derecho a decidir de manera libre e informada sobre tu vida reproductiva.		
8. Derecho a la igualdad.		
9. Derecho a vivir libres de discriminación.		
10. Derecho a la información actualizada, veraz, completa, científica y laica sobre sexualidad.		
11. Derecho a la educación integral en sexualidad.		
12. Derecho a los servicios de salud sexual y reproductiva.		
13. Derecho a la identidad sexual.		
14. Derecho a la participación en las políticas públicas sobre sexualidad y reproducción.		

2. **INFORMACIÓN EN LA ESCUELA.** ¿Cuál de los siguientes temas has revisado en alguna clase? Marca con una cruz tu respuesta.

TEMAS	SÍ	NO	TEMAS	SÍ	NO
1. Embarazo juvenil.			13. Noviazgo.		
2. Infecciones de transmisión sexual.			14. Relaciones sexuales.		
3. VIH-sida.			15. Violencia en el noviazgo.		
4. Aborto.			16. Derechos humanos.		
5. Métodos anticonceptivos.			17. Derechos sexuales y reproductivos.		
6. Menstruación.			18. Adicciones.		
7. Cambios corporales en la pubertad.			19. Juventud y adolescencia.		
8. Placer.			20. Proyecto de vida.		
9. Masturbación femenina.			21. Discriminación por ser jóvenes.		
10. Masturbación masculina.			22. Relaciones familiares.		

11. Eyaculación.			23. Acoso sexual callejero.		
12. Diversidad sexual.			24. Violencia sexual.		

3. **Prácticas.** ¿Cuál de las siguientes prácticas has realizado?

PRÁCTICAS	SÍ	NO
1. Enamorarte de otra persona.		
2. Tener novio/a.		
3. Besar a otra persona.		
4. Acariciarte con otra persona con la ropa puesta.		
5. Acariciarte con otra persona sin ropa.		
6. Masturbarte.		
7. Enviar o recibir fotos sexis por teléfono o redes sociales.		
8. Enviar o recibir mensajes sexis por whatsapp o fb.		
9. Hacer o recibir sexo oral.		
10. Tener relaciones sexuales.		
11. Asistir a un centro de salud o con un médico/a para cuidar tu salud sexual o reproductiva.		
12. Asistir con un psicólogo/a para hablar de cuestiones relacionadas con tu sexualidad.		

4. HABILIDADES

¿Qué tanto consideras que estás informado/a sobre cuestiones de sexualidad?

Mujeres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()
Hombres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()

¿Qué tanto te interesan los temas de sexualidad?

Mujeres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()
Hombres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()

¿De quién recibiste tu primera información sobre sexualidad?

Mujeres	Madre ()	Padre ()	Maestro/a ()	Médico/a ()	Amigos/as ()	Otro ()
Hombres	Madre ()	Padre ()	Maestro/a ()	Médico/a ()	Amigos/as ()	Otro ()

Actualmente cuando tienes una duda sobre sexualidad, ¿a quién acudes para preguntarle?

Mujeres	Madre ()	Padre ()	Maestro/a ()	Médico/a ()	Amigos/as ()	Otro ()
Hombres	Madre ()	Padre ()	Maestro/a ()	Médico/a ()	Amigos/as ()	Otro ()

¿En tu familia se habla sobre sexualidad?

Mujeres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()
Hombres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()

¿En la escuela se habla sobre sexualidad?

Mujeres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()
Hombres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()

¿Con tus amistades hablas sobre sexualidad?

Mujeres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()
Hombres	Mucho ()	Poco ()	Nada ()

¿Cuál es tu principal medio de información sobre sexualidad?

Mujeres	Internet ()	Televisión ()	Redes sociales ()	Revistas ()
Hombres	Internet ()	Televisión ()	Redes sociales ()	Revistas ()

¿Cuáles crees que son los principales problemas que viven las y los jóvenes en relación con su sexualidad?

De todos los temas que abarca la sexualidad, ¿cuál consideras que es en el que tienes mayor información?

De todos los temas que abarca la sexualidad, ¿cuál consideras que es en el que tienes menor información?

Anexo 10: Rubrica “Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS” (GREM, 2014), con la adaptación de la versión de estudiantes, realizada por Ochoa, A. (2017).

Dinamismos/ Niveles	A	B	C	D
NECESIDAD ES	No se dedicó tiempo al análisis ni a la reflexión sobre las necesidades que impulsaron el proyecto y las tareas de servicio	Los docentes y/o alguna institución ajena a la escuela realizaron un trabajo previo de detección de las necesidades sobre las cuales habría que actuar y acordaron un proyecto sin consultarnos	Los jóvenes tuvimos participación en la elección de las necesidades, ya que el profesor impulsó momentos de diálogo y comprensión para que el grupo participara de la decisión.	Los jóvenes participamos en un proceso de investigación que llevó tiempo y múltiples espacios de análisis, reflexión y diálogo.
SERVICIO	Las tareas de servicio fueron muy concretas y se concentraron en un breve periodo de tiempo.	Las acciones de servicio se realizaron de manera constante, las tareas tuvieron poca dificultad para los participantes, pues requirieron de cierta rutina o mecanización.	La realización del servicio exigió la puesta en práctica de diversas competencias por parte de los participantes porque así lo requiere el proyecto desde su inicio	Las tareas que se realizaron durante el servicio no fueron delimitadas de antemano, sino que los participantes las diseñamos poniendo en juego diferentes conocimientos y habilidades.
SENTIDO DE SERVICIO	Aunque el proyecto no contempló directamente un servicio a la comunidad, la realización de la actividad repercutió positivamente en el entorno.	El servicio realizado dio respuesta a una necesidad, sin embargo, la importancia social del servicio que se realizó no resultó del todo evidente para los participantes.	La planificación y desarrollo del servicio partieron de una necesidad de colaborar y los participantes nos dimos cuenta de la importancia social del servicio realizado.	Los participantes, además de realizar un servicio útil a la comunidad y de darnos cuenta de la importancia social de nuestra tarea, alcanzamos a entender que además de las tareas de servicio son indispensables acciones por parte de las instituciones.
APRENDIZA JE	No hubo actividades planificadas, sin embargo, los participantes adquirimos informalmente valores y habilidades vinculados directamente al servicio.	La actividad se centró en los aprendizajes de las materias que cursamos, aunque adquirimos otros de manera espontánea durante el servicio.	Los docentes orientaron los contenidos que revisamos en las materias al preparar el servicio para que los participantes adquiriéramos conciencia de la utilidad de los aprendizajes, ya que pudimos aplicarlos a la realidad.	Los participantes aprendimos mientras realizamos una investigación que tuvo por objetivo formarnos y prepararnos para realizar el servicio. Los docentes guiaron el proceso de aprendizaje y permanecieron abiertos a las propuestas.
PARTICIPA CIÓN	Los docentes nos solicitaron que realizáramos una tarea concreta o nos sumáramos a una actividad que	Los docentes solicitaron que tomáramos decisiones sobre cuestiones específicas. El	El proyecto exigió que participáramos en el diseño y desarrollo de las actividades desde el inicio y hasta el fin del proyecto.	Los miembros del grupo iniciamos una actividad de aprendizaje servicio, a partir de un problema que nos inquietó, y asumimos el liderazgo durante todo el

	había sido diseñada por ellos.	desarrollo del proyecto era responsabilidad de los docentes.	Juntos docentes y estudiantes decidimos el servicio a realizar y las actividades a desarrollar.	proyecto.
TRABAJO EN GRUPO	El servicio lo asumió una persona en particular, pero en el desarrollo de la actividad se produjeron ayudas no programadas y casuales.	La colaboración se dio porque los participantes trabajamos para lograr un mismo objetivo haciendo aportaciones de manera individual.	Los participantes contribuimos a un proyecto colectivo realizando tareas independientes. Se articularon aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	Se integraron nuevos participantes que no forman parte de la comunidad escolar.
REFLEXIÓN	Algunos docentes nos invitaron a conversar sobre la experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio.	Los participantes realizamos ejercicios reflexivos, compartimos nuestras impresiones, revivimos el proceso comentando fotografías, enumerando los aprendizajes adquiridos o analizando los aspectos positivos y negativos de la experiencia	En uno o varios momentos de la experiencia de aprendizaje servicio se destinó alguna sesión de trabajo a realizar actividades reflexivas como la redacción de diarios, ejercicios y reuniones periódicas, o la realización de reportajes fotográficos o videográficos.	Además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con la comunidad, como una obra de teatro, exposición o difundiendo un mensaje en los medios de comunicación.
RECONOCIMIENTO	Los docentes o directivos aprovecharon cualquier oportunidad para darnos las gracias o reconocer la tarea realizada.	Los docentes o directivos organizaron alguna actividad de reconocimiento del trabajo que realizamos como parte del proyecto.	Como parte de la actividad de reconocimiento organizada por la escuela o los docentes, las personas beneficiadas por el servicio agradecieron mediante actividades de convivencia nuestra labor dentro del proyecto.	El reconocimiento a nuestro servicio fue público y se difundió más allá de la escuela.
EVALUACIÓN	Algunos docentes hicieron comentarios positivos sobre nuestro comportamiento o los resultados que obtuvimos.	Los docentes evaluaron las actividades de aprendizaje servicio poniendo atención al proceder de cada uno de nosotros y destacando qué valores hemos desarrollado y qué logros hemos alcanzado, y también	Los docentes aplicaron instrumentos para obtener información sobre lo que realizamos y determinar los aspectos en que destacamos y en los que podemos mejorar. La evaluación nos la	Los estudiantes junto con los docentes participamos para preparar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación.

		en qué aspectos tenemos mayores limitaciones.	dieron a conocer para tomar conciencia de lo aprendido y en qué y cómo debemos mejorar.	
--	--	---	---	--