



● Metodología para la ●
● **Prevención** de la ●
Violencia Basada en Género
● en **Niños, Niñas** ●
● **y Adolescentes** ●





Conocer mis
derechos
me
protege

Título original:
Metodología para la Prevención de la Trata
de Personas en Niños, Niñas y Adolescentes.
Primera Edición
Mayo 2022

Autor:
Fundación Alas de Colibrí

Diseño de portada y diagramación:
Daniel Parra

Ilustración:
Lenin Castro

Fundación Alas de Colibrí
Juan Illingworth Oe3-39 y Brasil
Tel.: (593) 02 2531050 - (593) 995952466
<http://www.fundacionalasdecolibri.org/>
Quito - Ecuador

ÍNDICE

¿Cómo está diseñada la Metodología de prevención de Violencia Basada en Género (VBG) dirigida a niñas, niños y adolescentes?.....	04
Manual para facilitadores y facilitadoras.....	07
1. Apartado conceptual y de contexto.....	08
1.1 Definiciones generales.....	08
1.1.1 ¿Qué es el sexo?.....	08
1.1.2 ¿Qué es el género?.....	09
1.1.3 ¿Qué es el sistema sexo/género?.....	13
1.1.4 ¿Cómo se creó el sistema sexo/género?.....	16
1.1.5 ¿Cómo afectan las desigualdades de género en los niños, niñas y adolescentes?.....	17
1.2 Violencia Basada en Género.....	19
1.2.1 ¿Qué es la violencia basada en género?.....	19
1.2.2 Estereotipos de género y violencia simbólica.....	21
1.2.3 La violencia de género contra niñas, niños y adolescentes.....	23
1.2.4 Tipos de violencias contra niñas, niños y adolescentes.....	28
1.3 Efectos de la violencia de género en niños, niñas y adolescentes.....	31
1.4 Modelo ecológico de factores de riesgo y factores de protección para la violencia.....	33
1.5 Factores de riesgo para la violencia de género en niños, niñas y adolescentes.....	38
1.6 Factores de protección para la violencia de género en niños, niñas y adolescentes.....	39

1.7 Niños, Niñas y Adolescentes sobrevivientes de violencia de género.....	42
2. Consideraciones pedagógicas.....	44
2.1 Reflexiones sobre la enseñanza- aprendizaje para la prevención.....	44
2.1.1 Enfoques de educación para la prevención.....	44
2.1.2 Criterios para la facilitación de acuerdo a las particularidades de las y los participantes.....	45
2.1.3 Uso, adaptación y creación de recursos y actividades de enseñanza- aprendizaje acuerdo a las particularidades de las y los participantes.....	52
2.2 Del taller al programa.....	60
2.2.1 Lineamientos generales para el diseño y montaje de un taller o un programa educativo de prevención de acuerdo a las particularidades de las y los participantes.....	60
2.2.2 Criterios pedagógicos para el diseño de un taller “tipo”.....	63
2.2.3 Criterios pedagógicos para el diseño de un programa de prevención.....	64
2.3 Alcance de la facilitación para la prevención.....	64
2.3.1 ¿Qué hacer cuando se identifica un caso en el contexto de un taller o programa de prevención?.....	65
2.3.2 ¿Qué hacer cuando un participante reporta un caso en el contexto de un taller o programa de prevención?.....	65
2.3.3 ¿Cómo pueden los NNA compartir los aprendizajes adquiridos en sus familias?.....	66
3. Bibliografía.....	67
Fichero de actividades de 4 a 6 años.....	73
Fichero de actividades de 7 a 12 años.....	95

Fichero de actividades de 13 a 18 años..... **115**

¿Cómo está diseñada la Metodología de prevención de Violencia Basada en Género (VBG) dirigida a niñas, niños y adolescentes?

La Metodología de Prevención de Violencia Basada en Género dirigida a niñas, niños y adolescentes es dialógica, lúdica y orientada a generar procesos transformadores que contribuyan a que los niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades, ideas y confianza en sí mismos para ejercer sus derechos y vivir mejor.

La metodología genera lineamientos y propone una estructura para el diseño y ejecución de talleres y/o programas de aprendizaje; proporciona una serie de herramientas conceptuales y pedagógicas; sugiere actividades con diferentes funciones y dirigidas a diferentes grupos etarios; y ofrece herramientas para la creación y sistematización de nuevas actividades y/o recursos de aprendizaje.

La Metodología está organizada como una suerte de caja de herramientas que incluye:

- Un Manual para facilitadores y facilitadoras
- Tres ficheros de actividades de aprendizaje para niños, niñas y adolescentes, uno por grupo etario (4 a 6 años; 7 a 12 años; y 13 a 18 años).

El Manual es un recurso que se utilizará para el diseño de los talleres y/o programas de prevención. Está integrado por un apartado de información conceptual en lenguaje de difusión para que las y los facilitadores revisen los contenidos que correspondan al tema que decidan abordar en un taller o programa, previa

a su ejecución; y un apartado con información pedagógica que sirve para la planificación y facilitación del taller o programa.

El fichero de cada grupo etario incluye tres tipos de actividades de acuerdo a su función pedagógica para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje:

1. Una actividad de apertura,
2. Una actividad de expansión o exploración; y,
3. Una actividad de concreción del aprendizaje.

La metodología propone que cada taller incluya estos tres tipos actividades que configuran el ciclo de aprendizaje (apertura, expansión y concreción). Las actividades y recursos de apertura están dirigidos a disolver las tensiones y focalizar la atención de las y los participantes. Las actividades y recursos de expansión, tienen el objetivo de, a partir de los conocimientos y experiencias de las y los participantes, presentar el contenido del taller de manera dialógica y reflexiva. Las actividades de concreción del aprendizaje, están dirigidas a que las y los participantes, a veces, de manera individual y otras de manera colectiva, interioricen el aprendizaje. Las actividades han sido diseñadas de manera articulada en función de contenidos sugeridos; pero son adaptables a otras temáticas y grupos etarios: son herramientas diseñadas para que puedan adaptarse de acuerdo a los criterios de quien facilita, las condiciones logísticas,



circunstancias particulares, objetivos y participantes. Cada facilitador o facilitadora, al momento de diseñar su taller, escogerá y adaptará una actividad de cada tipo; o en su defecto creará nuevas actividades y las sistematizará en los formatos referidos.

Cada actividad o recurso de enseñanza-aprendizaje tiene dos fichas, una con las indicaciones detalladas de cómo se lleva a cabo dicha actividad; y otra, con su respectiva mediación pedagógica. La mediación pedagógica indica con qué objetivos puede utilizarse la actividad, sus posibles variantes de acuerdo al grupo, las pautas para la facilitación de esa actividad en específico y las preguntas para provocar la reflexión y diálogo de los participantes en función del objetivo.

Para comenzar se sugiere leer de manera integral el Manual para facilitadores y facilitadoras y revisar detenidamente los ficheros de actividades para profundizar en la temática y conocer todo el material disponible. Luego, para utilizarlo se recomienda seguir el paso a paso explicado en el inciso “La planificación”, desarrollado en el segmento “Lineamientos generales para el diseño y montaje de un taller o un programa educativo de prevención de acuerdo a las particularidades de las y los participantes”.



Manual para facilitadores y facilitadoras

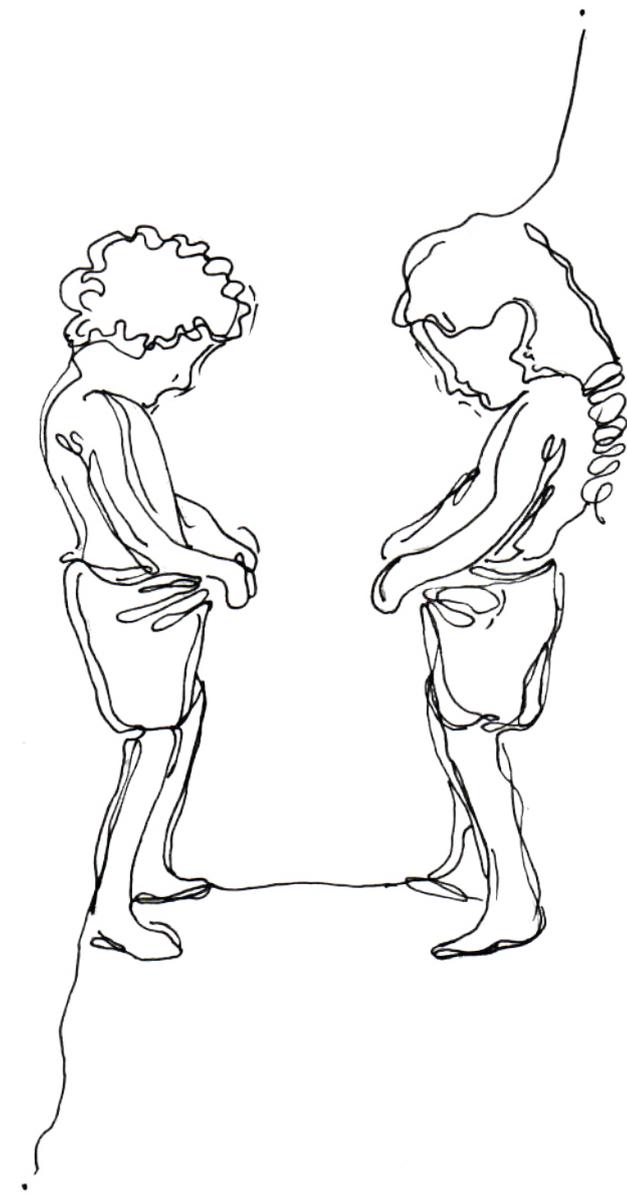
1. Apartado conceptual y de contexto

1.1 Definiciones generales

1.1.1 ¿Qué es el sexo?

El sexo es entendido como la distinción que se basa en las características biológicas, físicas, anatómicas y fisiológicas que diferencian a hombres y mujeres tomando en cuenta de manera fundamental los órganos reproductivos que se constatan a primera vista el momento de nacer (Colin, 2013). Si en el momento del nacimiento se observa que una persona tiene pene se le reconoce como niño y si se observa una vulva se le reconoce como niña. De esta forma se asigna el sexo al nacer¹.

Las combinaciones genéticas de los cromosomas sexuales XX corresponden al sexo biológico mujer/hembra; la combinación XY corresponde al sexo biológico hombre/macho. No obstante, hay combinaciones de cromosomas como XXY, XXX, entre otras². Las personas que nacen con estas combinaciones se denominan intersexuales. A personas con estas características innatas distintas a lo que se establece como hombre o mujer se les asigna el sexo biológico según el órgano reproductivo que se distingue el momento del nacimiento. Esta asignación resulta problemática pues no reconoce las diferentes y complejas variaciones biológicas que pueden tener las combinaciones de los cromosomas sexuales que no se ajustan al dimorfismo sexual, es decir, a la caracterización dicotómica de los sexos. Las repercusiones de este acto tienen consecuencias para toda la vida, a nivel social, legal, de identidad, etc. que en muchos casos significan situaciones de violencia (Lamas, 2000). La diversidad de las



¹Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Conceptos básicos. Disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>.

²Actualmente se reconoce que la condición humana va más allá de tener dos tipos de cuerpos totalmente definidos, con la existencia de cuerpos intersexuales. Se calcula que biológicamente, el diez por ciento de la población mundial no se puede designar ser mujer o varón categóricamente (Lamas, s/f).

1.1.2 ¿Qué es el género?

realidades biológicas sobre el sexo se empezó a estudiar médicamente desde mediados del siglo XX (Stoller, 1960; Money, 1955). De estas investigaciones, se desprende el concepto de género para distinguir las características anatómicas innatas de los aprendizajes culturales que se difunden e interiorizan en las sociedades acerca de lo que corresponde a los hombres (masculino) y a las mujeres (femenino). El género se retoma en el feminismo como categoría de análisis en años posteriores (Oakley, 1972), a través de la cual se posibilita el estudio del entramado de simbolización que se hace a partir de lo anatómico y de lo reproductivo, así como los efectos de desigualdad entre hombres y mujeres en todos los aspectos de sus vidas: económicos, sociales y políticos. El género reconoce, además, que la condición humana va más allá de tener dos tipos de cuerpos totalmente definidos (macho y hembra) y admite la existencia de otros cuerpos (intersexuales) (Lamas, s/f).

El género se refiere a los roles y relaciones socialmente construidos, los rasgos de personalidad, las actitudes, los comportamientos, los valores, el poder relativo y la influencia que la sociedad atribuye a hombres y mujeres de manera diferencial. El género es relacional, es decir, opera en las relaciones entre hombres y mujeres, así como también en todo tipo de relación interpersonal o colectiva. Aunque las nociones de género están profundamente arraigadas en todas las culturas, también son cambiantes con el

tiempo y tienen amplias variaciones tanto dentro como entre culturas (OIM, 2015).

De tal modo, el género posibilita que se planteen preguntas sobre las diferencias entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos. La sexuación biológica de los cuerpos o asignación de un sexo al momento de nacer es similar en diferentes partes del mundo, pues se refiere a los genitales u órganos reproductivos. Las construcciones culturales de género, si bien pueden variar en ciertas culturas y entre generaciones, en general, buscan establecer qué es “lo propio” de cada sexo (Lamas, 2016). Así, las diferencias biológicas se transforman en el conjunto de mandatos sobre lo que deben ser, saber, pensar, hacer y sentir los hombres en contraposición de lo que deben ser, saber, pensar, hacer y sentir las mujeres. Incluso la forma de vestir, los colores y los juegos son parte de esta diferenciación.

Aunque las características de hombres y mujeres son distintas, aparentemente también son complementarias. No obstante, lo masculino y lo femenino no se ubican en la misma posición en la organización social, sino que las características naturalizadas que se adjudica a los hombres gozan de prestigio y son valoradas económica y socialmente. Por el contrario, las características que se les asigna a las mujeres no solo no tienen el mismo reconocimiento, sino que por lo general la sociedad las desvaloriza. En consecuencia, estas representaciones diferenciadas constituyen la base de las múltiples formas

violencia que se ejercen sobre las mujeres:

Construcciones culturales sobre hombres y mujeres

lo “propio” de los hombres	lo “propio” de las mujeres
Racional	Emocional
Fuerza	Debilidad
Agresividad	Delicadeza
Dominio	Desposesión
Capacidad de gobernar/liderar	Falta de capacidad para gobernar/liderar
Independencia	Dependencia

Fuente: elaboración propia con referencia en Lamas (2000)

De las características diferenciadas entre lo masculino y femenino se derivan los roles que cada sexo debe cumplir, que, si bien han cambiado en las últimas décadas gracias al feminismo, a las transformaciones en las formas de producción y en la organización social y familiar, todavía se mantienen. Por ejemplo, los hombres son los que se encargan de proveer de recursos a la familia, para lo cual salen a trabajar, se les paga salarios y eso les permite ganar dinero, tener control sobre sus recursos y, por lo tanto, ser más autónomos; además, ocupan en mayor medida espacios públicos, de jefatura o de gobierno y por eso reciben reconocimientos. Mientras que las mujeres se quedan en la casa, ocupan lugares privados, tienen una menor participación

pública y si la tienen están sujetas a discriminación, ocupan menos posiciones de jefaturas o de gobierno. En el caso de las mujeres que tienen una actividad laboral remunerada, en la que, en promedio, reciben el 20% menos de salario que los hombres, no dejan de encargarse de la mayor parte de tareas de cuidado dentro del hogar y no les pagan por estas actividades que también son trabajo.

Las mujeres que solo se dedican a estas tareas no disponen de recursos económicos propios y eso las vuelve dependientes y vulnerables a la violencia. Otros roles de género que se les asigna a los hombres son aquellos vinculados a la guerra; las mujeres por su parte tienen el rol fundamental de cuidar.

Roles de Género

Hombres	Mujeres
Proveedor/Protector	Cuidadora
Obrero/Trabajador	Trabajo doméstico/“No trabaja”
Guerrero/Militar	Conciliadora
Gobernante/Autoridad/Jefe	Subordinada

Fuente: elaboración propia con referencia en Lamas (2000)

En el caso de los niños, niñas, adolescentes hombres y adolescentes mujeres se reproduce el mismo orden que entre las y los adultos y cumplen roles de género similares:

también a partir de cómo cada persona se siente y puede corresponder o no con el sexo con el que nació⁵.

Niños y Adolescentes hombres		Niñas y Adolescentes mujeres	
Característica asignada	Rol y Mandatos	Característica asignada	Roles y Mandatos
Fuerte/reprimido	No expresa emociones	Débil	Expresa emociones
	Fuerza física		Tareas domésticas
	Trabajos riesgosos		Cuidados de niños/as pequeños/as o ancianos/as
Competitivo	Seguir al grupo, demostrar que puede lo mismo o más que los otros	Dócil	No protestar, ni reclamar

Fuente: elaboración propia con referencia en Lamas (2000)

Ahora bien, las características sociales que se atribuyen a lo masculino y femenino conforman la identidad de género. De tal modo, esta identidad no es determinada por el sexo biológico, sino por el hecho de que una persona ha vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres que la sociedad asigna a cada género (Facio y Fries, 2005). La identidad de género⁴ tiene, además, un fuerte componente psicológico, vivencial, individual e íntimo, por lo que se configura

Las identidades de género configuran a su vez la orientación sexual de las personas. La heterosexualidad, que se refiere a la sexualidad de las personas a las que les atrae sexualmente las personas del sexo opuesto, fue por mucho tiempo la única forma de sexualidad reconocida y admitida. Se trata de otra construcción social “biologizada” a partir de la complementariedad de los sexos para la reproducción, por lo que se la representa como la sexualidad “natural”. Esta concepción no reconoce la homosexualidad, que es la atracción sexual por personas del mismo sexo, ni tampoco admite su persistencia universal a lo largo del tiempo y en todas las culturas humanas. Con esa construcción social se restringe discursivamente (simbólicamente) el espectro de la sexualidad humana, enviando al lindero de lo “antinatural” todo lo que no se

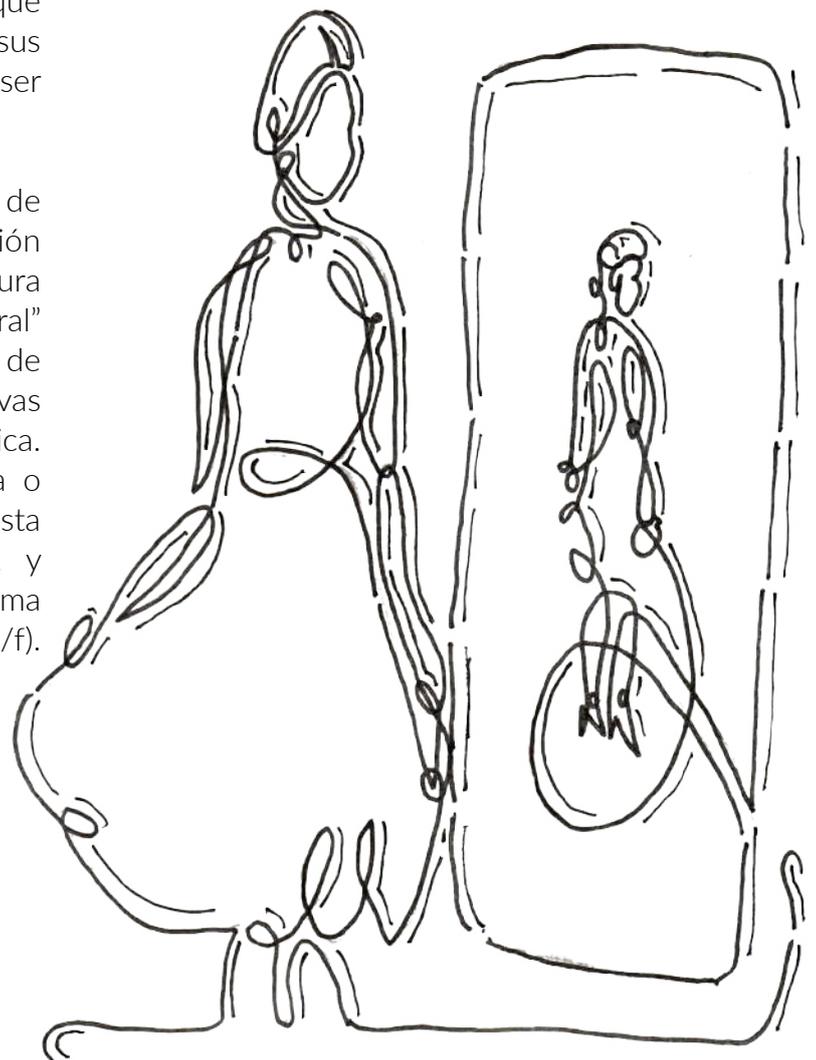
⁴Las identidades de género se han denominado, sobre todo en la ciencia, como: cisgénero que es aquella identidad que tiene una persona cuando se siente de acuerdo a su sexo biológico, es decir, si tiene un órgano reproductivo masculino se siente como un hombre; o si tiene un sexo biológico femenino se sienten como una mujer. Por otra parte, las identidades transgénero, se refieren a las personas cuya identidad es distinta a su sexo biológico: si tienen un órgano reproductivo masculino, no se identifican con él sino que se identifican como mujeres; con las mujeres transgénero sucede lo mismo. Las personas transgénero también pueden no identificarse con ninguno de los sexos determinados por la biología, por lo que se definen como personas de género fluido y transitan de un género a otro (Preciado, 2013).

⁵Principios de Yogyakarta, Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, 2007. Disponible en: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/openodocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

vincule con la vida reproductiva (Lamas, s/f).

Cabe precisar que el género debe entenderse como un continuo, nadie es completamente masculino o completamente femenino. En efecto, el género es un espectro o un conjunto de comportamientos, valores y actitudes en el que mujeres y hombres nos movemos entre lo que se considera tradicionalmente como masculino o femenino. Así, una mujer puede identificarse con actitudes o valores que se han construido como masculinas, como la competitividad o el liderazgo; y puede mantener comportamientos que se asigna a lo femenino, como el cuidado o la gentileza. Lo mismo puede suceder con un hombre: integrar valores considerados femeninos, como la solidaridad o la intuición; y orientar sus comportamientos hacia actitudes que se asignan a lo femenino como expresar sus sentimientos o hacia lo masculino como ser protector.

Al admitir la variedad de formas de simbolización, interpretación y organización del género se llega a una postura antiesencialista: no existe el hombre “natural” o la mujer “natural”; no hay conjuntos de características o de conductas exclusivas de un sexo, ni siquiera en la vida psíquica. La inexistencia de una esencia femenina o masculina nos lleva a desechar la supuesta “superioridad” de un sexo sobre otro, y a cuestionar hasta dónde hay una forma “natural” de la sexualidad humana (Lamas, s/f).



1.1.3 ¿Qué es el sistema sexo/género?

Gayle Rubin define al sistema de sexo/género como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986: 97). La autora reconoce que toda sociedad tiene un sistema sexo/género, “o sea, disposiciones por las que la materia biológica del sexo y la procreación son conformadas por la intervención humana” (Rubin, 1986:97).

La familia, la escuela, la comunidad el trabajo, la iglesia y el Estado se han encargado y se encargan todavía de transmitir las representaciones de lo que se considera femenino y masculino, así como los roles y mandatos que hombres y mujeres deben cumplir. Esto se realiza mediante los esquemas con los que se perciben y se responde al mundo (*habitus*) (Lamas, 2016). El orden creado y reproducido por todas y todos se nos ha impuesto de manera naturalizada, es decir, como si se tratara de un orden que viene dado por la naturaleza (lo biológico). No obstante, los aprendizajes sobre feminidad y masculinidad se adquieren a través de la socialización e implican procesos psicosociales en los que nos desarrollamos históricamente como integrantes de una sociedad en un tiempo y espacio determinados.

El sistema sexo/género se caracteriza por ser un sistema binario, es decir, utiliza categorías pares para ordenar socialmente el mundo en función de los sexos biológicos reconocidos (mujer-hombre). Esta división fundamental, además de distinguir lo masculino de lo femenino, diferencia, la heterosexualidad de la homosexualidad, la adultez de la infancia,

lo público de lo privado, la cultura de la naturaleza, lo racional de lo emocional, etc. Es importante advertir que el sistema sexo/género constituye un sistema de dominación que opera en intersección con otros sistemas de dominación como el de clases, etnicidad, edad, etc. En estos distintos sistemas las posiciones de poder son ocupadas por personas que cumplen con ciertas características o mandatos. Así, los hombres (género masculino), adultos, blancos, heterosexuales, que pertenecen a clases económicas pudientes (propietarios/dueños) tienen más probabilidades de ejercer el poder. El resto de personas (mujeres, niños, niñas, adolescentes, personas adultas mayores, pueblos no blancos, pobres, migrantes, etc.) se encuentran en posiciones de desventaja o subordinación respecto al sujeto social dominante.

Lo femenino y lo masculino funcionan como uno de los principales constructos que se articula con otros los sistemas de dominación, por lo que, observar y desmontar las relaciones normalizadas de género permite comprender las complejas formas de desigualdad, dominación y violencia que existen en todos los ámbitos de la sociedad. De tal modo, el sistema sexo/género no concierne únicamente a las relaciones entre hombres y mujeres (relaciones intergénero); sino también a las relaciones entre mujeres y entre hombres (relaciones intragénero).

Como se ha indicado, las relaciones intergénero se establecen a partir de las diferencias entre los cuerpos de los hombres y de las mujeres. Es importante advertir que, además de las desigualdades que se han mencionado, las consecuencias de la diferenciación en las valoraciones, usos y atribuciones de los cuerpos de las mujeres y de los hombres generan los tipos de violencia más explícitos.

Así, los cuerpos femeninos o feminizados se convierten en objetos susceptibles de ser dominados por los cuerpos masculinos. Por lo tanto, el cuerpo masculino está construido para el poder, para disponer de los cuerpos que se consideran subalternos, ya sea por el género, la clase, la edad o la etnia. En las mujeres, las representaciones, los sentidos e imaginarios determinan un tipo de feminidad de acuerdo a normas, prácticas y conductas específicas que se controlan desde el patriarcado. Entre las representaciones más extendidas están las de: reproductoras biológicas, belleza, siempre que corresponda a las características dominantes; la emotividad, el estereotipo de la mujer fatal, entre otras. Cada representación se sustenta en un discurso hegemónico que se materializa en los cuerpos de las mujeres, que tiene efectos en todos los espacios de la sociedad. Uno de los principales mandatos sobre los cuerpos de las mujeres es que deben crearse en función de la mirada masculina y, precisamente por ello, la sexualidad debe ocupar un lugar central en las representaciones de lo femenino (Vidal, 2002: 103). La representación del cuerpo como objeto, ya sea el de las mujeres o los cuerpos divergentes con relación a lo que establece el sistema sexo/género, crea “apropiaciones” o “dueñidad” sobre estos, despojándolos de su capacidad de decisión, diferenciación y autonomía, por lo que se vuelven susceptibles a ser violentados (Segato, 2003).

En cuanto a las relaciones intragénero, su análisis posibilita comprender que el sistema sexo/género también afecta a los hombres, tanto a los que se sitúan en un lugar de privilegio y, sin duda, a los que ocupan posiciones de desventaja. En este sentido, los mandatos de género que deben obedecer los hombres, que se conocen como mandatos de masculinidad, les obliga a cumplir con todo aquello que se les exige para que se les reconozca como

hombres. En caso de resistirse o de no cumplir se exponen a la humillación, al desprecio y a quedar confinados en una posición feminizada, que es una posición menospreciada (Segato, 2003).

De igual modo, los efectos de la estructura relacional de poder diferencial que se construye en el sistema sexo/género están presentes en las distintas relaciones interpersonales y sociales. Este sistema impone relaciones de poder entre individuos que se ubican socialmente en lugares masculinizados respecto a otros individuos que se desenvuelven en posiciones socialmente construidas como femeninas. Así, una mujer puede relacionarse con otras mujeres o respecto a los/as niños/as, personas adultas mayores o mujeres de clases empobrecidas o migrantes desde lo masculino o masculinizado, ejerciendo dominación y reproduciendo desigualdades desde sus privilegios de clase, etnia, edad u otros.

Para entender de mejor manera cómo funciona el sistema sexo/género es preciso tener claros algunos de los principales conceptos que lo integran:

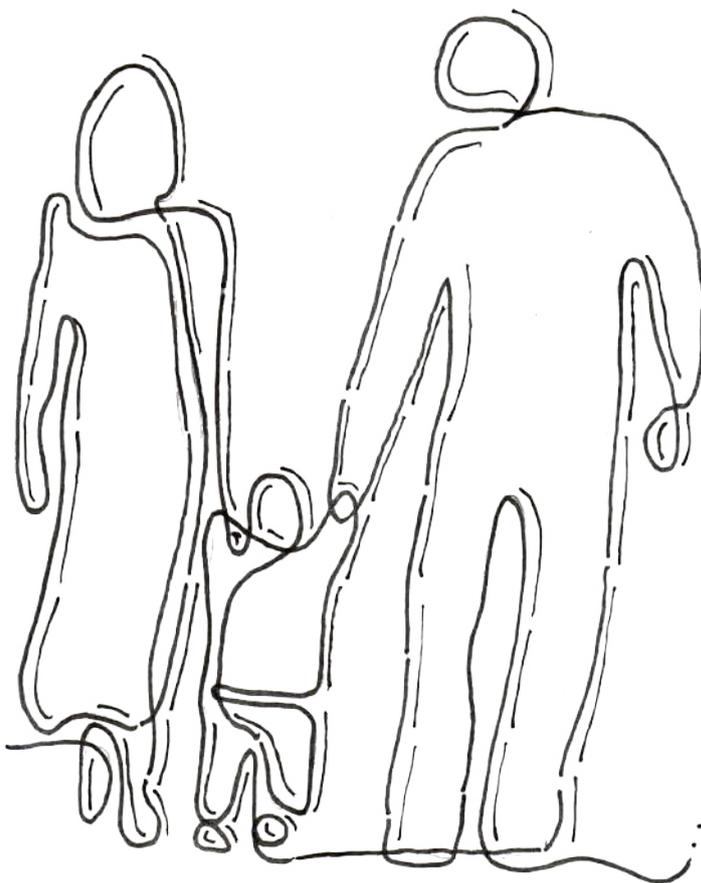
Patriarcado: se refiere a la forma tradicional de organización de la sociedad en la que la propiedad, residencia, ascendencia y toma de decisiones en la mayoría de las áreas de vida han sido dominio de los hombres. Se basa en un razonamiento biológico –la idea de que las mujeres son cuidadoras por naturaleza, por ejemplo– y se mantiene como justificación de muchas formas de discriminación por género. Le da al hombre el poder en las instituciones más importantes de la sociedad y limita el acceso de las mujeres a dicho poder. Las creencias patriarcales sostienen que los hombres son superiores y que las mujeres son inferiores. En una sociedad patriarcal,

se cree que existen solamente dos sexos y dos géneros –hombre y mujer, masculino y femenino–. Esto es considerado natura⁶.

Adultocentrismo: indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos etarios que son asimétricas y están a favor de los/as adultos/as. Destaca la superioridad de estos ante las generaciones jóvenes y el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adulto, dado que la sociedad y la cultura así lo han definido. Sostiene que ser adulto es el modelo ideal de ser persona y que quienes lo son pueden integrarse, ser productivos y alcanzar respeto en la sociedad . Es un sistema que impone la adultez para el ejercicio del control sobre los niños, niñas y adolescentes, así como sobre las personas adultas mayores.

Heteronormatividad: es una idea dominante que se refiere a que el sexo entre un hombre y una mujer es la única forma apropiada de vivir la sexualidad, es decir, la heterosexualidad⁸.

Machismo: son los comportamientos, creencias o formas de pensar que promueven, reproducen, refuerzan defiende y justifican diversas formas discriminatorias contra las mujeres y el dominio del hombre sobre la mujer; exalta las cualidades masculinas, como agresividad, independencia y dominancia, mientras estigmatiza las cualidades femeninas, como debilidad, dependencia y sumisión (Ballén, 2012; Villaseñor, 2003).



⁶UN Women Training Centre. «I know gender module». Disponible en: <https://portal.trainingcentre.unwomen.org/unw-catalog-mobile/>

⁷Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. Superando el adultocentrismo. Disponible en: <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>

⁸UN Women Training Centre. Ibídem.

1.1.4 ¿Cómo se creó el sistema sexo/género?

En las sociedades recolectoras nómadas, los lazos de parentesco se transmitían por línea materna, es decir, eran matrilineales (no matriarcales), ya que la filiación materna era la única conocida con certeza, debido a que las relaciones sexuales no estaban controladas por ninguna institución comunitaria y las mujeres mantenían encuentros sexuales con varios hombres del clan o de la tribu. En la misma época se reconocía la importancia de las mujeres en la reproducción de la especie, compartían las mismas actividades con los hombres; y los cuidados de los/as niños/as estaban a cargo de la comunidad. Cuando aparece la agricultura, en el Neolítico, también surge la propiedad privada, en vista de que los pueblos se vuelven sedentarios y comienzan a tener excedentes de la producción agrícola. Estos excedentes había que mantener o legar a las futuras generaciones, lo que significó, por una parte, que los lazos de parentesco se transforman a patrilineales; y por otra, asignar un rol reproductivo a las mujeres. De tal modo, el trabajo se comienza a dividir por sexos con lo cual mujeres y hombres empiezan a diferenciarse en su rol social (Lerner, 1986; Ginn, 2010).

La familia monógama también surge en el Neolítico para garantizar al hombre herederos. Se advierte, sin embargo, que la monogamia sólo sería impuesta a las mujeres, ya que desde los albores del patriarcado hasta hoy la sexualidad masculina no ha estado estigmatizada e incluso se consiente el consumo de prostitución a la par que se penaliza su ejercicio (Ginn, 2010).

El sistema sexo/género para consolidarse como un constructo histórico necesitó de

varios milenios. No obstante, las formas de organización social en las distintas épocas tienen sus propias características. En el sistema feudal, aunque la tierra, por lo general, era entregada a los hombres y transmitida por linaje masculino había muchos casos de mujeres que la heredaban y administraban en su nombre. Se observa, además, que si bien las mujeres en todos los casos tenían un estatus de segunda clase, las necesidades de subsistencia familiar hacían que compartan actividades productivas con sus parejas; mientras que las tareas reproductivas (pastoreo, cuidado de hijos/as, cuidado de animales, hilar, etc.) eran realizadas en cooperación con otras mujeres. Por lo tanto, la división sexual del trabajo constituía una fuente de poder y de protección para las mujeres, pues generaba una intensa solidaridad femenina que permitía a las mujeres plantarse en firme ante los hombres, a pesar de que la Iglesia predicase sumisión y la Ley Canónica santificara el derecho del marido a golpear a su esposa. En esta época la posibilidad de las mujeres de trabajar la tierra al igual que los hombres les permitía autonomía para mantenerse (Federici, 2004).

En el capitalismo, que en su etapa inicial se caracterizó por el despojo de los medios de producción a los campesinos y que para su desarrollo requirió del trabajo asalariado, el sistema sexo/género es fundamental para sostener la manera cómo se producen los bienes, servicios y para la acumulación de riqueza. En este sistema los roles de hombres y mujeres dan paso a una división sexual del trabajo mucho más radical, en donde los hombres se encargan de lo productivo y las mujeres de lo reproductivo sin nexos comunitarios. Las tareas reproductivas tienen que ver con los cuidados: preparar los alimentos, la limpieza de la casa, la ropa, atender de los/as enfermos/as, etc., las cuales

son necesarias para que los hombres puedan salir a trabajar y producir, así como para el sostenimiento de la vida misma (Costa y James, 1975). El trabajo de reproducción no se considera como trabajo, por lo que no se paga y genera dependencia económica de las mujeres a los hombres que son los únicos capaces de generar recursos económicos.

A pesar de que en la actualidad hay muchas mujeres insertas en el mercado laboral, en sociedades como la nuestra, las tareas de cuidado las siguen haciendo mayoritariamente mujeres, ya sean abuelas, hijas, tías o mujeres que se contratan como empleadas domésticas. Incluso fuera de los hogares, en guarderías o centros de cuidado infantil: las cuidadoras, parvularias o educadoras son casi siempre mujeres.

En nuestro continente, el sistema sexo/género tal como lo vivimos actualmente empieza a tener las características que conocemos con los procesos de colonización. El proceso de colonización impuso la forma binaria de entender el mundo en los pueblos originarios americanos, no solo en lo que concierne a los sexos. En efecto, el naciente capitalismo de la época, así como el inicio de la modernidad en lo cultural, configuraron sus propias divisiones. Así, de manera amplia el mundo civilizado occidental se opone al mundo de los pueblos conocidos como primitivos, de los cuales se buscó eliminar sus formas de organización social, religiosa, política y económica. En dichos pueblos, si bien existían diferenciaciones femeninas y masculinas, la transitividad de un género a otro no era sancionada (Segato, 2003).

De este breve recuento, se observa que la construcción del sistema sexo/género se ha ido consolidando en cada época de la historia de la humanidad de acuerdo a

las transformaciones en las dinámicas de producción, de la organización familiar y las sociedades. Así, el patriarcado ha creado representaciones simbólicas, culturales y económicas que justifican roles de dominación para los hombres (lo masculino) y de subordinación para las mujeres (femenino), en base a la diferencia biológica de los sexos. Se advierte que estas distinciones, pese al largo tiempo que están vigentes, no son naturales, sino construcciones sociales susceptibles a ser cuestionadas y desmontadas.

1.1.5 ¿Cómo afectan las desigualdades de género en los niños, niñas y adolescentes?

En la actualidad, las desigualdades que enfrentan las mujeres en el sistema binario sexo/género se evidencian en muchos aspectos de sus vidas. Datos de organismos internacionales como ONU-Mujeres y de organizaciones como el Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (Oxford Committee for Famine Relief – OXFAM), muestran que las mujeres son más proclives a la pobreza que los hombres pues se concentran en empleos no remunerados y si acceden a trabajos pagados, ganan sueldos más bajos y enfrentan mayor precarización laboral⁹.

La violencia física y sexual, es otro fenómeno que padecen más las mujeres que los hombres: se estima que el 35% de las mujeres de todo el mundo han sufrido este tipo de vulneraciones en algún momento de su vida. En estudios nacionales, esta cifra asciende al 70% de la población femenina. Respecto a la trata de personas, las mujeres adultas

⁹En https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-an-economy-that-works-for-women-020317-es.pdf

representan el 51% de las víctimas del flagelo detectadas a nivel mundial. En conjunto, las mujeres y las niñas representan el 71% de estas víctimas, siendo las niñas casi tres de cada cuatro víctimas de la trata; y casi tres de cada cuatro mujeres y niñas víctimas de la trata lo son con fines de explotación sexual¹⁰.

Se evidencia, por tanto, que la lógica del sistema sexo/género tiene consecuencias materiales y psíquicas, es el mecanismo principal de reproducción de la violencia de género y el medio más potente del mantenimiento de los mandatos de la feminidad y la masculinidad (Lamas, 2016).



¹⁰En <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>.

1.2 Violencia Basada en Género

1.2.1 ¿Qué es la violencia basada en género?

Antes de referirnos a la violencia basada en género (VBG), es importante definir qué es la violencia. El investigador noruego Johan Galtung entiende a la violencia como aquellos aspectos que, siendo evitables, obstruyen el desarrollo de las capacidades de los seres humanos, como la satisfacción de necesidades básicas, que implica una limitación del ejercicio de los derechos humanos fundamentales (Galtung, 2003). Es decir, existe violencia cuando las “realizaciones afectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Jiménez Bautista, 2012). Galtung diferencia tres tipos de violencia:

- Violencia directa, es aquella que se manifiesta como verbal, psicológica y física. Ésta es visible y se concreta con comportamientos agresivos y actos de violencia. (Galtung J., 2003).
- Violencia estructural, se caracteriza porque la acción que produce violencia se realiza de forma indirecta, “a través de mediaciones institucionales o estructurales” (Jiménez Bautista, 2012). Es aquella que no permite la satisfacción de necesidades humanas debido a la organización y funcionamiento del Estado y la sociedad; en consecuencia, está íntimamente ligada a la presencia de injusticias sociales y a la reproducción de condiciones de desigualdad.
- Violencia cultural, se refiere a los aspectos de la cultura o elementos simbólicos que se emplean para legitimar los otros tipos de violencia, tales como la religión, el

lenguaje, los estereotipos, entre otros. Es así, que ésta genera que la violencia estructural y directa se perciba como admisibles en la sociedad (Galtung, 2003).

Esta clasificación permite examinar a la violencia más allá de los aspectos individuales, pues coloca a los elementos estructurales (como las normas) y simbólicos (representaciones) como causas; y, específicamente, a lo simbólico como un medio para la legitimación de la misma; es decir, permite una lectura de la violencia desde el análisis de la sociedad¹¹.

De acuerdo a lo expuesto y teniendo en cuenta que la desigualdad de género se ejerce a través del abuso de poder y la existencia de normas rígidas que configuran los roles y estereotipos de género, se puede pensar que la violencia de género se moldea en la violencia cultural (lo simbólico), con efectos de violencia estructural (desigualdades materiales-económicas) y de violencia directa (agresiones psicológicas y físicas).

La definición de violencia de género hace referencia a cualquier acción u omisión que causa daño físico, psicológico o sexual a una persona, que se basa en las desigualdades de género, es decir, en el desequilibrio de poder que existe entre hombres y mujeres (ONU Mujeres, s/f)¹². Cabe advertir que la violencia de género es una vulneración a los derechos humanos. El concepto se utiliza principalmente para subrayar el hecho que las diferencias

¹¹Plan de Prevención de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes y de Promoción de Relaciones Parentales Positivas. En https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2018/05/2018.05.10-Plan-Nacional-Violencia-NNA-7_5_2018_CNII_MIES-EDITADO-DIRCOM-09.05.2018-ok.pdf

¹²Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. En <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>

de poder basadas en el género colocan a las mujeres, adolescentes y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de agresiones. Si bien esta población sufre violencia de género de manera desproporcionada, los hombres y los niños también pueden ser blanco de ella. En ocasiones se emplea este término para describir la violencia dirigida contra las poblaciones LGBTQI+¹³, al referirse a la violencia relacionada con las normas de masculinidad/feminidad o a las normas de género¹⁴.

La violencia de género se propicia a través de acciones, aparentemente inocuas, que se comunican a través del lenguaje, actitudes o estereotipos que la sociedad en su conjunto valora, permite y fomenta. Se caracteriza porque tiene un comportamiento en escalada, es decir, que puede empezar con un acto al que no se le da importancia, como un chiste o una descalificación, no obstante, va creando un ambiente conducente para que ocurran otras agresiones cada vez más graves, ya sean físicas, sexuales o incluso el feminicidio. La violencia de género también puede reproducirse de manera constante, sistemática y silenciosa, sin agresiones físicas visibles, pero con las mismas (o peores) consecuencias, que la violencia explícita.

Los entornos donde se origina la violencia de género son aquellos en los que se validan actitudes o gestos que entrañan burla, menosprecio o desvalorización hacia otras personas por su género, se culpabiliza a las niñas, mujeres o personas LGBTQI+¹⁵ de la violencia que sufren por no cumplir con los mandatos o estereotipos de género, lo que justifica que sean violentadas. La violencia de género no solo se origina en contextos de evidente agresión, sino también en el lenguaje que utilizamos y en los actos con los que reproducimos a diario, muchas

veces de manera naturalizada, situaciones de desigualdad y dominación basadas en las simbolizaciones impuestas por el sistema sexo/género.

En el caso de los niños, niñas y adolescentes, pueden sufrir violencia de género de manera directa o pueden ser testigos de actos violentos contra otras personas, como su madre, hermanos, hermanas, otros miembros de la familia u otras personas que viven en su entorno social. Sea cual fuere la forma en que se viven la violencia, a quienes la han experimentado se les puede considerar como sobrevivientes. El término “sobreviviente” no busca matizar o romantizar los procesos traumáticos que significan haber experimentado violencia de género, sino que coloca el énfasis en la posibilidad de resiliencia ante estas situaciones¹⁶.

¹³ La siglas LGBTQI+ representa a las palabras: lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer. Al final se suele añadir el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores

¹⁴ Ibídem.

¹⁵ La personas no binarias tienen identidades sexuales distintas al sexo biológico que se les asignó al nacer.

¹⁶ Según Grotberg (1995) la resiliencia es “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas”. También se define como: “La capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”.

¹⁷ Creciendo en Igualdad. Guía para madres, padres, tutores y profesores para enfrentar los estereotipos de género y promover un trato igualitario entre niños, niñas y adolescentes. En <https://www.unicef.org/chile/media/3076/file/lacro-igualdad.pdf>

¹⁸ Estereotipos de género que escuchamos cada día. En <https://blog.oxfamintermon.org/estereotipos-de-genero-que-escuchamos-cada-dia/>

1.2.2 Estereotipos de género y violencia simbólica

De acuerdo a la definición y características de la violencia de género, es preciso prestar especial atención al ámbito cultural y simbólico que propicia que ocurra. En este sentido, es importante establecer la relación entre los roles de género y los estereotipos de género. Los primeros son los mandatos, comportamientos, valores y expectativas que se han construido históricamente sobre las diferencias de lo masculino y femenino. Mientras que los estereotipos de género son imágenes mentales que los individuos construimos acerca de los otros, representaciones esquemáticas y simplificadas de un grupo de personas al que se define a partir de ciertas características representativas. Los estereotipos son una de las maneras más comunes en que los roles de género se expresan, a través de opiniones o prejuicios generalizados. Es decir, constituyen todos aquellos pensamientos o acciones cotidianas, acerca de atributos o características que las personas poseen o deberían poseer de acuerdo al género asignado, los cuales limitan sus posibilidades y oportunidades¹⁷.

Los estereotipos de género se transmiten y reproducen cotidianamente en todos los espacios donde se desenvuelve la vida humana, en las relaciones de todo tipo que mantenemos y en mucho de lo que consumimos: canciones, chistes, cuentos, publicidad, programas de televisión, redes sociales, etc. Adquieren fuerza en función de la cantidad de personas que los comparten, convirtiéndose en ideas difícilmente refutables porque se asocian con la naturaleza o muchas veces con creencias religiosas. Solo pueden ser corregidos o desmontados, al igual que los roles de género, comprendiendo que son

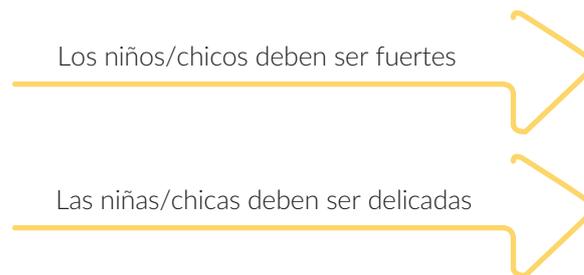
construcciones culturales e históricas que han cambiado en el transcurso de la historia de la humanidad, aunque en ciertos casos se hayan mantenido casi inmutables¹⁸.

Comprender cómo operan los estereotipos de género requiere desnaturalizarlos. Por lo tanto, es importante empezar a preguntarse qué estereotipos o prejuicios repetimos o se repiten en nuestro entorno con frecuencia y determinación respecto a las mujeres, los hombres o las personas que se identifican de manera distinta al sexo biológico que se les ha asignado. Cómo influyen en nuestros comportamientos, tanto si nos cohiben o incomodan porque son estereotipos contruidos con base a los mandatos de género que se nos han asignado o si los reproducimos cuando nos relacionamos con los/as otros/as. Solo identificándolos y observándolos podremos rechazarlos y transformarlos. Si bien los estereotipos de género tienen como base la división de roles entre hombres y mujeres, algunos varían de acuerdo a la edad, aunque hay otros que se mantienen en el transcurso de la vida de las personas:

Estereotipos de género

de 4 a 6 años	de 7 a 12 años	de 13 a 18 años
No está bien que los niños jueguen con muñecas	Las niñas nos son buena para las Matemáticas	A los chicos no debería gustarle el arte, la danza, deberían practicar deportes
Las niñas usan ropa, juguetes, etc. de color rosa	Los niños no deben llorar	Los chicos tienen más habilidades para el liderazgo y la toma de decisiones
Los niños no deben tener el cabello largo	Las niñas deben ayudar a sus madres y abuelas en las tareas domésticas	Las chicas deben usar ropa que no provoque a los hombres
Las niñas deben usar vestidos o faldas	Los niños deben demostrar que son fuertes	Son las chicas las que deben casarse para reducir la carga económica de su familia

Fuente: elaboración propia con referencia en Lamas (2000)¹⁹



Los estereotipos de género no siempre son negativos, pero siempre se basan en formas predeterminadas de entender el mundo, que corresponden a los roles de género que impone el sistema binario sexo/género, por lo que excluyen, niegan o violentan a aquello que no se ajusta a este orden. Dado que los estereotipos de género son conjeturas que no consideran las habilidades, oportunidades y características propias de la persona, pueden ser perjudiciales²⁰, no nos permiten ver a las personas en su diferencia y complejidad, con su propia historia de vida y contexto, sino que reducen nuestra mirada a ideas preconcebidas que estigmatizan o caricaturizan. Ese acto, que cualquiera puede ejercer y al que todos/as estamos expuestos/as, da paso a las múltiples formas de violencia de género que

conocemos.

Por lo tanto, la creación, reproducción e incluso la valoración de los estereotipos de género está estrechamente relacionada con un tipo de violencia que es la simbólica y que se define como aquella que no se ejerce directamente a los sujetos dominados, pero que trata de imponer una visión del mundo, de los roles sociales, de las categorías cognitivas y de las estructuras mentales. Constituye una violencia invisible, que viene ejercida por el consenso de quien la padece, y que esconde las relaciones de fuerza que subyacen a la relación en la que se configura (Bourdieu, 1994).

¹⁹Violencia contra niños, niñas y adolescentes OPS, OMS y UNICEF (2020). En <https://www.paho.org/es/file/50179/download?token=bY33XpYW>

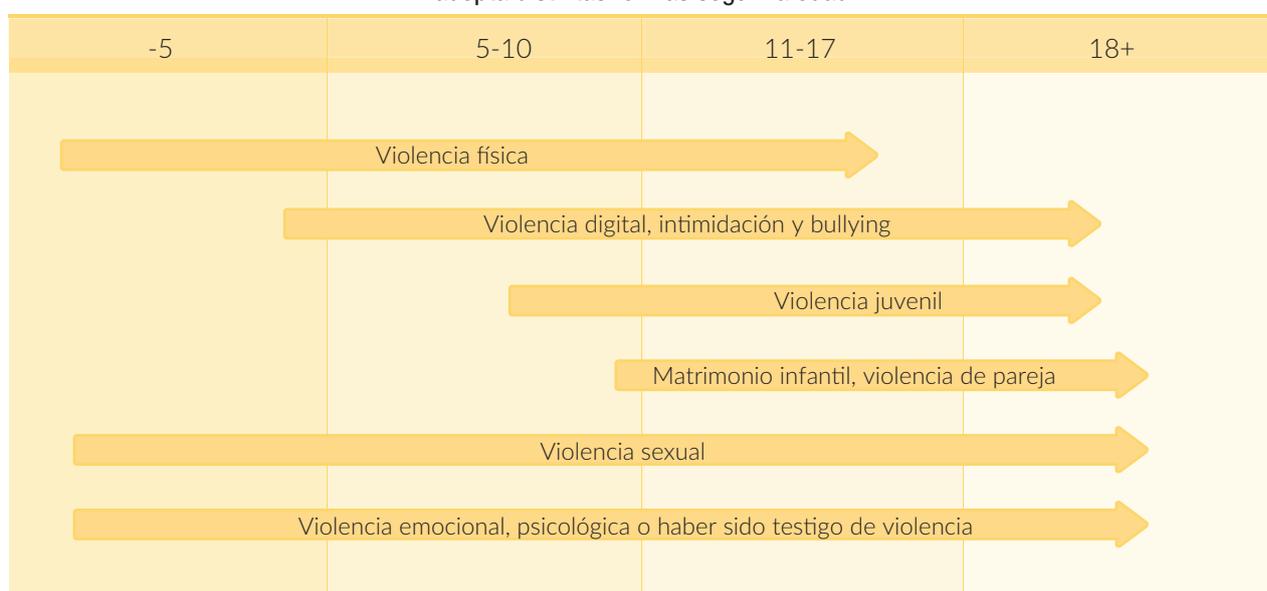
²⁰Ibidem.

1.2.3 La violencia de género contra niñas, niños y adolescentes

La violencia de género afecta a todas las personas, no obstante, hay algunas formas que impactan especialmente a la infancia y a la adolescencia y sus efectos o consecuencias son distintos de acuerdo a la edad.

ser conceptualizada como una forma más de maltrato infantil, que de acuerdo a la definición de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) constituye “todas las formas de maltrato físico y o psicológico, abuso sexual, tratamiento negligente o comercial u otra forma de explotación que cause o pueda causar daño a la salud de los niños y niñas, a su supervivencia o dignidad en el contexto de

La violencia de género contra niñas, niños y adolescentes adopta distintas formas según la edad



Elaboración propia con base a OMS/OPS y UNICEF 2020²¹

La violencia contra los niños y las niñas, al igual que con las mujeres, frecuentemente ocurren en el mismo hogar y al mismo tiempo; y tienen que ver con las relaciones desiguales de poder al interior de la familia, la exposición a la violencia desde temprana edad, las masculinidades nocivas y violentas, y las desigualdades de género. En efecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha advertido que la población de menos de 18 años sufre de violencia sobre todo en el hogar y que en su mayoría perpetrada por familiares o personas cercanas (OMS, 2020, CEPAL-UNICEF, 2020).

La exposición a la violencia de género, puede

una relación de responsabilidad, confianza o poder”²².

Muchas veces la violencia de género en el hogar es entendida como un problema que afecta sólo a la pareja. Sin embargo, aunque los niños y niñas intenten minimizar la importancia de la violencia a la que están expuestos, por ejemplo, evitando hablar sobre el asunto, los efectos que tienen en sus vidas pueden ser permanentes. En consecuencia, es necesario ayudarles a dar un sentido a

²¹ Violencia contra niños, niñas y adolescentes OPS, OMS y UNICEF (2020). En <https://www.paho.org/es/file/50179/download?token=bY33XpYW>

²² <http://www.who.int/factsheets/fs150/en/>

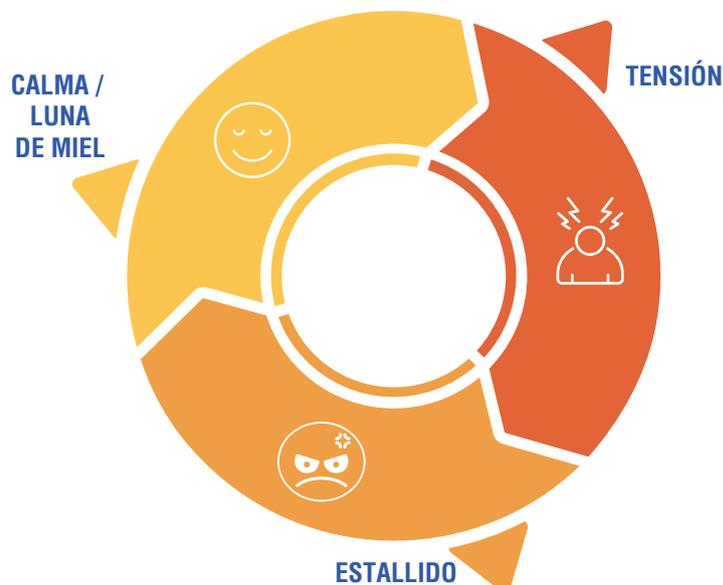
esos acontecimientos y a los sentimientos que de ahí parten (Hernández y Gras, 2005). Las repercusiones pueden incrementarse por el hecho de que el agresor es, al mismo tiempo, padre - figura central y de referencia para el niño y la niña- y por el hecho de que la violencia se produzca dentro de casa - lugar de refugio y protección²³.

Por lo tanto, es fundamental entender cómo opera la violencia de género en una pareja, la cual se construye como un hecho que se vive de manera continua y progresiva, que sigue un patrón y ocasiona que las experiencias de agresión se prolonguen de manera indefinida, siendo cada vez más violentas. El concepto de ciclo de la violencia fue desarrollado por la psicóloga norteamericana Lenore E. Walker, quien planteó que la violencia contra las mujeres aumenta de forma cíclica o en espiral ascendente, especialmente la ejercida por sus

parejas (violencia conyugal). Existen tres fases en que se produce y reproduce la violencia: la fase de calma, la acumulación de tensión, estallido de violencia y luna de miel o vuelta a la calma. En la primera fase, la situación presenta signos de tranquilidad. En la fase de acumulación de tensión comienzan los pequeños desacuerdos, pues el agresor se siente cuestionado por su víctima de manera creciente. En la fase de estallido o explosión, el agresor pasa a la acción, es decir, a la agresión. Y en la fase de luna de miel vuelve a empezar el ciclo con el regreso a la calma (Walker, 1979).

Cabe señalar que, si el ciclo de la violencia se ha sostenido en el tiempo, la fase de la calma cada vez dura menos y puede llegar a desaparecer. Por el contrario, la fase del estallido se vuelve más intensa.

CICLO DE LA VIOLENCIA



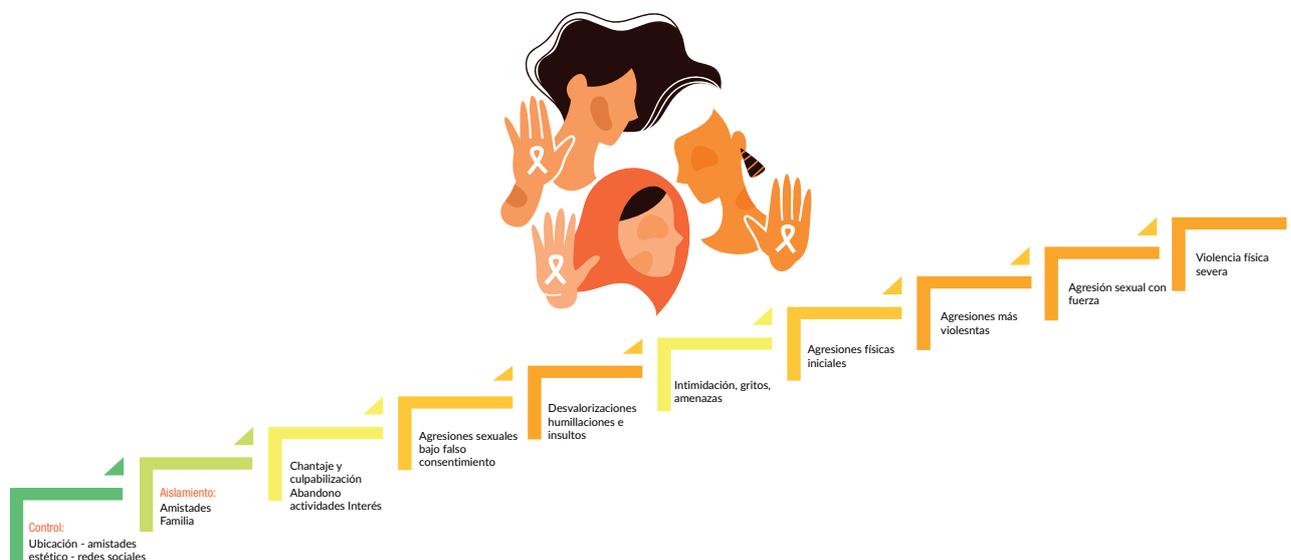
Fuente: elaboración propia con referencia en Walker, 1979

²³Impacto de la violencia de género en niños, niñas y adolescentes. Guía de Intervención (2011). En http://uiicf.net/wp-content/uploads/2018/02/GUIA-Infancia_en-violencia_de_genero.pdf

La violencia de género presenta un comportamiento similar en las parejas adolescentes²⁴. No obstante, para visibilizar cómo ocurre de manera específica en esta edad se utiliza la “escalera cíclica de la violencia”, en donde se busca mostrar que las diferentes formas de agresión no son sucesos aislados, sino parte de un proceso. Así, en el primer peldaño, que corresponde al inicio de la relación, se ubica el control, que se puede ejercer a través de: los celos, que se entienden como manifestación de “amor” o “preocupación”, revisión o control de contenidos del celular, redes sociales, etc.

Luego, se produce el distanciamiento con la familia o con el entorno cercano, de tal forma que la relación de pareja se superpone a otras formas de vínculos. Sigue el peldaño de las manipulaciones o chantajes, por ejemplo para abandonar aficiones, actividades de interés o para tener relaciones sexuales bajo un aparente consentimiento. Posteriormente las agresiones son más manifiestas, ya sea de manera verbal, con insultos, humillaciones o gritos. En los últimos peldaños se expresan situaciones de violencia física, que pueden empezar con empujones, golpes, violencia sexual y el feminicidio (Ruiz, 2016).

Escalera cíclica de la Violencia de Género en la Adolescencia



Fuente: elaboración propia con referencia en Ruiz, 2016

²⁴La distinción se realiza para diferenciar que en otro tipo de parejas, ya sean jóvenes o adultos se presentan, además de estas formas de violencia, otras relacionadas a lo económico, patrimonial, a los cuidados de los hijos/as, etc. que se derivan de la convivencia, el matrimonio o de uniones más consolidadas.

Entender el comportamiento progresivo de la violencia de género posibilita diferenciar los distintos actos con los que se ejerce, los cuales forman parte de un ciclo escalar. Esto contribuye a contrarrestar la idea de que las sobrevivientes de violencia de género son aquellas que han sufrido agresiones directamente sobre el cuerpo: violencia física o violencia sexual, en lugar de identificar estos actos como expresiones que están en la cúspide de las formas de agresión, luego de que se han ido debilitando vínculos, limitado espacios y libertades (Ruiz, 2016). Es preciso señalar que la prevención de la violencia de género debe ser abordada evitando estigmatizaciones, tanto hacia las mujeres adolescentes como hacia los hombres adolescentes, contextualizando los mandatos de género que reproducen.

La violencia en el hogar que se ejerce de manera directa sobre niños, niñas y adolescentes ocurre en el marco del adultocentrismo, que es una de las expresiones de desigualdad del sistema sexo/género que coloca a dicha población en una situación de subordinación en relación a los/as adultos/as, en especial hacia los hombres. El adultocentrismo se fundamenta en que la niñez y la juventud son etapas incompletas o de tránsito hacia la adultez que en esta concepción es la etapa de mayor desarrollo de una persona. En consecuencia, se niega la posibilidad de decisión a los niños, niñas y adolescentes, se infravalora sus capacidades y se les discrimina. En este sistema de control, no se les permite expresar opiniones, preocupaciones y temores o no se les presta atención cuando lo hacen. De igual modo, la lógica adultocéntrica dispone de sus cuerpos, ya sea para disciplinarlos o para violentarlos.

Si bien las diversas manifestaciones de la violencia que genera el adultocentrismo

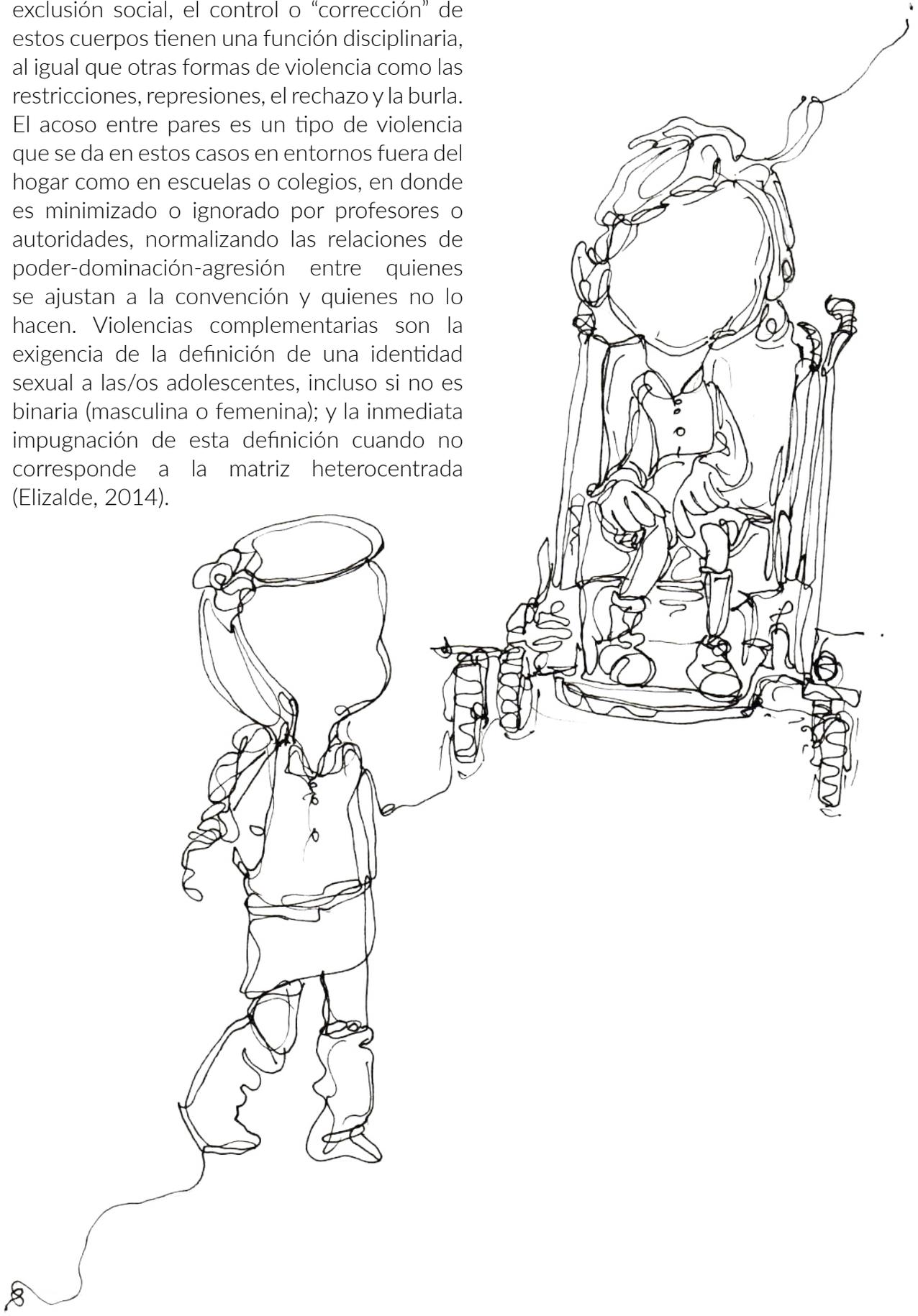
contra niños, niñas y adolescentes se presentan con elevada frecuencia en el hogar, también la escuela, las instituciones de cuidado o de justicia, la comunidad, los entornos digitales, entre otros, son espacios donde se producen (Pinheiro, 2006). En consecuencia, puede ser perpetrada por cuidadores, profesores, autoridades de instituciones educativas, personas que ocupen un puesto de responsabilidad compañeros/as, personas extrañas/desconocidas, etc. Las prácticas de violencia en estos espacios se ejercen con la misma lógica de dominación que en los hogares: prohibiendo o negando la capacidad de decisión y autonomía, así como castigando las interpelaciones que se hacen al orden establecido.

Entre las varias formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes que ocurren fuera del hogar, se encuentra la violencia juvenil, que es aquella que se da en el grupo de edad de 10 a 24 años. La violencia juvenil se superpone con otras formas de violencia. Los mandatos de masculinidad influyen de manera determinante para que este tipo de violencia ocurra, ya que consiste en la intimidación y peleas físicas, acoso sexual y agresiones durante la adolescencia, así como agresiones entre compañeros y pandillas. La violencia juvenil puede comenzar cuando inicia la adolescencia, escalar más tarde y continuar hasta la edad adulta²⁵.

Merece especial atención las violencias que se ejercen en la población infantil y adolescente si sus cuerpos no corresponden a las convenciones de género o si optan por identidades sexuales no heteronormadas. La

²⁵Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en las Américas. Resumen del informe sobre la situación regional 2020. En https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/53036/OPSNMHN200036_spa.pdf?sequence=3&isAllowed=y

exclusión social, el control o “corrección” de estos cuerpos tienen una función disciplinaria, al igual que otras formas de violencia como las restricciones, represiones, el rechazo y la burla. El acoso entre pares es un tipo de violencia que se da en estos casos en entornos fuera del hogar como en escuelas o colegios, en donde es minimizado o ignorado por profesores o autoridades, normalizando las relaciones de poder-dominación-agresión entre quienes se ajustan a la convención y quienes no lo hacen. Violencias complementarias son la exigencia de la definición de una identidad sexual a las/os adolescentes, incluso si no es binaria (masculina o femenina); y la inmediata impugnación de esta definición cuando no corresponde a la matriz heterocentrada (Elizalde, 2014).



1.2.4 Tipos de violencias contra niñas, niños y adolescentes

En los diferentes contextos descritos, la violencia de género en niños, niñas y adolescentes se manifiesta como violencia física, sexual y psicológica o como prácticas nocivas: matrimonio infantil, las uniones tempranas, entre otras; todas ellas vulneran su integridad y sus derechos. La Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres incluye definiciones de varios tipos de violencia de género, que también afectan a la población infantil y adolescente, entre las que se encuentran:

Violencia física.- Todo acto u omisión que produzca o pudiese producir daño o sufrimiento físico, dolor o muerte, así como cualquier otra forma de maltrato o agresión, castigos corporales, que afecte la integridad física, provocando o no lesiones, ya sean internas, externas o ambas, esto como resultado del uso de la fuerza o de cualquier objeto que se utilice con la intencionalidad de causar daño y de sus consecuencias, sin consideración del tiempo que se requiera para su recuperación.

Violencia psicológica.- Cualquier acción, omisión o patrón de conducta dirigido a causar daño emocional, disminuir la autoestima, afectar la honra, provocar descrédito, menospreciar la dignidad personal, perturbar, degradar la identidad cultural, expresiones de identidad juvenil o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una mujer, mediante la humillación, intimidación, encierros, aislamiento, tratamientos forzados o cualquier otro acto que afecte su estabilidad psicológica y emocional.

La violencia psicológica incluye la manipulación emocional, el control mediante mecanismos de vigilancia, el acoso u hostigamiento, toda conducta abusiva y especialmente los comportamientos, palabras, actos, gestos, escritos o mensajes electrónicos dirigidos a perseguir, intimidar, chantajear y vigilar a la mujer, independientemente de su edad o condición y que pueda afectar su estabilidad emocional, dignidad, prestigio, integridad física o psíquica; o, que puedan tener repercusiones negativas respecto de su empleo, en la continuación de estudios escolares o universitarios, en promoción, reconocimiento en el lugar de trabajo o fuera de él. Incluye también las amenazas, el anuncio verbal o con actos, que deriven en un daño físico, psicológico, sexual, laboral o patrimonial, con el fin de intimidar al sujeto de protección de esta Ley.

Violencia sexual.- Toda acción que implique la vulneración o restricción del derecho a la integridad sexual y a decidir voluntariamente sobre su vida sexual y reproductiva, a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza e intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares y de parentesco, exista o no convivencia, la transmisión intencional de infecciones de transmisión sexual (ITS), así como la prostitución forzada, la trata con fines de explotación sexual, el abuso o acoso sexual, la esterilización forzada y otras prácticas análogas.

También es violencia sexual la implicación de niñas y adolescentes en actividades sexuales con un adulto o con cualquier otra persona que se encuentre en situación de ventaja frente a ellas, sea por su edad, por razones de su mayor desarrollo físico o mental, por la relación de parentesco, afectiva o de confianza que lo une a la niña o adolescente,

por su ubicación de autoridad o poder; el embarazo temprano en niñas y adolescentes, el matrimonio en edad temprana, la mutilación genital femenina y la utilización de la imagen de las niñas y adolescentes en pornografía.

Violencia simbólica.- Es toda conducta que, a través de la producción o reproducción de mensajes, valores, símbolos, iconos, signos e imposiciones de género, sociales, económicas, políticas, culturales y de creencias religiosas, transmiten, reproducen y consolidan relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, naturalizando la subordinación de las mujeres.

ONU-Mujeres define otros tipos de violencia de género como:²⁶

Violencia emocional: Consiste, por ejemplo, en minar la autoestima de una persona a través de críticas constantes, en infravalorar sus capacidades, insultarla o someterla a otros tipos de abuso verbal; en dañar la relación de una pareja con sus hijas o hijos; o en no permitir a la pareja ver a su familia ni a sus amistades.

Acoso sexual: El acoso sexual abarca el contacto físico no consensuado, por ejemplo, cuando una persona agarra, pellizca, propina bofetadas o realiza tocamientos de índole sexual a otra persona. Incluye también otros tipos de violencia no física, como abucheos, comentarios sexuales sobre el cuerpo o el aspecto de una persona, la solicitud de favores sexuales, miradas sexualmente sugerentes, acecho o exhibición de órganos sexuales.

Violación correctiva: Forma de violación

²⁶Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. Idem.

²⁷<https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>

perpetrada contra una persona por su orientación sexual o su identidad de género. Su finalidad es obligar a la víctima a comportarse de manera heterosexual o acorde con una determinada visión normativa de la identidad de género.

Cultura de la violación: La cultura de la violación es el entorno social que permite normalizar y justificar la violencia sexual. Tiene su origen en el patriarcado y se alimenta de las desigualdades y sesgos persistentes en lo que concierne al género y la sexualidad.

Matrimonio infantil: Cualquier matrimonio en el que uno o ambos cónyuges sean menores de 18 años. Las niñas tienen una probabilidad mayor que los niños de casarse siendo menores de edad y, por tanto, de abandonar la escuela y experimentar otras formas de violencia.

Violencia en línea o digital: La violencia en línea o digital es cualquier acto de violencia cometido, asistido o agravado por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (teléfonos móviles, Internet, medios sociales, videojuegos, mensajes de texto, correos electrónicos, etc.) contra una mujer por el hecho de serlo. La violencia en línea puede incluir:

Ciberacoso: consiste en el envío de mensajes intimidatorios o amenazantes de manera repetitiva por medio de las redes sociales, plataformas de mensajería, comunidades virtuales, juegos o teléfonos celulares que busca atemorizar, enfadar o humillar a otras personas. El ciberacoso está relacionado con la intimidación sistemática en entornos diferentes al digital, y el aumento de las horas que pasan en internet niñas, niños y adolescentes eleva significativamente el riesgo de que ocurra²⁷.

Sexteo o sexting: envío de mensajes o fotos de contenido explícito sexual sin contar con la autorización de la persona destinataria.

Doxing: Publicación de información privada o identificativa sobre la víctima.

La violencia en línea (internet) no está separada de la que se produce en entornos reales (OMS, 2020). En el caso de la violencia sexual en línea, puede afectar también a niñas, niños y adolescentes que ni siquiera tienen acceso a un dispositivo electrónico. Hoy en día es común que personas adultas tengan acceso a cámaras digitales, portátiles o celulares que facilitan el registro de actividad sexual con niñas, niños y adolescentes, así como su distribución a través de canales digitales desde sus propios hogares (CEPAL-UNICEF 2020).

Otro tipo de violencia que afecta en la niñez y adolescencia es el bullying, que es una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios (Olweus, 1983).

En todas las formas de violencia de género el uso del lenguaje es una herramienta que contribuye a perpetrar estos actos, ya sean aquellos que se consideran sin importancia como los chistes hasta los insultos, amenazas o amedrentamientos que se profieren en las manifestaciones expresas de agresión. En efecto, no son simples palabras pronunciadas casualmente. En estos contextos, el lenguaje deviene vulneración psicológica y social sobre sujetos concretos (Elizalde, 2014). Lo que se dice se transforma en traumatismos más o



menos violentos que se experimentan en el instante pero que se inscriben en la memoria y en el cuerpo (Eribón, 2001; Elizalde 2014).

1.3 Efectos de la violencia de género en niños, niñas y adolescentes

Son múltiples los efectos físicos y

psicosociales a corto, mediano y largo plazo para niños, niñas y adolescentes sobrevivientes de violencia de género y para la sociedad en general (Pinheiro, 2006). La exposición a la violencia, particularmente en los primeros años de vida, afecta la estructura del cerebro y genera un deterioro permanente de las capacidades cognitivas y emocionales, además de predisponer a conductas de alto riesgo y comportamientos antisociales (Cuartas, 2019). Esto significa

Efectos de la violencia de género en niños, niñas y adolescentes según etapas evolutivas

	Edad Pre-escolar 4-6 años	Edad Escolar 7-12 años	Adolescentes 13-18 años
Conductual	Agresividad; Enuresis o; Encopresis; Miedo de dormir; Problemas de comportamiento.	Agresividad; Problemas de comportamiento	Comportamientos violentos; Fugas; Abuso en consumo de sustancias
Emocional	Miedos; ansiedad, tristeza; Preocupación por la madre; Dificultades en la expresión de rabia y agresividad	Miedos, culpa, ansiedad, sentimientos depresivos; Baja autoestima, vergüenza; Dificultades en la expresión de emociones	Síntomas depresivos; Ansiedad; Ideas suicidas; Dificultad en la expresión de emociones
Físico	Alto nivel de actividad motora; Terrores Nocturnos; Tentativas de llamar la atención		
Cognitivo	Comprensión limitada	Culpa; Problemas de rendimiento escolar; Dificultades de comprensión	Actitudes a favor de la violencia
Social	Problemas de interacción con los iguales o adultos; Relación ambivalente con la madre o figura cuidadora principal	D ificultad de establecimiento de relaciones con los iguales	Competencias sociales reducidas; Relaciones conflictivas con los iguales; Relaciones de pareja con conductas agresivas.

Fuente: elaboración propia con base a Unidad de Investigación en intervención de cuidado familiar - Universidad da Coruña²⁹

que sus vidas pueden verse impactadas en varias dimensiones en las diferentes etapas de crecimiento: menor rendimiento escolar, menores habilidades para relacionarse con los demás y para establecer vínculos afectivos saludables, mayor predisposición a conductas sexuales irresponsables o al uso indebido de sustancias psicoactivas y predisposición a trastornos crónicos de salud mental (Cuartas, 2019, CEPAL-UNICEF; OPS, 2020).

Respecto a la violencia de género que se ejerce sobre otras personas y que presencian niños, niñas y adolescentes, las consecuencias se presentan cuando toman consciencia de las circunstancias que les envuelven. Se alteran sus bases de seguridad, surgiendo sentimientos de vulnerabilidad, miedo o preocupación de que la experiencia pueda repetirse, como suele ocurrir, elevándose de esta manera los niveles de ansiedad. Se constituye así en una amenaza continua que se percibe como incontrolable. Los efectos producidos por la vivencia de una experiencia de violencia de género de forma continua/crónica afectan profundamente los significados vitales de una persona. En el caso de los niños y niñas que experimentan la violencia en el seno de su propia familia, algunas de las bases que se alteran por esta experiencia son los sentimientos de valor propio, la creencia de ser querido y atendido, el sentimiento de seguridad y confianza en el mundo y las personas que nos rodean, y la percepción de control sobre los acontecimientos y la vida en general²⁸.

La exposición a la violencia juvenil puede ocasionar problemas de salud mental o llevar

a los jóvenes a adoptar comportamientos de alto riesgo, como fumar, abuso de alcohol y drogas, relaciones sexuales poco seguras y una elevada agresividad que justifica y refuerza las agresiones en contra de las mujeres, hombres y otras identidades sexuales que no acatan los mandatos de género. Los costos sociales y económicos son altos y a menudo duran toda la vida, como el bajo rendimiento educativo, el mayor riesgo de desempleo y la pobreza. Además, puede relacionarse con la pertenencia a pandillas y el crimen organizado, por lo que también implica riesgos de reclusión en centros de rehabilitación. Esta situación le cuesta la vida a cientos de jóvenes en nuestro continente, es un factor de incremento de los homicidios y una de las causas principales de muerte entre los jóvenes, especialmente los hombres y niños jóvenes de 15 a 24. Otros viven con las consecuencias de la violencia por el resto de sus vidas³⁰.



²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Impacto de la violencia de género en niños, niñas y adolescentes. Guía de Intervención (2011). *Ibidem*

³⁰ Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en las Américas. Resumen del informe sobre la situación regional 2020. PAO. *Ibidem*.

1.4 Modelo ecológico de factores de riesgo y factores de protección para la violencia

Como se ha expuesto en el transcurso del documento, la violencia de género se sostiene y promueve desde las construcciones y mandatos que configuran el sistema sexo/género. Diversos modelos para identificar los factores de riesgo frente a la violencia de género distinguen varios niveles de análisis, como el individual, hogar y comunitario (Buvinic, et al, 1999). La OMS ha diseñado el llamado modelo ecológico que constituye un marco amplio que incluye condiciones, actores y sus interrelaciones en cuatro niveles sobre los que se busca generar acciones que contribuyan a la reflexión y a la transformación de las condiciones que propician la violencia. Los niveles establecidos son:

- Primer nivel, estudia las características del individuo, ya sean biológicas o de su trayectoria personal, que inciden en la presencia, o no, de violencia: edad, estado de salud mental, nivel de escolaridad, haber sufrido maltrato en algún momento de la vida, entre otros.
- Segundo nivel, analiza la forma en que las relaciones más cercanas incrementan los riesgos de violencia; es decir, aquellas que se entabla con personas que son parte del núcleo familiar, amigas/os cercanos, especialmente.
- Tercer nivel, examina el ámbito comunitario; es decir, las características de escuelas, vecindarios y otros que pueden incrementar los riesgos de violencia.
- Cuarto nivel, indaga los aspectos de la

estructura de la sociedad que incitan a la violencia, como son las normas sociales y culturales: adultocentrismo, machismo, castigos corporales a niñas, niños y adolescentes, por ejemplo (OMS, 2002).

En el modelo se entiende que “los distintos niveles están vinculados, así, lo que sucede en la estructura de la sociedad refuerza los factores que inciden en la violencia de la comunidad, los de la comunidad en las relaciones más cercanas y aquellos de las relaciones más cercanas en el individuo” (OMS, 2002).

A partir del modelo ecológico es factible establecer los factores de riesgo y protección de violencia de género contra niñas, niños y adolescentes en los cuatro niveles propuestos. En efecto, además de identificar las condiciones que incrementan la probabilidad de existencia de situaciones de agresión, procura establecer las capacidades para enfrentar los factores de riesgo. Es decir, posibilita identificar factores de protección ante una posible vulnerabilidad hacia la violencia (Vainstein y Rusler, 2011). Conocer los factores de riesgo y los factores de protección de acuerdo a los contextos en donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes representa una herramienta de mucha utilidad para generar propuestas o estrategias de prevención de la violencia.

Factores de riesgo y protección de violencia contra niñas, niños y adolescentes

Primer nivel: características individuales de niñas, niños y adolescentes	
Factores de riesgo	Factores de protección
Embarazos no deseados o expectativas distintas de la familia con respecto al recién nacido.	Confianza en sí mismo/a.
Edad: a menor edad, mayor dependencia.	Capacidad para tomar decisiones.
Sexo: las niñas tienen mayor probabilidad de sufrir abuso sexual, son más propensas a la negligencia en sociedades patriarcales; mientras los niños tienen más probabilidad de sufrir violencia física grave cuando está naturalizado el castigo físico.	Competencias individuales para la interacción social.
Nacimiento prematuro, hospitalización prolongada, discapacidad mental o física (transitoria o permanente).	
Presencia de enfermedades crónicas.	
Conducta irritable e hiperactiva que constituyen un problema para la/el progenitor.	
Llanto persistente, sin causa fácilmente identificable.	
Dificultades iniciales y sostenidas para la alimentación y el sueño.	
Parto múltiple o más niños/as de edad cercana en el núcleo familiar que generan dificultades para ser atendidos.	
Ausencia de los/as progenitores/as; adopción ilegal.	
Presenta o es propenso/a presentar problemas de comportamiento peligrosos: violencia hacia su pareja, comportamiento delictivo, auto abusos, abusos a animales, o agresividad persistente hacia otros/as niños/as, a causa de experiencias de violencia previas en sí mismo.	

Fuente: (OMS, 2009); (Vainstein y Rusler, 2011); (Sérgio Pinheiro, 2010).

Factores de riesgo y protección de violencia contra niñas, niños y adolescentes

Segundo nivel: relaciones más cercanas – familia más cercana	
Factores de riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de maltrato o privación psicoafectiva en su infancia. • Dificultades para establecer vínculos con un recién nacido. • Baja tolerancia al estrés y la frustración. • Poca socialización y baja autoestima. • Padres/madres adolescentes o jóvenes, dependientes. • Necesidades básicas insatisfechas, no cuentan con condiciones para atender a la niña o niño. • Precariedad laboral y económica. • Aislamiento de padre o madre del núcleo familiar o soledad en la crianza de la persona cuidadora. • Alteraciones en el sistema de vinculación afectiva padres/madres –hijos/as. • Estructura sociocultural que desvaloriza lo afectivo y estimula valores materiales e individuales. • Desconocimiento acerca del desarrollo de niños/as con expectativas distorsionadas frente a ellos/as, lo que produce rechazo e incomprensión sobre su comportamiento. • Uso de castigos físicos como medios para disciplinar. • Entorno próximo en el que se naturaliza la violencia como forma de relación, y/o violencia de pareja. • Hacinamiento. • Situaciones traumáticas en la familia. • Migración en condiciones precarias. • Convivencia del padre o la madre con una pareja que no es progenitor o progenitora de los hijos e hijas. • Problemas psicopatológicos o de personalidad en algún miembro de la familia conviviente (depresión, ansiedad, trastornos somáticos). • Problemas de salud física o mental de los progenitores. • Consumo inadecuado de alcohol u otras drogas. • Participación en actividades delictivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos sólidos y afectivos desde el nacimiento de las niñas/os con (al menos) un familiar adulto. • Atención receptiva: capacidad de responder ante las necesidades de niñas/os y de reconocer situaciones que las/os afectan. • Buena atención de padres, madres y personas cuidadoras desde la infancia. • Parentalidades saludables, equitativas y que fomentan la confianza en sí mismos/as.

Fuente: (OMS, 2009); (Vainstein y Rusler, 2011); (Sérgio Pinheiro, 2010).

Factores de riesgo y protección de violencia contra niñas, niños y adolescentes

Tercer nivel: comunidad	
Factores de riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> • Medio en el que la violencia es común y aceptada como forma de relación entre las personas. • Hábitat carente de calidad: inexistencia de servicios básicos y prácticas inadecuadas de higiene. • Pobreza. • Medios de comunicación: contenidos que legitiman la violencia como modelo a seguir en las actitudes, las costumbres, los hábitos, los estilos de vida y los modos de socializar o resolver conflictos. Esta es una forma más de violencia cultural, coherente con la que generan otras instituciones sociales (educación, ciencia, fuerzas de seguridad, Familia e iglesia). • Desigualdad de género o social en la comunidad. • Alto desempleo. • Fácil acceso a alcohol y estupefacientes. • Participación en actividades delictivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de redes sociales de apoyo. • Existencia de personas adultas de confianza que sean significativas para las niñas, niños y adolescentes. • Entornos en los que la violencia no está naturalizada como forma de relación entre las personas.

Fuente: (OMS, 2009); (Vainstein y Rusler, 2011); (Sérgio Pinheiro, 2010).

Factores de riesgo y protección de violencia contra niñas, niños y adolescentes

Cuarto nivel: estructura de la sociedad	
Factores de riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas, particularmente, sociales y económicas que favorecen la persistencia de desigualdades. • Maltrato institucional: violencia ejercida por funcionarios/as públicos y trabajadores privados que vulneren los derechos de niños, niñas y adolescentes. • Normas sociales y culturales que promueven o reivindican la violencia hacia los/as otros/as, programas y publicidad de radio y televisión, música, celebraciones, entre otros. • Normas sociales y culturales reproducen estereotipos de género. • Normas sociales y culturales adultocentristas, en las que la importancia de niñas, niños y adolescentes está dada por ser potenciales adultos/as. • Presencia de “pornografía infantil”, “prostitución infantil” y/o trabajo infantil. • Escases de servicios de apoyo a grupos de atención prioritaria y personas bajo la línea de pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedades en las que se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y se comprende el “interés superior del niño”. • Servicios públicos y privados basados en el respeto a las familias y que respondan a las necesidades específicas de niñas, niños y adolescentes. • Sociedades en las que se fomenta la corresponsabilidad entre familia, comunidad y Estado, para el cuidado a las niñas, niños y adolescentes. • Marco normativo que protege y garantiza el ejercicio de los derechos específicos de niñas, niños y adolescentes. • Recursos públicos asignados para la ejecución de políticas públicas específicas para niñez y adolescencia. • Mecanismos de denuncia y de respuesta eficaz ante la violencia contra niñas, niños y adolescentes. • Coordinación interinstitucional que propicie atención integral a las niñas, niños y adolescentes

Fuente: (OMS, 2009); (Vainstein y Rusler, 2011); (Sérgio Pinheiro, 2010).

1.5 Factores de riesgo para la violencia de género en niños, niñas y adolescentes

Entre los factores de riesgo para las niñas y mujeres adolescentes que se deben tomar especialmente en cuenta están los que se relacionan con la transmisión intergeneracional de la violencia de género. Investigaciones sobre el tema han establecido la elevada probabilidad de que las mujeres que han sufrido abuso en su infancia experimenten violencia en la vida adulta con su pareja. El alcoholismo en el hogar es otro factor de riesgo significativo, ya que las prácticas violentas de los padres alcoholizados se ejercen hacia hermanos, hermanas y principalmente hacia la madre, con lo que se refuerzan mandatos de la masculinidad hegemónica. En definitiva, crecer en una familia en la que la madre es objeto de abuso es una vía importante para que el ciclo de violencia se perpetúe (Ruiz, Ruiz y García, 2012).

El clima de violencia en el hogar refuerza y perpetúa los estereotipos de género y las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Ser testigo de la violencia doméstica contribuye a la violencia general, ya que los niños, niñas y adolescentes expuestos a estas situaciones aprenden que la violencia es un medio válido para resolver conflictos, dentro o fuera de la familia (Ruiz, Ruiz y García, 2012).

Por lo tanto, el nivel familiar constituye aquel al que más atención hay que prestar por su incidencia en los factores de riesgo a nivel individual y también comunitario. No solo la violencia explícita es un problema en estos contextos, sino también la falta de cuidados emocionales y psicológicos por

las ocupaciones de las madres y los padres y la ausencia de vínculos fuertes favorecen situaciones de vulneraciones. Sin duda, las condiciones socioeconómicas precarias, más asociadas a los factores de riesgo estructurales, también se asocian a una reducción de los factores de protección, lo cual es una realidad para gran parte de niñas, niños y adolescentes en condiciones de pobreza y en situación de movilidad humana. Los factores de riesgo en este caso son ajenos al individuo, como el acceso a educación, seguridad y estabilidad económica.

De manera particular, la población en movilidad humana encuentra dificultades para ejercer sus derechos y acceder a servicios básicos, por lo que está expuesta a más riesgos ante la violencia de género y cuenta con menos factores de protección (Naciones Unidas, 2020 en CEPAL-UNICEF; OPS, 2020). Las causas y consecuencias que motivan las migraciones están determinados por múltiples factores que tienen que ver con las normas basadas en las expectativas de género, etnia, raza, edad y clase. Entre estos factores, el género tiene el mayor impacto en las experiencias migratorias de hombres, mujeres, niños, niñas y personas que se identifican como LGBTQI+. Por lo tanto, la inclusión de consideraciones de género en la formulación de acciones dirigidas a esta población puede contribuir a su empoderamiento social y económico y promover la igualdad de género. Por el contrario, dejar de incluir esta perspectiva puede exponerlas a mayores riesgos y vulnerabilidades y perpetuar o exacerbar las desigualdades³¹.

En este análisis, es preciso prestar atención

³¹ OIM, Gender and Migration. Disponible en <https://www.migrationdataportal.org/themes/gender-and-migration>

a las redes sociales y en general el uso de internet, ya que sin controles o filtros de acceso, constituyen un factor de riesgo ante diferentes formas de violencia, especialmente a actos de tipo sexual, de las que son víctimas sobre todo niñas y adolescentes mujeres.. Los riesgos que implican las redes sociales para la seguridad, la privacidad y el bienestar se evidencian en un estudio de UNICEF, que los clasifican en tres categorías: de contenido, contacto y conducta. Los riesgos de contenido suceden cuando dicha población está expuesta a un contenido no deseado e inapropiado. Esto puede incluir imágenes sexuales, pornográficas y violentas; algunas formas de publicidad; material racista, discriminatorio o de odio; y sitios web que defienden conductas poco saludables o peligrosas, como autolesiones, suicidio y anorexia. Los riesgos de contacto se refieren a las situaciones en las que participan en una comunicación arriesgada, como por ejemplo con un adulto que busca contacto inapropiado o se comunica con fines sexuales, así como personas que intentan radicalizar o persuadirles para que participen en conductas poco saludables o peligrosas. Los riesgos de conducta se producen cuando niños, niñas y adolescentes se comportan de una manera que contribuye a que se produzca un contenido o contacto riesgoso. Esto puede incluir que escriban o elaboren materiales odiosos sobre amigos/as o conocidos/as de su misma edad, inciten al racismo o publiquen o distribuyan imágenes sexuales, incluido el material que ellos mismos produjeron (UNICEF, 2017).

En el uso de las TIC no hay que descartar las preocupaciones de las madres y los padres, así como de las y los educadores sobre el tiempo excesivo frente a la pantalla, pero es necesario abordarlas en el contexto de muchos otros factores que afectan el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, y que van desde

el funcionamiento familiar y las dinámicas en la escuela hasta la actividad física y la alimentación. En consecuencia, en lugar de restringir el uso de los medios digitales, una mediación más atenta y solidaria de los padres, madres y educadores puede tener más incidencia en reducir los riesgos ante las TIC. De manera particular, se debería prestar atención a los contenidos y actividades de las experiencias digitales (lo que se hace en línea y por qué) (UNICEF, 2017).

1.6 Factores de protección para la violencia de género en niños, niñas y adolescentes

Tanto para poblaciones nacionales como migrantes, un factor de protección relevante a nivel social son las redes de apoyo en la comunidad, ya que dificultan el aislamiento de las familias y evitan que lo privado se transforme en espacios de violencia “puertas adentro”, en donde nadie puede intervenir. Estas redes posibilitan el control social cercano, generan y mantienen vínculos a los que se puede recurrir en caso de violencia. Las redes de apoyo comunitario pueden configurarse en espacios separados o articulándose entre ellos. Así, los barrios, grupos de jóvenes o de mujeres, constituyen lugares de encuentro en donde el intercambio y contacto con otras personas favorecen entornos en donde se puede prevenir, identificar y actuar sobre experiencias de violencia familiar “íntimas”. Se pueden aprovechar estos espacios para promover sensibilizaciones, capacitaciones u otro tipo de actividades grupales que permitan reflexionar en conjunto, a partir de las vivencias de sus integrantes temas a nivel comunitario y estructural que conciernen a las desigualdades de género y las violencias que entraña.

Dos factores de protección a nivel individual son indispensables de fomentar entre niños, niñas y adolescentes. Uno es el reconocimiento y autocuidado de su cuerpo, es importante porque en caso de violencia física o sexual se puede comunicar con claridad lo que le está sucediendo, sobre todo cuando se trata de niños/as pequeños. Así mismo, nombrar, denunciar y hablar sobre las desigualdades y violencias de género en todos los espacios donde viven, debe construirse también como factor de protección individual. Por otro lado, es fundamental desmontar convenciones sociales acerca de los cuerpos: cómo deben lucir, cómo deben moverse, vestirse, comportarse, etc. y cómo no deben ser.

En relación a lo anterior, es fundamental para los niños, niñas y adolescentes aprender e interiorizar el significado del consentimiento como respuesta consciente de lo que se desea o no: “No” es “No”, “Sí” es “Sí”. El consentimiento es un acuerdo entre personas que resulta de la capacidad de decisión sobre cualquier aspecto. Debe otorgarse de manera libre y activa; una persona que se encuentre bajo la influencia de las drogas, o el alcohol no puede dar su consentimiento. El consentimiento es específico, lo que significa que el otorgado a una persona no implica que se conceda a otras; también es reversible, es decir, puede revocarse en cualquier momento (ONU-Mujeres).

Es preciso señalar que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) considera la posibilidad de establecer diferentes edades mínimas para consentir actos como: el matrimonio, para mantener actos sexuales, para trabajar, consentimiento médico, entre otros. La CDN toma en cuenta que mientras se desarrollan, los niños, niñas y adolescentes adquieren la capacidad de tomar una serie de

decisiones fundamentadas. El establecimiento de una edad mínima para llevar a cabo ciertos actos o responsabilidades de ciertas acciones es el reconocimiento legal de la capacidad del niño/niña o adolescente. Por lo tanto, las edades mínimas legales deben orientarse a garantizar los derechos de esta población, especialmente para su protección contra todas las formas de violencia y el desarrollo de su potencial.

No obstante lo señalado por la CDN, se reconoce que en ciertas acciones el consentimiento dado por niñas, niños y adolescentes no puede considerarse válido por las consecuencias que pueden tener para sus derechos. Este es el caso para el matrimonio ante el cual no deberían ser capaces legalmente de dar su consentimiento antes de los 18 años de edad - o bajo estricta revisión y circunstancias excepcionales. El consentimiento para relaciones sexuales es otro acto que puede significar riesgos de vulneración, especialmente cuando se trata de relaciones de pareja entre adolescentes y personas adultas, ya que puede llevar a embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual con consecuencias de por vida (UNICEF, 2015)³².

Respecto al consentimiento para el matrimonio, las edades mínimas prevén excepciones para que otros (padres o tutores legales) puedan dar consentimiento de parte del niño, niña o adolescente. Sin embargo, un estudio de UNICEF (2015) demuestra que esto puede poner en riesgo su salud sexual y reproductiva. De tal modo, es importante recordar el derecho que tienen niños, niñas y adolescentes a ser oídos en todos los asuntos que les afectan, así como también que puedan tomar decisiones de su parte (UNICEF, 2015). De manera particular, la adolescencia es una época de cambios positivos y aprendizaje que

conlleva riesgos, debido a vulnerabilidades específicas, como presión social y de grupo, la construcción de la propia identidad y lidiar con la sexualidad, por lo que es imprescindible reforzar procesos de discernimiento que respalden la toma de decisiones³² (UNICEF, 2015)

Otro factor de protección que se destaca, especialmente para las niñas, es todo tipo de proceso que incentive y fortalezca su autonomía: la posibilidad de estudiar, conseguir una profesión y/o el desarrollo de habilidades u oficios, ya que en la adultez un factor fundamental que reduce el riesgo de todas las formas de violencia de género es la capacidad de independencia económica/material de las mujeres. Para los niños un factor de protección relevante es la posibilidad de cuestionar y participar en acciones de prevención de la violencia en los que se desnaturalicen los mandatos de masculinidad, que los ubica en lugares de privilegio, pero también los somete a dictámenes de crueldad, tanto en la infancia como en la adultez, por parte de hombres o grupos de hombres que exigen demostraciones de “hombría” como

requisitos para ser reconocido o para ser parte del grupo.

En el nivel social, los factores de riesgo sobre los que se puede ejercer algún tipo de control, para evitarlos o dejar de consumirlos, son los contenidos televisivos que reproducen estereotipos de género, especialmente sobre el cuerpo de las mujeres, volviéndolos objetos hipersexualizados. Así mismo, es importante fomentar la posibilidad de cuestionar la idea que la violencia contra las mujeres de cualquier edad es un problema de origen individual: “las mujeres son responsables por la violencia que reciben puesto que con sus actos la propician” (Ruiz, Ruiz y García, 2012). Como se ha insistido, la violencia de género constituye una problemática sistémica que se ha ido configurando históricamente.

Los factores de riesgo y de protección ante la violencia física o virtual deben considerar los contextos en los que se desenvuelven las vidas de NNA, tomando en cuenta la edad, género, personalidad, situación en la vida, entorno social y cultural, factores socioeconómicos, entre otros, a fin de comprender las causas que propician las vulneraciones y los actores que las ejercen.

³² En el Ecuador, en cuanto al consentimiento para mantener relaciones sexuales, la Corte Constitucional reconoció que “... las y los adolescentes a partir de los catorce años tienen la capacidad de consentir en una relación sexual y que la evaluación del consentimiento es relevante para establecer si existe una conducta que debe ser penalmente sancionable o es el resultado de la evolución de las facultades de las y los adolescentes para ejercer sus derechos”. Corte Constitucional del Ecuador, Sentencia No. 13-18-CN/21, 15 de diciembre de 2021. Por su parte, el Código Civil establece en el artículo 83 que las personas no podrán contraer matrimonio menores de 18 años; y en el Código Integral Penal (COIP) en el artículo 175 numeral 5 dispone: “[e]n los delitos sexuales, el consentimiento dado por la víctima menor de dieciocho años de edad es irrelevante”

³³ Comentario General del Comité de Derechos del Niño no. 4 Salud y desarrollo adolescente en el contexto de la Convención de los Derechos del Niño, CRC/GC/2003/4, pág 2.



1.7 Niños, Niñas y Adolescentes sobrevivientes de violencia de género

En el caso de que niños, niñas y adolescentes hayan sufrido actos de violencia, a nivel individual es importante contribuir al desarrollo de características resilientes que les permitan a las y los sobrevivientes afrontar y superar las adversidades causadas por este tipo de vulneraciones.

El enfoque de resiliencia potencializa determinadas características en los seres humanos; constituye la capacidad de enfrentar momentos difíciles, conflictos personales y superarlos. Permite generar actitudes y conductas vitales, fortalecer las capacidades y moldear el temperamento. Desde la teoría, la resiliencia debe ser comprendida como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación reflexiva en contextos de gran adversidad, (Luthar. y Cushing, 1999.) esto a partir del reconocimiento de tres elementos fundamentales: 1) la noción de la adversidad misma; 2) la manera reflexiva de adaptación a esa adversidad y; 3) la interacción entre mecanismos emocionales, cognitivos y culturales, que permitan, en primera instancia cuestionar entornos de desigualdad y violencia, comprenderlos y a partir de ahí enfrentar situaciones de crisis (Quesada, 2006).

A nivel comunitario, es fundamental fomentar la creación o fortalecimiento de redes comunitarias, que constituyen “una red social que articula personas, organizaciones que se unen en torno a objetivos o intereses comunes, lo suficientemente fuertes como para constituirse en un

eje integrador. En una red se genera una relación de interdependencia sostenida por valores, visiones, ideas, proyectos, condición social, métodos o enfoques. Se forma con la participación voluntaria de personas en la que se presupone un reconocimiento mutuo y confianza entre sus integrantes. Su formación no es casual, sino deliberada para alcanzar un objetivo común. La construcción y consolidación de redes comunitarias y redes integradas por mujeres y hombres en sus comunidades tiene que incorporar necesariamente los enfoques de interculturalidad, derechos humanos y equidad de género” (Guillé, 2009).

A nivel institucional, es necesario que los niños, niñas y adolescentes se consideren como sobrevivientes individualizadas de la violencia de género con necesidades propias y particulares que requieren intervención específica y especializada. Es importante la integración y coordinación ágil entre los diferentes servicios (policiales, jurídicos, sociales y asistenciales) educativos, terapéuticos, etc. que ofrecen instituciones del sector público, sociedad civil y la cooperación internacional, que evite respuestas tardías, desgastes innecesarios o duplicidad de esfuerzos. De igual modo, es necesaria la información sobre estos servicios y, en general, sobre el funcionamiento del sistema de protección. Así como también, las niñas y los niños deben ser informados en todo momento de los recursos a su disposición, de los procedimientos en los que van a participar, de las alternativas disponibles y de las circunstancias que les pueden afectar directa o indirectamente.

Parte de este nivel es la formación especializada en el trato con niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia de género a todos los profesionales involucrados/as en atenderlos de una manera más o menos

directa (incluyendo el personal sanitario, educativo, policial, jurídico, terapéutico, etc.). Así mismo, es necesario escuchar, y dar voz a esta población, sin minimizar o desconfiar de las experiencias de violencia que han sufrido.

Es necesario proporcionar los recursos pertinentes para poder satisfacer de una manera sensible y adecuada las necesidades de las niñas y los niños. Los recursos se pueden entender desde tres ámbitos fundamentales:

- En el ámbito judicial y policial, se requiere un cambio en la concepción y valoración de los niños y niñas, así como sitios físicos adecuados para atender a los niños y niñas, o simplemente para que puedan esperar a sus madres en una situación de seguridad y no dañina.
- En el ámbito social y asistencial, promover y poner en marcha programas específicos basados en prácticas constatadas científicamente y clínicamente como eficientes y adecuadas a las necesidades particulares de esta población³⁴.

Una vez que se ha profundizado en los aspectos conceptuales necesarios para la prevención de la Violencia basada en Género en niños, niñas y adolescentes, este segmento se centrará en los aspectos pedagógicos de la Metodología.

El segmento Consideraciones Pedagógicas desarrolla el enfoque, las intenciones y la propuesta pedagógica de la Metodología de prevención de Violencia Basada en Género dirigida a niñas, niños y adolescentes; y presenta lineamientos y herramientas para el diseño, ejecución y facilitación de talleres y

programas educativos.

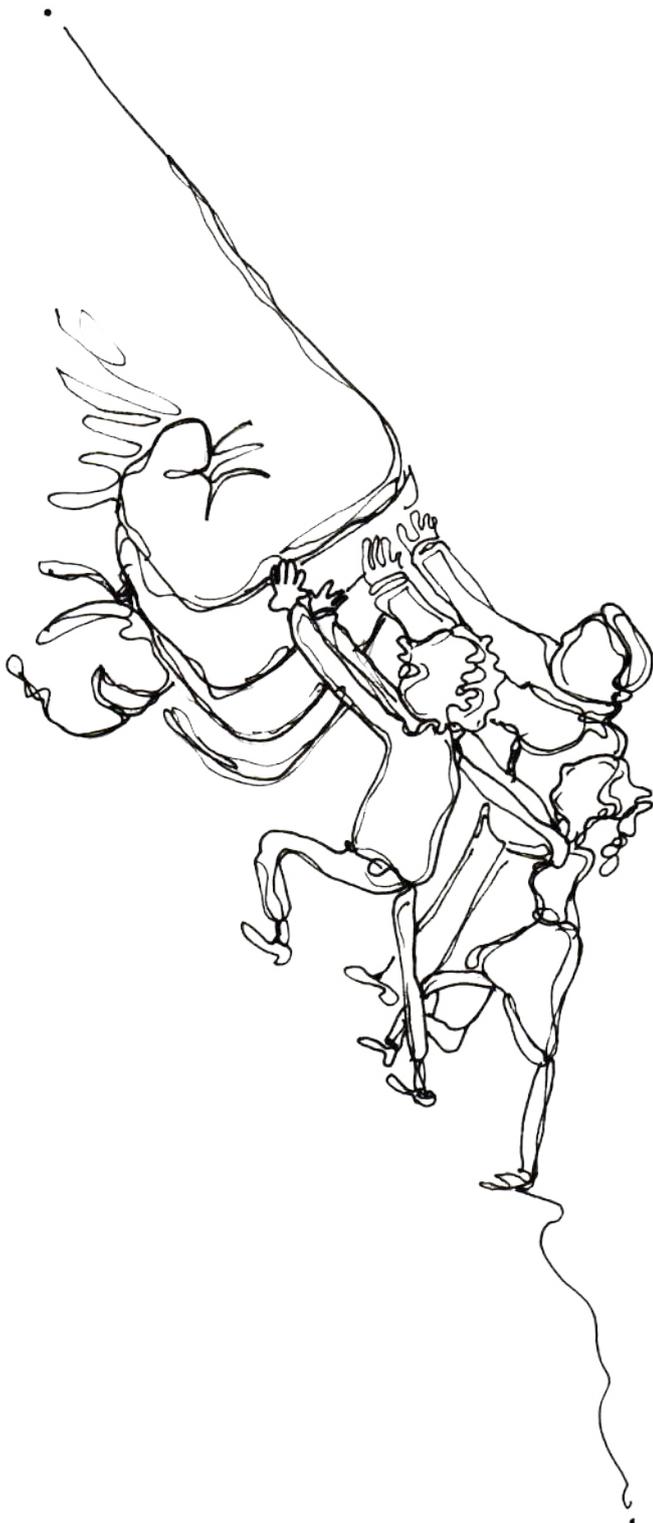
Una vez que haya leído integralmente este segmento se recomienda revisar detenidamente los ficheros de actividades de aprendizaje diseñadas. Una vez que conozca el material, cada vez que se vaya a utilizar la metodología; se recomienda comenzar por el inciso “La planificación”, desarrollado en el segmento “Lineamientos generales para el diseño y montaje de un taller o un programa educativo de prevención de acuerdo a las particularidades de las y los participantes”.



³⁴Unidad de Investigación en intervención de cuidado familiar - Universidad da Coruña. Idem.

2. Consideraciones pedagógicas

2.1 Reflexiones sobre la enseñanza- aprendizaje para la prevención



2.1.1 Enfoques de educación para la prevención

La metodología de prevención de Violencia Basada en Género dirigida a niñas, niños y adolescentes, procura contribuir a la generación de procesos y actividades educativas transformadoras y centradas en las personas. En este sentido, la presente metodología está diseñada desde una perspectiva dialógica orientada a crear y recrear el conocimiento para desarrollar ideas y habilidades que contribuyan a que los niños, niñas y adolescentes ejerzan sus derechos y vivan mejor.

Para el efecto, el abordaje de los temas seguirá el siguiente ciclo:

1. Los temas a desarrollar parten de lo que los niños, niñas y adolescentes saben, viven y sienten; de las diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su vida.
2. En un segundo momento, se realizará un proceso de abstracción – de acuerdo al ritmo y edad de los participantes- que reconozca lo cotidiano, inmediato, e individual en lo social, colectivo, histórico y estructural.
3. Finalmente, se regresará con nuevos elementos a la particularidad de los participantes, para entender, explicar y asumir compromisos o tareas para consigo mismos y su entorno.

Los procesos educativos transformadores generan un cambio en la actitud y forma de ver las cosas en las personas, para que esto ocurra es importante tener en cuenta las particularidades culturales, creencias y costumbres. Tomar en cuenta significa no pasarlas por alto, ni menospreciarlas y tampoco idealizarlas. Se trata de contribuir a que las personas participantes de estos procesos formativos sean capaces de examinarlas de manera cuidadosa y crítica; y rescatar aspectos de ellas que sirvan de enlace para asimilar nuevas ideas.

En orden de que la educación es un uno de los ejes más importantes para la prevención, hay que estar alertas de los abordajes que produzcan miedo o paralicen; y más bien orientarla a fortalecer la confianza de los niños, niñas y adolescentes en su fortaleza, independencia y capacidades para cuidarse a sí mismos. Quien facilite necesita desarrollar la sensibilidad para identificar cómo inciden los procesos o actividades de aprendizaje en la manera en que los participantes se perciben a sí mismos, a sus capacidades y a sus necesidades. Para que la incidencia sea positiva se precisa evitar la figura autoritaria del “enseñante” y generar una relación horizontal con los participantes, promover la participación, recoger y valorar los conocimientos y experiencias vitales provenientes de sus diferentes culturas; y buscar respuestas y alternativas de manera colaborativa.

2.1.2 Criterios para la facilitación de acuerdo a las particularidades de las y los participantes

Para desarrollar este apartado hay que tener clara la diferencia del rol de un docente y un facilitador. La persona que facilita es una persona que crea condiciones para el aprendizaje compartido; no es una persona experta que viene a impartir un tema. Ahora bien, para generar estas condiciones, es preciso tener en cuenta las particularidades de las y los participantes; entre las cuales se destacan su edad, situación vivencial y cultura, a lo largo de este apartado se desarrollan algunas pautas para hacerlo:

Aspectos generales:

Vestirse de manera adecuada al contexto y evitar usar prendas llamativas, como estampados con mensajes o ropa muy formal o festiva que pueda distraer la atención de las y los participantes.

- Al iniciar un taller marcar la estructura y objetivos del taller, así los participantes sabrán ubicar qué es lo sustancial y poner mayor empeño.
- Antes de comenzar las actividades, dar cinco minutos para sentar las pautas para un comportamiento deseado.
- Promover la reflexión; entender que el fin no es cumplir la agenda sino consolidar el aprendizaje.

- Al finalizar una actividad, resumir y retomar lo aprendido en función del objetivo de aprendizaje.
- Tener un plan B o actividad alternativa en función de lo que está ocurriendo durante el taller.
- Mantener el contacto visual permanente con las y los participantes.
- Reforzar el mensaje con los gestos, la expresión del rostro.
- Evitar poner las manos en los bolsillos o cruzarlas.

La comunicación

Comunicamos todo el tiempo, no solo con las palabras sino también con el cuerpo y con los símbolos. En este segmento abordaremos aspectos de la comunicación que pasan desapercibidos por nuestra inmersión natural en el lenguaje, para desarrollar habilidades de comunicación efectiva para el manejo de grupos.

La comunicación es efectiva cuando creamos un lugar de encuentro con la otra persona para expresarnos y ser escuchados. Dependiendo del contexto, hay diferentes códigos o “reglas implícitas” que delimitan lo posible, lo correcto y lo que tiene sentido, y generan un espacio común con los otros. Sin embargo, estas reglas no garantizan una comunicación efectiva. Por esta razón es importante observarnos, observar a los otros y despertar la sensibilidad y empatía, para identificar cómo actuar y comunicar con cautela, claridad y de manera pertinente a nuestro objetivo.

El lenguaje corporal:

En el lenguaje corporal intervienen las expresiones del rostro, los gestos y los movimientos del cuerpo. Estos pueden contribuir a que el mensaje que queremos dar llegue mejor, o pueden interferir provocando distracciones o confusión. Para el manejo de grupos, en general, se sugiere lo siguiente:

- Moverse alrededor del espacio (pero no exageradamente), para provocar mayor cercanía con las y los participantes.
- Mover las manos para reforzar el mensaje, a la altura del plexo solar.

Evitar jugar con la bisutería, el pelo, las prendas de vestir u otros objetos.

Adicionalmente, para hablar con niños y niñas menores a ocho años, procurar comunicarse a su altura y atrapar su atención con la mirada, los gestos y el tono de voz; por eso se sugiere exagerarlos un poco para reforzar el contenido (acotado), con relación al resto de grupos etarios donde esto puede ser un factor distractor.

El lenguaje verbal:

Usar un lenguaje accesible para todas y todos los participantes; palabras simples y sencillas, apropiadas para la edad y el grupo cultural de las personas participantes. Es recomendable trabajar la voz porque es el vehículo de transmisión de nuestro mensaje de manera eficaz. A continuación, algunas ideas de cómo hacerlo:

Para comenzar, preparar la caja de resonancia, es decir ampliar nuestra boca para que la voz resuene bien, se puede realizar los siguientes ejercicios:

- Introduzca sus cuatro dedos dentro de su boca de manera vertical y cuente hasta diez. Repetir cinco veces.
- Inflar y desinflar los cachetes. Repetir diez veces.
- Sonreír tirando con los dedos de las comisuras hacia atrás, contar diez y relajar. Repetir cinco veces.

La velocidad: Para contribuir a la comprensión del mensaje, se sugiere cambiar la velocidad mientras hablamos. Lo más importante se dice lento y lo que es menos importante se dice con una velocidad tendente a rápida.

La intensidad: Para el manejo de grupos, se sugiere tener una intensidad energética, pero evitar gritar.

El tono: Evitar la monotonía en el tono, procurar iniciar la fase con un tono agudo y terminar con un tono tendente a grave.

La regulación del comportamiento

Para promover un ambiente de trabajo respetuoso e idóneo para trabajar, en armonía con la propuesta pedagógica, con las y los adolescentes evitar imponer “reglas” y dar cinco minutos al inicio del taller para consensuar acuerdos que promuevan la autorregulación de su comportamiento. Para hacerlo se puede preguntar ¿Qué necesitamos para trabajar bien durante estas dos horas? ¿Cómo podemos comunicarnos bien? ¿Cuándo nos gusta participar? Recoger las ideas de las y los participantes y escribir en un papelote los acuerdos con los que se comprometen.

Para los niños y niñas de 4 a 6 años, explicar que las normas de comportamiento deseado

nos permiten pasar un mejor momento y aprender más, también explicar las normas una a una. Se puede tener palos de helado donde se escriben las pautas y se les da a diferentes participantes para que sean las personas encargadas de cuidar que se cumplan. No se espera que hagan nada para hacerlo, pero es un símbolo que refuerza su compromiso.

Se sugieren las pautas de comportamiento deseado:

1. Cuando alguien quiere hablar, levanta la mano.
2. No hablar mientras otra persona está hablando
3. Hablar alto y claro para que todos y todas puedan entendernos.
4. Escuchar con atención a todas las personas
5. Tratar bien a todos y todas
6. Hacer preguntas
7. Expresarse con libertad, es un espacio seguro donde no hay respuestas correctas o incorrectas.

Estimular la atención

La principal diferencia en la atención de niños y niñas; y adolescentes y adultos, no está en qué la estimula sino en el tiempo que dura ésta. Con niños y niñas de 4 a 6 años se recomienda que las actividades y/o dinámica de la actividad cambien cada 15 o 20 minutos; y a medida que crecen puede ir incrementando el tiempo, siempre sondeando para actuar sobre la marcha.

No pedir atención, atraparla de las siguientes maneras:

- Cambiar el tono de voz.
- Mover el cuerpo y manos para reforzar la expresión, moverse en el espacio.
- Usar las narrativas (historias) para abordar temas.
- Evitar lo ordinario, familiar o rutinario en la enseñanza como la “clase magistral” donde el docente habla y el estudiantado escucha. Promover actividades creativas, como otras formas de participación y expresión; juegos, dinámicas, actividades artísticas, actividades investigativas, etc.
- Provocar sorpresa, dar giros inesperados.
- Usar el juego como herramienta de aprendizaje,
- Promover actividades colaborativas como sociodramas, trabajos grupales de reflexión y/o generación de propuestas.
- Promover el movimiento del cuerpo.

La inclusión:

Este aspecto no tiene reglas generales. Si entre los participantes se encuentra un niño, niña o adolescente con algún tipo de discapacidad, es importante revisar toda la planificación y realizar la adaptación requerida en las actividades según el tipo de discapacidad. Es imprescindible conversar previamente con el niño, niña o adolescente y su cuidador o cuidadora para preguntar cómo puede ser incluido de una mejor manera, pues las personas con discapacidad y sus familias son quienes conocen mejor.

A continuación, algunas generalidades que se pueden considerar para generar ambientes inclusivos:

- Personas sordas signantes: la única manera de incluirlos es con un intérprete de lengua de señas (no basta con darles la información escrita porque el español escrito es otro idioma diferente a la lengua de señas ecuatoriana). Los ejercicios también tendrán que ser adaptados para ser exclusivamente viso-gestuales.
- Personas sordas parlantes: Normalmente desarrollan la habilidad de leer los labios, para incluirlos, quien facilita debe evitar moverse el espacio y procurar que pueda verles la boca a todas las personas cuando hablan. Facilitar material de apoyo visual y remitir con anticipación la agenda y directrices de las actividades así como los contenidos, para facilitar la asociación al momento de leer los labios.
- Personas no videntes: Adaptar las actividades para que sean auditivas y detallar la descripción de modo que toda la información visual sea transmitida de

manera verbal.

- Personas con restricción de movilidad: cuidar que el espacio sea accesible y evitar ejercicios que demanden demasiado movimiento.
- Personas con discapacidad intelectual: Trabajar de manera individual o en grupos muy pequeños y dar información muy concreta.

Cómo generar ambientes de aprendizaje respetuosos, horizontales y participativos

Para que los ambientes sean respetuosos, horizontales y participativos, es importante involucrar a los niños, niñas y adolescentes en todos los momentos del taller y de múltiples formas. Sería ideal si las y los participantes pueden participar en el momento de la planificación para manifestar sus inquietudes, intereses y preferencias. A lo largo de este apartado se expondrán algunas pautas para hacerlo durante la ejecución del taller.

Para prepara el espacio:

Si bien para optimizar tiempo hay que procurar que antes de iniciar el espacio esté limpio y dispuesto para la dinámica del taller; si no es posible hacerlo, se puede pedir a todos y todas las participantes que colaboren para limpiarlo y ordenarlo. A continuación, algunas pautas de cómo organizarlo:

- Evitar reproducir el orden escolarizado (hileras de participantes y el facilitador al frente)
- Colocar las sillas o mesas en forma de una esfera, de modo que todos y todas podamos vernos y escucharnos con claridad.

- Procurar que el espacio esté bien iluminado y ventilado (abrir las ventanas en caso de ser necesario)
- Verificar que el espacio esté limpio y sacar o arrinconar objetos que puedan distraer la atención de los niños, niñas y adolescentes.

Para relacionarse de manera horizontal

- Desarrollar el tacto para cuidar que todos y todas se sientan bien durante la ejecución del taller. Es decir, despertar la sensibilidad para identificar qué comunican los gestos y expresión corporal de los participantes para actuar de conformidad con ello. Por ejemplo, evitar hacer preguntas a quienes rechazan el contacto visual o se esconden entre los participantes; o hacer preguntas a quienes asienten o niegan con la cabeza, se ríen o hacen otra expresión de identificación o confrontación con las ideas que se expresan.
- No obligar a nadie a hacer cosas que no quieran.
- Dirigirse a todos y todas por el nombre y pedir que traten por el nombre a quien facilita.
- Utilizar un lenguaje que represente a todas las personas participantes, es decir, que visibilice a todas y todos.
- Provocar diálogo e intercambios entre los participantes.
- Reconocer que no sabemos todo.
- Respetar las ideas y valores diversos.

- Invitar a la cooperación entre todos y todas, formar grupos diversos para que se complementen, promover la ayuda mutua y los trabajos grupales.
- Aceptar la crítica constructiva.
- Promover la discusión, la iniciativa y la confianza.

Para promover la participación

Si bien existen momentos donde el ambiente que se ha generado y el tratamiento que se da a los temas provocan que las personas participen espontánea y voluntariamente, preguntar es una práctica que estimula directamente la participación. Pueden hacerse diversos tipos de preguntas y pueden dirigirse las preguntas a personas en concreto o dejarlas abierta a quien desee responderlas. Es importante que nunca se obligue a alguien a responder una pregunta, para evitar que las personas se sientan obligadas, se puede preguntar de esta manera por ejemplo: “¿Alguna vez les ha sucedido...? Diana, ¿te gustaría responder esta pregunta?”.

A continuación, algunas pautas para desarrollar el arte de hacer preguntas:

- Evitar hacer preguntas cerradas que conduzcan a una sola respuesta de los participantes. Por ejemplo, pasar del “¿Te han prohibido o negado algo por ser mujer?” a “¿Recuerdas cuándo fue la última vez que te prohibieron o negaron algo por ser mujer?”
- En el caso de que quien facilite perciba que las personas tienen miedo a admitir algo, puede hacer una pregunta abierta

que no parta de la experiencia propia sino ajena. Por ejemplo, pasar del “¿Alguna vez te has aguantado las ganas de llorar por ser varón?” a “¿Alguien ha visto a un varón aguantarse las ganas de llorar?”

- Piensa en las preguntas para la mediación pedagógica de acuerdo al objetivo de aprendizaje, a continuación se presentan algunas base de preguntas que pueden aportar a indagar en los conocimientos, experiencias y prejuicios de los participantes:



¿Qué has hecho para saber...?

¿Cómo has sabido que...?

¿Has dudado en algún momento?

¿Qué te ha hecho optar por ...?

¿Cómo podríamos saber si...?

¿Qué podríamos hacer para...?

¿Cómo podríamos saber por qué...?

¿Qué pasaría si...?

¿Cuál puede ser la razón de...?

¿Por qué ocurre...?

¿Qué explicación le puedes dar a ...?

¿Cómo puedes imaginar que...?

¿Qué pruebas puedes aportar para ...?

¿Cómo podría haber evitado...?

¿Qué salidas tenía...?

¿Qué podría haber hecho...?

¿Qué harías si...?

¿Cuáles de las siguientes salidas escogerías...?

¿Puedes poner un ejemplo de...?

¿Conoces algún caso que sea así...?

¿Siempre ocurre de la misma manera?

¿Qué hay en común entre...?

¿Qué diferencias hay entre...?

¿En qué se parece...?

¿Por qué piensas que...?

¿Cómo es posible que...?

¿Qué te lleva a pensar...?

¿Qué razón tienes para...?

¿En qué te basas para decir que...?

¿Qué manera te parece más apropiada...?

¿Qué crees que puede suceder...?

¿Qué sucederá con...?

Para compartir y examinar las ideas, hábitos y costumbres

Para que las personas tomen confianza sobre sus ideas y capacidades hay que invitarlas a compartir y no juzgarlas, más bien ayudar a examinarlas y resaltar los aspectos afines o positivos para asimilar las nuevas ideas que queremos compartir. A continuación algunas ideas:

- Armar grupos de discusión sobre los hábitos, costumbres y creencias respecto al tema a tratarse.
- Armar grupos de discusión para identificar los orígenes de dichos hábitos o costumbres, y las implicaciones o consecuencias de las mismas.
- Observar y preguntar sobre los modos de hacer y entender las cosas y, mediante preguntas, contribuir a que las personas identifiquen cuáles son provechosas y cuáles son dañinas. Luego, promover el desarrollo de una nueva comprensión que parta de sus prácticas e ideas provechosas para integrar nuevas ideas.

Para contribuir comprender nuevas ideas

Generar procesos educativos respetuosos y críticos, implica reconocer que para que las personas acepten nuevas ideas, es necesario que las entiendan. Para que esto ocurra, a continuación, se presentan cuatro técnicas que facilitan la comprensión de nuevas ideas a partir de lo que ya conocen:

- Comparar ideas con algo que ya conocen.

Generar diálogo mediante preguntas que les ayuden a comparar con algo que ya conocen. La comparación de ideas puede hacerse mediante cuentos, sociodramas, analogías, títeres, etc.

- Presentar ideas por medio de situaciones verdaderas. Presentar casos reales que ilustren el tema que se está tratando.
- Escoger la ocasión apropiada: Pedagogizar situaciones mediáticas o coyunturales.
- Realizar encuestas inmediatas entre los participantes (alzando la mano), para visibilizar las experiencias verdaderas que soportan el argumento que se está tratando.

2.1.3 Uso, adaptación y creación de recursos y actividades de enseñanza- aprendizaje acuerdo a las particularidades de las y los participantes

Los recursos y actividades de enseñanza- aprendizaje son instrumentos para el abordaje de diversos temas, se caracterizan por su versatilidad; basta con adaptarlas y estarán al servicio del objetivo que nos planteemos. Ahora bien, para seleccionar y adaptar un recurso de aprendizaje, quien facilita deberá identificar el tema a tratarse, el número y las características de los participantes, el lugar, los materiales disponibles, otros aspectos logísticos, y el tiempo.

La creación de recursos de aprendizaje puede ser un momento recreativo para planificar un taller o un momento recreativo dentro de un taller, en el que aprendan haciendo y

creando los niños, niñas y adolescentes. En este apartado, en primer lugar, se dan pautas de cómo generar material didáctico (objetos), en la segunda parte se dan pautas para usar ya adaptar actividades de aprendizaje; en la tercera parte, se darán los lineamientos para hacer las mediaciones pedagógicas y por último, se indicará como sistematizar los recursos de aprendizaje que se van creando.

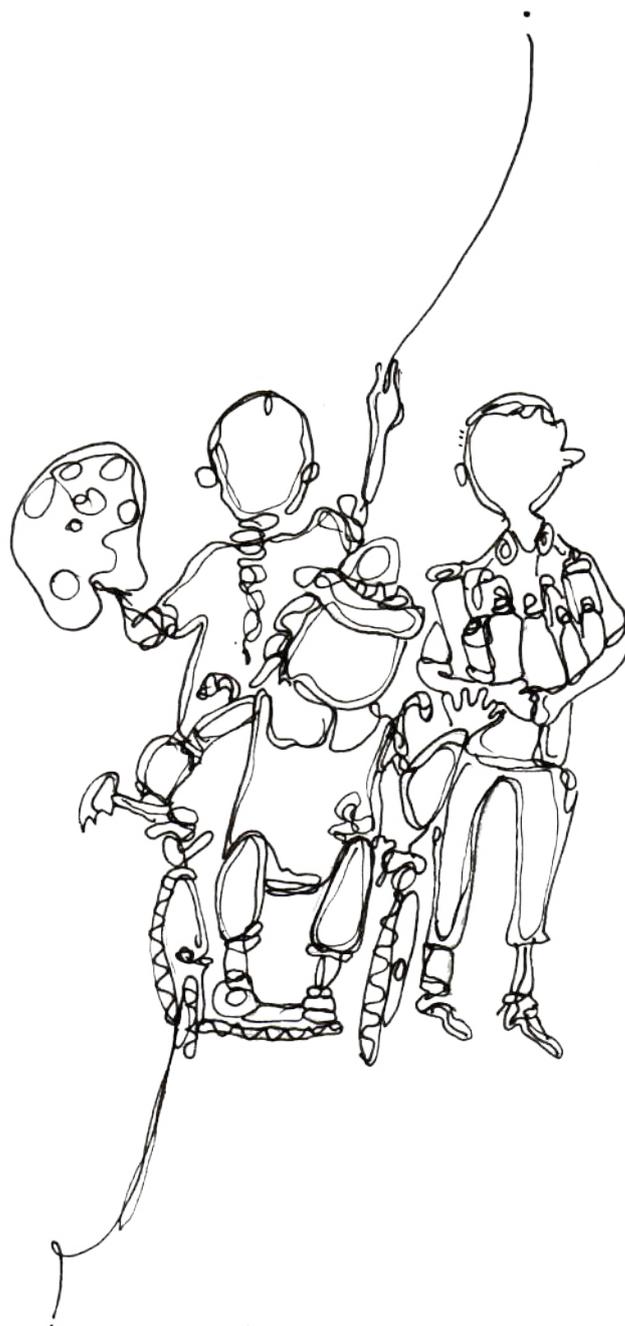
Hacer material didáctico:

- Usar cosas disponibles en la localidad. Pueden ser cosas recicladas (retazos de tela, cartones, medias, lanas, botellas de plástico, etc.)
- Intentar hacer objetos de tres dimensiones y evitar usar solo dibujos.
- Hacer objetos con materiales naturales.
- Hacer materiales que estimulen la observación y el pensamiento para llevar al descubrimiento y a la acción.

Los dibujos:

Las imágenes son recursos didácticos con mucho poder para ilustrar la realidad. Para seleccionar fotografías o realizar dibujos que contribuyan de mejor manera a fines didácticos se recomienda:

- Evitar los fondos recargados; elegir o dibujar imágenes con el fondo blanco para focalizar la atención.
- Evitar dibujos con sombras y detalles excesivos en el interior. Se puede utilizar líneas llanas para dibujar la expresión.
- Si resulta muy difícil dibujar a mano



alzada, intentar calcar o copiar dibujos referenciales.

Los muñecos o títeres

Hacer títeres con el apoyo de niños, niñas y adolescentes durante un taller, es una actividad amena y divertida. Pueden hacerse diferentes tipos de títeres, por ejemplo:

Títeres con bolsa de papel: se los hace con una bolsa de papel con el fondo doblado. Se pinta la cara y los labios justo donde se dobla, de modo que la parte interna de la boca esté oculta cuando la bolsa está doblada. Se los puede pintar para caracterizar los personajes en estos títeres.

Títeres con medias: su expresión se la puede pintar o coser con lana y su vestuario se puede hacer con retazos de telas.

Títeres de papel: Hacer siluetas de papel y pegarles un palo de pincho.

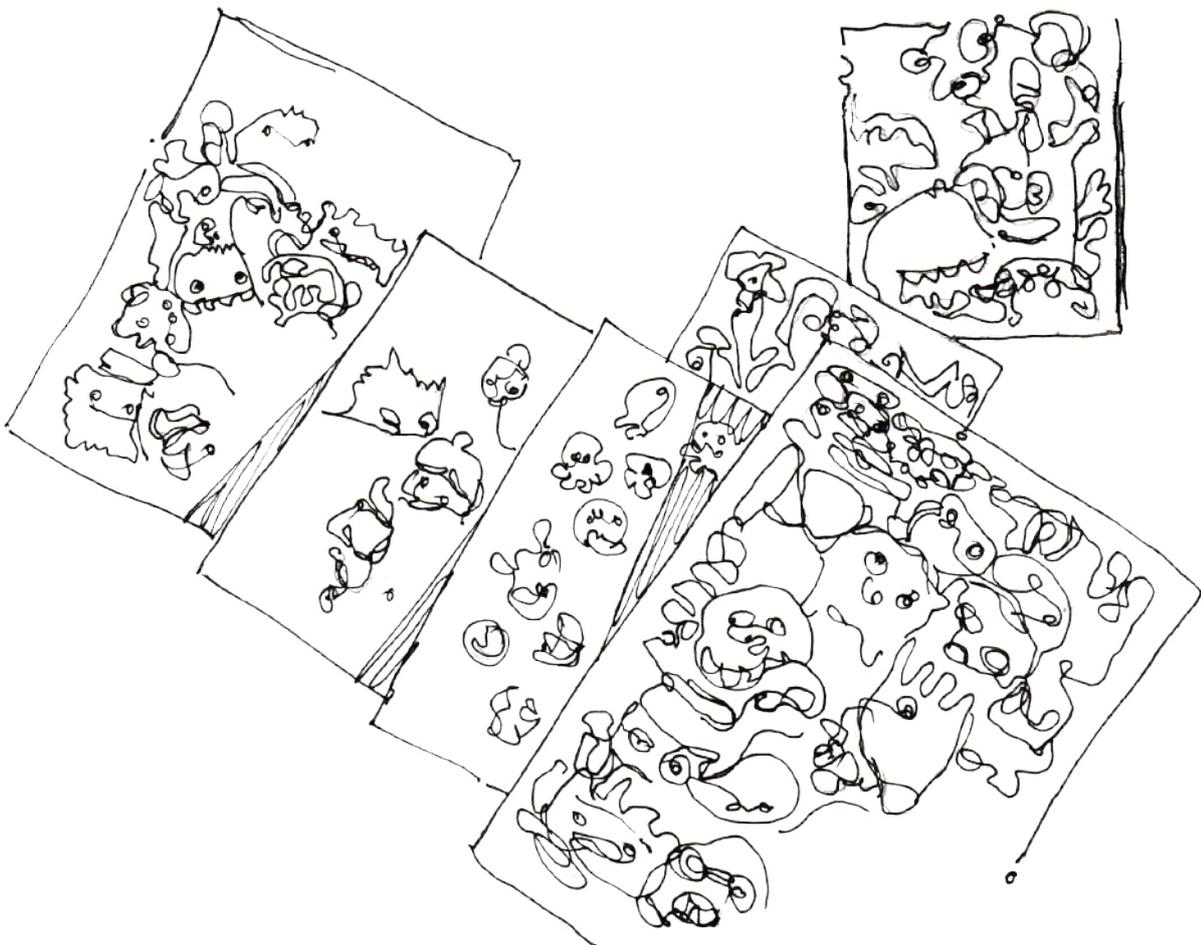
El teatrino: Diseñarlo con un cartón o dar la vuelta una mesa. Con las patas hacia atrás y el tablero hacia los espectadores.

Actividades con el material creado

Si en el arco de un proceso educativo se tiene varios talleres, en un taller se pueden hacer dibujos o muñecos y en el siguiente taller se pueden inventar juegos, cuentos y explicaciones con esos dibujos. A continuación, algunas ideas para hacerlo:

Hacer cuentos o explicaciones paso a paso con dibujos:

- Rollo: pegar con grapas un dibujo debajo de otro, y, con un palo, enrollarlos como que fueran un rollo de papel higiénico. Esto



se puede hacer de diferentes tamaños, y luego presentarlo colectivamente.

- Tríptico: Hacer un tríptico, con un cartón desarmado, e ir pegando en cada lado un dibujo que represente la escena (de forma ordenada); y exponerlo para que las personas lo vean.
- Portafolio: usar una base de triángulo de cartón e ir colocando los dibujos (como un calendario) donde se van pasando las hojas para ver qué sigue.
- Historietas: contar historias pegando en orden los dibujos uno tras otro.

¡Con todos esos recursos se puede montar una exposición!

Inventar juegos:

- Juegos de escalera (juego de mesa): hacer un tablero donde hay que comenzar en un punto y terminar en otro, y se avanza lanzando los dados. Se pueden diseñar estos tableros con pequeños dibujos y mensajes, inventando casillas con resbaladeras hacia otras que están más adelante o escaleras que regresan atrás. Si bien en el juego los jugadores solo “reciben” los mensajes, inventar los juegos es un ejercicio pedagógico enriquecedor.
- Juegos de pares: poner las tarjetas boca abajo e ir destapándolas en turno hasta encontrar pares. En lugar de encontrar la tarjeta igual, tienen que encontrar la tarjeta con la causa o la solución del problema.
- Juegos de preguntas y respuestas: Alguien comienza y levanta una imagen y hace una



pregunta que responde la persona que tiene la imagen de la respuesta. (causas, síntomas, soluciones, prevención)

Actividades de aprendizaje:

Actividades basadas en la actuación y simulación:

Estas técnicas - como el sociodrama, los títeres, el cuento dramatizado, el juego de roles, entre otros- pueden transmitir relatos completos que pongan sobre la mesa problemas o situaciones para que sean descubiertas por las y los espectadores. Antes de realizar una de las técnicas que requieren actuación, se sugiere realizar una actividad de distensión para que todos y todas estén relajados. También se recomienda evitar la memorización de papeles y más bien promover la interiorización del personaje, utilizando las palabras y expresiones propias.

Recomendaciones generales para las técnicas de actuación:

El Guion:

- Diseñar una historia o situación y dividirla en escenas.
- Si se trata de una historia, procurar que tenga una pequeña introducción donde contextualiza quién es el o los personajes principales y da luces de cuál puede ser el conflicto; el clímax, donde se desata el conflicto, y el desenlace, donde las cosas se estabilizan.
- En cada escena se debe saber: qué pasa, dónde están, quiénes están.
- A cada personaje se le asigna: una actitud

(indiferente, autoritario, mediador, etc.), una creencia respecto a la situación (que está mal lo que hace tal personaje, que todas las personas somos capaces y tenemos los mismos derechos, etc.), y una actividad que realiza en la escena (está trabajando, está haciendo compras, etc.). Cuando los personajes interpretan niños y niñas menores a doce años, se sugiere simplificar su caracterización asignándoles únicamente una acción que realizan en la escena, y una voluntad (algo que quieren que pase o algo que quieren hacer).

La presentación

- Seguir los pasos del guion para que la presentación sea ordenada y coherente.
- Determinar un tiempo específico de acuerdo a la técnica y edad de los participantes. Si es para niños y niñas menores a 6 años, se sugiere que no se extienda más allá de 20 minutos como espectadores, y 3 minutos como actores. De 7 a 18 años, máximo media hora como espectadores y cinco minutos como actores.
- Hablar con voz fuerte pero sin gritar.
- Evitar que dos personas actúen o hablen al mismo tiempo.
- Para facilitar la actuación, puede tenerse una caja con diferente indumentaria de uso común: paraguas, sombreros, bufandas, gafas, periódico, etc.

El sociodrama y el juego de roles:

Son técnicas de representación improvisada de una circunstancia concreta, que tiene el

objetivo de promover la conciencia de las personas sobre problemas humanos.

Las técnicas del sociodrama y el juego de roles pueden ser utilizadas con diferentes grupos etarios. Las presentaciones deben durar entre 3 y 5 minutos, pero al tratarse de improvisación, se sugiere no ser rígidos en el uso del tiempo ni con el guion.

Los pasos para crearlo son:

- Escoger un tema
- Conversar sobre el tema
- Hacer una historia o argumento

¿Cuál es la diferencia entre un sociodrama y un juego de roles?

El juego de roles se centra en la actitud de las personas, sirve para exponer las actitudes, sentimientos y conducta de las personas; así como para explorar posibilidades de acción y de cambio.

El sociodrama se centra en la problemática, sirve para diagnosticar, así como para analizar aspecto de un tema.

El cuento dramatizado:

Esta es una técnica que se puede utilizar para presentar relatos o historias. La historia ya debe estar escrita, por lo tanto, como no hay espacio para la improvisación, la caracterización de los personajes no es tan importante. Se debe tener una persona que narre con los diferentes tonos de voz la historia y los actores solo deberán hacer la mímica.

Para hacer la mímica es importante que se

preparen antes de presentar la función para que conozcan cómo tienen que hacer la mímica, cuándo entra y sale cada personaje, entre otros elementos importantes.

Los títeres:

Los títeres son representaciones que se realizan con pequeños muñecos que son animados por personas, y dramatizan relatos o mensajes. La caracterización de los personajes se da en función de la historia, no existe mayor margen de improvisación. Suele tener una narrativa de comedia, donde se invita a participar a los espectadores por medio de preguntas y pedidos concretos. Los títeres son especialmente adecuados para hacer críticas sociales o tratar temas difíciles o conflictivos ya que, al poner las palabras, actitudes y acciones en un muñeco, puede resultar menos incómodo u ofensivo.

Esta técnica atrapa la atención de los niños y niñas con facilidad y, cuando es interactiva, provoca mucha participación, ya que los niños y niñas se sienten más relajados para



decir lo que piensan. Los títeres también suelen atrapar la atención de adolescentes y adultos, pero a estos grupos les resulta más complicado interactuar.

Sobre la mediación pedagógica

Cada recurso o actividad debe ir acompañada de una mediación pedagógica que es la guía para la utilización del recurso y el tratamiento de la plenaria. En la plenaria, mediante preguntas se procura la desinhibición de los individuos para reflexionar por sí mismos- y de manera grupal- sobre el tema a tratarse, y aporta a recrear y resignificar los temas, desde sus experiencias y conocimientos. El objetivo de la plenaria es elevar el nivel de abstracción de la reflexión para conectar lo individual y particular con lo colectivo, histórico y estructural, de acuerdo a la edad y ritmo de las y los participantes.

Para que este proceso reflexivo se dé, se sugiere comenzar desde lo tangible: ¿Qué vimos? ¿Qué escuchamos? ¿Qué pasó? Luego, se desplaza la atención hacia el interior ¿Qué pensamos de lo que vimos? ¿Qué sentimos? ¿Qué creemos?; luego, generamos conexiones con la realidad ¿Qué relación tiene esto con lo que vivimos? ¿Qué experiencias concretas vinieron a nuestra mente? Finalmente, volvemos a la esfera individual ¿Cómo aporta esta reflexión a nuestra manera de enfrentar...? ¿Qué aprendizajes nos pueden resultar útiles para...?

No hay recetas dadas, todo dependerá del tema a tratarse, de las características, expectativas y participación del grupo. Lo

que se requiere es llevar una sugerencia de preguntas pero despertar la sensibilidad para identificar hasta dónde se puede ir o cómo puede aprovecharse lo que surja en la misma dinámica del taller.

¿Cómo sistematizar los juegos y actividades que se crean?

Se invita a todos y todas a seguir enriqueciendo el repositorio de actividades disponibles de acuerdo su experiencia y conocimientos. Para el efecto, se sugiere sistematizar las actividades creadas o adaptadas en los ficheros, donde una ficha describe la actividad y otra su mediación pedagógica. Seguir la siguiente estructura:



Ficha de la actividad:

Nombre de la actividad	
Tipo de actividad:	<i>De acuerdo a su función (apertura, expansión o concreción)</i>
Grupo etario al que está dirigido:	<i>Escoger: Niños y niñas de 4 a 6 años Niñas y niños de 7 a 12 años Adolescentes de 13 a 18 años</i>
Objetivo:	<i>¿Qué se quiere lograr con la actividad?</i>
Número sugerido de participantes:	<i>Cantidad de participantes</i>
Duración:	<i>XX minutos</i>
Recursos:	<i>¿Cómo debe ser el espacio? ¿Qué materiales se necesita?</i>
Indicaciones:	<i>Consigna de la actividad: ¿Qué hay hacer? Pasos: 1. 2. 3...</i>

Nota: Llenar lo que está en cursiva

Ficha de la mediación pedagógica:

Mediación pedagógica de Nombre de la actividad	
Pautas específicas para la facilitación	<i>¿Con qué reflexiones o relatos se da apertura a la actividad? ¿Qué aspectos debe cuidar quien facilita? ¿En qué momento y de qué manera dar las indicaciones?</i>
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<i>Preguntas para elevar el nivel de abstracción, comentarios sobre las reflexiones.</i>
Variantes para su utilización	<i>¿Cómo más se puede usar esta actividad?</i>
Alcance de la actividad	<i>¿Hasta dónde puede llevarnos esta actividad?</i>
Sugerencias y/o comentarios	<i>Otras consideraciones</i>

Nota: Llenar lo que está en cursiva

2.2 Del taller al programa

En este documento, se comprende a un taller como una unidad de aprendizaje de una sola intervención o jornada de trabajo; y por programa educativo se comprende a un conjunto de talleres con objetivos de aprendizaje articulados.

2.2.1 Lineamientos generales para el diseño y montaje de un taller o un programa educativo de prevención de acuerdo a las particularidades de las y los participantes.

Considerando que el taller es una unidad de aprendizaje, se sugiere que el programa educativo sea modular. Es decir, que integre varias unidades de aprendizaje o talleres, todos con la misma estructura y que pese a estar interrelacionados, no estén secuenciados, de modo que las personas puedan asistir a uno o más talleres.

A continuación, se detallan los aspectos que deberá tomar en cuenta la planificación de una unidad de aprendizaje, que aplica para talleres y programas.

La planificación:

Sería idónea la participación de niñas, niños y adolescentes en el proceso de planificación de un taller o programa educativo de prevención, para escuchar sus preferencias e intereses. Adicionalmente, quien planifique un taller o un programa, deberá tener en cuenta lo siguiente:

- Cantidad y caracterización (edad, grupo cultural, situación vivencial) de las y los

participantes.

- Cantidad y caracterización del personal disponible (Formación y tiempo disponible)
- Condiciones logísticas
- Condiciones coyunturales
- Tiempo disponible

En función de lo indicado, plantear los siguientes aspectos:

1. Objetivos de aprendizaje: Se recomienda acotarlos a aspectos muy concretos de la problemática a tratar; especialmente con los grupos de niños y niñas.

Para priorizar el objetivo de aprendizaje, pensar en el problema que atiende. Pensando en el problema, atender las siguientes preguntas:

- ¿Qué tan común es?
- ¿Qué tan grave es?
- ¿Qué tan preocupadas están las personas por ello?
- ¿Cómo inciden este problema en otros problemas?
- ¿Qué puede hacer la gente por ello?

2. Contenidos: Aterrizar la temática a tratarse considerando lo arriba indicado y las particularidades culturales y condiciones discapacidad entre los participantes, para incluir especificidades.

3. Actividades o recursos de aprendizaje: Una jornada de trabajo deberá conjugar

tres tipos de actividades:

- Una actividad de apertura,
- Una actividad de expansión o exploración; y,
- Una actividad de concreción del aprendizaje.

Las actividades y recursos de apertura están dirigidos a disolver las tensiones y focalizar la atención de las y los participantes. Las actividades y recursos de expansión, tienen el objetivo de, a partir de los conocimientos y experiencias de las y los participantes, presentar el contenido del taller de manera dialógica y reflexiva. Las actividades de concreción del aprendizaje, están dirigidas a que las y los participantes, a veces, de manera individual y otras de manera colectiva, interioricen el aprendizaje.

4. Material requerido: hacer un listado de todo el material requerido en función de las actividades elegidas.
5. Agenda de trabajo: Para visualizar la integralidad de la la planificación y distribuir responsabilidades, se recomienda hacer una agenda de trabajo que integre los aspectos detallados en el siguiente ejemplo:



Grupo etario: 13-18 años

Tema de la jornada:	Sistema Sexo-Género					
Objetivo de aprendizaje de la jornada:	Reconocer el sistema sexo-género y sus implicaciones en nuestra forma de relacionarnos y actuar.					
Hora	Tema	Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos y materiales	Responsable
8H00-8h10	Bienvenida	Registro de participantes. Presentación de la estructura y objetivos del taller, pautas de comportamiento deseado	Introducir a la jornada	10 min	Pepalotes y Marcadores	J.Bustamante
8h10-8h30	Dinámica de apertura	Presentación en dos esferas	Distencionar y presentar a los participantes	30 min	Espacio amplio	R. Salcedo
8h30-9h30	Dinámica de expansión: Sistema sexo género	Sociodrama: ¿Quién tengo enfrente?	Identificar cómo las categorías con las que nos acercamos a los otros interfieren en nuestra forma de relacionarnos	40 min	Espacio amplio Utilería para juegos de actuación: paraguas, sombreros, pañuelos, etc.	J.Bustamante
9h30-10h00	Dinámica de concreción	Telaraña de compromisos	Tomar consciencia y comprometerse a cambiar las creencias y actitudes que hacen que perpetuemos la desigualdad basada en la forma binaria de comprensión en el sistema sexo- género	30 min	Ovillo de lana, espacio amplio	R.Salcedo

6. La evaluación:

La evaluación es un momento de aprendizaje donde se recogen las impresiones, percepciones y opiniones de diversas personas con el objetivo de mejorar. Para aprender a ser justos evaluadores, se puede comenzar por poner pautas para hacerlo. A continuación se exponen algunas sugerencias:

- Definir momentos de evaluación. Se recomienda que este sea después de un taller o periódicamente si se tratase de un programa.
- Evaluar a los hechos, no a las personas.
- Tener preguntas guía para la evaluación, pero dejar un lugar abierto para otros comentarios o temas que se escapen.
- Describir las impresiones y evitar interpretar o valorar lo sucedido.
- Evitar generalizaciones y hablar de hechos concretos
- Respetar si alguien no quiere evaluar.
- No comentar o justificarlo evaluado.
- Cuando amerite, hacer una propuesta de mejora.

Es importante tener un momento previo a la evaluación para reconocer el trabajo realizado y auto cuidarse como personas y colectivo. El cuidado previene daños futuros y repara y regenera daños pasados. Si la evaluación se hace inmediatamente después del taller, se sugiere tener diez minutos para tomar agua y descansar, y antes de evaluar realizar tres respiraciones profundas y estirar el cuerpo para descargar la tensión del taller.

Reconocer colectivamente que muchas veces quienes facilitan un taller llegan cargados de expectativas y entusiasmo respecto a los temas a tratar y los ejercicios a realizarse. Si embargo, hay veces que las y los participantes no responden de la manera que esperamos y desgastamos energía pidiendo atención e intentando poner orden. Esto puede generar frustración y desmotivación, para evitarlo, es preciso valorar los esfuerzos realizados y reconocer que hay cosas que no dependen de nosotros, que las experiencias son únicas e irrepetibles y que podemos seguir probando cosas cada vez y volvernos a equivocar; de eso se trata el aprendizaje. Las cosas que salieron mal serán analizadas en el momento de evaluación y no extienden el juicio hacia la calidad de nuestro trabajo.

2.2.2 Criterios pedagógicos para el diseño de un taller “tipo”

El taller tipo, deberá integrar los seis elementos indicados en el apartado anterior; adicionalmente, se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- Los talleres para niñas y niños de 4 a 6 años deben durar máximo dos horas, idealmente una hora.
- Los talleres para niños, niñas y adolescentes de 13 a 18 años, pueden durar de dos a tres horas, siempre y cuando se apliquen actividades interactivas.
- Evitar la modalidad de clase magistral o la presentación de láminas con texto.
- Cuando el tiempo es ajustado, se puede adaptar la agenda de la siguiente manera:
- Mientras llegan las y los participantes, colocarles con un adhesivo su nombre

o- en el caso de los niños y niñas que no saben leer- decir su nombre uno a uno en círculo. Esta dinámica no tardará más de diez minutos.

- Priorizar la actividad de expansión y en la plenaria hacer que todos y todas participen en una pregunta significativa para la concreción del aprendizaje.

2.2.3 Criterios pedagógicos para el diseño de un programa de prevención.

Si el programa de prevención aborda varias unidades de aprendizaje o talleres; es preciso hacer una planificación integral con los siguientes criterios:

Objetivos de aprendizaje: orientados a fortalecer los distintos tipos de saberes:

- Saber ser: se orienta al desarrollo de la consciencia de sí contribuye a mejorar a su autoimagen y la calidad de sus vínculos emocionales.
- Saber conocer: se orienta al fortalecimiento de sus capacidades para buscar información y adquirir conocimientos de manera autónoma.
- Saber hacer: se orienta a desarrollar habilidades y herramientas para buscar alternativas de acción de manera autónoma.
- Saber convivir: se orienta generar iniciativas para compartir información y comprometerse con la colectividad para mitigar los problemas.

Actividades de aprendizaje: Alternar y variar las actividades a lo largo de una jornada ya lo

largo de un programa.

Evaluación: Planificar variedad de sujetos evaluadores, y momentos e instrumentos de evaluación.

2.3 Alcance de la facilitación para la prevención

Si bien la facilitación para la prevención se dirige a generar procesos educativos para mitigar o prevenir un problema; hay veces que el espacio se presta para que las y los participantes manifiesten su necesidad de otro tipo de orientación, atención o soporte. Usualmente, este tipo de inquietudes o solicitudes se dan al finalizar el taller. Si la persona lo hiciera en medio del taller, se recomienda solicitar que se quede al finalizar el taller para conversar sobre su requerimiento y las alternativas.

Prevención en situaciones de emergencia:

Las situaciones de emergencia son entendidas como contextos personales o colectivos que desestabilizan a las personas y agravan sus condiciones de vulnerabilidad. Cuando las personas atraviesan situaciones de emergencia, no es un momento adecuado para desarrollar procesos educativos sino para acompañar, sostener y brindar información oportuna y útil.

En estos casos, se sugiere trabajar individualmente o en grupos de máximo cinco participantes. Comenzar con la aplicación de una técnica orientada a calmar la ansiedad para mejorar las condiciones para la recepción de información y el diálogo; y entregar información escrita de respaldo para que la persona pueda volver a revisarla cuando esté más tranquila.

2.3.1 ¿Qué hacer cuando se identifica un caso en el contexto de un taller o programa de prevención?

Todas las instituciones que implementen procesos educativos para la prevención requieren tener un protocolo de actuación para los casos que se identifican o reportan en estas circunstancias. Este protocolo debe ser socializado a las personas a cargo de la facilitación.

Si se presume un caso, es importante registrarlo en la retroalimentación del taller junto con los datos de registro de la persona, y reportar el caso al jefe inmediato y persona encargada de acuerdo al protocolo. No hacer preguntas al respecto al niño, niña o adolescente ni durante ni después del taller; regirse a lo que indique el protocolo institucional.

2.3.2 ¿Qué hacer cuando un participante reporta un caso en el contexto de un taller o programa de prevención?

Cuando una persona reporta un caso, es importante identificar cómo se encuentra la persona que reporta. Si está estable, tomar sus datos y seguir el protocolo institucional.

Si es un caso reciente, es posible que amerite brindarle primeros auxilios psicológicos. Para hacerlo, es preciso preguntarle si desea conversar un poco más y buscar un espacio a solas para hacerlo. Los primeros auxilios psicológicos se brindan a una persona que está atravesando una experiencia traumática y se orientan al promover un alivio emocional inmediato y prevenir secuelas emocionales a

largo plazo. Pueden realizarse por cualquier persona, pero es recomendable evitar hacerlo cuando:

- La persona tiene ideación suicida
- Existe riesgo de agresión a terceros
- La persona no reacciona a estímulos, está como alejado de la realidad
- Presenta crisis de pánico graves
- Si la persona tiene un problema psiquiátrico previo que esta descompensado.

A continuación, se presenta el protocolo de primeros auxilios psicológicos elaborado por la Universidad Católica de Chile (2018):

1. Escucha activa: escuchar con todo el cuerpo a la persona, que perciba que alguien le está dando toda su atención e intenta entender lo que le ocurre emocionalmente. Despertar la sensibilidad para identificar cuando una persona no quiere dar detalles y respetarlo. No ser impaciente y respetar el ritmo y los silencios. No decir comentarios inoportunos. No tomarse personal la actitud de la persona.
2. Reentrenamiento de la ventilación: Enseñar y acompañar a la persona en la realización de este ejercicio del yoga, de cinco a diez minutos. Consiste en lo siguiente: inhalar en cuatro tiempos, exhalar en cuatro tiempos, aguantar cuatro tiempos, y volver a empezar. Repetirlo durante diez minutos. Se puede acompañar a la persona respirando con ella o contando los tiempos. Recomendarle que haga al menos tres veces al día. Al levantarse,

después de almorzar y antes de dormir y cada vez que se esté desbordando.

3. Categorización de necesidades: Consiste en ayudarle a la persona a priorizar sus necesidades y organizar la manera de solventarlas.
4. Derivación a redes de apoyo: Para esto, es importante estar preparado y estudiar antes qué instituciones y aparatos sociales pueden brindar apoyo. Una vez priorizadas las necesidades, la derivación a redes de apoyo consiste en darle los contactos y papelería para que sepa dónde buscar ayuda de acuerdo a sus necesidades. En los casos que sea posible y prudente, ofrecer apoyo hasta que esté en contacto con la institución competente.
5. Educación emocional: Advertir a la persona los síntomas que puede presentar los siguientes días, semanas o tal vez meses luego del evento traumático. Estos incluyen: trastornos del sueño, ira, tristeza, ansiedad, bombardeo de imágenes del evento. También indicarle si estos se prolongan en los siguientes meses y siente que no se está recuperando, es necesario pedir ayuda profesional y que eso está bien y también es normal. Recomendar que tenga rutinas de descanso, se alimente bien, y aumente las actividades recreativas con familia y amigos.

2.3.3 ¿Cómo pueden los NNA compartir los aprendizajes adquiridos en sus familias?

Existen diferentes maneras de lograr que los aprendizajes del taller se compartan con la familia, a continuación algunas ideas para

hacerlo:

- Hacer que las actividades de concreción sean objetos que los participantes se llevan a casa con una tarea adicional como hacer un juego en familia o compartir lo que aprendieron. El objeto siempre es un pretexto para conversar sobre lo que ocurrió en el taller.
- Dejar la puerta abierta. Muchas veces, cuando las y los participantes son menores de edad, son acompañados por sus familias. Dejar la puerta abierta permite que se enteren de los temas que se están tratando.
- En los talleres y programas educativos se pueden hacer actividades como exposiciones y sociodramas en el último momento del taller e invitar a las familias a observarlas.
- En los programas de prevención, hay días donde se pueden incluir actividades con las familias, como proyecciones de cortometrajes u otras proyecciones sobre la temática a tratarse.
- Enseñar a las niñas y niños a compartir la información con sus hermanos y hermanas.
- Concebir a la casa y las relaciones familiares como un entorno de aprendizaje donde las niñas y los niños pueden pensar, observar, explorar e inventar aspectos relacionados con la temática que se trata. Esas actividades y hábitos que se generan pueden abrir diálogos espontáneos en casa.

3. Bibliografía

Contenidos conceptuales

Ariza, M. (2000). Contribuciones de la perspectiva de género a la Sociología de la población en Latinoamérica. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Trabajo preparado para el panel “Repensando la Sociología Latinoamericana”, XXII International Congress, Latin American Sociological Association (LASA), Miami, marzo 16-18.

Ballén, K. P. (2012). “ ‘Ser hombre’: un acercamiento desde las representaciones sociales sobre la masculinidad en jóvenes de Ciudad Bolívar y la configuración de sus subjetividades políticas”, en: *Aletheia*, 4 (1), 87-109.

Bourdieu, P. (1994). “La violencia simbólica”. Entrevista Pierre Bourdieu. En la enciclopedia dell escienze filoso fiche de la RAI. Disponible en : <http://www.emsf.rai.it/interviste.asp?d=388>

Buvinic, M; Shifter, M; Morrison, A. (1999) La violencia en América Latina y el Caribe. Washington Banco Interamericano de Desarrollo.

Código Integral Penal – COIP

Código Civil Ecuatoriano

Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - CEPAL – UNICEF. (2020). Informe de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46485/1/>

S2000611_es.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH, Conceptos básicos. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>).

Comité de Derechos del Niño. Comentario General no. 4 Salud y desarrollo adolescente en el contexto de la Convención de los Derechos del Niño, CRC/GC/2003/4, pág 2.

Colin, A. (2013). La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia. Red por los derechos de la infancia en México. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5850_d_Manual_Desigualdad.pdf

Corte Constitucional del Ecuador, Sentencia No. 13-18-CN/21, 15 de diciembre de 2021. Disponible en: http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/e2NhcnB1dGE6J3RyYW1pdGUnLCB1dWlkOidhOGUxNjkzYi05NmlxLTQ0ZmltYjRkOS05MjZlNzllYWUwOGQucGRmJ30=

Cuartas, J (2019). “Violencia contra niñas, niños y adolescentes: etiología, consecuencias y estrategias para su prevención”, Informe para

el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, inédito.

Dalla Costa, M. and S. James. (1975). *The Power of Women and the Subversion of the Community*, Bristol, Falling Wall Press.

Elizalde, S. (2014). *Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: Prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad escolar*. *Intersecciones en Comunicación* 8: 31-50 - 2014. ISSN 1515-2332 - Copyright © Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA - Argentina

Eribón, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Anagrama, Barcelona.

Facio, A. y L. Fries. (2005). "Feminismo, género y patriarcado", *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Año 3, Núm. 6, ISSN 1667-4154, pp. 259-294, disponible en <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/viewFile/33861/30820>

Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de sueños. Disponible en: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2019). *Superando el adultocentrismo*. Disponible en: <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>

_____ (2019). *Creciendo en Igualdad. Guía para madres, padres, tutores y profesores para enfrentar los estereotipos de género y promover un trato igualitario entre niños, niñas y adolescentes*. Disponible en <https://>

www.unicef.org/chile/media/3076/file/lacro-igualdad.pdf

_____ (2017). *El Estado Mundial de la Infancia. Niños en un mundo digital*. En <https://www.unicef.org/media/48611/file>

_____ (2015). *Las edades mínimas legales y la realización de los derechos de los y las adolescentes. Una revisión de la situación en América Latina y el Caribe*. En <https://www.unicef.org/lac/media/6766/file/PDF%20Edades%20m%C3%ADnimas%20legales.pdf>

Ginn, J. (2010). *Gender Relations in the Earliest Societies Patriarchal or not?*. Lecture at South Place Ethical Society. Conway Hall.

Galtung, J. (2003) *Violencia, Guerra y su Impacto* <http://www.polylog.org/5>

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. La Haya: The Bernard Van Leer Foundation.

Guillé, M., Bucio, N. y Vallejo, M. (2009). *Modelo De Redes Comunitarias Para La Detección, Apoyo Y Referencia De Casos De Violencia De Género*. Gobierno Del Estado De Aguascalientes- Red Nacional De Refugios. www.rednacionalderefugios.org.mx

Hernández, R. y Gras, R. (2005). *Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas*. *Anales de Psicología*, 21(1), 11-17.

Jiménez-Bautista, F. (2012). *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril, p. 0 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México

_____. (2016). Cuando hablamos de género, ¿de qué género hablamos? Conferencia Magistral Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Universidad Autónoma de México.

_____(s/f). Cuerpo, diferencia sexual y género. Disponible en <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/2.-Cuerpo-Diferencia-sexual-y-genero.pdf>

Lerner, G. The creation of patriarchy, Oxford University Press, 1986.

Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres

Luthar, S. y Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. Development and Psychopathology

Money, J; Hampson, J. G; Hampson, J. (1955). "An Examination of Some Basic Sexual Concepts: The Evidence of Human Hermaphroditism". Bull. Johns Hopkins Hosp. Johns Hopkins University

Oakley, A. (1972). Sex, Gender and Society. London: Temple Smith.

Organización Internacional para las Migraciones – OIM (2015). Gender equality policy 2015–2019. Disponible en: <https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/about-iom/gender/C-106-INF-8-Rev.1-IOM-Gender-Equality-Policy-2015-2019.pdf>

_____(s/f). Gender and

Migration. Disponible en <https://www.migrationdataportal.org/themes/gender-and-migration>

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson & V. Allen (Eds.), Human development: An interactional perspective (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

ONU Mujeres (2014). Guidance Note: Gender Mainstreaming in Development Programming. Disponible en: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/02/gender-mainstreaming-issues>

_____(s/f). UN Women Training Centre. «I know gender module». Disponible en: <https://portal.trainingcentre.unwomen.org/unw-catalog-mobile/>

_____(s/f). Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. En <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>

Organización Mundial de la Salud – OMS. (2020), Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños de 2020, Ginebra.

_____(2009). Prevención del Maltrato Infantil.

_____(2002). Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud: Resumen. Washington, D.C: OPS.

OXFAM (s/f). Estereotipos de género que escuchamos cada día. Disponible en: <https://blog.oxfamintermon.org/estereotipos-de-genero-que-escuchamos-cada-dia>

Pinheiro, S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas, Nueva York, Naciones Unidas.

Plan Nacional de Prevención de la Violencia Contra la Niñez y Adolescencia y de Promoción de Parentalidades Positivas, 2018. Disponible en: En https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2018/05/2018.05.10-Plan-Nacional-Violencia-NNA-7_5_2018_CNII_MIES-EDITADO-DIRCOM-09.05.2018-ok.pdf

Preciado, P. B. (2013) "The pharmacopornographic regime: sex, gender, and subjectivity in the age of punk capitalism" in Stryker, Susan, and Aren Z. Aizura. *The Transgender Studies Reader 2*. OCLC 824120014

Principios de Yogyakarta, Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, 2007.

Disponible en: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

Quesada, C. (2006). El enfoque de resiliencia en Trabajo Social. Universidad Pablo de Olavide. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002483>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la "economía política del sexo". En *Nueva Antropología*, Vol. VIII. N. ° 30, (pp. 95-145). México: UNAM.

Ruiz S.; García M. J. (2012). *La Prevención de la Violencia Basada en el Género, evidencias y compromisos*. Facultad de Psicología Xalapa, Universidad Veracruzana. ISSN 1870-5618. *Haciendo Psicología*

Segato, R. (2003). *Las Estructuras Elementales de la Violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los Derechos Humanos*. Prometeo - Universidad Nacional de Quilmes. 2003. ISBN 987-558-018-X. Series: Derechos Humanos. Viejos problemas, nuevas miradas Dirigida por Baltasar Garzón.

Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Routledge, 2020

Vainstein, N., y Rusler, V. (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia*. Guía Conceptual. Buenos Aires: UNICEF.

Vidal, M. Carmen. (2002). "El cuerpo colonizado". *Asparkia: investigación feminista*, [en línea], 2002, n.º13, pp. 103-14, <https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/108631> [Consulta: 10-11-2021].

Walker, L. 1979. *The Battered Woman*

Consideraciones Pedagógicas

Candelo, C; Ortiz, G. y Unger, B. (2003) *Hacer Talleres: Una guía práctica para capacitadores*. WWF - InWEnt (DSE) - IFOK

Marroquí, M. (2017). *Eso no es amor*. Editorial Planeta

Sátiro, A. y Puig, I. (2008). *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil*. Editorial Octaedro. 2008, puebla

Vargas, L. y Bustillos, G. (1987). *Técnicas participativas para la educación popular*.

CIDE Villaseñor, M. (2003). "Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes", en: *Salud Pública de México*, 45 (Supl. 1), S44-S57

Werner, D. y Bower, B. (1993). Aprendiendo a Promover la Salud. Hesperian.

Fichero de actividades 4-6 años

Grupo etario: 4-6 años

Tema: Violencia y factores de protección

Objetivo de aprendizaje del taller: Reconocer diferentes tipos de violencia de género e identificar factores de riesgo y de protección

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual: 15 – 25; 35 – 37
(Violencia basada en género; Factores de riesgo y protección)

- Preguntas para reconocer formas de violencia: Cuando sientes que algo no te gusta, te asusta o te preocupa ¿A quién le dices y qué hace esa persona? ¿Cuáles son las palabras que más te gustan y las que no te gustan? ¿Cuáles son las actitudes que se expresan con el cuerpo que más te gustan y las que no te gustan? ¿Por qué? ¿Qué haces cuando escuchas palabras o tienen actitudes que no te gustan? ¿En qué lugares has escuchado más palabras que no te gustan? ¿En qué lugares has visto o sentido actitudes que no te gustan?
- Factor de protección, el consentimiento: reconocer las partes del cuerpo que son privadas y aprender a decir no.
- Factor de protección, la autonomía: ¿Cuáles son las cosas que ahora haces solo y que antes tu mamá o papá te ayudan a hacerlas? ¿Qué decisiones tomas a diario sin consultar con tus padres o un adulto? ¿Qué situaciones que piensas que son un poco complicadas puedes resolverlas tu solo/a sin pedir ayuda a tu mamá o papá? ¿En qué situaciones piensas que necesitas la ayuda de tu papá o mamá o de una persona adulta?
- Factor de riesgo, personas y entornos desconocidos.

El lugar seguro

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Contribuir a reducir la ansiedad y encontrar paz en uno mismo
Número sugerido de participantes:	Máximo 5 niños y niñas
Duración:	5 minutos
Recursos:	Espacio silencioso y sin interrupciones
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Vamos a cerrar los ojos e imaginar un globo de color verde. Cada vez que inhalamos, el globo crece un poquito. Cuando crezca lo suficiente, vamos a entrar en él.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentra una postura en la que estés cómodo. Puede ser sentado en una silla con la columna recta, o sentado en el piso con las piernas cruzadas, o si prefieres, acostado con las manos a los lados. Es importante que tus manos estén abiertas con naturalidad. 2. Antes de comenzar el ejercicio, hacer tres respiraciones profundas. 3. Luego, imagina un globo del tamaño de una canica. 4. Inhala en tres segundos y observa como crece lentamente el globo. 5. Exhala en tres segundos y el globo se mantiene en el tamaño que creció. 6. Inhala nuevamente en tres segundos y el globo sigue creciendo lentamente. 7. Repite el ejercicio hasta que el globo tenga un tamaño en el que puedas entrar. 8. Una vez que esté tan grande como tú el globo, ingresa en él. 9. Inhala y exhala tres veces mientras te visualizas dentro del globo.

Mediación pedagógica del lugar imaginario

Pautas específicas para la facilitación	<p>Este es un ejercicio para situaciones de emergencia. Indicar en qué consiste el ejercicio, y acompañar contando los tres segundos de inhalar y los tres segundos de exhalar. Contarlos lentamente.</p> <p>De ser posible, prender una vela y crear un ambiente relajante. Si se aplica con más de un niño o niña. Decir que cuando acaben se queden respirando.</p> <p>El ejercicio no debe durar más de tres minutos con niños y niñas de estas edades.</p>
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<p>Durante la actividad se sugiere limitarse a contar. No preguntar nada a los niños y niñas. Si observa que se distraen, seguir contando los segundos con el mismo ritmo, y con la mirada invitarles a que sigan.</p> <p>Antes de iniciar, comunicar que este es un ejercicio para crear un espacio seguro dentro de nosotros. Que siempre que tenemos miedo o estamos nerviosos podemos ir a ese lugar con este ejercicio.</p>
Variantes para su utilización	<p>Puede utilizarse también con otros grupos etarios.</p>
Alcance de la actividad	<p>Es una actividad para estabilizarse emocionalmente.</p>
Sugerencias y/o comentarios	<p>No hacer con grupos de más personas, al menos en niños y niñas de estas edades porque se distraen.</p>

El retrato íntimo

Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Reconocer las partes íntimas del cuerpo
Número sugerido de participantes:	Máximo 25 niños y niñas
Duración:	30 minutos
Recursos:	Mesas de trabajo, papelotes, marcadores, cinta adhesiva.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Dibujar en grupos, dos siluetas, por delante y por detrás, de un cuerpo del sexo femenino y otro del cuerpo masculino.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de cuatro niños y niñas. 2. Pedirles que en un papelote dibujen dos siluetas y en otro papelote otras dos siluetas. 3. En un papelote, en la silueta de adelante dibujarán el cuerpo de sexo masculino y en el otro un cuerpo de sexo femenino. 4. Los dibujos tienen que hacerlos completamente desnudos. 5. Se hace colaborativamente, todos participan en los dos dibujos de su grupo. 6. Al finalizar, hacen una exposición en el espacio.

Mediación pedagógica del retrato íntimo

Pautas específicas para la facilitación	<p>Antes de iniciar la dinámica , dar las instrucciones . Evitar dar cualquier directriz sobre los dibujos. Controlar el tiempo para dibujar (20 minutos) Una vez terminado, hacer la exposición de los retratos y seguir con la plenaria.</p>
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<p>Plenaria: ¿Qué les pareció dibujar cuerpos desnudos? ¿Lo habían hecho antes? ¿Por qué? ¿Cómo se sintieron?</p> <p>Entonces, ¿qué ven? ¿Qué tiene en común los cuerpos femeninos? ¿Qué tiene en común los cuerpos masculinos?</p> <p>Pedir que indiquen paso a paso las partes del cuerpo, y de qué formas nombran a las partes íntimas del cuerpo.</p> <p>Precisar: cuáles son las partes íntimas y cómo se llaman: vagina, pene, trasero, busto.</p> <p>Es importante nombrarlas porque son partes naturales y no debemos avergonzarnos de ellas. Pero son partes íntimas. Las pueden ver nuestras mamás y papás, también les pueden ver el personal de la salud, porque están presentes nuestra mamá, nuestro papá o la persona que nos cuida.</p> <p>Pero nadie puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar tus partes íntimas - Tomar fotos a tus partes íntimas - Rozar ninguna parte del cuerpo con nuestras partes íntimas o las suyas. - Pedirnos que toquemos o veamos las partes íntimas suyas ni de otras personas. <p>Si eso pasa debemos:</p> <p>Decir no. Hacer bulla y patear Salir corriendo Morder Decir a dos adultos de confianza.</p>
Variantes para su utilización	<p>Esta actividad también puede hacerse en grupos pequeños o de manera individual. En este último caso no habría la plenaria sino solo la explicación a partir del dibujo.</p>
Alcance de la actividad	<p>Esta actividad de reforzarse con otras.</p>
Sugerencias y/o comentarios	<p>N/a</p>

¿Y tú qué harías?

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Aprender a decir no y buscar soluciones
Número sugerido de participantes:	Máximo 25 niños y niñas
Duración:	20 minutos
Recursos:	- Espacio amplio
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Quien facilita se dará vueltas en círculo. Diciendo situaciones hipotéticas y hace girar una botella para que niño o niña que sea señalado, responda qué haría.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ponerse en círculo. 2. Hacer girar la botella.

Mediación pedagógica de “y tú ¿qué harías?”

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar el objetivo de la actividad y dar las instrucciones.</p> <p>Le hace contra preguntas a los participantes, como ¿Cómo le dirías? ¿Con qué tono de voz? Mírame a los ojos y dime, más fuerte.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Luego comienza con las preguntas:</p> <p>Estoy en el parque y te veo sin adultos. Te ofrezco un helado. ¿Tú qué harías?</p> <p>Te encuentro todos los días en el bus, empiezo a preguntarte cosas de tu vida. ¿Tú qué harías?</p> <p>Empiezo a seguirte. ¿Tú qué harías?</p> <p>Si soy un adulto y te digo que te quiero contar un secreto, ¿tú qué harías?</p> <p>Si hay lugares donde no te sientes seguro ¿tú qué harías?</p> <p>Si vez que un desconocido quiere que una amiga o amigo le acompañe. ¿Tú qué harías?</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Esta actividad puede realizarse con grupos etarios mayores.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>La actividad puede ser usada en cualquier juego de preguntas y respuestas</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>n/a</p>

Grupo etario: 4-6 años

Tema: Roles y estereotipos

Objetivo de aprendizaje del taller: Desnaturalizar los roles y estereotipos de género.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual: 4 - 14; 15 - 25
(Definiciones generales; Violencia de género)

- Los roles y estereotipos de género asignados a hombres y mujeres: cómo funcionan entre niños y niñas.
- Cuáles son las ideas en nuestras familias, en la escuela o barrio sobre cómo deben ser las niñas y los niños.

Presentación en el cuerpo

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Presentarse, distensionarse.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	20 minutos
Recursos:	Espacio amplio e iluminado para formar dos esferas, una dentro de la otra
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Presentarse y conocerse los unos los otros, en dos circunferencias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar una esfera entre todos . 2. Pasando un participante, dan un pa so al centro y un paso a la derecha y se dan la vuelta; de modo que queden dos circunferencias, una dentro de la otra, y cada participante está frente a otro. 3. Cada circunferencia debe seguir las instrucciones de la persona que facilite .

Mediación pedagógica de la presentación con el cuerpo

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe dar la consigna de la actividad hasta que estén dos circunferencias, una dentro de la otra, y cada participante tenga una persona en frente.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	La persona que facilita debe pedir a la circunferencia interna que dé un paso al costado cada vez que responda, de modo que siempre dialogue con una persona diferente. Tiene que responder: cómo se llama, qué le gusta, qué no le gusta. La diferencia es que a veces pide que se saluden con un toque de pies, otra con un abrazo, otra con la mano, otra chocando un lado de las caderas, otra con los codos, etc. Repetir hasta que todos se hayan presentado. Luego cambiar la conformación de las esferas para una nueva combinación de participantes.
Variantes para su utilización	Se pueden hacer otras preguntas.
Alcance de la actividad	Con esta actividad los participantes se conocerán entre ellos pero quien facilita no los conocerá. Se recomienda también poner adhesivos con los nombres.
Sugerencias y/o comentarios	n/a

Las cuatro esquinas

Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Identificar los roles y estereotipos de géneros en la infancia
Número sugerido de participantes:	Máximo 25 niños y niñas
Duración:	40 minutos
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y despejado para correr . Una pelota (o un objeto para botar, puede ser una pelota de papel y cinta adhesiva)
Indicaciones:	<p>Consigna del juego: Correr hacia la esquina que corresponda a tu respuesta. Las respuestas de cada esquina son: Nunca, casi nunca, siempre, casi siempre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La persona que facilita botará al cielo una pelota y hará una pregunta. 2. Antes de que caiga la pelota, las personas participantes deben correr a la esquina que corresponda a su respuesta. 3. Una vez que lleguen a su esquina, deben decir cuántos están en cada esquina y cuántos de ellos son varones y cuántas mujeres. <p>Las preguntas que se sugieren son:</p> <p>¿Quiénes juegan con muñecas? ¿Quiénes juegan con carritos? Cuándo eran bebés, ¿a quiénes vestían de rosado? Cuándo eran bebés, ¿a quiénes vestían de azul?</p>

Mediación pedagógica de las cuatro equinas

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna del juego y las instrucciones .</p> <p>No importa quién llega al último a su esquina, lo importante es que todos lleguen.</p> <p>Se sugiere ir anotando en una pizarra o papelote las respuestas de cuántos están en cada esquina y cuántos de ellos son niños o niñas.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Después del juego mostrar las respuestas a las personas participantes.</p> <p>La plenaria de la actividad consiste en buscar razones a esas prohibiciones y botar entre los participantes si las razones les parecen buenas o les parecen malas.</p> <p>Para identificar una buena razón de una mala razón, daremos ejemplos como este:</p> <p>Las personas vamos la doctora para...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que nos cure y estar sanos b) Para que la doctora no se aburra porque está solita. <p>¿Cuál de las dos es una buena razón?</p> <p>Una vez que se ha entendido, para calentar, vamos practicar poniendo razones y calificando a las razones quedamos. La persona facilitadora da los prefijos de la frase y pide a los participantes que continúen la frase y luego, pide que levanten la mano quienes están de acuerdo en que es una buena razón.</p> <p>Nos lavamos los dientes porque... Vamos a la escuela porque... Nos dormimos temprano porque ...</p> <p>Luego, buscamos las razones atrás de las prohibiciones de la primera parte del juego, y calificamos las razones :</p> <p>Los niños no juegan a las muñecas porque... Las niñas no juegan a los carritos porque... Las niñas no se visten de celeste porque... Los niños no se visten de rosado porque... Las niñas no juegan futbol porque...</p> <p>Para concluir, la persona que facilita cierra el ejercicio dando ejemplos de creencias y prescripciones que han cambiado porque no tenían una buena razón, eran injustas y causaban mucho daño y tristeza . Por ejemplo, que las niñas no salgan de casa, no usen pantalón, no</p>

	vayan a la escuela; o que los niños se peguen para demostrar su fortaleza, que no lloren, etc.
Variantes para su utilización	<p>Pueden utilizarse con diferentes preguntas de acuerdo al objetivo del taller.</p> <p>Puede utilizarse también con otros grupos etarios.</p>
Alcance de la actividad	La primera parte de la actividad puede servir para hacer monitoreos o diagnósticos del grupo. La plenaria puede modificarse para hacer un segundo momento de reflexión de acuerdo al tema a tratarse.
Sugerencias y/o comentarios	<p>Si los participantes están muy agitados luego de correr en la primera parte del ejercicio, se sugiere hacer de pie tres respiraciones profundas antes de continuar con la plenaria.</p> <p>Si no se cuenta con mucho tiempo, este ejercicio puede utilizarse como actividad de apertura y expansión; y, dependiendo de la profundización de la plenaria, como ejercicio de concreción también, procurando que todos participen.</p>

La varita mágica de la transformación

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Hacer un amuleto que nos recuerde que los roles y estereotipos de géneros pueden cambiar
Número sugerido de participantes:	Máximo 20 niños y niñas
Duración:	45 minutos
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas de trabajo. - Papel - Colores - Masking
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Hacer una varita mágica de papel que nos recuerde que las ideas que nos dicen sobre lo que es ser niña y ser niño, pueden cambiar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer una varita mágica doblando un cilindro de papel largo y delgado. 2. Decorar el papel con colores 3. Crear un frase o palabra con la cual comenzarán tus conjuros para cambiar las ideas injustas sobre lo que es ser niño o niña. 4. Cuando todos hayan terminado, formar un círculo y presentar a todos su conjuro junto a su varita mágica 5. Llegar a casa y presentar la varita mágica a su familia junto con el conjuro que hicieron. Y compartir lo que más les gustó de lo que aprendieron.

Mediación pedagógica de la varita mágica de la transformación

Pautas específicas para la facilitación	<p>Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar el objetivo de la actividad y dar las instrucciones.</p> <p>Durante el ejercicio, prestar atención a quién necesita ayuda.</p>
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<p>Durante la actividad:</p> <p>Preguntar de manera aleatoria a las y los niños qué ideas sobre los niños o las niñas quisieran cambiar porque consideran injustas.</p> <p>Ideas de base de conjuros que se pueden dar:</p> <p>Dos dientes de león..</p> <p>Tres cachos de toro..</p> <p>Seis sonrisas de niñas...</p> <p>Cuatro abrazos de niños..</p> <p>Seis travesuras de perro..</p> <p>Cuatro lamidas de gato..</p> <p>Ejemplos de ideas injustas:</p> <p>Que las niñas no son buenas en matemáticas, Que las niñas son débiles, Que los niños no pueden cuidar, Que los niños no pueden expresar sus sentimientos, Que las niñas deben ser calladitas, Que los niños no pueden bailar, Que los niños son descuidados.</p> <p>Los conjuros quedan más o menos así:</p> <p>“Tres orejas de vaca, que todos se enteren que las niñas , si queremos, somos buenas en matemáticas”</p>
Variantes para su utilización	<p>Pueden hacer varitas mágicas más elaboradas , Por ejemplo, hacer estrellas en origami y luego pegarla a un palo de pincho.</p>
Alcance de la actividad	<p>La actividad es para cerrar una reflexión, no sirve mucho si se usa de manera aislada.</p>
Sugerencias y/o comentarios	<p>Si no se dispone de suficiente tiempo, las varitas pueden llegar hechas para que las y los participantes solo la decoren.</p>

Grupo etario: 4-6 años

Tema: Sistema sexo/ género

Objetivo de aprendizaje del taller: Promover formas no jerarquizadas de aproximarse al mundo.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual:

12 - 14; 18 -25 (Cómo se creó el sistema Sexo Género; Estereotipos de género y violencia simbólica)

¿Nuestras formas de entender el mundo son igualitarias o a qué damos más o menos valor?

¿Creemos que existe orden del cuál se desprenden las formas de ser y hacer?

La pelota imaginaria

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Presentarse; identificar la soltura de las y los participantes
Número sugerido de participantes:	Máximo 25 niños y niñas
Duración:	20 minutos
Recursos:	Espacio amplio e iluminado para formar una esfera entre los participantes y que todos se puedan ver
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Pasar la pelota imaginaria de maneras creativas entre todas y todos los participantes y presentarse.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La persona que inicia, con la pelota imaginaria en su mano, dice su nombre, edad y comida favorita. 2. Luego de presentarse, le pasa la pelota a otro participante de una forma diferente a la que recibió, para que se presente. 3. Cuando todos y todas se hayan presentado, se regresa en orden inverso, imitando el movimiento y repitiendo el nombre, edad y comida favorita de la persona que le envió la pelota.

Mediación pedagógica de la pelota imaginaria

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad y las instrucciones; luego, iniciar presentándose y lanzando la pelota imaginaria. Se sugiere salir del círculo y prestar atención al grupo para identificar si a alguien necesitará algún apoyo en especial, como las personas menores y más tímidas.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Durante la actividad se sugiere:</p> <p>Promover la creatividad de las personas participantes alertando los movimientos que se repiten con mayor frecuencia.</p> <p>Para provocar la identificación del grupo, hacer comentarios respecto a lo que surge. Por ejemplo, “la mayoría de participantes tienen 6 años”, “a muchos nos gusta la misma comida, ojalá algún día podamos comerla juntos”</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Pueden utilizarse con diferentes preguntas de acuerdo al objetivo del taller.</p> <p>Puede utilizarse también con otros grupos etarios.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>Es una dinámica para provocar intercambios rápidos, no se recomienda utilizar con preguntas de respuestas largas.</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>Si se tiene más de 25 participantes, se sugiere solo hacer una ronda, no repetir en orden inverso</p>

Imaginar humanos posibles

Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Encontrar otras formas de aproximación no binaria
Número sugerido de participantes:	Máximo 25 niños y niñas
Duración:	60 minutos
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y mesas para trabajar en grupos. Papelotes, marcadores, colores y una silueta de cuerpo humano en cartulina para cada participante
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Imaginar un humano posible y plasmarlo en una silueta de cartulina</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la parte de atrás, poner todo aquello que no se ve, se puede poner dibujos o escribir palabras: En las manos, poner lo que hacen, a qué se dedican; en la cabeza, cómo es su carácter, su pensamiento; en los pies, los lugares a los que van para realizar sus actividades; en su corazón, sus sentimientos, por quién siente atracción. 2. En la parte de adelante, lo que se ve, va a construir una forma de expresión de esta humanidad: formas de vestirse, de peinarse, de pintar su cuerpo, de usar aretes, etc. 3. Ponerle un nombre

Mediación pedagógica de Imaginar humanos posibles

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Antes de iniciar la dinámica y dar las instrucciones, va a realizar la siguiente reflexión</p> <p>¿Se imaginan lo aburrido que sería un mundo solo con dos opciones?</p> <p>Que sólo tenga casas negras, y casas blancas... ¿Cuánto extrañaríamos las casas rojas, las azules, las verdes ¿Qué casas extrañarían ustedes? (Escucha de tres a cuatro opciones)</p> <p>Que sólo tenga caras con sonrisas y caras con lágrimas... ¿Cuánto extrañaríamos las carcajadas, las caras de atención, de sorpresa! ¿Qué caras extrañarían ustedes? (Escucha de tres a cuatro opciones)</p> <p>Que sólo tenga mar y tenga montaña... ¿cuánto extrañaríamos los ríos, los valles, la selva! ¿Qué lugares extrañarían ustedes? (Escucha de tres a cuatro opciones)</p> <p>Que solo tenga insectos y tenga vacas... ¿Cuánto extrañaríamos a los perros, a los gatos, a los monos, a los lagartos! ¿A qué animales extrañarían ustedes? (Escucha de tres a cuatro opciones)</p> <p>Que sólo tenga mujeres y tenga hombres... cuánto extrañaríamos a... (Poner cara de quedarse pensando)... ¿A qué humanos extrañarían ustedes? Si hay respuestas, acogerlas e ir precisando que sean opciones de humanos. Si no hay respuestas: "No me lo creo que sólo haya hombres y haya mujeres...hay mucha diversidad en la naturaleza...</p> <p>En esta actividad, vamos a imaginar esos humanos que extrañaríamos. ¿Cómo piensas que podrían ser estas personas?</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Una vez dada la consigna, reforzarla mediante estas preguntas:</p> <p>Para imaginarnos, vamos a servirnos de todo aquello que conocemos de las personas, lo vamos a reagrupar y vamos a reconstruir algo nuevo y diferente.</p> <p>En un papelote, hacer el primer ejemplo:</p> <p>Hagamos una prueba... imagínense que vamos al mercado y escogemos dos frutas. (Pedir a los niños y niñas que escojan dos frutas, dibujarlas en el papelote y pedir a los participantes que las describan)</p> <p>Ahora vamos a partir las frutas para ver qué hay adentro. (dibuja las frutas cortadas para ver qué hay en su interior, y pide a los participantes que describan lo que hay en el interior)</p> <p>Ahora, juntos vamos a imaginar una nueva fruta, mezclando o reagrupando las formas de estas dos frutas (pero también pueden tomar aspectos y elementos de otras frutas)</p> <p>Juntos, crean una nueva fruta que la persona que facilita va dibujando en el papelote. Juntos le ponen un nombre.</p> <p>¿Ven qué divertido es imaginar?</p>

	<p>Ahora sí, estamos listos para imaginar a otros humanos, para quienes las palabras hombre y mujer nos quedan cortas.</p> <p>Para hacerlo, vamos a poner en una cesta imaginaria todos los ingredientes de lo humano:</p> <p>Qué les gusta, cómo se expresan (la forma de vestir, de arreglarse, de peinarse, de pintarse el cuerpo), qué hacen (las actividades, profesiones, deportes), por quiénes sienten atracción, qué sienten. (Va pidiendo ejemplos de cada cosa)</p> <p>Luego, cada participante va a construir una humanidad posible a partir de estos ingredientes.</p> <p>En la parte de atrás de la silueta, van a poner todo aquello que no se ve, las ideas, actividades, emociones, gustos, etc. En la parte de adelante, va a poner lo que se ve: a construir una forma de expresión de esta humanidad (tipos de ropa, formas de peinados, tipos de aretes, pinturas del cuerpo, etc.)</p> <p>Finalmente, le van a poner un nombre.</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Esta actividad tiene una mediación para el grupo etario de 4 -6 años, pero con otra mediación, puede usarse para grupos etarios mayores.</p> <p>Se sugiere imprimir figuras de papel y pegarles en la parte superior de un palo de pincho a cada una, con formas de casas de colores, de diferentes tipos de animales, de diferentes expresiones, para hacer más gráfico el diálogo de la mediación.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>En la plenaria de esta actividad puede reflexionarse sobre la invisibilización de otras identidades y sus efectos</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>Este ejercicio puede utilizarse como ejercicio de expansión y concreción.</p>

La ciudad de otros humanos

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 4 a 6 años
Objetivo:	Presentar a los humanos que extrañaríamos
Número sugerido de participantes:	Máximo 25 niños y niñas
Duración:	45 minutos
Recursos:	Perforadora Lana Las siluetas pintadas
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Vamos a crear una ciudad de las personas que imaginamos, para eso, hay que juntarlas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quien facilita, va a hacer una pequeña perforación en la cabeza de cada silueta. Y por cada silueta, va a travesar el mismo hilo de lana largo. Este hilo se pegará de dos esquinas del salón, formando una guirnalda. 2. Esta guirnalda será una ciudad, a la cual juntos, pondrán un nombre. 3. Luego, se formarán parejas y cada uno mostrará y presentará a su pareja, la persona que creó: Su nombre es, hace (actividad, pro fesión, ocupación), es así (detalle de cualidades).

Mediación pedagógica de la ciudad de otros humanos

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar el objetivo de la actividad y dar las instrucciones. En las parejas mezclar personas menores con mayores.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<p>Luego de las presentaciones en parejas, quien facilita realizará la siguiente reflexión.</p> <p>¿Vieron cuántas combinaciones posibles salieron?</p> <p>Hay tantas combinaciones como personas en el mundo ¿o ustedes se imaginan que hay alguien exactamente igual a ustedes?</p> <p>Las palabras hombre o mujer, a muchas personas les quedan cortas. Es como si nos preguntaran a nosotros: eres bebé o eres adulto. Muchos de nosotros no sabríamos qué decir porque no somos ni lo uno ni lo otro.</p> <p>Ahora sabemos que hay combinaciones de formas de ser personas infinitas, no sólo hombre o mujer. Y todas están bien y enriquecen el mundo, así como las casas de colores, todos los tipos de animales, todos los tipos de lugares, etc. Las personas están ahí, esperando que las descubramos, existen de verdad, ojalá algún día podamos verlas a la cara, como a los gatos, las casas de colores, los valles, para decirles que les extrañaríamos si no estarían en este mundo.</p>
Variantes para su utilización	Esta actividad puede realizarse con grupos etarios mayores.
Alcance de la actividad	La actividad es para cerrar una reflexión, no sirve mucho si se usa de manera aislada.
Sugerencias y/o comentarios	n/a

Fichero de actividades 7-12 años

Grupo etario: 7-12 años

Tema: Sistema sexo-género

Objetivo de aprendizaje del taller: Reconocer que las diferencias entre hombres crean desigualdades que se pueden cambiar y encontrar la humanidad más allá de las categorías.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual: 4 –12 (Definiciones generales)

- Diferencia entre sexo y género.
- El sistema sexo/género como un orden social que se manifiesta en todos los aspectos de la vida de las personas y que concierne no solo a relaciones desiguales entre hombres y mujeres, sino también entre adultos y niños/as o adolescentes.
- ¿Cómo se creó el sistema sexo/género?: diferente organización de las familias y del trabajo

Presentación con animales

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Presentarse y distensionarse.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	20 minutos
Recursos:	Espacio amplio e iluminado para trabajar en parejas y formar una esfera con las sillas.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Presentar a su pareja mediante el animal con el que se identifica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar parejas y presentarse diciendo cuál es su nombre y con qué animal se identifica y por qué. 2. Formar un círculo y en el centro hacer la mímica del animal de la pareja y, cuando el resto adivine, decir cuál es el nombre de su pareja y con qué animal se identifica y por qué.

Mediación pedagógica de la presentación con animales

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la presentación y las siguientes instrucciones: Formar parejas y presentarse diciendo su nombre, con qué animal se identifican y por qué. Sólo cuando comience la presentación, dirá que tienen que hacer con mímica para que el resto adivine. Durante la actividad se sugiere controlar el tiempo para que sea rápidas las presentaciones por pareja. Cinco minutos para presentarse entre parejas, 15 minutos para presentar al resto.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	n/a
Variantes para su utilización	Puede utilizarse con otros grupos etarios mayores.
Alcance de la actividad	Es una dinámica exclusivamente para presentarse y romper el hielo.
Sugerencias y/o comentarios	Si se tiene más de 30 participantes, se anticipa que tomará más tiempo

El conocer de la cebolla

Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Reconocer la humanidad más allá de las categorías.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	60 minutos
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y mesas para trabajar en grupos o parejas, papeles bond para cada participante, colores, marcadores, escarchas, goma, papelógrafos.

Indicaciones:

1. Consigna: Hacernos entrevistas en parejas para conocernos más allá de las capas de cebolla. Nadie puede hablar todavía sobre nuestra edad, qué hacemos (futbolista, bailarina, cuidador/a de hermanxs, estudiante,), de dónde somos, nuestro sexo.

2. Hacer un comecocos de papel:



3. En la parte exterior de adentro, vamos a numerar del uno al ocho cada triángulo.
4. Al destapar los triángulos, en la parte de arriba de la tapita, vamos a poner la pregunta, y en la de abajo, vamos la respuesta de nuestra pareja.
5. Las preguntas son las siguientes:
 - ¿Cuándo te sientes alegre?
 - ¿Cuándo te sientes triste?
 - ¿Cómo te gusta que sean tus amigos y amigas?
 - ¿Qué te gusta hacer?
 - ¿Cuán es tu juego favorito?
 - ¿Cuál es tu color favorito?
 - ¿Cuál es tu comida favorita?

- ¿Cuál es tu sueño?

6. Ahora, en las parejas que nos presentamos, para encontrar la pareja con quien pelaremos nuestras cebollas, haremos lo siguiente:
 - Tomar un papelito y ver el animal que nos tocó.
 - Cerrar los ojos e ir por el espacio haciendo el sonido del animal que nos tocó hasta encontrarnos con nuestra pareja.
 - Una vez en parejas, vamos a jugar a pelar la cebolla, ósea, a hacer la entrevista con comecocos.
7. Cuando hayamos terminado, vamos a presentar a nuestra pareja desde su interioridad, desde aquello que la hace única y especial. Luego, cuando se ha presentado, vamos a decir e ir poniendo en la parte de afuera del comecocos, esas características con las que las personas se crean expectativas de nosotros: nuestra edad, qué hacemos (futbolista, bailarina, cuidador/a de hermanxs, estudiante, vendedor), de dónde somos, nuestro sexo.

Mediación pedagógica de El conocer de la cebolla

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Para introducir la actividad, la persona que facilita hará la siguiente presentación: Dibujando sobre un papelógrafo cómo una cebolla se va llenando de capas: Las personas, nacemos como semilla de cebolla. Vamos creciendo y nos van saliendo capas ¿Han visto que más grande o vieja es la cebolla y más capas tiene? La primera capa nos la pone el doctor o doctora al nacer: ¡Es niño! ¡Es niña! Cuando empezamos a crecer, nos salen otras capas. ¡Es la hermana mayor!, ¡es la hija de María y Juan!, ¡es el hijo de Patricia y Silvia! ¡es el nieto de José! ¡Es estudiante del Caritas Alegres! ¡es la jugadora de básquet! ¡Es la amiga de Carolina! ¡Es bombero! ¡Es ingeniera! Todas estas capas hacen que las personas nos vean de una manera, que esperen que seamos de una manera. No han oído algo así ¡Pero si es la hija de María, ¡cómo va a hacer eso! ¡una estudiante de las caritas alegres, siempre es buena en matemáticas! ¡los jugadores de básquet son altos! ¡Eres amiga de Carolina, no puedes ser amiga de Karina!</p> <p>Todas esas capas que tenemos encima, im piden a nuestra semilla ver a las otras semillas, que también están detrás de capas de cebolla.</p> <p>Hoy, en parejas, vamos pelar nuestras capas de cebolla para encontrarnos.</p> <p>---</p> <p>Luego dará las instrucciones y acompañará el proceso aleatoriamente entre las parejas.</p> <p>---</p> <p>Controlar el tiempo para que los primeros 30 min media hora sea de trabajo en grupos y la segunda media hora de presentación.</p> <p>Antes de comenzar la presentación, va a pasar mirando lo que dicen las capas de cebolla de los participantes “niña, de Imbabura, 10 años, estudiante”, así, aleatoriamente por cuatro o cinco participantes.</p> <p>Bueno, ahora viene lo bueno, ahora sí vamos a conocernos más de cerca.</p> <p>Durante la presentación: Ir identificando cosas en común de en las diversidades del grupo.</p> <p>Cuando todos terminen, agradecer la participación.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Plenaria: ¿Qué les pareció? ¿Se llevaron alguna sorpresa? ¿Encontraron cosas en común con resto?</p> <p>¿Qué creen que nos dice más de las personas, las capas de cebolla o lo que está en el interior?</p>

	<p>Hay veces que clasificamos a las personas en función de lo que nos dicen sus capas de cebolla: ponemos una línea entre lo que “vale más” y lo que “vale menos”: Hombre/ mujer; adulto/a/niño/a; ciudad/campo.</p> <p>Por ejemplo, se piensa que las palabras de los adultos valen más que las de los niños y niñas ¿Les suena familiar? ¿O que los hombres tienen la razón sobre las mujeres?</p> <p>Todas esas capas de cebolla: ser hombre, ser mujer, ser niño, ser niña, ser homosexual; ser estudiante, ser trabajador, ser ecuatoriano, ser extranjera, ser sordo, tener Síndrome de Down; hacen que clasifiquemos y nos imaginemos y esperemos cosas de las personas sin conocerlas.</p> <p>Esto puede causar mucho sufrimiento, porque la gente vive esforzándose por cumplir lo que los otros esperan de sí. Imaginen cuánto más grave es para la gente que no se identifica con la capa de cebolla que le pusieron, como las personas que nacieron con genitales de mujeres, pero no se identifican como mujeres. O la gente que nació sorda, y la gente le ve solo desde ahí, como que fuera una oreja, siempre con mirada de pena.</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Puede utilizarse también con otros grupos etarios mayores.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>Esta actividad puede utilizarse para hacer otro tipo de entrevistas con otros temas.</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>Si no se cuenta con mucho tiempo, este ejercicio puede utilizarse como ejercicio de concreción, si se logra la participación de cada uno de los participantes en la plenaria</p>

El regalo

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Decorar nuestra cebolla y regalarle a la pareja
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	30 minutos
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas de trabajo. - Pinturas, escarchas, gomas, lana.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Decorar nuestra cebolla (comecocos) y regalar a nuestra pareja.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos a decorar el comecocos con nuestra información y lo vamos a obsequiar a nuestra pareja . 2. Es un regalo para guardar y recordar las personas son mucho más que la capa de cebolla, y que las capas de cebolla pueden hacer mucho daño.

Mediación pedagógica el regalo

Pautas específicas para la facilitación	<p>Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar el objetivo de la actividad y dar las instrucciones.</p> <p>Durante el ejercicio, prestar atención a quién necesita ayuda .</p>
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<p>Durante la actividad:</p> <p>Mientras decoran su comecocos, piensen en toda la riqueza que hay en cada uno y que permanece escondida. Decoren ese tesoro.</p>
Variantes para su utilización	N/A
Alcance de la actividad	La actividad es para cerrar una reflexión, no sirve mucho si se usa de manera aislada.
Sugerencias y/o comentarios	N/A.

Grupo etario: 7-12 años

Tema: Violencia Basada en Género en niños/as y adolescentes. Factores de riesgo y protección

Objetivo de aprendizaje del taller: Reconocer diferentes tipos de violencia de género e identificar factores de riesgo y de protección

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual:

15 – 28; 35 – 37 (Violencia basada en género; Factores de riesgo y protección)

- Reconocer formas de violencia: La violencia de género en niños, niñas y adolescentes: ¿Qué actitudes en la voz o el cuerpo te hacen pensar en una persona adulta, niño/a o adolescente está siendo violenta con alguien? ¿Qué palabras reconoces que se dicen en estas situaciones? ¿En qué lugares has presenciado esas actitudes o escuchado esas palabras? ¿De qué otras maneras que no sean físicas o verbales crees que se puede ejercer violencia? ¿Crees que obligar a alguien a hacer algo que no quiere o con lo que no se siente bien es violencia?
- Factor de protección, la autonomía ¿Qué decisiones tomas a diario sin consultar con tus padres o un adulto? ¿Qué situaciones que piensas que son un poco complicadas puedes resolverlas tu solo/a sin pedir ayuda a tu mamá o papá? ¿En qué situaciones piensas que necesitas la ayuda de tu papá o mamá o de una persona adulta?

Factor de riesgo: ¿Crees que hay alguna persona a la que no se le puedes decir que no? ¿Cómo son los niños o niñas que son tus mejores amigos/as? ¿Tienes amigos/as adultos? ¿Qué opinas de los secretos?

El director de orquesta

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Presentarse y distensionarse.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	15 minutos
Recursos:	Espacio amplio e iluminado para trabajar en parejas y formar una esfera con las sillas.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: una persona sale del espacio, entre todos se ponen de acuerdo de alguien que será el director de orquesta a quien todos imitarán cómo toca un instrumento. La persona regresa y al entrar tiene que descubrir quién es el director o directora de orquesta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar un círculo. 2. Hacer girar un esfero o una botella en el centro para ver quién va a salir para adivinar. 3. Volver a girar el esfero o botella para ver q uién es el director de orquesta. 4. El director de orquesta hace la mímica de estar tocando un instrumento y todos le sigue. Va cambiando de instrumento. 5. La persona que regresa tiene que identificar quién es el director.

Mediación pedagógica de “El director de orquesta”

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna. Explicar que es un ejercicio para desarrollar la capacidad de observar.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	n/a
Variantes para su utilización	Puede utilizarse con otros grupos etarios mayores.
Alcance de la actividad	Es una dinámica exclusivamente para romper el hielo.
Sugerencias y/o comentarios	N/a

Roles de género: cómo nos relacionamos

Tipo de actividad:	Actividad de expansión														
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años														
Objetivo:	Reconocer las maneras jerarquizadas de relacionarnos														
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas														
Duración:	60 minutos														
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y														
Indicaciones:	<p>Consigna: Hacer un juego de roles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de cuatro. 2. Hacer un juego de roles de la siguiente manera con los siguientes personajes y situaciones . <table border="1"> <thead> <tr> <th>Personajes principales</th> <th>Situaciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Persona adulta - niño</td> <td>Resolver un conflicto</td> </tr> <tr> <td>Pareja de novios</td> <td>Tomar una decisión apresurada</td> </tr> <tr> <td>Personas "sin discapacidad", personas "con discapacidad"</td> <td>Viene alguien y les pregunta algo</td> </tr> <tr> <td>Un director o directora del colegio y un docente</td> <td>Viene una madre a reclamar algo .</td> </tr> <tr> <td>Un par de amigos</td> <td>Deciden a qué jugar</td> </tr> <tr> <td>Una amiga y un amigo</td> <td>deciden cómo hacer un trabajo en grupo</td> </tr> </tbody> </table> <p>Para hacerlo, pensar el detalle de la situación o historia, y tener claro qué estaban haciendo cada uno de los personajes en la escena, y qué querían lograr.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Hacer una presentación de dos a tres minutos de cada juego de rol. 4. Participen todos en el sociodrama, puede haber personajes de relleno (que son parte de la escena, pero no tienen una función) 5. No hay que practicar diálogos, sino improvisar con la escena clara de donde están y qué quieren. 	Personajes principales	Situaciones	Persona adulta - niño	Resolver un conflicto	Pareja de novios	Tomar una decisión apresurada	Personas "sin discapacidad", personas "con discapacidad"	Viene alguien y les pregunta algo	Un director o directora del colegio y un docente	Viene una madre a reclamar algo .	Un par de amigos	Deciden a qué jugar	Una amiga y un amigo	deciden cómo hacer un trabajo en grupo
Personajes principales	Situaciones														
Persona adulta - niño	Resolver un conflicto														
Pareja de novios	Tomar una decisión apresurada														
Personas "sin discapacidad", personas "con discapacidad"	Viene alguien y les pregunta algo														
Un director o directora del colegio y un docente	Viene una madre a reclamar algo .														
Un par de amigos	Deciden a qué jugar														
Una amiga y un amigo	deciden cómo hacer un trabajo en grupo														

Mediación pedagógica cómo nos relacionamos

Pautas específicas para la facilitación	Dar las instrucciones, conformar los grupos para que estén conformados por niños y niñas de diferentes edades. Cuando estén conformados los grupos, pasar por ellos verificando que entiendan la dinámica. Que no se memoricen diálogos, sino que interioricen el personaje.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	Plenaria: ¿Qué vimos? ¿Qué escuchamos? ¿Qué pasó? ¿Qué encontraron en común en las diferentes formas de relacionarse? ¿Cómo se escuchan los unos a los otros? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Cómo se resuelven los conflictos? ¿Se sintieron identificados con alguna de esas relaciones? ¿Con quiénes sentimos esas relaciones de autoridad? ¿En dónde nos colocamos? ¿Nos colocamos en lugares diferentes de acuerdo a quién tenemos enfrente? ¿Cómo podemos cambiar esa manera de relacionarnos?
Variantes para su utilización	Puede utilizarse también con otros grupos etarios mayores.
Alcance de la actividad	Esta actividad puede servir para diagnosticar o para proponer soluciones.
Sugerencias y/o comentarios	n/a

El compromiso

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Hacer una pulsera que nos recuerde un compromiso que tomaremos por una semana.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	30 minutos
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas de trabajo. - Lanas de tres colores.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: tener una pulsera para comprometernos a probar otras maneras de relacionarnos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para comenzar, vamos a retomar la reflexión del ejercicio anterior. Vamos hacer una lluvia de ideas y votar por las tres ideas que nos parecen mejores para buscar otra manera de relacionarnos que no sea de subordinaciones (autoridad, superioridad). 2. Vamos a dar ejemplos de qué significaría aplicar esa idea. Cada participante de un ejemplo de situación donde aplicarían cada idea que se votó como la mejor. 3. Hacer una trenza /pulsera, que nos pondremos esa semana para que cada vez que identifiquemos que estamos actuando en una relación desigual, hagamos algo para cambiar la dinámica.

Mediación pedagógica de “el compromiso”

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar la actividad, retomar las ideas que salieron en el ejercicio anterior para buscar otra manera de relacionarnos. Identificar las ideas que más se parecen o fueron más nombradas.</p> <p>Seleccionar cinco ideas y hacer una votación en un papelote por cuales les parecen las mejores.</p> <p>Luego, pedir a cada participante que de un ejemplo de situación donde aplicarían cada una de las tres ideas.</p> <p>Las ideas que se pueden reflexionar son: Saber que todos y todas nos pueden enseñar algo. Que nunca tenemos toda la razón. Que los otros ven las cosas de manera diferente y podemos enriquecer si pensamos juntos. Reconocer que no hay nadie mejor que uno, para hablar de sí mismo. Que yo solo tengo que hablar por mí. Que tengo que expresar cuando no estoy de acuerdo con algo que dicen de mí o por mí. Que así los otros no me escuchen, tengo que estar seguro de que mi criterio es válido e importante, esa seguridad nadie me puede quitar.</p> <p>Escoger un color de lana para cada idea.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Durante la actividad:</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Hacer que cada uno haga su pulsera de trenza y que se pongan</p> <p>N/A</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>La actividad es para fijar un compromiso.</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>N/A.</p>

Grupo etario: 7-12 años

Tema: Roles y estereotipos

Objetivo de aprendizaje del taller: Desnaturalizar los roles y estereotipos de género.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual: 4 – 25 (Definiciones generales; Violencia Basada en Género)

- Diferencias entre roles y estereotipos de género: hombres y mujeres; niños y niñas.
- ¿Con qué imágenes mentales nos representamos a los hombres y a las mujeres? ¿Dónde aprendimos estas representaciones? ¿Cómo nos sentimos respecto a ellas?

Presentación con un objeto

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Presentarse y distensionarse.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	30 minutos
Recursos:	Espacio amplio
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Presentar se mediante un objeto que trajimos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar una esfera 2. Cada participante tomará un objeto que trajo, pueden ser esferos, bufandas, aretes gorras, zapatos , cualquier cosa. 3. Va a jugar a ser el objeto que presenta a su dueña o dueño. “Hola, soy el arete de Paula, a Paula le encanta usarme cuando va a ver sus amigas. Paula es un poco despistada, a veces se olvida de mí en la ducha, en la ropa sucia e incluso me deja semanas botada atrás de su cama”.

Mediación pedagógica de la presentación mediante un objeto

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la presentación y se va a presentar a sí misma con un objeto que trajo.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	n/a
Variantes para su utilización	Puede utilizarse con otros grupos etarios mayores.
Alcance de la actividad	Es una dinámica exclusivamente para presentarse y romper el hielo.
Sugerencias y/o comentarios	Si se tiene más de 30 participantes, se anticipa que tomará más tiempo

¿Qué sabemos de los humanos?

Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Reconocer que el género es una construcción social, histórica y cultural que puede cambiar.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	60 minutos
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y mesas para trabajar en grupos. Papelotes y marcadores
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Cada grupo tiene que crear 3 personajes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de 4 o 5 participantes. 2. Hacer siluetas de tres tipos de humanos. 3. En las manos de cada uno, poner lo que hacen, a qué se dedican. 4. En la cabeza, cómo es su carácter, su pensamiento. 5. En los pies, los lugares a los que van para realizar sus actividades. 6. En su corazón, sus sentimientos. 7. Cuando hayan terminado, exponer en grupos su trabajo.

Mediación pedagógica de ¿qué sabemos de los humanos?

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad y las instrucciones .</p> <p>Sugerir que cada grupo esté conformado por personas de diferentes edades y que haya alguien que facilite para que todos participen.</p> <p>Controlar el tiempo para que la primera media hora sea de trabajo en grupos y la segunda media hora de exposición.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Después de las exposiciones, durante la plenaria, comparar lo que tienen en común de lo que tienen de diferente los trabajos presentados :</p> <p>Poner atención a los estereotipos presentes en los personajes y reflexionar juntos de dónde vienen, pueden servir preguntas como estas.</p> <p>¿Qué nos lleva a pensar que tienen esos sentimientos e ideas?</p> <p>¿Quiénes hacen las actividades de cuidado?</p> <p>¿Quiénes hacen las actividades para llevar provisiones a casa (comida, ropa, útiles de aseo y escolares) ?</p> <p>¿Quiénes son independientes?</p> <p>¿Quiénes dependen de otros para su subsistencia?</p> <p>Dar un tiempo para pensar y promover la participación de 3 a 5 personas.</p> <p>Para promover la búsqueda de razones, a partir de lo he escrito por los participantes, generar nuevas preguntas como:</p> <p>¿Por qué piensan que...?</p> <p>¿Cómo es posible que...?</p> <p>¿Qué les lleva a pensar que...?</p> <p>¿Qué razón tienen para decir que...?</p> <p>¿En qué se basan para decir que...?</p> <p>¿Por qué creen que la mayoría de ustedes ha puesto que...?</p> <p>Luego, la persona que facilita ilustrará con ejemplos los roles de género que han cambiado como fruto de luchas históricas.</p> <p>Luego, preguntará nuevamente ¿Por qué creen que esto ha cambiado?</p> <p>Como conclusión, se identificará que el conjunto de ideas y creencias sobre lo que es propio de lo femenino y lo masculino son construcciones históricas que cambian; y, que es necesario cambiarlas para hacer un mundo más equitativo.</p>

Variantes para su utilización	Puede utilizarse también con otros grupos etarios mayores.
Alcance de la actividad	La primera parte de la actividad puede servir para hacer monitoreos o diagnósticos de las ideas del grupo.
Sugerencias y/o comentarios	Si no se cuenta con mucho tiempo, este ejercicio puede utilizarse como ejercicio de concreción, si se logra la participación de cada uno de los participantes en la búsqueda de razones.

El collage de las rupturas

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Niñas y niños de 7 a 12 años
Objetivo:	Hacer un collage que derrumbe los estereotipos y roles de género que limitan nuestras posibilidades
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 niños y niñas
Duración:	30 minutos
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas de trabajo. - Revistas y periódicos - Cartulinas - Goma - Tijeras
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Hacer un collage en el que reconstruyamos las ideas sobre quienes podemos y queremos ser, libres de los estereotipos y roles que nos han asignado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar imágenes de todo lo que sientes afinidad y hacer un collage de tus intereses, gustos, ideas. 2. Al llegar a casa, pégalo en un lugar donde lo veas todos los días para recordar los aprendizajes de este día.

Mediación pedagógica del collage de las rupturas

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar el objetivo de la actividad y dar las instrucciones. Durante el ejercicio, prestar atención a quién necesita ayuda.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	Durante la actividad: Preguntar de manera aleatoria a las y los niños qué encuentran en las imágenes de la publicidad y animarlos a formar nuevas combinaciones posibles a partir de sus intereses, inclinaciones, gustos.
Variantes para su utilización	Pueden llevar imágenes impresas y recortadas para facilitar la tarea.
Alcance de la actividad	La actividad es para cerrar u na reflexión, no sirve mucho si se usa de manera aislada.
Sugerencias y/o comentarios	Si queda tiempo, promover que cada participante presente su trabajo al resto.

Fichero de actividades 13-18 años

Grupo etario: 13-18 años

Tema: Roles y estereotipos de género

Objetivo de aprendizaje del taller: Reconocer que los roles y estereotipos de género son construcciones históricas y culturales que pueden cambiar.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual:

4-25 (Definiciones generales; Violencia Basada en Género)

- Los roles sociales diferenciados entre lo masculino y lo femenino: la simbolización (cómo se establecen) y socialización (en dónde y quiénes los establecen).
- Roles, estereotipos e identidades de género: diferencias, cómo se expresan en nuestras vidas.
- ¿Cómo reproducimos roles y estereotipos en nuestra familia, la escuela, el barrio o en otros lugares?

El mensajero

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Distensionarse
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	10 minutos
Recursos:	Espacio amplio sillas para estar todos en círculo.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Cada vez que el mensajero diga una característica suya, cambiar de silla.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Amar un círculo con sillas para todos, menos para la persona que facilita y se parará en el centro. 2. La persona que está en el centro, es el mensajero y dice "tengo un paquete para todas las personas que..." comience y diga características de los participantes y se da la vuelta. 3. Los participantes tienen que moverse rápido antes de que termine de girar el mensajero

Mediación pedagógica de “El mensajero”

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	Se sugiere pasar de características físicas a características sobre la caracterización del grupo: Comenzar con color de los zapatos, color del cabello, seguir con gustos de comida, de actividades, edad, de donde vienen, etc. No solo puede traer paquetes, también cartas, comida, sorpresas, flores, etc.
Variantes para su utilización	Puede utilizarse con otros grupos etarios.
Alcance de la actividad	Es una dinámica que puede servir para distensionarse, moverse, reírse y conocer características del grupo.
Sugerencias y/o comentarios	N/a

¿Cómo funcionan los roles y estereotipos?

Tipo de actividad:	Actividad de expansión				
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años				
Objetivo:	Reconocer que los roles y estereotipos de género son construcciones históricas y culturales que pueden cambiar				
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes				
Duración:	60 minutos				
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y mesas para trabajar en grupos. Tarjetas de cartulina vacías de 6cm x 4 cm. Tarjetas del mismo tamaño con la siguiente información:				
	(Tarjeta 1: causas)	(Tarjeta 2: manifestaciones)	(Tarjeta3: consecuencias)	(Tarjeta 4: idea para cambiar)	(Tarjeta 5: iniciativas para aportar)
	La familia, el trabajo, la iglesia y el Estado han construido ideas, creencias, representaciones, prácticas y atribuciones para lo masculino y lo femenino. Mandatos sobre lo que debemos ser, saber, pensar, hacer y sentir si somos hombre o si somos mujeres.	“Los hombres son los proveedores, son fuertes y protectores, trabajadores remunerados...” “Las mujeres son las cuidadoras del hogar y la familia, débiles y las conciliadoras, las” (Roles: representaciones, comportamientos, valores y expectativas; y, estereotipos: creencias, opiniones, percepciones o prejuicios generalizados)	Los hombres son reconocidos socialmente, reciben remuneración económica... Las mujeres son dependientes y se vuelven vulnerables, no reciben remuneración económica... (Ridiculización, juicio, injusticias)	Reconocer que la categoría “género” nos permite identificar que las ideas construidas históricamente sobre lo masculino y femenino no son un reflejo de la realidad natural o biológica; y por lo tanto pueden y deben cambia.	Luchar por nuestros derechos, no burlarnos de quienes luchan por sus derechos, dejar de repetir lo que “debemos” hacer por ser hombres o mujeres...
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Esquematizar para comprender las causas, manifestaciones, consecuencias, idea para cambiar e iniciativas para aportar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de cuatro o cinco participantes. 2. A cada participante se le entregará 5 tarjetas diferentes en desorden (todos tendrán las mismas tarjetas). 3. En grupos, discutir sobre cuál es el orden de las tarjetas e identificar cuál corresponde a causas, manifestaciones, consecuencias, idea para cambiar e iniciativas para aportar). 				

4. En tarjetas nuevas, cada uno escribir un ejemplo de: manifestaciones, consecuencias e iniciativas para portar (una tarjeta por cada ejemplo).
5. Al reverso de cada tarjeta donde está el ejemplo dado, hacer un dibujo simple que lo represente.
6. Participar en la plenaria levantando las tarjetas de acuerdo a la dinámica

Mediación pedagógica de ¿cómo funcionan los roles y estereotipos?

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar el ejercicio, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad y las instrucciones.</p> <p>Procurar que los grupos estén integrados por personas de diferentes edades.</p> <p>Indicar que cada grupo debe tener un coordinador o coordinadora para que garantice que todos y todas participen.</p> <p>Mientras trabajan en grupos, visitar cada grupo, y contribuir en las reflexiones que dan... Verificar que el orden de las tarjetas sea el correcto y si no lo es, hacer preguntas para que caigan en cuenta y enmienden.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Después para la plenaria preguntar:</p> <p>¿Cómo se dieron cuenta de que esa era la causa?</p> <p>¿Cuáles son los roles y estereotipos que recaen sobre las y los adolescentes? Quienes tienen ejemplos, levanten su tarjeta con los dibujos que hicieron.</p> <p>¿Cómo les afectan a ustedes esos roles y estereotipos? Quienes tienen ejemplos, levanten su tarjeta con los dibujos que hicieron.</p> <p>Explicar el origen de estas ideas construidas socialmente e ilustre con ejemplos las ideas que han cambiado como fruto de luchas sociales.</p> <p>Para finalizar, pedir a todos que lean y levanten la tarjeta con la iniciativa para aportar que escribieron.</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Pueden hacerse otras tarjetas y usarse otras categorías para ordenar; de acuerdo al tema con el que se quiera trabajar.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>Este ejercicio sirve para discutir y ordenar las ideas con adolescentes.</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>Si no se cuenta con mucho tiempo, este ejercicio puede utilizarse como ejercicio de concreción .</p>

Juegos de serpientes y escaleras

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Compartir un ejercicio para identificar la incidencia de las pequeñas actitudes y acciones en la perpetuación de los roles y estereotipos.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	30 minutos
Recursos:	Cartulinas (donde entren nueve tarjetas), goma y marcadores, semillas, dados para que cada participante se lleve a casa.
Indicaciones:	<p>Objetivo de la actividad: Armar un juego de serpientes y escaleras con las tarjetas de la actividad anterior.</p>  <p>imagen referencial, se sugiere hacer ilustración explicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada participante hará un tablero de 9 tarjetas (8 de la actividad anterior y una con un dibujo para la llegada). - Las serpientes y escaleras hacen atajos. - La serpiente es para acortar la llegada al final y la escalera para subir al principio. - La escalera se pone en las consecuencias (porque agravan la posibilidad de salir de los ciclos) - La serpiente se pone en la tarjeta de las iniciativas para aportar, porque ayudan a salir de las condiciones de violencia. - Cada participante deberá armar su tablero y decorarlo. - Llevarse lo a casa y jugar con un grupo de amigas y amigos o familia.

Mediación pedagógica de juegos de serpientes y escaleras

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad, dar las instrucciones y entregar el material.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	Durante la actividad: Reforzar las ideas fuertes que surjan sobre dónde colocar las serpientes y las escaleras; y ayudar a clarificar mediante preguntas a las ideas poco claras.
Variantes para su utilización	Si no hay presupuesto para los dados, incluir una pequeña actividad donde hagan dados de cartón. Si se hace en el marco de un campamento, pueden hacer un solo tablero grande entre todos y dejarlo abierto para que jueguen otras personas.
Alcance de la actividad	La actividad es para compartir lo aprendido con otros grupos. El ejercicio está más en construir el tablero que en jugarlo.
Sugerencias y/o comentarios	Es importante recalcar que la tarea termina cuando invitan a jugar a otras personas.

Grupo etario: 13-18 años

Tema: Sistema sexo-género

Objetivo de aprendizaje del taller: Reconocer que las diferencias entre hombres crean desigualdades que se pueden cambiar y encontrar la humanidad más allá de las categorías.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual:

4 –14 (Definiciones Generales)

- Diferencia entre sexo y género.
- El sistema sexo/género como un orden social que se manifiesta en todos los aspectos de la vida de las personas y que concierne no solo a relaciones desiguales entre hombres y mujeres, sino también entre adultos y niños/as o adolescentes.
- ¿Cómo se creó el sistema sexo/género?: diferente organización de las familias y del trabajo.

La papa caliente

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Presentarse y conocerse un poquito.
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	20 minutos
Recursos:	Espacio amplio
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Presentarse rápidamente cuando se tiene el objeto “papa caliente” en la mano, no se la puede tener fijo, hay que hacer pequeños toques, como lanzando hacia arriba mientras se habla, pues no debemos quemarnos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar una esfera entre todos y todas. 2. Cada participante debe decir su nombre, su edad, y su comida favorita cuando tiene la “papa caliente en la mano”. Tiene que tocarla y actuar teatralmente como que se quemara. Cuando termine, pasa la “papa caliente” a otro participante. No debe pasar al de al lado, sino a otro que se encuentre lejos.

Mediación pedagógica de la papa caliente

Pautas específicas para la facilitación	<p>Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad y comenzar presentándose.</p> <p>Motivar con entusiasmo a todas las personas a actuar conforme las indicaciones.</p>
Ideas, preguntas y comentarios generadores	<p>Se sugiere hacer comentarios como éstos para animar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Se quema, se queeeema! - ¿Alguien ha tenido manitas de acero?
Variantes para su utilización	<p>Puede utilizarse con diferentes grupos etarios.</p>
Alcance de la actividad	<p>Es una dinámica que puede servir para hacer conclusiones rápidas también.</p>
Sugerencias y/o comentarios	<p>Si se tiene más de 30 participantes, se anticipa que tomará más tiempo</p>

Juego de rol: ¿Quién tengo enfrente?

Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Identificar cómo las categorías con las que nos acercamos a los otros interfieren en nuestra forma de relacionarnos
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	60 minutos
Recursos:	Espacio amplio, iluminado y mesas para trabajar en grupos.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Dramatizar escenas donde somos tratados de una manera diferente si nos identificamos como hombres, mujeres u otros.</p> <ol style="list-style-type: none"> Formar grupos de 4 o 5 participantes . Conversar, cada participante del grupo responderá estas preguntas: ¿Cuándo fue la primera vez que te diste cuenta que era diferente ser niño que ser niña o que no identificarte con lo uno o con lo otro? ¿En qué lugares o situaciones sientes que te tratan diferente por ser mujer , hombre u otro? ¿Cómo difiere el trato? ¿Por qué nos importa tanto identificar la identidad de género de las personas? ¿Nos portamos diferentes en función de ello? ¿De qué manera? Escoger una de las circunstancias compartidas y preparar un juego de rol. <p>Todos y todas deberán participar , y debe ilustrarse casos de hombres, mujeres y otros. La presentación debe durar tres minutos máximo.</p> <ol style="list-style-type: none"> A cada personaje se le definirá: <ul style="list-style-type: none"> - Una actitud (por ejemplo, indiferente, aliado de alguien, mediador) - Una ocupación (qué se supone que está haciendo en el lugar en la escena) - Una forma de pensar (por ejemplo, que todas las personas tienen los mismos derechos independientemente de su identidad, o que las mujeres son menos capaces o que las personas con identidad de género no binaria son “anormales”) Hacer una historia para presentar con orden la situación elegida; definir qué hará cada uno de los personajes y cuáles son los argumentos o razones que sustentan lo que dice o su forma de actuar. Presentar el juego de roles

Mediación pedagógica del juego de rol ¿quién tengo enfrente?

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar el ejercicio, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad y las instrucciones.</p> <p>Explicar cuáles son las identidades sexuales.</p> <p>Sugerir que cada grupo esté conformado por personas de diferentes edades y que haya alguien que facilite para que todos participen.</p> <p>Controlar el tiempo para que en la primera media hora sea de trabajo en grupos y la segunda media hora de exposición.</p> <p>Darse la vuelta por los grupos de trabajo para verificar que todos participen.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Después de las presentaciones, durante la plenaria, comparar lo que tienen en común de lo que tienen de diferente los trabajos presentados.</p> <p>Preguntar:</p> <p>¿Por qué se dan esas diferencias en las formas de relacionarnos con hombres, mujeres u otros?</p> <p>¿Te has sentido incómodo o molesto cuando te tratan de una manera diferente por tu identidad de género? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo creen que es el cambio de actitud con las personas que desafían al orden establecido con su identidad y expresión de su identidad de género? ¿En qué se origina?</p> <p>A modo de conclusión, la persona que facilita reflexionará sobre cómo las categorías simplifican el mundo para que podamos vivir más fácilmente: Es diferente llamar “puerta” que “agujero en medio de la pared por el cual se transita para ir de un lugar a otro”; pero estas categorías y simplificaciones pueden ser perjudiciales si se utilizan para etiquetar a las personas; pues se genera divisiones entre unas y otras que van acompañadas de una jerarquización: hombre/ mujer; persona adulta/ infante; donde damos más poder a unas sobre otras. De ahí la manera diferente en el trato que damos a unos con relación a otros.</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Puede utilizarse esta herramienta para otras problemáticas.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>Los juegos de roles pueden usarse tanto para diagnosticar, profundizar en un tema como para proponer alternativas. En este ejercicio solo ha sido usado para diagnosticar.</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	

Si no se cuenta con mucho tiempo, este ejercicio puede utilizarse como ejercicio de concreción, si se logra la participación de cada uno de los participantes en la búsqueda de creencias que sustentan estas actitudes.

Telaraña de compromisos

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Tomar consciencia y comprometerse a cambiar las creencias y actitudes que hacen que perpetuemos la desigualdad basada en la forma binaria de comprensión en el sistema sexo -género
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	30 minutos
Recursos:	Espacio amplio donde se pueda formar una circunferencia Un ovillo de lana
Indicaciones:	Formar una telaraña entre los p participantes donde al tomar una punta, se indique una creencia y una actitud que vamos a cambiar (o promover), para relacionarnos de manera más justa entre las personas.

Mediación pedagógica de la telaraña de los compromisos

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad, dar las instrucciones y comenzar con la punta del ovillo.
Ideas, preguntas y comentarios generadores	Durante la actividad: Reforzar las ideas fuertes que surjan y ayudar a clarificar mediante preguntas a las ideas poco claras.
Variantes para su utilización	Esta es una actividad de cierre o apertura que puede utilizarse para diferentes temas o dejarla más abierta como “¿Qué me llevo del taller?” “¿Qué expectativas tengo del taller?”
Alcance de la actividad	La actividad es para cerrar o abrir un tema, no sirve mucho si se usa de manera aislada.
Sugerencias y/o comentarios	Pedir que cada participante deje su punta en el suelo para que todos y todas puedan contemplar la figura formada. También se sugiere tomar una foto y colocar con los compromisos destacados como memoria del taller.

Grupo etario: 13-18 años

Tema: Violencia Basada en Género en niños/as y adolescentes. Factores de riesgo y protección

Objetivo de aprendizaje del taller: Reconocer diferentes tipos de violencia de género e identificar factores de riesgo y de protección.

Contenidos para reflexionar previo a orientar el taller, revisar páginas del manual:

15-28; 35-37 (Violencia Basada en Género, Factores de riesgo y protección)

- Reconocer formas de violencia: La violencia de género en niños, niñas y adolescentes: ¿Qué actitudes en la voz o el cuerpo te hacen pensar en una persona adulta, niño/a o adolescente está siendo violenta con alguien? ¿Qué palabras reconoces que se dicen en estas situaciones? ¿En qué lugares has presenciado esas actitudes o escuchado esas palabras? ¿De qué otras maneras que no sean físicas o verbales crees que se puede ejercer violencia? ¿Crees que obligar a alguien a hacer algo que no quiere o con lo que no se siente bien es violencia?

Factor de riesgo: ¿Crees que hay alguna persona a la que no se le puedes decir que no? ¿Sientes miedo en alguna de tus relaciones??

El cómplice

Tipo de actividad:	Actividad de apertura
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Distensionarse
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	20 minutos
Recursos:	Espacio amplio sillas para estar todos en círculo.
Indicaciones:	<p>Consigna de la actividad: Ocupar la silla vacía sin ser tocado por guardia que tiene atrás.</p> <ol style="list-style-type: none"> Dividir a los participantes en dos grupos. Poner sillas en círculo para uno de los grupos - que serán los prisioneros - y una silla más que estará vacía. Atrás de cada silla estará un participante que será el guardia que tiene que vigilar que no se escape su prisionero. Atrás de la silla estará el cómplice, que tiene que guiñar el ojo a un prisionero. Cuando a un prisionero el cómplice le guiña el ojo, tiene que correr a la silla vacía sin que le toque su guardia.

Mediación pedagógica de “El cómplice”

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la dinámica, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad. Repetir varias veces
Ideas, preguntas y comentarios generadores	Una vez que se termine el juego, introducir el tema haciendo una pequeña reflexión de que los cómplices son nuestros cuidadores, que siempre tenemos que tener alguien en quien confiar. Alguien a quien acudir cuando necesitemos salir de una situación.
Variantes para su utilización	Puede utilizarse con otros grupos etarios.
Alcance de la actividad	Es una dinámica que sirve únicamente para distensionarse
Sugerencias y/o comentarios	N/a

Vamos a pescar

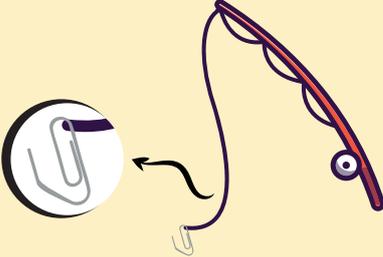
Tipo de actividad:	Actividad de expansión
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Reconocer las relaciones afectivas de maltrato
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	60 minutos

Recursos: Espacio amplio, iluminado y mesas para trabajar en grupos.

- Piola o lana.
- Clips doblados en forma de gancho.
- Palos de pincho.
- Peces en forma de cartón con ideas a trabajarse en el taller que en la parte superior tengan un gancho:



Fase de calma	Fase de acumulación de tensión	Fase de estallido o explosión	Fase de luna de miel
- ¿Quién te escribió?	- No quiero que veas a tus amigas/os, son malas amistades	-Termina la relación recurrentemente.	-Pide disculpas
-¿Quién es el chico/a que comentó tu foto?	-No te pongas esa ropa para salir.	-Deja de hablarte.	-Te dice que te quiere
-Te voy a extrañar mucho si no vas conmigo	-Dame tu celular, o tienes algo que ocultar.	- Genera discusiones que desgastan.	-Te dice que no volverá a suceder.
-Van a pensar que no tienes novio/a	-No respeta tus espacios	- Sientes miedo, angustia.	
-Estás muy guapa/o, pero solo quiero que estés así para mí.	-Siempre provocas que me ponga así.	-Sientes que solo le tienes a él o ella.	
	-Te acuerdas cuando me dijiste que... parece que me estabas mintiendo.		
	-Por qué te demoraste		

		tanto en responderme.		
		-Tu siempre... tu nunca...		
Indicaciones:	Consigna de la actividad: Pescar y clasificar la pesca.			
	<ol style="list-style-type: none">7. Se pondrán en el suelo los peces.8. Cada pescador/a armará su palo de pescar, amarrando una lana en el lado del pichin, y poniendo un clip en la lana, con forma de anzuelo  <ol style="list-style-type: none">9. Formar dos grupos.10. Cada grupo debe pescar la mayor cantidad de peces.11. En la plenaria, se clasificará la pesca.			

Mediación pedagógica de “Vamos a pescar”

<p>Pautas específicas para la facilitación</p>	<p>Al iniciar el ejercicio, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad y las instrucciones.</p> <p>Procurar que los grupos estén integrados por personas de diferentes edades.</p> <p>En la plenaria indicar cuántos puntos se lleva cada tipo de pescado:</p> <p>El pescado de calma: 10 puntos El pescado de tensión: 5 puntos El pescado de estallido: 10 puntos El pescado de luna de miel: 15 puntos</p> <p>En un papelógrafo, ir clasificando la pesca pegando con cinta adhesiva y haciendo preguntas.</p> <p>El grupo que adivina cómo se clasifica, va teniendo puntos extras. Se turnan uno a uno. Ir leyendo pescado por pescado, clasificar y e ir poniendo los puntos. Promover la participación de todos y todas.</p>
<p>Ideas, preguntas y comentarios generadores</p>	<p>Al finalizar la clasificación:</p> <p>¿Por qué creen que se generan estos espirales de violencia?</p> <p>¿Habían escuchado de esto?</p> <p>¿Qué piensan ustedes del amor?</p> <p>¿Qué tan comunes son esas señas e indicadores?</p> <p>¿Conocen relaciones así?</p> <p>¿Qué creen que podemos hacer para apoyarlos?</p> <p>Retroalimentar sus ideas, y verificar que esté:</p> <p>Apoyar, no juzgar, estar siempre cerca, evitar pelear con el agresor para que no les aleje más.</p>
<p>Variantes para su utilización</p>	<p>Pueden hacerse otras tarjetas y usarse otras categorías para ordenar; de acuerdo al tema con el que se quiera trabajar.</p>
<p>Alcance de la actividad</p>	<p>Este ejercicio sirve para discutir y ordenar las ideas con adolescentes.</p>
<p>Sugerencias y/o comentarios</p>	<p>Si no se cuenta con mucho tiempo, este ejercicio puede utilizarse como ejercicio de concreción .</p>

Me cuido

Tipo de actividad:	Actividad de concreción
Grupo etario al que está dirigido:	Adolescentes de 13 a 18 años
Objetivo:	Monitorear nuestra relación con nosotros mismos
Número sugerido de participantes:	Máximo 30 participantes
Duración:	30 minutos
Recursos:	Cartulinas para que cada persona vaya llenando a lo largo de un año.
Indicaciones:	<p>Objetivo de la actividad: Hacer una herramienta para registrar nuestras prácticas de autocuidado que generen fuerzas de resistencia para que no caigamos en esas relaciones de maltrato -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer una hoja de registro en una cartulina (una tabla) 2. En la columna de la parte izquierda, escribir las preguntas. 3. Hacia la derecha, hacer celdas (12) para evaluar doce veces (1 por mes). En cada mes, evaluarás del 1 al cinco cómo va esa práctica, donde 1 es nada y 5 es mucho. <p>Las preguntas sugeridas para el monitoreo son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Duermo lo necesario 2. Me alimento sano y en tranquilidad 3. Practico alguna actividad física 4. Me tengo paciencia cuando algo mal 5. Valoro mis capacidades 6. Me permito disfrutar 7. Pienso en mi felicidad 8. Expreso mis emociones (tristeza, ira, alegría, preocupación, etc.) 9. Pido ayuda 10. Pongo límites y sé decir no 11. Disfruto tiempo con mi familia y amistades 12. Tengo personas que me cuidan 13. Practico las actividades me gustan 14. Puedo tener la mente en blanco 15. Puedo conversar de temas diferentes 16. Tengo relaciones donde paso la mayor parte feliz y en paz. 17. Cultivo mis amistades 18. Me expreso libremente. <p>Llenar la primera vez hoy.</p>

Mediación pedagógica de me cuido

Pautas específicas para la facilitación	Al iniciar la actividad, la persona que facilita debe indicar la consigna de la actividad, dar las instrucciones y entregar el material.
Ideas, preguntas comentarios generador es	Durante la actividad: Invitar a que las personas incluyan otras preguntas
Variantes para su utilización	Pueden hacerse monitoreos con diferentes herramientas y para diferentes temas.
Alcance de la actividad	Es una actividad de monitoreo personal
Sugerencias y/o comentarios	N/A

Conocer mis
derechos
me
protege

