

Cuatro pasos

para prevenir la
violencia basada
en género

Herramientas
educativas
para escuelas y
comunidades

Eleonor Faur
Mariana Lavari
con la colaboración de
Débora Iaschinsky



Iniciativa
Spotlight
Para eliminar la violencia
contra las mujeres y las niñas



© SPOTLIGHT, UNFPA, 2021

Título original: Cuatro pasos para prevenir la violencia basada en género. Kit de herramientas teóricas y prácticas para escuelas y comunidades.

Autoras Eleonor Faur, Mariana Lavari con la colaboración de Débora laschinsky.

Equipo UNFPA LACRO: Alejandra Alzérreca, especialista en género y violencia basada en género y Alma Virginia Camacho-Hubner, Asesora Regional en Salud Sexual y Reproductiva.

Diseño y composición: Daniel Collante.

Ilustraciones: Santiago Recart

Coordinación: PResencia Comunicación Integral

Esta publicación se ha realizado bajo el programa conjunto de Spotlight, por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) – Oficina Regional para América Latina y el Caribe. La iniciativa Spotlight es una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas que busca eliminar la violencia contra mujeres y niñas en todo el mundo. En América Latina, la Iniciativa Spotlight es implementada por ONU Mujeres, PNUD y UNFPA, con la participación activa de mecanismos intergubernamentales, organizaciones de sociedad civil y otras agencias del Sistema de las Naciones Unidas.

Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente: Faur, Lavari. Spotlight, UNFPA. Cuatro pasos para prevenir la violencia basada en género. Kit de herramientas teóricas y prácticas para escuelas y comunidades. 2021.

La Iniciativa Spotlight no se hace responsable por los puntos de vista, terminología y procedimientos expuestos en este documento ya que son responsabilidad exclusiva de sus autoras.

Agradecemos a todas las personas e instituciones que han participado en el proceso de revisión y validación de este material:

Beatriz Castellanos, Johanna Blanco, Diego Rossi, Karina Cimmino, Victoria Vaccaro, Daniel Garcia, Alejandro Moran, Allán Sánchez Osorio, Sergio Meresman, Mariana Isasi.

Gracias a los y las jóvenes que participaron en las entrevistas y grupos focales que permitieron delinear los casos que se presentan en este material, a los y las especialistas que ofrecieron importantes aportes a una versión preliminar, en una reunión de validación llevada adelante en noviembre de 2020, a las y los expertos de las oficinas de país del Fondo de Población de las Naciones Unidas que contribuyeron a identificar a potenciales usuarias y usuarios del material y les convocaron a una última reunión de validación llevada a cabo en mayo de 2021 y a aquellas y aquellos docentes, especialistas en salud, líderes comunitarias y comunitarios y jóvenes de América Latina y el Caribe que aportaron su experiencia y conocimiento de sus territorios para pulir las herramientas incluidas en este Kit.

Nos referimos a: Walter Morinigo, Wendy Barrera, Cristian Morán, Lidice Gammie, Matías Ferreyra, Natalia Fariás, Roberto Perez Baeza, Sonia Ch. Lopez, Ana Romero, Leidy Carolina Salazar, Melvis Gernado, Julieta Maquera, Adriana Uex, Alejandra Teleguario, Mariela Bucardo, Zaida Román, Nayibe Rivera, Yefry Castro, Diana Stuart, Nadina Peñalver, Diana Mancebo, Magdalena García, Agustina Correa, Rubiela Sánchez, Montserrat Miranda, Lissette Alas, Adela Canales, Ramiro Luis Mollisaca, Martha Inés Díaz, Luis Miguel Bermúdez, Miguel Sayas Feteira, Nirelis Puello, Karina Corvalán, Patricia Piriz, Verónica Salomone, Zanya Villalobos, María Valentina Escobar S., Claudia Linares, Roberto Flores.

Finalmente, agradecemos el acompañamiento cuidadoso y profesional de Alejandra Alzérreca a lo largo de todo el proceso de diseño, elaboración y validación del material y a Alma Virginia Camacho-Hubner y Neus Bernabeu por los valiosos comentarios y orientación.

Contenido

Presentación

¿De qué trata este kit?.....	05
¿Cómo se organiza el contenido del kit?.....	07

Marco Conceptual

De la violencia contra las mujeres a la violencia basada en género	09
¿Qué significa que la violencia está basada en el género?	13
Género, poder y masculinidades.....	14
La diversidad sexo-genérica	15
Enfoque de interseccionalidad	17
Normas sociales y violencia de género.....	19
El modelo socio-ecológico para comprender y prevenir la violencia de género.....	23
¿Cómo prevenir la violencia basada en género?	26
Evidencias sobre programas educativos exitosos para la prevención de VBG.....	27
Efectividad de intervenciones centradas en la escuela.....	29
Intervenciones centradas en la comunidad	34
La EIS: una estrategia efectiva para prevenir la VBG	36
Los derechos humanos como marco de la EIS.....	40

Herramientas pedagógicas para prevenir la violencia basada en género

Presentación.....	44
¿Cómo se organiza cada capítulo?	45
Claves para tener en cuenta.....	48
¡Les damos la bienvenida a Tres Ríos!	55
Les presentamos a algunas de las personas que viven en Tres Ríos	57
WENDY . Violencia basada en género en vínculos sexo-afectivos en la adolescencia.....	62
JENNY . Violencia hacia adolescentes y jóvenes afrodescendientes.....	96
ALICIA . Abuso sexual en la infancia.....	124
JOHNNY . Construcción de masculinidades en la juventud: una clave para comprender la VBG.....	151
JACINTA . Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas.....	180
GLADYS . Barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva.....	206
MAYRA . Violencia basada en género en las migraciones.....	237
Referencias bibliográficas.....	265

Presentación

¿De qué trata este kit?

Este material ofrece recursos conceptuales y metodológicos para la prevención de violencias basadas en género (VBG) en la comunidad –sea dentro o fuera de la escuela-. **Está destinado a docentes, a profesionales del campo de la salud y de otros ámbitos relacionados con la temática y también a jóvenes líderes y lideresas que trabajan con adolescentes y se desempeñan en distintos espacios institucionales y comunitarios.**

La violencia basada en género es una “pandemia invisible”. Según el [Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe](#) (OIG) de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en 2019 se registraron 4.640 casos de feminicidio en 24 países, 18 latinoamericanos y 6 caribeños. Las niñas, adolescentes y jóvenes, tanto mujeres como personas gays, lesbianas, trans e intersex no son ajenas a esta situación. En muchos casos, la violencia se manifiesta en edades tempranas. Esta razón, sumada a que la prevención es más efectiva cuanto antes se comience, orienta la elaboración de este material pedagógico que busca compartir herramientas preventivas a partir de estrategias de educación integral de la sexualidad (EIS).

Quienes de manera cotidiana asumen tareas educativas, tanto en el sistema escolar como en ámbitos comunitarios y de la salud, expresan la necesidad de formarse y contar con herramientas para prevenir situaciones de violencia por motivos de género. Este Kit es una respuesta a dichas inquietudes.

La violencia basada en género es una aguda manifestación de las normas sociales de género que establecen jerarquías de unos sujetos por sobre otros. Por ende, para avanzar en una prevención efectiva es necesario comprender dichas normas, los contextos en las que se reproducen y las distintas respuestas que pueden ofrecer las personas y las instituciones. Este camino habilitará la posibilidad de hacer visibles las normas e imaginarios sociales que inciden en la reproducción de discriminación y violencia y educar para transformarlas.

Este Kit busca ser un aporte en esta dirección. Se parte del supuesto de que la transformación de situaciones de violencia y discriminación requiere de herramientas educativas contextualizadas que:

- ⊕ habiliten preguntas y diversos recorridos acordes a los ámbitos en los que se trabaje (que no es lo mismo que “dar recetas”);
- ⊕ permitan identificar las realidades en los contextos particulares (como una “lupa”);
- ⊕ y faciliten la labor de las personas que trabajan en escuelas, centros de salud y otros espacios comunitarios y acompañan niñas, niños y adolescentes.

Se trata de un kit que incluye definiciones conceptuales y herramientas pedagógicas lúdicas y contextualizadas con perspectiva de género e interseccional y se enmarca en el respeto por los Derechos Humanos. La propuesta está en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que instan a fortalecer competencias para el pensamiento sistémico, estratégico, para la anticipación, la colaboración y el desarrollo del pensamiento crítico en la resolución de problemas (UNESCO, 2017).

Se busca ampliar la comprensión de docentes y otras personas referentes de las comunidades que acompañan niños, niñas y adolescentes acerca de por qué, para qué, cuándo y cómo utilizar herramientas pedagógicas para prevenir las violencias basadas en género.

El supuesto de partida es que, para transformar realidades violentas respecto de la desigualdad entre géneros, no alcanza con tener herramientas pedagógicas innovadoras si éstas no pueden dialogar con las realidades en sus contextos y si quienes son responsables de llevarlas adelante no comprenden por qué y para qué hacer uso de ellas. Para prevenir la violencia basada en género se deben transformar las normas e imaginarios sociales que la sostienen y este Kit busca ser un aporte a dicha transformación.

¿Cómo se organiza el contenido del kit?

El kit está organizado en dos partes: una conceptual y otra con herramientas pedagógicas.

La **primera parte** ofrece los cimientos conceptuales y normativos que nos ayudan a comprender perspectivas, principios, enfoques. Se trata de iluminar conceptos básicos que facilitarán la aplicación de las herramientas pedagógicas desarrolladas en la segunda parte. Además, la primera parte provee evidencias científicas que permiten identificar cuáles son los contenidos y métodos de abordaje de la VBG que, en el marco de la EIS y partiendo de un enfoque socio-ecológico, han demostrado mayor eficacia en distintos países del mundo y, especialmente, de la región latinoamericana. Podríamos decir que la primera parte del material aborda el por qué, para qué y en qué ámbitos es necesario desarrollar intervenciones preventivas. Y la segunda trabaja sobre cómo hacerlo.

La **segunda parte** presenta un entorno simulado (la localidad de Tres Ríos) para ensayar respuestas fundadas y situadas frente a situaciones problemáticas relacionadas con distintos tipos de violencias basadas en género. El objetivo es que las y los educadores -en escuelas y entornos comunitarios- incorporen las herramientas que se requieren para acelerar la prevención de la violencia basada en género en el marco de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS).

Ofrece una metodología innovadora para que las instituciones educativas, escolares y comunitarias puedan asumir un rol activo en la prevención de las violencias basadas en género. Busca acompañar a escuelas y organizaciones comunitarias en el camino que se requiere transitar para el reconocimiento de las violencias basadas en género como parte de los problemas que deben mirar, detectar, analizar, problematizar, intervenir y, en algún caso, derivar.

De tal manera, el aprendizaje atraviesa dimensiones subjetivas que se canalizan mediante las emociones y las representaciones construidas.

Marco Conceptual

El objetivo de esta sección es aportar herramientas para fortalecer los conocimientos de quienes trabajan con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la prevención de las violencias contra las mujeres y las violencias basadas en género (de aquí en adelante VBG). Presenta definiciones, enfoques, marcos jurídicos y evidencias de intervenciones educativas que mostraron ser eficaces para prevenir la VBG.

Con base en tratados de derechos humanos, en primer lugar define qué es la violencia basada en género y la violencia contra las mujeres. Luego explica conceptos básicos sobre las relaciones de género, las masculinidades y el poder, incorporando una perspectiva interseccional. A continuación, describe y analiza la incidencia de las normas sociales de género en el sostenimiento de la reproducción de la VBG.

A partir de allí, comparte y analiza las evidencias de la experiencia internacional respecto de las herramientas que han mostrado ser efectivas para la prevención de la violencia basada en género. Inicia con la presentación del modelo “socio-ecológico”, luego describe y analiza las evidencias respecto de abordajes pedagógicos para prevenir la VBG. Finalmente, presenta el enfoque de la educación integral de la sexualidad (EIS) como un marco eficaz para la prevención de VBG. En este sentido, presenta evidencias de trabajo dentro y fuera de la escuela a partir del enfoque de EIS que inspiran el contenido de la segunda parte del kit.

De la violencia contra las mujeres a la violencia basada en género

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres -conocida como la “Convención de Belém do Pará”, por la ciudad en la que, en 1994, se firmó este tratado de derechos humanos- entiende como **violencia contra las mujeres** a:

“cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.” (Art. 1)

De manera similar, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de las Naciones Unidas establece que la misma constituye:

“todo acto de violencia basado en el género que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.” (Art.1)

Estas definiciones refieren a tres cuestiones que merecen destacarse. La primera es que hay distintos **tipos de violencia**. La violencia puede ser física, sexual o psicológica. Esto incluye actos como golpes, amenazas, hostigamiento, maltrato, abuso sexual, acoso y violación, pero también incluye cuestiones como la trata de personas, prostitución forzada, secuestro y otras acciones que redunden en daño o sufrimiento para las mujeres (Belém do Pará, art. 2).

Durante la infancia, adolescencia y juventud, una de las manifestaciones críticas de la VBG es la **violencia sexual**. El concepto de “violencia sexual” se utiliza como un paraguas para contener distintos actos de abuso y violencia, incluyan o no un contacto sexual. Por ejemplo: abuso sexual, incesto, violación, violencia sexual en el contexto de citas o vínculos íntimos, explotación sexual, grooming, sexting y abuso sexual sin contacto.

Este tipo de violencia, cuando ocurre en la infancia, adolescencia y juventud difiere de otras formas de violencia. En estas edades, el abuso sexual muchas veces incluye actos que no involucran coacción ni amenaza, sino que se perpetúan mediante halagos, regalos y otras formas de cercanía, que muchas veces suponen una profunda asimetría de poder y autoridad (personas adultas

acercándose a niños, niñas y adolescentes). Con frecuencia, ocurre que quien es abusada o abusado no es consciente de su propia victimización. Cuando se pone en juego la dimensión del consentimiento, el grado de desarrollo y la autonomía de las víctimas, es frecuente que ni siquiera su entorno familiar y comunitario reconozcan los actos de abuso sexual como tales, mucho menos como delictivos (Ligiero et.al. 2019).

Una segunda cuestión que surge del análisis de la Convención de Belém do Pará se relaciona con los **efectos de la violencia basada en género (VBG)**. Numerosos estudios han demostrado que la violencia por motivos de género tiene múltiples consecuencias para la vida y el bienestar de las personas. La violencia vulnera los derechos de las personas, socava su autonomía física –incluyendo la integridad sexual– y la posibilidad de tomar decisiones autónomas. Básicamente, porque la violencia limita el derecho a disfrutar de los derechos –el “derecho a tener derechos”– por parte de quien la padece.

A veces las huellas de este tipo de violencia acompañan a sus víctimas a lo largo de su vida. Quienes la han sufrido en edades tempranas tienen mayores probabilidades de volver a sufrir violencia en etapas posteriores de la vida, pero además, pueden tender a ejercerla en una mayor proporción que quienes no han padecido violencia en la infancia y adolescencia (UNICEF, 2014).

Además, la violencia basada en género debilita la salud física, mental, sexual y reproductiva. La violencia produce angustia, temor, ansiedad, lastima la autoestima de quien la padece y puede derivar en una serie de problemas de salud mental. La violencia de género también puede aumentar el riesgo de contagio de VIH y de otras ITS así como la posibilidad de tener un embarazo no intencional e, incluso, cuando ésta escala a niveles sin retorno, puede derivar en feminicidios o crímenes de odio (OMS, 2013).

Por otra parte, la VBG tiene **consecuencias sociales y económicas** para las personas, quienes muchas veces ven reducidas sus posibilidades de estudiar, trabajar o participar de la vida social por temor a ser agredidas o debido a las consecuencias físicas

y/o psicológicas que padecen como resultado de la violencia. En algunos países, el miedo a sufrir violencia llega a constituir una barrera para que las mujeres continúen con su educación (UNICEF, 2014).

Por último, la VBG afecta a la sociedad en su conjunto, pues erosiona los lazos familiares y comunitarios y conlleva altos costos económicos para los países (ONU Mujeres, 2015), dada la pérdida de ingresos que muchas veces representa para los hogares, pero también por la inversión de recursos públicos que se destinan a su atención -en instituciones de salud, judiciales, de protección de derechos y otras-.

La tercera cuestión que subrayan las definiciones sobre violencias de género es que la misma **puede producirse en distintos ámbitos por parte de distintos actores**. Destacar esto es importante, pues durante mucho tiempo se homologó “violencia contra las mujeres” a “violencia doméstica” o a “violencia familiar”. Sin embargo, la violencia basada en género no ocurre de manera exclusiva en el hogar ni en el marco de vínculos familiares. La Convención de Belém do Pará reconoce que la misma puede perpetrarse en:

1. *las familias*: en cuyo caso puede incluir tanto a familiares cercanos como a personas de la familia ampliada, y a personas a cargo del cuidado o la tutela de niños, niñas y adolescentes en el hogar.
2. *la comunidad*: entonces puede surgir en las instituciones educativas formales y no formales, en las organizaciones de la sociedad civil o en espacios públicos como por ejemplo, plazas, calles y discotecas.
3. *el Estado*, ya que la violencia puede provenir también de parte de organismos estatales como hospitales, centros de salud, comisarías de la mujer, juzgados, entre otros ejemplos.

La complejidad de la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes radica en que puede adquirir diversas formas (abuso, grooming, violación, etc.) y puede ser perpetrada por distintos sujetos: adultos o pares, conocidos o desconocidos, personas individuales o pandillas, dentro o fuera del hogar, en la escuela o en la comunidad en general.

Mientras que el ámbito del hogar y la familia constituye un riesgo para la exposición a la violencia sexual de las niñas, niños y adolescentes, en el caso de las y los adolescentes, el riesgo se expande hacia un rango más amplio de escenarios (escuela, comunidad, etc.) y perpetradores (pares, parejas íntimas, encuentros sexoafectivo casuales) (Ligiero et.al., 2019).

¿Qué significa que la violencia está basada en el género?

Señalar que la violencia se basa en el género remite a una de las causas más profundas de este tipo de violencias. Se trata de comprender que la VBG es “una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y varones” (Convención de Belém do Pará). Es decir, que la VBG se origina en las profundas desigualdades de poder que existen en el orden de género en el que vivimos. En consecuencia, algunas personas son más vulnerables que otras frente a este tipo de violencia.

Vale la pena detenernos en otro concepto: el de género.

Cuando hablamos de género nos referimos a una construcción social y cultural, acerca de los significados que se asocian a “lo masculino” y “lo femenino” en una sociedad determinada. Estos significados se basan en las diferencias sexuales pero van mucho más allá de las mismas.

A lo largo de casi un siglo de investigación, las ciencias sociales demostraron que las distintas culturas crean nociones sobre lo masculino y lo femenino que no se derivan de la naturaleza sino que se construyen social e históricamente: son culturales aunque tendemos a “naturalizarlas”, a considerar que son parte de una diferencia de orden biológico.

Por ejemplo, hasta hace pocas décadas, parecía natural que los hombres participaran más activamente que las mujeres en el mundo público, incluyendo los asuntos del Estado, de la economía y la producción de artes y ciencias. O que a las mujeres se les asignara la responsabilidad de las tareas domésticas y de cuidado del hogar y de sus miembros.

Aún hoy, encontramos que en muchos contextos, la crianza y la educación de niños y niñas se asientan en estas nociones, que establecen papeles relativamente estancos y barreras entre lo que se supone que varones y mujeres deben hacer, pensar y sentir.

Si bien las **normas de género** no son idénticas en las distintas sociedades, todas las culturas tienen normas referidas al género. Se trata de modelos que damos por sentado, que transmitimos y reproducimos sin siquiera pensarlo, como si las mujeres *debieran* -por ejemplo- ser pasivas y recatadas, y los varones *debieran* ser activos y osados, o fueran “naturalmente” más violentos que las mujeres.

Con el tiempo, todas las culturas han modificado algunas (o muchas) de estas normas y, con ello, fue cada vez más claro que el género es una construcción cultural e histórica. De otro modo, no sería posible comprender las variaciones en las maneras de simbolizar lo femenino y lo masculino ni en las formas de vida de las personas de carne y hueso.

Género, poder y masculinidades

El problema es que los modelos de género, en todo el mundo -en mayor o menor medida-, se corresponden con desigualdades de poder entre varones y mujeres, y también respecto de otros colectivos discriminados en razón de su género: lesbianas, gay, varones y mujeres trans, travestis y las personas que se identifican como no binarias y otras identidades sexo-genéricas. Pensemos, por ejemplo, que a pesar de que todos los tratados de derechos humanos establecen que las personas nacemos libres e iguales, ha sido (y sigue siendo) muy difícil conquistar derechos humanos de mujeres, lesbianas, gays y de todo el colectivo LGBTTI.

El género es un concepto relacional. No sólo se refiere a las mujeres sino que también incorpora a los varones y la definición de masculinidades. Además, incluye a otras identidades sexo-genéricas, como la comunidad LGBTTI.

Hemos dicho que también las **masculinidades** son construcciones culturales que se reproducen socialmente y, por ello, no pueden definirse de manera general y universal, sino que deben acotarse al contexto social e histórico que observemos. Se trata de una construcción que se desarrolla a lo largo de toda la vida, con la intervención de distintas instituciones (las familias, la escuela, el Estado, la religión, los medios de comunicación, etc.). Estas instituciones no sólo definen modelos de sentir, de pensar y de actuar el género sino que también establecen un lugar privilegiado, una posición jerarquizada para ciertas configuraciones masculinas dentro del sistema de relaciones sociales.

Así, por ejemplo, en pleno siglo XXI, suele considerarse que los varones tienen mayor deseo sexual que las mujeres, que ellos pueden decidir cuándo y cómo tener relaciones, que son “violentos por naturaleza” y otro sinfín de mitos que, como veremos, muchas veces derivan en la justificación de la VBG (Faur y Grimson, 2016). Pero esto no es un juego, ya que las maneras en las que se construyen determinadas masculinidades inciden también en la alta prevalencia del feminicidio en América Latina. Datos compilados por la CEPAL a partir de fuentes oficiales muestran que en 2019 al menos 4.640 mujeres han sido víctimas de feminicidio.¹

Lo cierto es que en pleno siglo XXI sucede que, en algunas comunidades, aquellas personas que se apartan de los modelos de género estereotipados –porque no se identifican con estos y notan que no son válidos para todo el mundo– siguen siendo estigmatizadas, violentadas y, muchas veces discriminadas.

La diversidad sexo-genérica

La transformación de las relaciones sociales de género derivó en que muchas personas empezaran a vivir su sexualidad y su identi-

1

Ver: <https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio>

dad de género según sus deseos y necesidades. En este punto es necesario distinguir dos conceptos: uno es la orientación sexual, el otro, la **identidad de género**. Orientación sexual refiere a la atracción física, emocional, sexual y/o afectiva hacia personas del mismo sexo-género. La identidad de género, por su parte, no habla de la orientación sino de la autopercepción de género. Así, una persona con genitales femeninos puede percibirse como varón, o como “masculinidad trans”, o una persona con pene puede autopercebirse como mujer o como una “feminidad trans”.

Al respecto, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) elaboró una Relatoría sobre los Derechos de las Personas LGBTTI, que se ocupa de cuestiones de derechos humanos relacionadas a la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, y la diversidad corporal. En la misma, estableció los conceptos centrales relacionados con la orientación sexual, la identidad de género, y otros vinculados con la expresión de la sexualidad. También definió la **sigla LGBTTI** (lesbianas, gays, bisexuales, trans, travestis e intersex) para definirse a la población de la diversidad sexual.²

Durante mucho tiempo, se tendió a patologizar las distintas orientaciones e identidades de género. Como si lo “normal” fuera la correspondencia entre genitalidad, identidad y deseo hacia el sexo opuesto. Incluso como si fuera “moralmente” superior. De manera similar, se patologizaban los cuerpos que nacían con caracteres ambiguos, que hoy denominamos “intersex”. Para acomodar esos cuerpos al mundo dividido entre varones y mujeres, aún hoy se intervienen quirúrgicamente, muchas veces en la infancia y sin ninguna posibilidad de decisión por parte de los sujetos intersex (Fausto-Sterling, 2000; Cabral, 2006).

El movimiento social de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (LGBTTI) dejó claro que, aunque nos hemos criado en un modelo que ocultó y buscó “normalizar” esos cuerpos y subjetividades, las personas con deseo homosexual y con identidades trans o travestis siempre han existido. Y tienen derecho a vivir del modo en que sienten y desean.

2 Para mayor información, ver: <https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>

El problema es que nuestra cultura se erigió a partir de lo que se denomina **heteronormatividad**. Esto, en palabras de Faur y Grimson (2016: 251) alude a que determinada

“matriz heterosexual se erigió en ideal regulador del erotismo, y a partir de ese modelo se clasificaron los cuerpos, se pautaron los vínculos afectivos permitidos, y se definió de qué manera obtener placer. Las primeras prohibiciones establecían que sólo podían vincularse sexualmente varones con mujeres y en el marco de una relación monogámica.”

La moral heterosexual caló en las subjetividades y en las instituciones durante siglos. Con ella, la condena a la diversidad sexual y de género llegaron a implicar sanciones que fueron de la persecución al encarcelamiento, pasando por la internación en hospitales psiquiátricos (Faur y Grimson, 2016).

Es así que la comunidad LGBTTI ha sido perseguida y sigue padeciendo discriminación, estigma y violencias basadas en su género. Entonces, la violencia basada en género incluye a la violencia contra las mujeres pero también debe incorporar estas otras violencias.

Enfoque de interseccionalidad

Cuando ampliamos el lente para comprender la VBG, vemos que ésta se intersecta con distintos factores de discriminación como la raza, la clase, la etnia, la condición de discapacidad, la edad, la orientación sexual y la identidad de género. El enfoque de interseccionalidad permite visibilizar que algunas personas sufren simultáneamente múltiples formas de opresión, producto de la “intersección” entre distintos factores como el género, la raza, la etnia, la clase social, entre muchos otros. Este enfoque ofrece un marco desde el cual “mirar” las experiencias de violencia, discriminación y otros tipos de opresión -en toda su complejidad- para poder darles una respuesta adecuada a las necesidades de las personas.

El concepto de interseccionalidad proporciona una clave para comprender que en algunos grupos poblacionales se superponen distintos tipos de discriminación. Comprender la VBG en toda su complejidad para poder prevenirla, requiere hacer visible la manera en la que se experimentan estas “intersecciones” (por ejemplo, entre clase, género y pertenencia étnico racial, entre otras).

La dificultad de advertir las múltiples discriminaciones es parte de una cultura que ha naturalizado privilegios y jerarquías. El sociólogo norteamericano Michael Kimmel cuenta una anécdota en la cual escuchó a dos mujeres conversando. Una era blanca, la otra, negra. La última le preguntaba a la primera qué veía cuando se miraba en el espejo por la mañana. La mujer de piel blanca respondía: “veo una mujer”. La mujer de piel negra anotaba: “Ese es el problema: cuando yo me miro al espejo, veo una mujer negra. Para ti la raza es invisible, porque así funcionan los privilegios”. Kimmel acota: “A partir de esa conversación me convertí en un hombre blanco de clase media. Me di cuenta de que la raza, la clase y el género también tenían que ver conmigo (...) la invisibilidad es consecuencia del poder y el privilegio” (Kimmel, 2000: 7).

Desde una perspectiva interseccional, la invitación es a agudizar la mirada respecto de la particularidad con la que estas violencias se manifiestan sobre las personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes, personas que viven con VIH, y colectivos LGBTTI. En cada caso, poder nombrar las múltiples violencias que existen y pensarlas de forma integral permite comprender mejor la problemática y realizar intervenciones más efectivas. Desde este enfoque, la intersección entre las diferentes formas de opresión no consiste en una simple sumatoria sino en una combinación que vuelve cada experiencia diferente y única y que, por tanto, debe comprenderse como tal, de manera situada.

Normas sociales y violencia de género

A esta altura, es necesario recuperar muchos de los conceptos que fuimos desarrollando para vincularlos. Si la violencia que nos ocupa está basada en el género y las relaciones de género se construyen a partir de normas y modelos de conducta que naturalizan desigualdades de poder, la asociación entre las normas sociales de género y la VBG es parte estructural del problema.

Reconocer esta vinculación, “desnaturalizarla” es el primer paso para prevenir la VBG. Detengámonos en esta cuestión.

¿Qué son las normas sociales?

Una **norma social** es una creencia colectiva sobre qué es “lo típico” de un grupo poblacional o sobre qué es “apropiado” (The Equality Institute, 2017). Hay normas sociales descriptivas (por ejemplo: “es normal que los varones golpeen a las mujeres”); y normas prescriptivas (por ejemplo: “si no quiere que la violen, ella no debería vestirse así”).

Las formas en las que pensamos y reproducimos los mandatos de género derivan en que, a veces, las violencias no se perciban como tales. También, por los mismos motivos, no se les cree a las víctimas, e incluso se las responsabiliza por lo que les pasa (mediante frases como “ella lo provocó”, “tenía la falda muy corta”, etc.). También reproducen lógicas de ocultamiento o de justificación, condenando a las víctimas en lugar de identificar las conductas violentas por parte de los agresores (Faur y Grimson, 2016).

Las normas sociales varían entre culturas y también se transforman con el tiempo. Por ejemplo, hay sociedades en las que **se espera que las mujeres sean obedientes** y que no desafíen a los varones. Si se acomodan a esta norma, se las califica como “buenas hijas”, “buenas esposas”, “buenas alumnas”, etc., si no, pueden ser castigadas física, sexual o psicológicamente.

Conocer las ideas que circulan en una sociedad respecto de los temas de género y violencia es importante porque allí se arraigan –y se justifican– las acciones violentas.

La evidencia científica reunida en más de 35 estudios realizados en Asia, África, América Latina y Medio Oriente demuestra que los varones y las mujeres que consideran la violencia en la pareja como algo aceptable tienen mayor probabilidad de ejercer o de sufrir violencia en la pareja (Heise, 2011).

Los patrones de género se incorporan desde muy temprana edad en nuestro tránsito por distintos ámbitos, desde las familias hasta las escuelas, pasando por los clubes, las instituciones religiosas y otros ámbitos comunitarios.

A pesar de que las personas pueden ejercer o ser víctimas de VBG en todo momento de la vida, hay estudios que mostraron que las probabilidades de cometer un acto de violencia son mayores entre los varones jóvenes (Fulu et al., 2013). Otros, indicaron que las probabilidades de las mujeres de ser sometidas a violencia son mayores al final de la adolescencia y principio de la edad adulta (ONU Mujeres, 2015: 28).³ Por lo tanto, vale la pena detenernos en esta etapa del ciclo de vida y comprender de qué manera se presentan las normas de género entre los y las jóvenes latinoamericanas. Con ello, podremos afinar las herramientas para la prevención de la VBG.

¿Cómo se presentan las normas de género en los y las jóvenes de América Latina y el Caribe?

Un estudio desarrollado por OXFAM identificó la incidencia de ocho “imaginarios” y normas sociales que circulan entre jóvenes de 15 a 25 años y, de distintas maneras, sostienen la violencia contra las mujeres.

- ☞ Un hombre de verdad debe tener relaciones sexuales cuando quiera y con quien quiera. Las mujeres, no.
- ☞ Los hombres deben aprovechar todas las oportunidades que se

³ Con base en Estudio multi-país de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica, 2005; Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2014; Oficina de Estadística de Australia, 2013.

le presentan para estar con una mujer, generalmente las mujeres dan motivos.

- ⑤ Los cuerpos de las mujeres deben ser apropiados, nombrados, señalados, criticados.
- ⑤ Las prácticas de lesbianas y trans deben mantenerse en privado.
- ⑤ Los hombres deben controlar a las mujeres.
- ⑤ Un hombre tiene el derecho de “corregir” o disciplinar el comportamiento de las mujeres y para eso puede utilizar cualquier tipo de violencia.
- ⑤ Los hombres deben ser los proveedores, las mujeres cuidadoras y solamente hacen aportaciones complementarias.
- ⑤ Todas las mujeres deben ser madres.

Fuente: Ruiz y Garrido, 2018

La investigación se basó en una encuesta en la cual se exploró el grado de acuerdo con estas y otras frases que constituyen imaginarios. Algunas se vinculan con el control de los cuerpos femeninos por parte de los hombres, otras con los mitos del amor romántico y los mandatos sobre la sexualidad y otras con la normalización de las violencias y los atributos de una “buena mujer”. La encuesta –complementada con un estudio cualitativo– fue realizada en Bolivia, Colombia, Cuba, El Salvador, Honduras, Guatemala, Nicaragua y República Dominicana.

El estudio de OXFAM utiliza la metáfora de las normas de género como “espejos” en los cuales “sentimos la obligación de vernos y comportarnos de tal manera que se asegure el cumplimiento de los estereotipos de género” (Ruiz y Garrido, 2018, p.16). Lo cierto es que son espejos que “deforman”, “aumentan” o se muestran “desgastados”. Esos espejos nos muestran que el 65% de los varones entre 15 y 19 años y el 45% de las mujeres encuestadas por Oxfam creen que “las mujeres se hacen las difíciles. Dicen NO

pero en realidad quieren decir Si". En una proporción similar, los y las adolescentes consideran que "los celos son expresión del amor" (Ruiz y Garrido, 2018).

Además, el 84% de las mujeres y el 77% de los varones creen que no es violencia revisar el celular de sus parejas y que sus amigos lo hacen, mientras que 3 de cada 4 jóvenes considera normal que un hombre diga piropos a una mujer en las calles y que sus amigos lo hacen. **Casi la mitad de los y las entrevistados refiere que la violencia contra las mujeres "es normal"** y el 86% refiere que "nadie debería meterse en las peleas de pareja" (Ruiz y Garrido, 2018).

En cuanto a la diversidad sexual y de género, es muy elevada la proporción de jóvenes que considera que las lesbianas no deberían mostrar su orientación en las calles (73% de mujeres y el 67% de varones), y la misma proporción señala que "no es normal que las personas que nacen con genitales masculinos se vistan como mujeres" (Ruiz y Garrido, 2018).

Ahora bien, estos resultados son promedios que muestran algunas diferencias entre países. Pero además, Oxfam buscó indagar qué sucedía con estos imaginarios en sociedades donde la lucha por la igualdad de género se ha expandido mucho entre las generaciones jóvenes. De modo que replicó el mismo estudio en la Argentina, donde el movimiento "Ni una menos" constituyó un punto de inflexión en la consideración de las violencias. El estudio cubrió cuatro provincias dentro del país. Y mostró que afirmaciones como "a veces las mujeres se hacen las difíciles para tener relaciones sexuales y dicen que no, cuando quieren decir si" se presentan en medida sustantivamente menor: un 16% de los varones encuestados y un 10% de las mujeres consideran acertada la afirmación (Nabaes y Paterlini, 2020).

Algo similar sucede con las ideas respecto de la diversidad sexual, cuyas referencias negativas son mucho menos frecuentes en el caso argentino. En este país, el 15% de los varones y el 12% de las mujeres indican que la mayoría de sus amigos y amigas "no están de acuerdo con que quienes nacieron como varones se vistan y actúen de forma femenina". En cuanto a la visibilidad de las

lesbianas, un 12% de varones y un 8,5% de mujeres acuerdan con la frase que indica que ellas no deberían mostrar su orientación sexual en la calle. Mientras que estos datos confirman que las ideas respecto del género se construyen en diálogo con los contextos que observamos, vemos que aún en aquellos entornos en los que el movimiento de mujeres y feminista logró colocar el reclamo por la igualdad de género en la sensibilidad social, la discriminación y la estigmatización se mantiene y requiere trabajarse.

La mayoría de los y las jóvenes consideran que la violencia contra las mujeres es un problema grave, que es producto de las enormes desigualdades de género que aún vivimos y que las autoridades deberían hacer algo.

Por lo tanto, uno de los desafíos que se vislumbran para prevenir la VBG es el de vincular a los y las jóvenes como actores protagónicos en la transformación de las normas sociales que alimentan las violencias de género, o que permiten su impunidad.

Para ello, **es necesario desarrollar intervenciones integrales** (holísticas), capaces de modificar actitudes, modos de pensar y comportamientos que se encuentran profundamente arraigados en la región latinoamericana.

El modelo socio-ecológico para comprender y prevenir la violencia de género

La prevención de la violencia de género es un imperativo ético, alineado con el marco de los derechos humanos, que requiere de intervenciones efectivas y multidimensionales. Tal como sugiere el modelo ecológico la prevención debe realizarse en distintos ámbitos para complementar y potenciar sus resultados. Una sola acción no garantiza la efectividad de la intervención. La evidencia sugiere que los programas exitosos conjugan múltiples actores, diversos abordajes y apuntan a modificar las conductas

de riesgo así como las normas sociales que avalan la violencia y la desigualdad de género, para promover modos no violentos de relacionarse (Ellsberg et al, 2015).

El modelo socioecológico se utiliza para comprender la interacción entre los factores de riesgo y los factores de protección frente a la VBG, que se encuentran no solamente en los individuos, sino también en sus familias y relaciones interpersonales, en las comunidades y en los contextos sociales y políticos más amplios que enmarcan las situaciones de violencia pero también sus formas de abordaje. Estos factores cobran sentido tanto cuando observamos el riesgo de victimización como de ser perpetrador de violencia (Ligiero et.al., 2019).

Modelo ecológico de prevención y respuesta de la violencia de género

En el **nivel individual**, el riesgo de ser víctima de violencia es mayor para las mujeres, para las niñas, niños y adolescentes, las personas trans u homosexuales, las personas con discapacidad y/o con bajo nivel educativo. El riesgo de cometer actos violentos, a su vez, aumenta en aquellos sujetos que adhieren de manera acrítica a las normas de género, carecen de empatía, tienen actitudes hipermasculinas y/o homofóbicas. En ambos casos, los riesgos aumentan con el consumo de alcohol y drogas.

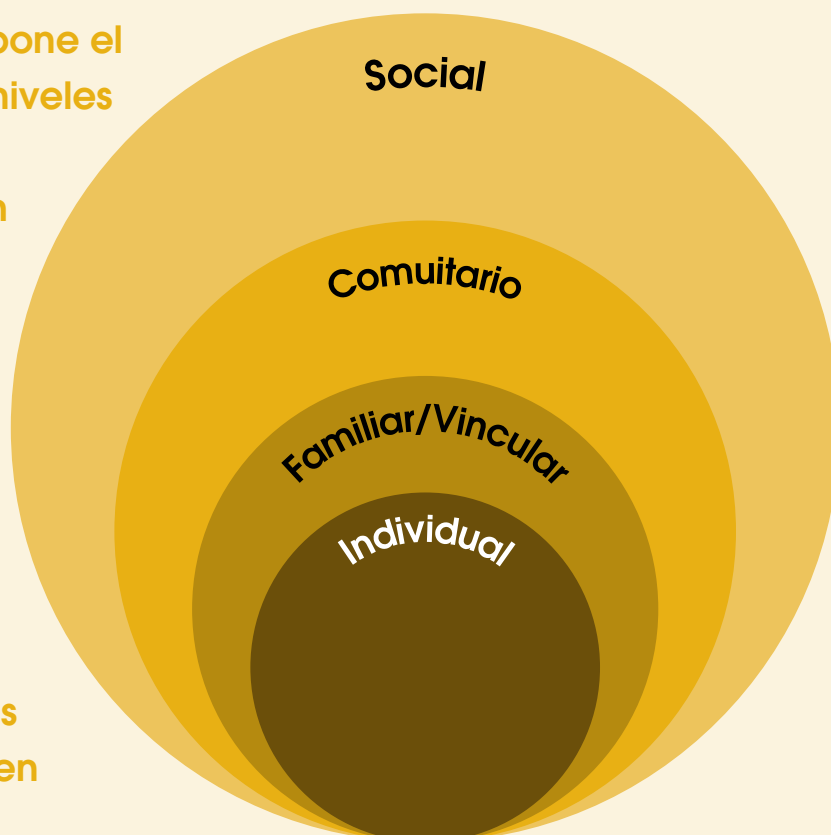
En el **nivel vincular**, la existencia de violencia intrafamiliar, o la falta de consciencia por parte de las familias respecto de la vulnerabilidad infantil y adolescente frente a los abusos constituyen factores de riesgo a la victimización. Otro factor de riesgo, tanto de victimización como de perpetración es la participación en grupos que ejercen violencia o bandas delictivas.

Desde el punto de vista **comunitario**, los ambientes violentos, el nivel de aceptación que una comunidad tiene sobre los papeles tradicionales asignados a cada género y la debilidad institucional para sancionar a quienes ejercen violencia, constituyen factores que pueden aumentar la violencia por motivos de género, así como los bajos niveles de reporte y denuncia. Los contextos de elevados niveles de pobreza y desempleo de la población también inciden en el incremento de la VBG.

En el nivel **social**, contextos de conflicto armado, extrema pobreza y vulnerabilidad, crisis humanitarias, así como arraigadas normas sociales de género y estructuras de poder que delimitan jerarquías entre géneros derivan en mayores riesgos de VBG. Claramente, en contextos en los que las normas sociales avalan la violencia física y sexual en la pareja, existen mayores probabilidades de que ésta se produzca.

Fuente: Ligiero, D., Hart, C., Fulu, E., Thomas, A., & Radford, L. (2019).

El modelo socio-ecológico pone el énfasis en el hecho que los niveles individual, vincular/familiar, comunitario y social- actúan en simultáneo. El panorama completo muestra que la violencia basada en género, incluyendo la violencia sexual, ocurre dentro de un sistema de relaciones sociales. Por lo mismo, la intervención para prevenir y atender estas violencias requiere trabajar en distintos niveles.



No alcanza con modificar las leyes, ni con capacitar a operadores de la justicia, ni con campañas de prevención, ni con programas educativos específicos, pero cada una de estas estrategias es fundamental y aporta a una estrategia ecológica.

Como puede observarse, en cada uno de los niveles que presenta el modelo socio-ecológico se encuentra presente la dimensión de género, así como las normas sociales que perpetúan las desigualdades. En la medida que las desigualdades entre géneros son una construcción cultural –y no un destino biológico– las estrategias preventivas requieren abordar la transformación de normas sociales de género que contribuyen a naturalizar

situaciones de violencia de género, discriminación y violencia sexual. Por ejemplo, si observamos que la mayoría de las víctimas de violencia sexual durante la infancia y adolescencia no buscan ayuda por temor a recibir represalias, a que se dude de su palabra o a ser re-victimizadas⁴, comprender los imaginarios que circulan en sus contextos familiares, vinculares, comunitarios y sociales en los que viven nos permitirá mejorar las herramientas de acción.

¿Cómo prevenir la violencia basada en género?

Según el modelo socio-ecológico, la prevención de la VBG requiere de estrategias que conectan distintos propósitos, ámbitos y actores.

1. Implementación y ejercicio de las leyes
4. Normas y valores
5. Entornos seguros
6. Apoyo a las familias y cuidadores/as
7. Fortalecimiento de ingresos de los hogares
8. Servicios de atención y apoyo
9. Educación y habilidades para la vida

La prevención puede y debe desarrollarse a lo largo de toda la vida de una persona, no obstante ello, es necesario comenzar en la infancia y profundizar las estrategias durante la adolescencia y juventud, ya que en esas etapas aumenta la probabilidad de ejercer o ser víctima de este tipo de violencias (Fulu et.al., op.cit). Desde este punto de vista, es evidente que las intervenciones pedagógicas son centrales puesto que acompañan el desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los distintos ámbitos en los que desarrollan sus vidas.

4 En países como el Reino Unido, se observó que en promedio, las víctimas de abuso durante la infancia demoran 22 años en denunciarlo (NAPAC), mientras que en Estados Unidos, el promedio de edad de quienes denuncian haber sido víctimas de abuso infantil es de 52 años (Cashmore, J., Taylor, A., & Parkinson, P. 2017, en Ligiero et.al., 2019).

Evidencias sobre programas educativos exitosos para la prevención de VBG

¿De qué depende que un programa educativo sea exitoso para prevenir VBG? ¿Qué nos dice la evidencia científica? Revisar los principales hallazgos de investigación permite orientar y definir mejor la utilización de recursos de formación, que siempre son escasos.

⑤ Los programas educativos que se implementan en escuelas, centros comunitarios y otros espacios de trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes (dentro y fuera de la escuela) contribuyen a prevenir la violencia, sus factores de riesgo y sus consecuencias (Ligiero et.al., 2019).

⑤ En buena medida, los programas que impactan en el cambio de comportamiento se basan en enfoques de educación integral de la sexualidad (EIS). Dentro de éstos, son más efectivos aquellos que no sólo ofrecen educación e información sino además, incluyen componentes comunitarios y de servicios, como el entrenamiento de los proveedores de salud para ofrecer servicios amigables a las personas jóvenes, la participación de padres y madres de familia, entre otros. De tal manera, la evidencia muestra la importancia de involucrar a diferentes actores de la comunidad (UNESCO, 2016).

⑤ En general, los programas impartidos por docentes son más efectivos que aquellos desarrollados entre pares. La educación de pares puede incrementar el conocimiento y cambiar actitudes, pero no se ha encontrado evidencia acerca de que cambie el comportamiento (UNFPA, 2018).

⑤ Los programas de educación entre pares pueden ser más efectivos en alcanzar a jóvenes estigmatizados o invisibilizados, como usuarios de drogas y LGBTTI, y son preferidos por los grupos de jóvenes indígenas (UNFPA, 2018).

☉ La evidencia demuestra que determinados grupos de jóvenes (LGBTTI, con discapacidades, en situaciones humanitarias, trabajadores, indígenas, etc.) no son atendidos por los programas actuales de EIS, y que éstos no abordan sus necesidades y realidades (UNFPA, 2018).

☉ Un análisis de 83 estudios, realizados en 18 en países en desarrollo: Belice, Brasil, Chile, Jamaica, Kenia, México, Namibia, Nigeria, Sudáfrica, Tanzania, Tailandia, Zambia entre otros y 65 países desarrollados: 56 en EEUU y 9 en otros países (Canadá, Países Bajos, Noruega, España y Reino Unido) (Kirby et.al., 2006) demostró que:

» Los programas de EIS no incrementan la actividad sexual.

» En aquellos programas que abordaron aspectos psicosociales –y no solamente informativos–, en más de la mitad aumentó la capacidad de negarse a tener relaciones sexuales no deseadas, en dos tercios se incrementó la autoeficacia para el uso del condón y en alrededor de la mitad mejoró la autoeficacia para evitar el riesgo de ITS/VIH.

☉ La evaluación de 22 programas implementados en países en desarrollo (9 de éstos en América Latina y el Caribe: Brasil, Belice, Chile, Jamaica y México, entre otros) observó que las intervenciones que se apoyan en un currículo, se basan en las características de los programas efectivos y son dirigidas por adultos, tienen mayor impacto en los conocimientos, habilidades y comportamientos sexuales de los y las jóvenes, y estos efectos son similares a los encontrados en los países desarrollados (Kirby et.al, 2006).

☉ Una investigación basada en 22 estudios (15 pruebas controladas aleatorias y 7 de cohorte longitudinal con controles) evidenció que 10 de éstos abordaron los temas de género o poder, mientras que 12 no lo hicieron. El resultado fue que los programas que han abordado las dimensiones de género y poder tuvieron cinco veces más probabilidades de ser efectivos que aquellos que no lo hicieron (Haberland, 2015).

Desde el punto de vista metodológico, los programas efectivos en ámbitos educativos y comunitarios:

- ⑤ Utilizan enfoques de enseñanza participativos y centrados en los educandos.
- ⑤ Fomentan la reflexión personal y el pensamiento crítico acerca de la forma en que el género y el poder afectan la propia vida y las relaciones de los y las participantes.
- ⑤ Promueven la valoración del potencial de las personas participantes como personas autónomas y como agentes de cambio (Haberland, 2015 en UNFPA, 2018).
- ⑤ Al contribuir en la transformación de normas sociales de género, empoderar a las niñas y jóvenes y reflexionar sobre los modelos de masculinidad que derivan en violencias, estos programas pueden aportar a la construcción de entornos seguros para la población infantil y juvenil, el trabajo con familias, los y las docentes y los servicios comunitarios.

Efectividad de intervenciones centradas en la escuela

Las escuelas son entornos especialmente favorables para desarrollar intervenciones de prevención de VBG. No sólo acompañan a niñas, niños y adolescentes durante buena parte de su etapa de desarrollo sino que además, en ellas participan profesionales de la pedagogía, con estabilidad en sus cargos y capaces de abordar contenidos y disponer de recursos didácticos adecuados a las edades del estudiantado.

La evidencia indica que **los programas que involucran al conjunto de la comunidad escolar, en sus distintos niveles y responsabilidades, son los más efectivos** para lograr que las escuelas sean ambientes seguros, libres de violencia, y respetuosos de las cuestiones de género. Estos pueden incluir: el desarrollo de códigos de convivencia y protocolos para abordar la violencia en la escuela, formación docente en género y violencia, talleres educativos para estudiantes, trabajo con asociaciones de padres y madres, entre otras (Ligiero et.al., 2019).

Las evaluaciones de estos programas hallaron resultados positivos en distintos grupos:

- 📍 El **estudiantado** manifestó sentirse más seguro y contenido (en promedio, las estudiantes mujeres manifestaron sentirse más seguras que los hombres) (UNICEF, 2009 en Fulu, Kerr-Wilson y Lang, 2014).
- 📍 Los/as **docentes** ampliaron su conocimiento sobre cómo identificar y denunciar situaciones de VBG en la escuela (USAID y DevTech, 2008 en Fulu, Kerr-Wilson y Lang, 2014).
- 📍 Los **padres y madres** fortalecieron sus conocimientos y actitudes respecto a la violencia (Fulu, Kerr-Wilson y Lang, 2014).

Un estudio cualitativo sobre buenas prácticas pedagógicas de EIS desarrollado en 20 escuelas de niveles primario y secundario de cinco regiones de Argentina distinguió entre buenas prácticas de gestión (lideradas por la dirección escolar), buenas prácticas de enseñanza (impulsada por un/a docente o grupo reducido de docentes) y buenas prácticas mixtas (en las que confluyen ambas estrategias).

Cuando las prácticas de EIS incorporan enfoques de género y derechos, promueven la integralidad en el abordaje e incluyen la participación activa del alumnado demuestran una transformación de conocimientos y actitudes por parte de docentes y estudiantes, quienes refieren sentirse “cuidados” y “seguros” (Faur y Lavari, 2018).

Los programas educativos que mostraron efectividad en la prevención de VBG se concentraron en la prevención de violencia en la pareja, la prevención en citas y encuentros ocasionales y la prevención de abusos sexuales.

Prevención de violencia en la pareja y noviazgos violentos

En México se evaluó una experiencia educativa que buscó prevenir violencia en la pareja. Se trató de un curso de seis meses de duración, desarrollado en una sesión semanal (20 horas total). Las sesiones eran facilitadas por jóvenes educadores en sexualidad de una organización social (Mexfam, Gente). La evaluación identificó 4 dimensiones centrales en el éxito de la intervención, que se muestra promisorio para disminuir factores de riesgo frente a la VBG:

1. Reflexión sobre el ideal romántico en las relaciones, que influye en la caracterización de los celos y comportamientos posesivos como muestras de amor.
2. Trabajo sobre competencias para conversar sobre sexualidad, relaciones desiguales y salud reproductiva.
3. Promoción de comportamientos de auto-cuidado.
4. Abordaje de normas sociales sobre género y sexualidad, incluyendo el cuestionamiento de la discriminación de la comunidad LGBTTI (Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R.I. et al.; 2020)

Prevención en citas y encuentros casuales

El programa "Safe Dates" (citas seguras) fue implementado con estudiantes de escuelas secundarias en Estados Unidos. Esta intervención se dirigió a adolescentes de entre 11 y 18 años. Se trabajó sobre estereotipos de género, habilidades de gestión de conflictos, búsqueda de ayuda y aspectos cognitivos que se vinculan con el pedido de ayuda. Las actividades escolares incluyen producciones teatrales y 10 sesiones curriculares y se complementan con intervenciones comunitarias y capacitación a proveedores de servicios para adolescentes (Foshee VA et.al. 1996 y 2004). Las evaluaciones mostraron que la intervención redujo significativamente la violencia en este tipo de encuentros entre los y las jóvenes participantes (Foshee et al, 2004 en Ligiero, 2019).

Prevención de abuso sexual en la infancia

Los programas de prevención de ASI (abuso sexual infantil) que incluyen la formación de adultos –educadores, entre éstos- muestran resultados más efectivos en el cambio de comportamientos. Estos programas ayudan a los/as adultos/as a reconocer estas situaciones y a intervenir sobre ellas. Por ejemplo, el programa “Stewards of Children” (en Estados Unidos) ofrece dos horas de formación en prevención del abuso sexual en la infancia. El curso fue ofrecido por la organización “Darkness to Light” y más de 1.700.000 personas, incluyendo 500.000 educadores/as, completaron el programa. En 2015 se llevó a cabo una evaluación en una región del país que indicó que al año siguiente de participar del curso los/as educadores/as habían incrementado las denuncias de situaciones de ASI en un 283% (en comparación con las denuncias promedio del año anterior) (Taylor y Harris, 2018 en Ligiero et al, 2019).

En Argentina, el Ministerio Público Tutelar de la Ciudad de Buenos Aires realizó un estudio con los niños, niñas y adolescentes (NNyA) que declararon abusos en las salas de entrevistas especializadas del organismo. Este organismo integra el poder judicial de la ciudad y tiene entre sus metas promover y satisfacer los derechos de NNyA. El estudio reveló que entre el 70 y el 80 por ciento de los NNyA de entre 12 y 14 años pudieron comprender que habían sido víctimas de abuso sexual después de recibir clases de Educación Sexual Integral (ESI). Los conocimientos que aprendieron en relación al tema les permitieron resignificar situaciones que habían vivido y denunciarlas (Romero, 2020, en Página 12).

Algunos países de la región cuentan con regulaciones que establecen la obligatoriedad de las escuelas a desarrollar programas de prevención de violencia y/o educación integral de la sexualidad y han demostrado buenos resultados en su implementación (ANEP-UNFPA, 2017; Faur, 2018). Otros incluyen la educación integral de la sexualidad como parte de estrategias de educación para la ciudadanía o la incorporan en las mallas curriculares pero de manera incompleta y sin un marco normativo específico (OREALC/UNESCO, 2017).

Los aprendizajes comunes a los distintos programas indican que las intervenciones más efectivas en el contexto escolar incluyen múltiples sesiones (no un taller o una charla de manera esporádica), son interactivas y proveen una variedad de actividades (juego de roles, sesiones de desarrollo de habilidades, concursos, dramatizaciones, caja de preguntas anónimas, provisión de condiciones, etc.). Incluyen contenidos sobre el bienestar y empoderamiento de los niños, las niñas y las personas jóvenes, trabajan sobre las normas sociales de género y fortalecen las habilidades para tomar decisiones saludables. La evidencia destaca la importancia de trabajar sobre las prácticas y normas perjudiciales, la vulnerabilidad y la discapacidad, entre otros, asegurando la confidencialidad, privacidad y el entorno seguro para las personas jóvenes (UNESCO, 2016).

¿Qué elementos no deberían faltar en los programas escolares?

- ⑤ Implementar medidas claras para abordar la violencia en las escuelas,
- ⑤ Promover la formación docente,
- ⑤ Fomentar la discusión sobre la temática en el equipo docente y directivo,
- ⑤ Trabajar en base a los resultados de estudios previos sobre el tema.
- ⑤ Contextualizar las prácticas: contenidos adecuados a las situaciones específicas, culturas, necesidades, capacidades y preocupaciones de cada grupo.
- ⑤ Enfoques de género y derechos, que invitan a la reflexión sobre normas sociales y su impacto en la vulneración de derechos.
- ⑤ Metodologías participativas, que convoquen a estudiantes y docentes a la reflexión.

Intervenciones centradas en la comunidad

De manera contundente, los estudios indican que **los programas comunitarios más eficaces apuntan al cambio de las normas sociales de género y de violencia** (Fulu, Kerr-Wilson, Lang, 2014; Heise, 2011; Jewkes, 2017; Ligiero et al, 2019; Ellsberg et al, 2015).

Las intervenciones suelen incluir talleres grupales y participativos, que se orientan a empoderar a las mujeres, modificar los patrones de virilidad, revisar los vínculos sexo-afectivos y transformar la posición del entorno o “testigos” de la VBG. También se realizan campañas de concientización, que incluyen videos, programas de radio, de televisión y obras de teatro, entre otras.

El programa “Stepping Stones” previene violencia en parejas adolescentes y se implementó en decenas de países. Consta de 13 sesiones grupales con jóvenes durante un período de entre 6 y 8 semanas. En éstas se promueve la reflexión crítica, el desarrollo de habilidades de comunicación y la prevención de riesgos frente a la VBG. Se trabaja sobre desigualdades de género y violencia, el ciclo de las violencias, las ideas sobre el amor, el estigma, las infecciones de transmisión sexual, el uso de preservativos y la autoestima, entre otros temas. En siete países evaluados se encontró que en todos los casos (excepto en uno) hubo transformaciones significativas en relación con las normas e ideas de género de los y las jóvenes participantes. En Sudáfrica tres meses después de los talleres la violencia hacia las mujeres que participaron disminuyó, los varones habían atenuado sus conductas controladoras, y ambos grupos lograron revisar sus actitudes respecto del género. Dos años después de los talleres, la violencia en los vínculos interpersonales reportada por varones mostraba una reducción del 38% (Jewkes et al, 2014 en Ligiero et al, 2019).

Varios programas trabajan con varones para revisar y transformar las normas sociales de las masculinidades que justifican la VBG. Esta estrategia muestra resultados auspiciosos cuando están bien diseñados y cuentan con facilitadores/as entrenados, que logren

motivar la reflexión sobre prácticas concretas (OMS, 2007). El Programa H es uno de los programas exitosos en el trabajo con varones. Se desarrolló y validó en América Latina y el Caribe (Bolivia, Colombia, Jamaica y Perú y se evaluó en Brasil). Distintas evaluaciones coinciden que cuando los programas grupales de trabajo con varones, se complementan con talleres con mujeres, con campañas comunitarias o en medios de comunicación y con consultorías individuales, su efectividad se incrementa (Barker, Ricardo, Nascimento, 2007; Heise, 2011; Dworkin, Treves-Kagan, Lippman, 2013; Barker, 2009).

En Nicaragua la estrategia de comunicación multimedia “Somos Diferentes, Somos Iguales” (SDSI) se propuso cambiar actitudes, normas y comportamientos de los y las jóvenes en relación al género, la violencia y el VIH. La estrategia, implementada entre 2002 y 2005, incluyó la transmisión de una serie en televisión (“Sexto sentido”), un programa de radio con el mismo nombre (con participación por parte de los/as jóvenes), la publicación de una revista feminista, campamentos juveniles, material educativo y capacitaciones a jóvenes líderes, medios de comunicación y a grupos que trabajan con jóvenes, entre otras iniciativas. Las evaluaciones realizadas concluyeron que los jóvenes que tuvieron una mayor exposición al SDSI mostraron una mayor probabilidad de haber hablado con alguien sobre violencia doméstica, VIH, homosexualidad o los derechos de las personas jóvenes; más probabilidades de conocer un centro que ofrece atención en casos de violencia doméstica; y mayores probabilidades de usar preservativos con parejas casuales (en el semestre posterior a haber estado expuestos al programa) (Solorzano, 2008 en Heise, 2011).

Las movilizaciones de mujeres y jóvenes para exigir programas de prevención de violencias de género conforman contextos favorables y muchas veces derivan en una significativa demanda social para la aplicación de la EIS como modo de prevención de VBG.

UNA COMUNIDAD ACTIVA ES CLAVE PARA MODIFICAR NORMAS SOCIALES Y PROMOVER RESPUESTAS INSTITUCIONALES.

El movimiento “Ni Una Menos” surgió en Argentina en el año 2015 con la intención de visibilizar la gran cantidad de femicidios que ocurren a diario. La convocatoria provino de un grupo de periodistas, activistas y artistas, quienes convocaron a una marcha nacional el 3 de junio de ese año bajo la consigna de “Basta de femicidios”. La marcha resultó multitudinaria y a partir de ese momento se ha replicado todos los años, ampliando cada vez la convocatoria e instalando el tema en la agenda pública y mediática.

El “[flashmob](#)” del grupo Las Tesis, que comenzó en Chile y dio la vuelta al mundo con la performance “Un violador en tu camino”. Con la misma generaron una importante conciencia que cuestionó muchos de los mitos e imaginarios de género (como “la culpa fue de ella que tenía la falda corta”, etc.). Las Tesis lograron decir en pocas frases que en la persistencia de la VBG no sólo intervienen quienes ejercen la violencia sino también los órganos estatales que la toleran.

La EIS: una estrategia efectiva para prevenir la VBG

Hemos visto que entre los ejes centrales para prevenir VBG encontramos la importancia de reflexionar sobre normas sociales de género, conocer los derechos, trabajar desde una perspectiva interseccional, empoderar a las niñas y mujeres y trabajar para revisar las masculinidades y consolidar nuevas formas de vínculos entre géneros. También, que las estrategias pedagógicas forman

parte de las actividades centrales dentro de un marco socio-ecológico. Lo cierto es que estos contenidos –y las metodologías que se han destacado por haber resultado exitosas– pueden abordarse a partir del marco de la EIS. Esto es así porque la EIS ha mostrado ser efectiva para modificar normas sociales de género, profundizar el conocimiento de derechos y por ende, para prevenir violencias basadas en el género (VDG) en niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

¿Qué es la EIS?

La EIS es un enfoque de la educación sexual que se basa en los derechos humanos y la igualdad de género, y supone intervenciones pedagógicas dentro y fuera de la escuela. La EIS se sustenta en los planes de estudios e implica una visión holística de la sexualidad y del comportamiento sexual, que va más allá de la prevención del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual. Su objetivo es dotar a los niños, niñas y jóvenes de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una visión positiva de la sexualidad, en el marco de su desarrollo emocional y social (UNFPA, 2018: 4).

El desarrollo de la EIS supone un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un currículo cuyo diseño debe ser apropiado según la edad y la etapa de desarrollo del grupo de personas destinatarias y según el contexto institucional, socioeconómico, cultural en el que se implementa.

En términos de contenidos, la EIS se propone que los/as niños/as, adolescentes y jóvenes adquieran conocimientos precisos, basados en evidencias científicas, sobre una variedad de temáticas relacionadas con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.

La integralidad constituye la clave de esta perspectiva, en la medida que la EIS aborda de manera articulada distintos aspectos que intervienen en la sexualidad: los derechos humanos, las cuestiones de género y de poder, los vínculos afectivos, el cuidado del cuerpo, la violencia de género, la diversidad de género. Los aspectos jurídicos, sociales y culturales son gravitantes en este enfoque. Por

lo mismo, la EIS constituye una herramienta potente para prevenir VBG, ya que habilita la revisión crítica de las normas sociales de género, aborda las maneras de relacionarse entre pares y entre los y las adolescentes y sus comunidades y apunta a superar todo tipo de discriminación y violencia basada en género.

La EIS busca que los niños, niñas y adolescentes desarrollen actitudes y valores positivos en relación a su sexualidad y habilidades para la vida. Además, contribuye a promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa y respetuosa de los DDHH, y la construcción de una sociedad más igualitaria.

La EIS requiere concebirse como un proceso gradual y continuo. Esto es: es conveniente que comience en edades tempranas y acompañe el ciclo de vida de sus destinatarios y destinatarias. De esta manera, en cada etapa del proceso se capitalizan los conocimientos y habilidades aprendidos previamente y se construye conocimiento con base en éstos.

¿Cuáles son los componentes básicos de la EIS?

Según las directrices operacionales del Fondo de Población de las Naciones Unidas hay nueve componentes básicos de la EIS:

1. Los derechos humanos
2. El enfoque de género
3. La información exhaustiva y científicamente precisa
4. Un entorno de aprendizaje seguro y saludable
5. La articulación con los servicios de salud sexual y reproductiva, y otras iniciativas que aborden cuestiones de género, igualdad, empoderamiento y acceso a la educación, así como los recursos sociales y económicos destinados a adolescentes y jóvenes
6. El desarrollo de métodos de enseñanza participativos que ofrezcan información relevante para fortalecer las habilidades comunicativas, desarrollar un pensamiento crítico y tomar decisiones

7. La promoción de los intereses y el compromiso ciudadano de adolescentes y jóvenes
8. La pertinencia cultural para abordar la violación de los derechos humanos y la desigualdad de género
9. Alcanzar a todas las poblaciones y grupos dentro y fuera de la escuela

Estos criterios son interdependientes. Así, por ejemplo, para abordar contenidos que pueden ser sensibles en una comunidad, quienes educan deberían apoyarse en la evidencia científica y en los estándares internacionales sobre los derechos humanos, entendiendo que las perspectivas de cada comunidad son respetables pero no deberían contradecir a las normas y principios universales de derechos humanos.

Los efectos de la EIS

La evidencia científica sobre la EIS tanto dentro como fuera de la escuela sugiere que ésta tiene múltiples efectos positivos en los y las jóvenes. Por un lado, la EIS contribuye a aumentar el conocimiento de los y las adolescentes sobre distintos aspectos de su sexualidad, a disminuir el riesgo de embarazos no deseados y de contraer ITS (UNESCO, 2018), y a mejorar su salud sexual y reproductiva (UNESCO, 2016). La EIS no conduce a un aumento de la actividad sexual, de las ETS o de las conductas sexuales de riesgo, sino que promueve el desarrollo de decisiones reflexionadas e informadas que inciden en: la postergación de la iniciación en las relaciones sexuales, mayor uso de condones y anticonceptivos, menor cantidad de parejas sexuales, entre otros (UNESCO, 2018).

Por otro lado, la EIS contribuye a la construcción de actitudes, conductas, normas y conocimientos más igualitarios en relación con el género.

La EIS tiene efectos potenciales para la prevención y reducción de la violencia y discriminación de género y en la pareja; el aumento de equidad de género en cuanto a normas, autoeficacia y confianza; y el desarrollo de relaciones igualitarias (UNESCO, 2018).

Los derechos humanos como marco de la EIS

La educación integral de la sexualidad (EIS) se asienta sobre un robusto marco jurídico internacional: el de los derechos humanos. Desde 1948, la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** inauguró un proceso de reconocimiento de derechos que, en los años subsiguientes, se consolidó con la promulgación de distintos pactos y convenciones. En 1979, se aprobó la **Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer** –conocida como CEDAW por su sigla en inglés–, que estableció un conjunto de disposiciones tendientes a alcanzar la igualdad entre los hombres y las mujeres en el terreno de la educación, la salud, la justicia, el trabajo y la participación política. Diez años más tarde, la **Convención sobre los Derechos del Niño** (CDN) reconoció a los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos humanos. Esta convención establece, entre otras cosas, que los niños y las niñas tienen derecho a ser escuchados en todas las esferas que circulen, a buscar información de todo tipo y formarse un juicio propio, que la educación debe estar orientada a fomentar los derechos humanos, incluyendo la “igualdad entre los sexos”. Define también el principio de “interés superior del niño” (Art. 3), que supone la prioridad de proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes.

A partir de la IV Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo en 1994, la perspectiva de derechos y la igualdad entre los géneros se constituyen como pilares para el diseño e implementación de políticas de salud sexual y reproductiva, incluyendo la educación integral de la sexualidad.

En la actualidad este enfoque es medular en las orientaciones pedagógicas de los organismos internacionales que se ocupan de la materia (UNESCO, 2018; UNFPA, 2014). En 2015, los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** (ODS) establecieron que para el año 2030 se debe asegurar que todos los estudiantes adquieran habilidades y

conocimientos que les permitan promover el desarrollo sostenible, incluyendo la educación para los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y la no violencia. Como seguimiento de estos compromisos, en 2019 se aprobó la **Declaración de Nairobi** que compromete a los Estados a garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes, el acceso a la “información y educación integral y apropiada a su edad, además de servicios amigables a los adolescentes -integrales, de calidad y oportunos- que les permitan tomar decisiones libres e informadas sobre su sexualidad y su vida reproductiva, protegerse adecuadamente de embarazos no planeados, de todas las formas de violencia sexual y por razón de género y prácticas nocivas, y de las infecciones de transmisión sexual, incluido el VIH/SIDA, para facilitar una transición segura a la vida adulta” (p.3). La declaración de Nairobi insta a erradicar la violencia sexual y por razones de género, las prácticas nocivas hacia las mujeres y niñas (como matrimonios precoces y forzados) y todo tipo de discriminación hacia las mujeres y las niñas.

Estos compromisos, sumados a la citada **Convención de Belém do Pará** (1994) y a los distintos acuerdos que realizaron los estados latinoamericanos (como el Consenso de Montevideo), subrayan la necesidad de prevenir VBG y la efectividad de la EIS para tal fin. En el **Consenso de Montevideo**, los países de la región ratificaron el compromiso de promover, proteger y garantizar los derechos sexuales y reproductivos y de ofrecer una educación integral de la sexualidad participativa que incorpore los enfoques de género, derechos e interculturalidad (Acuerdo 11). Asimismo, reafirmaron la voluntad política “*al más alto nivel, de combatir y eliminar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres, incluida la violencia intrafamiliar, el femicidio/feminicidio y promover activamente la sensibilización sobre la implementación de la perspectiva de género entre los aplicadores de justicia*” (Acuerdo 58).

Con base en estos fundamentos, los derechos no sólo constituyen el marco jurídico de la EIS, sino también su enfoque y parte de sus contenidos. A modo de síntesis, podemos decir que el derecho a la EIS incluye el derecho a recibir información científicamente validada para cuidar el propio cuerpo y la salud, el derecho a una educación que permita la circulación de ideas y la construcción de criterios propios, que promueva la igualdad entre los géneros y la no discriminación por razones de género ni orientación sexual ni por ningún otro motivo, y que contribuya al derecho a una vida libre de violencia y discriminación.

**Herramientas
pedagógicas para
prevenir la violencia
basada en género**

Presentación

Esta segunda parte contiene **siete capítulos**, cada uno de los cuales pone la lupa en diferentes problemáticas relacionadas con la violencia basada en género. El escenario donde se desarrollan las siete situaciones es el mismo: la comunidad de Tres Ríos. Dicha comunidad es un escenario ficticio, creado en base a ciertas características comunes de muchos barrios latinoamericanos. Los capítulos recorren, junto con los personajes, el colegio secundario, el centro de salud, el club deportivo, la biblioteca, el mercado, el bar, las calles y los hogares de los y las protagonistas. Cada uno de los capítulos ofrece un medio rico en situaciones, dilemas, recursos y conocimientos respecto de cómo trabajar pedagógicamente para prevenir y reducir la violencia basada en género.

Wendy. Violencia de género en vínculos sexo-afectivos en la adolescencia.

Escenario principal: Colegio secundario de Tres Ríos

Jenny. Violencia hacia niñas y jóvenes afrodescendientes.

Escenario principal: Colegio secundario de Tres Ríos.

Alicia. Abuso sexual en la infancia.

Escenario principal: Colegio secundario de Tres Ríos

Johnny. Construcción de las masculinidades en la juventud: una clave para comprender la VBG.

Escenario principal: Club deportivo Pelota Parada en Tres Ríos.

Jacinta. Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas.

Escenarios principales: la familia, la escuela y la biblioteca de Tres Ríos.

Gladys. Barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva.

Escenario principal: Centro de Salud de Tres Ríos

Mayra. Migración y violencia basada en género

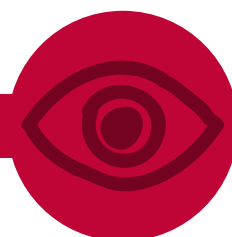
Escenario principal: Comunidad de Tres Ríos

¿Cómo se organiza cada capítulo?

Cada capítulo ofrece una secuencia de cuatro pasos destinada a la formación de educadores/as para prevenir la violencia basada en género desde las instituciones educativas, tanto escolares como comunitarias. A continuación, les contamos en qué consisten.

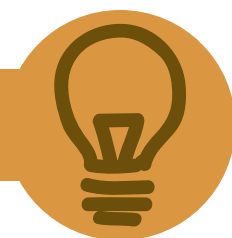
PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Aquí se inicia el proceso. Se presenta la situación conflictiva y se ofrecen herramientas para interpretar de modo contextualizado lo que está sucediendo allí. En este paso se propone a los/as educadores/as reconocer indicadores de violencias basadas en género como punto de partida para transformarlas.



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Se presentan actividades para trabajar la expresión de sentimientos y pensamientos respecto de lo que genera la lectura de la situación conflictiva. Se invita a los y las educadores/as a superar las respuestas "políticamente correctas" y a hacerle lugar a aquello que, de modo genuino, sienten y piensan a partir del problema presentado. Se promueve la habilitación de un canal para la expresión y revisión de los propios sistemas de valores, creencias, actitudes y representaciones.



PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Aquí se ofrece a los/as educadores/as información y acceso a los conceptos centrales de aquello que se necesita saber (conceptos teóricos, marcos normativos, estudios sobre el tema, entre otros) para lograr mirar, interpretar y actuar frente al problema. La información está organizada en base a preguntas y respuestas que relacionan la teoría con las historias de los personajes involucrados en el problema que presenta cada capítulo. En este paso se busca reconocer la necesidad de formación como condición



necesaria para construir un posicionamiento en clave de derechos, con perspectiva de género e interseccional.



PASO 4: ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

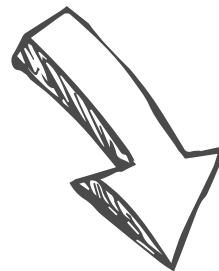
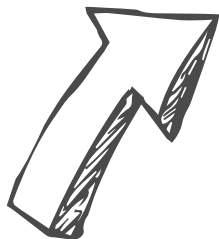
El Paso 4 propone un cambio de rumbo respecto de los pasos anteriores. En el Paso 4 se dejan atrás Tres Ríos y sus personajes, y se propone actuar para transformar.

Invita a los/as educadores/as a pensar las propias prácticas educativas. Para ello, ofrece una caja de herramientas pedagógicas con secuencias de actividades y recursos didácticos para que docentes y educadores/as comunitarios/as utilicen en el trabajo con adolescentes y jóvenes para fortalecer la prevención de la violencia basada en género.

El PASO 4, coherente con la propuesta integral que plantea el Kit, ofrece mediante su caja de herramientas una secuencia de cuatro PASOS:

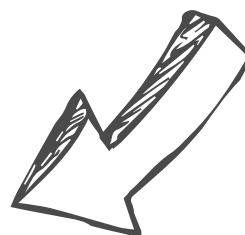
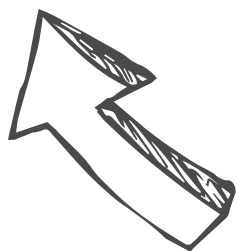
1. VISIBILIZAR
2. REFLEXIONAR
3. SABER MÁS
4. ACTUAR

Paso 2 REFLEXIONAR



Paso 1 VISIBILIZAR

Paso 3 SABER MÁS



Paso 4 ACTUAR

🔗 Tengan en cuenta que las actividades sugeridas en la caja de herramientas pedagógicas buscan ser una inspiración para que docentes, educadoras/es comunitarias, profesionales de la salud, puedan adaptarlas a sus propios contextos regionales e institucionales.⁵

⁵ Aclaración: todos los sitios web que mencionaremos se encuentran activos en julio del año 2021. En caso de que no puedas acceder a alguno de ellos, te recomendamos que los busques en Google escribiendo el título completo del material en modo "frase exacta" (entre comillas).

Claves para tener en cuenta

Porque...

- 🔗 partimos de la base de que tu estilo de trabajo pedagógico es único y particular.
- 🔗 conoces la institución y el grupo con el que vas a trabajar.
- 🔗 sabes mejor que nadie cuáles son aquellas actividades que pueden resultar positivas, como también aquellas que pueden resultar contraproducentes en un momento determinado para un grupo.
- 🔗 sabes cómo y cuándo es mejor integrar las propuestas de este Kit a tus experiencias y programas educativos.

Por todas estas razones, entre muchas otras más, compartimos contigo algunas CLAVES para que puedas tener en cuenta a la hora de llevar a la práctica las ideas y propuestas de este Kit.

CLAVE 1: Acerca de la temática

- 🔗 La violencia basada en género no es un contenido como cualquier otro.

Se trata de una problemática que atraviesa la vida de las y los adolescentes y jóvenes y es muy sensible.

- 🔗 **Es probable que las y los adolescentes y jóvenes con quien trabajas estén sufriendo violencias basadas en género**

Puede resultar doloroso aceptar que las y los jóvenes con quienes trabajamos están atravesando situaciones de violencia basada en género. También suele resultar difícil sentir que tenemos límites cuando el problema excede nuestras posibilidades concretas de erradicarlo y promover una transformación inmediata.

Sin embargo, es muy importante que reconozcas la importancia que ocupan las instituciones educativas, escolares y comunitarias. No es lo mismo para la vida de adolescentes y jóvenes asistir a una escuela o a otra institución educativa de la comunidad, que incorpora en sus

prácticas la prevención de las violencias basadas en género, que a una institución que no lo hace.

Resulta reparador cuando las instituciones educativas, tanto escolares como comunitarias, ofrecen espacios para desnaturalizar las violencias, para dar lugar a la escucha, para hacerles saber a adolescentes y jóvenes que tienen derecho a vivir una vida sin violencias y acompañarlos/as. Por un lado, porque contienen y acompañan en situaciones difíciles, pero también porque aportan a la construcción de un horizonte que posibilita proyectar futuros diferentes, futuros sin violencias.

🕒 Prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo.

Es necesario estar atentos/as a las reacciones que los temas puedan suscitar en adolescentes y jóvenes para ofrecer contención y/o ayuda en caso de que fuera necesario. Dar visibilidad a estas problemáticas puede tener consecuencias directas sobre estudiantes que las están visibilizando y/o padeciendo.

🕒 Generar un clima de confianza y respeto.

Es fundamental que todas las personas puedan expresarse en el marco del respeto y que nadie se sienta juzgado/a al expresarse. Por ejemplo, se sugiere hacer hincapié en la importancia de mantener un clima de respeto en el que las ideas y experiencias compartidas en el marco de las actividades no sean divulgadas a otras personas fuera del grupo. También se recomienda realizar juegos “rompehielos” (como los que se ofrecen en el Paso 4) para entrar en confianza antes de comenzar con las actividades.

CLAVE 2: Acerca de la intervención frente a situaciones de VBG que padecen los/as jóvenes

🕒 Es muy probable que, en el momento de trabajar estos temas, niños, niñas y adolescentes compartan situaciones de violencia que han vivido en el pasado o que transitan en el presente.

También podría suceder que durante la actividad algún/a joven presente una reacción que les llame la atención (enojo, angustia, tristeza, distracción en clase, entre otras). En esos casos, una vez

terminada la actividad, puedes preguntarle si se encuentra bien, o si desea hablar en privado. También es importante compartir esta observación con las autoridades de la institución o personas de referencia.

🗣️ Es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia.

Si durante la actividad o luego de ella algún/a joven comparte una situación de violencia que padeció o padece, es importante escuchar lo que tiene para decir sin juzgar y hacerle sentir que puede confiar en ti. Se debe transmitirle que ha hecho muy bien en contar lo que le sucede a un/a adulto/a de confianza.

Si el emergente surge en medio de la actividad, no debemos exponer a la/el joven frente al grupo. Es conveniente continuar la conversación en privado una vez terminada la actividad. Luego se debe comunicar a las autoridades de la institución esta situación o a otras personas de referencia. De esta forma se pueden establecer los pasos a seguir a nivel institucional para garantizar los derechos de los y las jóvenes. El trabajo intersectorial con otras organizaciones que brindan atención a jóvenes resulta fundamental.

🗣️ Es necesario conocer los protocolos existentes en cada lugar para intervenir frente a un caso de violencia basada en género y las instituciones a las que se puede acudir.

Cada país y cada región presenta legislaciones y protocolos específicos para intervenir frente a situaciones de violencia basada en género. Es importante conocer esta información, así como también, a las instituciones que brindan acompañamiento, asesoramiento y atención integral a los y las jóvenes que padecen violencias.

En algunos lugares existen protocolos que establecen con claridad las pautas para actuar, sin embargo, no en todos lados existen. De cualquier manera, exista o no un protocolo, las escuelas deben

intervenir. Se pueden consultar los protocolos vigentes en otras regiones para adquirir pautas que pueden ser valiosas para orientar la intervención de la escuela⁶.

CLAVE 3. Acerca de las adaptaciones necesarias

🔗 Es necesario adaptar las propuestas didácticas del kit a los contextos institucionales en donde desarrollarás las actividades educativas que aquí se ofrecen.

La propuesta del kit se encuentra validada para ser integrada al trabajo con adolescentes y jóvenes, tanto dentro de programas de los sistemas de educación pública, como también los que se desarrollan en el marco de proyectos de prevención de la salud, proyectos socio-comunitarios vinculados con el deporte, el arte, el desarrollo cultural, etc. Sin embargo, según el tipo de institución educativa en la que trabajes, se requerirá eventualmente alguna adaptación particular. No es lo mismo llevar adelante actividades para prevenir la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes trabajando como docente en una escuela secundaria, que hacerlo como profesional de la salud en atención primaria o como entrenador deportivo de en un club del barrio.

El kit se diseñó con una modalidad fundamentada en las potencialidades del modelo socioecológico, el cual reconoce la existencia y la vinculación entre diferentes instituciones educativas que son parte de una misma comunidad. Es por ello que la propuesta apela a la experticia de docentes y educadores/as comunitarios para que realicen las adaptaciones pertinentes según el tipo de institución educativa, sea ésta escolar, de salud, cultural, deportiva o sociocomunitaria.

⁶ Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión. Ministerio de Educación. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/protocoloaccioninstitucional.pdf>

Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005063.pdf>

🗨️ Es necesario adaptar las propuestas didácticas del kit a las edades y características del grupo.

La propuesta del kit es una propuesta amplia que requiere ser ajustada a las necesidades de cada grupo entendiendo que las edades son categorías que deben ser consideradas de modo situado. Por ejemplo, los 13 años en un contexto rural pueden ser experiencias de vida muy diferentes a las de adolescentes de esa misma edad que viven en una ciudad.

🗨️ Los recursos pedagógicos que se ofrecen son solo algunos posibles entre muchos otros.

Los recursos didácticos, los materiales y herramientas que ofrece el kit son de calidad y están validados, o sea que pueden confiar en ellos. Sin embargo, cada quien deberá evaluar la pertinencia de su uso, siendo coherentes con lo que se planteaba en las claves anteriores. Por otra parte, los recursos que ofrece el kit buscan ser inspiradores para orientar búsquedas de nuevos recursos, propios del entorno y de los intereses para que resulten significativas para los grupos de adolescentes y jóvenes con los que trabajas.

CLAVE 4. Acerca de las modalidades de trabajo

🗨️ La propuesta pedagógica del kit puede utilizarse mediante la modalidad de taller, tanto en escuelas como en centros de salud o instituciones culturales y deportivas.

Los talleres pueden adoptar distintas modalidades. Por ejemplo:

- 🗨️ Talleres con jóvenes. Se realizan talleres para la prevención de la violencia basada en género con jóvenes.
- 🗨️ Talleres institucionales. Se realizan talleres para la prevención de la violencia basada en género dirigidos conjuntamente a jóvenes y a todo el personal de la organización.
- 🗨️ Talleres de capacitación institucional: Se realizan talleres para capacitar al personal de la organización en cómo abordar y trabajar la prevención de la violencia basada en género.
- 🗨️ Talleres abiertos a la comunidad. Se invita a los/as jóvenes y a sus familias a participar de talleres para la prevención de la violencia basada en género.

Es importante señalar la importancia de que los talleres se lleven a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

CLAVE 5. Acerca de la articulación con los contenidos de la escuela.

🔗 La propuesta pedagógica del kit puede articularse con los contenidos de las asignaturas escolares.

Si trabajas como docente en una escuela, además de utilizar las propuestas pedagógicas mediante la modalidad taller, puedes pensar formas de articularlas con los contenidos de las asignaturas. Los contenidos que aborda el kit se encuentran estrechamente relacionados con los diseños curriculares de las distintas áreas del conocimiento. Por ejemplo:

Área de las ciencias naturales: ¿Qué debemos saber acerca de nuestra salud sexual y reproductiva para prevenir la violencia basada en género? ¿Qué son los derechos en salud sexual y reproductiva? ¿Qué marcos legales existen en nuestro país para el acceso de adolescentes y jóvenes a servicios de salud sexual y reproductiva sin violencia ni discriminación?

Área de ciencias sociales: ¿Qué son las normas sociales de género y qué relación tienen con la violencia basada en género? ¿Cómo se construyen las normas sociales de género a lo largo de la historia y en distintas culturas? ¿De qué forma los medios de comunicación contribuyen a consolidar representaciones sexistas y racistas? ¿Cómo podemos desnaturalizar normas de género desiguales para la prevención de la violencia de género?

Área de ciencias exactas: ¿Qué dicen las estadísticas acerca de la violencia basada en género? ¿Qué desigualdades de género permiten visibilizar? ¿Qué mujeres y personas LGBTTI han sido exponentes claves para el desarrollo de las ciencias exactas? ¿Cómo podemos

construir datos que nos permitan visibilizar las normas de género desiguales? ¿Cómo transformar los enunciados de las situaciones problemáticas que ofrecemos a estudiantes de modo de dejar de reproducir estereotipos y discriminaciones?

Área de derecho y ciudadanía: ¿Qué es la violencia basada en género y en qué se sustenta? ¿Qué derechos protegen a las personas de la violencia basada en género? ¿De qué forma podemos incidir desde una ciudadanía responsable para prevenir la violencia basada en género?

Área de lengua y literatura: ¿De qué forma el lenguaje que usamos contribuye a perpetuar normas de género desiguales? ¿Qué representaciones sexistas y racistas transmiten obras literarias, diarios, revistas, canciones, comics, etc.? ¿Cómo podemos construir modos de comunicarnos que contribuyan a la prevención de la violencia basada en género?

Área de educación artística: ¿De qué forma los lenguajes artísticos contribuyen a perpetuar normas de género desiguales? ¿Qué representaciones sexistas y racistas existen en distintos tipos de expresiones artísticas (cuadros, imágenes, comics, graffitis, canciones, poemas, etc.)? ¿Cómo podemos utilizar el arte para la prevención de la violencia basada en género?

Área de educación física: ¿Cómo pensar nuestros cuerpos desde una perspectiva de género, de derechos e interseccional? ¿Qué estereotipos acerca de los cuerpos transmiten los medios de comunicación y cómo influyen en la configuración de nuestra imagen corporal? ¿De qué forma los juegos y los deportes pueden promover normas de género igualitarias?

Ahora que ya está claro

- ⑤ cómo se organiza cada capítulo,
- ⑤ quiénes son sus protagonistas
- ⑤ qué temas abordará cada uno
- ⑤ cuáles son los 4 PASOS necesarios para prevenir las violencias basadas en género
- ⑤ y las CLAVES para tener en cuenta a la hora de poner en práctica la propuesta...



¡Les damos la bienvenida a Tres Ríos!

A los pies de los altos edificios de la ciudad se extiende Tres Ríos. La mayoría de las casas son de material. Algunas a medio construir y muchas otras alcanzan hasta tres pisos, lo que permite que varias familias vivan en un pequeño terreno. Muchas pintadas de colores vivos y unidas por innumerables cables que los conectan con los servicios básicos. Las calles tienen una especie de mejorado o cascotes que ayudan en los días de lluvia, pero la mayoría son de tierra.

Tres Ríos tiene tres entradas principales por donde años atrás desembocaban los tres pequeños ríos que convergen en la plaza central. No tiene monumentos, pero sí árboles y flores cuidadas por un grupo de mujeres que suele reunirse en la biblioteca popular. También ellas se encargan de mantener y cuidar un terreno donde los chicos y las chicas juegan, principalmente al fútbol. Algunas veces organizan reuniones convocando a los vecinos para colaborar con la mejora de la comunidad. Venden comida típica y con ese dinero realizan actividades.

La población de Tres Ríos no deja de crecer. Las comunidades del alto, expulsadas de sus tierras por la sequía sostenida, bajan buscando un mejor lugar para vivir. Algunos grupos logran acomodarse en viviendas de familiares hasta que van pudiendo construir las propias. Salpicados a lo largo y ancho de Tres Ríos se vienen instalando actividades comerciales: un local que vende comida casera, familias que venden verduras y también un par de bares para tomar cerveza y otros tragos.

Hay dos escuelas primarias, una de ella con una sala para jardín de infantes y un colegio secundario. Hay un centro de salud que depende del Hospital Central que queda a 50 km. Para cualquier problema más serio hay que trasladarse allí ya que la salita no da respuesta a todas las necesidades de salud.

El movimiento en las calles es permanente. Durante todo el día y también durante la noche. Horarios de trabajo, de juego y de fiesta. Algunas familias dicen que cuando baja el sol, se pone peligroso.

A trescientos metros de la plaza está la sede del viejo club de pesca donde los miércoles y sábados funciona el mercado. Todavía existe parte de un antiguo muelle. Al lado está el club social y deportivo Pelota Parada, que cuenta con una cancha de fútbol que es el orgullo de toda la comunidad.

Les presentamos a algunas de las personas que viven en Tres Ríos

WENDY

Tiene 15 años y es mujer. Ella cursa tercer año en el colegio secundario de Tres Ríos. Es curiosa y sensible. Está de novia desde hace dos meses con Johnny. Se conocieron en el colegio. Ella cada día pasa más tiempo con él y lo acompaña siempre al Club Pelota Parada donde Johnny juega al fútbol. Hay días en que no sabe si continuar la relación con Johnny.



JENNY

Es una mujer. Tiene 16 años. Nació en Tres Ríos y lo que más disfruta del colegio es desplegar allí su lucha activista por los derechos de las personas afrodescendientes. En el colegio todos la conocen. Si alguien se entera o atraviesa un acto de discriminación, por la razón que sea, se acerca a Jenny porque todos saben que ella se va a movilizar e intervenir frente al hecho. Su mejor amigo es Erik y aunque él egresó del colegio el año pasado siguen manteniendo una relación de amistad. Ellos comparten los mismos ideales.





ALICIA

Tiene 14 años. Cursa segundo año en el colegio secundario de Tres Ríos. Es muy sociable y conversadora. Le gusta ir al colegio porque se siente “como en casa”, aunque desde que está en segundo año se le hace difícil seguir el ritmo de las clases. Alicia tiene una discapacidad intelectual leve. Vive con su madre Karen, un hermano menor y la pareja de su madre que se llama Carlos. Su madre trabaja duro y Carlos los cuida y los acompaña con las tareas de la escuela cuando ella no está en la casa.

JOHNNY

Es un varón de 17 años que está cursando su último año en el colegio secundario de Tres Ríos. Él dice que juega al fútbol desde que nació. Es su pasión. El club Pelota Parada es su segundo hogar. Allí se encuentra con sus amigos tres veces por semana para entrenar. Sueña con ser un futbolista profesional. Está de novio con

Wendy y reconoce que es muy celoso y que, muchas veces, no se puede controlar.

Siente que si Wendy lo llega a dejar, se muere. A veces se pelea de manos en los partidos. Oscar, su entrenador, siempre le dice que si no controla su bronca, va a tener que dedicarse a otra cosa en la vida.





ERIK

Es un varón. Tiene 18 años y ya terminó el colegio secundario. Juega al fútbol en el equipo de Pelota Parada pero, a diferencia de muchos de sus compañeros, para él el fútbol no es lo más importante en su vida. Le gusta mucho, disfruta el juego, pero él dedica la mayor parte de su tiempo a trabajar con su padre en el taller y a estudiar para ingresar a la universidad. A veces algunos lo molestan y le dicen que es un poco “maricón” porque nunca devuelve una trompada. No está de acuerdo con la violencia. Su mejor amiga es Jenny con quien defendían a quien padeciera cualquier tipo de discriminación en el colegio.

JACINTA

Es mujer. Tiene 15 años. Acaba de dejar la escuela. Su madre la necesita en la casa para cuidar a sus hermanos mientras va a trabajar. Ella extraña un poco la escuela, pero mucho más la vida que tenía de niña, cuando vivía en su comunidad de Los Altos, allí donde sus costumbres no eran razón para discriminaciones. Ella extraña a su amiga Brisa, compañera del colegio. Hace unos meses conoció a Ernesto con quien iniciaron una relación afectiva.

Jacinta siente que tiene que estar agradecida con Ernesto por la manera en que está ayudando a su familia, en particular a su padre a buscar trabajo.





GLADYS

Tiene 48 años. Es médica ginecóloga y trabaja en el centro de salud de Tres Ríos. Es una trabajadora incansable y reconoce ser muy exigente. Ella es idealista y siempre defiende los derechos de las mujeres y en particular de adolescentes y jóvenes. Es muy amiga de Wira, la bibliotecaria. Por eso muchos fines de semana da talleres sobre temas de salud sexual y reproductiva en la biblioteca. Es una militante feminista y se indigna frente a tanta violencia y a tanto machismo. Es soltera, no tiene hijos. Su familia es su hermana Ana y su sobrino Juani.

JUANI

Es un joven de 16 años, que hace un año hizo su transición de género de mujer a varón. Hoy se autopercibe como varón trans. En su documento de identidad aún figura como Juana. Va al colegio secundario de Tres Ríos. El año pasado dejó la escuela y repitió. Está cursando su tercer año nuevamente. Siempre fue un buen alumno y tiene muchas ganas de terminar el secundario. Sin embargo, desde que inició su transición de género se siente muy incómodo en la escuela. Siempre estuvo muy cerca de su mamá, Ana, a la que admira mucho y de su tía Gladys que es incondicional. Ama el fútbol y está tratando de que lo dejen incorporarse al equipo masculino del Club Pelota Parada. A veces sufre porque en el barrio no es fácil ser varón trans.





MAYRA

Mayra tiene 17 años y vive con su hijita, su mamá y su hermano a unas horas de la ciudad de Tres Ríos. Es amiga de Wendy, que vive cerca de su casa. Cuando era pequeña Mayra iba a la escuela, pero hace algunos años tuvo que dejar de ir para colaborar con la economía familiar. Aún así, no les alcanza para cubrir los gastos diarios. Su ex-novio la amenaza continuamente para que vuelva con él. Por estos motivos Mayra decide migrar en busca de trabajo.

WENDY. Violencia
basada en género en
vínculos sexo-afectivos
en la adolescencia.



La historia de Wendy

Cuando entran al aula Wendy rompe en llanto. Nadie entiende nada. Juani, su amigo, se le acerca y escucha que repite por lo bajo: "no aguanto más". Intenta calmarla y un poco lo logra. Wendy dice que tiene miedo. Juani la abraza pero no sabe muy bien qué hacer ni cómo ayudarla.

En ese preciso instante entra Alcides, el profesor, al aula y se acerca. Wendy se seca las lágrimas con el puño. El profesor le pregunta si quiere contarle qué le pasa. Como no obtiene respuesta les pide a dos de sus amigas que acompañen a Wendy a tomar un poco de aire y a ver qué le anda pasando. Salen al patio y Wendy luego de un largo balbuceo y con voz muy baja, cuenta que está asustada porque "estuvo" con su novio y él se quitó el condón y todo fue a la fuerza. *"Yo no quería, pero él insistió"*.

Todos saben quién es el novio. Es Johnny, un chico del último año de la escuela que juega al fútbol en el Club Pelota Parada. Las compañeras le preguntan por qué no habla con su novio. Wendy dice que no se anima porque, a veces, se pone nervioso, golpea la pared y grita. En una oportunidad la zamorreó, le tiró del pelo y siempre le dice que ella lo provoca. Johnny suele enojarse con ella especialmente cuando no va a verlo jugar al fútbol al club Pelota Parada, donde él entrena. Wendy reconoce que ella no es "una santa" y que una vez lo rasguñó por cómo miró a otra chica y que los dos se comparten las claves del celular como "muestra de amor".

Desde que comenzó su relación, hace dos meses, pasan casi todo el tiempo juntos. Al principio todo fue un sueño, pero ahora cada vez que Johnny tiene un problema se desquita con ella. Después él se arrepiente, le pide perdón y la llena de regalos. A Wendy le encanta la parte de los regalos, los ve como una muestra de amor. A veces piensa que ella puede hacer que él cambie, otras veces cree que, en realidad, todos los varones son así. Y hay días, como hoy, en que quiere terminar la relación, pero a la vez lo quiere y él le dice que no puede vivir sin ella. Wendy siente que no puede más. Se da cuenta que le tiene miedo a Johnny, él la

amenazó con circular un video íntimo por las redes sociales si lo llegaba a dejar. Además, tiene miedo de estar embarazada. Ella no quiere ni imaginarlo, lo único que quiere es seguir estudiando. Su sueño es algún día ser doctora.

Sus compañeros y compañeras murmuran y espían por la ventana del aula porque quieren saber qué pasa en el patio. El profesor Alcides se acerca porque le parece extraño que Wendy y sus amigas no hayan vuelto al aula y pide que le digan, de una vez, qué es lo que pasa. Wendy vuelve a llorar y le cuenta lo que le está pasando, le dice que esto no lo sabe nadie y que por favor no lo comente porque si su novio se entera, "la mata".



Click para
escuchar el
podcast de
Wendy



¿Qué OBJETIVOS buscamos alcanzar en este capítulo?

- 1 Identificar y visibilizar situaciones de violencia basada en género en vínculos sexo-afectivos en la adolescencia.
- 2 Adquirir conocimientos sobre violencia basada en género en vínculos sexo-afectivos en la adolescencia y herramientas didácticas para abordar la problemática en instituciones educativas, tanto escolares como comunitarias.

¿Qué CONTENIDOS vamos a trabajar?

- 1 Violencia basada en género en las relaciones sexo-afectivas entre adolescentes
- 2 Amor romántico
- 3 Consentimiento

¿Cuál es la METODOLOGÍA?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.



PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR

Historias como las de Wendy pueden presentarse en las instituciones educativas y, muchas veces, dudamos sobre cómo interpretarlas. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una situación de violencia basada en género. Para ello nos preguntamos:

¿Wendy padece violencia basada en género en su relación con Johnny? ¿Por qué?

¿Qué puede hacer la escuela?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

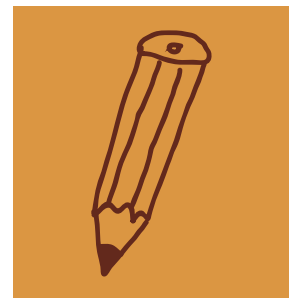
REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que sentimos y pensamos sobre esta situación:

¿Qué pienso sobre Wendy? ¿Cómo creo que es su vida? ¿Qué me pasa con lo que a ella le pasa? ¿Qué me parece? ¿Qué diría mi abuela si viviera y se enterara de esta situación que vive Wendy? Y si le preguntara a mi padre o madre, ¿qué pensarían de Wendy? ¿Y qué sensaciones me genera Johnny? ¿Por qué hace lo que hace?

Actividad: Diario íntimo

Te invitamos a escribir un diario íntimo. Los diarios íntimos son espacios para reflexionar con nosotras/os mismas/os acerca de todo aquello que de verdad pensamos y sentimos. Es un espacio cuidado. Allí tendrás permiso para decir o escribir todo aquello que puede parecer "incorrecto", todo lo que de verdad estés pensando.



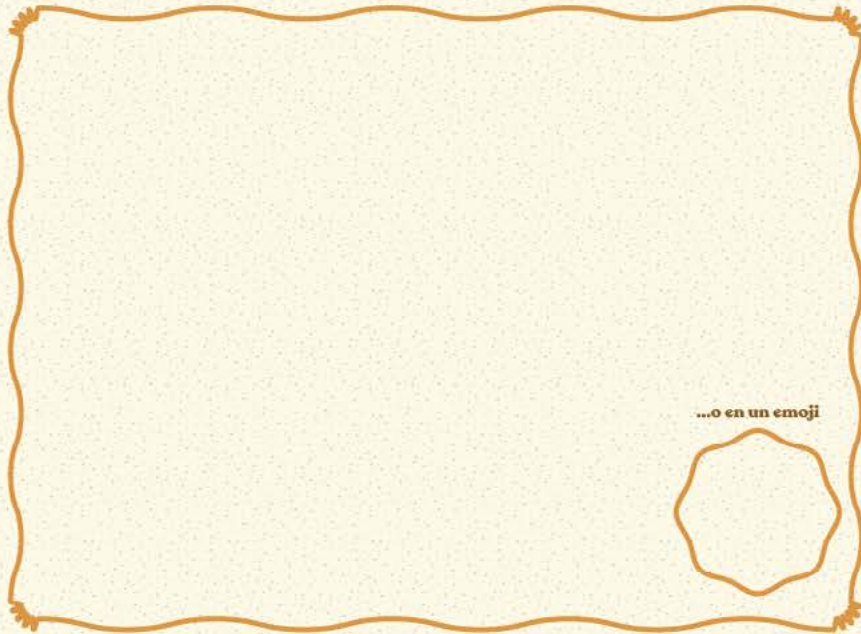
Algunas ideas que podemos encontrar en los diarios íntimos...



Tres emociones que me provoca la historia



mis emociones en un dibujo...



**Zona libre de prejuicios
Escribo lo que quiero**

Seven horizontal, wavy orange lines are stacked vertically, providing a space for the user to write their thoughts in a free zone.



PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR

¿Un zamarreo y un tirón de pelo alcanzan para pensar que Wendy está viviendo una relación de violencia de género?

Si se analiza cada hecho que relata Wendy de modo aislado puede parecer que lo que le sucede no es tan grave. Pero cuando los observamos todo junto, encontramos que hay conductas de Johnny que afectan la libertad (amenazas de difundir un video para evitar la separación); producen sufrimiento físico (zamarreos, tirón de pelos), sufrimiento psicológico (gritos, desvalorizaciones) y sufrimiento sexual (obligarla a continuar la relación sexual sin su consentimiento y sin preservativo). Es decir, Wendy está sufriendo violencia de género en su relación con Johnny.

La violencia de género, según señala la [Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de las Naciones Unidas](#), es:

“todo acto de violencia basado en el género que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.” (Art.1)

Decimos que la violencia está basada en el género porque a pesar de que tanto Wendy como Johnny son adolescentes, existe una desigualdad de poder entre ellos. No se trata de la diferencia de fuerza física, sino de algo mucho más sutil, profundo y difícil de reconocer. La desigualdad de poder entre Johnny y Wendy está

dada porque tenemos internalizado, en mayor o menor medida, un orden social que solemos denominar como patriarcal. Se llama patriarcado al sistema social que otorga supremacía al varón, por el simple hecho de ser varón. Es un sistema en que todo cobra más valor si lo dice un varón (más aún si ese varón es blanco, heterosexual y con capital económico y/o intelectual).

En los noviazgos, estas [desigualdades de poder](#) entre los géneros se expresan en:

⑤ **Mandatos del amor romántico:** son mandatos sociales que construyen una imagen del amor romantizada e idealizada. Algunos de estos mandatos son, por ejemplo, cuando se educa a las mujeres diciéndoles que “el amor las salvará”, que “sufrirán por amor”, que “el amor todo lo puede”, que un día llegará su “príncipe azul”, entre otras.

⑤ **Creencia de que los celos, actitudes posesivas y de control tienen que ver con el amor.** Por ejemplo, ideas como “me cela porque me quiere”.

⑤ **Estereotipos de género sobre qué se espera de un varón y qué de una mujer en las parejas.** Son ideas que condicionan lo que cada quien hace y que ambos “naturalizan”, como si fuera “normal”. Por ejemplo: ¿Que él tome las decisiones e iniciativas? ¿Qué ella “no lo haga enojar”?

Wendy también tiene actitudes violentas hacia Johnny. ¿Las mujeres también pueden ejercer violencia en la pareja?

Wendy reconoce que ella también cela y controla a Johnny. Esta forma de “violencia psicológica” puede producirse entre ambos lados de la pareja. Sin embargo, las humillaciones, descalificaciones, indiferencia afectiva son casi siempre realizadas por varones. Lo mismo que las presiones para tener relaciones sexuales, el cambiar las reglas del acuerdo sexual en medio de la relación y la violencia física.

Por ejemplo, las cifras de feminicidios⁷ son abrumadoras y no hay prácticamente casos de mujeres que maten a varones en contexto de relaciones de violencia. Cuando se conocen situaciones de mujeres que matan a su pareja o ex pareja, suele ser el corolario de una larga historia de malos tratos sufridos por la mujer en esa relación. Tampoco las cifras de denuncias dan cuenta de mujeres que ejercen violencia en sus vínculos de pareja. Una proporción abrumadora de denuncias de violencia de género corresponden a mujeres que fueron violentadas por un varón en el contexto de un vínculo cercano (parejas o ex parejas).

Pensar que la violencia es algo “de parte y parte” tiene que ver con que nos cuesta mucho reconocer la enorme asimetría de poder en las relaciones de género. Y a veces nos cuesta buscar información y estadísticas que nos permitan acercarnos a la verdadera dimensión de la violencia de género. En los espacios educativos, es importante reconocer y trabajar sobre este punto para que el abordaje sea adecuado y para que no pongamos todo “bajo la misma vara”.

¿Por qué Johnny no respetó el pedido de Wendy de usar preservativo?

Los [mandatos de la masculinidad hegemónica](#) hacen que para muchos varones imponer su voluntad sea una demostración de virilidad (frente a sí mismos, a sus pares y a sus parejas o compañeras sexuales). En el caso de Johnny, el quitarse el preservativo contra la voluntad de Wendy es un acto de dominación, una demostración de quién tiene el poder en el vínculo. En cambio, seguir las “reglas” de Wendy, por el contrario, puede hacer que algunos varones como Johnny se sientan inseguros.

Además, según han mostrado algunos estudios⁸, muchos jóvenes varones piensan que las mujeres a veces se hacen las difíciles para tener relaciones sexuales y que cuando dicen “No”, en realidad quieren decir “Sí”. Los varones creen que el “no” de las chicas es



Para conocer más sobre este tema, ver el capítulo sobre Johnny



7 Por lo menos 4.640 mujeres fueron asesinadas en 2019 por razones de género en 25 países de América Latina y el Caribe, según los datos oficiales del [Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe \(OIG\)](#) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

8 Ver Ruiz, Damaris; Garrido, Anabel (2018) y Manzelli, H. (2005)

un “no, pero sí”, y que es cuestión de presionar un poco más para lograr el objetivo buscado (por ejemplo, un coito sin preservativo). Lo toman como un “juego” de presión.

Es importante destacar que, **al tratarse de adolescentes y jóvenes, estos mandatos e ideas acerca de la masculinidad se encuentran en construcción**, por lo que se vuelve imprescindible trabajar sobre estos temas desde los espacios educativos para favorecer el desarrollo de masculinidades no violentas.

¿Cómo puede ser que a pesar de todo Wendy diga que todavía quiere a Johnny?

Puede resultar difícil de comprender que Wendy diga que aún lo quiere a Johnny, o que algunos días piense que quiere continuar su relación con él, a pesar del maltrato que sufre de su parte. Sin embargo, las nociones de “amor romántico” que forman parte del imaginario de muchas adolescentes y jóvenes como Wendy, influyen en el modo en que piensan sus relaciones de pareja. Con frecuencia sus relaciones de noviazgo se transforman en lo más importante de sus vidas. Puede suceder que dejen en segundo plano a amigas y otras actividades para dedicarse casi exclusivamente a “estar con él y a pensar en él”. Además, el temor de “perder” a su novio fortalece la necesidad de ceder, de evitar discusiones, y de justificar o minimizar los maltratos que padecen por parte de ellos.

Son comunes las frases como "sólo estamos jugando", "me cela porque me quiere", "me dice cómo vestirme porque se preocupa por mí", "me vigila todo el tiempo, porque no quiere que me pase nada", "me golpea porque yo lo provoqué", "perdió los nervios porque no le avisé que había cambiado de planes", "al final, por no pegarle a mi amigo le dio a la pared", "está muy nervioso últimamente porque tiene problemas con su familia" o "algún día cambiará". Cuando una joven comparte una idea como esta, es importante no desestimarla o minimizarla, dado que así sostenemos la naturalización de las violencias en los vínculos.

Muchas adolescentes se muestran obedientes en relación con lo que los varones les dicen que hagan, conteniendo la expresión del enojo que esto les provoca. Esto se corresponde con los [mandatos de socialización de género](#) que educan a las mujeres para agradar, atender, gustar y comprender a la pareja, tratando de cumplir con la preceptiva de la “buena esposa” como un anticipo de lo que vendrá.

El maltrato tiene un efecto negativo en la autoestima y la seguridad personal de las adolescentes. Frente a malos tratos como humillaciones (ridiculizaciones en público, revelación de información íntima, escándalos), descalificaciones (críticas, frases despectivas, burlas) e indiferencia afectiva (mostrarse insensible, desatento, ignorar a la otra persona), suele suceder que la autoestima y la seguridad de las adolescentes se vaya erosionando. Por todo esto, puede resultarles aún más difícil terminar la relación. También inciden las expectativas sociales respecto de la valoración negativa de mujeres con “muchas” parejas y relaciones no duraderas.

Varias de estas razones ayudan a explicar las justificaciones y la minimización de los maltratos que padecen las chicas como Wendy. Además, suelen sostenerse en creencias tales como “yo lo voy a poder cambiar” porque “el amor todo lo puede”. Estas creencias favorecen el aumento de sensaciones contradictorias respecto de lo que sienten por su pareja y por sí mismas.

¡Qué situación tan compleja atraviesa Wendy! Son demasiadas cosas a la vez. ¿Qué puede hacer el profesor Alcides?

Escuchar, contener, no cuestionar ni reprochar es el primer gran aporte que puede hacer el profesor Alcides. Cuando una adolescente nos cuenta que vive una situación de violencia, sea de pareja o intrafamiliar, lo primero es confiar en su relato. Creerle en serio, creerle todo. Que sepa que la escuela le cree.

Lo segundo es reconocer y distinguir los distintos temas que expresa Wendy. Por ejemplo: a) averiguar si está embarazada o no; b)

considerar el riesgo de que el video íntimo circule por las redes sociales; c) explorar si su familia sabe lo que Wendy está atravesando; d) analizar cómo poner un límite a la relación que está viviendo con Johnny.

Cada uno de esos temas necesita una intervención distinta. Hay algo para hacer en cada uno y es probable que Alcides no sepa todo y sienta que no puede abarcar todo solo. Pero para lograr distinguir los temas involucrados en un caso es importante pensar sobre éstos e imaginar cómo se puede avanzar.

Es necesario preguntarle a Wendy en quiénes puede confiar para que la acompañen en este momento. ¿Es posible identificar una persona adulta de su entorno (familiar, afectivo cercano) en quien ella confíe? ¿Con qué otras personas adultas de la escuela o del tejido comunitario en Tres Ríos puede compartir la situación para poder armar una red y una estrategia común? ¿Hay pares, amigas, amigos o compañeras de la escuela de su confianza para que la sostengan en este momento?

Lo importante es saber que no hay “recetas” únicas o que sirvan para todos los casos. La mejor estrategia posible se define en cada situación particular. Wendy es quien vive esta situación, ella es la protagonista y la principal afectada en cada paso que se tome. Es su cuerpo y su vida la que está en juego. Por eso también, es indispensable preguntarle y construir las redes de atención contando con las personas en las que ella confía.

¿Qué puede hacer la escuela para proteger a Wendy?

Si Wendy pudo hablar de algo tan íntimo en la escuela quiere decir que hay cosas que la institución está haciendo bien. Para empezar, es importante reconocer que Wendy encontró en la escuela un lugar para pedir ayuda. Cuando la escuela no genera condiciones y climas de confianza suficiente para que los/as estudiantes puedan hablar, manifestar emociones y pedir ayuda, estamos frente a una institución que no está protegiendo los derechos de niños, niñas y adolescentes y que debe cambiar.

Para Wendy puede haber sido muy difícil animarse a hablar. Es por eso que resulta importante que el docente pueda transmitirle a Wendy que hizo muy bien en compartir lo que le estaba pasando. Al hacerlo, además de contener a Wendy, ofrece una señal positiva al resto de sus compañeros/as.

Ante una situación de violencia de género que involucra a dos estudiantes, la escuela, además de escuchar, tiene que tomar medidas. El profesor Alcides no puede actuar solo, necesita plantear la situación a las autoridades. En algunos lugares existen protocolos que establecen con claridad las pautas para actuar, sin embargo, no en todos lados existen. De cualquier manera, exista o no un protocolo, las escuelas deben intervenir. Se pueden consultar los protocolos vigentes en otras regiones para adquirir pautas que pueden ser valiosas para orientar la intervención de la escuela⁹.

¿Qué necesitamos saber para empezar a actuar?

a) Cuando una adolescente pide ayuda por violencia de género tiene derecho:

- ☉ A ser escuchada sin ser juzgada
- ☉ A que su relato sea creído
- ☉ A recibir respuesta adecuada y acorde a la situación por parte de toda la institución
- ☉ A la protección de su intimidad garantizando la confidencialidad
- ☉ A que se tenga en cuenta su opinión durante todo el procedimiento
- ☉ A recibir trato humanizado evitando la re-victimización

b) Si involucra a estudiantes de la escuela, aunque los hechos ocurran fuera de la institución o por medios electrónicos, la escuela puede y debe intervenir.

⁹ Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión. Ministerio de Educación. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/protocoloaccioninstitucional.pdf>

Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005063.pdf>

La escuela debe tener en cuenta que en la situación concreta hay dos adolescentes involucrados. Johnny también es estudiante de la escuela, por lo cual se debe pensar cómo trabajar con él la situación de violencia.

Es necesario comprender que todo lo que una institución educativa haga (o deje de hacer) educa. Si la escuela participa en la atención y prevención de la violencia basada en género o si mira para otro lado, marca una diferencia.

Recordemos que la violencia es un fenómeno social, no es un problema individual: atañe a la comunidad y está en diálogo con los códigos de una sociedad, su cultura, sus valores, sus estructuras económicas. Por eso, desmontarla requiere de una tarea que puede empezar en el acompañamiento de Wendy y Johnny, pero no se agota allí.

¿Hay alguna forma de evitar que Johnny haga circular el video?

Si el video fue consentido en la intimidad de la relación entre Wendy y Johnny, su divulgación por parte de Johnny sin el consentimiento de Wendy es un acto de violencia de género y una violación del derecho a la intimidad. Por lo tanto, la escuela debe evitar que Johnny difunda el video. Si bien no hay garantía absoluta de que el video no se difunda, se debe intentar dialogar y reflexionar con él sobre las consecuencias que dicha acción puede ocasionar y de las motivaciones que le llevarían a hacerlo. Esto puede realizarse a través de la intervención de profesores/as o directivos/as de la escuela, o con la estrategia que cada institución considere más adecuada.



Para conocer más sobre cómo educar para construir masculinidades no violentas, ver el capítulo sobre Johnny



El informe de la Relatora Especial sobre la violencia hacia la mujer de La Asamblea General de Naciones Unidas, presentado en junio de 2018, caracteriza como una forma de violencia de género a: “la difusión en línea no consensuada de imágenes íntimas obtenidas con o sin el consentimiento de la persona, con el propósito de avergonzar, estigmatizar o perjudicar a la víctima”.

Si no se lograra evitar que el video empiece a circular, en algunos países de la región se puede avanzar por la vía judicial, por ejemplo, radicando una denuncia en la fiscalía. En otros países, aún no, ya que no hay marco normativo específico.

De cualquier manera, es importante que en las instituciones educativas se organicen jornadas, talleres, campañas para trabajar temas de violencia y redes sociales que permitan favorecer la comprensión y el diálogo sobre este tipo de situaciones. Es necesario darle un marco analítico a una posible vulneración del derecho a la intimidad, para procurar que la viralización de contenidos sin consentimiento no sea tomada como “un juego más” por parte de los/as estudiantes ni del equipo docente.

La difusión de videos e imágenes íntimas sin consentimiento es una problemática nueva que viene de la mano del crecimiento exponencial del universo digital y de las redes sociales en los últimos años, agudizado por la pandemia por COVID 19. Internet es un espacio público que requiere de la regulación del Estado en vistas de que los entornos digitales han venido para quedarse y allí la violencia basada en género se configura con modalidades específicas que requieren ser observadas y abordadas con nuevas estrategias de intervención.

Es fundamental acompañar y contener a adolescentes y jóvenes en estas situaciones relacionadas con la violencia basada en género en entornos digitales. Según concluye un estudio sobre el tema, los y las adolescentes revelan sentirse muy solos ante los conflictos digitales y, en particular, ante los conflictos causados

por la difusión de imágenes íntimas sin permiso¹⁰. Expresan la necesidad de contar con personas adultas de confianza que les ayuden y acompañen con empatía e información.

¿Qué pasa si la escuela se involucra, se compromete, actúa y después Wendy vuelve con Johnny?

Es necesario tener en cuenta que en las relaciones de violencia de género es muy común que luego de una reconciliación la relación continúe, a pesar de los episodios de violencia vividos previamente. ¿Cómo puede explicarse esto? En las relaciones de violencia de género se repite en general lo que se reconoce como “ciclo de la violencia”. El ciclo de la violencia fue documentado por la psicóloga estadounidense Lenore Walker. Lenore identificó un ciclo que se repite en los casos de violencia de género en la pareja, si bien este puede manifestarse de distintas formas en cada relación.

El ciclo consta de tres fases que se suceden en forma cíclica. A continuación de la tercera fase, comienza la primera fase y así sucesivamente. Este modelo permite comprender por qué resulta tan difícil para quien lo padece terminar con la relación.

Debido a que es sabido que esto puede ocurrir es importante el respaldo de la escuela para que Wendy sepa que allí será siempre escuchada. El rol principal de las personas que acompañan estas situaciones es hacerle saber a la joven que se respetan sus decisiones y que tendrá ayuda si la necesita, una y otra vez. Incluso si decide volver con esa persona, más allá de haber sido advertida previamente de que las situaciones de violencia podrían repetirse en el futuro.

Al “ciclo de la violencia” hay que contraponer presencia. Una presencia con la distancia necesaria para no invadir, pero que le permita a la adolescente saber que no está sola. Es parte del trabajo de acompañamiento para fortalecer su autonomía y su empoderamiento. El hecho de que ella vuelva con Johnny no quiere decir que haya que dejar de actuar. Por el contrario, es fundamental que sepa y que sienta que puede pedir ayuda siempre que la necesite.

¹⁰ Estudio realizado con jóvenes de Argentina por OEI y Faro Digital en el año 2019.

1- Acumulación de tensión

el agresor tiene actitudes violentas, que son primero más leves y se vuelven luego cada vez más fuertes. La víctima suele negar que lo que está sucediendo es un problema y asume que "ya se le va a pasar", "yo lo voy a cambiar", "es porque tuvo un mal día", o "yo lo provoqué, es mi culpa". Intenta no hacer enojar a su pareja.



2- Estallido de la tensión

el agresor descarga toda su violencia contra su pareja, generando situaciones de violencia física, sexual y/o psicológica como romper objetos, golpearla, insultarla, forzarla a tener sexo sin su consentimiento o a tenerlo sin protección, y/o abandonarla en lugares que podrían resultar peligrosos.



3- Falso arrepentimiento o luna de miel

frente a la posibilidad de que se rompa la relación, el agresor pide disculpas, promete que no volverá a hacerlo y se muestra cariñoso y atento. Pueden atribuir su comportamiento a problemas familiares, estrés, u otros factores externos. La víctima cree que terminaron las violencias, o que solo fueron episodios aislados y decide continuar con la relación.



Además, la acción por parte de las instituciones educativas se fortalece cuando, a partir de una situación concreta, la escuela puede trabajar también con Johnny y con los distintos grupos. De tal modo, el "éxito" de la intervención no mide por el hecho de que Wendy no vuelva con Johnny sino por la promoción de la reflexión y la prevención de la violencia.

En este camino, **las escuelas deben construir redes comunitarias de protección:** establecer alianzas con las organizaciones y servicios (ya sea públicos o de organizaciones sociales) para establecer un trabajo colaborativo. Escuelas y organizaciones comunitarias de modo articulado deben ser generadoras de [factores de protección](#) para las personas que estén sufriendo una relación de violencia basada en género.



PASO 4 ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.

Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- 🔗 busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- 🔗 puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.
- 🔗 requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.
- 🔗 Puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: La violencia basada en género en las relaciones sexo-afectivas entre adolescentes

Contenido: Violencia basada en género en las relaciones sexo-afectivas entre adolescentes

Objetivos: En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

- ⑤ reflexionen sobre la violencia basada en género en las relaciones sexo-afectivas y sobre cómo esta se manifiesta en sus entornos cotidianos.
- ⑤ adquieran conocimientos sobre la violencia basada en género en las relaciones sexo-afectivas.
- ⑤ realicen acciones para prevenirla.

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las [CLAVES](#).

Secuencia de actividades:



1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora y media

Dividir a los/as participantes en pequeños grupos y entregar a cada grupo alguno de los siguientes materiales.

📁 [OPCIÓN 1: Canciones](#)

📁 [OPCIÓN 2: Imágenes](#)

Actividad con canciones

1) Pedir a los/as participantes que, en pequeños grupos, realicen una “intervención” en una de las canciones que se muestran a continuación aquí. Para esto, deberán escribir - a un costado de la hoja, encima del texto o donde deseen - preguntas y comentarios que busquen problematizar el contenido. El objetivo es que puedan dialogar críticamente con la letra de la canción. A modo de ejemplo, abajo encontrarán algunas preguntas y comentarios a las canciones.

Aclaración: en vez de utilizar estas canciones, se puede pedirles que busquen canciones -que escuchen regularmente o que conozcan- que reproducen violencias de género o que visibilizan la desigualdad entre los géneros.

2) Al terminar, cada grupo muestra su producción.

3) Luego se genera un espacio de reflexión sobre el tema. Algunas preguntas que pueden realizarse para promover la conversación son: ¿Sabemos el contenido de las canciones que escuchamos y cantamos? ¿Somos conscientes de los mensajes que reproducimos cuando las cantamos? ¿Existen canciones en donde los varones sean los violentados? ¿Crees que puede tener algún efecto naturalizar (o desnaturalizar) este lugar de las mujeres en las canciones? ¿Tendrá algo que ver con las imágenes construimos sobre las mujeres?

Canciones sugeridas

“La muda” de Kevin Roldán (reggaeton)

Quiero una mujer bien bonita callada que no me diga na
Que cuando me vaya a la noche y vuelva en la mañana no diga na
Que aunque no le guste que tome se quede callada y no diga na
Quiero una mujer que no diga na

Ya no hables más y dame un beso
Llegó la hora del beso
Llevamos como diez horas hablando y tú que bla bla bla
Dame un beso
Llegó la hora del beso
Ya son más de las doce y tú me sigues con tu bla (...)

Quiero que sepa bailar, que nunca salga sola
Que nunca quiera pelear, que rompa la consola
Se que no existe pero yo
Quiero una mujer que no diga na

“Eres mía” de Romeo Santos (bachata)

Ya me han informado que tu novio es un insípido aburrido
Tú que eres fogata y el tan frío
Dice tu amiguita que es celoso no quiere que sea tu amigo
Sospecha que soy un pirata y robaré su flor

No te asombres
Si una noche
Entro a tu cuarto y nuevamente te hago mía
Bien conoces
Mis errores
El egoísmo de ser dueño de tu vida

¿Querrá una muñeca?

¿Estoy escuchando bien?

¿Eso es violación?!

NO TENGO DUEÑO

¿Habrá que avisarle que
es una mujer y no una
cosa?

Eres mía
No te hagas la loca eso muy bien ya lo sabías
Si tú te casas
El día de tu boda
Le digo a tu esposo con risas
Que solo es prestada
La mujer que ama
Porque sigues siendo mía
(continúa...)

“Propuesta indecente” de Romeo Santos (bachata)

Que bien te ves
Te adelanto, no me importa
quién sea él
Dígame usted
Si ha hecho algo travieso algu-
na vez
Una aventura es más divertida
Si huele a peligro
Si te invito a una copa
Y me acerco a tu boca
Si te robo un besito
A ver, ¿te enojas conmigo?
¿Qué dirías si esta noche
Te seduzco en mi coche?
Que se empañen los vidrios
Y la regla es que goces
Si te falto el respeto
Y luego culpo al alcohol
Si levanto tu falda
¿Me darías el derecho
A medir tu sensatez?
Poner en juego tu cuerpo
Si te parece prudente
Esta propuesta indecente
(...)

“Te voy a dejar de querer” de Julio Iglesias

Ya está bien
de tantas atenciones con la
gente
ya está bien
de tanto abrazo y beso a los
amigos,
ya está bien
de tanto baile siempre
pero jamás conmigo;
es que no estoy de suerte
o qué.

Ya está bien
de tanto andar con unos y con
otros
ya está bien
yo, a veces, me pregunto si te
importo,
aún o qué
pues sólo estás conmigo
si al fin nos dejan solos
y eso, de verdad
no puede ser.

Te voy a dejar de querer
de una vez para siempre,
cuidado, me puedes perder
si algo más no me atiendes.

Te voy a dejar de querer
si te pasas de amable;
te vas a olvidar de la gente,
me vas a atender más que a
nadie,
si noto el más leve desaire
te voy a dejar de querer.

“Ángel de amor” de Maná

¿Quién te cortó las alas, mi
ángel?
¿Quién te arrancó los sueños
hoy?
¿Quién te arrodilló para
humillarte?
¿Y quién enjauló tu alma,
amor?

Déjame curarte, vida
Déjame darte todo mi amor
Ángel, ángel, ángel de amor
No te abandones
No te derrumbes, amor

¿Quién ató tus manos, ató el
deseo?
¿Quién mató tu risa, mató tu
Dios?
¿Quién sangró tus manos y tu
credo?
¿Por qué lo permitiste, ángel
de amor?

Déjame curarte, vida
Déjame darte todo mi amor
Ángel, ángel, ángel de amor
No te abandones
No te derrumbes amor
Ángel, ángel, ángel, te doy mi
amor
Abre tus alas
Deja tus sueños volar

“Malo” de Bebe

Apareciste una noche fría,
Con olor a tabaco sucio y a
ginebra
El miedo ya me recorría
Mientras cruzaba los deditos
tras la puerta.

Tu carita de niño guapo
Se la ha ido comiendo el tiem-
po por tus venas,
Y tu inseguridad machista
Se refleja cada día en mis
lagrimitas.

Una vez más no por favor que
estoy cansada y no puedo con
el corazón.

Una vez más, no mi amor
Por favor, no grites
Que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego
Voy a quemar tu puño de acero
Y del morao de mis mejillas sal-
drá el valor para cobrarme las
heridas.

Malo, malo, malo eres
No se daña quien se quiere, no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las
mujeres
Malo, malo, malo eres

El día es gris cuando tú estás,
Y el sol vuelve a salir cuando te
vas
Y la penita de mi corazón
Yo me la tengo que tragar con
el fogón.

Mi carita de niña linda
Se ha ido envejeciendo en el
silencio.
Cada vez que me dices puta
Se hace tu cerebro más
pequeño.

Una vez más, no por favor
Que estoy cansada y no puedo
Con el corazón.
Una vez más, no, mi amor
Por favor, no grites
Que los niños duermen

Eres débil y eres malo,
Y no te pienses mejor que yo ni
que nadie...
Y ahora yo me fumo un cigarrito
Y te echo el humo en el
corazoncito...
Porque, malo malo eres, tú...

Actividad con imágenes

1) Mostrar a los/as participantes las imágenes (ya sea a todo el grupo o en pequeños grupos) y preguntarles qué es lo que ven en ellas, sin decirles ni el título ni el/la autor/a. Registrar las respuestas en el pizarrón o en un afiche.

2) A continuación, mostrarles el título de cada imagen y volver a preguntarles qué es lo que ven. Registrar sus respuestas al lado de las respuestas anteriores.

3) Por último, invitar a un espacio de reflexión. ¿Cambió nuestra mirada entre el primer y el segundo paso de la actividad? ¿Cómo cambió nuestra mirada cuando supimos de qué se trataba la imagen? ¿Han escuchado estas frases alguna vez? ¿Qué opinan sobre ellas? ¿Qué relaciones pueden establecer entre las imágenes y la violencia basada en género?

Imágenes sugeridas



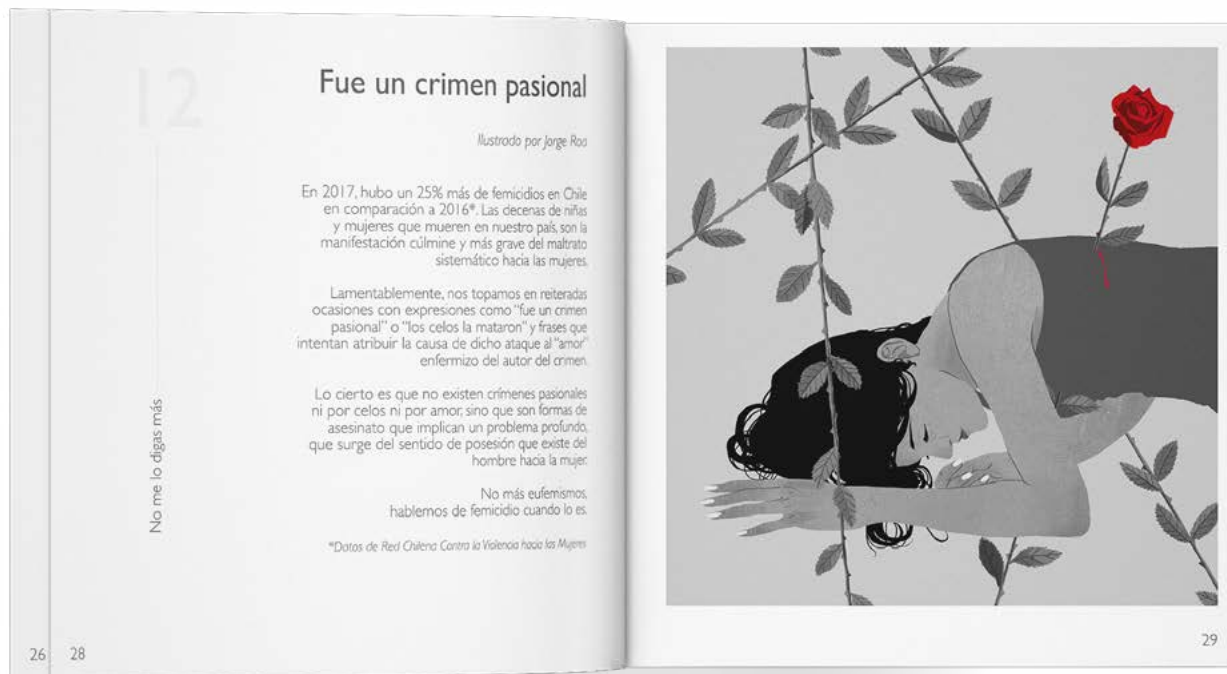
Estas imágenes fueron extraídas del libro "No me lo digas. 13 frases para entender la violencia de género." realizado por World Vision. Puede descargarse de forma gratuita desde el siguiente enlace:

[https://www.worldvision.cl/hubfs/No me lo digas m%C3%A1s - World Vision Chile.pdf](https://www.worldvision.cl/hubfs/No%20me%20lo%20digas%20m%C3%A1s%20-%20World%20Vision%20Chile.pdf)



Estas imágenes fueron extraídas del libro “No me lo digas. 13 frases para entender la violencia de género.” realizado por World Vision. Puede descargarse de forma gratuita desde el siguiente enlace:

[https://www.worldvision.cl/hubfs/No me lo digas m%C3%A1s - World Vision Chile.pdf](https://www.worldvision.cl/hubfs/No%20me%20lo%20digas%20m%C3%A1s%20-%20World%20Vision%20Chile.pdf)

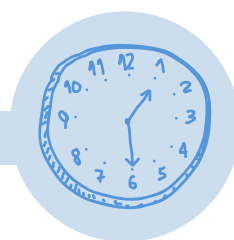


Estas imágenes fueron extraídas del libro “No me lo digas. 13 frases para entender la violencia de género.” realizado por World Vision. Puede descargarse de forma gratuita desde el siguiente enlace:

[https://www.worldvision.cl/hubfs/No me lo digas m%C3%A1s - World Vision Chile.pdf](https://www.worldvision.cl/hubfs/No%20me%20lo%20digas%20m%C3%A1s%20-%20World%20Vision%20Chile.pdf)

2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos

Tiempo estimado: una hora y media.



1) En pequeños grupos, los y las jóvenes deberán pensar cómo dramatizar con sus cuerpos una “foto” (colocándose sin moverse y sin hablar, como si fuera una escena congelada) que represente una situación de violencia basada en el género en una pareja. Se ofrecerán diferentes modalidades de violencia (psicológica, económica, laboral, sexual, obstétrica), para evitar que se reitere la representación de la violencia física.

2) Cada grupo pasará al frente a presentar su “foto” y el resto deberá adivinar qué ve y/o sucede en esa imagen.

🕒 OPCIONAL (puede tomar 15 minutos más): Luego de representar la “foto” y de que el resto del grupo adivine, se le puede poner voz a los personajes. Para esto, se pide que los personajes cobren vida, que se expresen desde el rol que asumió cada uno en la foto hasta que quien coordina la actividad interrumpe la escena (cuando lo considera apropiado) y vuelven a quedar “congelados”. Luego, también se puede pedir a alguno/a de los/as espectadores/as que elijan un personaje y se animen a decir lo que considera que ese personaje de verdad está pensando y no se atreve a expresar. Por ejemplo: me pongo en los “zapatos” de la adolescente que está sola sentada en el piso, callada escuchando a su “novio”. Creo que ella lo que está pensando y no se atreve a expresar es: “no te creo nada de lo que me estás diciendo. Siempre es lo mismo. Te odio con toda el alma”.

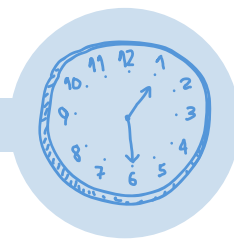
Como una variante, también se puede pedir a los/as participantes que dramaticen una escena completa, de no más de 5 minutos, en la que haya una situación de violencia de género en una pareja de adolescentes.

3) Luego de dramatizar las escenas o “fotos” de todos los grupos, se invita a reflexionar sobre lo que sintieron y pensaron durante la actividad.

Algunas preguntas que se pueden hacer para motivar el diálogo son: ¿Cómo se sintieron realizando la actividad? ¿Qué sensaciones y pensamientos les provocó? ¿Cómo se sintieron al actuar los personajes? ¿Cuáles fueron las situaciones que se repitieron en la mayor cantidad de “fotos”? ¿Qué emociones y sentimientos tendrán los distintos personajes de las “fotos”? ¿Qué piensan sobre los personajes que surgieron en las escenas? ¿Cuáles les generan más empatía y por qué? ¿Cuáles les provocan odio, dolor, angustia, tranquilidad, seguridad? ¿Con qué personajes se sienten más identificados y por qué?

3 - Actividad para SABER MÁS

Tiempo estimado: una hora y media.



1) En pequeños grupos, se presentan algunas frases que comúnmente solemos escuchar y que refieren a ideas acerca del amor romántico. Las frases pueden escribirse en un pizarrón o afiche para que todos los grupos puedan verlas o se pueden repartir a cada grupo en papel. Los/as participantes deberán clasificar las frases en dos categorías. Por un lado, aquellas que piensan que son “verdad” y, por otro, aquellas que piensan que son “mito”.

2) Cuando terminan, se realiza una puesta en común en la que los grupos comparten qué frases pusieron en cada categoría. En esta instancia, el objetivo es promover la reflexión sobre los mitos del amor romántico y cómo impactan en las relaciones entre los y las jóvenes. Se pueden realizar preguntas como: ¿Les resultan conocidas estas frases? ¿Las han escuchado con frecuencia? ¿Han escuchado algunas otras frases como estas? ¿Qué son los mitos? ¿Por qué creen que los mitos se instalan como verdades?

3) Luego, se trabaja en conjunto construyendo argumentos para desarmar los mitos. Las ideas surgidas de este intercambio pueden registrarse por escrito, dado que serán un insumo muy útil para la próxima actividad.

Las frases pueden ser las siguientes:

1. “Las personas deben cambiar por amor.”
2. “Compartirse las contraseñas de las redes es una muestra de amor.”
3. “Si tu pareja te pega, es porque te quiere.”
4. “Somos capaces de aguantarlo todo por amor.”
5. “Si tu pareja controla lo que haces, es para cuidarte.”
6. “Si tu pareja no quiere que te juntes con amigos/as, es porque te quiere más tiempo para él/ella.”

7. "Existe "el amor de tu vida" y es para siempre."
8. "Si la otra persona te ama, debe saber qué te pasa cuando estás enojado/a, triste o feliz sin tener que preguntártelo."
9. "Existe una persona absolutamente complementaria a ti, tu "media naranja", que llenará tu vacío y te librerá de la soledad."
10. "Amar es perdonarlo todo."
11. "Si estás verdaderamente enamorado/a, no te puedes sentir atraído/a por otras personas."
12. "El amor verdadero es amor a primera vista."
13. "El amor conduce al matrimonio y es la base de éste."
14. "No hay amor sin sufrimiento."
15. "Si no le mandas fotos o videos a tu pareja, es porque no confías en él/ella."

Para leer más acerca del amor romántico, pueden ver el material: [Amor: ¿qué da? ¿qué no da? Malos tratos en las parejas jóvenes.](#)

4 - Actividad para ACTUAR

Tiempo estimado: una hora y media.

1) Recuperar lo trabajado en las actividades anteriores para dar continuidad al taller.

2) Pedir que en pequeños grupos (pueden ser los mismos que en la actividad anterior) elijan uno de los mitos y piensen:

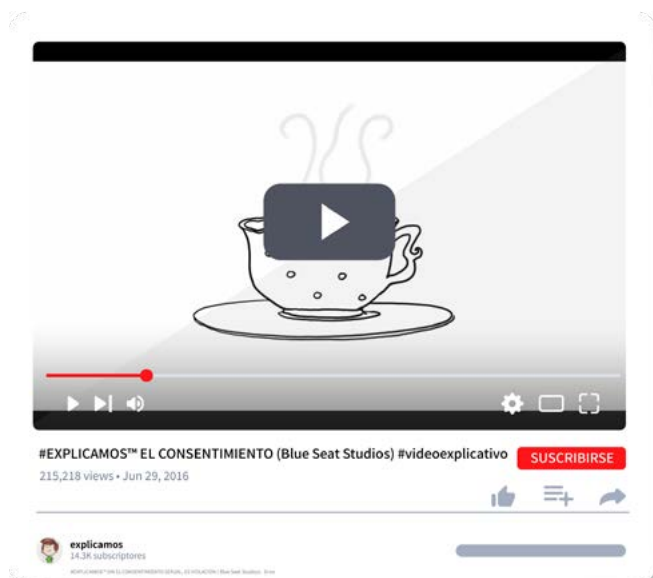
🗨 un compromiso personal a través del cual todos los integrantes se proponen no reproducirlo; y/o

🗨 una acción de difusión en la que se deconstruya ese mito y se apunte a prevenir la violencia de género en los vínculos entre adolescentes.

Por ejemplo, si elijen "Sentir celos es una prueba de que estás verdaderamente enamorado/a.", el compromiso personal podría ser

“Cada vez que sienta celos o que alguien me cele, me propongo conversarlo con mi pareja o con un/a amigo/a para ver cómo puedo hacer para sentirme mejor.” La acción de difusión podría ser una pancarta para pegar en algún lugar de la escuela que contribuya a desnaturalizar el mito a través de preguntas, frases, e imágenes.

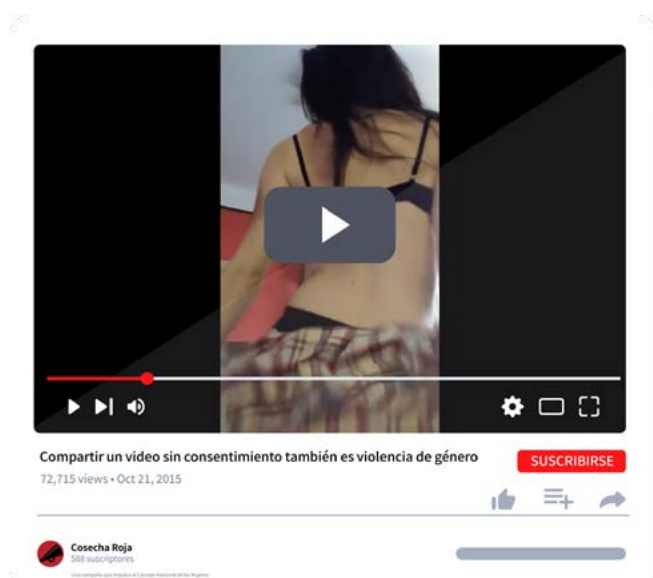
A continuación, mostramos algunos ejemplos de acciones de difusión que se pueden mostrar al grupo para inspirarlos/as antes de planificar su propia acción:



Corto animado. Consentimiento: tan simple como el té.

Este corto animado explica qué es el consentimiento en una relación sexual a través de una analogía con una taza de té. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=BuuyajcFC4>



Spot de campaña. Compartir videos sin consentimiento es violencia.

“Compartir un video sin consentimiento también es violencia de género” es un spot de una campaña que impulsó el Consejo Nacional de las Mujeres en Argentina. Disponible en:

<http://cosecharoja.org/compartir-un-video-sin-consentimiento-tambien-es-violencia-de-genero/>

📄 Material gráfico. Pirámide del maltrato.

A continuación, puede verse “La pirámide del maltrato”, gráfico difundido por la campaña “Qué onda con el amor”. Si bien es un tanto esquemático, porque quita cierta complejidad que hay en las situaciones reales, resulta una herramienta útil para comprender de qué hablamos:



Más bibliografía sobre el tema:

📄 Lucila Tufro et al. (2012) Amor: ¿qué da? ¿qué no da? Malos tratos en las parejas jóvenes. Trama. Buenos Aires. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0Bww7apYTWaqFbFdDaEt1UzVXVzg/edit>

📄 Manual para réplicas de noviazgos sin violencia. Elaborado por Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza - CPMGA, en el marco del Proyecto "Fortaleciendo ciudadanía activa y servicios locales para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias en los municipios de El Alto (Bolivia) e Independencia (Perú)" implementado por Alianza por la Solidaridad, Movimiento Manuela Ramos y el CPM Gregoria Apaza, con financiación del Ayuntamiento de Madrid. Disponible en: <https://gregorias.org.bo/wp-content/uploads/2019/02/ManualparaReplicas.pdf>

📄 OEI y Faro Digital (2019) Guía de concientización sobre la difusión de imágenes íntimas sin permiso. Recuperado de: <https://oei.org.ar/2019/09/26/guia-de-concientizacion-sobre-la-difusion-de-imagenes-intimas-sin-permiso/>

📄 UNICEF (2020) Guía de sensibilización sobre convivencia digital. UNICEF y Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Segunda edición. Julio, 2020. Recuperado de: <https://farodigital.org/wp-content/uploads/2020/07/Guia-sensibilizaci%C3%B3n2020.pdf>

TODES.
SOMOS
IGUALES

JENNY. Violencia hacia
adolescentes y jóvenes
afrodescendientes.



La historia de Jenny

Jenny tiene 16 años. Nació en Tres Ríos y lo que más disfruta del colegio es desplegar allí su lucha activista por los derechos de las personas afrodescendientes. Siente que de ese modo puede alzar su voz en un espacio amplio y diverso. Ella sueña con “cambiar el mundo”, quiere uno donde las discriminaciones resulten historias del pasado.

En el colegio no hay quien no conozca a Jenny. Si ella descubre alguna evidencia de discriminación, cualquiera sea, ya se moviliza para denunciarla. Es respetada por su carisma y su coherencia. Sin embargo, muchas veces, se escuchan comentarios de compañeras y compañeros como: “Uy, que no se entere Jenny porque si no la vamos a tener que soportar una semana hablando de la discriminación que sufren las personas negras”. “Ella es buena pero muy exagerada ¿no tiene otro tema de conversación? Habla como si todavía existiera la esclavitud”.

Hace unos meses en el colegio empezaron a aparecer caricaturas de mujeres negras en puertas de baños, en paredes de pasillos, en los bancos de las aulas. Labios grandes y carnosos, glúteos redondos, pechos gigantes. Todas acompañadas con la misma firma: “sabrososas”. A Jenny le resulta doloroso que a las mujeres afro se las hipersexualice de ese modo. Junto con su amiga Brisa y otro grupo de compañeras y compañeros fueron a hablar a la dirección del colegio para pedir que se tomen medidas. También manifestaron su preocupación a profesores y profesoras. Pese a que las escucharon con respeto y atención, ellas perciben que, en el fondo, no se aborda el tema con la seriedad que merece, como si no se comprendiera por qué esas caricaturas son agraviantes y discriminatorias.

Jenny, una tarde, llegó a su casa llorando y le dijo a su familia “no aguanto más, me da mucha bronca lo que pasa en la escuela”. Decidió hacer lo que le sugirió su hermano: “¿y si llevan pintura y tapan todas las caricaturas?”. Desde ese día Jenny anda repartiendo pintura y pinceles mientras dice: “quien crea que esas caricaturas degradan a las mujeres negras y a todas las mujeres en general, pueden sumarse a la campaña de pintura”.

Erik le mostró su celular a Carmen, su madre, que es preceptora del colegio, para que vea una cuenta de Instagram que se llama “@sabrosonas” donde están todas las caricaturas que se dibujan en el colegio. Además hay una foto de Jenny pintando los dibujos para ocultarlos. “Mamá ¿qué piensa hacer el colegio? Lo que está pasando es grave, la cuenta ya tiene miles de seguidores y se habla del tema por todos lados”. También le contó que Brisa está promocionando el programa de radio del sábado que tendrá a Jenny como invitada para que comente lo que está pasando en el colegio.

Carmen, muy preocupada, llega al colegio y pide una reunión con su coordinador para conversar sobre un tema urgente. No se puede esperar.



Click para
escuchar el
podcast de
Jenny



¿Qué OBJETIVOS buscamos alcanzar en este capítulo?

- 1 Identificar y visibilizar la problemática de la discriminación a las niñas y jóvenes afrodescendientes desde un enfoque interseccional.
- 2 Adquirir conocimientos y estrategias para prevenir y sancionar actitudes discriminatorias por razones étnicas y de género desde instituciones educativas escolares y comunitarias.

¿Qué CONTENIDOS vamos a trabajar?

- 1 Violencia hacia niñas y jóvenes afrodescendientes desde un enfoque interseccional.

¿Cuál es la METODOLOGÍA?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.



PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR

Historias como las de Jenny pueden presentarse en las instituciones educativas y en otros espacios comunitarios. Muchas veces, dudamos sobre cómo interpretarlas. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una situación de violencia basada en género. Para ello nos preguntamos:

Lo que pasa en el colegio ¿es una situación de violencia basada en género agravada por discriminación racial?

Que las caricaturas no sean advertidas como un problema serio, ¿es parte de la naturalización de las prácticas racistas que vulneran doblemente a las niñas y jóvenes afrodescendientes?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

¿Qué piensas sobre lo que le pasa a Jenny? ¿Qué sensaciones te genera?

¿Crees que es exagerado que las caricaturas de las mujeres afrodescendientes que aparecen pintadas en las paredes del colegio generen tanto revuelo?

¿Qué piensas sobre la idea de taparlas con pintura? ¿Qué harías si te invitaran a participar de la campaña para ocultarlas?

¿Por qué a Jenny le resulta insuficiente que en el colegio la escuchan si, en el fondo, no logran advertir sobre la gravedad del problema?

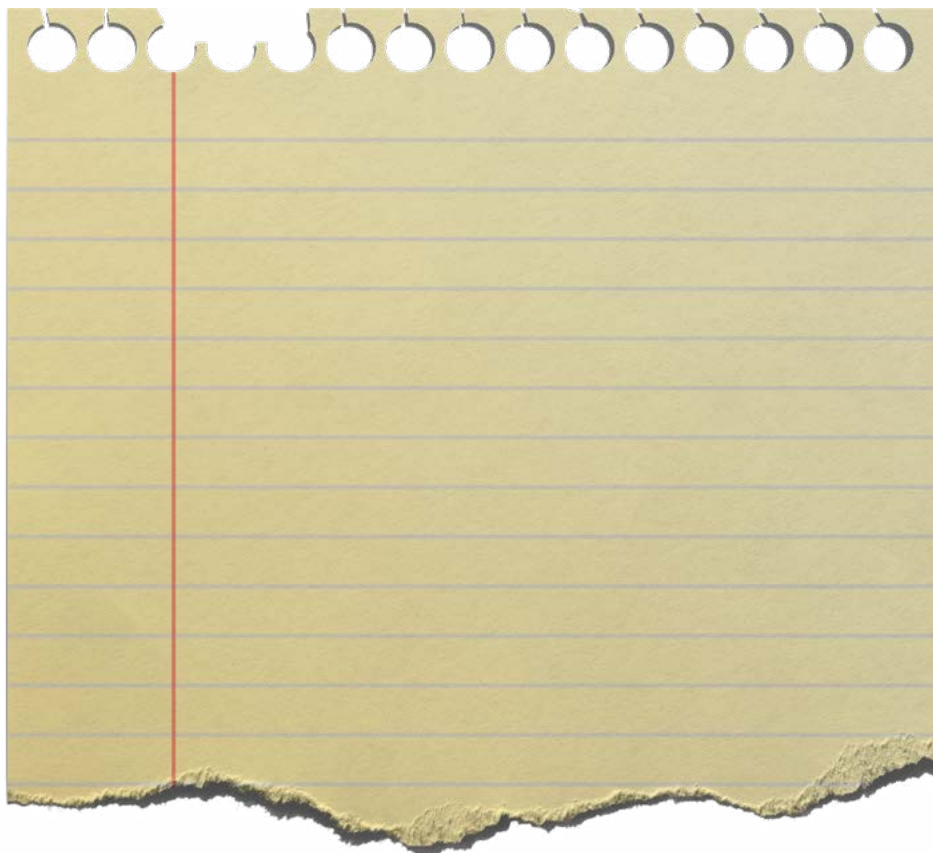
¿Qué harías o qué dirías si Brisa te invitara a participar del programa de radio para visibilizar el problema?

Actividad: ¡Van llegando cartas!

A partir de la reflexión sobre las preguntas anteriores, te proponemos que le escribas una carta a Jenny.

Cuéntale qué piensas y qué sientes sobre lo que está pasando en el colegio. Por ejemplo: puedes compartir con ella si has vivido algo similar, puedes decirle lo que sientes y piensas, si estás de acuerdo con ella o no y por qué, puedes ofrecerle consejos sobre cómo te parece a ti que sería bueno actuar.

Estas son sólo algunas ideas... Ahora, ¡manos a la obra!





PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR

¿Por qué en el colegio dicen que Jenny es exagerada? ¿Por qué no se comprende la dimensión del problema de la discriminación hacia las mujeres afrodescendientes?

Jenny tiene 16 años, es una joven de origen afro, su color de piel es oscuro y su pelo rizado. Ella sabe de qué se trata el racismo porque lo ha vivido desde niña en su propio cuerpo. Para Jenny, la lucha para reducir el racismo no tiene un carácter teórico ni formal, es parte de su propia resistencia personal, familiar y ancestral.

Muchas personas suelen expresar ideas tales como: “yo nunca discriminé a una persona por su color de piel” o “tengo muchas amigas afrodescendientes y está todo bien”. Las personas que buscan justificarse explicando que no tienen dificultades para vincularse y nunca discriminaron a las mujeres afro, ponen en evidencia la falta de perspectiva para comprender el problema de la discriminación racial. Es una mirada sesgada y superficial de un problema profundamente arraigado en la sociedad que no está saldado, aunque se haya abolido la esclavitud, como señalan los compañeros de colegio de Jenny.

Cuando Jenny intenta visibilizar estas situaciones para poder transformarlas, suele ser estigmatizada como “*hipersensible, exagerada y que se queda en reclamos del pasado*”. Pero Jenny no está movilizada porque sienta que la agresión es hacia su persona, se siente agredida porque reconoce la existencia de violencia racista y sexista en el colegio, y vive con indignación el hecho de que dichas prácticas se naturalicen y que no se advierta la seriedad del problema.

Las mujeres como Jenny, que luchan contra la violencia y la discriminación, reaccionan cuando se dan cuenta que las modalidades que adquiere la violencia racista y sexista en la actualidad son invisibilizadas.

Cuando una persona afrodescendiente es agredida por su color de piel, no solamente esa persona es violentada, sino que también lo son todas las que comparten esa característica fenotípica. O sea, sus madres, padres, abuelos y personas de referencia. Hablar sobre racismo no es un tema del pasado, el racismo permea de muchas formas nuestra manera de comprender el mundo influyendo en cómo pensamos y vemos, por ejemplo, a las mujeres afrodescendientes y su sexualidad.

Jenny siente que en el colegio no advierten la gravedad de lo que sucede con las caricaturas y trata de expresarse para modificar esta situación. No basta con declarar que el racismo debe ser erradicado de la sociedad y de la escuela, hay que identificar las prácticas racistas como tales, analizarlas en contexto y de modo crítico para desarrollar estrategias que permitan promover más igualdad y menos violencia. Es necesario que haya respuestas institucionales activas para denunciar las violencias e intervenir sobre dichas situaciones.

Dicho reconocimiento resulta un paso clave para interrumpir las prácticas discriminatorias que se naturalizan y que padecen las comunidades, y en este caso particular, las mujeres afrodescendientes.

El color de piel ha sido y continúa siendo un instrumento para sostener la sumisión, la humillación, la deshumanización de las personas afrodescendientes y resulta necesario desnaturalizar las desigualdades por razones de género y de etnia.

Jenny sabe que las mujeres afrodescendientes son doblemente discriminadas. ¿Por qué lo dice? ¿A qué se refiere precisamente?

Jenny nació en Tres Ríos, como varias de sus compañeras del colegio. Sin embargo, debido a su origen afrodescendiente carga con una historia diferente, caracterizada por la violencia y la discriminación por razones étnico-raciales.

Si bien todas las mujeres, de uno u otro modo, son víctimas de la violencia basada en género, las afrodescendientes padecen aún más discriminación. Las relaciones estructurales por etnia sitúan en una situación de mayor vulnerabilidad a las mujeres afrodescendientes quienes sufren, por ello, múltiples discriminaciones. A las chicas como Jenny se las discrimina por ser mujeres, por su origen afro y, además, por ser jóvenes.

Muchas veces se piensa que las mujeres conforman una categoría homogénea, que son “todas iguales”, sin embargo, bien sabemos que eso no es así. Una mujer blanca, de clase acomodada y heterosexual atraviesa experiencias de vida con menos opresiones que una mujer de piel oscura, pobre y lesbiana.

A la suma de opresiones se la reconoce con el nombre de [interseccionalidad](#), haciendo referencia a las distintas formas en las que la raza/etnia-género-clase interactúan generando múltiples discriminaciones.

Las experiencias violentas a las que se enfrentan jóvenes como Jenny, no están delimitadas solo por la discriminación racial, ni solo por motivos de género, sino por ambas a la vez. La intersección del racismo/etnia, la clase y el género en las vidas de las mujeres afrodescendientes las afectan de tal modo que sólo puede comprenderse si el problema deja de analizar las opresiones por separado.

Analizar las situaciones de violencia y discriminación desde una mirada interseccional género/raza/etnia/clase, pone en evidencia la desigualdad que atraviesan las mujeres afrodescendientes e indígenas respecto de grupos de mujeres blancas que se

encuentran en posiciones privilegiadas respecto de las primeras. Sin embargo, los privilegios de unos grupos por sobre otros no son responsabilidad de las personas de modo individual. Es el ordenamiento social, racial, económico el que hace que haya grupos con accesibilidad y otros que se vean atravesados por enormes limitaciones.

El problema no es la diferencia étnica, sino que esa diferencia se convierta en motivo de discriminación. La discriminación racial es una de las principales preocupaciones de jóvenes afrodescendientes en América Latina, como lo es para Jenny. Es por eso que se organizan de manera activa para erradicarla con el propósito de lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Jenny dice que a las mujeres afrodescendientes se las sexualiza. ¿Qué relación tiene esto con la firma que acompaña las caricaturas, “sabrosonas”?

Las mujeres afrodescendientes suelen ser hipersexualizadas y esto tiene su origen en el racismo. Las ilustraciones, imágenes y publicidades suelen mostrarlas con senos grandes, glúteos desproporcionados y labios carnosos. Estas imágenes estereotipadas dan cuenta del cruce entre sexismo y racismo.

La exhibición de los cuerpos de las mujeres afrodescendientes suele asociarse a prácticas sexuales impuras y obscenas instalando la idea, en base a mitos y prejuicios, de que las mujeres afrodescendientes son más promiscuas sexualmente. Esto, además de ser una falacia, tiene consecuencias graves como, por ejemplo, que se considere innecesario realizar una denuncia cuando una mujer afrodescendiente sufre algún tipo de violencia sexual.

El cine y la cultura pop colocaron a las mujeres afrodescendientes como personas altamente sexualizadas, logrando construir estereotipos sumamente discriminatorios. De este modo a las mujeres afrodescendientes se las cosifica, es decir, se las considera como una “cosa”, un “objeto” de deseo sexual.

Jenny observa las caricaturas en las paredes del colegio, con la firma al pie que dice “sabrosonas” y reconoce la histórica cons-

trucción de la hipersexualización de los cuerpos de las mujeres afrodescendientes. Por eso se enoja mucho y se moviliza activamente cuando interpreta que en el colegio no se realiza la misma lectura del problema.

Que las caricaturas se publiquen en las redes sociales, ¿modifica la gravedad de la situación?

Sí, porque los comentarios sexistas y racistas se amplifican, por lo tanto, el problema se expande. Las mujeres afrodescendientes mediante la cosificación de sus cuerpos padecen un nivel de discriminación muy alto y las redes sociales potencian estos aspectos y le dan una visibilidad aún mayor que profundiza la violencia. Por lo tanto, en la medida en que no se interviene a tiempo, el problema se expande y se agrava.

Las representaciones cosificantes, racistas y sexistas hacia las mujeres en los medios de comunicación y redes sociales deben ser reguladas y sancionadas. Se considera que Internet es un espacio público ya que es un lugar en donde las personas se vinculan, se comunican, se informan, aprenden y trabajan. Quizás nos cueste pensar el espacio virtual como un espacio público dado que no se trata de un lugar "físico" como una plaza, una calle, o un bar, pero lo es. Pongamos un ejemplo: los actos discriminatorios en la calle, como agredir física o verbalmente a alguien por su género, color de piel, aspecto físico, etc., son sancionados por la ley. Lo mismo debe suceder en el espacio virtual. Es allí donde actualmente las personas están y por lo tanto se requiere avanzar en la regulación de las prácticas discriminatorias.

Las redes sociales requieren de la participación activa de las instituciones para intervenir frente a contenidos violentos y racistas. Es necesario considerarlas como un tema a ser debatido y problematizado en las escuelas y otras instituciones educativas y comunitarias. Es importante saber que hay que fortalecer la ciudadanía responsable y crítica también en las redes sociales y en todo el universo digital. Es fundamental estar alertas para evitar que las situaciones de violencia y discriminación crezcan en volumen y en violencia.

¿Qué pueden hacer las instituciones educativas para prevenir este tipo de violencias?

El rol de las instituciones escolares y comunitarias es clave para revertir y erradicar las violencias basadas en género desde una mirada interseccional. Se requiere planificar procesos educativos con enfoque de etnia, género y derechos humanos. Para ello no bastan las prácticas aisladas, sino que se requiere de acciones sistemáticas, sostenidas en el tiempo para poder visualizar cambios positivos.

No alcanzan las manifestaciones en contra del racismo, es necesario sancionar toda práctica de discriminación en las instituciones educativas para garantizar la protección de los derechos de las personas afrodescendientes y construir una sociedad más igualitaria.

El Programa de Acción de Durban (2001)¹¹ instó a los Estados, entre otras cuestiones, a que: “adopten y apliquen leyes que prohíban la discriminación por motivos de raza, color, ascendencia u origen nacional o étnico a todos los niveles de la enseñanza, tanto académica como no académica; adopten todas las medidas apropiadas para eliminar los obstáculos que limitan el acceso de los niños a la educación; y garanticen que todos los niños tengan acceso, sin discriminación alguna, a una enseñanza de buena calidad.” (p.45)

Las políticas y programas de acción afirmativa para las y los jóvenes deben tomar en cuenta los factores de discriminación racial estructural que afecta a la juventud afrodescendiente. En este sentido, la implementación del trabajo pedagógico en el marco de la EIS con perspectiva de género es desde donde este tipo de problemáticas deben ser abordadas. Es necesario sensibilizar, visibilizar y ofrecer herramientas para actuar frente a situaciones violentas y discriminatorias como las que se presentan en el colegio de Tres Ríos. Es necesario que las instituciones educativas trabajen en el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento étnico para deconstruir mitos sostenidos en estereotipos que tanto daño



Para conocer más sobre cómo acompañar las trayectorias escolares de jóvenes afrodescendientes e indígenas desde la escuela y otras instituciones de la comunidad, ver el capítulo sobre Jacinta.



¹¹ En el marco de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia realizada en Durban (Sudáfrica) del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001.

han hecho y continúan haciendo. Por ejemplo, mediante la promoción de lecturas y de imágenes donde las personas de origen afrodescendiente sean valoradas y reconocidas por sus trabajos científicos, literarios, médicos, etc.

Por otra parte, el hecho de que muchas niñas afrodescendientes no vayan a la escuela o tengan limitaciones para asistir y/o para sostenerse en el sistema educativo tiene consecuencias para el futuro de la vida adulta. Las mujeres afrodescendientes, aún en la actualidad, tienen menos acceso a la educación y presentan mayores índices de analfabetismo que las mujeres mestizas y los varones negros y mestizos. Es por eso que la educación integral de la sexualidad debe formar parte del sistema escolar pero también de las instituciones más allá de la escuela para quienes se encuentran fuera del sistema. Esto adquiere relevancia para el caso de la juventud afrodescendiente, puesto que en general suele estar menos escolarizada respecto del promedio de jóvenes en América Latina.



PASO 4 ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.

Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de

este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- ⑤ busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- ⑤ puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.
- ⑤ requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.
- ⑤ Puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: La violencia hacia adolescentes y jóvenes afrodescendientes

Contenido: Violencia hacia adolescentes y jóvenes afrodescendientes desde un enfoque interseccional.

Objetivos: En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

- ④ reflexionen sobre la violencia racista hacia personas afrodescendientes.
- ④ adquieran conocimientos sobre la violencia hacia adolescentes y jóvenes afrodescendientes desde un enfoque interseccional.
- ④ realicen una acción para prevenirla.

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las CLAVES.



1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora y media

1) Para romper el hielo, realizaremos una dinámica de movimiento. Antes de la actividad es necesario delimitar dos áreas de la sala. Una de ellas se llamará "Cero" y la otra "Diez". Las zonas pueden marcarse con una cinta de papel sobre el piso, o bien puede definirse que la pared de un lado de la sala corresponde al sector "Cero" y la pared opuesta representa el sector "Diez". Para comenzar, pedir al grupo que se coloque sobre la línea que representa el "Cero". A continuación, quien coordina lee algunas frases relativas a situaciones de discriminación por motivos de étnia/raza y género. Al leer la frase, cada participante deberá colocarse entre el "Cero" y el "Diez" en función del nivel de identi-

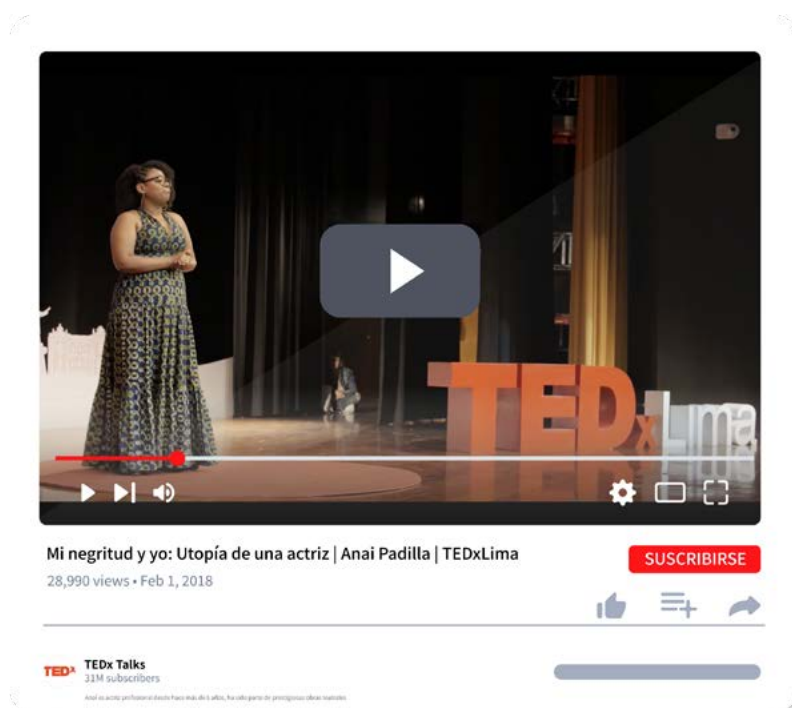
ficación que sienta con la situación. Luego, vuelve al “Cero” para escuchar la siguiente frase, y así sucesivamente.

Las situaciones pueden, por ejemplo, ser las siguientes:

5. Me he sentido/me siento discriminado/a por mi color de piel.
6. Me he sentido/me siento discriminado/a por mi pertenencia étnica.
7. Me he sentido/me siento desvalorizado/a por mi identidad de género.
8. Me han hecho comentarios discriminatorios sobre mi cuerpo.
9. No he podido conseguir lo que quería debido a mi color de piel, mi pertenencia étnica o mi identidad de género.

Luego de la última frase, se pide al grupo que conforme una ronda en la que se invita a cada persona a comentar cómo se sintió realizando la actividad. Aquí se pueden realizar preguntas como: ¿Qué sensaciones les provocó la actividad? ¿Cuáles fueron las frases con las que más se identificaron? ¿Por qué creen que sucedió eso?

2) Una vez terminado el breve espacio de reflexión, presentar al grupo el siguiente video:



Charla TEDxLima: “Mi negritud y yo”. Utopía de una actriz. Anai Padilla. (Duración: 15 minutos)

<https://youtu.be/piyNJpgx3Mo>

3) A continuación, pedir a los y las participantes que se organicen en pequeños grupos y que, a partir de las siguientes preguntas orientadoras, produzcan un intercambio.

“Mi negritud y yo: utopía de una actriz.” Anaí Padilla.

¿Alguna vez has escuchado hablar sobre los problemas que plantea Anaí? ¿Son cosas que suelen suceder en el lugar donde vives?

¿Qué frases discriminatorias hacia las personas afrodescendientes, como las que menciona Anaí, has escuchado o conoces tú?

¿Qué es lo que más te llamó la atención sobre la charla de Anaí? Escribe al menos dos ideas que te hayan resultado significativas, impactantes, novedosas o inspiradoras.

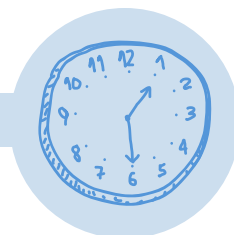
¿Por qué crees que Estrella Negra le cambió la vida a Anaí?

¿Cuál crees que es el mensaje que quiere transmitir Anaí en esta charla?

3) Cuando terminan, generar un espacio de reflexión sobre el trabajo realizado en pequeños grupos. El objetivo es abrir el diálogo y escuchar los diferentes puntos de vista. A medida que se produce el intercambio, identificar puntos en común o aspectos a resaltar. Las reflexiones generadas en este espacio pueden escribirse en una hoja grande y guardarse para retomar en las próximas actividades.

2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos

Tiempo estimado: una hora y media



1) Retomar la actividad anterior en la que se conversó sobre la charla TED para darle continuidad al trabajo.

2) A continuación, leer los siguientes [poemas](#), que fueron escritos por dos mujeres afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Si prefieren, pueden mostrar los [videos](#) en los que las autoras representan los poemas con su propia voz.

3) Dividir a los/as jóvenes en pequeños grupos, pedirles que elijan uno de los dos poemas y que contesten de forma grupal a la siguiente pregunta: ¿qué sensaciones les generó escuchar el poema? ¿Qué emociones y sentimientos les despierta? ¿Qué piensan sobre la letra del poema? ¿Qué partes les llaman más la atención?

4) A continuación, pedirles que lean acerca de la autora del poema. ¿Dónde nació? ¿A qué se dedica? ¿Cómo es su historia? Se les puede dar la información para que la lean, o pedirles que ellos/as indaguen a través de sus celulares o de computadoras en el momento, o haberles pedido con anticipación que para la actividad traigan información sobre estas dos personas.

5) Invitarles a que, luego de haber obtenido información sobre su historia, imaginen por qué la autora decidió escribir el poema. ¿Qué les parece que habrá sentido al escribirlo? ¿Qué sentimientos creen que quiso transmitir a través del poema? Mientras tanto, circular por los grupos para resolver posibles dudas y/o motivar el diálogo.

6) Organizar una puesta en común del trabajo de cada uno de los grupos. Se puede armar un afiche o cartelera con ambos poemas, junto con alguna reflexión grupal surgida del diálogo.

Poemas:

“Rotundamente negra” de Shirley Campbell

Me niego rotundamente
A negar mi voz,
Mi sangre y mi piel.
Y me niego rotundamente
A dejar de ser yo,
A dejar de sentirme bien
Cuando miro mi rostro en el
espejo
Con mi boca
Rotundamente grande,
Y mi nariz
Rotundamente hermosa,
Y mis dientes
Rotundamente blancos,
Y mi piel valientemente negra.
Y me niego categóricamente
A dejar de hablar
Mi lengua, mi acento y mi
historia.
Y me niego absolutamente
A ser parte de los que callan,
De los que temen,
De los que lloran.
Porque me acepto
Rotundamente libre,
Rotundamente negra,
Rotundamente hermosa.

“Me gritaron negra” de Victoria Santa Cruz.

Tenía siete años apenas,
apenas siete años...
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la
calle
me gritaron: «¡Negra!»

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra!

¿Soy acaso negra? - me dije
(¡sí!)
¿Qué cosa es ser negra?
(¡Negra!)
Y yo no sabía la triste verdad
que aquello escondía. (¡Negra!)

Y me sentí negra (¡Negra!),
como ellos decían. (¡Negra!)
Y retrocedí (¡Negra!)
como ellos querían. (¡Negra!)
Y odié mis cabellos y mis labios
gruesos,
y miré apenada mi carne
tostada.
Y retrocedí. (¡Negra!)
Y retrocedí...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga.
¡Y cómo pesaba!

Me alacé el cabello,
me polveé la cara
y entre mis entrañas siempre
resonaba la misma palabra:

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer-

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué? ¿Y qué? (¡Negra!)
¡Sí- (¡Negra!)
soy- (¡Negra!)
negra!- (¡Negra!)
¡Negra soy! (¡Negra!),
¡Sí- (¡Negra!)
soy- (¡Negra!)
negra!- (¡Negra!)
¡Negra soy!

De hoy en adelante no quiero
lacia mi cabello (¡no quiero!),

Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar – según ellos –
que por evitarnos algún
sinsabor
llaman a los negros «gente de
color».

¡Y de qué color! (NEGRO)
¡Y qué lindo suena! (NEGRO)
¡Y qué ritmo tiene!

¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!
¡NEGRO!
¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!
¡NEGRO!
¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!
¡NEGRO!
¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!

¡Al fin!
Al fin comprendí. (¡al fin!)
Ya no retrocedo (¡al fin!)
y avanzo segura. (¡al fin!)
Avanzo y espero. (¡al fin!)
Y bendigo al cielo porque quiso
Dios
que negro azabache fuese mi
color.
Y ya comprendí. (¡Al fin!)
Ya tengo la llave:

¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!
¡NEGRO!
¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!
¡NEGRO!
¡NEGRO! ¡NEGRO! ¡NEGRO!
¡NEGRO!
¡NEGRO! ¡NEGRO!

¡¡¡¡NEGRA SOY!!!!

Videos:



Poema ROTUNDAMENTE NEGRA

30,819 views • Aug 28, 2015

SUSCRIBIRSE



 Shirley Campbell
607 subscribers

Shirley Campbell lee y declama Rotundamente Negra

Representación de Victoria Santa Cruz del poema "Me gritaron negra":

<https://youtu.be/cHr8DTNRZdg>



Victoria Santa Cruz | Me Gritaron Negra (Afro Perú) | Music MGP

2,084,693 views • Apr 12, 2016

SUSCRIBIRSE

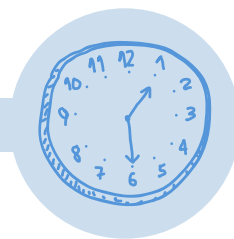


 Music MGP
135K subscribers

Victoria Santa Cruz | Me Gritaron Negra (Afro Perú) | "Me Gritaron Negra" es uno de los poemas

3 - Actividad para SABER MÁS

Tiempo estimado: una hora y media



1) En pequeños grupos, se presentan a los/as estudiantes una serie de [recursos](#) para analizar críticamente la estigmatización sobre los cuerpos de las mujeres afrodescendientes. En cada subgrupo, leerán y observarán los materiales recibidos. A continuación, elegirán uno de ellos y tendrán que explicitar si identifican un problema allí. Se puede ofrecer algunas [preguntas y orientaciones](#) para enriquecer el intercambio.

2) Cuando terminan el trabajo de indagación e intercambio en cada subgrupo, se realiza una puesta en común en la que los grupos comparten las conclusiones a las que fueron arribando. En esta instancia, el objetivo es promover la reflexión sobre el sexismo y el racismo sobre los cuerpos de las mujeres negras contemplando el paso del tiempo y el lugar de los medios de comunicación al instalar el valor de unos cuerpos por sobre otros.

Recursos:

Recurso 1: un fragmento de un texto de Ramos Mejía donde describe un festejo de carnaval en Buenos Aires, Argentina, del año 1907

(...) marchaban (...) imprimiendo al cuerpo movimientos de una lascivia solemne y grotesca. Las negras, muchas de ellas jóvenes y esbeltas, luciendo las desnudeces de sus carnes bien nutridas, revelaban en sus rostros alegres, un ánimo satisfecho y despreocupado. Las gráciles Venus imponían con indolencia las mamas rotundas como una expresión de su poder fecundante.

Recurso 2: un titular de un artículo y tres imágenes de portadas o de otros artículos en revistas de modas

TITULAR: Revista Allure ¹²



¹² Revista Allure, agosto 2015. Título original en inglés: "You (yes, you) can have an afro (even if you have straight hair)."

Revista Elle¹³



Tips para aclarar la piel¹⁴



13 Imágen extraída de <https://www.elmundo.es/americ/2010/09/16/gentes/1284590898.html>

14 Imagen extraída de: Kuo, Rachel (2017, 3 de julio) 4 ideales de belleza, socialmente aceptados, que son racistas. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de <https://afrofeminas.com/2017/07/03/4-ideales-de-belleza-socialmente-aceptados-que-son-racistas/>

Tips para alisar el cabello¹⁵



Preguntas y orientaciones:

Recurso 1:

¿Cómo imaginan a las mujeres que describe Ramos Mejía bailando en el carnaval? ¿Con qué ideas les parece que quedan asociadas esas mujeres descritas de modos como: “carnes nutridas” y con “mamas rotundas”?

Recurso 2:

Titular de revista: ¿qué opinan acerca de los tutoriales y consejos a mujeres blancas sobre cómo hacerse un peinado afro? ¿Qué tiene esto de controversial?

Imágenes de revistas: ¿Qué opinan acerca de los consejos a mujeres de origen afro para alisar sus cabellos y para blanquear su piel? ¿Les parece un tema sin importancia o consideran que son prácticas racistas y sexistas? ¿Sabían que el blanqueo de la piel es un negocio muy importante para la industria cosmética? ¿Por qué se producirá esto? ¿Es un privilegio acaso nacer con piel más clara?

15 Imagen extraída de: Kuo, Rachel (2017, 3 de julio) 4 ideales de belleza, socialmente aceptados, que son racistas. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de <https://afrofeminas.com/2017/07/03/4-ideales-de-belleza-socialmente-aceptados-que-son-racistas/>



4 - Actividad para ACTUAR

Tiempo estimado: una hora y media

1) Recuperar los contenidos trabajados en las actividades anteriores.

2) En pequeños grupos (pueden ser los mismos que antes), armar el guión para una campaña que visibilice la discriminación que sufren las adolescentes y jóvenes afrodescendientes. El guión puede tomar la forma de un programa de radio o de un "Podcast", y puede luego difundirse en las radios locales.

Para inspirarse, pueden ver algunos de los siguientes materiales que fueron realizados por distintos organismos.

Inspiración para acciones y campañas:



EN TUS OJOS: Capítulo 1 | Afrofeminismo

2,069 views • Premiered Oct 23, 2020

SUSCRIBIRSE



Colectivo Catalejo
2.5K subscribers

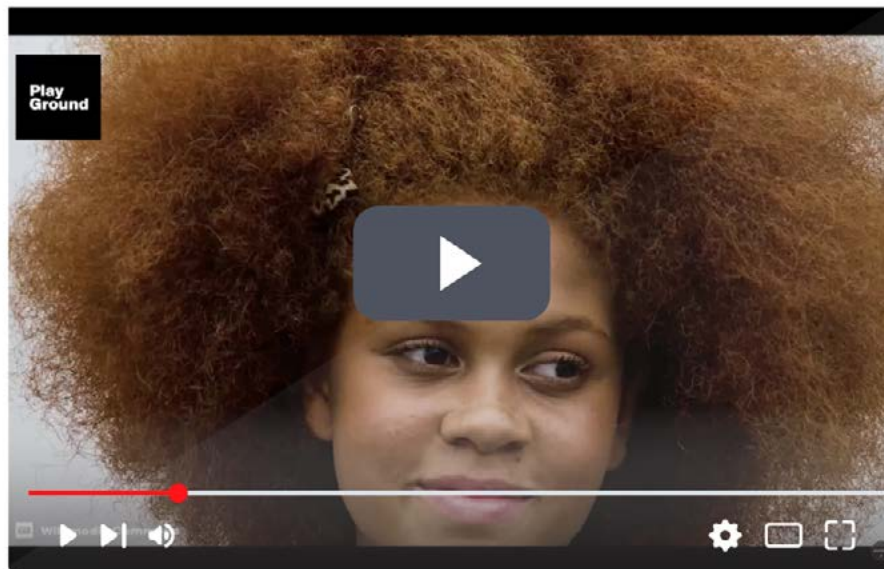
En tus ojos es un canal de cortos documentales sobre el movimiento social y sus intersecciones.

En tus ojos:
Capítulo 1.
Afrofeminismo.
Realizado por:
Colectivo Catalejo.

<https://youtu.be/K2qsHqoYUBI>

El pelo afro NO SE TOCA.

<https://youtu.be/LCdKg7dJG7g>



El pelo afro NO SE TOCA

531,915 views • Feb 5, 2018

SUSCRIBIRSE



PlayGround
625K subscribers

Agradecimientos a Nizael Media, Cynthia Harvey y Akinola Davies.

Más material sobre el tema:

- 🌐 CEPAL, UNFPA, OPS (2018) Situación de las Personas Afrodescendientes en América Latina y Desafíos de Políticas para la Garantía de sus Derechos. CEPAL, UNFPA, OPS. Recuperado de: <https://lac.unfpa.org/es/publications/situacion-de-las-personas-afrodescendientes-en-am%C3%A9rica-latina-y-desaf%C3%ADos-de-pol%C3%ADticas>

- 🌐 Marta Rangel y Fabiana Del Popolo (2011) Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in) cumplidos. UNFPA. Recuperado de: <https://elsalvador.unfpa.org/es/publicaciones/juventud-afrodescendiente-en-am%C3%A9rica-latina-realidades-diversas-y-derechos-incumplidos>

ALICIA. Abuso sexual
en la infancia.



La historia de Alicia

Alicia tiene 14 años y está en 2do año del colegio secundario de Tres Ríos. Conoce a casi todas las personas que trabajan allí. Es muy sociable. Le encanta conversar y preguntarle a todo el mundo de qué se trata su trabajo. Conoce el edificio del colegio como nadie. A la mañana, antes de entrar al aula, pasa por la secretaría, la biblioteca, la cocina, el cuarto de limpieza y saluda con un “buenos días”.

Le gusta ir al colegio porque se siente “como en casa”, aunque desde que está en segundo año se le hace difícil seguir el ritmo de las clases. Alicia tiene una discapacidad intelectual. Hay profesores, profesoras y compañeros que se preocupan por ella y la ayudan con las tareas, pero otros van muy rápido y no se detienen a ver si todos y todas sus estudiantes entienden. Su clase favorita es la de arte, le encantan los colores vivos y se lleva muy bien con Sandra, la profesora.

La madre de Alicia, Karen, tiene un puesto en el mercado y trabaja algunas noches en el bar que está frente a la plaza. Alicia y su hermano menor se quedan al cuidado de Carlos, la pareja de su mamá. Él los ayuda con las tareas de la escuela y les prepara la cena. La mamá de Alicia siempre dice que tienen mucha suerte de que él los cuide mientras ella trabaja, “y más les vale que se porten bien y le hagan caso a Carlos”.

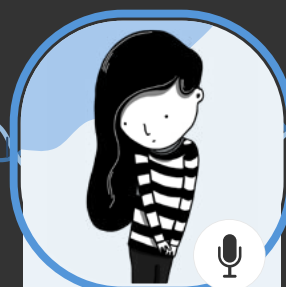
Sandra, la profesora de arte, viene notando desde hace un tiempo que Alicia está cambiada. Hasta perdió el entusiasmo por pintar. A veces incluso se queda dormida en clase. Está más distante y habla menos que de costumbre. A Sandra le llama mucho la atención su cambio de actitud. Cuando le preguntó si le pasaba algo, Alicia le dijo que estaba cansada. Sus compañeros le comentaron a Sandra por lo bajo, en tono de burla, que últimamente se queda dormida en casi todas las clases.

La directora de la escuela, Perla, cita a la madre al colegio y le pide a Sandra y a Alicia que se integren a la reunión. Le comentan a la mamá que Alicia está muy cansada porque se duerme en las clases. La madre regaña a Alicia y le dice que seguro se está quedando despierta con el celular hasta tarde y por eso duerme poco. Alicia se enoja y dice que eso no es verdad. Lo que pasa es que Carlos, la pareja de su mamá, se mete en su cama con ella y no la deja dormir tranquila. Le pide que lo abrace y lo acaricie "ahí abajo". Si ella no quiere, la amenaza con irse y dejarlos solos en la casa, o con contarle a su mamá que ella no le hace caso. La madre no le cree, dice que ella siempre inventa cosas o se confunde. Además, agrega "Alicia es muy cariñosa e infantil, seguro se trata de un juego". La directora contradice el discurso de la mamá de Alicia: dice que ella sí le cree y que lo que Alicia está contando es muy grave y se llama abuso sexual. "Si usted no hace la denuncia, la voy a tener que hacer yo mañana mismo, señora."

Al día siguiente, la madre de Alicia vuelve acongojada al colegio. Cuenta que habló con su hijo menor quien le confesó que Carlos, su pareja, le hacía lo mismo durante las noches en que ella trabajaba. "Siento mucha vergüenza. Confiaba en que él los cuidaba bien." No puede evitar el llanto. "No sé mucho sobre el tema del abuso sexual, siento que el mundo se me viene encima. ¿Ustedes me pueden ayudar? Porque no sé qué hacer." Perla le explica los pasos que debe seguir para hacer la denuncia y luego le anota en un papel el nombre de un psicólogo del Centro de Salud y de la médica ginecóloga, [Gladys](#), junto con los días y horarios de atención. Le agrega que vaya de parte suya. Allí la van a poder ayudar y atender a ella y a sus hijos.

La profesora de arte, Sandra, se queda pensativa. Recuerda que cuando ella era chica y pasaba la noche en la casa de sus tíos, su tío se metía en la cama con ella cuando se iba a dormir. A ella

le gustaba cuando le acariciaba la cabeza mientras le contaba cuentos hasta que se dormía. Lo que no le gustaba era cuando él le levantaba la ropa y le tocaba sus genitales. Pero no se lo decía para no ofenderlo, él siempre era muy atento con ella y le traía regalos. ¿Habría sido eso abuso sexual también? Nunca lo había pensado de ese modo y, aunque la incomodaba, jamás se había animado a contarlo porque pensaba que nadie le creería.



Click para
escuchar el
podcast de
Alicia



¿Qué OBJETIVOS buscamos alcanzar en este capítulo?

- 1. Identificar y visibilizar situaciones de abuso sexual en la infancia.
- 2. Adquirir conocimientos sobre el abuso sexual en la infancia y herramientas didácticas para abordar la problemática desde las escuelas y otras instituciones que trabajan con adolescentes y jóvenes.

¿Qué CONTENIDOS vamos a trabajar?

- 1. El abuso sexual en la infancia: cómo prevenir, cómo reconocer y cómo actuar.
- 2. Abuso sexual en la infancia y discapacidad

¿Cuál es la METODOLOGÍA?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.



PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR

Historias como las de Alicia pueden presentarse en la escuela y en la comunidad. Muchas veces, dudamos sobre cómo interpretarlas o pensamos “quién sabe si realmente pasó eso” y no intervenimos. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una situación de violencia basada en género. Para ello nos preguntamos:

¿Alicia está siendo abusada sexualmente por la pareja de su madre?

El hecho de que Carlos abuse de Alicia, ¿tiene que ver con que ella tiene una discapacidad?

¿Qué se puede hacer?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que sentimos y pensamos sobre esta situación:

¿Qué sensaciones te genera Alicia? ¿Piensas que ella tiene la culpa por lo que le está pasando? ¿Por qué consideras que no contó antes lo que le hacía Carlos por las noches?

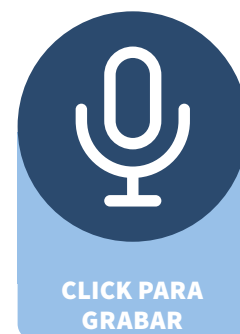
¿Qué sensaciones te genera Carlos? ¿Y qué sensaciones te genera la actitud de la madre? ¿Qué sientes cuando no le cree a Alicia? ¿Y cuando dice que “el mundo se le viene abajo”?

Actividad: Te invito un café

Un/a amigo/a te invita a su casa. Tú acabas de enterarte de la historia de Alicia y necesitas compartir con alguien lo que sientes. ¿Qué le contarías? Te invitamos a grabar un audio en el que le transmitas a tu amigo/a lo que piensas y sientes sobre la historia de Alicia. Para inspirarte, puedes usar algunas de las [preguntas](#) que se mencionan más arriba.

Luego, animate a escuchar lo que grabaste. ¿Estás de acuerdo con lo que dices en el audio o sientes algunas contradicciones?

Es común sentir contradicciones entre lo que pensamos y lo que sentimos, más aún, en temas como el abuso sexual. Lo importante es reconocerlas.



PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR

Carlos le pedía a Alicia que le acaricie los genitales. ¿Eso es abuso sexual?

Sí, Alicia está siendo abusada sexualmente por la pareja de su madre, Carlos. Esta situación se define como abuso sexual en la infancia (en adelante, ASI).

Existen tres elementos que permiten afirmar que nos encontramos ante una situación de abuso sexual en la infancia (Intebi, I., 2011)¹⁶:

a) diferencias de poder: el abusador puede controlar a la víctima física o emocionalmente;

¹⁶ No es necesario que se den los tres simultáneamente. La presencia de uno de ellos permite sospechar que existe una situación de abuso.



b) diferencias de conocimientos: a diferencia del agresor, la víctima no puede comprender completamente el significado y las consecuencias potenciales de la actividad sexual; y

c) diferencia en las necesidades satisfechas: el agresor busca satisfacer sus propios impulsos sexuales.

Para la Organización Mundial de la Salud:

“Se considera abuso sexual infantil (ASI) a involucrar al niño en actividades sexuales que no llega a comprender totalmente, a las cuales no está en condiciones de dar consentimiento informado, o para las cuales está evolutivamente inmaduro y tampoco puede dar consentimiento, o en actividades sexuales que transgreden las leyes o restricciones sociales.

El ASI se manifiesta en actividades entre un niño/a y un adulto/a, o entre un niño/a y otro/a que, por su edad o por su desarrollo, se encuentra en posición de responsabilidad, confianza o poder. Estas actividades –cuyo fin es gratificar las necesidades de la otra persona- abarcan pero no se limitan a: inducción a que un niño/a se involucre en cualquier tipo de actividad sexual ilegal, la explotación de niños/as a través de la prostitución o de otras formas de prácticas sexuales ilegales y la explotación de niños/as en la producción de materiales y exhibiciones pornográficas” (OMS, 2001 en Intebi, 2007).

Se trata siempre de relaciones asimétricas donde el adulto detenta el poder aprovechando la situación de vulnerabilidad, debilidad, inexperiencias, inmadurez o falta de información. Por este motivo, los abusadores son los únicos responsables de dicha acción, más allá de la conducta de la niña o el niño.

La mayoría de las personas que abusan sexualmente de niñas y niños son varones adultos (UNICEF, 2016). En su mayoría son padres biológicos, abuelos, tíos, hermanos mayores o padrastros. También existen situaciones de abuso sexual en la infancia ejercidas por varones que, sin ser familiares, resultan personas cercanas a

las familias. Aunque existen también mujeres que ejercen abusos sexuales sobre niños y niñas este porcentaje es muchísimo menor.

El abuso sexual en la infancia siempre tiene consecuencias sobre las personas que lo sufren, aunque las manifestaciones son variadas. Las características de las niñas y niños, la edad en que se padeció el abuso, la duración, las formas que adquirió, el tipo de vínculo entre la niña o niño y el abusador y las actitudes de las personas adultas protectoras, son aspectos que influyen en los efectos de la violencia recibida.

El abuso sexual produce en niños, niñas y adolescentes un daño irreparable a su integridad física, psíquica y moral (UNICEF, 2016). Se sienten cómplices, impotentes, humillados/as y estigmatizados/as. El abuso sexual en la infancia causa trastornos en la salud mental y física (OMS, 2020) que perduran toda la vida si no se revela el abuso y se recibe la ayuda adecuada.

¿Por qué Alicia no contó antes lo que pasaba con Carlos cuando su mamá se iba a trabajar?

Carlos no es cualquier persona, no es un desconocido para Alicia. Es la pareja de su mamá, comparten la misma vivienda y es a quien su madre le delega el cuidado de ella y de su hermano cuando trabaja. Carlos abusa del poder que tiene sobre Alicia, por un lado, por ser adulto, pero especialmente porque tienen un vínculo de confianza construido en el marco familiar.

Las razones fundamentales por las cuales las niñas y niños no piden ayuda cuando padecen abuso sexual están ligadas con el miedo a ser abandonados por sus familias, el temor a avergonzarlas y, a veces, porque no quieren que el abusador se vea en problemas. También ocurre que no se visualiza el abuso como un problema ni se lo considera como una forma de violencia.

Los abusadores sexuales logran manipular a sus víctimas y por ese motivo las niñas y niños que padecen abuso sexual en la infancia no suelen contarle a nadie lo que les está sucediendo. De este modo se logra sostener el secreto, porque existen presiones y amenazas por parte del abusador sobre la niña o niño. Es común

que haya referencias a *“si lo dices nadie te va a creer”*, *“si se entera tu mamá, se destruiría ella y toda la familia”*, entre otro tipo de manipulaciones.

También se apela a culpabilizar a las víctimas como si fuesen responsables de lo que sucede, ya que los abusadores les hacen creer a niñas o niños que *“aceptan porque quieren”*. Las amenazas y el temor son estrategias que utilizan para que las infancias abusadas no se animen a contar lo que les está pasando.

Esto se acrecienta con la fuerza del mito acerca de que son temas “privados” y no problemas de índole social que requieren de la intervención de organismos de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Además, los abusadores suelen ser personas sobre las que *“nadie sospecharía”*: trabajan, tienen amistades, tienen una familia.

El desconocimiento que existe sobre el problema, la naturalización de mitos y los prejuicios poco revisados son parte de las razones más importantes por las cuales los abusos sexuales infantiles son acallados y no se denuncian.

¿Cómo puede ser que la profesora Sandra no se haya dado cuenta que su tío abusaba de ella cuando era niña?

Al igual que Sandra, muchos niños y niñas no se dan cuenta de que lo que están sufriendo se trata de un abuso sexual (y que deben pedir ayuda). No se visualiza el abuso como un problema ni se lo considera como una forma de violencia. Según muestran algunos estudios, entre el 30 y el 80 por ciento de las víctimas de abuso sexual infantil no lo expresan hasta la adultez (UNICEF, 2014).

Resulta fundamental empezar a deconstruir las falsas creencias que existen alrededor del abuso sexual infantil para dar visibilidad al problema y poder avanzar en la transformación de esta situación.

Algunos **mitos** frecuentes son:

- ❸ considerar que el abuso sexual en la infancia es poco frecuente,
- ❸ que les pasa a otros grupos de personas (en general pobres y marginales) distintas a “nosotros”,
- ❸ que las niñas y niños son responsables de que el abuso sexual suceda,
- ❸ que las niñas y niños fantasean y por ese motivo no se puede creer en todo lo que dicen,
- ❸ que los abusadores son personas depravadas y que usan la violencia física para violar,
- ❸ que el ASI solo lo padecen las niñas.

Todas estas falsas creencias se instalan en el imaginario social como verdades inamovibles invisibilizando una realidad que vulnera los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.

El hecho de que Carlos abuse de Alicia, ¿tiene que ver con que ella tiene una discapacidad? ¿O su discapacidad incrementa el riesgo de abuso?

La discapacidad de Alicia incrementa su vulnerabilidad frente al abusador, pero no es la discapacidad el problema sino la violencia sexual que ejerce Carlos sobre ella.

Hay grupos de niñas y niños que se encuentran en condiciones de mayor indefensión y la discapacidad es una de ellas, entre otras razones. Estos factores de indefensión ponen en situación de desigualdad a unas infancias frente a otras respecto del acceso a los derechos universales que los asisten.

La discapacidad puede convertirse en un factor de vulnerabilidad en asociación con otras dimensiones que son comunes a todas las infancias. Hay algunas razones particulares respecto de la situación de discapacidad que resulta necesario atender, por ejemplo: la mayor dependencia física y psíquica, la necesidad en muchos casos de asistencia para el cuidado y la higiene personal,

las dificultades que se pueden presentar para expresar lo que les pasa, el no ser escuchadas y escuchados porque su palabra y su opinión suelen gozar de poca credibilidad.

En la medida en que las situaciones de vulnerabilidad aumentan, los factores de riesgo para niñas y niños crecen y se amplían. Quedan más expuestos a ser manipulados por adultos y a complacer sus intenciones y presentan mayores dificultades para discriminar el afecto y el verdadero cuidado, de la manipulación y el abuso sexual. En este sentido, la carencia de redes de apoyo y de factores protectores aumentan de modo considerable la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes.

Carlos también abusa del hermano de Alicia, que es varón. ¿Los varones también sufren abusos sexuales?

Según datos de la Organización Mundial de la Salud, 1 de cada 5 mujeres adultas y 1 de cada 13 varones adultos declararon haber sufrido abusos sexuales en la infancia (OMS, 2020). Esto quiere decir que **todas las infancias pueden ser víctimas de abuso sexual más allá del género, la edad, la etnia, el nivel sociocultural, etc.** Por lo tanto, los varones, como el hermano de Alicia, también pueden padecer abuso sexual.



Para conocer más sobre este tema, ver el capítulo sobre Johnny



Las estadísticas pueden indicar que las niñas lo padecen en mayor medida que los niños, pero también pueden estar mostrando que ellos los denuncian aún menos que ellas. Existe una relación entre las normas sociales de género y el impacto en las denuncias por situaciones de abuso sexual, siendo menor la probabilidad de los niños varones de ser abusados, respecto de las niñas. Resulta más difícil para los niños que para las niñas pedir ayuda frente a estas situaciones ya que los varones sienten miedo a ser percibidos como indefensos y vulnerables, nociones que van a contramano de las expectativas de género que le fueron asignadas, que están ligadas con ideas de fortaleza y autosuficiencia. Por estos motivos, los varones suelen encontrarse más intimidados que las niñas para reconocer y admitir que han sido víctimas de abuso sexual.

¿Qué pueden hacer las instituciones escolares y comunitarias para prevenir el abuso sexual infantil?

Las instituciones educativas escolares y comunitarias tienen un rol fundamental en la prevención del abuso sexual infantil.

Tanto las escuelas como otras instituciones educativas o comunitarias reúnen algunas características que resultan muy favorecedoras para la tarea de prevención del ASI: son instituciones de referencia para niñas, niños y sus familias, las infancias transitan en ellas muchos años y son un ámbito privilegiado de socialización en donde el contacto afectivo y cotidiano es evidente. Además, tienen la oportunidad de observar de modo sistemático a niñas, niños y adolescentes, y registrar cambios de conductas que puedan llamar la atención.

Son instituciones donde las niñas y los niños deben poder recurrir para compartir sus angustias, dolores, preocupaciones, dudas, además de sus alegrías y sueños. Para ello se debe trabajar con intencionalidad pedagógica el **fortalecimiento de los vínculos de confianza** para que niñas, niños y adolescentes sepan que pueden contar con sus docentes, talleristas, referentes, entrenadores/as, etc. cuando lo necesiten.

La tarea de prevención en las instituciones educativas debe concentrar esfuerzos para desarmar mitos y creencias sobre el abuso sexual infantil que distorsionan la realidad y dificultan la posibilidad de hacer visible el problema.

🗣️ Es importante superar la falsa creencia acerca de que el ASI se manifiesta en determinados sectores socioeconómicos y culturales de la sociedad. Porque, desde esa perspectiva, suele generarse una falsa idea acerca de que los problemas les suceden a "otros" que no somos "nosotros": "a los/as jóvenes con los/as que trabajo esas cosas no les pasan". Es doloroso y complejo aceptar que las niñas y los niños a los que educamos padecen ASI, pero es el primer paso que se debe dar para fortalecer las acciones de prevención, detección y cuidado.

La implementación de modo sistemático de la educación integral de la sexualidad resulta central para fortalecer las acciones de prevención del abuso sexual infantil. La EIS trabaja sobre la idea de que niñas y niños tienen derecho a decidir sobre su propio cuerpo y que frente a situaciones que no les agradan o les generan incomodidad, es muy importante que sientan la seguridad para decir NO. Por ejemplo, la EIS permite que niñas, niños y adolescentes puedan nombrar las partes íntimas del cuerpo, conozcan las medidas de autoprotección, puedan confiar en la institución si necesitan ayuda o están tristes, aprendan que hay secretos que no deben guardarse, y que es mejor contarlos para que no les hagan daño.

Es importante destacar que **las niñas y niños con discapacidad tienen derecho, como todos los niños y niñas, a recibir educación integral de la sexualidad.** ¿Por qué decimos esto? Porque si la sexualidad es un tema tabú - que genera resistencias y tensiones - para la sociedad en general, para niñas y niños con discapacidad este tabú se ve acrecentado. La falsa creencia acerca de que las personas con discapacidad son asexuadas y que no tienen posibilidad de desarrollar una vida sexual responsable, genera como consecuencia que con frecuencia no sean educadas, ni informadas sobre EIS, sobre el cuidado de la intimidad y sobre medidas de autoprotección. Por estos motivos, la invisibilización y la negación del ASI es mayor aún que para otros grupos de niñas y niños, lo cual aumenta aún más las situaciones de riesgo.

¿Cómo supo Sandra que algo le pasaba a Alicia? ¿Qué pueden hacer quienes trabajan con adolescentes en espacios educativos para identificar el abuso sexual infantil?

La profesora Sandra identificó cambios en la conducta de Alicia que le llamaron la atención, no los desestimó y comunicó a las autoridades su preocupación. Gracias a la mirada atenta de Sandra, la docente, y a la respuesta inmediata de la directora, fue posible visibilizar que a Alicia le pasaba algo, y luego se pudo identificar que estaba siendo abusada sexualmente.

Como en la historia de Alicia, en muchos casos la escuela es el lugar donde el abuso sexual se manifiesta, ya sea a través de señales que generan sospecha o mediante el relato explícito. La escuela tiene un lugar clave en la detección de situaciones de abuso sexual infantil y por este motivo se vuelve fundamental ejercitar una mirada atenta y no desestimar las sospechas que podemos llegar a percibir frente al comportamiento de adolescentes y jóvenes.

Existe una gran variedad de indicadores - físicos, emocionales y conductuales - que dan indicio de que un niño, niña o adolescente puede estar sufriendo abusos sexuales. Es necesario tener en cuenta que cada persona reacciona de un modo distinto y no existe por lo tanto una única forma de manifestación conductual o emocional frente a un ASI.

Los **indicadores específicos** son aquellos que nos permiten identificar situaciones de abuso sexual con una mayor certeza. Estos son: el relato y los indicadores físicos.

🗨️ **El relato.** Los y las adolescentes pueden relatar de forma espontánea la situación que están atravesando.

En estos casos, es muy importante no cuestionar el relato ni descreer. Se debe escuchar con atención y respeto, y transmitir confianza de que se resguardará su intimidad. Es fundamental dejar un registro escrito con la descripción que se realiza y comunicar a las autoridades la situación para iniciar los procedimientos de protección necesarios.

🏥 **Indicadores físicos.** Los indicadores físicos que pueden ser identificados en espacios educativos son aquellos que se observan a simple vista o por manifestación de un/a joven. Por ejemplo: lesiones externas, quejas por dolor o picor en la zona genital o anal, dificultades para caminar y sentarse, embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia) (UNICEF, 2013).

En caso de reconocer alguna de estas señales, se debe recurrir a personal médico, ya que las personas que trabajan en escuelas y otros espacios educativos no deben bajo ningún punto de vista revisar los cuerpos de los y las jóvenes.

Los indicadores inespecíficos son síntomas o signos conductuales o emocionales que dan indicios para sospechar de un abuso sexual, pero podrían ser también manifestaciones de otro tipo de situaciones. Es por esto que es esencial atender a estas señales con cierta continuidad y valorarlas de forma integral en conjunto con el testimonio de el/la adolescente o joven.

Indicadores inespecíficos. En adolescentes y jóvenes, es necesario atender a dolores de cabeza o dolores abdominales, patologías alimentarias como anorexia o bulimia, fugas del hogar, consumo de alcohol o drogas, manifestaciones auto-agresivas de distinto tipo, intentos de suicidio, conductas antisociales, cambios en la vestimenta o aspecto, entre otras (UNICEF, 2013).

En los espacios escolares y educativos, pueden presentarse cambios en el rendimiento escolar, deserción escolar, tendencia a permanecer en el establecimiento fuera de horario, dificultades de concentración y sostenimiento en las tareas, desinterés por las actividades vinculadas al aprendizaje, aislamiento del grupo de pares, negativa repentina a participar de actividades físicas, entre otras (UNICEF, 2013)

Frente a una sospecha o evidencia de ASI, la escuela debe realizar una intervención planificada y ordenada que tenga en cuenta la particularidad de cada situación. Para abordar el ASI desde una perspectiva integral, es necesario trabajar en red junto a otros ámbitos e instituciones de la comunidad y la justicia.

¿Por qué la directora, Perla, le dijo a la madre de Alicia que iba a hacer una denuncia? ¿La escuela debe involucrarse si identifica un caso de abuso sexual infantil?

La escuela debe intervenir si identifica un caso de ASI, ya sea que cuente con evidencia o que se trate de una sospecha. No le corresponde a la escuela diagnosticar ni confirmar el ASI pero es su deber informar esta situación a las instituciones correspondientes. Por lo tanto, en caso de que la familia no quiera o no pueda

realizar la denuncia, la escuela debe hacerlo para proteger a los y las jóvenes y evitar que sigan padeciendo los abusos.

Si bien la legislación en relación a este tema varía en cada país, la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 16) insta a garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser protegidos por la ley frente a injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada. En este sentido, es esencial que tanto las escuelas como otras instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes (clubes, centros de salud, centros educativos de otro tipo, etc.) garanticen el cumplimiento de estos derechos.

En nuestro relato vimos cómo la acción contundente de la directora permitió además que la madre de Alicia pudiera modificar su percepción sobre el relato de la hija e indagar sobre qué estaba ocurriendo.

¿Por qué la madre de Alicia dice “el mundo se me viene encima”? ¿Qué pueden hacer la escuela y las instituciones educativas comunitarias para acompañar a las familias?

Resulta muy doloroso para la madre de Alicia encontrar que Carlos, su pareja, en quien ella confiaba, abusa sexualmente de su hija y de su hijo. Se trata de una situación compleja en la que la madre de Alicia no sabe cómo proceder. ¿Tiene que hacer la denuncia? ¿Cómo y dónde se hace una denuncia por abuso sexual infantil? ¿Qué pasará con Carlos luego de hacer la denuncia? ¿Quién cuidará de Alicia y su hermano ahora para que ella pueda ir a trabajar? Es una situación realmente difícil. Como si fuera poco, muchas veces desde el sistema judicial se juzga a las madres que van a denunciar el abuso de sus hijos/as como “locas”, mentirosas o manipuladoras y se ponen en duda sus relatos.

En estas situaciones, es importante que las instituciones educativas puedan contener y orientar a los/as adolescentes y a sus familias en lo que se requiera. Para esto, se debe trabajar de forma coordinada y corresponsable con otros ámbitos institucionales que integran el sistema de protección como: servicios de salud

locales, servicios sociales, organismos especializados en derechos de los NNA, entre otros. En la historia, la directora de la escuela, Perla, conoce los servicios de salud de Tres Ríos y por lo tanto puede ofrecer a la mamá de Alicia el contacto de dos profesionales del centro de salud para que la atiendan y la orienten en esta situación.

Además, en el caso de que exista un embarazo producto del abuso sexual, es esencial que la escuela acompañe este proceso que muchas veces puede provocar inasistencias y dificultades para sostener la cursada (tanto por la continuidad del embarazo como por la interrupción legal del mismo). Se debe ofrecer recursos que les permitan continuar la escolaridad, como regímenes especiales de asistencia, adecuaciones para la compensación de materias y estudio domiciliario.

Además de acompañar a Alicia y a su familia, que están afrontando una situación de abuso sexual, es de gran importancia que las instituciones educativas trabajen de forma sistemática con las familias sobre contenidos de EIS. Algunos estudios muestran que cuanto mayor es la intervención de las familias y la sensibilización de la comunidad sobre estos temas, mayor es el impacto en el mejoramiento de la salud sexual de niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2018). Por ejemplo, trabajar con las familias sobre el abuso sexual infantil puede ayudar a prevenirlo al visibilizar la problemática, enseñar cómo puede identificarse, y qué factores protectores reducen la probabilidad de que suceda.



PASO 4 ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.

Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- ⑤ busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- ⑤ puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.
- ⑤ requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.
- ⑤ Puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: Abuso sexual en la infancia

Contenido: Abuso sexual en la infancia.

Objetivos: En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

- 🕒 reflexionen sobre el abuso sexual en la infancia y la adolescencia como una forma de violencia basada en género.
- 🕒 adquieran conocimientos sobre el abuso sexual infantil y cómo puede prevenirse.
- 🕒 realicen una acción para difundir y prevenir esta problemática en sus entornos cotidianos.

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las CLAVES.



1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora y media

1) Para comenzar, se sugiere realizar una dinámica para entrar en confianza. Se anticipa al grupo que van a presentarse diciendo su nombre, y luego algo que les guste, y algo que no les guste (por ejemplo: me llamo Carla, me gusta bailar, no me gusta que me toquen el pelo). Sin embargo, antes de presentarse deberán

presentar a todas las personas que se presentaron con anterioridad. Cuando alguien se equivoque o no recuerde lo que dijeron los anteriores, se vuelve a empezar desde allí. Y así sucesivamente hasta completar la ronda.

2) A continuación, se mostrarán al grupo alguno/s de los siguientes videos. Se anticipará que son videos breves que forman parte de campañas para promover la denuncia de situaciones de ASI.



Campaña contra el abuso sexual hacia niñas, niños y adolescentes

53,591 views • Nov 15, 2019

SUSCRIBIRSE



 Ministerio Público Tutelar
1.36K subscribers



Argentina

https://youtu.be/20Cz_ehq2OA

México



<https://youtu.be/XMufi03Hk4M>



El abuso sexual infantil es un delito y no denunciarlo te hace cómplice.

SUSCRIBIRSE

1,819,311 views • Sep 20, 2018



CONAPO_mx
6.35K subscribers

Campaña del Consejo Nacional de Protección de la Infancia, prevención y denuncia del abuso



¡No te calles! Denuncia el Abuso Sexual Infantil

SUSCRIBIRSE

44,105 views • Jun 5, 2017



CONAPO_mx
6.35K subscribers

El abuso sexual infantil debe evitarse. #NoSeCalla



México

<https://youtu.be/ID8DPUhLPyI>

Perú



<https://youtu.be/RsrCotIn5lc>



#HablemosYa: plantón de juguetes contra el abuso sexual infantil

SUSCRIBIRSE

127 views • Dec 5, 2019

Aldeas Infantiles SOS Perú
3.27K subscribers

En el marco de la conmemoración por los 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño.



Isabel

6,938 views • Premiered Aug 6, 2020

SUSCRIBIRSE

UNFPA Paraguay
100 subscribers

Una niña embajadora es una niña educada.



Paraguay

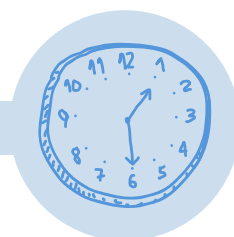
<https://youtu.be/kfij09xl2Kc>

3) Luego de ver el video, se pregunta cuál creen que es el mensaje que se transmite en el video, y por qué creen que se realizan este tipo de campañas. Todas las respuestas que se dan, se escriben en un pizarrón o afiche, de modo tal que al final de la conversación quedan visibles para todo el grupo.

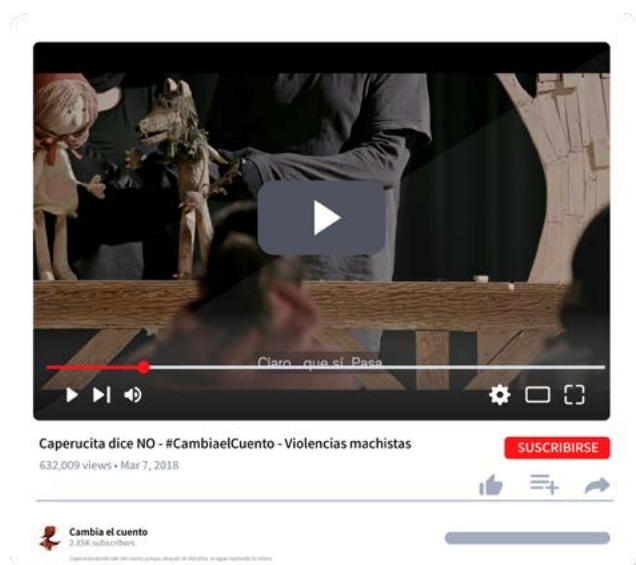
4) Quien coordina la actividad lee las respuestas que dio el grupo, pregunta si creen que faltó agregar algo más, y suma alguna respuesta que crea conveniente mencionar en caso de que no haya surgido hasta el momento.

2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos

Tiempo estimado: una hora



1) Mostrar al grupo alguno de los siguientes materiales.



Caperucita roja: video realizado con niños, niñas y adolescentes sobre los mensajes de agresión sexual que tiene el cuento tradicional de caperucita roja.

Producido por Little Revolutions y DMA Producciones

<https://youtu.be/xCEEKqcsFLO>

Compilación de titulares de diarios sobre ASI:

Reportaje exclusivo a Thelma Fardin, la actriz que denunció a Juan Darthés

"Yo le dije que no, que no y él siguió"

Extraído del diario argentino Página 12. 12/12/2018.

<https://www.pagina12.com.ar/161468-yo-le-dije-que-no-que-no-y-el-siguio>

Extraído del diario La Prensa. Nicaragua. 3/5/2019.

<https://www.laprensa.com.ni/2019/05/03/nacionales/2546900-ninas-son-las-principales-victimas-del-abuso-sexual-en-nicaragua>

NIÑAS SON LAS PRINCIPALES VÍCTIMAS DEL ABUSO SEXUAL EN NICARAGUA

Unicef declaró que cada día se registra un mínimo de 41 niñas y niños que viven violencia en el país. Predominan las niñas y adolescentes mujeres, como principales víctimas de la violencia con un 69,9 por ciento.

Extraída del Diario El Tiempo. Colombia. 19/7/2020

<https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/papa-me-dijo-que-era-un-secreto-un-indignante-relato-de-abuso-517250>

Se sugiere buscar más titulares de diarios de sus países

'Papá me dijo que era un secreto':

Un indignante relato de abuso

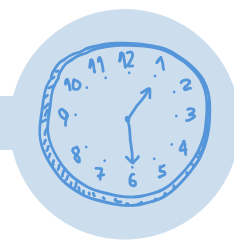
Madre de la niña abusada pide que no haya impunidad.
Victimario podría ser absuelto el 19 de agosto.

2) A continuación, se invita a reflexionar sobre: ¿qué sentimos mientras veíamos el material? ¿Qué sensaciones nos despierta este tema?

3) Para finalizar, se invita a que elijan de forma individual una palabra que para ellos/as represente los sentimientos que les genera hablar sobre este tema o lo que piensan al respecto. Se les pide que la digan en voz alta o que pasen a escribirla en un pizarrón o papel afiche. Luego, se puede sacar una foto del conjunto de palabras para que quede el registro y retomarlo al comienzo de la próxima actividad.

3 - Actividad para SABER MÁS

Tiempo estimado: una hora y media



1) En grupos pequeños, presentar a las/os estudiantes algunos mitos acerca del ASI. Deberán discutir en sus grupos si creen que las afirmaciones son correctas o no y por qué. Luego, deberán anotar las conclusiones del debate.

2) Se pide a una persona de cada grupo que pase al frente a exponer las respuestas debatidas en el primer momento. Se reflexiona en el grupo total: ¿contestaron de forma similar en cada grupo? ¿Cuáles fueron las diferencias? ¿Por qué creen que sucedió eso? Luego de esta actividad, ¿qué podemos decir sobre cada frase?

3) En base a la actividad anterior, deberán cambiar las frases sobre ASI que recibieron al comienzo (o crear nuevas) de forma tal que su contenido sea verdadero. Por ejemplo: Si la frase era “Los niños y niñas mienten, inventan y fantasean, por lo que sus relatos no son creíbles”, puede cambiarse a “Los niños, niñas y adolescentes no mienten; si dicen que les han hecho algo que no les gustó, hay que creerles siempre.” Esta actividad puede realizarse con el grupo completo o en pequeños grupos. Luego, se sugiere escribir o dibujar las frases para retomarlas en la próxima actividad.

Algunos mitos que se pueden utilizar son:

- ⊗ Los abusos sexuales contra los NNyA no son frecuentes.
- ⊗ Los agresores sexuales siempre usan la fuerza física para someter sexualmente a los NNyA.
- ⊗ Los NNyA que han sufrido abusos sexuales son agresores sexuales en su vida adulta.
- ⊗ Los abusos sexuales ocurren contra NNyA de familias con menores recursos.
- ⊗ Los agresores son personas aisladas socialmente que tienen un perfil de personalidad específico y algún tipo de enfermedad mental o perversión.
- ⊗ Los niños mienten, inventan y fantasean, por lo que sus relatos no son creíbles.

- ⊗ Las denuncias de abuso sexual suelen ser falsas.
- ⊗ Las personas con discapacidad no sufren abuso sexual.

Para conocer más acerca de la explicación de cada mito, se sugiere revisar el siguiente material: **Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos.**

Disponible en:

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/proteccion-AbusoSexual_contra_NNyA-2016.pdf



4 - Actividad para ACTUAR

Tiempo estimado: una hora y media

- 1) Se recupera lo trabajado en las actividades anteriores para dar continuidad al taller.
- 2) Se propone crear una campaña para desarmar los mitos sobre el ASI. Puede ser una dramatización, un video, un audio, o cualquier otro tipo de producción artística. Luego puede compartirse en las redes sociales o con los estudiantes de toda la escuela.

Más material sobre el tema:

- ⊗ UNICEF (2013). Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el abuso sexual a niños, niñas y adolescentes. Guía conceptual. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004917.pdf>
- ⊗ UNICEF (2016) Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. UNICEF Argentina. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/proteccion-AbusoSexual_contra_NNyA-2016.pdf

JOHNNY. Construcción
de masculinidades en
la juventud: una clave
para comprender la
VBG.



La historia de Johnny

[Johnny](#) tiene 16 años y dice que juega al fútbol desde que nació. Es su pasión. No imagina una vida sin fútbol. El club Pelota Parada es su segundo hogar. Allí se encuentra con sus amigos tres veces por semana para entrenar. Los sábados son “sagrados” ya que se juega el torneo regional.

La mayoría de los chicos que van al Club viven en Tres Ríos. Johnny y sus amigos tienen un grupo de Whatsapp que se llama “siempre parada”. Además de jugar al fútbol comparten salidas a bailar y a tomar cerveza por las noches. Oscar, el entrenador, es compinche de ellos y a veces también se suma a las salidas nocturnas: “En especial si hay mujeres y alcohol”, se ríe cómplice. Cuando están en grupo, nunca pierden la ocasión de decirle piropos a las chicas que se cruzan e incluso de tocarle la cola a alguna. “Las chicas se hacen las que no, pero les gusta”.

Mientras los varones entrenan, siempre hay chicas merodeando la cancha. Algunas son novias “oficiales”, las que nunca faltan. “Son parte del paisaje” como dice Oscar. Wendy, la novia de Johnny, es una de ellas. Johnny conoció a [Wendy](#) en el colegio. A veces Wendy no quiere ir, pero si no va se tiene que aguantar a Johnny enojado diciéndole: “pero qué otra cosa mejor tienes que hacer”. Wendy no quiere más problemas, dice que Johnny es muy celoso, entonces suele ir con [Juani](#) que desde que se asumió varón trans está tratando de que lo incorporen al equipo. “Ya no soy Juana, soy Juani y tengo derecho a jugar en el equipo masculino”.

Hay chicas que van porque también quieren jugar al fútbol. Los varones están hartos de esas chicas que “siguen insistiendo con entrar a la cancha”. Ellos aseguran que el fútbol no es para mujeres, “eso es otra cosa”.

Una tarde en el vestuario [Erik](#), el hijo de la preceptora del colegio de Tres Ríos, cuenta que vio jugar a Juani al fútbol. “No se imaginan cómo le pega a la pelota. A ese sí que lo quiero en mi equipo.”

Oscar se integra a la conversación y dice: “Erik, no lo digas ni en broma, porque si las chicas empiezan a jugar al fútbol ¿quién nos

va a preparar la comida?” Se ríe. Oscar se pone serio y les cuenta que su hija, de 13 años, le dijo que quería jugar al fútbol en el club y lo peor es que a mi esposa le pareció una súper idea!” Johnny le contesta: “Ahh no... Pero explícales que para jugar al fútbol hay que tenerla bien puesta y aguantarla en la cancha. ¡Así se ganan los partidos!”

Erik interrumpe y dice: “¿No sabías que Juani no es más mujer? Bueno, no sé, Oscar, por las dudas, míralo jugar. Creo que Johnny está nervioso porque Juani le puede quitar el puesto”. Todos ríen a carcajadas. Johnny se incorpora, cierra el puño, golpea a Erik en la cara y sale del vestuario tras un portazo.

Erik se incorpora con dificultad y con los ojos vidriosos mirando a Oscar, le grita: “Y ahora, ¿qué vas a hacer? ¿Hasta cuándo vas a proteger al violento de Johnny?” ¡Esto no va a quedar así!” Oscar intenta calmarlo, pero varios compañeros se levantan y salen detrás de Erik dejando a Oscar en el vestuario con algunos jugadores que no saben qué hacer.



¿Qué OBJETIVOS buscamos alcanzar en este capítulo?

- 1 Identificar y visibilizar los mandatos asociados al modelo de masculinidad tradicional
- 2 Adquirir conocimientos sobre la construcción de las masculinidades y herramientas didácticas para promover en adolescentes y jóvenes la construcción de masculinidades no violentas.

¿Qué CONTENIDOS vamos a trabajar?

- 1 Masculinidades
- 2 Violencia y discriminación hacia personas transgénero

¿Cuál es la METODOLOGÍA?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

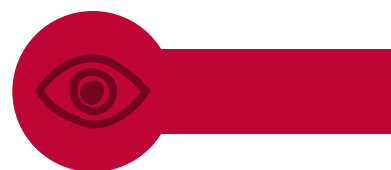
Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR



Historias como las de Johnny pueden presentarse en clubes, canchas de barrio o instituciones educativas. Muchas veces, dudamos sobre cómo interpretarlas. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una situación de violencia basada en género. Para ello nos preguntamos:

¿Las actitudes que tiene Johnny se pueden considerar violentas? ¿Oscar, al no intervenir, es cómplice de esas violencias?

Johnny no acepta que Juani juegue en el equipo de fútbol masculino. ¿Es una situación de discriminación? ¿Por qué?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que sentimos y pensamos sobre esta situación:

**¿Qué sensaciones te generan las actitudes de Johnny?
¿Qué opinas sobre el rol de Oscar como entrenador responsable del equipo de fútbol?
¿Qué emociones te genera Juani cuando insiste en jugar en el equipo de fútbol masculino?
¿Qué sentirías si tuvieras que jugar en un equipo donde hay una persona trans?
¿Qué te parece que siente Erik cuando escucha hablar a Johnny sobre las chicas, sobre su novia y sobre Juani?**

Actividad: ¿Y tú qué piensas?

Les proponemos ahora que se pongan en la piel de los personajes y completen las frases con lo que dirían si estuvieran en su lugar. Aquí buscamos dar respuestas genuinas, contestar lo que primero nos salga, sin juzgarnos por lo que pensamos o sentimos.

Cuando terminen, les invitamos a leerse. ¿Qué les provoca aquello que escribieron? ¿Qué preguntas nuevas les surgen?

JOHNNY: “Erik es un pesado. En mi opinión, ...”

OSCAR: “No sé qué hacer con estos jóvenes. Creo que...”

ERIK: “Johnny siempre se sale con la suya. Me gustaría...”

JUANI: “No los aguanto más. Pienso qué...”

WENDY: “Venir a ver los partidos es siempre igual. Me siento...”

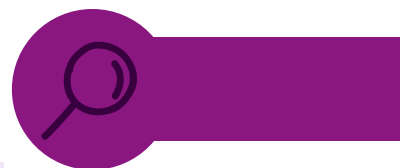
PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR

¿Es posible que Johnny no sea consciente de que sus actitudes hacen daño?

Puede que Johnny no dimensione la gravedad de lo que hace porque, seguramente, considera que su trato hacia Wendy es “normal” o es lo que se espera de un “novio”. Las situaciones de violencia en los noviazgos entre adolescentes y jóvenes se deben -entre otros motivos- a la internalización de ciertos estereotipos de género y normas sociales sobre la masculinidad y la femineidad. Para un adolescente como Johnny, los celos y los intentos de controlar a Wendy, tanto en la intimidad como en la vida pública, forman parte de una [construcción social](#) acerca de cómo se





para saber más sobre la relación entre Wendy y Johnny, ir al capítulo de WENDY



debe ser un varón en una relación de noviazgo. Johnny considera que sus actitudes son una forma de demostrar su amor por ella y de “cuidarla”.

Por supuesto que estas explicaciones no justifican las actitudes violentas de Johnny ni lo hacen menos responsable por ellas. Sirven para comprender mejor (y por lo tanto actuar sobre) la violencia en los noviazgos entre adolescentes y jóvenes. Las conductas machistas en los vínculos sexo-afectivos durante la adolescencia suelen ser “búsquedas” de un lugar respecto de lo que se supone esperable para un “varón”. Generalmente responden a expectativas sociales que se reproducen de otras figuras masculinas de distintos ámbitos de su vida (la familia, el grupo de pares, etc.) y de los medios masivos de comunicación.

El concepto de [masculinidades](#) da cuenta del modo en que los varones son socializados. En las sociedades occidentales lo masculino se encuentra valorado por encima de lo femenino. Muchos varones naturalizan comportamientos ligados con el fortalecimiento de la virilidad: competitividad, riesgos, conductas violentas. Muchas veces las resoluciones de conflictos mediante el uso de la violencia física responden a un mandato que busca demostrar que son “varones de verdad”. Ese modelo se vincula con la necesidad de mostrar iniciativa y fuerza, y de no demostrar miedo, duda ni expresar emociones. También se asocia a una “superioridad” sobre las mujeres. Es una posición de poder. Al mismo tiempo, esta posición suele atentar contra su salud y bienestar, ya que el cuidado del propio cuerpo y de la salud queda asociado a una idea de vulnerabilidad, que asume características femeninas. Por lo tanto no se considera propio de un “varón de verdad” preocuparse por su salud, realizar consultas médicas preventivas, entre otras.

Este modelo de masculinidad también está asociado a la heterosexualidad. Para ser “un verdadero varón” se debe sentir atracción física por el sexo opuesto y se debe “conquistar” el cuerpo femenino. El mandato de masculinidad tradicional presiona a los varones a asumir ciertas acciones para demostrar virilidad: decidir el cuándo y el cómo en una relación sexual; opinar acerca de

cómo deben vestirse las chicas, con quiénes deben vincularse y de qué manera deben comportarse; y sostener una conducta de superioridad permanente y de desvalorización de las mujeres. Esto se puede ver con claridad en frases como la que Johnny le dice a Wendy: *“¡qué otra cosa mejor tenés que hacer que venir a verme jugar al fútbol!”*. O, también, en los comentarios que hacen los chicos del equipo de fútbol sobre las chicas: *“Cuando las tocan o les dicen piropos, las chicas se hacen las que no, pero les gusta”*.

Al mismo tiempo, los varones que se alejan de varias de las pautas establecidas acerca de “cómo debe comportarse un varón” suelen ser estigmatizados y discriminados.

¿Por qué será que Johnny dice que el fútbol no es para mujeres ni para personas trans?

Johnny se escandaliza de solo pensar en que las mujeres o las personas trans entren a jugar a la cancha de fútbol. Al igual que Johnny, muchos varones suelen defender ciertos espacios y actividades en los que las mujeres y otras identidades, como las personas trans, están excluidas (salidas, ciertos juegos o deportes). Es común que en los grupos de varones se compartan actividades que deben ser respetadas como exclusivamente masculinas.

El problema es con qué tipo de acciones está asociado el ser masculino y con cuáles se asocia la feminidad y, en qué medida en ese modo de organizar se establece una jerarquía o relación de poder.

Comúnmente, solemos asociar a lo masculino palabras como valiente, fuerte, decidido, firme, honorable; y a lo femenino ideas como suave, delicado, tierno, tímido, débil, cobarde. En Latinoamérica, más allá de las muchas diferencias culturales y regionales que existen, los atributos asociados a lo masculino suelen gozar de mayor prestigio que los asociados a lo femenino.

La fuerza física y la competencia son aspectos claves en los espacios “exclusivos” de varones. A partir de la pubertad, la competencia para muchos varones se torna tan fuerte que no conciben compartir espacios de juego o deportivos con las mujeres, por

considerarlas más débiles. Desde la infancia a los varones se los habilita y promueve a practicar todo tipo de juegos en donde la fuerza, la coordinación y el movimiento son una constante. En cambio, a las niñas se les ofrecen juguetes y juegos mucho más sedentarios, generalmente ligados al cuidado de bebés y organización de la vida doméstica: jugar a la mamá, cocinar, etc. También se las motiva a jugar y “entrenarse” para agradar: maquillarse, disfrazarse, bailar de modos estereotipados. Se las educa para cuidar y para ser atractivas para los varones. Con frecuencia, las chicas que se alejan del estereotipo son desacreditadas y discriminadas.

Estas experiencias lúdicas y corporales desde edades tempranas construyen modos de “ser mujer” y de “ser varón” que aparentan ser “naturales”. Pero lo cierto es que jugar al fútbol no te convierte en varón, ni jugar con muñecas te convierte en mujer. Los juegos no tienen género. Para entender esto es necesario desnaturalizar muchas prácticas culturales que siempre pensamos como “normales” y “naturales”.

Actualmente, esta construcción cultural está en disputa. Como sucede en la historia de Johnny, las chicas, cada vez más, quieren participar de juegos como el fútbol. Y no solo de modo recreativo o a fines de socializar y divertirse, sino que quieren competir.

¿Cómo puede ser que Johnny con 16 años se comporte como un varón con características abusivas y violentas?

Desde que nació, Johnny ha ido incorporando los mandatos acerca de cómo debe comportarse un varón. Las normas sociales acerca de cómo ser varón empiezan antes del nacimiento. Durante el embarazo, se construyen expectativas sobre el futuro bebé que se modifican mucho según se los identifique como varones o como mujeres. Por ejemplo: “si mi hija es mujer, ayudará con las tareas de la casa...”, “Si es varón, seguro estudiará y tendrá un buen trabajo...”. En los modos de consuelo ante los primeros llantos, cuando al niño se le dice “no sea niña, vamos, no llore” y se le dan pequeñas sacudidas para calmarlo, a las niñas

se les dice “mi pequeña princesa está triste, ¿qué le pasa hoy?” y se la mece suave como si se fuera a romper. Esa socialización diferenciada por género no se detiene ni un segundo a lo largo de la vida.

Johnny con sus 16 años se encuentra atravesando una etapa de la vida en que busca con mayor conciencia responder a las preguntas sobre la propia identidad: ¿quién soy? ¿Quién quiero ser? ¿Qué me gusta y qué no me gusta? En este marco, las normas sociales sobre la masculinidad se incorporan mediante situaciones muy concretas que, a veces, se viven como si fueran verdaderos “mandatos”. Por ejemplo:

- ⑤ Distintos ritos de iniciación sexual: mediante experiencias heterosexuales tempranas, se construye una cierta presión para probar la hombría, que busca descartar todo rasgo entendido como femenino (por ejemplo, la expresión de afectos o de vulnerabilidad).
- ⑤ Tener “citas” con chicas, incluso cuando no existe ese interés o deseo.
- ⑤ Peleas o borracheras en grupo para demostrar quién tiene más aguante.
- ⑤ Espacios exclusivos de varones (salidas, ciertos juegos o deportes) en los que circula la demostración de la fuerza física, la competencia, la exposición a riesgos como demostración de coraje o diversión, y los chistes y burlas descalificadoras de todo lo “diferente”, incluyendo la diversidad sexo-genérica.
- ⑤ La humillación, discriminación, insultos y hasta golpizas colectivas a aquellos chicos que se muestran tímidos, que no participan de las peleas, ni hablan de las chicas como objetos, que se visten diferente, muestran un deseo homosexual o hacen actividades distintas o “poco masculinas”.

La masculinidad se construye bajo la mirada de los demás varones, quienes “evalúan el desempeño” como “verdadero varón”. Este modelo se reproduce aún porque genera en los varones

autoconfianza, sensación de superioridad frente a lo femenino y, sobre todo, el respeto de pares varones. En este sentido, Johnny con sus comportamientos violentos actúa respondiendo a lo que aprendió o a lo que -considera- se espera de él.

Sin embargo, y esto resulta alentador, no todos los varones construyen su masculinidad del mismo modo. Más bien, la expresión de nuevas formas de construir masculinidad por parte de los varones va generando disputas como la que enfrentan Erik y Johnny.

¿Qué es lo que a Erik le molesta de Johnny?

A Erik le molestan las actitudes violentas que tiene Johnny para resolver los conflictos y para referirse a las mujeres y las personas trans. Erik, como muchos otros varones, siente incomodidad frente a este tipo de comportamientos. Los varones como Erik no adhieren a las normas sociales tradicionales de género que construyen una masculinidad de "machos", "fuertes" y que "no lloran". No consideran que los varones sean "superiores" a las mujeres y a otras identidades de género. A este tipo de masculinidades se les suele llamar **masculinidades "subalternas"**.

Por este motivo, muchos varones son burlados o discriminados. Incluso, suelen resultar a veces menos atractivos para las chicas, dado que los modelos de atracción adolescente se encuentran muy marcados por los estereotipos de género que se refuerzan, por ejemplo, en los medios masivos de comunicación.

Para abrir a nuevas formas de pensar la masculinidad, es absolutamente necesario que las instituciones educativas por las que transitan los adolescentes puedan ayudar a problematizar los estereotipos y provocar cierta incomodidad respecto de los mandatos tradicionales de la masculinidad.

¿Johnny puede cambiar los modos violentos de vincularse con sus parejas?

Johnny tiene 16 años y está atravesando una etapa en la que la construcción identitaria es muy importante. Durante la adolescencia se perfilan diferentes aspectos de la identidad. Pueden ima-

ginar más de una manera de ser, tomar distancia de los modelos de masculinidad que tuvieron hasta el momento, diferenciarse de lo que quizás aprendieron en sus familias y, a la vez, disponerse de manera más abierta a construir formas de masculinidad más igualitarias.

Las conductas abusivas de varones hacia mujeres en la adolescencia se suelen naturalizar, subestimar e invisibilizar. Poder identificar y nombrar dichas situaciones violentas resulta definitivo para que Johnny pueda darse cuenta del daño que está ocasionando. La violencia es una forma aprendida de resolución de los conflictos, que puede modificarse si se aborda a edades tempranas. Por eso, es fundamental que no sólo las instituciones educativas, sino también, las deportivas y culturales como Pelota Parada, donde participan Johnny y otra cantidad de adolescentes, tengan herramientas para detectar e intervenir de manera clara frente a estas conductas.

Si bien las experiencias de trabajo con varones adultos que ejercen violencia tienen magros resultados, se considera a la intervención temprana durante la adolescencia una enorme oportunidad para la transformación. Por ejemplo, si un adolescente como Johnny comete un abuso sexual, es necesario evitar calificarlo como "abusador". En cambio, conviene hablar de que tuvo "conductas abusivas"¹⁷. En la adolescencia, la identidad se está construyendo, por lo que definir que un adolescente es un "abusador sexual" puede cristalizar una imagen que favorezca que en un futuro lo sea.

Además, el abuso sexual es la intromisión de la sexualidad del adulto en el cuerpo y en el psiquismo de un niño, niña o adolescente. Esta relación de poder es asimétrica y, allí, no hay posibilidad de consentimiento ya que hay una niña, niño o adolescente que no puede defenderse. Pero el consentimiento es un acuerdo posible y deseable en las relaciones entre pares. Por eso, en el caso Johnny y Wendy, corresponde reconocer que Johnny tuvo conductas



para saber más sobre el tema, ver capítulo de ALICIA



17 Este tema ha sido estudiado en profundidad por Susana Toporosi, psicoanalista infanto juvenil argentina, especialista en el tratamiento con adolescentes que han tenido conductas sexuales abusivas.



para saber más sobre la relación entre Wendy y Johnny, ir al capítulo de WENDY



sexuales abusivas hacia Wendy, pero no se lo debe rotular como un abusador sexual.

De la misma manera, no es lo mismo “ejercer violencia” que “ser violento”. Un acto que se ejerce puede modificarse, no es “el ser” que define a la persona. Por eso mismo se recomienda hablar de “violencia en los noviazgos” y no de “noviazgos violentos”, para poder poner el acento en la posibilidad de transformación: el problema no son los noviazgos sino la violencia.

¿Puede Johnny cambiar solo? ¿Qué lugar ocupan las organizaciones de la comunidad como el club?

Johnny puede cambiar, pero no puede solo, necesita ayuda. La adolescencia es una etapa que puede convertirse en una oportunidad privilegiada para problematizar mandatos de género y construir vínculos más saludables que no reproduzcan el sistema binario dominador-dominado. Es una oportunidad, no solo para Johnny, también para Wendy, para Juani, para sus familias, para el grupo de pares y para la comunidad de Tres Ríos en general.

La intervención temprana de las personas adultas y de las instituciones de la comunidad resulta clave para trabajar con adolescentes como Johnny. Se debe trabajar para que reconozcan su conducta abusiva y se hagan responsables de que causaron daño. Sin embargo, como cada persona es diferente y los contextos no son los mismos, el apoyo que pueda necesitar Johnny seguramente no será el mismo que requiera otro joven que vivió una situación similar con su novia.

El trabajo desde las instituciones educativas resulta clave para ayudar a despojar modos rígidos de construir y vivir el género. Por supuesto que no es tarea sencilla, requiere de un trabajo sistemático a mediano y largo plazo. Construir modelos de masculinidad fuera de las pautas machistas es fundamental para prevenir las violencias basadas en género. Allí es donde la implementación de la EIS resulta central.

Pero... Oscar, el entrenador de fútbol ¿puede ayudar a Johnny?

Oscar tiene una responsabilidad como adulto a cargo del equipo de fútbol donde juega Johnny. Sin embargo, Oscar también tiene actitudes violentas hacia las mujeres. Oscar es un varón adulto que debe revisar y deconstruir su mirada respecto de los mandatos de género y comprender de qué manera él mismo ejerce violencia simbólica con sus comentarios machistas y despectivos hacia las mujeres. Es probable que no pueda ayudar a Johnny a cambiar, sin embargo, seguramente no sea la única persona adulta con responsabilidad en el Club Pelota Parada. Reconocer a los distintos actores potencialmente involucrados es importante para identificar personas con las que sí se pueda conversar sobre el problema y evaluar alternativas de acción dentro del Club. Por este motivo, es fundamental trabajar en red en las comunidades.

¿Cómo podría articular el club con el centro de salud y la escuela?

Es fundamental que las instituciones donde concurren adolescentes y jóvenes trabajen de manera articulada para prevenir y, eventualmente, revertir situaciones abusivas y violentas basadas en género.

Cuando existe un trabajo de construcción de una red territorial y cuando la escuela, el centro de salud y las organizaciones del barrio trabajan juntas, las posibilidades de acompañar a los y las adolescentes se multiplican. También se multiplican las posibilidades de prevenir las violencias contra mujeres, lesbianas, gays, bisexuales y trans. Cuando esta red está débil, es importante fortalecerla.

Se sugieren algunas líneas posibles de acción en este sentido:

- ⑤ Organizar encuentros entre las personas adultas de la comunidad (entrenadores deportivos, talleristas, docentes, tutores, familias) para reflexionar y revisar el propio machismo internalizado.
- ⑤ Desarrollar en conjunto acciones de concientización en la comunidad que permitan revisar estereotipos y mandatos de género, en especial la construcción tradicional de masculinidades y feminidades.

- ④ Articular con las escuelas para incluir este tema en el marco de la EIS a fin de que la prevención de la violencia en los noviazgos no sea trabajada de manera aislada en cada institución.
- ④ Promover la construcción de grupos de varones coordinados por varones para revisar los [mandatos tradicionalmente asociados a lo masculino](#).
- ④ Ponerse en contacto con otras organizaciones de la comunidad y generar acuerdos para:
 - ④ Problematizar las formas de violencia basadas en género en las relaciones afectivo-sexuales. Trabajar sobre la noción del consentimiento.
 - ④ Reflexionar sobre la necesidad de modificar las experiencias educativas sostenidas únicamente en la transmisión de información, que indican lo que “se debe o no se debe hacer”. Reemplazarlas por estrategias sostenidas en el diálogo que permitan identificar los efectos de las propias acciones sobre otras personas y dar lugar a espacios para compartir aquello que sentimos y pensamos.
 - ④ Trabajar profundamente y con distintas estrategias sobre los [mitos del amor romántico](#) y los [mecanismos del círculo de la violencia](#).
 - ④ Diseñar estrategias para analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación: publicidades, series, películas, redes sociales. Trabajar sobre los modelos del amor romántico que se transmiten y que favorecen vínculos basados en la naturalización de los celos, el control y la violencia.
 - ④ Aportar nuevos modelos de relaciones de pareja más igualitarios y atractivos para la adolescencia.
 - ④ Transmitir a los y las jóvenes que los mandatos de masculinidad se construyen, se aprenden y se reproducen. Reivindicar y mostrar otros tipos de masculinidades que permitan a los varones crear nuevos modos de expresar su identidad, que no estén basados en la violencia, la fuerza física y la agresión.

- Trabajar sobre el respeto por la intimidad y el uso de las redes sociales desde una perspectiva igualitaria.
- Favorecer el respeto y la valoración de la diversidad sexual, de la diversidad corporal, de la posibilidad de vivenciar el propio cuerpo.

PASO 4 ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.

Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.



④ requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.

④ Puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: Masculinidades

Contenidos. Masculinidades.

Objetivos. En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

④ reflexionen sobre los mandatos asociados a la masculinidad tradicional.

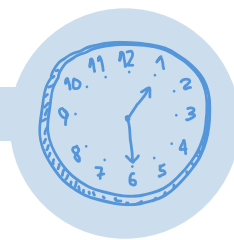
④ adquieran conocimientos acerca de la construcción de las masculinidades y su relación con la VBG.

④ realicen una acción para promover la construcción de masculinidades no violentas.

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las CLAVES.

1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora y media

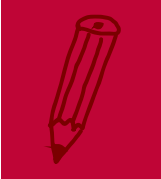


1) Para entrar en confianza y/o para que se conozca el grupo, comenzar con una actividad "rompehielos". Pedir a los/as participantes que en un pequeño cartel escriban una actividad que generalmente se asocia a lo masculino. Por ejemplo: jugar al fútbol, salir a beber con amigos, mirar carreras de autos, etc. Luego, quien coordina el taller recolecta los carteles, los mezcla, y pega en la espalda de cada participante uno de ellos. A continuación, cada joven deberá adivinar qué dice el cartel que tiene en su espalda preguntándole a otra persona del grupo. Esta persona sólo podrá ayudarlo haciendo la mímica de la actividad, sin hablar. O bien, como variante, solo podrán contestar preguntas por "sí" o por "no".

Cuando todos/as adivinan, se reúne el grupo nuevamente y cada persona dice la palabra del cartel en su espalda. Si el grupo no se conoce, pueden decir su nombre también.

Es interesante en esta parte destacar si las actividades de los carteles se repiten, qué tipo de actividades son, y preguntar al grupo total si disfrutaron de realizar estas actividades, más allá de su género.

2) A continuación, pedir a las personas participantes que respondan por escrito de forma individual las siguientes preguntas sobre la historia de su vida.



Recorriendo nuestra historia de vida

⌚ Antes de nacer:

¿Mi familia quería que fuera hombre, mujer, o les daba lo mismo? ¿Por qué?

.....

⌚ Cuando nació:

En mis primeros años de vida, ¿qué vestimenta usaba? ¿La vestimenta estaba asociada con mi género? ¿Me colocaban algún tipo de accesorio (aretes, collares, sombrero, etc.)?

(por ejemplo, "como nació niña, me vestían con prendas rosadas y me hacían coletas en el pelo" o "como nació varón, me vestían con prendas celestes...")

.....

.....

⌚ En la infancia:

¿A qué jugaba en la infancia?

.....

.....

⌚ A lo largo de la vida...

¿Recuerdas que te hayan tratado diferente por tu género? ¿Recuerdas alguna frase que te hayan dicho sobre lo que pueden o no hacer las mujeres y varones?

.....

.....

¿Recuerdas haber sufrido o ejercido algún tipo de violencia por tu género?

.....

.....

⌚ Hoy en día:

¿Qué significa para ti ser mujer/varón/trans/no binarie joven?

.....

.....

3) Cuando finalizan, pedir a las personas participantes que se junten en grupos de 4 o 5 en los que haya personas de distintos géneros. En el grupo, deberán compartir las respuestas que dio cada participante a las preguntas sobre su historia de vida. Luego, tendrán que reflexionar sobre las siguientes preguntas:

🗨️ ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre las respuestas que dieron las personas del grupo? ¿Existen diferencias o similitudes en las respuestas de los varones, de las mujeres u otros géneros?

Pueden anotar las respuestas a las preguntas, o asignar una persona representante que recuerde los aspectos principales y pueda luego exponerlos al resto.

4) Al terminar, pedir a cada grupo que comparta lo discutido. Luego, preguntar al grupo completo: ¿existen puntos en común entre lo compartido por cada grupo? ¿Cuáles son? ¿Por qué será que sucedió esto? ¿Qué reflexiones nos surgen? Por último, abrir al debate: *¿Creen que se nace varón/mujer o se aprende a serlo?* Las reflexiones del grupo pueden registrarse en un papel afiche para que sea retomado en la próxima actividad.

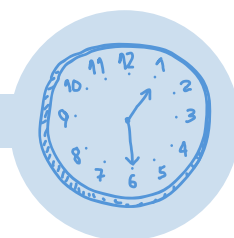
2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos

Tiempo estimado: una hora

1) Dividir el espacio de clases en cuatro sectores. Identificar cada sector con un cartel o señal. Los carteles deberán decir: "Siempre", "Muchas veces", "Algunas veces" y "Nunca". La persona que guía la actividad deberá expresar en voz alta algunas afirmaciones vinculadas a la violencia ejercida o recibida por su género. Las personas participantes se colocarán en el sector correspondiente, según sea su caso.

Las afirmaciones pueden ser, por ejemplo:

1. Me sentí discriminado/a por mi género.
2. Sentí vergüenza por mi género.



3. No pude hacer algo que deseaba por mi género.
4. Me sentí inferior por mi género./ Me sentí superior por mi género
5. Recibí violencia de algún tipo (física, sexual, psicológica) / Ejercí violencia de algún tipo (física, sexual, psicológica).
6. Justifiqué la violencia que ejercí porque había tomado alcohol, o tenía un mal día/ recibí violencia de alguien y la justifiqué porque había tomado alcohol, o tenía un mal día.
7. Justifiqué la violencia que ejercí porque la otra persona se lo merecía. /Recibí violencia y me dijeron que era porque me lo merecía.
8. Le dije un piropo a alguien en la calle. / Me dijeron un piropo en la calle.
9. Vi cuando un amigo/a maltrataba a su pareja y no hice nada.
10. Me enojé o me molesté porque mi pareja no quería tener relaciones sexuales/ Mi pareja se enojó o se molestó conmigo porque no quise tener relaciones sexuales.
11. Intenté seducir, besar o tener relaciones sexuales con una persona que estaba demasiado ebria para oponerse/ Me intentaron seducir, besar o tener relaciones sexuales conmigo cuando estaba demasiado ebria/o para oponerme.
12. Le toqué alguna parte íntima a una persona sin su consentimiento/Me tocaron una parte íntima sin mi consentimiento.

Se sugiere que durante la actividad quien facilita pueda detener el juego y pedir que se miren entre sí. A veces, puede pedirles a los grupos que quedaron debajo del SIEMPRE que le pregunten a quienes quedaron debajo del cartel de NUNCA por qué se colocaron allí. En otras ocasiones, por ejemplo, ***cuando la mayor parte del grupo se coloca en el mismo sector preguntar por qué les parece que no se ocuparon los otros sectores. También, seguramente, haya veces que queden los varones de un lado y las mujeres del otro. Se puede aprovechar para preguntar y generar un intercambio en el medio del juego.***

*A veces, luego de esas conversaciones dentro del juego **puede pasar que alguien dice “yo no lo pensé así, en realidad, me pondría en otro sector”. En ese caso, decirles que “vale cambiar de sector” si la reflexión les hizo cambiar de perspectiva.***

2) Al terminar la actividad, se invitará a una reflexión grupal sobre cómo nos sentimos. Algunas preguntas para motivar el diálogo pueden ser: ¿Cómo se sintieron realizando la actividad? ¿Qué sensaciones les provocó? ¿Cuáles fueron las frases con las que más se identificaron? ¿Por qué creen que sucedió eso? ¿Algo cambió dentro suyo?

3) Para finalizar, se invita a un debate sobre lo que pensamos: ¿Existieron en la actividad diferencias entre los géneros? ¿Creen que los varones son “naturalmente” más violentos y las mujeres “naturalmente” más sumisas?

3 - Actividades para SABER MÁS

A continuación, se ofrecen tres actividades distintas que se sugiere realizar de forma sucesiva.

Primera actividad: “Desarmando mitos sobre la masculinidad”

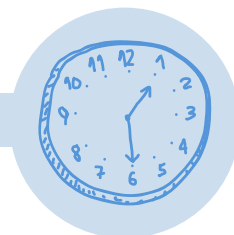
Tiempo estimado: una hora

1) Dividir en pequeños grupos y dar a cada grupo dos o tres frases para “debatir” sobre las siguientes preguntas:

¿Han escuchado alguna vez estas frases? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué? Escriban tres motivos por los cuales están (o no) de acuerdo.

Las frases pueden ser:

1. “Los varones son más violentos por naturaleza.”
2. “Los varones siempre tienen ganas de tener relaciones sexuales.”



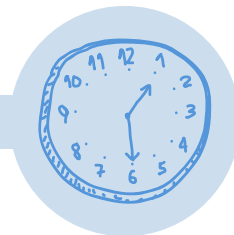
3. “Los varones tienen mayor deseo sexual, nunca pueden decir que no quieren tener sexo.”
4. “El tamaño del pene te hace más o menos hombre”.
5. “Ser varón homosexual no es ser varón de verdad”.
6. “Los varones no lloran.”
7. “Los varones pueden tener relaciones sexuales con quienes quieran, cuando quieran.”
8. “Los varones deben controlar a sus parejas.”
9. “Los varones pueden enojarse si sus parejas no quieren tener relaciones sexuales.”
10. “Los varones son más inteligentes porque no se dejan llevar por sus emociones.”
11. “Si un varón muestra sus sentimientos, seguramente es homosexual.”
12. “Un varón trans no es un varón de verdad.”
13. “Cuidar de la salud no es masculino.”
14. “Ponerse cremas y maquillarse no es masculino.”
15. “El fútbol es un deporte para varones.”

También pueden sumar otras frases a partir de experiencias que hayan vivido o escuchado.

2) Puesta en común. Una persona participante toma nota de los motivos que da cada grupo por los cuales está de acuerdo (o no) con las frases que les tocaron. Promover un espacio de debate sobre el tema: ¿El resto del grupo coincide con las respuestas que dan sus compañeros/as? ¿Por qué? Guardar el registro escrito de las reflexiones para la siguiente actividad.

Segunda actividad: “¿Cómo afecta la masculinidad a los varones?”

Tiempo estimado: una hora



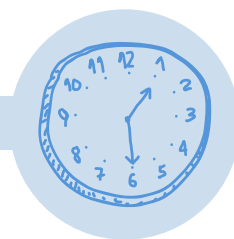
- ⌚ En pequeños grupos, entregar una hoja con algunos ejemplos de cómo afecta la masculinidad hegemónica a los varones.
- ⌚ Pedir que, en cada grupo, lean los ejemplos y conversen sobre: ¿conocían esta información? ¿Qué piensan al respecto? ¿Se identifican con alguno de estos puntos? ¿Piensan que estos datos podrían modificarse? ¿Cómo? También se puede invitar a los/as jóvenes a que busquen datos que muestren cómo estos ejemplos se reflejan en sus países o comunidades.
- ⌚ Se ponen en común las reflexiones de todos los grupos.

Ejemplos de cómo afecta la masculinidad hegemónica a los varones:

1. Según los mandatos de género tradicionales, hablar sobre nuestras emociones y sentimientos no es “algo de varón”. Esto provoca en muchos varones una dificultad para expresarse libremente sobre lo que sienten, lo cual genera más dolor, estrés y violencia. Incluso, al temer ser juzgados por contar lo que les pasa, suelen pedir menos ayuda cuando lo requieren.
2. Los varones suelen exponerse a más situaciones de riesgo dado que ser “varón” muchas veces se asocia con ser “valiente” y “fuerte”. Es por esto que se encuentran más propensos a abusar de sustancias como el alcohol y las drogas, de participar de enfrentamientos violentos, como las peleas callejeras o peleas con amigos, y de accidentes de tránsito.
3. Los varones luego de la adolescencia asisten con menor frecuencia a los servicios de salud, lo cual lleva a que tengan un menor cuidado del propio cuerpo a lo largo de su vida.
4. Los varones deben hacer uso de su sexualidad de forma obligatoria para no ser juzgados aunque no lo deseen ya que existe el estereotipo de que “los varones siempre quieren”.
5. La tasa de suicidio de los varones es más alta que la de las mujeres, lo cual responde en gran medida a la presión social por ser “los más fuertes”, “los proveedores del hogar”, “los que todo lo pueden”.
6. La expectativa de vida de los varones es menor que la de las mujeres. Esto se relaciona con el hecho de que cuidan menos de su cuerpo y de su salud, y de que se ven expuestos a trabajos más forzados y riesgosos.

Tercera actividad: “Construcción de nuevas masculinidades”

Tiempo estimado: una hora



1) Mostrar a las personas participantes el siguiente video:

Masculinidades, por Pol Galofré. Un varón trans relata sus experiencias en relación al machismo.

2) Preguntar al grupo:

⌚ Al principio del video, Pol cuenta una situación en la que está con un grupo de chicos en la playa. ¿Por qué creen que Pol se siente incómodo en ese grupo de varones? ¿Qué es lo que le molesta?

⌚ Pol nos cuenta que ha decidido hacer una transición de género de mujer a varón, por lo que ahora se reconoce como un varón trans. ¿Sólo los varones trans pueden problematizar su masculinidad? Los varones cis, ¿pueden también re-prensar sus masculinidades?

⌚ Pol dice que no quiere ser un varón tradicional o “hegemónico”. ¿Por qué creen que lo dice? ¿Qué significa ser un varón “hegemónico”? ¿Ustedes creen que este tipo de masculinidad tiene alguna desventaja? En ese caso, ¿cuál/es?

⌚ Al final del video, Pol cuenta que ha decidido construir otro tipo de masculinidad no “hegemónica” ni violenta. ¿Qué significa esto? ¿Cómo quiere ser él como varón? ¿Por qué dice eso?

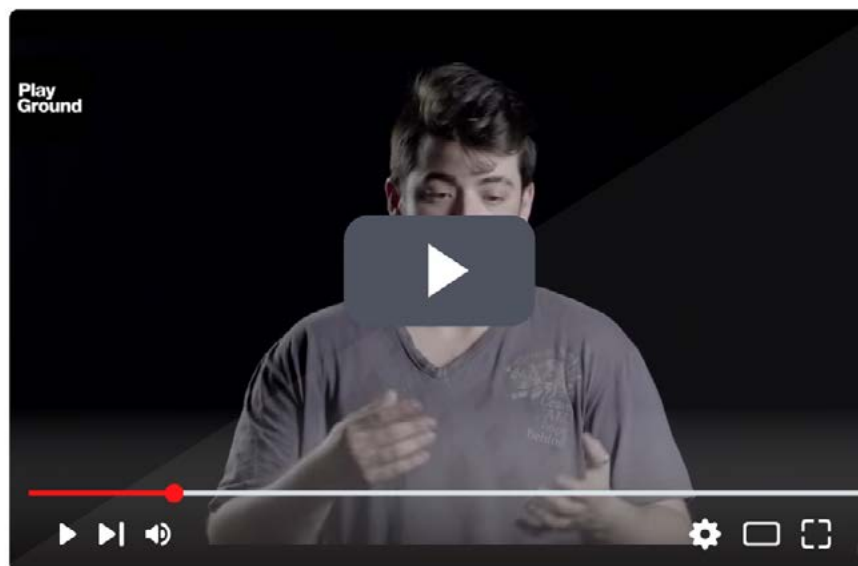
3) Finalizar la actividad con una reflexión en pequeños grupos sobre las siguientes preguntas:

1- ¿Cómo sería en lo cotidiano una persona con una masculinidad no machista (formas de comportarse, de hablar, de vincularse, de expresarse, de vestirse, entre otras)?

2- ¿Cómo podemos construir otro tipo de masculinidades? ¿Qué les parece que se podría hacer? ¿Por dónde les parece que se podría empezar?

Se recomienda registrar las reflexiones surgidas de este debate dado que servirán como insumo para la actividad siguiente.

4 - Actividad para ACTUAR



Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=NR2C-6JwLXSE>

Este chico sufrió el machismo en sus carnes. Descubre su historia

732,667 views • Jun 22, 2017

SUSCRIBIRSE

PlayGround
615K subscribers



Tiempo estimado: una hora y media

- 🕒 Recuperar lo trabajado en las actividades anteriores para dar continuidad al taller. Pueden utilizarse con este fin las reflexiones y producciones registradas en las actividades anteriores.
- 🕒 A continuación, en los mismos grupos con los que se finalizó la actividad anterior, diseñar una campaña publicitaria breve para favorecer la construcción de masculinidades no violentas.

Para inspirarse, pueden ver algunas de las siguientes campañas que fueron realizadas por distintos organismos.

Inspiración para acciones y campañas:

🌐 El machismo es violencia.

Es un spot realizado por el gobierno ecuatoriano como parte de una campaña enmarcada en el Plan Nacional de Erradicación de Violencia de Género.

Disponible en: <https://youtu.be/NTxUWQ2IE6s>

🌐 Micromachismos: ¿No te ha pasado que...?

Es una campaña realizada por el diario español elDiario.es en base a experiencias reales aportadas por sus lectoras.

Disponible en: <https://youtu.be/WVRKdakH6fw>

🌐 Los hombres no lloran - La igualdad se aprende

Disponible en: <https://youtu.be/Gk6vmYuq2Tc>

🌐 48 cosas que los hombres escuchan a lo largo de su vida

Disponible en: <https://youtu.be/eKWSXBjpyo>

🌐 Los ayudadores - Campaña #YoMeOcupo. Iniciativa Spotlight Argentina.

Disponible en: <https://youtu.be/N4IW0GT0txU>

Para cerrar, se puede mostrar el siguiente video: ¿Qué es y qué no es la masculinidad?

Disponible en:

<https://youtu.be/qz6cztnaD2Q>



Video 1 ¿Qué es y qué no es la masculinidad

21,623 views • Jan 23, 2020

SUSCRIBIRSE

Iniciativa Spotlight Argentina
1.58K subscribers

Este video forma parte de la publicación "Género y Masculinidades" desarrollada por la iniciativa

Más material sobre el tema:

- 📄 Aguayo, F; Ibarra Casals, D.; Píriz, P. (2015) Prevención de la violencia sexual con varones. Manual para el trabajo grupal con adolescentes y jóvenes. UNFPA. Extraído de: http://www.masculinidadesygenero.org/Manual_Terminado_UNFPA_Centro%20Estudios%20Masc_2015.pdf
- 📄 Chiodi, A.; Fabbri, L.; Sánchez, A. (2019) Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes. Instituto de Masculinidades y Cambio Social. Argentina. Extraído de: <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Varones%20y%20Masculinidades.pdf>
- 📄 Trufó, L; Ruiz, L.; Huberman, H. (2012) Modelo para armar: nuevos desafíos de las masculinidades juveniles. Trama - Lazos para el Desarrollo. Buenos Aires. Extraído de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=1828>

**JACINTA. Matrimonios
y uniones infantiles,
tempranas y forzadas.**



La historia de Jacinta

Jacinta con sus 15 años acaba de dejar la escuela. Su madre la necesita en la casa para cuidar a sus hermanos mientras va al puesto que logró conseguir en el mercado del pueblo para vender sus productos. Es la única fuente de ingresos en la familia. Su marido busca trabajo, pero no consigue.

Ella extraña un poco la escuela, pero mucho más la vida que tenía de niña, cuando vivía en su comunidad de Los Altos. Allí donde sus costumbres no eran razón para malos comentarios y discriminaciones. Qué doloroso el día aquel en que, entrando al colegio orgullosa con el hermoso collar que colgaba de su cuello heredado de su abuela paterna, le preguntaron de qué se había “disfrazado”. También era triste escuchar a algunos compañeros cuando la llamaban “la india” y se burlaban de ella si usaba su vestido típico (que para ella era el más bello del mundo) y le decían: “¿Qué pasa hoy? ¿Hay desfile de modas?” Le gustaría ver más seguido a su amiga del colegio, Brisa. Con ella podía charlar de muchas cosas. Se entendían muy bien, aunque eran muy diferentes. Brisa a la salida del colegio se encontraba con su mamá, que trabajaba en la biblioteca frente a la plaza. A Jacinta le gustaba mucho quedarse conversando con Brisa y su mamá, Wira.

El padre de Jacinta cree que no es necesario que las mujeres vayan al colegio ya que lo importante es que consigan un buen esposo para tener una buena vida. Su madre duda, porque a ella también le hubiera gustado terminar el colegio como lo hicieron sus hermanos varones. “Hoy podría tener un mejor trabajo” - piensa-. La madre de Jacinta soñaba con ser enfermera. Pero también reconoce, como dice su esposo, que para Jacinta sería bueno conseguir un esposo que la pueda cuidar. Lo que desea es que a Jacinta no le falte nada. “Es lo que debe ser y cuanto antes suceda, mejor”. Es por eso que están esperanzados con que Ernesto visite a Jacinta todas las tardes en la casa.

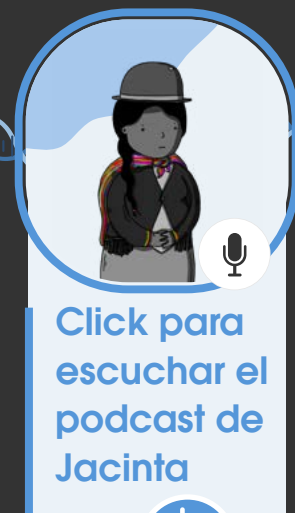
Ernesto tiene treinta y cinco años y vive en el barrio donde la familia se instaló cuando llegaron a la ciudad. Es dueño del bar Antares. Se interesó en Jacinta apenas la vio por primera vez. Se acercó a la familia y fue generoso con su padre al presentarle personas del barrio que podían ayudarlo a conseguir trabajo. Jacinta siente que tiene que estar agradecida con Ernesto, aunque el trabajo para su padre nunca llega.

Desde que Jacinta dejó la escuela, Ernesto la pasa a buscar para dar una vuelta. Al principio le parecía divertido porque nunca había tenido novio y sentía que era la primera persona que la escuchaba y le prestaba atención de verdad. Además le compraba regalos y a ella le encantaba recibirlos. Cuando ella está con Ernesto, su familia no le pregunta nada ni le exige explicaciones. Jacinta siente que eso es lo más parecido a la libertad que ella conoció hasta ese momento de su vida.

Una tarde le pidió a Ernesto que la acompañara a la biblioteca así le presentaba a Brisa, su amiga. Se enteró que su amiga estaba haciendo un programa de radio en la biblioteca y quería saber cómo era. Ernesto aceptó. Brisa y su mamá se pusieron muy contentas con la visita y los invitaron a que volvieran el día del programa de radio, así lo escuchaban "en vivo". Jacinta se entusiasmó mucho; a menudo soñaba con participar de un programa de radio y, algún día, llegar a ser periodista. Al despedirse, Brisa le contó que en el colegio estaban preguntando por ella.

Nunca volvieron. Ernesto, al principio, le ponía excusas hasta que un día se cansó y le dijo que no volverían porque ese lugar no era bueno para ella. No le dijo por qué ni nada. Sólo le prohibió que volviera. Jacinta se sintió mal pero no dijo nada.

Ella sabe que es probable que pronto Ernesto se convierta en su esposo y en el padre de sus hijos. Se supone que eso es lo que está bien. Al fin y al cabo, ya hace dos años que es “señorita”. Sin embargo, siempre se acuerda de que Brisa una vez le dijo que la vida de las mujeres es mucho más que andar “aguantando”. En el momento no entendió a qué se refería, pero hay días en que se siente incómoda con Ernesto y recuerda mucho las palabras de su amiga. Las veces en que se siente así quisiera volver a su comunidad o ir corriendo a buscar a Brisa y a su mamá a la biblioteca y hasta volver un rato a la escuela.



Click para
escuchar el
podcast de
Jacinta



¿Qué **OBJETIVOS** buscamos alcanzar en este capítulo?

Identificar y visibilizar la problemática de los matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas.

Adquirir conocimientos sobre los matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas, y herramientas didácticas para abordar la problemática en instituciones que trabajan con adolescentes y jóvenes.

¿Qué **CONTENIDOS** vamos a trabajar?

Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas.

Discriminación por cuestiones de género y etnia.

¿Cuál es la **METODOLOGÍA**?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.



PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR

Historias como las de Jacinta pueden presentarse en las comunidades, en las instituciones educativas o en cualquier otro ámbito. Muchas veces, dudamos sobre cómo interpretarlas o pensamos “es un tema cultural”, entonces, ni nos detenemos a pensar. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una situación de violencia basada en género. Para ello nos preguntamos:

¿Lo que le pasa a Jacinta con sus 15 años, ¿se podría decir que es una unión forzada?

¿Podrán hacer algo Brisa y su madre para abordar la situación desde su espacio de trabajo en la biblioteca?

¿Y qué podría hacer la escuela?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

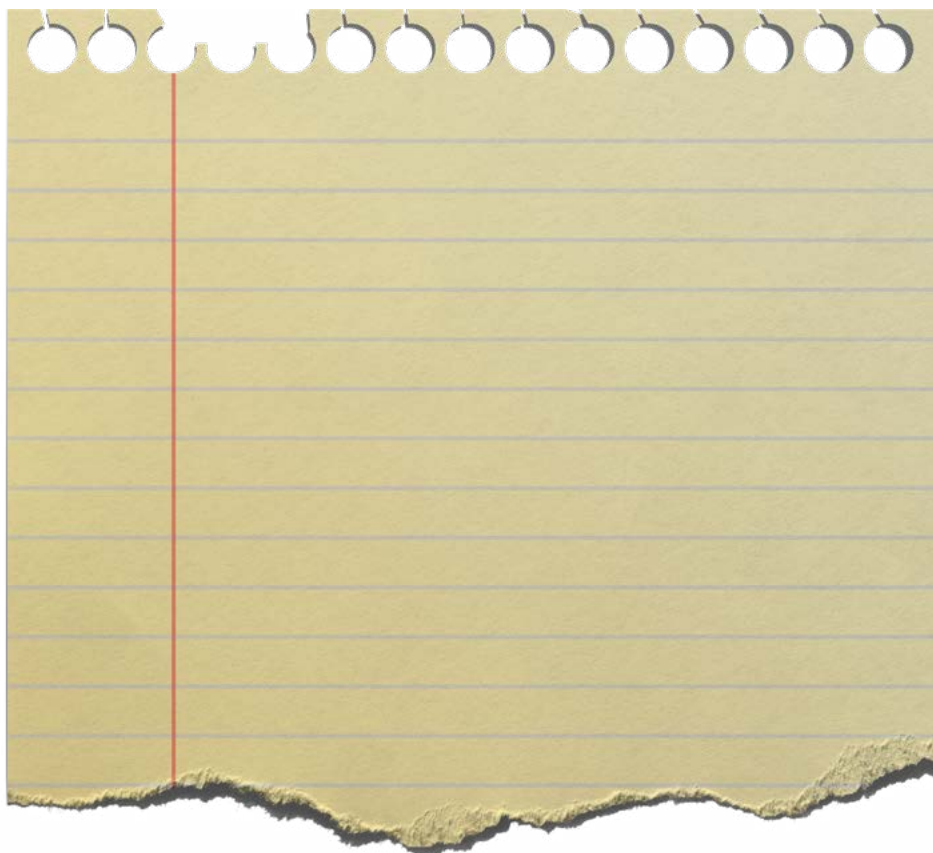
REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que sentimos y pensamos sobre esta situación:

¿Qué sentirías si estuvieses en el lugar de Jacinta? ¿Crees que podrá alcanzar alguno de sus sueños si contrae matrimonio con Ernesto? ¿Cómo vive el padre la situación que atraviesa Jacinta? ¿Y la madre? ¿Qué podrá sentir Ernesto por Jacinta? ¿Puedes imaginar una conversación entre Brisa y su madre sobre la relación entre Jacinta y Ernesto?

Actividad: “Entre amigas”

Si Jacinta se encontrara con Brisa nuevamente, ¿qué piensas que le diría? En esta actividad, vamos a intentar pensar como si fuéramos Jacinta. Te proponemos que escribas un breve diálogo en el que Jacinta cuente cómo se siente con lo que le está pasando, qué piensa sobre lo que le está sucediendo y cómo quisiera que fuera su vida idealmente. Si prefieres, puedes grabar un audio del diálogo en vez de escribirlo. Una vez que termines, vuelve a escuchar o leer el diálogo. ¿Qué sentimientos te despierta lo que le dice Jacinta a su amiga?



CLICK PARA
GRABAR



PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR

¿La historia de Jacinta es un ejemplo de matrimonio en la infancia?

Sí, se trata de un matrimonio o unión en la infancia dado que Jacinta tiene 15 años y es menor de edad. El *matrimonio infantil* es cualquier matrimonio en el que al menos una de las personas es menor de 18 años. Se considera que el matrimonio infantil es una forma de *matrimonio forzado* dado que al menos una de las personas no puede dar su consentimiento de forma libre, plena e informada¹⁸.

Los matrimonios también pueden ser forzados cuando, siendo mayor de edad, al menos una de las personas no puede dar su consentimiento de forma plena, libre e informada. En este caso, se trata de un matrimonio temprano. Por ejemplo, una joven puede tener 19 o 20 años, pero aun así no estar en condiciones de tomar la decisión de casarse porque no se siente lista o segura, porque no tiene la suficiente madurez física o emocional, o porque la unión es impuesta por su familia, entre otros motivos posibles.

Pero volviendo al caso de Jacinta, ¿sus padres planean para ella un matrimonio legal? No lo sabemos, pero lo más probable es que Jacinta y Ernesto comiencen a vivir juntos sin casarse ante la ley. Es muy común que en estos casos las personas se unan en una ceremonia en su comunidad, o que simplemente empiecen a cohabitar. En América Latina y el Caribe, las uniones conyugales tempranas son más frecuentes que el matrimonio legal y formal. La proporción de uniones no matrimoniales representa más de 60% de todos los matrimonios y uniones tempranas en la Región (UNICEF, UNFPA, ONU MUJERES; 2018).

18 Comités de la Convención sobre Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y de la Convención de los Derechos del Niño

Es importante destacar que las uniones se producen a pesar de que el matrimonio infantil está penado por las leyes internacionales y por gran parte de las legislaciones nacionales en América Latina y el Caribe.

Los matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas son una problemática que impacta a gran escala en América Latina y el Caribe. Los estudios muestran que una de cada cuatro mujeres jóvenes mantenía una unión temprana o matrimonio antes de cumplir los 18 años. Sin embargo, varía mucho según la región. En algunos países, como Nicaragua, el 41% de las mujeres entre los 20 y 24 años estuvieron en pareja o casadas por primera vez antes de los 18. República Dominicana, Brasil, Honduras y Guatemala superan el 30% (Girls not brides, 2018). Si bien también los varones pueden casarse a edades tempranas, esto sucede con una frecuencia significativamente menor. A nivel mundial, solo 1 de cada 25 niños contraen matrimonio antes de cumplir los 18 años (UNFPA, 2018b).

En América Latina y el Caribe, el matrimonio infantil es una problemática urgente que es necesario visibilizar y erradicar. Mientras otras regiones del mundo lograron avances en la reducción del matrimonio infantil, en esta región las cifras no han variado en los últimos 25 años (UNFPA, 2018b).

El padre y la madre de Jacinta piensan que lo más importante es que Jacinta consiga un buen esposo cuanto antes. ¿Qué les lleva a pensar eso?

Quizás resulte difícil de comprender que el padre y la madre de Jacinta consideren que lo mejor para su hija es casarla con un varón adulto veinte años mayor que ella. Pero en muchos casos, para algunas familias el matrimonio o unión temprana puede ser visto como la mejor opción, o incluso, la única opción posible.

De acuerdo a [normas de género](#) sustentadas en la desigualdad de poder entre los géneros, las mujeres son consideradas como una "carga" a la vez que como "mercancías" con cierto valor en tanto la familia puede casarlas y beneficiarse económicamente.

Cuando las familias atraviesan problemas económicos o cuando las niñas o adolescentes se ven obligadas a dejar la escuela por este motivo, como en el caso de Jacinta, los padres y las madres suelen ver el matrimonio como una forma de asegurar a su hija un mejor futuro.

En América Latina y el Caribe, la pobreza es uno de los factores que impulsa el matrimonio infantil. Los estudios muestran que es más probable que las niñas unidas en matrimonio vivan en zonas rurales, en hogares de bajos recursos y que tengan un menor nivel de educación. En particular, las niñas indígenas que viven en zonas de bajos recursos resultan especialmente vulnerables a esta práctica. En algunos países como Panamá, Bolivia, Perú y Honduras, la prevalencia es más alta entre comunidades indígenas y afrodescendientes.

Otro motivo que impacta en la decisión de los padres y madres es el embarazo temprano fuera de un matrimonio o unión. Si las niñas o adolescentes quedan embarazadas, se considera que deben casarse para evitar la “vergüenza” que implica un embarazo extramatrimonial e incluso para salvar el “honor” de la familia. Esto provoca que algunas niñas terminen casándose incluso con quienes las han violado.

Si bien puede parecer una buena opción para las familias, el matrimonio infantil y las uniones conyugales tempranas tienen consecuencias extremadamente negativas para el futuro de los niños, niñas y adolescentes, dado que vulneran sus derechos a expresar sus opiniones, a la educación, a una vida libre de violencias y a los derechos a la salud sexual y reproductiva.

Asimismo, el matrimonio en la infancia es una de las principales causas de la defunción derivada de la maternidad, dado que el embarazo temprano puede tener consecuencias graves para la salud de las madres. Las complicaciones relacionadas con el embarazo y el parto son la principal causa de mortalidad entre las mujeres de 15 a 19 años en todo el mundo (OMS, 2018), lo cual resulta un indicador clave teniendo en cuenta que, en los países en desarrollo, aproximadamente el 90 por ciento de los partos

en mujeres de entre 15 y 19 años tienen lugar entre niñas que ya están casadas o unidas (OMS, 2018).

El padre de Jacinta cree que no es necesario que las mujeres estudien, pero la madre siente una contradicción. ¿Por qué será?

Las normas de género establecen que la escuela es más importante para los varones que para las mujeres, dado que no se espera que ellas requieran una educación para los trabajos que realicen en el futuro (tareas del hogar, crianza, trabajo en el campo, etc.). Por este motivo, tal como le sucede a Jacinta, las tareas del hogar que deben hacer las adolescentes y jóvenes compiten con su escolarización y muy frecuentemente terminan dejando la escuela. En el mundo, las niñas constituyen el 70% de los 130 millones de niños/as que no asisten a la escuela (UNFPA, 2008).

Los matrimonios y uniones tempranas, así como los embarazos tempranos, conducen frecuentemente a que las niñas y adolescentes deban dejar la escuela. Esto vulnera sus derechos a la educación y genera consecuencias negativas para su futuro. Por ejemplo, no tener estudios completos les impide acceder a mejores empleos.

Pero, ¿todas las personas en el lugar donde vive Jacinta piensan que las mujeres no deben estudiar? No, en absoluto. Si bien esta norma social tiene gran incidencia en ciertas regiones, no todas las personas están de acuerdo. Algunas no están de acuerdo en absoluto y otras sienten algún tipo de contradicción, como la madre de Jacinta. A ella le hubiera gustado poder terminar la escuela como sus hermanos varones y estudiar para ser enfermera, pero, sin embargo, para proteger a su hija cree que lo mejor es casarla con un varón que le asegure un buen futuro.

Como le sucede a la mamá de Jacinta, dentro de las familias y de las culturas existen siempre contradicciones y distintas formas de pensar las normas y los derechos. Por ejemplo, existen muchas madres que, en contraposición a lo que establecen las normas de género de su comunidad, luchan para que sus hijas puedan terminar la escuela y acceder luego a estudios posteriores que les permitan tener una profesión.

Según un estudio realizado en Bolivia, Brasil, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Guatemala (Greene, 2019), incluso los varones en uniones con adolescentes reconocieron que el matrimonio y la unión temprana impedía a sus esposas obtener buenos empleos, lo cual tenía consecuencias negativas tanto para ellas como para ellos.

¿Por qué Jacinta dice que estar con Ernesto le da cierta libertad pero luego manifiesta sentirse incómoda con él?

Como Jacinta, muchas niñas y adolescentes ven en las uniones o matrimonios la posibilidad de gozar de mayor libertad sobre su sexualidad que la que tienen en sus familias. Muchos padres o madres limitan la interacción de sus hijas con niños y jóvenes por temor a que sean sexualmente activas. Por este motivo, las adolescentes buscan con frecuencia en el matrimonio la posibilidad de comenzar su vida sexual. Sin embargo, no cuentan con educación sobre su sexualidad y sus derechos sexuales y reproductivos, lo que limita su posibilidad de gozar de una vida sexual plena y libre de violencias en su matrimonio.

También es frecuente que muchas niñas o adolescentes deseen unirse con un varón para escapar de las situaciones de violencia, abuso o explotación sexual que sufren en sus hogares. Lamentablemente, en sus uniones y matrimonios tempranos muy frecuentemente se reproduce toda esa violencia, abuso y control pero ahora por parte de sus parejas, que no les permiten trabajar, estudiar o salir solas, entre otras cosas.

En América Latina y el Caribe, muchas niñas también se unen en matrimonio para escapar de las condiciones de pobreza de sus familias. Algunas de ellas se ofrecen voluntariamente con el fin de evitar que sus familias tengan una persona más que alimentar o porque piensan que así podrán ayudar mejor a sus padres económicamente (Greene, 2019). Sin embargo, una vez dentro del matrimonio o unión, el acceso a una autonomía económica suele verse dificultado por no haber terminado la escuela, por las tareas de cuidado que deben realizar en la casa o porque sus parejas no las dejan salir a trabajar.

¿Por qué Ernesto quiere casarse con Jacinta, que tiene 20 años menos que ella?

Según las normas de género sobre la masculinidad tradicional, casarse con una niña o adolescente como Jacinta es una validación de la “masculinidad”. Se considera que los varones como Ernesto que se unen con niñas y adolescentes muchos años menores que ellos son “más hombres”, y son por esto validados y admirados, en especial por otros varones.

Además, estudios recientes muestran que los varones buscan a las más jóvenes porque las consideran sexualmente deseables, más maleables e influenciables o porque les atrae ubicarse en una posición de enseñante frente a las adolescentes (Girls not brides, 2020). Otras razones que motivan a los hombres a casarse con menores pueden ser: porque quieren alguien para ayudar en la casa o para cuidar de ellos cuando son mayores.

Lo cierto es que las diferencias de edad profundizan las desigualdades de género. Las niñas y adolescentes que se unen a edades tempranas no solo sufren las consecuencias de normas de género desiguales, sino que además por su edad se encuentran aún más vulnerables a los abusos, la violencia y el control que pueden sufrir por parte de sus parejas. Es común que las niñas afronten roles injustos de género en la unión. Por ejemplo, a menudo carecen de derechos y libertades básicas, como poder vestirse con la ropa que desean o salir de sus hogares sin el permiso de sus parejas.

En América Latina y el Caribe, las parejas de las niñas y adolescentes unidas tienen entre 4 y 9 años de diferencia en más del 30% de los casos y más de 10 años en el 20% (Girls not brides, 2020). Se vuelve por lo tanto fundamental realizar acciones para visibilizar esta problemática y colaborar para erradicarla.

¿Habrá razones culturales, étnicas o religiosas que motiven la unión temprana entre Jacinta y Ernesto o será consecuencia de las desigualdades sociales?

Si bien el matrimonio infantil es una práctica frecuente en ciertas religiones, culturas o etnias, no existe ninguna tradición religiosa importante que requiera el matrimonio infantil (UNFPA, 2008). En muchas comunidades, el matrimonio infantil ha sido una tradición durante tantos años que puede llegar a verse como parte de la cultura misma.

Sin embargo, el matrimonio infantil es consecuencia de falta de opciones para las niñas, niños y adolescentes que viven en los sectores más pobres de la sociedad. No es casual que más del 60% de las mujeres casadas antes de los 18 años en América Latina y el Caribe pertenecen a los quintiles de ingresos más bajos (UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres; 2018). En algunos países del continente, las uniones tempranas son más frecuentes en comunidades indígenas y afrodescendientes, lo cual puede asociarse a la gran vulnerabilidad que afrontan estos grupos como resultado de la discriminación y la pobreza (Girls not brides, 2020).

Las normas de género, la discriminación y las desigualdades juegan un rol central en la perpetuación de estas prácticas. Las normas de género que consideran a las mujeres como “objetos” o como seres inferiores a los varones, provocan que el matrimonio infantil sea percibido como una práctica habitual y válida, y no como una vulneración a los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Además de vulnerar los derechos de los NNyA, el matrimonio infantil tiene consecuencias extremadamente negativas para las mismas comunidades que se perpetúan a lo largo de las generaciones, dado que reducen su fuerza laboral y sus economías. Por estos motivos, en lugares donde el matrimonio infantil es habitual, muchos líderes religiosos, culturales, políticos y/o comunitarios se pronuncian en contra de estas prácticas al tomar conciencia de los daños que genera.

Erradicar los matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas no es un objetivo que va en contra de las tradiciones propias de las comunidades. Por el contrario, con esto se busca habilitar nuevos canales e instancias para problematizar situaciones que resultan controvertidas, que aún no están saldadas y que requieren de un abordaje desde una perspectiva ecológica, como veremos a continuación.

¿Qué podrán hacer Brisa y su madre para abordar la situación desde su espacio de trabajo en la biblioteca?

Tanto la biblioteca como otras organizaciones de la comunidad como escuelas, clubes, centros de salud, organizaciones civiles, entre otras, pueden abordar esta problemática trabajando de forma articulada entre sí y adoptando un enfoque de sensibilidad cultural.

El enfoque de sensibilidad cultural busca comprender las culturas en su contexto sin juzgarlas desde la propia cultura. Conocer las normas, principios y valores de una cultura permite intervenir desde una comprensión profunda acerca de cómo en esa cultura se interpretan los derechos humanos. De esta forma, se evitan las acciones basadas en teorías o suposiciones.

- 🕒 “Los enfoques con sensibilidad cultural:
- 🕒 no se limitan a determinar “qué”, y tratan de comprender “cómo” y “por qué” las cosas son como son;
- 🕒 buscan los conocimientos locales que pueden proporcionar bases para el diálogo y el cambio positivo;
- 🕒 evitan las generalizaciones y reconocen las diferencias en los valores y objetivos, incluso dentro de una misma cultura;
- 🕒 alientan una actitud de humildad entre quienes trabajan con las comunidades; y

⑤ aseguran que sea la comprensión profunda de las realidades humanas, incluida la cultura, y no las teorías o las suposiciones, lo que constituye la base de la formulación de políticas.” (UNFPA, 2008: 2)

Algunas actividades que se pueden realizar desde la biblioteca, así como desde otras organizaciones de la comunidad, para evitar matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas son¹⁹:

⑤ Enseñar a niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos sexuales y reproductivos, para que puedan tomar decisiones por sí mismos/as en relación a: cuándo y con quién iniciar sus vidas sexuales, si tener hijos o no, cuándo y con quién tener hijos, si desean utilizar métodos anticonceptivos y cuáles, entre muchas otras cuestiones.

⑤ Organizar talleres abiertos a la comunidad dirigidos a niños, niñas, adolescentes, familias, docentes y otros referentes comunitarios, para que en conjunto puedan compartir sus opiniones sobre los derechos humanos y escuchar las perspectivas de las demás personas.

⑤ Difundir mensajes en las redes sociales que utilizan las y los adolescentes y jóvenes sobre los derechos sexuales y reproductivos, y sobre las uniones y matrimonios tempranos.

⑤ Crear espacios en las redes para que los y las adolescentes y jóvenes se expresen sobre el tema.

⑤ Recurrir a personalidades a quienes los y las jóvenes siguen, como cantantes, youtubers, instagramers, actores o actrices, conductores de televisión o radio, etc. para que contribuyan en la visibilización de esta problemática.

⑤ Facilitar el acceso de los y las adolescentes a los servicios de salud para que puedan recibir información y atención de calidad sobre su sexualidad.

⑤ Ofrecer charlas y talleres sobre métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual.

¹⁹ Mayormente extraído de la hoja de ruta que se propone en: UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres (2018)

- ③ Construir programas de espacios juveniles para la erradicación y prevención de los matrimonios y uniones tempranas.
- ③ Trabajar para el cumplimiento de las leyes existentes.

Dado que el matrimonio infantil responde a múltiples factores, es necesario que las estrategias adopten una perspectiva ecológica, considerando los aspectos sociales, políticos, las comunidades, las familias y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

¿La escuela debería haber evitado que Jacinta deje la escuela? ¿Cómo se puede trabajar en articulación con las escuelas?

Las escuelas deben trabajar para evitar que las niñas y adolescentes dejen la escuela dado que asistir a la escuela resulta para ellas un [factor protector](#) frente a la violencia de género, el matrimonio temprano y los embarazos no intencionales. Como ya se ha mencionado, las niñas y adolescentes que deben abandonar la escuela ven vulnerado su derecho a la educación y ven también reducidas sus posibilidades de acceder a estudios posteriores o a un buen empleo. Además, se ha visto que tienen menores probabilidades de recibir información de calidad sobre sus derechos en salud sexual y reproductiva, y por lo tanto cuentan con menos recursos para tomar decisiones libres e informadas sobre su sexualidad.

Para prevenir los matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas es esencial que las escuelas realicen acciones sistemáticas en [Educación Integral de la Sexualidad \(EIS\)](#) desde una perspectiva de género, de derechos e interseccional.

Perspectiva de género: Es esencial que las escuelas ofrezcan educación integral de la sexualidad a niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de género que apunte a visibilizar y transformar las normas sociales de género tradicionales y desiguales que sustentan la VBG.

Perspectiva de derechos: Enseñar a niñas, niños y adolescentes a defender sus derechos permite que puedan persuadir a sus familias para postergar o cancelar los planes de matrimonios o uniones tempranas. De esta forma, pueden continuar asistiendo a la escuela, completar su formación y luego colaborar económicamente con sus familias.

Perspectiva interseccional: Es necesario que las instituciones educativas conozcan qué grupos de mujeres resultan más vulnerables a la VBG por su etnia, condición económica, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, entre otras, para poder realizar acciones que prevengan el abandono de los estudios.

Por ejemplo, como le sucede a Jacinta, es muy común que las mujeres indígenas sufran discriminación en espacios educativos - dentro y fuera de la escuela - por sus costumbres, vestimenta y aspecto físico. Esto contribuye a que muchas de ellas decidan dejar los estudios. Algo similar pasaba con [Jenny](#) que sufría discriminación y violencias por su origen afrodescendiente. Por lo tanto, evitar la discriminación hacia personas indígenas y afrodescendientes en espacios educativos resulta fundamental para prevenir que abandonen sus estudios y se encuentren por lo tanto más vulnerables al matrimonio infantil y a otros tipos de VBG.

Como ya se ha mencionado a lo largo de este material, para lograr óptimos resultados resulta necesario que las instituciones educativas trabajen en articulación con otras organizaciones de la comunidad como centros de salud, servicios de protección a niños, niñas y adolescentes, clubes y organizaciones culturales, sociales y comunitarias, etc.

En conjunto, se pueden desarrollar **estrategias de retención de los y las jóvenes**, como por ejemplo: realizar proyectos y campañas sobre el valor que tiene la educación para las mujeres, informar a las familias sobre los beneficios que tiene para sus hijas continuar asistiendo a la escuela, crear horarios nocturnos o flexibles para niñas y adolescentes que lo requieran, crear espacios de apoyo escolar en espacios comunitarios para acompañar la escolaridad de quienes lo requieran, realizar un seguimiento de las estudiantes que dejan la escuela, erradicar las prácticas discriminatorias hacia niñas y adolescentes casadas, embarazadas y/o madres.



PASO 4: ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.

Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- 🔗 busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- 🔗 puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.
- 🔗 requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.
- 🔗 puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: Matrimonios y uniones infantiles, tempranos y forzados

Contenido: Matrimonios y uniones infantiles, tempranos y forzados.

Objetivos: En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

- ⑤ reflexionen sobre los matrimonios y uniones infantiles, tempranos y forzados como una forma de VBG.
- ⑤ adquieran conocimientos sobre los matrimonios y uniones infantiles, tempranos y forzados y sobre cómo estos se manifiestan en sus entornos cotidianos.
- ⑤ realicen una acción para prevenir y erradicar esta problemática.

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las CLAVES.



1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora

1) Para comenzar, se realizará una actividad de presentación “rompehielos”. La dinámica es la siguiente: se debe pedir al grupo que se pare en una ronda y luego elegir una persona para que comience. Esta persona deberá dar un paso al frente y decir: “Me llamo (por ej., Ana) y me gusta (por ej., dibujar)”. A continuación, quien se sienta identificado/a con aquello que le gusta a esa persona (ya sea porque le gusta lo mismo, algo similar, o lo opuesto), deberá dar un paso al frente y presentarse de la misma forma. Y así sucesivamente hasta que todas las personas del grupo se hayan presentado.

2) A continuación, introducir el tema de la actividad y preguntar a las personas participantes si alguna vez han oído hablar sobre el matrimonio en la infancia. En esta parte, se busca indagar acerca de sus conocimientos previos sobre el tema, pero no pedimos que realicen juicios de valor al respecto.

3) A continuación, mostrar a las personas participantes alguno de los siguientes materiales:

📖 **“Soy una persona”**. Material ilustrado sobre la historia de Valeri, una joven sobreviviente del matrimonio en la infancia.

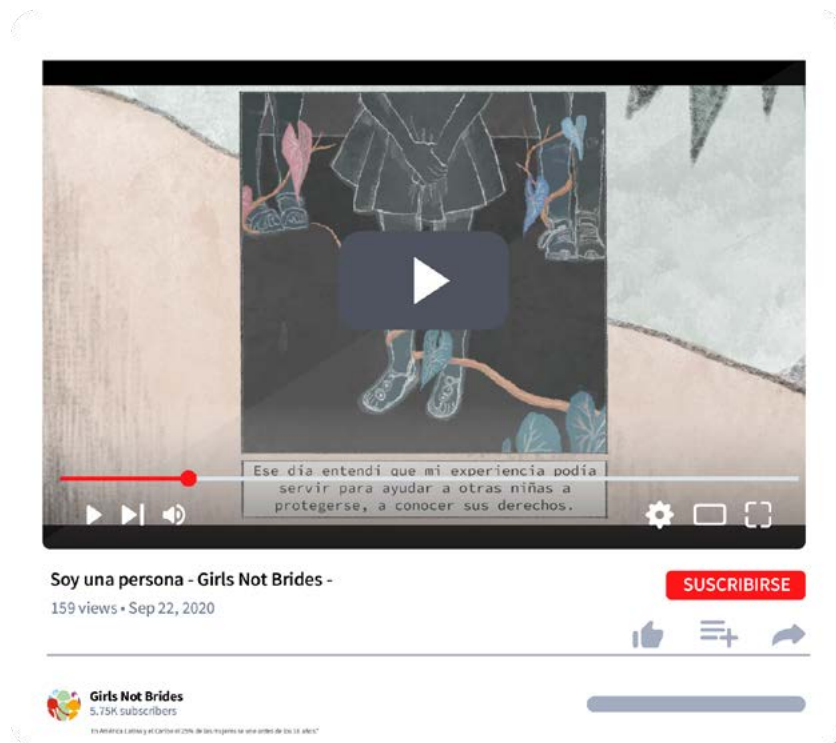


En formato libro:

<https://www.girlsnotbrides.es/documents/965/Soy-una-persona.pdf>

En formato video:

<https://youtu.be/geuYhIMXubo>



📖 **“La peor novela”**: Se trata de una novela breve compuesta por 5 microcapítulos que es parte de una campaña comunicacional sobre matrimonio infantil, lanzada por UNICEF República Dominicana. “La peor novela” relata la historia de dos niñas adolescentes que se ven forzadas a unirse con hombres mayores que ellas para escapar de la pobreza y la violencia.

El sufrimiento de Paola:

<https://youtu.be/abHQYkVRN5o>





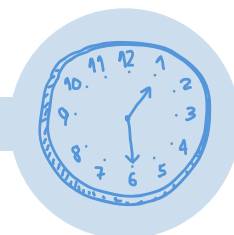
La nueva vida de Kenia:

<https://youtu.be/hNvO-n8R8p4>

4) Al terminar, generar un espacio de reflexión sobre el tema: ¿Qué historia cuenta el material? ¿Alguna vez escucharon una historia similar? ¿Creen que es una problemática frecuente para jóvenes y adolescentes en nuestra región?

2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos

Tiempo estimado: una hora y media



1) En base al material utilizado en la actividad anterior, pedir a las personas participantes que se dividan en pequeños subgrupos. Pedir a cada subgrupo que escriba una carta como si ellos/as fueran la protagonista de la historia que le escribe a una amiga. Algunas preguntas para inspirar la escritura pueden ser: ¿Qué creen que le querría decir a su amiga en la carta? ¿Por qué se la escribe? ¿Cómo se siente sobre lo que le está pasando? ¿Qué opina sobre la situación que está pasando? ¿Cómo quisiera que fuera su vida?



Variantes: Pueden también escribir un mensaje más breve como si fuese un mensaje que le envía la protagonista a su amiga a través de redes sociales. O bien pueden enviarle un "audio" a través de las redes. En el caso de audio, el grupo deberá pensar primero el contenido y luego grabarlo.

2) A continuación, pedir a los pequeños grupos que compartan sus producciones. Cuando cada grupo comparte su producción, se puede invitarles a explicar cómo fue el proceso de creación, por qué decidieron incluir esos contenidos e incluso preguntarles por algún aspecto de su producción que les llame la atención.

3) Para cerrar, una vez que todos los grupos compartieron, invitarles a pensar: ¿por qué creen que una niña, niño o adolescente se casa o se une tempranamente? En esta instancia se busca que reflexionen en conjunto sobre sus ideas al respecto, por lo que no apuntaremos a "corregirles" si dicen algo equivocado o hacerles cambiar de parecer si no estamos de acuerdo. En cambio, podemos plantear interrogantes que les inviten a seguir problematizando y cuestionando sus afirmaciones.



3 - Actividad para SABER MÁS

Tiempo estimado: una hora y media

1) Recuperar el debate con el que se finalizó la actividad anterior acerca de: ¿por qué creen que una niña, niño o adolescente se casa o se une cuando todavía es menor de edad?

2) Dividir al grupo en pequeños grupos y asignar a cada grupo un mito sobre los matrimonios y uniones infantiles, forzadas y tempranas, sin decirles que se trata de un mito. A continuación, pedirles que debatan si han escuchado alguna vez esa frase, si creen que es cierta o no y por qué. Deberán dividir una hoja en dos y anotar: de un lado, los argumentos de quienes creen que es cierto, y del otro lado, los de quienes creen que no lo es.

Los mitos pueden ser:

- ⑤ **Mito 1:** Los matrimonios en la infancia son poco frecuentes.
- ⑤ **Mito 2:** Los matrimonios en la infancia sólo ocurren en países africanos, musulmanes o en comunidades en situación de pobreza.
- ⑤ **Mito 3:** Los matrimonios en la infancia sólo se concretan con niñas y adolescentes.
- ⑤ **Mito 4:** Cada país debe decidir si permite o no los matrimonios en la infancia.
- ⑤ **Mito 5:** Sólo unos monstruos casarían a sus hijas siendo niñas.
- ⑤ **Mito 6:** El matrimonio infantil es un asunto familiar y no debemos intervenir.
- ⑤ **Mito 7:** Las niñas y adolescentes no pueden incidir sobre la decisión de sus padres.
- ⑤ **Mito 8:** Los matrimonios infantiles solo pueden erradicarse si se aplican penas duras a quienes lo practican.
- ⑤ **Mito 9:** El matrimonio infantil no me afecta en absoluto, no tengo nada que ver con ello.
- ⑤ **Mito 10:** Yo no puedo hacer nada sobre la problemática de la unión temprana y forzada de niños, niñas y adolescentes.

Los mitos han sido extraídos de:

<https://www.unfpa.org/es/news/los-10-mitos-m%C3%A1s-comunes-sobre-el-matrimonio-infantil>

Pueden verse allí también las explicaciones a cada uno de ellos.

3) A continuación, cada grupo deberá poner en común los argumentos en relación a la frase. En esta instancia, quien coordina la actividad puede repreguntar sobre esos argumentos con el fin de hacerlos reflexionar sobre sus respuestas: ¿por qué afirman esto? ¿Han pensado que...? ¿Están seguros/as que...?

4) Una vez que todos los grupos comparten sus opiniones, se explica que se trata de mitos frecuentes acerca de esta problemática y se conversa acerca de qué son los mitos, por qué surgen, y qué consecuencias pueden tener para las personas.



4 - Actividad para ACTUAR

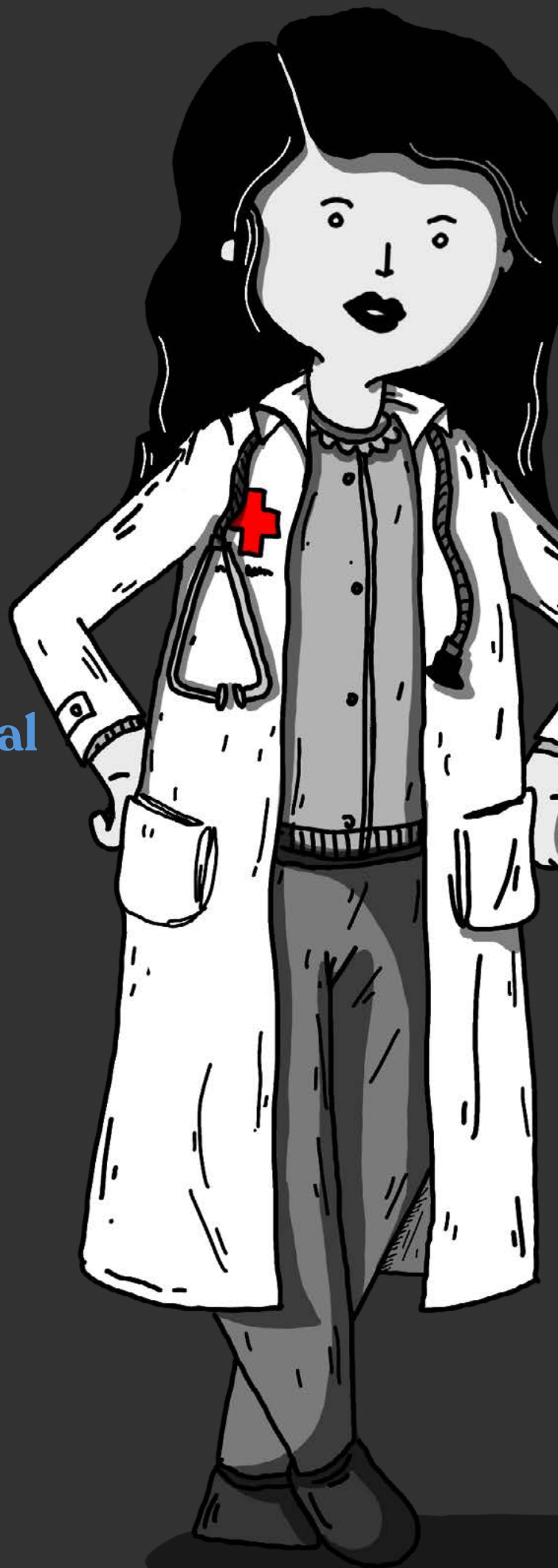
Tiempo estimado: una hora y media

- 1) Recuperar lo trabajado en las actividades anteriores.
- 2) Diseñar un cartel o folleto que visibilice la problemática y que incluya mitos frecuentes en la región respecto de este problema. Motivar a los/as jóvenes a que construyan sus propias frases o mitos sobre el matrimonio infantil en base a lo debatido en la actividad anterior. Esta actividad puede ser realizada con el grupo total o en pequeños grupos.
- 3) Luego, contactar a personalidades conocidas para los y las jóvenes como: youtubers, instagramers, cantantes, actores o actrices, etc. y pedirles que se sumen a compartir el material en las redes sociales y en sus espacios de trabajo.

Más material sobre el tema:

- 🌐 UNICEF (2019) Perfil del matrimonio infantil y las uniones tempranas en América Latina y el Caribe. UNICEF. Agosto, 2019. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/informes/perfil-del-matrimonio-infantil-y-las-uniones-tempranas>
- 🌐 Girls Not Brides (2020) Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.girlsnotbrides.es/documents/948/Matrimonios-y-uniones-infantiles-tempranas-y-forzadas-en-ALC.pdf>
- 🌐 Greene, Margaret E. Una Realidad Oculta para niñas y adolescentes. Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas en América Latina y el Caribe. Reporte Regional. Plan International Americas y UNFPA. Recuperado de: https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UnionesTempranas_ESP_Web.pdf

GLADYS. Barreras de
acceso a la salud sexual
y reproductiva.



La historia de Gladys

Gladys tiene 48 años. Es médica ginecóloga y trabaja en el centro de salud de Tres Ríos. Le ofrecieron trasladarse al Hospital Central de la ciudad capital pero, aunque significa un reconocimiento para su carrera profesional, prefiere quedarse donde está. Hay mucho trabajo que hacer allí y no quiere “perder tres horas de cada día viajando en el transporte público”.

En Tres Ríos Gladys se siente útil y es respetada por la comunidad. Además de su trabajo en el centro de salud, los sábados organiza talleres y actividades para jóvenes en la biblioteca, con su amiga Wira, que trabaja en la biblioteca frente a la plaza.

Del colegio secundario también la convocan para dar charlas. Le gusta cuando la llaman porque “se siente reconocida” aunque le gustaría que los y las profesores no esperen a que ella llegue para responder preguntas sobre temas de sexualidad a sus estudiantes.

Gladys reconoce que varios compañeros del centro de salud estarían felices si aceptara el traslado a la capital. “Están cansados de mis reclamos”. Gladys le insiste a la persona que trabaja en mesa de entradas, que si alguna niña, niño o adolescente se acerca preguntando por métodos anticonceptivos o por otros asuntos vinculados con la sexualidad, que les informe sobre los días y horarios en que hay servicio amigable. *“Hasta hice fotocopias con la información para que se la entreguen, pero no hay caso. Es un tema tabú, parece fácil, pero no lo es”*. Cuando se acercan los adolescentes al centro de salud y no les dan la información, muchos se van y no vuelven más.

Lo mismo con el tema del dispenser de preservativos. Los adolescentes para retirar un condón tienen que atravesar dos puertas para luego llegar al pasillo de la sala de guardia que está siempre llena de personas esperando ser atendidas. ¿Quién va a querer retirar un condón sabiendo que se entera todo el mundo? ¿Cómo puede ser que no lo cambien de lugar para hacerlo más accesible? Las y los adolescentes se suelen acercar al centro de salud con timidez.

A Gladys le gusta pasar por la casa de su hermana Ana cuando sale de trabajar y compartir las novedades del día. Además suele encontrarse con su sobrino Juani porque es el horario en el que él vuelve del colegio. Juani ya cumplió 16 y todavía le parece mentira verlo tan grande. Él ya hace un año que dejó de ser Juana para ser Juani. Decidió llamarse así y empezar a vestirse “como varón” cuando cumplió 15 años. En su documento de identidad todavía dice Juana y que su sexo es femenino. Gladys sabe que es un proceso que no es fácil, al principio ella misma sufrió mucho. Luego fue entendiendo y acompañando, tanto a él como a Ana, su hermana. Las dos lloraron mucho juntas cuando Juani empezó a manifestar lo que sentía.

Gladys le dice a Ana que va a pedir una reunión urgente con el director del centro de salud porque “me enteré que Wendy, la amiga de Juani del colegio, fue a consultar por un tema ginecológico y se volvió sin que nadie la atendiera. ¿Sabés que le dijeron? Que tenía que ir con su madre”. Ana agrega que no le extraña para nada... “si Juani no va al centro de salud porque lo llaman Juana y lo atienden como si fuera mujer.” Gladys está furiosa y no se va a quedar de brazos cruzados.



Click para
escuchar el
podcast de
Gladys



¿Qué **OBJETIVOS** buscamos alcanzar en este capítulo?

- ⑤ Identificar y visibilizar las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes.
- ⑤ Adquirir conocimientos sobre las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva y herramientas didácticas para abordar la problemática.

¿Qué **CONTENIDOS** vamos a trabajar?

- ⑤ Barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes
- ⑤ Sexualidad, identidad de género y orientación sexual

¿Cuál es la **METODOLOGÍA**?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.



PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR

Historias como las de Gladys pueden presentarse en los centros de salud y, muchas veces, las dejamos pasar, suponiendo que es “normal” que los y las adolescentes tengan que ir acompañados y no se les provean condones “así nomás”. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una vulneración de derechos. Para ello nos preguntamos:

¿Por qué Wendy y Juani se van del centro de salud sin ser atendidos? ¿Será porque se encuentran con barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva?

¿Qué pueden hacer los centros de salud para garantizar el acceso de adolescentes y jóvenes a su derecho a la salud sexual y reproductiva?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que sentimos y pensamos sobre esta situación: ¿Cómo se habrán sentido Juani y Wendy cuando salieron del centro de salud?

¿Qué te parece a ti que le pasa a Gladys cuando se entera que algún o alguna adolescente no fue escuchado/a en el centro de salud? ¿Te parece que Gladys puede asumir sola la tarea de darles una respuesta a los/as jóvenes en el centro de salud?

Ana parece no tener esperanzas de que el centro de salud pueda cambiar. ¿Sientes algo parecido?

A Gladys le gusta que la inviten de la escuela secundaria para dar talleres sobre sexualidad. ¿Por qué te parece que la llaman a ella? Gladys siente contradicciones: se siente reconocida pero a la vez, ¿qué más te parece que siente frente a esta situación?

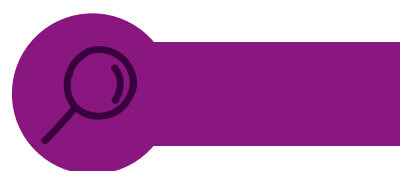
Actividad: Haciendo memoria

En esta actividad te invitamos a recorrer tus recuerdos de la adolescencia y la juventud. ¿Cómo fueron tus primeras consultas sobre salud sexual y reproductiva? ¿Cómo te sentías? ¿Qué obstáculos se te presentaron? ¿Fuiste acompañado/a? ¿Cómo te atendieron? Te proponemos que elijas un recuerdo significativo y lo escribas como si fuera una historia corta pero, en vez de poner tu nombre, le pongas otro nombre al personaje. Una vez que termines de escribir, lee la historia completa. Si no quieres escribir, puedes dibujar una historieta. ¿Cómo se siente ese personaje? ¿Tiene algo en común con los personajes que menciona Gladys? ¿Por qué?

PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?

Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR



¿Wendy tiene derecho a atenderse en el centro de salud sin que una persona adulta la acompañe?

Sí. La decisión autónoma de Wendy de asistir por su cuenta al centro de salud forma parte de sus posibilidades porque, como indica la Convención de los Derechos del Niño, los/as adolescentes tienen derecho a la salud, a la información y a ser oídos/as en todos los aspectos importantes de sus vidas.

A veces se cree que los/as adolescentes no tienen la capacidad de comprender y hacerse responsables de sus actos y, por ese motivo, desde el centro de salud se solicita la presencia de la familia o de un adulto responsable para acompañarles. Este tipo de intervenciones incumplen los marcos normativos para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes y suelen sostenerse en prejuicios acerca de la sexualidad adolescente.

Este tipo de obstáculos impiden que los y las adolescentes sean escuchados/as en los centros de salud (¡y en otras instituciones también!) cuando lo necesitan. A este tipo de obstáculos se los reconoce como **barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva**.

Algunas barreras de acceso pueden ser:

- ④ No atenderles si no van en compañía de un adulto.
- ④ Atender, pero no entregar los métodos anticonceptivos sin compañía de un adulto.
- ④ Tratar a todas las personas como heterosexuales, lo que inhibe que se animen a expresarse y plantear sus motivos de consulta.
- ④ No preguntar la identidad de género de la persona y entonces asesorar sin tener en cuenta sus necesidades.
- ④ En vez de dar a elegir el método anticonceptivo, prescribirlo, pasando por encima de la autonomía de cada adolescente.

Estas barreras pueden tener consecuencias graves para la salud de los/as adolescentes. Para Wendy, por ejemplo, las consecuen-

cias que pueden generar las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva podrían ser, entre muchas otras cosas, un embarazo no intencional o una infección de transmisión sexual, dado que se le niega la posibilidad de informarse acerca de cómo proceder para prevenir embarazos no intencionales o qué hacer luego de tener relaciones sexuales sin protección²⁰.

¿A qué nos referimos con salud sexual y reproductiva? Según la OMS, “La salud sexual y reproductiva (SSR) abarca las dimensiones del bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad; no se trata solamente de la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad” (OMS, 2006). Entonces, cuando hablamos de SSR nos referimos a un bienestar integral en relación con la sexualidad.

¿Qué son los derechos en salud sexual y reproductiva (SSR)?

Los derechos sexuales y reproductivos son reconocidos como parte de los derechos humanos.

🕒 **Derechos sexuales:** establecen que todas las personas tenemos derecho a disfrutar de una vida sexual libremente elegida, satisfactoria, sin violencia, discriminación ni riesgos.

🕒 **Derechos reproductivos:** establecen que todas las personas tenemos derecho a decidir en forma autónoma y sin discriminación si tener hijos o no, cuántos y cuándo. Para esto es necesario tener acceso a la información y los medios adecuados.

²⁰ En el capítulo de Wendy, ella cuenta que su novio se quitó el condón sin su consentimiento cuando estaban teniendo relaciones sexuales. Como teme estar embarazada o haber contraído una ITS, asiste al centro de salud a recibir atención médica e información.

¿Puede Gladys, médica ginecóloga del centro de salud de Tres Ríos, evitar las barreras de acceso trabajando en soledad?

Gladys está comprometida como profesional del centro de salud de Tres Ríos a trabajar para que se garanticen los derechos a la salud sexual y reproductiva de los y las adolescentes de la comunidad. ¿Puede llevar adelante esta tarea sola? La respuesta es no. Es por eso que le pide una reunión al director. Fortalecer al centro de salud para mejorar el acceso a la salud sexual y reproductiva en la adolescencia requiere de una estrategia institucional que supere las buenas voluntades de profesionales como Gladys.

Las decisiones institucionales que deben tomarse para eliminar las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva no son solamente logísticas o administrativas, sino que requieren de un cambio de perspectiva y de mirada con respecto a las implicancias que el acceso a la salud sexual y reproductiva (o su falta) tiene para adolescentes y jóvenes. Resulta fundamental contar con estrategias integrales que consideren las particularidades y necesidades de adolescentes y jóvenes.

¿Cómo fortalecer al centro de salud para mejorar el acceso de adolescentes y jóvenes?

Es importante que el centro de salud ofrezca una atención que responda específicamente a las necesidades respecto de la salud sexual y reproductiva de los/as adolescentes y jóvenes, dado que éstas no son las mismas que durante otras etapas de la vida de las personas.

Al mismo tiempo, los/as adolescentes no son un grupo homogéneo, por eso sus necesidades en temas de salud sexual y reproductiva son distintas en función de la variedad de factores particulares que se ponen en juego. Cada adolescente que asiste al centro de salud tiene una historia, vivencias previas, creencias, experiencias familiares, emociones, sentimientos y estados de ánimo.

Al transmitir información sobre salud sexual y reproductiva a adolescentes y jóvenes, conviene considerar ciertos aspectos:

- ⑤ El tono emocional. Utilizar un tono que promueva un clima de calidez, confidencialidad y respeto.
- ⑤ La metodología. Se recomienda utilizar dinámicas participativas, que favorecen mover el cuerpo, trabajar en pequeños grupos y producir algo nuevo a partir de la información recibida (por ejemplo, un folleto, un video con los celulares, un juego o un meme).
- ⑤ Las motivaciones para actuar de cada persona. Tener en cuenta que la información adquiere un sentido distinto según el sistema de roles y vínculos de cada persona y su contexto social.
- ⑤ El momento personal. Considerar que cuando la información - en especial, la vinculada a anticoncepción - llega en un momento en que los/as jóvenes no la necesitan, es probable que les resulte más difícil apropiarse de ella dado que es información para usar en situaciones prácticas. Por lo tanto, en la adolescencia, acceder en múltiples oportunidades a esa información -a través de distintas estrategias pedagógicas, evitando la repetición- puede hacer que aquello que a los 13 años, por ejemplo, no fue registrado, a los 15 años resulte muy significativo, o viceversa.

Mejorar el acceso de adolescentes y jóvenes a sus derechos en salud sexual y reproductiva no es tarea sencilla. Para esto, se recomienda a los equipos de los servicios de salud - como el centro de salud de Tres Ríos en el que trabaja Gladys - seguir ciertos **estándares de calidad** (UNFPA, 2016).

10. Conocimientos de los y las adolescentes sobre salud. *Los y las adolescentes conocen acerca de los cuidados en salud y sus derechos, y saben dónde y cuándo obtener servicios de salud con énfasis en salud sexual y reproductiva.*

¿Cómo? Difundir los servicios de salud para adolescentes a través de carteles que estén visibles y que mencionen horarios de atención; entregar material informativo, educativo y de difusión sobre

salud y derechos sexuales y reproductivos destinado a adolescentes; atender las consultas teniendo en cuenta la edad, capacidad cognitiva, nivel de desarrollo, género, orientación sexual, situación cultural y desde un enfoque de género y derechos.

11. Apoyo de la comunidad. *Padres y madres, tutores, otros miembros de la comunidad y organizaciones comunitarias reconocen la importancia de los servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes y apoyan su prestación y utilización.*

¿Cómo? Los servicios de salud deben conocer y vincularse con instituciones educativas juveniles y comunitarias de la zona (incluidas las escuelas) y con las familias; desarrollar actividades de comunicación y difusión en la comunidad para promover los servicios de salud y la utilización por los y las adolescentes.

12. El paquete de servicios. *El establecimiento de salud ofrece un paquete de orientación, información, atención integral, referencia y contrarreferencia que responde a las necesidades de todos los y las adolescentes.*

¿Cómo? Contar con información sobre salud y con asesorías y atención integral, así como garantizar los insumos y suministros en salud sexual y reproductiva; disponer de normas, guías, protocolos y procedimientos para prestar una atención integral de calidad en Salud Sexual y Reproductiva tanto en establecimientos de salud como en instituciones educativas y comunitarias.

13. Competencias de los prestadores. *El personal de salud demuestra las competencias requeridas para prestar servicios calificados de salud sexual y reproductiva a la población adolescente, conforme al paquete básico de servicios establecido, incluida la evaluación psicosocial y física adecuada y el cuidado holístico individual. Asimismo, respeta, protege y vela por que se cumplan los derechos sexuales y reproductivos de la población adolescente.*

¿Cómo? El personal de salud debe tener las competencias técnicas necesarias para atender a los/as adolescentes de forma eficaz y respetando su derecho a la información, la privacidad,

la confidencialidad, el respeto y la no discriminación. Disponer de un sistema de supervisión y de un programa de capacitación continua del personal de salud para la atención de adolescentes.

14. Entorno físico y equipamiento de los establecimientos de salud. *El establecimiento de salud dispone de un horario adecuado y un entorno acogedor y limpio, y respeta la intimidad y la privacidad. Cuenta con el equipo, los medicamentos, los suministros y la tecnología que se necesita para garantizar la prestación de servicios de salud sexual y reproductiva intramurales o extramurales, conforme al paquete básico establecido.*

¿Cómo? Contar con salas de espera y consultorios con ambiente de gusto juvenil, acogedor y limpio; horarios convenientes, que reduzcan el tiempo de espera y contemplen los horarios escolares; disponibilidad para atender adolescentes sin cita previa; sistema de adquisición de medicamentos e insumos anticonceptivos que faciliten su utilización.

Es importante que la ubicación de los contenedores de preservativos gratuitos esté accesible a los/as adolescentes y jóvenes que los requieran. Se sugiere que los contenedores se encuentren cerca de la entrada, en la planta baja, en un espacio con poca circulación de gente, donde los/as jóvenes no se sientan observados/as si toman un condón.

15. Equidad. *El establecimiento de salud presta servicios de salud sexual y reproductiva inclusivos y equitativos a toda la población adolescente.*

¿Cómo? Contar con normas y procedimientos que garanticen la atención en SSR de buena calidad y de forma gratuita o asequible para todos/as los/as adolescentes, independientemente de: su capacidad de pagar, su edad, sexo, estado civil, grado de instrucción, origen étnico, orientación sexual, identidad de género u otras características. Es importante que el equipo de salud conozca cuáles son los grupos vulnerables de adolescentes en sus comunidades y favorecer su participación.

16. Datos y mejora de la calidad. *Los establecimientos de salud cuentan con sistemas de información operativos que recopilan datos de uso y calidad de la atención prestada, desglosados por edad, sexo y otras variables sociodemográficas relevantes, los analizan y los utilizan para mejorar la calidad de la atención. El personal del establecimiento recibe apoyo para participar en los procesos de mejora continua de la calidad.*

17. Participación de los y las adolescentes. *Los y las adolescentes participan activamente en el diseño, implementación, evaluación y mejora de los servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes en los establecimientos de salud y en la comunidad.*

¿Qué significa ser un chico trans como Juani?

Al nacer, según la apariencia de nuestros genitales externos (pene o vulva), a las personas se nos asigna un sexo biológico y un género, con solo dos opciones: varón o mujer. Juani no se sentía cómodo con la identidad que le asignaron al nacer (mujer) y por eso hizo, o está haciendo una transición, un tránsito de género.

La definición del sexo biológico trae, incluso antes del nacimiento, un conjunto de expectativas, formas de trato, opciones de nombre, posibles ropas, juguetes, colores que van a ser bastante diferentes según se espere el nacimiento de un bebé con pene o con vulva. Todas esas expectativas de género son construcciones culturales, que condicionan y configuran nuestra identidad de género.

Al momento del nacimiento el equipo médico define, a través de la observación de los genitales, el “sexo” de una persona, que después es ratificado en el registro civil por la inscripción y la elección de los nombres que hacen sus progenitores/as o tutores/as legales. A través de los años, muchas personas construyen su identidad asimilando esta primera asignación que se realizó sin su consentimiento, mientras que otras personas no. Una persona trans es una persona que no se identifica con esa asignación de género realizada en el momento de su nacimiento.

Juani es un chico trans porque nació con vulva, fue nombrado como Juana y socializado como niña, aunque él siempre se sintió incómodo con esa asignación de género y, por lo tanto, en su adolescencia decidió hacer un tránsito a la identidad de varón trans, lo que significa que puede llegar a adoptar (o no) ropas, gestos, gustos y, si lo desea, acceder a tratamientos hormonales y quirúrgicos para cambiar su cuerpo.

Durante años se creyó que la transexualidad era anormal, una enfermedad que había que corregir. La lucha del mismo colectivo de travestis y trans, junto a los aportes de las ciencias sociales, biológicas y de la salud permitieron ver que, en realidad, el problema está en que las vivencias de todas las personas entran en esquemas de género binarios (varón-mujer), cerrados y opresivos, que no reconocen las múltiples formas que las personas tenemos de vivir nuestro cuerpo y nuestra sexualidad. En la actualidad, se reconoce la variabilidad de la sexualidad humana y se promueve la vivencia de la [diversidad sexual](#) y corporal como parte de los derechos humanos.

Todas las personas tenemos identidad de género. Cuando las personas se sienten identificadas con el género asignado al momento de nacer se las denomina "cis". La palabra "trans" se refiere a aquellas personas que, como le sucede a Juani, no se identifican o autoperciben con el género asignado en el nacimiento.

El prefijo latino "cis" significa "en este lado de" o "de este lado" y "trans" se traduce "a través de" o "del otro lado".

¿Juani es homosexual? ¿Trans y gay son sinónimos?

Juani se identifica como varón trans, pero no sabemos quién le atrae. Es decir, no sabemos su orientación sexual.

La orientación sexual de una persona responde a la siguiente pregunta: ¿quién te gusta? Es la atracción sexual, física y afectiva hacia otra persona. Varía de una persona a otra y puede cambiar en la misma persona a lo largo de su vida. Lo importante es saber que todas las vivencias son válidas por igual.

Las orientaciones sexuales pueden ser:

- 🌐 **heterosexual:** cuando hay atracción por personas del género opuesto
- 🌐 **homosexual:** cuando existe atracción por personas del mismo género
- 🌐 **bisexual:** cuando existe atracción por personas de ambos géneros
- 🌐 **pansexual:** cuando hay atracción por la persona singular sin importar su identidad de género
- 🌐 **asexual:** cuando no hay atracción ni interés por establecer relaciones sexo afectivas

Entonces, si a Juani le atraen los varones, será un varón trans homosexual. Si a Juani le atraen las mujeres será un varón trans heterosexual.

En síntesis, **orientación sexual e identidad de género no son sinónimos**. Son aspectos diferentes de la sexualidad de una persona. Para no confundirlas, podemos pensar a qué hace referencia cada una:

- 🌐 **Identidad de género** refiere al género con el que me reconozco y responde a la pregunta: ¿Quién soy? ¿Cómo me autopercibo?
- 🌐 **Orientación sexual** se refiere a la atracción y responde a la pregunta: ¿Quién me gusta?

Una manera de apropiarse de estos conceptos es pasarlos por la propia historia, pensarlos en primera persona: Yo, ¿con qué genitales nací, pene o vulva? ¿Y qué identidad de género me asignaron al nacer, varón o mujer? ¿Me siento identificado/a con esa identidad? ¿Soy cis o trans? ¿Quiénes me atraen? ¿Cuál es mi orientación sexual?

Si Juani se autopercibe varón, pero cuando asiste al centro de salud lo llaman Juana y lo tratan como mujer, ¿podemos pensar que allí hay una práctica discriminatoria?

Cuando a Juani lo llaman Juana, lo están discriminando por su identidad de género. Él pidió que lo llamaran Juani y ese pedido no fue respetado. Esto provoca consecuencias: Juani expresó que no va a volver al centro de salud porque le resultó dolorosa la violencia recibida.

Es habitual que las personas trans no vayan a atenderse a los servicios de salud para evitar ser maltratadas o discriminadas. Además de no ser llamadas por el nombre elegido, muchas veces son internadas en pabellones distintos a los del género que manifiestan e incluso se les restringe o niega la atención por su identidad de género. Este tipo de situaciones de discriminación y violencia provocan que a muchas personas trans se les vulnere su derecho a acceder a un servicio de salud integral.

La discriminación y la violencia resultan perjudiciales para la salud de las personas ya que vulneran su derecho a recibir atención integral en salud.

Además de las personas trans, las personas del colectivo LGBTTI (lesbianas, gays, bisexuales, trans, travestis, intersex) en general encuentran barreras para la atención de su salud sexual y reproductiva. En los servicios de salud la diversidad sexual es habitualmente invisibilizada, por lo que la información que reciben, tanto en las consultas como en los folletos informativos, se encuentra destinada a personas heterosexuales y suele centrarse en los aspectos reproductivos. Incluso en las consultas, con frecuencia se asume que el/la adolescente es heterosexual y se entrega información preventiva desde esa presunción.

Para lograr una atención en SSR que responda a las necesidades de todos/as los/as adolescentes es necesario reconocer a todas las personas como sujetos con derecho a vivenciar su identidad de género en libertad.

La organización colectiva de las personas LGBTTI (lesbianas, gays, bisexuales, trans, travestis, intersex y queer) viene impulsando una transformación respecto de estas desigualdades, aunque queda un largo camino por recorrer. Comprender las [relaciones desiguales](#) de género es clave para transformar las prácticas en los centros de salud, como también en otras instituciones y en la sociedad en general.

¿Qué se puede hacer desde los centros de salud como el de Tres Ríos para evitar prácticas discriminatorias hacia la comunidad LGBTTI?

Tal como exige Gladys, los centros de salud pueden (y deben) accionar a nivel institucional para garantizar una atención de calidad de la SSR de las personas LGBTTI respetuosa de su identidad de género y orientación sexual.

Pero, ¿cómo hacerlo? Se recomienda a los servicios de salud (UNFPA, 2019):

- ④ Sensibilizar y capacitar al personal del centro de salud (médicos, administrativos, personal de apoyo, etc.) en diversidad sexual. Fomentar espacios de reflexión sobre las creencias, prejuicios y actitudes hacia la diversidad sexual.
- ④ Visibilizar la diversidad sexual en los distintos espacios del establecimiento, como salas de espera y consultorios de atención. Se pueden colgar posters referidos a la diversidad sexual, símbolos que la representen (la bandera de la diversidad) y declaraciones en contra de todo tipo de discriminación.
- ④ Ofrecer baños inclusivos. ES decir, baños sin división por género, que no sean exclusivamente para hombres o para mujeres cis. Esto puede ayudar a que las personas trans se sientan más cómodas durante su visita al centro de salud.
- ④ Preguntar a la persona cuál es el nombre con el que quiere ser atendida. Si se tiene duda, se puede llamar por el apellido. Se debe reconocer siempre este derecho.

☞ Ofrecer material informativo en salud sexual y reproductiva inclusivo y respetuoso de la diversidad sexual y de la identidad o expresión de género.

☞ Asegurarse de que todos los formularios a completar y las herramientas tecnológicas consideren el respeto por la diversidad sexual.

☞ Participar activamente en la comunidad, incluyendo las instituciones educativas, realizando actividades de sensibilización sobre diversidad sexual para prevenir la discriminación y la violencia.

Ahora bien, también es importante que durante la atención médica, el personal de salud tenga una perspectiva de derechos, con enfoque de género y de respeto a la diversidad. Para esto se sugiere una atención centrada en la persona considerando su singularidad, tomando en cuenta su historia, sus necesidades, deseos y su contexto social.

Para la atención en salud, se recomienda a los y las profesionales:

☞ No asumir la heterosexualidad como la única manera de vivir la sexualidad.

☞ Utilizar lenguaje respetuoso e inclusivo. Eliminar expresiones como "trollo", "maricón", "puto", "torta", "trava", etc. Pueden resultar ofensivas para las personas LGBTTI, y reducir la accesibilidad a las consultas.

☞ Asegurar la privacidad y confidencialidad.

☞ Promover la toma de decisiones de los/as adolescentes sobre su salud.

☞ Proporcionar información sobre el autocuidado, considerando siempre las prácticas sexuales de cada joven.

☞ No estigmatizar a las personas LGBTTI como potenciales portadoras de ITS.

- ⊕ No minimizar los riesgos de embarazo, ITS/VIH para hombres y mujeres sin importar su identidad de género u orientación sexual.
- ⊕ No presuponer que al no ser heterosexuales, no proyectan tener hijos, o que no han sido madres o padres con anterioridad.
- ⊕ Prestar apoyo y acompañamiento individual a adolescentes durante el proceso de transición.
- ⊕ Prestar atención a la presencia de síntomas e indicios físicos, emocionales o comportamentales asociados a la discriminación y la violencia para poder tratarlo tempranamente. Las personas LGBTTI muchas veces no denuncian la violencia.
- ⊕ Proveer información sobre redes de apoyo sociales y comunitarias para acompañamiento individual y familiar.

Es importante recordar siempre que todas las personas somos sujetos de derecho y por lo tanto tenemos el derecho a gozar de nuestra salud sexual y reproductiva sin discriminación ni violencia de ningún tipo.

De acuerdo a los estándares legales internacionales, “Todas las personas tienen el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. La salud sexual y reproductiva es un aspecto fundamental de este derecho” (Principios de Yogyakarta, N° 17).

¿Es necesario que para hablar de sexualidad en la escuela haya que esperar a profesionales de la salud como Gladys?

No, no es necesario, ya que los y las docentes también pueden (y deben) abordar contenidos de [educación integral de la sexualidad \(EIS\)](#) en sus escuelas.

Muchas veces se argumenta que los y las docentes no pueden enseñar EIS porque se sienten incómodos/as, no tienen las habilidades o conocimientos necesarios o les resulta demasiado difícil.

Sin embargo, las y los docentes en el marco de un proyecto educativo institucional, cuando reciben formación y acompañamiento en la temática, pueden responder las inquietudes de forma apropiada y con seguridad. No se espera que sean expertos/as en sexualidad, sino que puedan mediante el vínculo con sus estudiantes, escucharlos/as y proporcionarles información científicamente validada.

Recordemos que existe evidencia de que la EIS impartida con perspectiva de género tiene un efecto sumamente positivo en la SSR de adolescentes y jóvenes, así como en la prevención de la violencia basada en género. Por lo tanto, es esencial que las escuelas apoyen a sus docentes para que fortalezcan la EIS.

Que la escuela asuma la tarea de fortalecer la EIS no significa que deba dejar de invitar a profesionales de la salud como Gladys. Por el contrario, la articulación entre el sector de salud y escolar es fundamental. Los y las docentes deben continuar solicitando asesoramiento y capacitación en relación a temas o problemas específicos de salud sexual y reproductiva, y trabajar de manera conjunta.

Por lo tanto, **es clave el trabajo de articulación entre el centro de salud y la escuela** ya que la sexualidad es una realidad humana tan compleja que no se agota ni en una, ni en otra institución y, además, los abordajes son diferentes y complementarios.

Es importante que cuando las escuelas invitan a profesionales de la salud a dar charlas, sea en el marco de un proyecto pedagógico sobre EIS. De este modo el trabajo que realizan cotidianamente se verá fortalecido. Una charla de Gladys, por ejemplo, nunca puede reemplazar la enseñanza de la EIS por parte de los docentes en la escuela, pero sí puede aportar y mucho a mejorar la propuesta pedagógica porque los conocimientos de Gladys no son los mismos que los conocimientos de los docentes y estos se complementan.

Además de las charlas como las que hace Gladys en la escuela, algunas actividades de articulación entre la escuela y el centro de salud pueden ser, por ejemplo:

- que la escuela realice visitas al centro de salud con los/as estudiantes para mostrarles su funcionamiento;
- que la escuela tenga contacto directo con el centro de salud y pueda realizar derivaciones si detecta que algún estudiante lo requiere;
- que el centro de salud realice periódicamente una distribución de condones en la escuela;
- que el centro de salud promocióne sus servicios en talleres informativos en la escuela (para estudiantes, o para estudiantes y sus familias).

Como mencionamos en la primera parte del kit, la educación en sexualidad integral tiene mejores resultados cuando los proyectos escolares se complementan con el sector salud y con otras organizaciones comunitarias.

Es deseable que las instituciones de una misma comunidad puedan trabajar en red, no solo cuando surge un problema y urge intervenir para dar una respuesta. Lo ideal es que la articulación se construya antes del problema. El trabajo intersectorial implica realizar un relevamiento local sobre aquellas instituciones que trabajan en la comunidad para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Conocer sus referentes institucionales, su modalidad de acción, los alcances de su cobertura, los recursos con los que cuentan.

Hay temas y problemas vinculados con la sexualidad, como el abuso sexual infantil, la violencia basada en género, la trata de personas, que requieren de la intervención de otras instituciones. La escuela no puede abordar en soledad problemáticas como las mencionadas.



PASO 4: ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.

Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- ⑤ busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- ⑤ puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.
- ⑤ requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.
- ⑤ puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: La violencia basada en género en las migraciones

Contenido: Salud sexual y reproductiva.

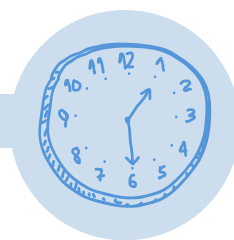
Objetivos: En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

- 🕒 reflexionen sobre las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva y cómo éstas afectan a adolescentes y jóvenes.
- 🕒 adquieran conocimientos acerca de sus derechos en salud sexual y reproductiva.
- 🕒 realicen una acción para difundir entre adolescentes y jóvenes acerca de sus derechos en salud sexual y reproductiva

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las **CLAVES**.

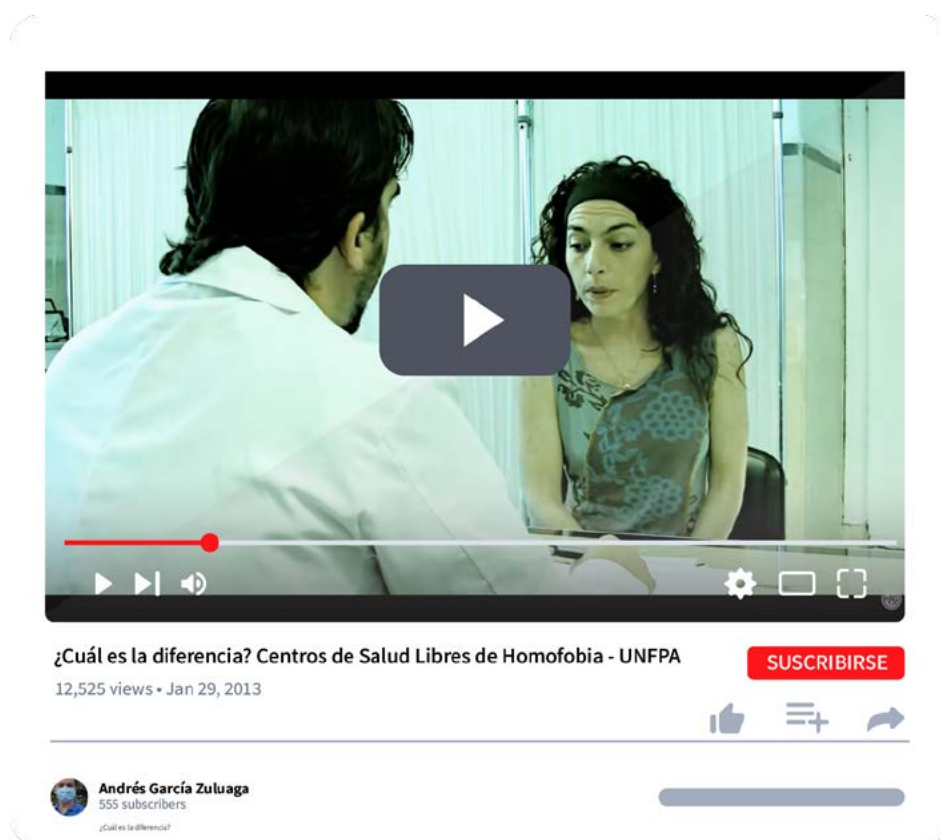
1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora y media



1) Para entrar en clima, conversar brevemente con los/as participantes sobre los servicios de salud del barrio. ¿Los conocen? ¿Dónde se ubican? ¿Han asistido alguna vez? ¿Saben qué servicios ofrecen? ¿Conocen familiares o amigos/as que hayan asistido? ¿Qué dice la gente del barrio sobre los servicios de salud?

2) Mostrar al grupo el siguiente material, que muestra situaciones en las que se presentan barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva.



¿Cuál es la diferencia?

Centros de Salud libres de homofobia - UNFPA
<https://youtu.be/jq6pK15liddA>

3) A continuación, generar un espacio de reflexión grupal. ¿Qué muestra el material? ¿Cuál creen que es el mensaje que se busca transmitir? ¿Serán barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva? ¿Alguna vez les pasó algo similar?

4) Para finalizar, invitar a los/as participantes a diseñar una encuesta para realizar a sus amigos/as y conocidos con el objetivo de investigar si las barreras de acceso a la salud sexual afectan a muchos y muchas adolescentes y jóvenes de su comunidad. Pueden armar un formulario online donde las personas accedan con el enlace y contesten las preguntas. O también pueden hacerlo en las redes sociales (encuesta de Instagram). Luego, en el siguiente encuentro, se analizan los resultados obtenidos.

2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos



Tiempo estimado: una hora y media

1) Dividir al grupo en 4 subgrupos. Asignar a cada grupo una de las personas del video de la actividad anterior. Cada grupo debe volver a mirar la parte que le tocó y a continuación completar el cuadro que se encuentra más abajo. Para esto, deberán escribir las palabras o frases que les surgen luego de "ponerse en los zapatos de cada personaje del video." ¿Qué sienten estas personas? ¿Qué piensan mientras están en la consulta? ¿Cómo se sienten antes de entrar? ¿Y al salir?

2) Cuando todos los grupos finalizan, realizar una puesta en común en la que cada grupo comparta lo que escribió. Favorecer un espacio de reflexión sobre la actividad. Algunas de las preguntas que pueden hacerse para motivar la reflexión son: ¿cómo se sintieron mientras realizaban la actividad? ¿Cómo les resultó el ejercicio? ¿Se sintieron identificados/as con los personajes? ¿Qué piensan sobre los profesionales que atienden?

<p>Personaje: (completar)</p>	<p>¡A ponerse en los zapatos de! ¿Qué les parece que pudo haber estado sintiendo y pensando en cada una de las entrevistas? ¿Cómo se sentía antes de entrar y cómo se sintió al salir?</p>
<p>Consulta 1</p>	
<p>Consulta 2</p>	



3 - Actividad para SABER MÁS

Tiempo estimado: una hora y media

1) Dividir al grupo en pequeños grupos de 4 o 5 personas y asignar a cada uno dos tarjetas en las que estén escritas dos derechos sexuales y reproductivos. El grupo deberá leer las tarjetas y discutir si están de acuerdo o no con el contenido de las tarjetas y por qué. También pueden discutir si se cumplen en los lugares en donde viven.

2) Una vez que terminan, cada grupo deberá mostrar sus tarjetas y exponer las conclusiones del debate.

3) Explicar que el contenido de todas las tarjetas refiere a derechos sexuales y reproductivos presentes en la normativa internacional. (Pueden sumar también tarjetas que tengan en su contenido leyes nacionales) Entre todos, reflexionar: ¿por qué es necesario que existan estos derechos? ¿Creen que se cumplen en el lugar donde viven? ¿Qué se puede hacer cuando no se cumplen?

4) Para finalizar, se puede investigar sobre lo que dice la legislación sobre los derechos sexuales y reproductivos en los lugares en donde viven.

Los siguientes ejemplos responden a la normativa internacional. Pueden agregar también derechos extraídos de las normativas de sus países.

Ejemplos de derechos para las tarjetas

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a contar con conocimiento acerca de la sexualidad y la reproducción que sea adecuado a sus necesidades y basado en evidencias científicas.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a decidir sobre su sexualidad sin importar lo que decidan sus familias.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a ser atendidos/as en los servicios de salud aunque no estén acompañados de una persona adulta responsable.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a servicios de salud gratuitos de calidad que garanticen el cuidado integral de su salud.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a recibir métodos anticonceptivos gratuitos si los requieren junto con la información sobre cómo utilizarlos.

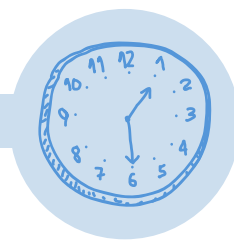
Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a elegir el nombre y el pronombre con el que quieren ser atendidos según su identidad de género.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a recibir servicios de salud de buena calidad, independientemente de su capacidad de pagar, su edad, sexo, estado civil, grado de instrucción, origen étnico, orientación sexual, identidad de género u otras características.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a que durante la atención en salud se respete la privacidad y la confidencialidad.

Los y las adolescentes y jóvenes tienen derecho a recibir un trato respetuoso y sin discriminación de ningún tipo en la atención a su salud sexual y reproductiva.

4 - Actividad para ACTUAR



Tiempo estimado: una hora y media

1) De forma grupal, ya sea en el grupo total o en pequeños grupos, crear un juego dirigido a adolescentes que tenga por objetivo informar acerca de los derechos de SSR y prevenir las barreras de acceso.

Alternativa: si cuentan con más tiempo, pueden pedir a cada grupo que elija una población específica e investiguen cuáles son las principales barreras de acceso a la SSR que tiene ese grupo comúnmente. Por ejemplo: colectivo LGBTTI, adolescentes y jóvenes viviendo con VIH, adolescentes y jóvenes con discapacidad, adolescentes y jóvenes de pueblos originarios, entre otros. Luego, crearán el juego enfocándose en la información obtenida.

2) Antes de comenzar, se pueden mostrar los siguientes materiales a modo de inspiración.

3) Al finalizar, pueden realizar intercambios entre los grupos para jugar los juegos creados por sus compañeros/as. Luego, los juegos pueden compartirse con otros/as jóvenes de la institución.

Materiales inspiradores para crear el juego:

🔗 Juego producido por la Fundación Huésped: <http://www.juegoconcondon.com/>

🔗 Juegos y materiales producidos por Casa Fusa: <https://grupo-fusa.org/materiales/>

🔗 Alicia Comas y María Eugenia Otero (2014) Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva. Ministerio de Salud de la Nación. Argentina. Disponible en: <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2020-10/manual-kit-experiencias-para-armar.pdf>

Más materiales sobre el tema:

- 📄 Valeria Ramos Brum (2011) XX técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con adolescentes y jóvenes. UNFPA, Uruguay. Disponible en: <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/xx-t%C3%A9cnicas-grupales-para-el-trabajo-en-sexualidad-con-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

- 📄 Calandra, N. (Coord.) (2012) Guía sobre talleres en la sala de espera de un servicio de salud. Un espacio de comunicación. Hospital General de Agudos Cosme Argerich. IPPF. Disponible en: <https://grupofusa.org/descargas/Guia%20Sobre%20Talleres%20de%20Sala%20de%20Espera.pdf>

- 📄 Ministerio de Salud de la Nación (2012) Lineamientos para la prevención y promoción de la salud destinada a equipos de salud que trabajan con adolescentes. Argentina. Disponible en: <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2018-10/0000000874cnt-lineamientos-equipos-salud-2016.pdf>

MAYRA. Violencia
basada en género en las
migraciones.



La historia de Mayra

[Mayra](#) tiene 17 años y vive con su familia a unas horas de la ciudad de Tres Ríos. Cuando era pequeña iba a la escuela, pero hace algunos años tuvo que dejar de ir para colaborar con la economía familiar. Desde entonces, sale todos los días bien temprano con la mercadería y vuelve tarde. Durante el día vende en la calle y cuando el sol se pone se dirige al mercado, donde su tía Karen le da algo de comer.

Mayra trabaja cada vez más horas porque el dueño de la habitación donde vive con su madre, ya les dijo que si no pagan todo lo que deben tendrán que irse a otra parte. Pero aún con todo el esfuerzo, no les alcanza. Se pregunta qué otra cosa podría hacer para conseguir más dinero.

Además, su ex novio insiste con volver con ella y anoche le escribió: “si no vuelves conmigo, cuando te encuentre, te mato”. A Mayra la inundó el pánico. Fue cuando se decidió y tomó una decisión que venía conversando con su amiga [Wendy](#) hacía tiempo: se iría del país lo antes posible. Migraría hacia el norte en busca de trabajo, y de paso así se alejaría de su ex novio, que va a buscarla a la casa cada vez de modo más insistente. Mayra tiene miedo de que algún día la encuentre sola. Hasta ahora tuvo suerte porque su madre, generalmente, está allí al cuidado de su hijita.

Cuando informó a su familia que se iría del país para buscar trabajo y enviarles dinero, su madre le pidió por favor que no se fuera. Le dijo que todo iba a mejorar. Su hermano, preocupado, le advirtió que conocidos suyos habían viajado hacia el norte en busca de trabajo y habían sido retornados por las fuerzas de seguridad. En cambio, su amiga Wendy la animó diciéndole que ella daría cualquier cosa por irse de Tres Ríos y enviar dinero a su familia. Le recomendó que si se iba, se inyectara anticonceptivos para prevenir un embarazo. Le habían contado historias horribles de mujeres que viajaban y en el camino sufrían toda clase de abusos sexuales y violencias. Mayra se quedó paralizada, ¿acaso debía prepararse para que la violaran? Wendy la acompañó a ver a Gladys al centro de salud.

¿Y si viajaba con alguien más? ¿Era posible conseguir una persona que la llevara de forma segura? Sabía que había gente que lo hacía por dinero, imaginaba que el costo sería altísimo...

Mayra estaba decidida. Lo había pensado mucho y sentía que era lo mejor que podía hacer. No aguantaba más. ¿Qué otra opción tenía?

A los pocos días el ex novio de Mayra se presentó en la casa, pero ella ya no estaba. El hermano le dijo que se había ido al norte por un trabajo. ¿Dónde y cómo se encontrará Mayra?



Click para
escuchar el
podcast de
Mayra



¿Qué **OBJETIVOS** buscamos alcanzar en este capítulo?

- ⑤ Identificar y visibilizar la violencia basada en género en las migraciones.
- ⑤ Adquirir conocimientos sobre la violencia basada en género en las migraciones y herramientas didácticas para abordar la problemática en instituciones educativas, tanto escolares como comunitarias.

¿Qué **CONTENIDOS** vamos a trabajar?

- ⑤ Las migraciones en América Latina y el Caribe y su relación con la violencia basada en género
- ⑤ Factores de riesgo para las mujeres en todas las etapas de las migraciones

¿Cuál es la **METODOLOGÍA**?

Este capítulo recorre cuatro pasos para prevenir la VBG en adolescentes y jóvenes desde las instituciones educativas escolares y comunitarias:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

Los primeros tres pasos están destinados a la formación de educadores/as: docentes, profesionales de la salud y de otros ámbitos, jóvenes líderes y lideresas, etc.

El cuarto paso ofrece herramientas para trabajar la temática con adolescentes y jóvenes en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.



PASO 1: VISIBILIZAR. ¿Qué está pasando acá?

Reconocer indicadores de violencias y discriminación es el primer paso para prevenir la VBG.

VISIBILIZAR es el primer PASO para TRANSFORMAR

Historias como las de Mayra son muy frecuentes en algunas comunidades. Muchas veces, no sabemos cómo comprenderlas o si realmente podemos ayudar. Un primer paso para transformar es VISIBILIZAR. Es decir: prestar atención y comprender si estamos frente a una situación potencial de violencia basada en género. Para ello nos preguntamos:

Las violencias que sufren las personas como Mayra en los procesos migratorios, ¿son violencias basadas en género?



PASO 2: REFLEXIONAR. ¿Qué nos pasa con esta situación? ¿Qué sentimos y qué pensamos?

Expresar y revisar nuestros sistemas de valores y creencias es fundamental para prevenir la VBG.

REFLEXIONAR sobre lo que sentimos y pensamos es el segundo paso para TRANSFORMAR.

Algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que sentimos y pensamos sobre esta situación:

¿Qué piensas sobre lo que le pasa a Mayra? ¿Qué sensaciones te genera?

¿Crees que hizo bien en migrar para enviar dinero a su familia? ¿Crees que es exagerado que decida irse? ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Cómo piensas que se siente Mayra en la preparación de su viaje?

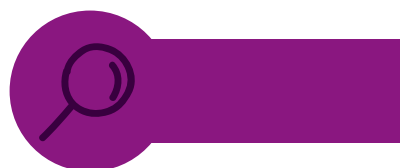
¿Qué piensas sobre la familia de Mayra? Si tú fueras la madre o el hermano de Mayra, ¿qué le dirías? ¿Y el padre de Mayra, qué piensas?

Actividad: Tienes una llamada perdida

Vamos a imaginar que vives en el mismo barrio que Mayra. Te enteras por un conocido de su situación y decides llamarla por teléfono para comentarle lo que piensas y darle algún consejo. Ella no contesta su móvil en ese momento y entonces decides dejarle un mensaje de voz. ¿Qué le dirías?

Te proponemos que grabes un mensaje de voz en el que le digas a Mayra lo que piensas y sientes sobre lo que le está pasando y le dejes un consejo sobre qué crees que debe hacer. Una vez que lo grabes, deja pasar unos minutos y vuelve a escucharlo. ¿Cómo crees que se sentirá Mayra al recibir ese mensaje?

PASO 3: SABER MÁS. ¿Qué necesitamos saber para prevenir la VBG?



Reconocer la necesidad de FORMACIÓN es fundamental para prevenir la VBG.

SABER MÁS es el PASO 3 para TRANSFORMAR

¿Por qué Mayra decide migrar hacia el norte? Ella sabe que irse implica correr riesgos ¿por qué lo hace?

Mayra toma la decisión de migrar, seguramente, producto de un conjunto de razones y de situaciones propias del contexto en el que vive. Ella siente que la migración es la única opción posible para conseguir una fuente de ingresos económicos que le permita enviar dinero a su familia y también para salvaguardar su integridad y su vida frente a las amenazas crecientes de su ex novio.

Al igual que Mayra, muchas mujeres en América Latina y el Caribe se ven obligadas a migrar o encuentran allí una oportunidad para mejorar sus vidas y las de sus familiares. La motivación principal ha sido históricamente acceder a un empleo, mejorar el empleo y enviar remesas a las familias. Actualmente las mujeres migrantes en Centroamérica son en su gran mayoría migrantes primarias, es decir, migran por decisión propia, asumiendo su rol de proveedoras respecto a la familia de origen y convirtiéndose en protagonistas del hecho migratorio.

La migración de Mayra se enmarca en un escenario de exclusión económica y social. La falta de empleo, la baja remuneración y las precarias condiciones laborales resultan las causas principales por las que decide migrar. En Centroamérica, se suma a estos motivos el alto nivel de violencia generado, en mayor medida, por el crimen organizado, la narcoactividad y las pandillas juveniles o maras.

A Mayra y a tantas otras mujeres se les suman las [violencias](#) que sufren de manera cotidiana en sus familias y en sus comunidades: violencia en el hogar, violencia en la pareja, violencia sexual. Esto genera que la decisión de migrar muchas veces “se convierte no tanto en una opción, sino en una coacción” (SG-SICA, 2016: 63). Es decir, como le sucede a Mayra, muchas mujeres se ven forzadas a migrar por las circunstancias en las que viven. De esta forma, se vulnera su derecho a no migrar.

Tanto la violencia basada en género como las dinámicas propias de las migraciones son temas importantes en sí mismos. Sin embargo, se requiere un abordaje común para visibilizar y transformar las situaciones que atraviesan las mujeres migrantes en una región cuyas dinámicas cotidianas están atravesadas por las migraciones.

¿Dónde se encontrará Mayra? ¿Estará en camino?

Mayra probablemente se encuentre viajando hacia el norte, en la etapa de tránsito del proceso migratorio, o ya en el destino.

El proceso migratorio incluye diferentes etapas, según lo define la Convención Internacional sobre la Protección de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares (1990): el origen, la preparación del viaje y la salida, el tránsito y la llegada a destino. Esta última etapa implica la estancia y el trabajo allí y/o el retorno al lugar de origen.

Cada etapa presenta ciertas amenazas y riesgos específicos, como veremos a continuación.

La mamá, el hermano y la amiga de Mayra le advierten que seguramente se enfrente a múltiples riesgos durante el viaje. Pero, ¿cuáles son esos riesgos que tanto preocupan a quienes quieren a Mayra?

La preocupación de familiares y amigas de Mayra es comprensible debido a que en general, lamentablemente, las experiencias que se conocen cargan con marcas de dolores, vulneraciones y frustraciones.

La decisión de migrar puede empoderar a Mayra y fortalecer su autonomía pero implica múltiples riesgos, especialmente porque la enfrenta a contextos que reproducen la desigualdad y la violencia. Los niveles de riesgo a los que se exponen quienes migran oscilan entre las condiciones de vulnerabilidad existentes y las amenazas que enfrentan durante el proceso migratorio.

Las mujeres migrantes, como Mayra, se encuentran expuestas a riesgos no solo en sus comunidades de origen (como le pasa a Mayra), sino durante el viaje y también en el lugar de destino, si es que logran llegar. Vamos por partes.

En el caso de Mayra, conocemos algunas situaciones que ella vive en el lugar de origen y durante la preparación y la salida. En esta primera etapa, los factores de riesgo más frecuentes para las mujeres migrantes son: la desinformación, los factores estructurales (sociales, económicos, políticos), la violencia doméstica o de pareja, la violencia sexual, el femicidio/feminicidio. Asimismo, como Mayra, muchas mujeres son quienes sostienen económicamente el hogar y/o quienes se hacen cargo del cuidado de sus

hijos/as, por lo que migrar requiere establecer arreglos familiares para garantizar los cuidados.

La etapa de tránsito es en la que las mujeres manifiestan sentirse más desprotegidas y violentadas. Las rutas migratorias son diversas y las experiencias variadas, sin embargo, la información sistematizada da cuenta de persistencia de situaciones de abusos, extorsiones, robos, violaciones, ausencia de información y de organismos de protección de derechos.

La falta de documentación y la situación irregular que viven la gran mayoría de mujeres migrantes en su tránsito, en particular por Centroamérica, dificultan el acceso a la información y la asistencia para la garantía de sus derechos fundamentales. Las propias mujeres migrantes reconocen que no se atreven a denunciar porque piensan que no tienen derechos o los desconocen totalmente, así como las garantías que los Estados deben proporcionarles.

Estas situaciones de irregularidad favorecen la posible caída en manos del crimen organizado y otras formas de violencia, como la trata de personas. La inseguridad y la violencia en la región viene aumentando principalmente por la acción de las maras, la narcoactividad y el crimen organizado. En este contexto son las mujeres quienes sufren, en mayor grado, la violencia por su condición de género.

Ya en destino se deben considerar factores como la estigmatización, la discriminación, la explotación laboral y la precariedad en la inserción social y laboral que, para las mujeres migrantes, son de mayor violencia.

Con respecto al retorno, las mujeres migrantes manifiestan que su regreso implica riesgo para sus vidas. Este riesgo está relacionado con la situación de extrema vulnerabilidad económica y la violencia existente antes de la salida de su país de origen. Por ejemplo, si Mayra retornara a Tres Ríos, probablemente, su ex novio se enteraría y volvería a acosarla.

Wendy le recomendó a Mayra inyectarse anticonceptivos para “prevenir un embarazo”. ¿Por qué lo hace? ¿Qué le está queriendo transmitir?

Wendy tiene información y sabe que las mujeres migrantes están más expuestas a ser víctimas de violencia sexual y por eso, al menos, le recomienda a Mayra protegerse para evitar un embarazo no intencional. Por supuesto que, más allá de las buenas intenciones que pueda tener Wendy para ayudar a Mayra, inyectarse anticonceptivos no es la “solución”. Se trata de un problema grave de vulneración de derechos humanos que padecen las mujeres que migran en la región en condiciones de vida similares a la de Mayra.

Mayra siente temor e incertidumbre porque se va enterando que la violencia sexual es uno de los principales riesgos que enfrentan las personas en las migraciones, especialmente en la etapa de tránsito. Es frecuente que las mujeres sean captadas por redes del crimen organizado con fines de explotación sexual, o que sean víctimas de abusos sexuales y violaciones por parte de “polleros” y “coyotes”, compañeros de viaje y otros varones migrantes.

[La violencia sexual](#), así como la violencia física, resultan el principal dispositivo de sometimiento contra las mujeres migrantes. Muchas veces los abusos sexuales y las violaciones son el pago que deben ofrecer a cambio de protección o servicios, a coyotes, a las fuerzas de seguridad y/o de fronteras, a conductores de vehículos, o a cambio de alojamiento y comida. También es común que durante el proceso migratorio algunas mujeres formen parejas para sentirse acompañadas o protegidas. Sin embargo, la compañía no es garantía de un viaje sin violencias dado que no solo las bandas delictivas, los traficantes o la población, sino los propios migrantes “tienen internalizado que la violencia sexual a las mujeres es parte del “precio” que deben pagar por el derecho de paso, o que la “seguridad” se puede comprar con relaciones sexuales”. (Díaz y Kuhner, 2014 en UNFPA y UNFPA Guatemala, 2018: 83)

Las violencias que sufren las personas en las migraciones, ¿son violencias basadas en género?

Sí, porque las violencias durante el proceso migratorio afectan de modo desigual a las personas en función de su condición étnica, de género, de edad o de clase.

Los colectivos más afectados por la violencia son las juventudes, las mujeres y la población indígena. Por lo tanto, ser mujer, joven e indígena siempre incrementa la violencia a la cual se encontrará expuesta, por lo tanto, también en las dinámicas migratorias. Mayra, por el solo hecho de ser mujer y joven, se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad que un varón migrante de su misma edad.

Las mujeres y personas del colectivo LGBTTI en las dinámicas y procesos migratorios presentan vulnerabilidades específicas derivadas de su condición de género. Desde una [perspectiva interseccional](#), aumentan sus niveles de riesgo como víctimas de violencia respecto de los hombres, por el hecho de sumar una categoría más de vulnerabilidad a su condición de mujeres o personas del colectivo LGBTTI: la de migrante.

ONU Mujeres señala que “el género influye sobre los motivos para migrar, la decisión de quién migra, las redes sociales empleadas para hacerlo, las amenazas y vulnerabilidades que se dan en el proceso, en las experiencias de integración e inserción laboral en el país de destino, y las relaciones con el país de origen” (Petrozzello, 2013: 22). Por ejemplo, si hablamos de los roles de género, los trabajos que suelen asociarse a lo “masculino”, como el trabajo en la construcción, suelen ser mejor remunerados que los trabajos vinculados con lo “femenino”, como el empleo doméstico y de cuidado. Por lo tanto, los migrantes hombres que consigan un empleo en la etapa de destino, tendrán mayores ingresos que las mujeres migrantes.

La perspectiva de género es clave para el análisis de la situación de las mujeres migrantes y la elaboración de políticas para combatir la discriminación, la explotación y el abuso del cual son víctimas en la región.

¿Qué pueden (y deben) hacer las instituciones de la comunidad para prevenir la VBG en las migraciones?

La violencia basada en género que sufren las personas como Mayra en las migraciones se ve agravada por la discriminación, el prejuicio y la falta de atención que reciben por parte de las instituciones encargadas de la protección de sus derechos (salud, policía, justicia, entre otras). A menudo las personas que acuden a dichas instituciones en busca de protección, asistencia o justicia son revictimizadas. Por ejemplo, es común que al dar un testimonio de violencia sexual se encuentren con personas que les realizan juicios morales, comentarios discriminatorios y estigmatizantes. Esto provoca que las mujeres desistan de denunciar y las violencias queden invisibles e impunes. Asimismo, la pérdida de confianza en las instituciones del Estado reproduce una lógica en la que la carga moral y la responsabilidad de la violencia recae en las mujeres (UNFPA, 2018).

Los organismos internacionales de derechos humanos, así como las organizaciones que están involucradas con la temática, consideran que resulta fundamental que las instituciones que trabajan con personas migrantes:

- ⑤ lo hagan desde una **perspectiva de derechos humanos centrada en la persona migrante** como portadora de los derechos universales inherentes a todo ser humano independientemente de su nacionalidad, género, etnia, raza, religión, idioma o cualquier otra condición.
- ⑤ cuenten con **enfoque de género**, de forma que puedan reconocer las formas de violencia basada en género y garantizar el acceso de las personas a la justicia, los servicios de salud y las instituciones de protección de sus derechos migratorios.
- ⑤ adopten una **perspectiva interseccional** que considere la combinación de formas de discriminación y violencia que puede sufrir una mujer por su edad, raza, etnia, posición económica, situación de migrante, discapacidad, entre otras.

- ④ conozcan la relación entre **género, migración y desarrollo**: las mujeres migrantes realizan importantes contribuciones al desarrollo sostenible y al cambio social en los países de origen, tránsito y destino.
- ④ conozcan y respeten la **normativa internacional y regional** sobre los derechos de las personas migrantes, la violencia basada en género, y la igualdad de género.
- ④ trabajen en línea con los **objetivos de desarrollo sostenible** (ODS 2030)

Es necesario comprender que el problema de la violencia basada en género en contexto de migraciones concierne a toda la sociedad, no es un problema solo de las personas que migran.

A continuación, brindaremos algunos ejemplos de acciones concretas que pueden realizar las instituciones educativas escolares y comunitarias para prevenir la violencia basada en género en los procesos migratorios.

- ④ Realizar campañas que apunten a brindar información sobre: derechos de personas migrantes, factores de riesgo de la ruta migratoria, lugares donde acudir en busca de protección, asistencia y justicia. El reconocimiento de sus derechos favorece a que las mujeres puedan posicionarse y denunciar las violencias padecidas durante las migraciones.

Desarrollar programas de formación y sensibilización sobre violencias basadas en género dirigidos a quienes trabajan en migración como policías, personal de aduanas, fronteras, migraciones. También para organizaciones de protección de derechos, asistencia, salud y justicia.

- ④ Estos programas deben aportar un posicionamiento claro respecto de que todas las personas tienen pleno derecho a migrar y que, durante los procesos migratorios, son los Estados quienes tienen la obligación de garantizar los derechos humanos con

perspectiva de género y de interseccionalidad. Por este motivo deben reconocer que las mujeres por su condición de género padecen situaciones de vulneración específicas.

Se debe aportar claridad, además, acerca de que la falta de documentación no siempre es un factor determinante, por ejemplo, para los casos en que dichas personas están tratando de acceder a servicios básicos de salud, justicia o atención ante situaciones de violencia basada en género.

🔗 Generar y/o fortalecer redes de protección que involucren a las organizaciones comunitarias locales en las zonas de afluencia y tránsito de migrantes. Para esto es necesario contar con información sobre cuáles son las zonas que requieren especial atención.

🔗 Realizar una revisión de los diseños curriculares para fortalecer la educación para la prevención y erradicación de la discriminación hacia personas migrantes con perspectiva de género.

🔗 Fortalecer la formación del profesorado en la mirada pedagógica desde una perspectiva de género para la identificación de situaciones complejas, cuando existe riesgo de que niñas y adolescentes abandonen el colegio. Situaciones como la de Mayra, quien no encontró en su contexto escolar la protección del Estado, no deben naturalizarse. Mayra se vio obligada a migrar porque el Estado no intervino, ni dictó medidas de protección, en este caso particular, debido a la violencia ejercida por parte de su ex novio.

🔗 Realizar campañas contra la discriminación hacia las personas migrantes dirigidos a la población en general en los países de origen, tránsito y destino.

PASO 4: ACTUAR. ¿Qué podemos hacer para transformar las situaciones de VBG?

Educar desde las perspectivas de derecho, género e interseccionalidad es fundamental para prevenir la VBG.

ACTUAR es un paso clave para TRANSFORMAR.



Ahora, en el PASO 4, dejaremos atrás Tres Ríos y sus personajes. Les invitamos a pensar las propias prácticas pedagógicas para la prevención de la VBG en sus espacios de trabajo. Este paso ofrece **herramientas para trabajar sobre la violencia basada en género con adolescentes y jóvenes** en escuelas, centros barriales o culturales, clubes, centros de salud, y otras instituciones comunitarias.

La modalidad propuesta para ACTUAR consiste en talleres, cuyas actividades recorren el mismo camino transitado a lo largo de este Kit:

Paso 1: **VISIBILIZAR**

Paso 2: **REFLEXIONAR**

Paso 3: **SABER MÁS**

Paso 4: **ACTUAR**

El siguiente taller...

- 🔗 busca ser un apoyo para aquellas personas que trabajan con adolescentes y jóvenes en instituciones educativas escolares y comunitarias.
- 🔗 puede ser realizado en escuelas, centros de salud, clubes, centros barriales o culturales, u otras instituciones de la comunidad.
- 🔗 requiere ser adaptado al contexto, las edades y las características del grupo.
- 🔗 puede llevarse adelante en distintos encuentros consecutivos de una hora y media aproximadamente cada uno, o bien adaptarse para ser realizado en una jornada de día completo.

Es importante señalar que los talleres deben llevarse a cabo de modo sistemático. Los estudios sobre el tema dejan evidencia de que las actividades aisladas y discontinuas pierden efectividad aunque sean valiosas. Organizar una serie de talleres en función de un cronograma puede ser un modo que colabore en este sentido.

TALLER DE PREVENCIÓN DE VBG: La violencia basada en género en las relaciones sexo-afectivas entre adolescentes

Contenido: Violencia basada en género en las migraciones

Objetivos: En este taller, nos proponemos que adolescentes y jóvenes:

- 🕒 reflexionen sobre las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva y cómo éstas afectan a adolescentes y jóvenes.
- 🕒 adquieran conocimientos acerca de sus derechos en salud sexual y reproductiva.
- 🕒 realicen una acción para difundir entre adolescentes y jóvenes acerca de sus derechos en salud sexual y reproductiva

¡IMPORTANTE! Abordar la problemática de la violencia basada en género requiere tener en cuenta que ésta puede estar atravesando la vida de los y las adolescentes y jóvenes. Es por esto que resulta necesario prestar atención a las emociones, sentimientos y pensamientos que el tema pueda suscitar en el grupo. También es importante saber de antemano cómo proceder en caso de que un/a joven exprese que se encuentra atravesando una situación de violencia. Para profundizar en estas cuestiones, te invitamos a leer las CLAVES.



1 - Actividad para VISIBILIZAR

Tiempo estimado: una hora y media

1. Mostrar al grupo el siguiente material. La lectura puede hacerse en voz alta para todos/as o de forma individual. Se trata de extractos de la novela "Más allá del invierno" de Isabel Allende. Los fragmentos cuentan la historia de Evelyn, una joven que vive en Centroamérica con sus hermanos y su abuela. Su padre, primero, y su madre, después, migraron hacia el norte cuando ella era pequeña en busca de trabajo. A sus 15 años, Evelyn migrará también hacia el norte a encontrarse con su madre.

Fragmentos de la novela “Más allá del invierno” de Isabel Allende

“Después de que Miriam, la madre de Evelyn, se fuera al norte, esa abuela invencible se había hecho cargo de ella y de sus dos hermanos mayores. Evelyn apenas había nacido cuando su padre emigró en busca de trabajo. Nada concreto supieron de él durante varios años, hasta que les llegaron rumores de que se había instalado en California, donde tenía otra familia, pero nadie pudo confirmarlo. Evelyn tenía seis años cuando la madre desapareció a su vez sin despedirse. Miriam huyó de madrugada, porque la determinación no le alcanzó para abrazar a los hijos por última vez. Temía que le fallaran las fuerzas. Eso les explicaba la abuela a los chiquillos cuando preguntaban, y agregaba que gracias al sacrificio de su madre podían comer todos los días, ir a la escuela y recibir encomiendas con juguetes, zapatillas Nike y golosinas desde Chicago.

(...) Los hijos mayores, Gregorio, de diez, y Andrés, de ocho, se cansaron de esperar a que Miriam volviera y se conformaron con las tarjetas postales y con oírle la voz entrecortada en el teléfono de la oficina de correos en Navidad o para sus cumpleaños, disculpándose porque una vez más rompía la promesa de ir a verlos. Evelyn siguió creyendo siempre que un día su madre volvería con dinero para hacerle una casa decente a la abuela. (...)

Los Ortega no eran los únicos sin madre ni padre; dos tercios de los niños de la escuela estaban en la misma situación. Antes sólo los hombres emigraban en busca de trabajo, pero en los últimos años también las mujeres se iban. (...)

Pocos terminaban la escuela; los niños partían en busca de trabajo o acababan metidos en drogas y pandillas, mientras las niñas quedaban embarazadas, salían a trabajar y algunas eran reclutadas para la prostitución. (...) A los catorce años Gregorio Ortega, el hermano mayor de Evelyn, abandonó definitivamente la escuela. Sin nada que hacer, vagaba con otros chicos por las calles con los ojos vidriosos y el cerebro envuelto en brumas por inhalar goma, gasolina, disolvente de pintura y lo que pudiera conseguir, robando, peleando y molestando a las muchachas. (...)

Cuando le faltaban pocos meses para ser llamado al servicio militar, logró que la MS-13, mejor conocida como Mara Salvatrucha, la más feroz de las pandillas, lo aceptara. Debió hacer el juramento de sangre: lealtad con sus camaradas antes que nada, antes que la familia, mujeres, drogas o dinero. Pasó por la prueba rigurosa de los aspirantes: una paliza monumental propinada por varios miembros de la mara para probar su temple. (...)

En las raras ocasiones en que pasaba por la aldea, esperaba a sus hermanos disimulado en alguna esquina para evitar ser reconocido (...) Interceptaba a Andrés y Evelyn en el tumulto de chiquillos saliendo de la escuela, los cogía de un ala y los arrastraba a un callejón sombrío para darles dinero y averiguar si sabían algo de la madre. La consigna en la pandilla era desprenderse de los

afectos, cortar el sentimentalismo de un solo hachazo; la familia era una atadura, una carga, nada de recuerdos ni nostalgias, hacerse hombre, los hombres no lloran, los hombres no se quejan, los hombres no aman, los hombres se las arreglan solos. (...) Pero a pesar suyo, Gregorio seguía unido a sus hermanos por el recuerdo de los años compartidos. (...)

El padre Benito llamó por teléfono a Miriam. Esta vez tuvo que contarle la verdad cruda y pedirle dinero para (...) pagar un coyote que condujera a Evelyn al norte. La niña corría peligro inmediato (...)

En la región de Guatemala cercana a la frontera con México, (...) era difícil conseguir un coyote o pollero de confianza. Había algunos que después de cobrar la mitad del dinero dejaban abandonadas a sus cargas en cualquier lugar de México o las transportaban en condiciones inhumanas. (...) Las niñas corrían mucho peligro: podían acabar violadas o vendidas a chulos y burdeles. Nuevamente fue Nuria Castell quien le tendió una mano al padre Benito y le recomendó una agencia discreta y con buena reputación entre los evangélicos.

Se trataba de la dueña de una panadería dedicada al contrabando de personas como negocio lateral. Se enorgullecía de que ninguno de sus clientes había terminado víctima de tráfico humano, ninguno había sido secuestrado por el camino ni asesinado, ninguno se había caído ni lo habían empujado del tren. (...) Cobraba el precio habitual que recibía el pollero para cubrir sus riesgos y gastos, más su propia comisión. Ella se comunicaba por su celular con los coyotes, les seguía la pista y siempre sabía en qué punto del viaje se encontraban sus clientes. Según Nuria, a la panadera nadie se le había perdido todavía. (...)

El pollero asignado por la panadera a Evelyn Ortega resultó ser un tal Berto Cabrera (...) que ejercía el oficio desde hacía más de una década. (...) Evelyn Ortega se sumó a un grupo de cuatro hombres que iban al norte a buscar trabajo, y una mujer con un bebé de dos meses que iba a encontrarse con su novio en Los Ángeles.

(...) Los clientes se reunieron en la trastienda de la panadería, donde cada uno recibió papeles de identidad falsos y fue aleccionado sobre la aventura que le esperaba. A partir de ese momento sólo podían usar el nuevo nombre, era mejor que no supieran los verdaderos nombres de los otros pasajeros. (...) Recibieron instrucciones de vestirse con su mejor ropa y ponerse zapatos o zapatillas, nada de chanclas, así se verían menos sospechosos. Las mujeres viajarían más cómodas con pantalones, pero nada de esos vaqueros rotos que estaban de moda. Necesitarían zapatillas deportivas, ropa interior y una chamarra abrigada; era todo lo que cabía en la bolsa o la mochila. «En el desierto hay que caminar. Allí no van a poder cargar con peso. Vamos a cambiar los quetzales que tengan por pesos mexicanos. Los gastos de transporte están cubiertos, pero les hará falta para la comida.» (...)

2. Luego de la lectura, reconstruir la historia con los/as participantes: ¿quiénes son los personajes? ¿Dónde viven? ¿Qué les sucede?

3. A continuación, pedir que en pequeños grupos o de forma individual, dibujen la escena que más les haya llamado la atención o que les haya resultado más significativa. Para esto deberán imaginar a los personajes y al lugar en que sucede la escena.

4. Una vez que terminan, quienes lo deseen podrán mostrar sus producciones. Preguntar luego al grupo: ¿Por qué eligieron esas escenas? ¿Qué vieron en ellas? Aquí se busca visibilizar las violencias basadas en género que tienen lugar en la historia. Si no surgen en la conversación, se sugiere hacer preguntas alusivas para dirigir la conversación. También se puede preguntar al grupo si conocen personas de su entorno que también hayan debido migrar.

2 - Actividad para EXPRESAR lo que sentimos y pensamos



Tiempo estimado: una hora y media

1. Recuperar la historia trabajada en la actividad anterior para dar continuidad a la actividad.

2. A partir de esta historia, pedir que en pequeños grupos o de forma individual, dibujen la silueta de Evelyn lo más grande posible.

Luego, se les invita a imaginar cómo se siente y qué piensa ese personaje: ¿tiene miedo? ¿Se siente segura? ¿Extrañará a sus familiares? ¿Qué espera encontrar en el destino? Deberán escribir al costado de la silueta los sentimientos, emociones y pensamientos que tiene el personaje.

Como variante, pueden asociar los sentimientos, emociones y pensamientos a alguna parte de su cuerpo que crean representativa de lo que se describe. Por ejemplo, si creen que Evelyn está

cansada, pueden sacar una flecha de sus pies y poner "se siente cansada". O si creen que está pensando en todos los riesgos que correrá en el camino, pueden sacar un globo de "pensamientos" de la cabeza y escribirlo allí.

3. Poner en común las producciones de los grupos, de forma tal que todos/as puedan ver qué hicieron los otros grupos o personas. Luego, preguntar: ¿Cómo se sintieron realizando la actividad? ¿Qué sentimientos les generó? ¿Qué tienen en común las producciones?

4. Continuar la actividad pidiendo que agreguen al dibujo de la silueta una maleta y que escriban o dibujen en ella qué cosas creen que deberían llevarse los personajes para migrar. Al finalizar, quienes quieran pueden compartir aquello que dibujaron o pensaron.

Esta actividad, conocida como "la maleta migrante", fue extraída de un material educativo generado por la OIM en conjunto con el colectivo "Somos Colmena". Puede verse aquí:

https://www.programamesoamerica.iom.int/sites/default/files/la_maletamigrante_feb.pdf

5. Generar un espacio de reflexión sobre: ¿Por qué seleccionaron esos artículos en el equipaje? ¿Qué riesgos creen que corren las personas en las migraciones? ¿Creen que las migraciones afectan de distinta forma a las personas según su género, edad, raza, etnia, nivel socioeconómico, etc.? ¿Qué creen que lleva a las personas a migrar?

Este espacio también permitirá a quien coordina la actividad sondear el nivel de conocimiento que los/as participantes tienen sobre el tema. De esta forma, podrán anticipar ciertas cuestiones al realizar la próxima actividad.



3 - Actividad para SABER MÁS

Tiempo estimado: una hora y media.

1. Mostrar al grupo el siguiente material:

Pensalo 2 veces.
Valeria. De: Somos Colmena.

<https://youtu.be/wf6wUnDOIBY>



Pensalo 2 veces: Valeria

67,262 views • Oct 22, 2020

SUSCRIBIRSE

Somos Colmena
587 subscribers

Pensalo 2 veces.
Felipe. De: Somos Colmena.

https://youtu.be/lqe_WLO3CpE



Pensalo 2 veces: Felipe

166,250 views • Oct 22, 2020

SUSCRIBIRSE

Somos Colmena
587 subscribers



OIM Ecuador Trata de Personas Jahaira español

78 views • May 15, 2018

SUSCRIBIRSE

OIM Ecuador
294 subscribers

Jahaira. De: OIM Ecuador.

<https://youtu.be/5WH5DF3WMol>



Migrantes: La historia de Ariana.

318 views • Mar 11, 2021

SUSCRIBIRSE

OIM Argentina
923 subscribers

Migrantes. La historia de Ariana.
De: OIM Argentina

<https://youtu.be/WinTJeulk7o>

2. Recuperar los videos: ¿Qué historia cuenta cada video? ¿Quiénes son las y los protagonistas? ¿Qué sienten y qué piensan? ¿Qué les sucede?

3. Mostrar al grupo el recurso “Tabla de conceptos básicos de género y su vínculo con la migración”. Esta tabla muestra las relaciones entre la migración y el género. Puede utilizarse completa o seleccionar solo algunos de sus items. En grupos pequeños, pedir a los/as participantes que elijan uno de los conceptos y que, recuperando el contenido de los videos (y de la historia de Evelyn de la actividad anterior), discutan:

a. Además del ejemplo que ofrece el cuadro para ese concepto, ¿qué otros ejemplos se les ocurren en relación al proceso migratorio?

b. ¿Cómo creen que estos ejemplos afectan a las personas en función de: su género, edad, etnia, raza y nivel socioeconómico.? ¿Por qué?

3. Poner en común las producciones grupales. Generar un espacio de reflexión sobre: ¿Creen que estas situaciones afectan de la misma forma a todas las personas? ¿Por qué?

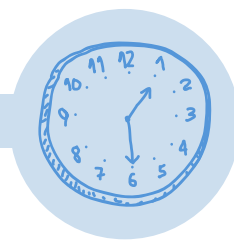
Tabla: Conceptos básicos de género y su vínculo con la migración

Extraído de: Petrozziello, A. (2013) Género en marcha. Trabajando el nexo migración-desarrollo desde una perspectiva de género. ONU Mujeres. República Dominicana.

Concepto	Ejemplo del proceso migratorio
<p>Roles de género: Actividades, tareas y responsabilidades asignadas a hombres y mujeres según la construcción social de género en un contexto dado. No necesariamente responden a las capacidades, potencialidades ni a los deseos de las personas. Estos roles se desempeñan en los ámbitos profesionales, domésticos y organizativos, tanto en los espacios públicos como en los privados.</p>	<p>Los trabajos considerados “masculinos” suelen ser más valorados y por consiguiente mejor remunerados que los “femeninos”. Un migrante varón que trabaja en la construcción gana mucho más que una migrante mujer que trabaja como empleada de hogar y/o cuidadora.</p>
<p>Desigualdad: La diferencia biológica en sí no provoca la desigualdad. Es en el momento en que la sociedad asigna un mayor valor a uno de los géneros (normalmente al género masculino) cuando se produce la desigualdad. Esa actitud crea un desequilibrio de poder entre los géneros e impide que ambos tengan las mismas oportunidades para su desarrollo personal. Las desigualdades de género también se retroalimentan y agravan con las desigualdades por clase social, etnia, nacionalidad, sexualidad, etc.</p>	<p>La desigualdad de género en el país de origen puede ser uno de los motivos para la migración femenina. Por ejemplo, las pocas oportunidades de empleo para las mujeres o la falta de protección contra la violencia de género.</p>
<p>División sexual del trabajo: El sistema sexo-género asocia ciertos tipos de trabajo a los hombres y otros a las mujeres. De este modo el trabajo productivo (remunerado) suele recaer en los hombres, mientras que el trabajo reproductivo (trabajo de cuidados, no remunerado o muy mal remunerado) recae en las mujeres. El trabajo comunitario lo realizan tanto los hombres como las mujeres, aunque es común que los hombres ocupen los puestos de autoridad mientras las mujeres laboran en puestos de apoyo.</p>	<p>Cuando una mujer emigra y deja a sus hijos con su familia en su país de origen, el trabajo reproductivo de cuidarlos suele recaer no sobre su esposo, sino sobre su madre, hermana o hija mayor.</p> <p>Es común que las asociaciones de migrantes en países de destino sean lideradas por hombres, quienes determinan cuáles son las necesidades y proyectos prioritarios; mientras que las mujeres apoyan el proceso a través de la realización de tareas administrativas u organización de eventos.</p>
<p>Nueva división sexual del trabajo globalizada: La división sexual del trabajo ya no opera únicamente en los niveles del hogar o de los mercados laborales nacionales sino que la misma se ha internacionalizado. Así, la segmentación sexual del mercado laboral mundial genera nichos de inserción para mujeres (entre los cuales el más relevante es el empleo de hogar) que cada vez más necesitan de mano de obra extranjera para ser cubiertos.</p>	<p>Los acuerdos negociados entre Estados sobre la importación de mano de obra generalmente mantienen la división sexual del trabajo, reclutando hombres para trabajar en sectores como la construcción y mujeres (a veces de cierta etnia o lugar de procedencia) para trabajar en los sectores de salud, limpieza o cuidados de menores, personas mayores y/o personas con discapacidad.</p>
<p>Estereotipo de género: Idea, opinión o imagen convencional, preconcebida, exagerada o simplificada sobre un grupo social en particular en base a su identidad sexual.</p>	<p>En algunos contextos es probable que una familia decida enviar a la “buena hija” al extranjero en vez de a su hijo varón, ya que creen que es más probable que ella remita un mayor porcentaje de su ingreso para apoyar a su familia natal.</p>

Concepto	Ejemplo del proceso migratorio
<p>Empoderamiento: concepto básico del desarrollo humano, mediante el cual las personas, individual y colectivamente, toman conciencia sobre cómo operan las relaciones de poder en sus vidas y ganan la confianza y fuerza necesarias para cambiar las desigualdades y fortalecer su posición económica, política y social.</p> <p>Se habla de empoderamiento como el proceso de adquisición de poder, entendiendo no un poder de dominación (“poder sobre”), sino un poder generativo (“poder para”), compartido (“poder con”) y personal (“poder interior”).</p>	<p>La experiencia migratoria puede empoderar a las mujeres ya que les proporciona la oportunidad de ganar su propio ingreso, emprender un negocio y/o mejorar su posición dentro del hogar. A la vez, hay aspectos de la migración que las desempoderan, tales como la doble discriminación que enfrentan por ser mujeres y extranjeras, el aislamiento al trabajar en sectores como el empleo de hogar, el estigma por haber “abandonado” a sus hijos, etc.</p> <p>Las mujeres que reciben remesas de sus esposos migrantes no necesariamente se empoderan ya que muchas veces éstos siguen controlando (en algunas ocasiones a través de su familia) las decisiones que se toman en el hogar.</p> <p>Las remesas enviadas de una mujer a otra mujer a menudo permiten mayor empoderamiento.</p>
<p>Equidad de género: La declaración formal de la igualdad de género no ha sido suficiente para lograr una sociedad más justa; una ley declarando igualdad de condiciones no crea una situación equitativa de la noche a la mañana.</p> <p>En cambio, el enfoque de la equidad de género promueve la eliminación de las barreras económicas, políticas, de educación y acceso a servicios básicos, de manera tal que las personas (mujeres y hombres) puedan tener las mismas oportunidades y se beneficien de ellas de forma equitativa.” A menudo requiere un esfuerzo especial (acciones afirmativas determinadas por el análisis de género) para promover las oportunidades de las que tradicionalmente no se han beneficiado de igual forma las mujeres.</p>	<p>La falta de acceso a servicios de salud para personas migrantes en el país de destino tiene repercusiones aún más graves para las mujeres migrantes. Ellas hacen mayor uso del sistema sanitario tanto por razones biológicas como sociales. Para corregir esta situación, es necesario promover la igualdad de condiciones para acceder al sistema sanitario para todas las personas migrantes, a la vez que se toman medidas especiales que favorezcan el acceso de las mujeres a servicios de salud sexual y reproductiva.</p>

4 - Actividad para ACTUAR



Tiempo estimado: una hora y media.

1. Recuperar los contenidos trabajados en las actividades anteriores.
2. Pedir a los/as participantes que confeccionen un folleto informativo o una publicación para redes sociales (Instagram, tik tok, etc) que apunte a visibilizar:
 - 🕒 las violencias y desigualdades que sufren las personas en las migraciones por su condición de género.
 - 🕒 los derechos de las mujeres migrantes.

El material debe convocar a la lectura, de forma tal que al difundirse sea atractivo para quienes lo reciben. Para esto pueden utilizarse imágenes, dibujos y otros recursos.

Es posible que la confección del material requiera de cierta investigación. Para esto pueden ponerse a disposición de los/as jóvenes recursos relativos al tema o se puede indicarles dónde realizar la búsqueda.

3. Una vez diseñado el material, se propone compartirlo con la comunidad.

Recursos inspiradores para las acciones:



#MigrarInformados ¡Tené cuidado en el camino!

<https://youtu.be/E6-Fzm2rE>

#MigrarInformados ¡Tené cuidado en el camino!

35,667 views • Aug 16, 2019

SUSCRIBIRSE

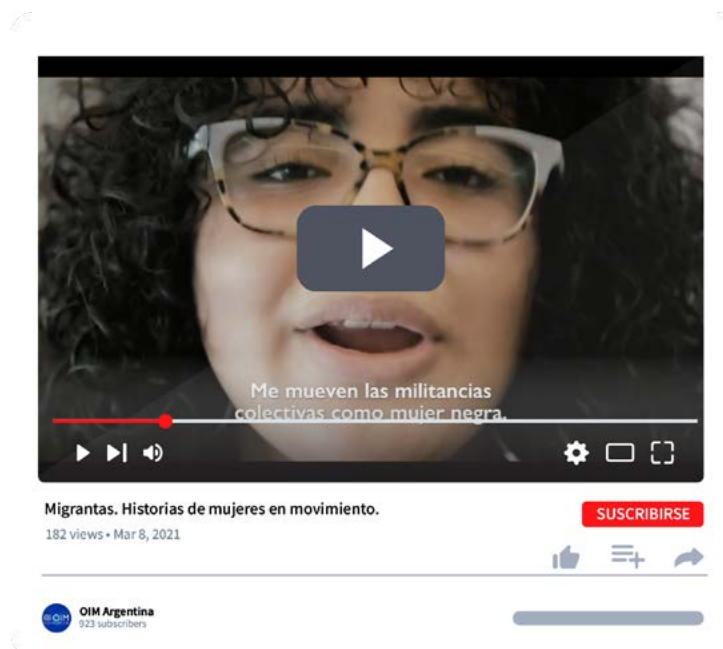
Somos Colmena
587 subscribers

Campaña sobre los derechos de las mujeres migrantes. Articulación Feminista Marcosur.

<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1196>

Migrantas. Historia de mujeres en movimiento. De: OIM Argentina

<https://youtu.be/-L3xZhSieAI>



¿Cómo es un día en la caravana migrante? De: OIM Centro, Norteamérica y el Caribe

<https://youtu.be/ijG3Zi8Jcr4>



Más materiales sobre el tema:

📄 OIM (2018) Lineamientos para la atención y protección de mujeres en contextos de migración. Disponible en: https://kmhub.iom.int/sites/default/files/lineamientos_para_la_atencion_y_proteccion_de_mujeres_en_contexto_de_migracion.pdf

Referencias bibliográficas

- ④ ANEP, UNFPA (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual. Administración Nacional de Educación Pública/UNFPA. Montevideo (Uruguay). Extraído de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>
- ④ Barker, G.; Ricardo, C.; Nascimento, M. (2017) Cómo hacer participar a los hombres y a los niños en la lucha contra la inequidad de género en el ámbito de la salud. Algunos datos probatorios obtenidos de los programas de intervención. OMS. Extraído de: <https://www.who.int/gender/documents/Men-SPAN.pdf>
- ④ Barker, Valerie (2019) Older Adolescents' Motivations for Social Network Site Use: The Influence of Gender, Group Identity, and Collective Self-Esteem. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. 12(2):209-13 DOI:10.1089/cpb.2008.0228
- ④ Cabral, Mauro (2006) La paradoja transgénero. *Ciudadanía Sexual, Boletín electrónico del Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 18 (2), 14-19. Recuperado de: <https://programadssr.files.wordpress.com/2013/05/la-paradoja-transgc3a9nero.pdf>
- ④ CEPAL. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (s.f.). Femicidio. Recuperado el 6 de julio de 2021 de: <https://oig.cepal.org/es/indicadores/femicidio>
- ④ Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Declaración y programa de acción. (2001) Organización de las Naciones Unidas. Durban (Sudáfrica), 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001. Disponible en: https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- ④ Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo. (2013) Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Montevideo, 12 a 15 de agosto de 2013. En: https://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/8/50708/2013-595-consenso_montevideo_pyd.pdf

- ⑤ Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. “Convención Belem Do Pará” (1994) Organización de estados americanos.
- ⑤ Convención sobre los derechos del niño (1989). Asamblea general de las naciones unidas.
- ⑤ Declaración de Nairobi sobre la ICPD25: adelantando la promesa (2019) Conferencia Internacional sobre población y desarrollo +25. En: https://www.nairobisummiticpd.org/sites/default/files/files/Nairobi_Summit_SPANISH.pdf
- ⑤ Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993) Naciones Unidas. Nueva York.
- ⑤ Dworkin S.L., Treves-Kagan S., Lippman S.A. (2013) Gender-transformative interventions to reduce HIV risks and violence with heterosexually-active men: a review of the global evidence. AIDS Behav. 2013 Nov;17(9):2845-63. doi: 10.1007/s10461-013-0565-2.
- ⑤ Ellsberg, Mary; Arango, Diana J; Morton, Matthew; Gennari, Floriza; Kiplesund, Sveinung; Contreras, Manuel; Watts, Charlotte (Abril 18, 2015) Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say? Lancet; 385: 1555–66. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61703-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61703-7)
- ⑤ Faur, E. y Grimson, A. (2016) Mitomanías de los sexos. Las ideas del siglo XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitas desechas para vivir en el siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- ⑤ Faur, E. y Lavari, M. (2018) Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación sexual integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología/ UNICEF. Argentina. Extraído de: <https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-ensenan-educacion-sexual-integral>
- ⑤ Faur, Eleonor (2018) El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación y UNPFA-Argentina.

- ⑤ Fausto-Sterling, A. (2000) Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality. New York, NY: Basic Books.
- ⑤ Foshee V.A., Linder G.F., Bauman K.E., et. al. (1996) The Safe Dates Project: theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. Am J Prev Med. 12 (5 Suppl):39-47. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8909623/>
- ⑤ Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T.; Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. American journal of public health, 94(4), 619–624. <https://doi.org/10.2105/ajph.94.4.619>
- ⑤ Fulu, E., Warner, X., Miedema, S., Jewkes, R., Roselli, T. and Lang, J. (2013) Why Do Some Men Use Violence Against Women and How Can We Prevent It? Quantitative Findings from the United Nations Multi-country Study on Men and Violence in Asia and the Pacific. Bangkok: UNDP, UNFPA, UN Women and UNV.
- ⑤ Fulu, Emma; Kerr-Wilson, Alice; Lang, James (2014) What Works to prevent violence against women and girls? Evidence review of interventions to prevent violence against women and girls. June, 2014. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089a8ed915d3cfd00037c/What_Works_Inception_Report_June_2014_AnnexF_WG23_paper_prevention_interventions.pdf
- ⑤ Giménez Sánchez, José Francisco (2016) Factores de Riesgo y Necesidades de Atención para las Mujeres Migrantes en Centroamérica, Estudio de actualización sobre la situación de la violencia contra las mujeres migrantes en la ruta migratoria en Centroamérica. Secretaría General del Sistema de la Integración Centroamericana (SG-SICA). El Salvador. Recuperado el 31 de julio de 2021 de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/mujeres_migrantes_centroamerica.pdf

- ⑤ Girls Not Brides (2018) Matrimonio Infantil en América Latina y el Caribe. Recuperado el 31 de julio de 2021 de: <https://www.girlsnotbrides.org/documents/536/Child-marriage-in-LAC-Espa%C3%B1ol-08.2017-1.pdf>

- ⑤ Girls Not Brides (2020) Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas en América Latina y el Caribe. Recuperado el 31 de julio de 2021 de: <https://www.girlsnotbrides.es/aprendizaje-recursos/centro-de-recursos/matrimonios-y-uniones-infantiles-en-alc/#resource-downloads>

- ⑤ Greene, Margaret E. (2019) Una Realidad Oculta para niñas y adolescentes. Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas en América Latina y el Caribe. Reporte Regional. Plan International Americas y UNFPA. Recuperado el 31 de julio de 2021 de: https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UnionesTempranas_ESP_Web.pdf

- ⑤ Haberland, Nicole (2015) The Case for Addressing Gender and Power in Sexuality And HIV Education: A Comprehensive Review Of Evaluation Studies. International Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 41(1), 31-42.

- ⑤ Heise, Lori L. (2011) What Works to Prevent Partner Violence: An Evidence Overview. Department for International Development, United Kingdom. Recuperado de: <http://strive.lshtm.ac.uk/system/files/attachments/What%20works%20to%20prevent%20partner%20violence.pdf>

- ⑤ Intebi, Irene (2011) Proteger, Reparar, Penalizar: Evaluación de las sospechas de abuso sexual infantil. Ed. Granica. Bs As.

- ⑤ Jewkes, Rachel (September, 2017) What Works Evidence Review: social norms and violence against women and girls. UK Aid. Recuperado de: <https://www.whatworks.co.za/documents/publications/165-social-norms-evidence-brief-website/file>

- ⑤ Kimmel, Michael (2000) "The gendered society reader". New York, Oxford University Press.

- ⑤ Kirby D., Laris B. A. and Roller L. (2006) Sex and HIV Education Programmes for Youth: Their Impact and Important 999 Characteristics. Scotts Valley, California: ETR Associates.
- ⑤ Ligiero, D., Hart, C., Fulu, E., Thomas, A., & Radford, L. (2019) What works to prevent sexual violence against children: Evidence Review. Together for Girls. Recuperado de: togetherforgirls.org/svsolution
- ⑤ Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R.I. et al. (2020) Preventing Intimate Partner Violence Among Young People—a Qualitative Study Examining the Role of Comprehensive Sexuality Education. Sex Res Soc Policy 17, 314–325 (2020). <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00389-x>
- ⑤ Manzelli, H. (2005) “Como un juego: la coerción sexual vista por varones adolescentes”. En E. A. Pantelides y E. López (eds.), Varones latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331354919_Manzelli_H_2005_Como_un_juego_la_coercion_sexual_vista_por_varones_adolescentes_en_E_A_Pantelides_y_E_Lopez_eds_Varones_latinoamericanos_Estudios_sobre_sexualidad_y_reproduccion
- ⑤ Nabaes Jodar, Santiago Ginés; Paterlini, Mariana (2020) Informe: Rompiendo Moldes. Transformar imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres en la Argentina. LatFem y Oxfam. Buenos Aires. Extraído de: https://www.oxfamargentina.org/wp-content/uploads/2020/06/RompiendoMoldes_-Final_OX.pdf
- ⑤ OMS (2006) Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002, Geneva. Geneva, World Health Organization, 2006.
- ⑤ OMS (2018, 13 de diciembre) Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Recuperado el 26 de septiembre de 2020 de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

📄 OMS y Escuela de higiene y medicina tropical de Londres, South African Medical Research Council (2013) Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/>

📄 ONU (2017) Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. Nueva York. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/thesustainabledevelopmentgoalsreport2017_spanish.pdf

📄 ONU Mujeres (2015) Un marco de apoyo a la prevención de la violencia contra la mujer. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/11/prevention-framework>

📄 OREALC/UNESCO Santiago (2017) Revisión documental de la inclusión de la Educación Integral en Sexualidad (EIS) en los programas educativos oficiales con miras al cumplimiento de los compromisos del Consenso de Montevideo. Documento de trabajo para discusión.

📄 Organización Mundial de la Salud (2001). En: Intebi, Irene V. (2007) Valoración de Sospechas de Abuso Sexual Infantil. Colección de Documentos Técnicos 01, del Seminario de Formación y Supervisión Técnica en Valoración de Sospecha de ASI.02-07/2007; auspiciado y editado por la Dirección de Políticas Sociales de Cantabria, Marzo 2008. Disponible en: www.servicios-socialescantabria.org

📄 Organización Mundial de la Salud (2020, 8 de junio). Maltrato infantil. Recuperado el 3 de septiembre de 2020 de [who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/](https://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/)

📄 Petrozziello, A. (2013) Género en marcha. Trabajando el nexo migración-desarrollo desde una perspectiva de género. ONU Mujeres. República Dominicana.

- ④ 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. (2006)
- ④ Romero, Nicolás (9 de enero, 2020) La ESI permitió que el 80 por ciento de los niños y niñas abusados pudiera contarlos. Diario Página 12. Extraído de: <https://www.pagina12.com.ar/240771-la-esi-permitio-que-el-80-por-ciento-de-los-ninos-y-ninas-ab>
- ④ Ruiz, Damaris; Garrido, Anabel (2018) Rompiendo moldes: transformar imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres. Oxfam Internacional. Recuperado de: <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620524/rr-breaking-the-mould-250718-es.pdf>
- ④ The Equality Institute (2017) Piecing together the evidence on social norms and violence against women. Melbourne, Australia: The Equality Institute. Recuperado de: prevention-collaborative.org/wp-content/uploads/2018/10/SocialNormsBookletFinal.pdf
- ④ UNESCO (2016) Review of the Evidence on Sexuality Education. Report to inform the update of the UNESCO International Technical Guidance on Sexuality Education; prepared by Paul Montgomery and Wendy Knerr, University of Oxford Centre for Evidence-Based Intervention. Paris, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264649>
- ④ UNESCO (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. Extraído de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- ④ UNESCO (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. Extraído de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- ④ UNFPA (2008) Estado de la población mundial 2008. Ámbitos de convergencia: Cultura, género y derechos humanos.
- ④ UNFPA (2014) Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: un enfoque basado en los derechos humanos y género. UNFPA. Extraído de: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web_0.pdf

⑤ UNFPA (2016) Estándares de calidad para mejorar los servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes en América Latina y el Caribe. Management Sciences for Health. Recuperado de: https://www.msh.org/sites/default/files/asrh_standards_lac-spanish.pdf

⑤ UNFPA (2018) Sistematización de evidencias científicas sobre la Educación Integral de la Sexualidad. Versión actualizada con nuevas evidencias acerca de la EIS fuera de la escuela. Panamá, mayo de 2018.

⑤ UNFPA (2018b, febrero) Preguntas frecuentes sobre el matrimonio infantil. Recuperado el 26 de septiembre de 2020 de: <https://www.unfpa.org/es/resources/preguntas-frecuentes-sobre-el-matrimonio-infantil#%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20matrimonio%20infantil>

⑤ UNFPA (2019) Lineamientos de atención en los servicios de salud que consideran el enfoque diferencial, de género y no discriminación para personas LGBTI. Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), Bogotá. Disponible en: <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/LINEAMIENTOS%20EN%20ATENCION%20LGBTI-VERSION%20DIGITAL.pdf>

⑤ UNFPA y UNFPA Guatemala (2018) Normalización y silencio. Violencia contra las mujeres en las migraciones. Serie “Para no dejar a nadie atrás”. Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA Guatemala e Instituto Centroamericano de Estudios Sociales y Desarrollo. Guatemala.

⑤ UNICEF (2013). Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el abuso sexual a niños, niñas y adolescentes. Guía conceptual. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004917.pdf>

⑤ UNICEF (2014). Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence Against Children. Recuperado de: https://www.unicef.org/publications/index_74865.html

- ④ UNICEF (2016) Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. UNICEF Argentina. Extraído de: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/proteccion-AbusoSexual_contra_NNyA-2016.pdf
- ④ UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres (2018) Acelerar las Acciones para Erradicar el Matrimonio Infantil y las Uniones Tempranas en América Latina y el Caribe. Reporte ejecutivo, Junio 2018, Panamá.
- ④ UNICEF. (2014). Hidden in plain sight: a statistical analysis of violence against children (Ocultos a plena luz: un análisis estadístico de la violencia contra los niños). UNICEF, Division of Data. Research and Policy: New York, p.62.

Cuatro pasos

para prevenir la
violencia basada
en género

Herramientas
educativas
para escuelas y
comunidades

Eleonor Faur
Mariana Lavari
con la colaboración de
Débora Iaschinsky



**Iniciativa
Spotlight**
*Para eliminar la violencia
contra las mujeres y las niñas*

