

Género, Sexualidad, Violencia y Prevención
de la Explotación Sexual Comercial de Niños,
Niñas y Adolescentes

MANUAL Y GUÍA DE ACTIVIDADES PARA EDUCADORES DE NIVEL SECUNDARIO



**Género, Sexualidad, Violencia y Prevención de la Explotación
Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes:**

MANUAL Y GUÍA DE ACTIVIDADES PARA EDUCADORES DE NIVEL SECUNDARIO

Esta publicación se realizó gracias al apoyo económico de ECPAT International, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Luxemburgo, The Body Shop Suecia, Latin American Children's Trust y ECPAT Luxemburgo. Las opiniones aquí expresadas reflejan solamente el punto de vista de la Asociación Gurises Unidos y ECPAT International y no constituyen la opinión oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores de Luxemburgo, The Body Shop Suecia, Latin American Children's Trust y ECPAT Luxemburgo.

La presente publicación fue realizada como parte del "Proyecto ECPAT para América Latina de Prevención de la Demanda y Reducción de la Tolerancia Social hacia la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes" implementado en Perú.

Responsables de la elaboración de este manual:

Ed. Soc. Pablo López

Soc. Fernanda Ferrari

T. S. Inés Lasa

A. S. Solana Quesada

Área Sexualidad y Género

Asociación Civil Gurises Unidos

Carlos Roxlo 1320

400 30 81 - 408 85 72 int. 113

sygenero@gurisesunidos.org.uy

www.gurisesunidos.org.uy

2

Diseño: Manida Naebklang



ECPAT International
328/1 Phayathai Road, Ratchatewi
Bangkok, 10400, Tailandia
info@ecpat.net
www.ecpat.net

Febrero 2011
Copyright © ECPAT International

Índice

Agradecimientos

Introducción	1
Capítulo 1: Perspectivas Transversales para Prevenir la Violencia y la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes.	2
1.1 La perspectiva de derechos.	3
1.2 La perspectiva de género.	5
1.3 La perspectiva de diversidad.	6
1.4 Orientaciones generales para la prevención de la ESCNNA desde la educación.	7
1.5 Marco general de las propuestas didácticas.	9
Capítulo 2: Género y Sexualidad.	11
2.1 El género en nuestra vida cotidiana.	11
2.2 La sexualidad como dimensión de la persona.	18
Capítulo 3: Violencia y Explotación Sexual Comercial.	29
3.1 La violencia en nuestro entorno.	29
3.2 Violencia sexual y explotación sexual comercial.	39
Capítulo 4: Participación Juvenil y Promoción de Derechos.	49
4.1 Empoderamiento de niños, niñas y adolescentes: estrategia necesaria para el ejercicio de derechos.	49
4.2 La participación adolescente: definición, grados y posibilidades.	50
4.3 Mundo adulto y mundo adolescente, dificultades y posibilidades de intercambio.	53
4.4 Los adolescentes frente a la explotación sexual comercial: acciones individuales y colectivas de prevención.	
4.5 Tips: ideas centrales a trabajar sobre esta tema	58
4.6 Propuestas de actividades acerca de participación	59
Anexo: Guías audiovisuales	63
GLOSARIO	66
BIBLIOGRAFIA	76

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer muy especialmente los aportes de Maricruz Tabbia y Carmen Madriñán por todo el apoyo brindado y los aportes técnicos para la elaboración de este documento y a todas las organizaciones miembros de ECPAT quienes nos acercaron materiales elaborados por ellas que fueron utilizados como insumos para esta publicación. Agradecemos también el aporte de Natalia Xavier y Jorge Freyre de Gurises Unidos.

INTRODUCCION

ECPAT International y la Asociación Gurises Unidos, bajo el Proyecto para América Latina de Prevención de la Demanda y Reducción de la Tolerancia Social hacia la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes, se propusieron la elaboración de manual para uso en el aula de capacitación y sensibilización que genere un proceso de sensibilización en educadores y adolescentes que promueva cambios que contribuyan a disminuir la demanda y la tolerancia social hacia la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes,

El presente manual está dividido en cuatro apartados. En el primer capítulo, se realiza una breve introducción conceptual, que plantea los enfoques transversales del trabajo y las sugerencias metodológicas generales. Este primer apartado brinda al/a educador/a un marco general que le introduzca al tema. El segundo capítulo trata de género y sexualidad. En el bloque de género se trabajarán dos dimensiones clave del tema: la construcción de estereotipos y modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad y las características del sistema sexo-género que sostienen la violencia y la desigualdad. Comenzar los módulos temáticos con estos contenidos nos permite seguir con la lógica de acumulación conceptual y aprendizajes significativos. La problematización de los modelos de masculinidad y feminidad y las relaciones de género nos permitirá trabajar el tema sexualidad con esta perspectiva incorporada. El bloque de sexualidad hace énfasis en la sexualidad como una dimensión de la vida de las personas, mucho más amplia que las relaciones sexuales. Se trabaja también el tema específico de las relaciones afectivo-sexuales, desde una perspectiva de derechos sexuales y reproductivos, haciendo hincapié en el placer y en el desarrollo personal que deberían propiciar. Con los elementos vistos en el bloque anterior, se problematizará acerca de los mandatos sexuales que recaen sobre varones y mujeres, y creencias acerca de cómo se deben establecer las relaciones entre ambos y sus repercusiones también en el área de la diversidad sexual. Se buscará además comenzar a visualizar expresiones violentas de la sexualidad, como pie para el próximo apartado.

En el tercer apartado se trabajarán los temas vinculados a

violencia sexual y explotación sexual. El mismo está dividido en dos bloques. En el primero se trabaja la violencia en general, las ideas que la sostienen, nuestro nivel de tolerancia irreflexiva a la misma y sus expresiones en lo social. Se llegará al final a visualizar especialmente cómo la misma se manifiesta en violencia de género y violencia generacional. La idea es integrar un nuevo concepto: violencia, y asociarlo a las nociones trabajadas en el apartado anterior, afín de ir descubriendo en conjunto con el grupo y a través de la reflexión, los nuevos conceptos que se busca trabajar. En el segundo bloque se trabajará específicamente violencia sexual y explotación sexual. Con los nuevos conceptos trabajados sobre violencia se buscará comprender cómo la misma se expresa en la sexualidad y cuáles son las vías para modificar esta situación.

El cuarto y último apartado está dedicado a la participación juvenil y a la promoción de los derechos humanos. En este apartado se busca visualizar cuáles son los espacios de participación de las/os NNA, no sólo a nivel social (organizaciones de jóvenes, espacios políticos), sino también en ámbitos cotidianos como las familias, la comunidad y las instituciones educativas, con especial énfasis en el trabajo entre pares, las estrategias a desarrollarse de jóvenes para jóvenes. Una vez identificados los distintos ámbitos donde es factible la participación y acción de los NNA, se integra esta idea con lo trabajado anteriormente, visualizando acciones posibles para promover la eliminación de la ESCNNA, que puede ir desde una militancia activa por la equidad de género en la vida cotidiana (casa, escuela, amigos), hasta acciones colectivas organizadas de prevención o promoción.

Los contenidos de este material pretenden contribuir a que el o la adolescente se reconozca como ser sexuado desplegando actitudes de libertad, responsabilidad y creatividad para expresarse en una dimensión corporal, afectiva y social. Esperamos entonces que contribuyan a la construcción de la autodeterminación sexual y reproductiva, permitiendo el ejercicio de los derechos en este campo y generando estrategias de prevención y protección frente a situaciones de violencia sexual y a la explotación sexual comercial.

Capítulo 1:

Perspectivas transversales para prevenir la violencia y la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes.

2

La explotación sexual comercial, especialmente la que vincula a niñas, niños y adolescentes (NNA) como víctimas es una de las grandes deudas de la humanidad en lo que refiere a la protección de los derechos humanos.

ECPAT International la define como:

“La explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes - a la que se conoce como «ESCNNA»- consiste en prácticas delictivas que degradan y amenazan la integridad física y psicológica de los niños, niñas y adolescentes víctimas. Es una violación fundamental de los derechos del niño y una forma de violencia. Comprende el abuso sexual y la remuneración en metálico o en especie al niño o niña y a una tercera persona o personas. La víctima es tratada como un objeto sexual y una mercancía.

Entre sus principales formas se pueden mencionar las siguientes manifestaciones interrelacionadas de la ESCNNA: la prostitución infantil, el uso de niños, niñas y adolescentes en pornografía y la trata de niños, niñas y adolescentes con fines sexuales. Otras formas incluyen la explotación sexual vinculada al turismo y, en algunos casos, el matrimonio precoz. Los niños, niñas y adolescentes también pueden ser víctimas de la explotación sexual comercial a través de formas menos obvias, tales como la servidumbre doméstica o el trabajo forzoso.”

(ECPAT International, 2008:4).

Se trata de uno de los atentados a la persona más terribles que pueden sufrir los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, persiste y se sostiene en un sistema de creencias arraigado en nuestras sociedades que legitima las relaciones de dominación, la violencia, el pago por el ejercicio de la

sexualidad y el adultocentrismo. Existen representaciones, mitos y prejuicios sociales que favorecen la demanda de sexo con niños, niñas y adolescentes en explotación, la impunidad, la falta de denuncia. Incluso, hasta llegan a responsabilizar a las víctimas por esta situación, principalmente si se trata de adolescentes.

Las pautas culturales que sostienen la ESCNNA son transmitidas y reproducidas por las diferentes instituciones sociales (familia, escuela, sistema de salud, medios de comunicación) y logran muchas veces un impacto en la socialización y en la construcción de las subjetividades y opiniones personales mucho más importante que las nuevas pautas problematizadoras que intentan ganar terreno (las perspectivas de derechos, género y diversidad por ejemplo).

La educación no puede dejar de asumir que esta realidad existe y tomar acciones para modificarla. Existen motivos muy poderosos para hacerlo:

1. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos en contra de la ESCNNA. Esta protección implica acciones desde todos los sectores, incluida la educación.

2. La educación puede desempeñar un rol fundamental en fortalecer factores protectores de los niños, niñas y adolescentes, sus familias y las comunidades frente a la ESCNNA. Asimismo puede promover cambios culturales que resulten en una modificación de la realidad que permite la existencia de la ESCNNA.
3. Los cambios que se están realizando en los sistemas educativos de los países latinoamericanos habilitan y exigen muchas veces el tratamiento de temas como derechos de los niños, niñas y adolescentes, sexualidad, equidad de género y justicia social. En este marco es fundamental trabajar acerca de la ESCNNA en tanto constituye uno de los desafíos más grandes para lograr avances en todas estas áreas y a la vez, requiere de avances en todos esos temas para ser erradicada.

El rol de la educación, sea formal o no formal, en la reconstrucción de los saberes sociales y en la promoción del sentido crítico transformador es crucial. Así como es necesario generar acciones de protección integral de las víctimas de la ESCNNA y de combate a las redes criminales que la sostienen, también se hace fundamental trabajar en la transformación de las pautas culturales que la naturalizan y legitiman, como medio de prevención y protección para los niños, niñas y adolescentes, y como camino para la erradicación del problema.

En este sentido, se hace primordial trabajar educativamente para la promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos con énfasis en los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que visualice y busque modificar las desigualdades de género, generación y otras discriminaciones provadas por el no respeto de la diversidad.

La labor educativa con estos objetivos, es una tarea diaria y cotidiana, que implica la transversalización de la perspectiva de derechos, género y diversidad, en todas las instancias formativas. Más allá del contenido específico que se esté abordando estos enfoques deben ser parte de nuestra práctica pedagógica constante. Por ese motivo dedicaremos este capítulo introductorio a compartir brevemente algunas ideas fundamentales a tener en cuenta para trabajar en la prevención de la explotación sexual comercial, desde la perspectiva de derechos, género y diversidad.

1.1 La perspectiva de derechos.

El reconocimiento de que las personas, por el mero hecho de nacer, tenemos derechos fundamentales significó un gran avance cultural para la humanidad. Sin embargo, en

perspectiva histórica, los derechos humanos son de reciente data y más aún los consensos internacionales acerca de los mismos y la creación de instrumentos legales para su garantía. Lo cierto es que, si bien los avances en la materia han sido notables, su real aplicación en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las personas y en los diferentes contextos socio - culturales es un desafío enorme que aún está lejos de ser superado. Trabajar educativamente desde la perspectiva de derechos implica procesar un cambio cultural de gran magnitud a nivel social y una revisión de nuestras ideas y prácticas a nivel personal.

En el marco de este módulo de capacitación nos detendremos especialmente en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN - 1989) y la importancia de incluir el enfoque de derechos en toda práctica educativa con niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva de trabajo fortalece los procesos democráticos y es una condición indispensable para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Muchas de las pautas culturales presentes en la mayoría de las sociedades sostienen una relación desigual y abusiva entre los niños y los adultos. Aún hoy, tanto a nivel público como en la vida privada sucede que muchas veces el niño, niña o adolescente es considerado incapaz de opinar o tomar sus propias opiniones, es tratado como objeto, e incluso es visto como un ser humano incompleto que podrá ejercer sus derechos cuando “sea mayor”. Estas ideas están detrás de la no consideración de sus opiniones, del destrato e indiferencia, así como también están detrás de los malos tratos y abusos de otros tipos que muchos niños, niñas y adolescentes reciben en sus casas y en otras instituciones por las que circulan como escuelas, instituciones deportivas, religiosas, culturales, entre otras.

Cuando se trabaja preventivamente acerca de la ESCNNA, la perspectiva de derechos es fundamental principalmente en dos sentidos: porque la explotación sexual comercial es un terrible atentado a los derechos de los niños, niñas y adolescentes por un lado, y porque para trabajar en pos de su erradicación es necesario promover profundamente el ejercicio de derechos y generar las condiciones para que los mismos puedan ser ejercidos.

Para la inclusión de la perspectiva de derechos es indispensable manejar los contenidos de la CIDN, y tener presentes permanentemente sus cuatro pilares:

El interés superior de la niña y del niño: Ante cualquier situación o decisión que deba tomarse en relación a un niño, niña o adolescente, siempre debe considerarse su opinión

y las decisiones deberán tomarse teniendo en cuenta sus intereses por encima de cualquier otra consideración pública o privada.

La no discriminación: El ejercicio de derechos por parte de niños, niñas y adolescentes jamás puede ser menoscabado en función de su condición de tales. Además, los estados deben identificar activamente a los niños y adolescentes de grupos para quienes el reconocimiento y realización de sus derechos demanda medidas especiales. Todos tienen derecho a ser tratados de forma igualitaria y a ser valorados como cualquier otra persona.

El derecho a la supervivencia y desarrollo: Las niñas y los niños tienen derecho a la vida y el Estado tiene la obligación de garantizar su supervivencia y desarrollo. Cualquier atentado al desarrollo de un niño, provenga del ámbito que sea, es asunto de Estado. La histórica separación de la esfera familiar de la pública, que propugnaba que el Estado no tenía injerencia en la vida familiar jamás puede ser argüida cuando están en juego el ejercicio de derechos por parte de cualquiera de sus miembros. Asimismo, la atención y erradicación de las situaciones de violencia, abuso y explotación que se perpetraron contra los niños, niñas y adolescentes, deben ser una prioridad de los gobiernos.

El derecho a opinar y ser escuchado: Este principio es fundamental y muchas veces es el menos aplicado en la práctica. Los niños, niñas y adolescentes deben ser escuchados en todos los asuntos que las y los involucran, y tienen derecho a opinar y a participar en la defensa y promoción de sus derechos y en los asuntos que deseen como cualquier otra persona.

“El enfoque de derechos nos aporta una visión de la infancia donde la niña y el niño son un sujeto social de derechos. Es una persona con opinión, con participación que aporta al cambio. Asimismo esta manera de mirar al niño y a la niña va a ir construyendo en la sociedad una nueva relación entre el adulto y la niña o el niño, que se traduce en una nueva actitud y comportamiento” (Ca, Cuadro y Quesada; 2008:19).

Por otra parte, la CIDN en sus artículos 34 y 35 obliga directamente a los estados a proteger a los niños, niñas y

adolescentes de todas las formas de explotación sexual, incluida la prostitución, la pornografía y la trata.

Estos artículos constituyen la piedra angular de los demás instrumentos internacionales que protegen a niños y adolescentes del abuso y la explotación sexual comercial.

Una de las características fundamentales de los derechos humanos es su interdependencia. El ejercicio pleno de unos derechos depende del ejercicio de los demás. En este sentido, muchos instrumentos además de la CIDN son fundamentales para el pleno desarrollo de los niños en general, y para la prevención y atención de la ESCNNA en particular. Por ejemplo, la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW – 1979), busca promover sociedades más equitativas, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de niños y niñas y ataca directamente algunos de los principios culturales sobre los que se sostiene la ESCNNA.

Otro instrumento internacional en este mismo sentido es el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (2000). Nos parece un instrumento de vital importancia porque provee definiciones de las diferentes manifestaciones de la ESCNNA logrando claridad conceptual a nivel internacional y exhorta a los estados a tratar a la ESCNNA como actos criminales. Asimismo, existen otros compromisos e iniciativas a nivel internacional especialmente dirigidos a proteger a las personas contra situaciones de explotación como la Declaración y Agenda para la Acción de Estocolmo elaborada en el Primer Congreso Mundial contra la ESCNNA, adoptada por 161 países de todo el mundo.

Conocer los derechos, especialmente los de niños, niñas y adolescentes, así como los instrumentos internacionales y nacionales para su protección resulta una tarea indispensable de todo educador y educadora, más aún si busca trabajar para la prevención de las situaciones de ESCNNA. Este conocimiento debe traducirse en prácticas educativas respetuosas de los derechos de niños, niñas y adolescentes, favorecedoras de su participación, y en acciones en pos de exigir las garantías sociales para su ejercicio en todos los ámbitos sociales.

1.2. La perspectiva de género

En este apartado nos detendremos a analizar la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la educación, especialmente cuando trabajamos para la prevención de la ESCNNA. No profundizaremos en la definición técnica de género puesto que el próximo capítulo está dedicado a eso específicamente. Nos basta por ahora mencionar que, durante años, la definición más difundida del concepto género lo describe como: una construcción sociocultural, por la cual cada sociedad en un momento histórico determinado, sobre el dato biológico del sexo asigna roles, funciones, atributos, permisos y prohibiciones diferentes a varones y mujeres. Al mismo tiempo, al decir de Scott “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1996:289).

De este concepto tomaremos por ahora algunas ideas centrales: la primera que las sociedades realizan asignaciones de status y carácter sobre las personas, a partir del hecho de haber nacido varones o mujeres. La segunda es que esa asignación diferenciada se traduce también en una desigual distribución de poder. Esto coloca a sectores de la población (afectando en forma diferente a mujeres y varones, heterosexuales y homosexuales) en desventaja para ejercer sus derechos y acceder a oportunidades sociales.

Una tercera idea central es el concepto de sistema sexo-género. El mismo ha sido clave para analizar la realidad desde esta perspectiva y refiere a la organización que las sociedades construyen para validar, transmitir y perpetuar la asignación de roles y lugares sociales diferenciados para los sexos.

La noción de sistema sexo-género nos enfrenta a la pregunta clave de este apartado: Desde nuestra labor educativa, ¿contribuimos a sostener o a modificar el sistema sexo-género de nuestra sociedad? Dicho de otra manera: ¿promovemos que las personas construyan su personalidad, libres de estereotipos de género?, ¿trabajamos para que efectivamente se produzca la igualdad y que no exista la discriminación?

El género, que nace como una categoría para diferenciar los componentes culturales de los biológicos relativos al sexo, se ha ido convirtiendo en una categoría analítica que nos permite problematizar una realidad que tenemos naturalizada.

De este modo, las características y roles sociales que se le atribuyen diferencialmente a mujeres y varones son discutidos y deconstruidos por la perspectiva de género. Incorporar esta perspectiva a la tarea educativa implica entonces un doble desafío: aprender a observar la realidad con este enfoque y apoyar a las/os adolescentes para que también puedan problematizar su mundo desde este lugar. Es posible que nos preguntemos, ¿por qué es importante incorporar la perspectiva de género en nuestra labor educativa? Esto tiene al menos dos respuestas inmediatas, que se desprenden de la propia definición de género.

La primera es que el sistema sexo-género coarta nuestra libertad: Intenta imponernos de que manera debemos comportarnos, qué gustos específicos tener, cómo vestirnos, cómo movernos, cómo sentir, cómo pensar, cómo hablar y hasta cómo relacionarnos con el resto, en función del sexo con el que nacimos. La educación no es para nada ajena a esta situación. Al contrario, muchas veces promueve su perpetuación transmitiendo modelos y pautas de conducta hegemónicas. Es frecuente escuchar frases como: “¡Qué feo una señorita hablando así!”. Vamos a analizar su mensaje: está mal hablar así, si fueses un varón lo tendrías permitido de todos modos, pero a las mujeres no les corresponde. Vamos con otra frase, esta vez dirigida a los varones: “no llores, pareces una nena”. Esta frase dice algo así como: “mostrar emociones está mal, y por tanto le corresponde a las mujeres. Tu eres mejor que ellas y por tanto debes ocultar lo que sientes”. Los invitamos a todos a hacer un repaso de algunas frases que se utilizan cotidianamente en los centros educativos para ver si son diferenciadas por sexo y hacia adónde apunta su contenido.

Asimismo es bueno repasar el contenido de los materiales y de los programas: ¿Qué referencias a varones y mujeres aparecen?, ¿qué hace de un varón y de una mujer una figura destacada en los programas de contenidos?, ¿se valoran igual los aportes de ambos sexos a la construcción de nuestras sociedades? Desde muchos lugares en la educación transmitimos mensajes de cómo ser varón o mujer, lo que esto implica y cómo debe valorarse.

Antes de pasar al segundo motivo para incorporar la perspectiva de género a la educación, repasemos un poco cómo afecta el sistema sexo-género de nuestras sociedades al fenómeno de la ESCNNA. La inmensa mayoría de los clientes-explotadores

son varones. A ellos les han llegado mensajes, a través de toda su socialización de este estilo: Deben ser sexualmente activos; deben dominar la situación; deben preocuparse sólo por sí mismos y no por la persona con la que están; no todo el mundo merece respeto; si deseas algo y puedes tomarlo hazlo, aún cuando genere daño. Un rápido repaso por los medios de comunicación, por los refranes y dichos populares o incluso por las conversaciones de los adolescentes puede confirmar que estos mensajes están muy presentes en la socialización de los varones. Desde luego que esto no significa que todos los varones lleguen a convertirse en clientes-explotadores, ni que estos mensajes sean la única causa del fenómeno. Lo que sí significa es que forman parte del problema, y que para trabajar educativamente en prevención de la ESCNNA es necesario incorporar la perspectiva de género. Esto supone trabajar para problematizar con las y los adolescentes este tipo de mensajes y todo lo que atente contra los derechos de los demás y su propia libertad de ser.

El segundo motivo para incorporar la perspectiva de género en la educación es que el sistema sexo-género actual produce importantes desigualdades. Existe un debate histórico acerca de si la educación reproduce, atempera, modifica o es neutra ante la desigualdad. Nosotros creemos fuertemente que la respuesta a este debate dependerá del tipo de educación que hagamos. Las desigualdades deben ser visualizadas, explicitadas y ser motivo de reflexión y construcción colectiva de estrategias de cambio. De esa forma, la educación logra ser una práctica que contribuye a la transformación de la realidad.

Las desigualdades producidas por razones de género a nivel social perjudican mayoritariamente a las mujeres. Esta situación tiene luego su traducción en fenómenos como la violencia hacia la mujer en la esfera doméstica y pública, la brecha salarial en la esfera laboral o la escasa representatividad de las mujeres en la esfera gubernamental. Esta circunstancia se sostiene también en un sistema social donde los varones ocupan los lugares de poder, donde lo masculino es más valorado y donde los hombres se atribuyen derechos “sobre” las mujeres.

Sin embargo, las desigualdades de género también afectan a los varones en forma negativa. A menudo se espera que los hombres sean arriesgados, soporten el dolor, sean fuertes y estoicos, o que tengan múltiples parejas sexuales a corta edad – a veces incluyendo el pagar por las relaciones sexuales – para demostrar que son “verdaderos hombres”. Al mismo tiempo, las normas sobre la hombría se construyen frente

al trasfondo de otras jerarquías de poder e inequidades que otorgan mayor poder a algunos hombres (como a aquéllos de clase media o profesionales, hombres de ciertos grupos étnicos, u hombres mayores). Así, algunos excluyen o dominan a otros como a niños y adolescentes, hombres de grupos étnicos minoritarios, hombres de bajos ingresos, hombres no heterosexuales (Ricardo y Barker, 2008).

Sus implicancias para la educación son claras: Una práctica educativa que tienda a la construcción de sociedades más justas no puede dejar de intervenir promoviendo la igualdad de género. Cuando nos referimos específicamente al trabajo en prevención de la ESCNNA resulta aún más evidente: las desigualdades de todo tipo sostienen los abusos de poder. La desigualdades de género y generaciones son dos de los factores de los que se valen los explotadores para sostener su violencia. Trabajar para transformar esta situación resulta clave para la prevención de la ESCNNA.

1.3. La perspectiva de diversidad

La perspectiva de reconocimiento a la diversidad como inherente a la experiencia humana “significa que todos somos aceptados como personas humanas, con igual poder para participar en la vida social desde nuestras identidades y modos de vida diferentes” (D’elia y Maingon; 2004:36). Incluir el enfoque de diversidad en el trabajo educativo promueve una transformación de las relaciones inequitativas de poder.

Actualmente cada vez son más las voces que, al manifestar la necesidad de justicia social, señalan el reconocimiento inadecuado de grupos y colectivos sociales como una de las principales fuentes de desigualdad (Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 1997). Esta desigualdad deriva de discursos culturales, instalados en las interacciones sociales, que señalan determinadas características de la población como rasgos que los desvalorizan: sea la etnia, la orientación sexual, la pertenencia territorial, el nivel socio económico, el país de origen, la filiación religiosa y un innumerable etc. Buena parte de la desigualdad social se explica por el menosprecio que parte de la sociedad realiza sobre otros colectivos, basados en criterios arbitrarios de normalidad impuestos desde sectores con poder.

Una de las características más constantes de las sociedades modernas es la diversidad: en cada población encontramos personas con características distintas, diferentes deseos e intereses, distintos orígenes étnicos, distintas formas de

vivir la sexualidad. El principal criterio de normalidad que deberíamos tener en el mundo moderno es ese: la diversidad es parte de la experiencia humana.

Sin embargo, lejos de valorarla y celebrarla, muchas veces se utilizan las diferencias que encontramos entre unos y otros para construir barreras y conflictos. Cuando determinados grupos son abrumados por colectivos mayores o con más poder que los discriminan, se produce la injusticia.

La no valoración de lo diferente impide que todos seamos considerados como iguales, personas humanas con los mismos derechos y la misma autonomía. De ahí derivan que muchas veces se relativicen los derechos de las personas en función de algunas de sus características. Lamentablemente sucede en nuestras sociedades que:

“Los marcos de aceptación de lo diferente suelen ser más estrechos e impermeables de lo que aparece en los titulares. Allí aparece lo que ya notáramos respecto a los DDHH en general, los derechos de los diferentes tienen límites” (Güida, Ramos y Vitale; 2006:287).

Incluir la perspectiva de diversidad en la educación es ir en contra de esta tendencia. Es observar la diversidad, promoverla y celebrarla. Es valorar las diferencias. Es estar atentos a las injusticias que por razones de discriminación se producen para buscar estrategias que neutralicen sus efectos.

Pero para lograr eso tenemos que ser capaces de integrar la diversidad en la matriz de nuestras prácticas. Siempre trabajamos desde una visión del mundo y una historia de vida, personal y colectiva, que nos es propia. Sin embargo, para poder educar necesitamos que esta visión no nos impida integrar otras experiencias, otras lógicas de pensamiento, otras formas de comunicación. No es posible comunicarnos en el marco de una relación educativa sin aceptar al otro, sin valorarlo y sin aprender a comprender sus perspectivas, aunque no las compartamos. Muchos de los fracasos de las estrategias educativas de prevención o promoción en diversos temas están vinculados a la no incorporación de esta perspectiva: malas estrategias de comunicación, incomprensión de la situación real del otro o intentos de “imposición cultural”.

La ESCNNA afecta a la sociedad en su conjunto, pero tiene especial incidencia en grupos de población que sufren las consecuencias de otras injusticias sociales. Dependiendo del país la segregación residencial, la pertenencia a grupos étnicos determinados, las condiciones socioeconómicas vulnerables pueden ser un factor de exposición para los niños, niñas y adolescentes.

La necesidad de reivindicar el reconocimiento de estas injusticias y su reversión es un compromiso ético que debe ser parte de la tarea de prevención de la explotación sexual comercial. Asimismo, el incorporar en el discurso y la acción educativa la valoración de la diversidad, potencia la eficacia de nuestras acciones y le otorga coherencia a nuestro trabajo.

“Debemos hacer el esfuerzo por planificar desde un enfoque de diversidad, pero más aún estar parados atendiendo permanentemente a esta variable, porque las personas y sus vidas son diversas y todo el tiempo emergen datos, características y situaciones particulares en la vida de los sujetos que superan nuestra planificación. El gran desafío es poder encuadrar estos emergentes en nuestras actividades sin exponer, dramatizar y vulnerar aún más los derechos de las personas que comunican esto frente a los demás desde la naturalidad.” (López y Ferrari; 2008:34).

1.4. Orientaciones generales para la prevención de la ESCNNA desde la educación

Para cerrar este apartado introductorio quisiéramos compartir algunas ideas clave a tener en cuenta para diseñar acciones educativas de prevención de la ESCNNA eficaces, que aporten al cambio cultural que es necesario para construir sociedades justas y respetuosas de los derechos humanos, especialmente los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Para ello les proponemos tener muy presentes estas cuatro sugerencias:

1. No perder de vista que la ESCNNA es un fenómeno complejo que está presente y es sostenido por el conjunto de la sociedad. No se trata de un fenómeno aislado o marginal. En las construcciones de género, en los mitos que

sostienen la discriminación, en los patrones estereotipados de relaciones de poder entre las generaciones, en el valor otorgado al consumo y en la objetivación de la dignidad humana, encontramos las bases culturales de la violencia y la explotación sexual. Así como la desigualdad, la ausencia de garantías para el ejercicio de derechos y las debilidades de los estados para enfrentar la corrupción y las redes criminales son parte de las bases estructurales del problema, y requieren de acciones decididas y comprometidas para erradicar la ESCNNA, las bases culturales también requieren de acciones eficaces, fundamentalmente de corte educativo.

En esto estriba la importancia de trabajar educativamente sobre construcciones de género, las desigualdades basadas en la generación, el sexo y otras categorías de discriminación, y su relación con la violencia sexual, particularmente con la explotación sexual comercial. A través de este material proponemos un abordaje educativo de la ESCNNA en tanto:

- Es una estrategia de prevención: los adolescentes están en una etapa propicia para reflexionar sobre modelos de relación interpersonal más respetuosos y responsables y así lograr construir relaciones más igualitarias evitando la violencia sexual en todas sus formas.
- Genera un espacio en el que comenzar a reflexionar sobre las construcciones sociales de género a través de la problematización y superación de aquellas que llevan a la violencia y a la explotación sexual comercial.
- Reconoce el rol clave de los educadores en la promoción de una cultura de igualdad y la importancia de las instituciones educativas para lograr llegar a un gran número de adolescentes en una forma sostenible y replicable.

2. Tener presente permanentemente que educar es construir en conjunto, no intentar adoctrinar. Por más positivo que creamos que es nuestro discurso, cometeríamos una incoherencia ética y un error metodológico si tratáramos de imponerlo. Educar implica transmitir, decir, acercar ideas nuevas. Pero también implica buscar la estrategia para que el estudiantado aprenda. Aprender, por otra parte, es un proceso por el cual nos apropiamos de un contenido novedoso, a partir de lo que somos, de forma activa y constructiva. Por más que comprendamos el contenido, razonemos e incluso estemos de acuerdo con él, sólo significará algo para nosotros cuando internamente lo compartimos. Cuando eso sucede el contenido pudo haber cambiado, no tiene por qué seguir intacto tal cual nos llegó a través del educador o educadora o tal cual lo viven otras/os compañeras/os.

A partir de esta premisa debemos diseñar nuestra estrategia educativa, tomando en cuenta que debemos darle tiempo al grupo para que procese las ideas. Esto generalmente requiere más de una instancia para trabajar cada tema.

Nos parece importante además atender las siguientes recomendaciones:

1. Ordenar los conceptos en forma comprensible. Los contenidos a trabajar son cotidianos pero complejos, por lo que debemos ser cuidadosos de ordenarlos de forma tal de que puedan ser procesados y acumulados. La comprensión de cada idea es la base para la comprensión de la siguiente. Sugerimos respetar el orden de los contenidos tal como han sido propuestos en este material, aunque por particularidades de cada contexto puede haber otras necesidades.
2. Comenzar toda actividad retomando lo que el grupo y cada participante traiga de su saber cotidiano, para problematizarlo, deconstruirlo y reconstruirlo. Si aprender implica un proceso de acomodación de los nuevos contenidos, es fundamental conocer la base de ideas y significados que traen las personas para poder avanzar hacia nuevos conceptos.
3. Incorporar momentos donde se transmitan ideas claras: el trabajo de análisis de los preconceptos es fundamental, pero agotado este momento es crucial transmitir contenidos claros y accesibles que habiliten la construcción de las nuevas ideas. Las iniciativas educativas no pueden quedarse sólo en la problematización, deben transmitir conceptos. Esto no implica que quien aprende deba aceptar esos contenidos sin más, al contrario, si se apropia de ellos los modificará y se volverán significativos. Pero la educación necesita transmitir los conceptos que ya forman parte del bagaje cultural para que las nuevas ideas puedan producirse.
4. Una actividad educativa cierra cuando las personas y los grupos son capaces de demostrar que han aprendido, que han construido nuevas ideas y se han apropiado de nuevos significados. Todo ciclo temático debiera culminar con actividades donde el grupo pueda dar cuenta de que ha incorporado activa y creativamente los conceptos. Se sugiere para esto realizar actividades donde el grupo produzca y proyecte sus ideas, buscando comparar su estado final con el inicial.

A lo largo del material se sugieren actividades que pueden ayudar a trabajar los contenidos de acuerdo a esta sugerencia

metodológica. Desde luego, cada educador en el marco de su realidad y con sus herramientas didácticas podrá determinar si es más conveniente utilizar otra estrategia.

3. La participación es un derecho y una necesidad educativa clave. Por esto, se incluye en este manual un apartado específico sobre participación. Sin embargo, no queríamos dejar de destacar su importancia estratégica para la prevención de la ESCNNA. Participar implica:

- a) Una metodología habilitante: muchas veces los y las adolescentes están acostumbrados a metodologías donde la educación intenta funcionar sin su participación. Nadie les pregunta, ni los escucha, simplemente se les transmiten ideas o conceptos. Este tipo de metodologías, no sólo va contra sus derechos sino que también conspira contra los aprendizajes significativos.
- b) Una movilización interna de las personas que integran los grupos: esta movilización despierta el compromiso. Cuando sentimos que un tema nos toca, que es importante, el deseo de hacer algo se activa. Las y los educadoras/es deberíamos estar atentos a eso para promoverlo y habilitar los espacios para que suceda.
- c) Un compromiso de escuchar y actuar en consecuencia: habilitar la participación demanda de los adultos un esfuerzo extra. Implica a veces renunciar a algunas ideas preconcebidas para dar paso a iniciativas distintas, que quizá no hubiésemos tenido en cuenta. La participación implica poder, y eso significa que el grupo puede determinar, en el marco de un encuadre educativo, el curso de algunos acontecimientos. Para generar iniciativas eficaces, creativas y respetuosas de los derechos es fundamental que los y las adolescentes sientan y constaten que tienen poder, que hacen parte en la determinación de los acontecimientos que los involucran.

4. Las acciones de prevención de la ESCNNA deben ser parte de una estrategia educativa mayor y deben articularse, en lo posible, con planes y programas más amplios.

La mayoría de los países de Latinoamérica cuentan con estrategias, planes o programas para enfrentar la ESCNNA e incluso, con programas de educación sexual o educación no sexista. Sería deseable que cada uno, en su contexto, revisara el marco político y normativo en el cual está inserto para encuadrar estas acciones en marcos más amplios y buscar apoyos.

Por otro lado, las acciones de prevención frente a la ESCNNA no pueden constituir hechos aislados. La clave de la efectividad también la encontramos en la sostenibilidad de los mensajes. Esto se logra cuando hay posibilidades de profundizar, de trabajar otros temas, de potenciar las acciones educativas. La coordinación con otras organizaciones que estén trabajando en la materia se hace fundamental y el apoyo de las autoridades, de poder conseguirlo, puede ser un gran facilitador para la tarea.

1.5. Marco general de las propuestas didácticas

En base a las orientaciones metodológicas descritas, este material propone un ciclo completo de actividades para cada apartado temático. Las actividades no pretenden agotar el tema pero sí permiten lograr un ciclo educativo completo acerca de la temática.

Cada ciclo de actividades tiene las siguientes características:

- a) Se proponen tres actividades sobre cada tema.
- b) El orden de las actividades respeta el ciclo de aprendizaje propuesto:
Actividad Uno: retoma lo que trae el grupo, busca poner en juego las ideas previas y comenzar el acercamiento conceptual
Actividad Dos: se propone transmitir conceptos y analizar la realidad a partir de esas nuevas ideas y puntos de vista.
Actividad Tres: pretende lograr que el grupo realice una síntesis final, proyectando nuevas alternativas a la realidad.
- c) Cada actividad durará aproximadamente entre 60 y 90 minutos. Puede acortarse o alargarse en función del desempeño del grupo y las características particulares del encuadre de trabajo.
- d) Idealmente, las actividades deberían estar espaciadas en un tiempo pedagógico adecuado al grupo: no puede pasar demasiado tiempo entre una y otra ya que se pierde continuidad, ni deben ser realizadas demasiado de corrido ya que es necesario un tiempo para incorporar los aprendizajes. Sugerimos aproximadamente 1 semana entre una y otra.
- e) Se recomienda que antes de comenzar la actividad, se transmita al grupo que se trata de un espacio de reflexión y trabajo colectivo: el cambio de salón o de distribución espacial puede ser propicio para esto, así como un encuadre oral previo.
- f) Las actividades planteadas están inspiradas en metodologías participativas. En todo momento se debe

alentar a los y las adolescentes a que realicen planteos, hablen desde su realidad y compartan las ideas que les van surgiendo. Hay que tener particular cuidado de no adelantar las conclusiones. Aún cuando la síntesis del grupo diste un poco del marco teórico propuesto, siempre será más efectivo una apropiación menos ambiciosa pero más auténtica.

- g) Es recomendable tomar nota de los temas más trabajados en cada sesión, así como dudas o polémicas que pudiesen haberse suscitado, con el fin de retomarlas la siguiente sesión.
- h) Lo deseable es que las actividades estén enmarcadas en proyectos pedagógicos mayores como el trabajo en derechos humanos, en sexualidad o en género. Asimismo es necesario que las acciones sean acompañadas en la cotidianeidad del aula aún cuando no se estén trabajando directamente los temas: por ejemplo, si se realizó un taller de violencia, se deberían retomar las conclusiones e ideas cada vez que se presenten situaciones violentas en el aula. Del mismo modo no se puede promover las relaciones respetuosas de los derechos y ejercer autoritariamente el poder desde la docencia.

Para cada actividad, se describen los siguientes elementos:

Objetivo: Cuál es el fin de la actividad.

Contenidos educativos: Cuáles son los conceptos o ideas que queremos transmitir o problematizar, o qué habilidades queremos desarrollar. Siempre están remitidos a los conceptos descriptos teóricamente en ese mismo apartado.

Materiales: Se sugiere qué insumos e infraestructura de apoyo se necesita, lo que puede incluir una previa recolección de datos, lecturas o medios audiovisuales.

Desarrollo: Se describe la actividad tal cuál la hemos realizado nosotros con distintos grupos. Desde luego, puede requerir modificaciones según el contexto.

Aprendizajes esperados: Se sugieren dos o tres logros que cada individuo o el grupo debería alcanzar a través de la actividad.

Capítulo 2: Género y Sexualidad

2.1. El género en nuestra vida cotidiana

a. Concepto de género y de sistema sexo-género

El término “género” es cada vez más utilizado en diferentes ámbitos de la sociedad. Sin embargo, se trata de un concepto relativamente joven que ha tenido un desarrollo muy importante en las últimas décadas, sobre todo en los ámbitos académicos, en el movimiento feminista y en el movimiento de la diversidad sexual. Su aplicación para el análisis de la realidad requiere realizar un repaso de los conceptos básicos sobre los que se apoya la perspectiva de género.

Para realizar este repaso es bueno hacer un poco de historia. Décadas antes de la aparición del concepto género, en el mundo ya se venía reflexionando sobre las desigualdades entre varones y mujeres y sus relaciones de poder. En 1949 Simone de Beauvoir publica “El Segundo Sexo” donde podemos encontrar una de las ideas más importantes para comprender el concepto de género: la diferenciación entre las características biológicas de los sexos y su traducción en comportamientos sociales estereotipados. En este libro la autora postulará una frase que ha marcado la historia del movimiento feminista y que está muy vinculada al concepto de género: “no se nace mujer, se llega a serlo”. La misma alude al proceso de socialización y disciplinamiento que lleva a las mujeres a ocupar los lugares socialmente asignados en función de su sexo, que como veremos más adelante, también se puede aplicar a los varones.

En 1958 surgirá la distinción conceptual entre los términos sexo

y género. Money y Stoller, en el marco del Gender Identity Research Project, señalan que no es el componente biológico de las personas el que determina su comportamiento social referido al sexo. Lo que determina este comportamiento es construido a través de la socialización, es aprendido de las demás personas a lo largo de la vida desde el nacimiento. Esta diferenciación entre sexo y género y esta separación entre el componente biológico y cultural influirá fuertemente en las posteriores elaboraciones sobre este campo temático.

El concepto “género” siguió desarrollándose en los años posteriores como una categoría de análisis utilizada para explicar al menos dos fenómenos que se reiteran en los distintos sistemas sociales: la generación de estereotipos que afectan la construcción de la personalidad y la asignación de roles sociales diferenciados para mujeres y varones. En todas las sociedades nacen mujeres y varones y en todas las sociedades se les otorga un significado, se esperan cosas distintas de unos y otros, se les transmiten mensajes diferentes. Esto genera:

- a) la existencia de modelos más o menos estereotipados de ser varón y mujer, y
- b) que existan modos específicos de relacionamiento entre varones y mujeres y que tengan valoraciones y lugares sociales distintos.

A partir de estas ideas previas podríamos definir género cómo:

“El conjunto de características, atributos, marcas, permisos, prohibiciones y prescripciones, asignados diferenciadamente a las personas en función de su sexo. Es una construcción de cada sociedad que establece también pautas de relacionamiento y ejercicio de poder diferenciado para varones y mujeres y se articula con otras categorías como la edad, la etnia, la clase social o el nivel socioeconómico” (López y Ferrari, 2008:47).

En los próximos apartados explicaremos dónde se observa está construcción de subjetividades y estas desigualdades. Antes es importante ahondar en una idea clave de esta definición: el género es una construcción social. Cada sociedad construye un sistema de género que es válido en un momento histórico determinado. Es decir, no en todas partes del mundo las relaciones entre mujeres y varones y los modos de ser varón y mujer son iguales, ni lo han sido a lo largo de todas las épocas. Esta idea es central porque nos permite afirmar que los aspectos negativos de los sistemas de género de nuestras culturas pueden ser modificados. Y esto sucede porque no es la naturaleza la que determina cómo deben ser las mujeres y los varones ni cómo deben relacionarse, sino nosotros mismos a través de nuestra participación en el sistema social.

La definición de sistema de género será entonces clave para ayudarnos a identificar los espacios donde se construyen y reproducen las pautas de género. Esto se hace fundamental cuando buscamos trabajar educativamente para modificarlas.

explícitas cuando intentamos corrernos de ese rol. En los siguientes apartados trabajaremos algunos ejemplos de cómo se manifiesta el sistema sexo género en nuestras sociedades.

b. Impacto del sistema sexo género en la construcción de la subjetividad (cómo aprendemos a ser mujeres y varones en el día a día).

La participación de las personas en el sistema sexo-género se logra mediante el mismo proceso que construye su participación en la sociedad en general: la socialización. A través de ella se incorporan las pautas sociales de comportamiento y se construyen subjetividades que tenderán a reproducirlas y/o modificarlas en un proceso continuo de adaptación activa al medio.

En este sentido, la socialización de género es el proceso mediante el cual desde que se nace, se aprende en un continuo intercambio con el exterior a desempeñar el rol de género que la cultura y la sociedad asigna al sexo biológico de cada persona. El intercambio supone un rol activo de quien se está socializando. Por más fuertes que sean los mensajes y las prescripciones, el sujeto construirá su propia masculinidad o feminidad, que podrá estar más cerca o más lejos del modelo hegemónico en función de la historia de vida del mismo. Es decir, si bien estamos expuestos permanentemente a mensajes que nos impulsan a tener determinado comportamiento en función del sexo

con el que nacimos (“no te muevas así, vistete de tal forma, expresa tus emociones de determinada manera, demuestra cuán mujer o varón sos”), en el transcurrir de nuestra vida vamos armando nuestra propia imagen de cómo ser varones y mujeres. Y en esto influye lo que hemos vivido y los mensajes recibidos que problematizan el modelo hegemónico. Analicemos un ejemplo: ¿a qué juegan los niños y las niñas?

12

“Un sistema de género es un conjunto de elementos que incluye formas y patrones de relaciones sociales, prácticas asociadas a la vida social cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, adorno y tratamiento del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes, y otros variados elementos, que permanecen juntos gracias a una fuerza gravitacional débil y que hacen referencia, directa o indirectamente, a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos, es decir en la mayoría de las culturas humanas, entre varones y mujeres” (Anderson, 1997).

El sistema de género es sostenido por las instituciones, por los mensajes culturales, por los agentes de socialización los cuales producen subjetividad y son a la vez alimentados por esas subjetividades. La idea de sistema remite a mecanismos aceitados para funcionar de una determinada forma que, cuando hallan una pieza fuera de lugar comienzan a defenderse a sí mismos intentando corregir el error o buscando la adaptación que le permita continuar. En otras palabras, hay mecanismos sociales que nos intentan imponer una forma de ser mujer o varón y a la vez, hay sanciones más o menos

“La “opción lúdica” no es exclusivamente del/a niño/a sino que depende claramente de factores externos micro y macro sociales. Así comprobamos que hay una clara división de los mismos de acuerdo al género: la niñas son confinadas a realizar juegos como ser: las “mamas”, las tareas domésticas y a utilizar los juguetes relacionados con éstas actividades, así como con la estética y la belleza del aspecto físico. Por su lado el varón tiene juegos y juguetes claramente

orientados al ejercicio y el desarrollo de habilidades físicas e intelectuales, donde la fuerza, la agresividad, el desafío y la competencia, aparecen como aptitudes a potenciar. Ya en este tipo de juegos se restringe a las niñas a un rol pasivo, limitado incluso en el espacio físico que ocupan en tanto los varones muestran un rol activo, expansivo, ocupando el espacio y haciendo de los desplazamientos y el despliegue físico una de sus principales fuentes de actividad lúdica” (López y López, 2006).

A veces desde el mundo adulto se percibe que “naturalmente” las niñas prefieren jugar más tranquilas y encerradas, y los varones prefieren juegos de mayor despliegue motriz. Sin embargo esa “preferencia natural” es construida desde que el niño nace mediante estímulos. A veces sucede que ante este tipo de planteos se levantan voces que dicen “no, eso era antes, las cosas han cambiado”. Seguramente es así en algunos sectores sociales, pero los invitamos a hacer el siguiente ejercicio: recorran jugueterías y observen la publicidad dirigida a niños y niñas. Muchas veces en el marco de actividades donde problematizamos la realidad desde la perspectiva de género, acercamos fotos, folletos y publicidades que estén vigentes. Con ellas observamos este patrón: a los varones se les fomenta la agresividad, la competencia y el despliegue motriz y a las mujeres la pasividad, la expresividad y la comunicación. ¿En qué se relaciona esto, con las características que luego asumimos tienen en general los varones y las mujeres. El carácter también se construye en parte, aprendiendo. Este proceso que podemos observar desde la más temprana infancia, con otras características, se extiende toda la vida: modelos de héroes en las películas, personajes de los medios, publicidades, exposiciones de la vida política, mensajes desde la familia, mensajes desde la escuela, conversaciones con amigos. Los mensajes acerca del género afectan y forman parte de nuestro comportamiento, sesgándonos a veces la libertad.

Lamas comenta acerca del efecto subjetivo de la socialización de género:

“La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (2005:19).

Tanto las características asociadas a la masculinidad como a la feminidad pueden ser valiosas o nocivas según las circunstancias. Sería interesante que a todos y todas se nos potenciaran diversas características, habilidades y destrezas más allá de los estereotipos de género, para poder ser más libres. Quizá los varones podrían desarrollar

más la empatía y la expresividad y las mujeres la autonomía y el permiso para pensar más en sí mismas, sin renunciar a que diferentes características pueden convivir en una misma persona sin asignarle sexo a una forma de ser. Trabajar desde la perspectiva de género no significa intentar construir nuevos modelos de ser mujer o varón para imponer en la sociedad. Al contrario: significa trabajar para que podamos crecer más libres de estereotipos y modelos impuestos.

Lo más importante a tener en cuenta al respecto de este punto es lo siguiente: una socialización que sesga nuestra libertad es perjudicial tanto para varones como para mujeres. Tantos unos como otras sufren las consecuencias de esta imposición estereotipada. Dificultades para expresar los sentimientos, conductas arriesgadas por la sensación de omnipotencia, angustia ante la sensación de no ser competitivo o ganador, modos violentos de resolución de conflictos son algunas de las situaciones a las que se enfrentan muchos varones debido a su socialización de género. Por su lado cuando miramos a las mujeres encontramos: preocupaciones exacerbadas por parámetros estéticos y la aceptación de los demás, inseguridades, miedos o sensaciones de dependencia, postergación de sí mismas y resignación frente a parámetros culturales injustos.

Trabajar el tema género implica reconocer estas u otras limitaciones y comprenderlas en el marco de nuestro sistema sexo género, con miras a superarlas. Asimismo implica reconocer los aspectos positivos de unos y otros y promoverlos, con independencia del sexo.

c. El sistema de género como productor de desigualdad (la desigualdad a nivel social y la desigualdad en el ámbito cotidiano).

En Latinoamérica así como en la generalidad de las sociedades modernas, los antiguos

mandatos de género, en mayor o menor medida, siguen operando con consecuencias negativas para el conjunto social y para cada individuo, cuyas oportunidades y posibilidades de desarrollo personal y profesional se ven sesgadas.

Toda actividad educativa que busque promover sociedades justas debe trabajar para eliminar las diferencias injustas, innecesarias y evitables, producidas por la construcción social de género.

Las estadísticas de todos los países de nuestro continente nos siguen mostrando que las mujeres padecen una situación de desventaja respecto de los varones en muchas esferas de lo social. Se constatan desventajas para el acceso al empleo y deficiencias en la calidad y remuneración de los mismos, enfrentan una sobrecarga de tareas ante la ausencia de los varones en el desarrollo de tareas domésticas y se les imponen obstáculos para acceder a lugares de poder en la esfera pública y privada. Pero la expresión más extrema y devastadora de la desigualdad de género es la violencia de género, expresada en abusos físicos, psicológicos y sexuales. Es fundamental reconocer esta realidad: si bien el sistema de género perjudica a todos los que vivimos en una sociedad, su expresión más cruda en torno a la desigualdad social se expresa contra niñas y mujeres.

Por otro lado, el género es otra faceta de las matrices de relaciones abusivas de poder que están instaladas en nuestra sociedad. De tal forma que un varón, que puede ejercer poder frente a una determinada mujer por ejemplo, puede a la vez sufrir abusos por parte de otras personas en virtud de este modelo de relacionamiento abusivo.

El género como productor de desigualdad, se articula con otras variables que también pueden significar un menoscabo para el ejercicio de derechos de las personas, cuando media un sistema que produce injusticias. La etnia, la condición socioeconómica, la orientación sexual, la condición de inmigrante y la edad entre otros, son factores que pueden atemperar o potenciar la discriminación de género. Una mujer que no es escuchada en su familia, puede ser aún menos escuchada si se trata de una niña o bien puede imponerse

abusivamente frente a un grupo donde ejerce la docencia. Un varón que se impone en su familia, puede ser discriminado en otros ámbitos de la sociedad por su condición socioeconómica o su etnia.

En resumen: el género produce desigualdad en tanto el sistema sexo género incorpora patrones culturales de desequilibrio y ejercicio abusivo de poder.

En este sentido, el sistema de género establece modos específicos de relacionamiento social y la perspectiva de género estudia las pautas sociales de relacionamiento que se establecen para el vínculo entre los sexos y en la interna de las relaciones de cada sexo.

“(...) lo clave del concepto de género radica en que éste describe las verdaderas relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de tales relaciones (...) el patriarcado existe no sólo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades” (Kaufman;1987: 126).

“Los sistemas de género están rigiendo las relaciones desiguales y subordinadas no sólo entre varones y mujeres, sino también entre mujeres” (De Barbieri;1996: 73).

Cuando trabajamos educativamente en torno al tema es importante detectar en la vida cotidiana a través de qué mensajes se van estableciendo esas pautas: ¿cuántas veces juzgamos una conducta de forma diferenciada según el sexo de quien la efectúe?: ¿se juzga igual a una madre que “abandona” a sus hijos que a un padre? La conducta podría ser reprobable más allá del sexo pero ¿opera la misma condena social? En la vida cotidiana ¿se percibe a un hombre que no trabaja y se dedica a las tareas domésticas igual que a una mujer?, ¿cuántas veces escuchamos decir “eso es cosa de hombres” o “eso es cosa de mujeres?”, ¿qué lugares sociales perpetúan esos mensajes?, ¿cuántas veces evaluamos nuestra forma de actuar según se esté frente a un hombre o a una mujer?

Más adelante observaremos cómo muchos de estos modos de relacionamiento, promovidos por nuestro actual sistema de género afectan la sexualidad de las personas y sostienen muchas veces la explotación y otras prácticas abusivas.

d. Los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad (qué modelos de varones y mujeres se promueven y qué generan esos modelos).

Culminando la parte conceptual de este apartado, examinaremos lo que muchos autores llaman “Modelos Hegemónicos” de feminidad y de masculinidad. Los modelos hegemónicos refieren a una síntesis de lo tradicionalmente esperado para varones y mujeres en una sociedad; es el conjunto de discursos, significados y prácticas sobre una forma de ser mujer y de ser varón que es la socialmente esperada. Son modelos teóricos que no necesariamente existen en la realidad. Nadie cumple con todas las condiciones del modelo hegemónico de masculinidad o feminidad, sino que construimos la nuestra en particular. Sin embargo, es a partir de estos modelos hegemónicos que muchas veces somos examinados, aprobados y/o sancionados, es el patrón social de lo que se espera de nosotros en tanto mujeres o varones.

Por ejemplo, desde el modelo hegemónico de masculinidad se adjudica a los varones el rol productivo, el ser proveedores. Un varón puede o no cumplir con este mandato, pero en caso de que no lo haga encontrará un sector o la mayoría de la sociedad que lo presionará para seguir el modelo: “¿estás viviendo de tu mujer?, ¿cuándo piensas trabajar?” Incluso, para los adolescentes varones la presión por integrarse al mercado de trabajo es anterior a la presión que sufren las mujeres. Por otro lado, el modelo hegemónico les asigna a las mujeres el rol reproductivo. A determinada edad, las mujeres que no han tenido hijos escucharán frases como: “¿y cuándo piensas tener hijos?”, “ten en cuenta que hay un reloj biológico”. A veces quien emite el mensaje ni siquiera se detiene a pensar en la posibilidad de que esa mujer no quiera tener hijos. Asimismo se escuchan comentarios como: “¡miren como tiene a esos niños de descuidados!”. El rol reproductivo incluye también la responsabilidad de la crianza y difícilmente se escuche un comentario así referido a un padre. Los modelos hegemónicos operan de esa forma, generando mensajes que los sostienen y refuerzan y evaluando la conducta de las personas en función de determinados principios. Cabe aclarar que los modelos hegemónicos también son una construcción social y por tanto cambian a través de los

años. Esto puede llevar a que a veces pensemos: “¡eso ya no es tan así!” Y por suerte, en algunos ámbitos más en otros menos, en algunas sociedades más y en otras menos, no lo es. Si bien es cierto que algunas prácticas están cambiando en determinados ámbitos sociales, los modelos hegemónicos aún continúan operando. Les proponemos como ejercicio repasar las publicidades de su país ya que los publicistas suelen utilizar resortes de los modelos hegemónicos de género para obtener éxito en las ventas. Si logran vender, es porque esos mensajes siguen siendo efectivos.

Explicar cada componente de la masculinidad y feminidad hegemónica sería una tarea que excede las posibilidades de este material. Los invitamos a revisar la bibliografía sugerida y el siguiente esquema donde aparecen los rasgos más distintivos de cada una. Como observarán, muchas veces son contrapuestos.

Masculinidad	Feminidad
rol productivo	rol reproductivo
mundo público	mundo privado
mundo de la razón	mundo de los afectos
control de emociones	emocional
ser para sí	ser para otros
“proveedores”	“madresposas”
fuerte	débil
activo	pasiva
sujeto “deseante”	objeto de deseo
protector	necesidad de protección
cultura	naturaleza
toma de decisiones racionales	intuición femenina

Para ayudar a interpretar el cuadro quizá sea útil reflexionar acerca del siguiente planteo:

“(…) frente a un material no figurativo como son las telas, podemos comprobar con frecuencia que se desarrollan situaciones de juego simbólico diferenciadas en varones y niñas. Surgen los superhéroes en los varones, con actividades de persecución, rescate y despliegue matriz y las princesas o modelos en las niñas donde el énfasis está dado en la estética y en la construcción de escenarios acordes al personaje encarnado: pasarelas o castillos.

Por otro lado, la construcción tradicional del rol simbólico de ambos personajes encarnan modelos estereotipados de masculinidad y feminidad: el varón, súper hombre, poderoso, activo, fuerte, justiciero, audaz, invencible y la princesa, delicada, pasiva, hermosa, incapaz de resolver sus problemas sin la intervención de un hombre, confinada a su casa (el castillo), que espera la llegada del príncipe azul que debe ser aprobado por su padre. El famoso pasaje de la mujer (antes amparado jurídicamente incluso) de la tutela de un hombre a la de otro hombre. Nos preguntamos, ¿cuánto de la princesa y el superhéroe nos queda internalizado a las mujeres y a los varones en nuestra vida adulta? ¿Cuántas veces el complejo de súper héroe inhibe a los varones para pedir ayuda y cuántas veces el complejo de princesa inhibe a las mujeres para reconocer sus propias capacidades?” (López y López; 2005).

e. TIPS: ideas centrales a trabajar sobre este tema.

Acerca de los contenidos:

- Las construcciones de género afectan la vida de las personas sesgando su libertad, prescribiendo conductas estereotipadas y produciendo desigualdades.
- La forma de ser y los lugares asignados a varones y mujeres no tienen que ver con la naturaleza, son construidos socialmente.
- El género es una construcción social y como tal, puede ser modificada. Es tarea de todos y todas promover sociedades más justas y libres.
- Los mensajes que sostienen el sistema de género de toda sociedad están integrados a la vida cotidiana de las personas y se encuentran en conversaciones, en los cuentos, en publicidades, en las noticias, en los refranes e incluso en frases o actitudes de los educadores.
- La desigualdad de género es una de las pautas culturales que sostienen la explotación y la violencia de todo tipo, especialmente la sexual.

Acerca del abordaje metodológico:

- Todos estamos implicados, como educadores y educadoras es necesario revisar nuestra socialización de género y nuestra afiliación a los modelos hegemónicos antes de abordar el tema, analizar nuestras propias visiones, experiencias y creencias acerca de cómo debemos ser varones y mujeres.
- Todos y todas hemos pasado por la socialización de género. Para comenzar es fundamental escuchar y promover que los y las adolescentes traigan a la instancia educativa lo que piensan del tema, sin ser juzgados.

- Es necesario trabajar con ejemplos de la vida cotidiana. Antes de trabajar el tema es recomendable recolectar material: publicidades, dichos habituales, letras de canciones de moda, noticias, estadísticas. Este material, pensado desde la perspectiva de género, puede ser revelador.

- No se trata de generar otro modelo hegemónico. La idea no es prescribir cómo deberían ser los varones y las mujeres. Sólo es necesario mostrar que no tienen que seguir los patrones impuestos por el actual modelo hegemónico.

- El género es parte de la vida cotidiana y no puede deconstruirse en una actividad puntual. Trabajar desde la perspectiva de género es un trabajo diario. Las actividades específicas son importantes pero será necesario revisar en lo cotidiano cómo se expresan los mandatos de género.

f. Propuestas de trabajo para abordar el tema género.

Actividad 1: Reconstruyendo el género

Objetivo: Rescatar las ideas que a priori tiene un grupo acerca de cómo son los varones y cómo son las mujeres.

Contenidos educativos: a) modelos hegemónicos de varón y de mujer, b) consecuencias de ese modelo en la vida de los y las adolescentes, c) estrategias primarias para cambiar esos modelos.

Materiales: Papelógrafos, marcadores, revistas, tijeras, goma de pegar.

Desarrollo: Se divide al grupo en subgrupos de entre cuatro y seis personas. Si el grupo es mixto se pueden formar subgrupos mixtos o divididos por sexo. A cada grupo se le asignará un sexo para trabajar, varones o mujeres. Para el caso de grupos de un mismo sexo, se les asignará el otro sexo para trabajar. La primera consigna es que dibujen la silueta de una persona del sexo que les tocó, que ocupe todo el papelógrafo. Para evitar la distracción de tener que dibujar, se les puede entregar el cartel ya con la figura dibujada.

Una vez dibujada la silueta se le propone a cada grupo que representen una esfera de la vida en cada una de las siguientes partes del cuerpo: en la cabeza, lo que piensa; en las manos, lo que hace; en el pecho, lo que siente; en los pies, los errores que se cometen. Se les propone imaginarse un adolescente varón o mujer con un nombre y edad determinada y se los invita a representar con palabras, dibujos o collage, en la cabeza del dibujo qué piensa esa/e adolescente, en sus manos qué hace, y así sucesivamente.

Una vez que los trabajos están completos se cuelgan en el salón y se los invita a todos a recorrer esos adolescentes ficticios que han creado, observando el trabajo de los compañeros.

Plenaria: El trabajo de plenaria se hará de forma libre con algunas preguntas disparadoras: ¿se sienten identificados con lo que construyeron los compañeros?, ¿todos los varones y todas las mujeres adolescentes son así?, ¿qué variantes se encuentran?, ¿hay grandes diferencias entre las mujeres y los varones construidos?, ¿a qué atribuyen esas diferencias?, ¿qué encuentran como positivo y negativo en cada creación?

Aprendizajes esperados: Al menos deberían incorporarse los siguientes aprendizajes: a) Conceptualización del género como construcción cultural, b) Problematicación de los estereotipos de género, c) Desarrollo de la inquietud por modificar esa realidad en su vida personal.

Actividad 2: Así me enseñaron

Objetivo: reconocer mensajes con sesgos sexistas en la vida cotidiana.

Materiales: videos de publicidades, canciones sexistas, escenas sexistas de programas de televisión. Infraestructura para compartir esos materiales: televisión, audio, reproductor de dvd o computador y proyector. Cartulinas, marcadores.

Contenidos a trabajar: a) sexismo, b) pautas culturales de relacionamiento desde la perspectiva de género, c) consumismo y violencia en los medios, d) mensajes positivos en torno al género, e) visualización de alternativas.

Desarrollo: Se invita al grupo a realizar una observación crítica de los materiales recolectados. Si fuesen audiovisuales, luego de cada escena o comercial se les pregunta: ¿esto refleja la

vida cotidiana?, ¿podría ser de otra manera?, ¿a qué público está dirigida esta publicidad?, ¿cómo se dan cuenta de que está dirigida a ese público?, ¿qué imágenes de varones y mujeres se transmiten?, ¿qué tipo de relaciones se observan en esas escenas?, ¿qué tipo de productos se ofrecen a varones y a mujeres?, ¿qué ideas y pautas culturales reflejan esos mensajes?. El objetivo es poder generar un espacio de discusión y análisis donde cada uno pueda expresar lo que realmente opine. Este espacio se sostiene en plenaria.

Luego se los invita a formar grupos de 4 a 6 personas con la consigna de transformar uno de esos comerciales o de esas escenas desde una perspectiva no sexista. Una vez elaborados se presentan al grupo en el plenario. Luego de cada presentación los demás compañeros comparten sus impresiones. Como se trata de escenas y comerciales la consigna será recrearlos actuando, como si se estuviese filmando en ese momento.

Aprendizajes esperados: Como mínimo se espera: a) Desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los mensajes sociales desde la perspectiva de género; b) Relacionamiento conceptual de los mensajes sociales y las pautas de comportamiento; c) Visualización de la relación entre género y violencia; capacidad de elaborar mensajes alternativos.

Actividad 3: Diseñando el futuro

Objetivo: proyectar nuevas relaciones de género.

Materiales: Fotos de varones y mujeres de distintas épocas y culturas. Telas plásticas de colores, retazos, agujas, hilo, pistola de siliconas, botones, marcadores, papel y engrapadora.

Contenidos a trabajar: a) roles de género, b) estereotipos de género, c) brechas para el cambio social, d) libertad e igualdad de género.

Desarrollo: Es recomendable hacer esta actividad con grupos que hayan problematizado el sistema sexo-género en actividades previas. Se reúne al grupo y se analizan las vestimentas de varones y mujeres de distintas épocas y culturas intentando develar qué pautas de comportamiento, de relacionamiento y qué roles explican la confección de esas prendas de vestir. Luego se divide al grupo en subgrupos de

entre 4 y 6 personas y se los invita a crear la ropa del futuro, libre de estereotipos de género. Cada grupo vestirá a un compañero y una compañera, elaborando sus prendas de vestir y pudiendo incluir sólo palabras sueltas en la vestimenta que les resulte útil para comprender el sentido de la vestimenta.

Luego de elaboradas las prendas y puestas en los modelos, se realiza un desfile con los nuevos trajes y se analizan en conjunto los detalles de cada vestimenta, compartiendo las impresiones de todos los compañeros. De ser posible, sería bueno dejar los trajes en exposición en el espacio donde habitualmente se trabaja con los adolescentes.

Es importante dar el tiempo para que cada grupo discuta y elabore buenos productos. Es recomendable poner muy buen humor y comicidad en la presentación del desfile y que se desarrolle como una actividad divertida.

Aprendizajes esperados: a) Capacidad de aplicar de forma práctica los conceptos anteriores b) Visualizar alternativas a los roles de género tradicionales; c) Identificar el potencial positivo del logro de la igualdad, tanto para mujeres como para varones.

2.2. La sexualidad como dimensión de la persona

a. Definición de sexualidad y sus expresiones en la vida cotidiana (la sexualidad como dimensión constitutiva del ser humano a lo largo de la vida)

La sexualidad es uno de esos conceptos sobre los cuáles todos y todas tenemos alguna noción, pero que nos resulta difícil de definir. Todas las personas tienen conocimiento de lo que significa la sexualidad por el simple hecho de que la sienten, la experimentan, la viven y la piensan cotidianamente. En este apartado intentaremos conceptualizarla como medio para empezar a trabajar educativamente en esta área.

Para iniciar hay que destacar el hecho de que la sexualidad se vive y se manifiesta a nivel personal (es privada y singular), aunque en interacción con los demás y mediada por la sociedad y patrones culturales del tiempo y lugar en el que estamos inmersos. Existen por tanto “sexualidades”, es decir, tantas formas de vivir la sexualidad como personas en el mundo, que serán diversas y hay que celebrar que así sean. Sin embargo, aunque diferente para cada quién, la sexualidad existe en la vida de todo ser humano. Como elemento que nos constituye es inherente a cada uno desde que nacemos hasta que morimos. Se crea y recrea constantemente en un proceso dinámico a lo largo de toda la vida en función de los diferentes momentos, espacios y lugares. Por ejemplo, las manifestaciones de la sexualidad en un niño no son las mismas que en un adolescente o un adulto, pero todos manifiestan su sexualidad de alguna forma.

Muchas veces, cuando nos disponemos a trabajar educativamente el tema sexualidad, caemos en reduccionismos donde asociamos sexualidad exclusivamente a las relaciones sexuales e incluso a veces, consideramos que trabajar en educación sexual es sólo prevenir sus potenciales consecuencias negativas (embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual principalmente). Muy por el contrario, trabajar educativamente acerca de sexualidad implica ayudar a construir un concepto amplio y positivo de la misma, que desarrolle condiciones en niños, niñas y adolescentes para poder ejercer su sexualidad de forma autónoma, placentera, responsable y libre de violencia. Y ejercer su sexualidad va mucho más allá de tener relaciones sexuales. La OMS define sexualidad como:

“Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.” (OMS, 2006: 5)

En otras palabras, la sexualidad es una dimensión ineludible en todos los seres humanos en tanto somos seres sexuados (nacemos con características sexuales determinadas) que formarán parte importante en la construcción de nuestra identidad y personalidad. Como sujetos sexuales nos reconocemos de determinada forma, deseamos, nos relacionamos sexualmente y afectivamente con otros y expresamos de diversas formas nuestra sexualidad en la cotidianeidad: Sea cuando bailamos con una persona que nos agrada, cuando seducimos, cuando nos excitamos con alguien o algo, cuando nos enamoramos, cuando nos descubrimos, cuando deseamos tener un hijo/a, cuando fantaseamos o cuando recibimos y brindamos afecto, estamos poniendo en juego nuestra sexualidad.

Hacia el final de la definición de la OMS aparece uno de los elementos cruciales para trabajar el tema desde un abordaje educativo: la influencia que tiene nuestro entorno sobre la sexualidad. Todos tenemos sexualidad, pero nadie construye sólo su forma de vivirla. A lo largo de la vida y en la interacción con los demás vamos aprendiendo normas, valores, modos de ser y hacer que moldean nuestra vivencia de la sexualidad. Como sujetos sociales siempre estamos atravesados por valoraciones, percepciones, mensajes, modelos, mitos y creencias que constituyen nuestro acervo de conocimiento sobre qué es la sexualidad desde el lugar en que nos encontramos y desde el que la vivimos. En todas las sociedades existe un complejo y sutil sistema de prohibiciones, reglas y costumbres que enmarcan a la sexualidad como una construcción cultural. Como señala Weeks, la historia de la sexualidad es la historia de nuestras preocupaciones cambiantes acerca de cómo deberíamos vivir y cómo deberíamos disfrutar o negar nuestro cuerpo. (Weeks, 1998).

En este sentido, cada sociedad y cada cultura en particular construye: "(...) "restricciones de quién" y "restricciones de cómo". Las "restricciones de quién" tienen que ver con las parejas, su sexo, especie, edad, parentesco, raza, clase, y limitan a quién podemos aceptar como pareja. Las "restricciones de cómo" tienen que ver con los órganos que usamos, los orificios que se pueden penetrar, el modo de la relación sexual y de coito: qué podemos tocar, cuándo podemos tocar, con qué frecuencia, y así sucesivamente" (Weeks, 1998:31). Estas reglamentaciones tienen muchos aspectos: formales e informales, legales y extralegales, pero determinan los permisos, las prohibiciones, los límites y las

posibilidades a través de las cuales se construye la vida sexual. Lo más importante al respecto de este tema es que no todos los mensajes son positivos, ni liberadores, ni respetuosos de los derechos y la diversidad. Muchos mensajes imponen miedos, menosprecio hacia determinadas manifestaciones de sexualidad, legitiman relaciones de dominación y, en definitiva, empobrecen no sólo la sexualidad sino las posibilidades de desarrollo de las personas.

Hagamos un ejercicio de memoria: ¿qué mensajes acerca de sexualidad me han transmitido mi familia, mi educación, mis amigos, la religión, la medicina, los medios?, ¿cuántos de estos me ayudan a ser más pleno y a tratar a los demás con respeto y dignidad y cuántos me restringen y me recomiendan menospreciar y maltratar? Responder esta pregunta supone problematizar los discursos que se han transmitido como válidos a través de diferentes espacios de socialización y referencia a lo largo de nuestras vidas y que determinan la forma en que vivimos nuestra sexualidad y desde los esquemas que juzgamos las sexualidades de los otros y otras. Desde la educación, entendiendo la misma como una vía para la reflexión crítica, podemos contribuir a problematizar esos mensajes ayudando a construir subjetividades en mejores condiciones de vivir una sexualidad autónoma, responsable y respetuosa de los derechos propios y ajenos.

Para finalizar este apartado parece oportuno despejar algunas confusiones conceptuales que pueden aparecer en los grupos con los que trabajamos. Definimos a la sexualidad como un concepto amplio y complejo, que tiene una esfera personal y una pública que interactúan con distintos resultados. Sin embargo, cuando hacemos preguntas como: "un bebe, ¿tiene sexualidad?", a menudo nos contestan: "¡no!". Esto deriva de confundir sexualidad con relaciones sexuales. A veces preguntamos en los grupos: "De aquí: ¿Quién tiene sexo?". Entonces vemos risas, movimientos tímidos y alguna/o osada/o con la mano levantada. Esto surge de la confusión entre sexo y relaciones sexuales. Por tanto, es bueno al comenzar a trabajar el tema despejar estas confusiones y aclarar algunos términos, sobre todo porque complejiza la noción de sexualidad y ayuda a los adolescentes a comprender la real dimensión del tema.

Al respecto del sexo biológico hay que definirlo como las diferencias genéticas que determinan características anatómicas, fisiológicas y hormonales que, en general, distinguen a varones y mujeres. Este es el significado técnico

del concepto. Sin embargo sabemos que existe un significado coloquial, socialmente aceptado, que define al sexo como un conjunto de prácticas sexuales o como las relaciones sexuales propiamente dichas. Es importante aclarar estas dos acepciones del concepto para despejar confusiones. En el próximo apartado se definirán las relaciones sexuales y se despejan confusiones frecuentes acerca de este concepto.

b. Las relaciones sexuales en el marco de los derechos sexuales y reproductivos.

Podemos comenzar a trabajar este tema preguntando a un grupo de adolescentes: ¿Qué son las relaciones sexuales? A lo largo de los años hemos escuchado todo tipo de respuestas, pero lo más frecuente es encontrar dos posturas. Muchos responderán: es cuando el pene se introduce en la vagina. Otros, luego de trabajar la definición de sexualidad contestan: por ser seres sexuados y sexuales todas nuestras interacciones con los otros se denominan relaciones sexuales. Ambas respuestas son imprecisas: por amplia una o por reduccionista la otra.

Lo más habitual es la primera y no nos debe extrañar, en tanto se arraiga en un modelo hegemónico de sexualidad fuertemente centrado en la reproducción y por tanto coitocéntrico y heterocentrado. La segunda, si bien parece una respuesta lógica, tiene el problema de que no define nada. ¿Para qué quiero definir relaciones sexuales si es sinónimo de relaciones sociales?

En el inicio del trabajo sobre este tema buscaremos entender con el grupo que existe una relación sexual cuando experimentamos con otra persona que nos atrae (con la cual estamos de acuerdo en momento, fines y modos), diversas formas de obtener placer sexual. Estas diversas formas pueden incluir todo tipo de prácticas sexuales que van desde seducir, mirar o bailar hasta acariciarse con sentido sexual, besarse, tocarse, o llegar a prácticas donde intervienen los genitales como el coito vaginal, anal, el sexo oral o la heteroestimulación genital. Cualquiera de estas prácticas o su combinación, hechas de común acuerdo, se transforman en una relación sexual desde que hacen referencia a uno o ambos fines de la sexualidad: erótico/placentero y/o reproductivo.

Hay dos elementos fundamentales a destacar en esta definición: en primer lugar que las relaciones sexuales no se remiten a una práctica específica. A veces se reduce

la sexualidad a lo coital exclusivamente. Ante la pregunta ¿tuviste relaciones sexuales? se contesta sí o no en función de si hubo o no coito. Es necesario trabajar para eliminar este reduccionismo. Otras veces, con un poco más de amplitud, se reduce relaciones sexuales a las prácticas que incluyen los genitales (genitalidad). Esto lleva a subvalorar el resto del cuerpo y las posibilidades de comunicación sexual entre las personas.

El segundo elemento a destacar y subrayar hasta el cansancio es la necesidad de acuerdo en el cuándo, cómo y para qué de la relación. Para que se produzca una relación sexual deben darse procesos de acuerdo y toma de decisiones entre las personas involucradas. De no existir acuerdos no hablamos ya de una relación sexual sino de un acto de violencia sexual donde en sus versiones extremas encontramos fenómenos como la ESCNNA.

Ejemplifiquemos mejor a qué le llamamos negociación sexual. Si en el marco de una pareja, que está teniendo relaciones sexuales de común acuerdo, uno obliga al otro a hacer algo que no quiere (sucede a veces por ejemplo que se fuerza a tener sexo anal), esto es violencia sexual, aunque se haya producido en el marco de una relación sexual que estaba acordada. ¿Por qué?, porque el acuerdo se rompe y alguien es obligado a hacer algo que no quiere. Si estamos en una relación de pareja, desde hace tiempo tenemos habitualmente relaciones sexuales pero nos vemos forzados a tenerlas en un momento que no tenemos ganas, es violencia sexual. La negociación y el mutuo acuerdo, respetado en todas sus dimensiones, libre de presiones y coerciones es la garantía de que las relaciones sexuales se basan en el respeto y la no violencia. Cuando no está, no podemos seguir hablando de relaciones sexuales y entramos en el terreno de la violencia sexual.

Lamentablemente, la negociación sexual está atravesada por factores socioculturales y permeada por las relaciones de género y poder en el terreno de la sexualidad que en general, no tienen un efecto positivo sobre la misma. La educación debe hacer especial hincapié en este punto, de modo tal que cada persona pueda elegir cómo, cuándo y con quién tener contacto sexual.

En este sentido es fundamental tener presente que la capacidad de negociar sexualmente está íntimamente ligada a la noción de autonomía e implica que:

“la persona desarrolle la capacidad de negociar sexualmente con el otro, desde un lugar de equidad, y no de posiciones supraordinadas o subordinadas. Implica poder identificar, conocer y dar sentido a las propias necesidades sexuales y buscar formas de satisfacción en el marco del respeto por las propias decisiones. Implica, particularmente saberse sujeto de derechos también en el campo de la sexualidad y las decisiones sexuales y reproductivas”. (López, 2005:61)

¿Varones y mujeres gozan de la misma autonomía en el terreno de la sexualidad? ¿Tienen varones y mujeres igualdad de condiciones para la toma de decisiones sobre sus cuerpos? ¿La tienen adolescentes y adultos? ¿La tienen las distintas expresiones de la diversidad sexual? Las respuestas a estas preguntas, dirigidas a un grupo cualquiera, reflejarán las percepciones acerca de los grados de equidad o inequidad entre distintos grupos sociales. Si investigamos, si preguntamos, si nos acercamos a las distintas historias de vida observaremos como estos y otros factores que generan desigualdad afectan a las personas y repercuten negativamente en el ejercicio de su sexualidad.

Estas desigualdades fueron, desde mediados del siglo pasado, denunciadas sistemáticamente por movimientos sociales que buscaban establecer mecanismos para garantizar el pleno ejercicio de la sexualidad de todas las personas. Los derechos reproductivos primero, y los derechos sexuales después, han sido y siguen siendo una reivindicación del movimiento de mujeres y de la diversidad sexual.

En 1994, en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo celebrada en El Cairo, por primera vez en un instrumento internacional (la plataforma de acción de la CIPD), países de todo el planeta se comprometen a promover los derechos reproductivos y la salud reproductiva. En 1995, en la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing, esta noción se amplía y se integra la salud sexual y los derechos sexuales. Desde entonces, ninguna acción educativa en el área debería desarrollarse sin tomar en cuenta este marco para la acción. La promoción de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos son vías para la concreción del ideal de sexualidad plena, autónoma y libre de violencia.

Las resistencias que el tema de la sexualidad humana genera en diferentes esferas, nos lleva a una situación donde los derechos sexuales y reproductivos, lejos de estar garantizados, no son siquiera conocidos por la población en general. Ante esta realidad, la difusión y apropiación por parte de las personas de los derechos sexuales y reproductivos aparece como un paso fundamental para que todas y todos podamos disfrutar de una sexualidad placentera, responsable, y libre de prejuicios y estereotipos. (López, Ferrari, 2008).

La educación sexual debiera habilitar procesos de empoderamiento en los y las adolescentes con respecto a la toma de decisiones informadas y responsables sobre su sexualidad y vida reproductiva. En este sentido López y Quesada comentan:

“Estimular y acompañar en las y los adolescentes el proceso de toma de decisiones sexuales y reproductivas informadas implica para el mundo adulto y sus instituciones reconocer efectivamente que los y las adolescentes son seres sexuados/as y que tienen derechos en este campo. Es también reconocer que los mismos tienen necesidades y demandas específicas y que es responsabilidad del mundo adulto y sus instituciones generar las condiciones para que éstas puedan encontrar respuestas”. (López y Quesada, 2002:5)

21

Trabajar acerca de sexualidad, desde la perspectiva de los derechos sexuales y reproductivos y promover que las relaciones sexuales se establezcan en este marco es fundamental a la hora de trabajar en educación sexual, más aún cuando las acciones educativas apuntan a la prevención de la ESCNNA y la violencia sexual en general. Este enfoque es eficaz para la prevención de estas situaciones en dos sentidos:

- Por un lado, brinda elementos protectores para poder reconocer cuando estamos siendo víctimas de violencia sexual o cuando personas de nuestro entorno lo están siendo. Las relaciones sexuales basadas en el respeto de los derechos humanos son el extremo opuesto de prácticas sostenidas en el abuso de poder, especialmente aquellas que utilizan ese poder para explotar a niños, niñas y adolescentes.

- Por otro lado fomentan el ejercicio de una sexualidad plena y respetuosa de los derechos de los demás, previniendo el consumo del comercio sexual basado en la explotación y anulación de los derechos de otras personas, especialmente niños, niñas y adolescentes.

c. Modelos hegemónicos de sexualidad desde la perspectiva de género.

Afirmábamos en páginas anteriores que desde niños y niñas y a lo largo de toda nuestra vida recibimos mandatos, mensajes, mitos y creencias en torno a la sexualidad y a nuestro cuerpo. Estos mensajes, implícitos o explícitos, se transmiten desde distintos espacios de socialización (familia, centro educativo, comunidad, medios de comunicación, grupo de pares, etc.) y estos mandatos son distintos en función del sexo de quien los recibe: no se transmite lo mismo a mujeres y varones. Este sesgo basado en los mandatos de género repercute negativamente tanto en la esfera subjetiva de cada individuo como en la construcción de sociedades justas e igualitarias.

22

Gran parte de los mensajes que masivamente recibimos respecto a la sexualidad responden a los modelos hegemónicos de género que hemos mencionado antes. Se entiende por modelo hegemónico de sexualidad el cuerpo de ideas y creencias sobre este tema que tiene supremacía sobre otros discursos o ideologías en un contexto sociohistórico específico. Este modelo hegemónico de sexualidad impone sus valores propios a través de distintos actores y espacios legitimados socialmente (personas e instituciones) y utiliza para su reproducción mecanismos de control que van configurando sistemas de reglas en lo sexual y generan una homogeneidad en el sentido común y en el pensamiento de la mayoría de las personas.

“Nuestras sociedades han atribuido a la sexualidad una relación íntima con la naturaleza, la virtud, la verdad y, por supuesto, con la reproducción. La medicina, la psicología, la sexología, la pedagogía y el Derecho junto con la Iglesia, asumieron la tarea de instituir las normas morales, sociales y legales dentro de cuyo marco se podía ejercer y/o entender la sexualidad”. (Valladares, 2003: 55).

En este apartado revisaremos algunos de los contenidos de ese modelo hegemónico que subyace en nuestras sociedades. Se ha construido un modelo de sexualidad que privilegia la función reproductiva sobre la erótico-placentera. Reproducir la especie humana es lo central en esta sexualidad hegemónica y alrededor de este fin se construye una serie de principios, reglas y permisos. Esto explica algunos de los reduccionismos que comentábamos arriba: por ejemplo, este principio es el origen de la negación de la sexualidad infantil. Quienes tienen sexualidad según este modelo son los adultos, porque se cree que están en “condiciones” de entender la sexualidad y de vivirla también en tanto sexualidad se asocia a reproducción. Desde esta perspectiva niños y niñas “carecen” de sexualidad. Por su lado, los adolescentes son portadores de una sexualidad “peligrosa” porque pueden reproducirse pero no están “preparados” para hacerlo todavía. En este sentido el modelo de sexualidad dominante es adultocéntrico, forma parte de la vida adulta.

Al valorar este modelo lo reproductivo sobre lo placentero está haciendo énfasis en determinado tipo de relaciones sexuales. Estas se conciben siempre y cuando exista penetración (de un pene dentro de una vagina), es decir el modelo hegemónico de sexualidad es coitocéntrico. Por el mismo motivo se le otorga legitimidad sólo a las parejas heterosexuales ya que son las que tienen la capacidad de reproducir, es decir es un modelo heterocentrado. Todo lo que no entra en este modelo es muchas veces catalogado como “desviación” o “perversión”. El modelo hegemónico ha reducido a la sexualidad a las relaciones sexuales coitales entre un varón y una mujer por ser el medio que permite la reproducción.

Si están pensando que estas ideas están fuera de moda, pregunten a grupos de adolescentes qué piensan de las relaciones sexuales homosexuales, qué prácticas sexuales consideran “normales” y cuáles son “fiesteras”. Pregúnten a las mujeres del grupo con el que estén trabajando, qué prácticas consideran de mujer “correcta” y cuáles de “zorra”. La vigencia de este modelo es increíble, incluso en el marco de una consulta ginecológica con adolescentes. Por lo general se escucha preguntar a la adolescente si ha tenido prácticas coitales. La pregunta siempre

es: ¿ya has comenzado a tener relaciones sexuales? Esta identificación entre relaciones sexuales y coito vaginal no es casual, ni inocente.

Este reduccionismo de centrar la sexualidad al coito vaginal es una de las causas del empobrecimiento de nuestra sexualidad humana. Hemos intentado en los apartados anteriores insistir en que el coito vaginal es sólo una posibilidad de la diversidad de prácticas sexuales, en el marco de la genitalidad. De la misma manera, la genitalidad es sólo una parte de nuestras relaciones sexuales y a su vez estas son una parte de la sexualidad. Explicitar esto nos permite reconstruir junto con quienes trabajamos, un concepto de sexualidad más amplio e integrador. (López y Ferrari, 2008).

Poder comprender los pilares fundamentales que hacen que el modelo hegemónico se sostenga es un avance para comenzar a problematizar aquellos imperativos de cómo vivir la sexualidad que se nos aparecen como naturalizados. Es fundamental como educadores/as y técnicos/as poder preguntarnos a nosotros mismos: ¿Cómo vivimos nuestra sexualidad? ¿Qué tanto reproducimos de este modelo? ¿Aceptamos otras expresiones de la sexualidad? ¿Qué creencias me atraviesan? ¿Cuántas veces asumo como natural y dado que todo mi auditorio es heterosexual? ¿Cuántas veces asumo que todo el mundo quiere formar una pareja y tener hijos? ¿Hasta qué punto no estoy convencido/a que este modelo es lo mejor que le puede pasar a cualquier persona? Dar respuestas a estas preguntas es un proceso y un desafío constante al que necesariamente debemos dar cabida. Por un lado, para reconocer nuestras fortalezas y debilidades en torno a la temática; por otro lado porque el grupo de personas que asisten a un proceso de aprendizaje buscarán una coherencia entre lo que decimos, hacemos y sentimos como educadores/as.

Si analizamos el modelo hegemónico de sexualidad desde la perspectiva de género veremos que los mensajes de cómo vivir la sexualidad difieren para unos y otros. Las prácticas sexuales de los varones significadas desde el modelo hegemónico de masculinidad, nos ofrecen un sujeto activo en la búsqueda del placer sexual y “descentrado” de las decisiones reproductivas. La otra cara de la moneda, el modelo hegemónico de feminidad centra a las mujeres en sus roles y

funciones reproductivas, postergando la búsqueda del placer sexual. La incorporación del análisis de género en el campo de la sexualidad y la reproducción nos permite enfatizar –entre otros puntos- el impacto de las inequidades de género, las cuales en conjunción con otras inequidades (de clase, étnicas) producen grandes barreras en el agenciamiento y ejercicio de los derechos sexuales y derechos reproductivos en mujeres y varones. Desde nuestra perspectiva, no es posible hablar de derechos sexuales y reproductivos, sin que esto no suponga deconstruir y cuestionar los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad y la moral sexual (la doble moral sexual) a ellos asociada. (Güida y López, 2000:10)

Traduzcamos esta idea a mensajes e ideas concretas que circulan en nuestras culturas. Por ejemplo: los varones tienen más necesidad sexual que las mujeres. Esto es un mito arraigado en muchas sociedades, un discurso legitimado socialmente que afecta a los varones y mujeres de distintas formas. En primer lugar, decir que los varones tienen más necesidades sexuales tiene su contracara en creer que las mujeres no las tienen o tienen menos. Desde esta premisa se cree que los varones “deben” tener más encuentros sexuales que las mujeres, que se masturban más que las mujeres, que consumen más pornografía y que es “natural” que deseen constantemente el cuerpo de la mujer. Por otra parte, una mujer que tiene deseos sexuales y los expresa, no está siendo como se espera que sea y muchas veces es utilizada o sancionada.

Desde la temprana socialización de género los varones tienen más permisos para expresar su deseo sexual que las mujeres. Gozan sin censuras el fin erótico placentero de la sexualidad, mientras que las mujeres han sido educadas para vivir una sexualidad donde su finalidad es lo reproductivo. Se establece también una brecha entre aquellas mujeres que están para ennoviarse, casarse y tener hijos y aquellas que están para la diversión que muchas veces son objetivadas y menospreciadas tanto por los varones como por las mujeres.

Este ejemplo de la doble moral sexual que promueve el modelo hegemónico denuncia la inequidad: la mujer, para ser buena, debe ser recatada. El varón, para demostrar hombría, debe ser extremadamente activo sexualmente. ¿Quiénes salen perjudicados? Todos, porque son presionados a seguir reglas prescriptas en lugar de vivir su sexualidad en libertad.

Si tienen dudas sobre la vigencia de este modelo los invitamos a mirar alguna de las telenovelas (tanto las que están dirigidas para adultos como las que se hacen especialmente para jóvenes) que abundan en nuestra Latinoamérica. Esos mensajes son recibidos todos los días por millones de adolescentes y jóvenes. Luego miren publicidades, charlen con los y las adolescentes y verifiquen cuán vigente está el modelo.

Estos mensajes generan desigualdades que afectan la posibilidad de vivir una sexualidad plena y responsable en la medida que nos cercena derechos básicos como mujeres y varones. La existencia de estereotipos de género en el terreno de lo sexual que se materializan en los modelos hegemónicos que distinguen una sexualidad femenina de otra masculina producen desigualdad de poder en la relación entre los sexos. Esto habilita contextos donde se vulneran los derechos de unos y otras.

A estas complejidades, el mundo moderno ha agregado otras:

- Se presenta la sexualidad como objeto de consumo, despersonalizándola y atendiendo principalmente los deseos del consumidor sin reparar en quién está siendo cosificado y explotado.
- Se presenta a los varones como máquinas incapaces de refrenar sus deseos sexuales y se legitima esa supuesta “naturaleza” masculina. No olvidemos que los varones son mayoritariamente quienes ejercen explotación sexual.
- Se presenta a las mujeres categorizadas entre aquellas que deben someterse en el contexto del matrimonio y aquellas que deben someterse en el marco del ejercicio de la sexualidad. En ambos casos, se la desvaloriza y posterga ante las necesidades de otros.
- Se legitima el abuso de poder en el ejercicio de la sexualidad, naturalizando prácticas que atentan contra los derechos humanos.

Todas estas pautas favorecen las situaciones de violencia y ESCNNA. Desde la educación es necesario trabajar para denunciar estos modelos y construir relaciones respetuosas de los derechos humanos. En la medida que nos cuestionemos y problematicemos la realidad a través de las perspectivas de género, derechos y diversidad avanzaremos en la deconstrucción de estos mensajes y valores aprehendidos que limitan el disfrute de la sexualidad, impiden el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos de varones y mujeres y sostienen las situaciones de violencia y ESCNNA. La participación de todos y todas es necesaria para la construcción de formas más saludables, placenteras, equitativas y diversas de vivir la sexualidad o las sexualidades.

Tanto el modelo hegemónico de sexualidad como otras formas alternativas de experimentar la sexualidad son resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. Este modelo de sexualidad hegemónico no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humana, por lo tanto debemos abogar por luchas donde la equidad y la democratización de nuestros vínculos sexuales entre mujeres y varones formen parte de nuestros modelos de referencia.

La sexualidad como consumo, el cuerpo (especialmente el femenino) exhibido como un artículo de compra para ser visto por todos y todas, el varón consumidor y poderoso, las mujeres que quieren ser niñas eternamente y los varones que buscan ser cada vez más fuertes son todos mensajes de este modelo hegemónico de sexualidad que cambia las formas estéticas de emitir los mensajes, pero mantiene los mismos contenidos que nos acompañan desde la Modernidad.

La vinculación de los mensajes del modelo hegemónico de sexualidad con la ESCNNA es bastante clara:

“Se observa un discurso muy fuerte en los medios de comunicación social, que insisten en promover la vivencia de una sexualidad como si ella estuviera asociada a prácticas de consumo. De esta manera, por medio de la pornografía, el culto a una cierta belleza física, la promoción de una erótica genitalizada, la cosificación de la mujer y a ratos del hombre, entre otras formas, se va promoviendo una sensibilidad social que hace de la experiencia de sexualidad una reducción al cuerpo, construido éste como objeto de compra y venta, reducido éste también a sus genitales”. (Duarte y Tineo, 2006: 11).

d. TIPS: ideas centrales a trabajar sobre este tema.

Acerca de los contenidos:

- La sexualidad se vive y se manifiesta a nivel personal (es privada y singular), articulada con las condiciones sociales, la historia de vida y la interacción con otros. Existen “las sexualidades” y no una única forma. Se articulan aspectos socio-culturales, afectivos y biológicos.
- Se expresa a través del deseo erótico, de dar y recibir placer, de los afectos, la comunicación, los deseos, las fantasías y la reproducción, entre otros.
- La sexualidad es dinámica: se crea y se recrea constantemente a lo largo de toda la vida en función de los diferentes momentos, espacios y lugares.
- Está atravesada por los valores sexuales y culturales dominantes de una sociedad específica, en un momento histórico determinado.
- Sexo y relaciones sexuales no son sinónimos de sexualidad. Estos dos conceptos forman parte de la sexualidad como una dimensión amplia, íntegra e inherente al ser humano.
- Para que exista una relación sexual deben generarse procesos de toma de decisiones responsables y acordadas entre los miembros de esa relación. Debe producirse la negociación sexual en el ejercicio de nuestros derechos sexuales y reproductivos.
- Existen mensajes y expectativas diferentes acerca de cómo deberían vivir la sexualidad mujeres y varones. Muchas veces estos mensajes generan desigualdad y vulneran derechos básicos de las personas.
- Los mensajes del modelo hegemónico de sexualidad y el no ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos favorecen la violencia y la ESCNNA.

Acerca de lo metodológico:

- Cuando coordinamos una actividad educativa con un grupo cualquiera es fundamental recoger y trabajar a partir de los saberes aprehendidos y subjetividades de quienes tenemos enfrente. Todos sabemos de sexualidad y tenemos una vivencia acerca de la misma. Debemos priorizar el saber de las personas como insumo capital para la reflexión y sensibilización.
- Si bien nuestro objetivo es generar procesos de reflexión, debate, crítica e incorporación de nuevos conocimientos, no todos y todas pueden deconstruir mitos y creencias en una sola instancia, quizá algunos/as nunca lo hagan

o seguramente nos aporten a romper esquemas propios. La idea es abrir abanicos, puertas, aportar a determinadas cuestiones con información, pensar en conjunto y generar un intercambio que beneficie a ambas partes.

- Siempre que trabajemos el tema sexualidad es recomendable hacerlo desde sus aspectos positivos. El reforzamiento de lo positivo, de la sexualidad como práctica gratificante y posibilitadora promueve el ejercicio de derechos y a la vez es más eficaz para desarrollar habilidades que tiendan a prevenir situaciones no deseadas. Los abordajes centrados en el riesgo y el cuidado pueden lograr el efecto contrario al que deseamos.
- En cualquier dinámica que emprendamos en el trabajo educativo de estas temáticas nos aparecerán constantemente situaciones donde: se vulneran derechos, existen obstáculos a la hora tomar decisiones con respecto a mi cuerpo o se exponen barreras para que mujeres y varones ejerzan libremente su sexualidad. Estos elementos que surgen del grupo como resultados de las dinámicas se podrán abordar de una forma más integral si los interpretamos desde las perspectivas de género, derechos y diversidad.
- El modelo hegemónico a veces puede coartar nuestro trabajo. Jamás debemos dar por asumido que todos son heterosexuales, que todos los varones son acosadores, que todas las mujeres son pasivas, que todos los adolescentes son un caldo de hormonas. Para trabajar en la disminución de los prejuicios debemos revisar previamente los nuestros para no transmitirlos en nuestras actividades.

e. Propuestas de actividades acerca de sexualidad.

Actividad 1: El abanico de la sexualidad.

Objetivo: Conceptualizar la sexualidad como dimensión compleja y constitutiva del ser humano.

Contenidos a trabajar: a) concepto de sexualidad; dimensiones de la sexualidad (Aspectos biológicos, sociales, afectivos y culturales); c) concepto de sexo y relaciones sexuales; d) fines de la sexualidad.

Materiales: papelógrafos, marcadores, tarjetas de 4 colores distintos, cinta adhesiva.

Desarrollo: Se le pide al grupo que camine lentamente por el espacio donde se encuentren realizando la actividad

educativa. Que circulen en varias direcciones y logren un ritmo cómodo y lento. El o la coordinador/a de la actividad les entregará a cada uno y cada una, una tarjeta con un color determinado (en función de la cantidad de personas se utilizará la cantidad de colores que sean necesarios, esto permitirá dividir al grupo posteriormente en subgrupos). En cada tarjeta estará escrita la pregunta: ¿Qué palabra se te viene a la mente cuando piensas en la sexualidad humana? Escribirán en la tarjeta la primera palabra que se le viene a la mente y comenzarán a intercambiarse las tarjetas con los otros mientras circulan por el espacio, sin prestar atención a que palabra tienen en la mano.

Una vez que hayan terminado el intercambio, les pedimos que cada uno se asegure de no tener en la mano su propia palabra. Se les solicita entonces que circulen nuevamente, preguntándoles a cada compañero: ¿Qué se te viene a la mente cuando piensas en sexualidad? Cuando el compañero contesta la palabra que coincide con la que tenemos, se la devolvemos. El objetivo es que cada uno escuche distintas respuestas a la misma pregunta, observando que la sexualidad se expresa de diferente forma en distintas personas.

Una vez que cada persona volvió a tener su respuesta, retoman sus asientos y se colocan en semicírculo rodeando una pizarra. El coordinador pedirá a los participantes que pasen de a uno/a a colocar las tarjetas en la pizarra para que todos y todas puedan visualizar el abanico de palabras que van apareciendo en torno a la sexualidad. Una vez todas las tarjetas están colocadas en la pizarra, nos detendremos unos minutos a revisar cada tarjeta y ver qué palabras se asocian, cuáles se repiten, etc. Una vez terminado el repaso el coordinador pedirá que recojan las tarjetas colocadas en la pizarra y que se agrupen en función de los colores de las tarjetas. Si tenemos 4 colores, tendremos 4 subgrupos con palabras referidas a la sexualidad. La consigna será que cada subgrupo elabore una definición grupal acerca de la sexualidad incorporando y relacionando todas las palabras que el grupo posee.

Una vez que los subgrupos terminen de elaborar las definiciones en el papelógrafo damos comienzo al momento del plenario, donde cada subgrupo presentará la definición

que construyeron y los demás participantes podrán preguntar, cuestionar y aportar a la definición que se presenta, de esta forma, sucesivamente irán exponiendo los subgrupos sus definiciones. Por último el o la coordinador/a despejará confusiones, incorporará conceptos nuevos y ordenará los existentes para poder llegar a una posible definición de la sexualidad.

Aprendizajes esperados: a) Reconceptualización de sexualidad desde una perspectiva integral; b) Apreciación de la función y la interacción de las distintas dimensiones del concepto; c) Conceptualización de sexo y relaciones sexuales confrontada con sus ideas previas

Actividad 2: Otro sábado de noche...

Objetivo: Analizar las variables que influyen en el ejercicio de la sexualidad y su puesta en juego en el marco de las relaciones.

Contenidos a trabajar: a) diversidad de las expresiones de la sexualidad; b) negociación sexual; c) autonomía en la toma de decisiones sexuales

Materiales: ropa de todo tipo, pinturas, accesorios para vestirse, gel, broches, lentes, velas, música, luces de colores y todo el material que pueda conseguirse para la ambientación. Tarjetas con los roles y la misión de cada participante.

Desarrollo: Esta actividad es compleja de instrumentar, pero cuando puede desarrollarse adecuadamente sus resultados son impresionantes. Se recomienda utilizarla con un grupo maduro y consolidado.

Se inicia explicando a los y las participantes que durante la próxima media hora, cada uno dejará de ser ellos mismos para pasar a ser otras personas. A cada uno se le entregará una tarjeta que describe algunos rasgos de su personaje y la misión que tiene que cumplir. Cada uno interpretará ese personaje en un ambiente especialmente preparado que recreará un baile o boliche típico del contexto donde vivan los adolescentes, un lugar que podría llegar a frecuentar cualquiera de ellos. Cuando cada uno conoce su personaje, debe tomarse un tiempo para ambientarse, caracterizarse y ponerse en ese

lugar. Luego, de a poco, cada uno irá ingresando a ese lugar y empezará a interactuar con los demás haciendo de cuenta de que es ese personaje, y tratando de cumplir su misión.

Para que sea más claro pondremos algunos ejemplos de cómo pueden llegar a ser las tarjetas:

- Juan, atiende la barra del boliche. Tiene 26 años y se considera un seductor. Su objetivo es utilizar su carisma para conseguir la mayor cantidad de propina posible.
- Ana, salió a bailar con Ema y Lía, dos amigas de toda la vida. Tiene 18 años y está enamorada de Héctor. Su misión es intentar comenzar una relación romántica con él, sin manifestárselo directamente.
- Lía, 18 años. Salió a bailar con sus amigas Ema y Ana. No se siente bien con su cuerpo porque considera que tiene algunos kilos de más. Quisiera bailar, pero se avergüenza. Trata de buscar como pasar el tiempo. Su misión es tratar de convencer a una de sus amigas para que abandone el boliche.
- Héctor, 17 años. Salió a bailar con Adrián, su mejor amigo. Es una persona muy divertida, que le gusta ser el alma de la fiesta. Busca agitar la noche y que los demás le pongan ritmo y bailen. Su misión es lograr que uno de los empleados del boliche le invite una bebida.
- Adrián, 18 años. Es el mejor amigo de Héctor. Es una persona que busca entablar diálogo con los demás y conocer personas nuevas. Desde hace un tiempo siente algo por Héctor que lo confunde. Cree que le gusta. Su misión: Buscar consejo entre los demás y decidir si hablar o no con su amigo del tema.
- Anahí, 22 años. Es una chica que se siente linda y que resulta muy atractiva para los demás. Tiene una actitud ganadora, pero salió a bailar y a divertirse. Su misión es librarse de las personas que la acosen.
- Jorge, 19 años. Salió con un grupo de amigos. Es un poco tímido y, aunque le han gustado muchas chicas, nunca se decidió a hablar con ninguna. No le gusta bailar, pero hará un esfuerzo por hacerlo para entablar conversación. Su misión es lograr que una chica acepte iniciar una relación con él.

La idea es generar tantas tarjetas que personas tenga el grupo, y que cada uno pueda interpretar su personaje, enriqueciéndolo todo lo que quiera siempre que respete lo

mínimo que impone la tarjeta. Es importante que detrás de cada tarjeta esté escrito grande el nombre del personaje. Ese nombre deberán colocárselo en un lugar visible, afín de que los vínculos de la historia se formen rápidamente, es decir, que Adrián y Héctor por ejemplo sepan que son amigos, etc. Las misiones y las características de los personajes son las que nos habilitan a trabajar los distintos temas: sea la relación con el propio cuerpo, la diversidad sexual, la timidez, la grosería, el acoso, el enamoramiento, las presiones grupales, etc.

Cuando cada uno se caracterizó y compuso mentalmente su personaje, entran al espacio ambientado, que tiene música de fondo y debe desarrollarse tal cual si fuera una noche de sábado cualquiera. Se recomienda que al menos dos personas cumplan exclusivamente la función de observadores, quedando por fuera de la dinámica. Cuando paso un tiempo prudencial, se corta la dinámica y comienza el análisis.

Lo primero es que cada uno exprese como se sintió. Si le costó o no, si se sintió bien con su misión, si pudo cumplirla, si se sintió bien en su personaje, si sintió rechazo o no, si se aisló o se pudo integrar. Luego de que cada uno comenta esto, la idea es dividirse en subgrupos y analizar el personaje y la misión de cada integrante del mismo, contrastándolo con la realidad, identificando las dificultades que aparecen para el desarrollo de una sexualidad autónoma y para el establecimiento de relaciones en el marco del respeto de los derechos humanos. Con este material se trabaja en plenaria.

Aprendizajes esperados: a) capacidad de ponerse en el lugar del otro; b) identificación de elementos que coartan la autonomía; c) visualización de apoyos para el ejercicio de la autonomía; d) comprensión amplia del concepto de negociación sexual.

Actividad 3: Tus derechos en movimiento.

Objetivo: identificar situaciones de vulneración de derechos sexuales y reproductivos en distintos tipos de poblaciones y generar estrategias de promoción de los mismos.

Contenidos: a) Origen de los Derechos Sexuales y los

Derechos Reproductivos; b) obstáculos para el ejercicio de los DDSSRR de distintos grupos sociales; c) condiciones necesarias que garantizan y habilitan el ejercicio pleno de los DDSSRR en la sociedad.

Materiales: papelógrafos, marcadores, cinta adhesiva, telas para confeccionar disfraces, pinturas de cara, etc.

Desarrollo: Comenzamos la actividad educativa preguntándole al grupo si conoce personas en su sociedad que luchan por sus derechos. Escuchamos los ejemplos y ampliamos información acerca de los movimientos sociales que históricamente han luchado por los derechos humanos como por ejemplo los trabajadores. Luego de reflexionar acerca de estas luchas, sus formas de organizarse, cómo plantean sus demandas y necesidades a la sociedad en general invitaremos al grupo a recrear un movimiento en el aula.

28

Dividiremos al grupo en subgrupos en función de la cantidad de participantes. Luego de que los subgrupos estén distribuidos y con distancia suficientes entre cada subgrupo se le explica la consigna a cada uno sin que los otros escuchen. A cada subgrupo le plantearé una población específica: por ejemplo a uno le asignamos que serán un movimiento de adolescentes, otros personificarán a adultos mayores, otros

a las mujeres y por último un grupo de la diversidad sexual. Una vez que cada subgrupo tiene asignada la población que recreará (y el resto de los subgrupos no pueden saberlo hasta que lo adivinen en el momento de la plenaria y presentación) se les pide que hagan el ejercicio de pensar cuáles demandas y necesidades en torno a la sexualidad tienen ellos (en función de la población que les tocó). Deberán como grupo ponerse en lugar de otro grupo social y pensar qué injusticias viven, qué derecho sexual y reproductivo se les vulnera como grupo. Deben producir una proclama con sus demandas, un lema de su lucha y un cántico de marcha. Los grupos deben hacer su presentación como si realmente estuviesen en plena lucha y reclamo, con el énfasis de los luchadores sociales. Durante la presentación de cada subgrupo los demás deberán adivinar a qué grupo social pertenecen en función del contenido de sus reclamos. La coordinación destacará las proclamas y expresiones recreadas por los grupos y abordará los contenidos en función de lo planificado y los emergentes grupales.

Aprendizajes esperados: a) Visualización de los derechos como conquistas humanas; b) Identificación de las distintas vulneraciones de derechos que sufren diferentes grupos sociales; c) Análisis de los requisitos necesarios para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en la vida cotidiana.

Capítulo 3: Violencia y Explotación Sexual Comercial

3.1. La violencia en nuestro entorno

a. Definición de violencia y manifestaciones de la misma (La violencia a nivel social y en la vida cotidiana)

El significado de la palabra violencia refiere a toda acción que, persiguiendo distintos fines, provoca daños en las personas, el entorno o en uno mismo. Este daño puede ser el fin mismo de la acción o un medio para lograr fines ulteriores. Las personas pueden cometer acciones violentas contra sí mismas, movidas por la angustia, la ira u otras tensiones que no saben resolver. Asimismo pueden cometer acciones violentas contra el medio, sea contra objetos como contra seres vivos (plantas y animales), movidos por ejemplo por la intención de descargar conflictos internos (como cuando golpeamos con furia un aparato que no funciona), o intereses ulteriores (como cuando se maltratan animales para entrenarlos con fines comerciales). Existen también otro tipo de violencias que son las que se ejercen entre las personas, directamente o a través de las instituciones humanas. Desde un punto de vista amplio podemos decir que existe violencia política, económica y social, que se expresa tanto en la humanidad en general (guerras, genocidios) como en las sociedades en particular (la violencia urbana, la violencia de género y de generaciones, entre otras). En nuestra vida cotidiana la violencia circula desde los insultos en un partido de fútbol y las agresiones verbales en el barrio, hasta la violencia dentro del hogar que sufren mayoritariamente mujeres, niños, niñas, adolescentes y ancianos. La característica principal de todos estos actos violentos es que son ejercidos por personas hacia personas. Puede estar motivada por el odio y la intención de aniquilación (como son la violencia étnica, cultural, la homofobia entre otros), por la intención de dominar y someter a los demás a nuestra voluntad (como el terrorismo de Estado, la violencia

intrafamiliar y los conflictos resueltos a través de la ley del más fuerte), o como medio de demostración de fuerza y status (tal es el caso de muchas peleas callejeras, de demostraciones irracionales en el deporte y de distintos ritos de iniciación en nuestras culturas).

Esta tipología de violencia dista mucho de abarcar todas las dimensiones del fenómeno. Es tan amplio el abanico que muchos autores prefieren hablar de violencias, aludiendo a las mil caras del problema. Lo más complejo para su abordaje es que la misma está naturalizada y por ese motivo, parece invisible. Parece sencillo identificar con indignación un crimen violento, y no tan sencillo identificar nuestro ejercicio cotidiano de la violencia, al resolver conflictos a gritos, al ignorar a quién está necesitando ayuda en plena calle o al ejercer nuestro poder para dominar a quienes están en una posición débil frente a nosotros: hijos/as, alumnos/as, empleados/as, etc. En adelante nos remitiremos básicamente a la violencia que se ejerce entre las personas. Dentro de la misma importa analizar, como marco de la ESCNNA, aquella que se ejerce a partir del abuso de poder de una persona sobre otra. El fin de este tipo de violencia no es necesariamente el daño en sí sino someter al otro/a a la voluntad del/os perpetradores, sea para resolver un conflicto a través de la subyugación, o sea para satisfacer los deseos de quien ejerce la violencia.

Si bien muchas veces se naturalizan las relaciones basadas en la violencia, es importante destacar que la misma constituye una construcción cultural que adquiere características particulares según el momento histórico y la sociedad determinada. Desde las últimas décadas del siglo XX en las sociedades occidentales, la violencia se ha definido como un problema social grave que deteriora la convivencia social, afecta la calidad de vida de las poblaciones y atenta contra los derechos humanos.

Un primer aspecto a tener en cuenta para comprender el fenómeno de la violencia es diferenciarlo de los conceptos de agresividad y conflicto. La agresividad es un impulso humano de autoconservación vital, es la potencialidad que todos tenemos para reaccionar ante una situación que ponga en juego nuestra supervivencia. Asimismo, el conflicto es un resultado natural de la diversidad de intereses, opiniones y deseos que coexisten en cualquier grupo humano. Se pueden generar conflictos en las relaciones sociales a nivel intra o interpersonal (Corsi; 1994). Es parte de la convivencia social que se confronten ideas y opiniones, que se generen luchas de poder y oposiciones. La clave está en cómo se resuelvan los conflictos, puede ser a través de la deliberación y la comunicación, o por medio de la fuerza y el uso abusivo del poder: cuando sucede de esta última forma nos encontramos ante el ejercicio de la violencia.

La violencia a la que nos referiremos principalmente implica un desequilibrio de poder que genera daño y que busca el control y dominio sobre otro/s. En el ámbito interpersonal se trata de una relación abusiva donde una de las partes, por acción u omisión genera daño físico, psicológico y/o emocional hacia otro/s integrantes de la relación. El propósito de la violencia es el control, siendo el daño una consecuencia de la misma y no su motivación (Corsi; 1994), quien utiliza la violencia no busca generar un daño, sino imponer su autoridad para resolver el conflicto o satisfacer sus deseos. De esta forma cuando un adulto utiliza su fuerza física para “corregir” una conducta inadecuada de su hijo, no busca provocarle un daño sino impedir que se comporte de una determinada manera; pero no logra resolver la situación a través de la comunicación y la puesta de límites, sino que a partir de su calidad de adulto considera que puede ejercer el poder de forma abusiva respecto a su hijo. Este fenómeno está muchas veces invisibilizado, ya que la violencia como medio para la resolución de conflictos en la vida cotidiana y para la puesta de límites a nivel intrafamiliar, está naturalizada.

En el ámbito de las relaciones interpersonales de dominación, una tipología clásica de las distintas formas de ejercer la violencia la clasifica en:

- **Violencia física:** comprende cualquier acción que provoque daño físico, en una escala de conductas de diferente gravedad cuyas consecuencias pueden ir desde lesiones leves hasta la muerte.
- **Violencia sexual:** consiste en la imposición de prácticas sexuales en contra de la voluntad y del deseo de otra/s persona/s. Incluye desde diferentes formas de degradación sexual, hasta la violación conyugal, el abuso sexual infantil, la explotación sexual comercial.
- **Violencia emocional o psicológica:** incluye una serie de acciones y conductas que provocan un daño psicológico como criticar y descalificar a la persona, humillarla ante el público, burlarse, ignorarla.
- **Violencia económica o patrimonial:** implica ejercer el poder económico sobre otra persona, controlando sus decisiones financieras y sus gastos, ocultando o rompiendo sus objetos personales.

Todas estas formas de ejercer la violencia constituyen una violación de los derechos humanos, en tanto atentan contra la integridad física, psicológica y emocional. La degradación de quien sufre la violencia es de tal magnitud, que termina aniquilándola como sujeto y convirtiéndola en un objeto de posesión de otro ser humano (Giberti; 1999). El derecho a una vida libre de maltratos y violencia, ha sido proclamado como un derecho humano básico por organismos internacionales de protección de los derechos humanos¹.

Es importante destacar que la violencia, es una conducta aprendida sobre cómo nos vinculamos con los demás, y por tanto plausible de ser modificada, de ser deconstruida y desaprendida. Para generar esta transformación se requiere de la intervención de múltiples actores e instituciones, como el Estado, las instituciones educativas y de salud, la sociedad civil y la comunidad. A su vez implica el involucramiento de todos y todas a la hora de transformar los vínculos con nuestros vecinos, con compañeros de trabajo, con amigos, pareja e hijos. Tener conciencia sobre nuestra responsabilidad ciudadana nos implica como personas, porque nos hace revisar nuestra forma de relacionarnos, nuestras propias concepciones sobre la convivencia social, el concepto de

1. Existen una serie de documentos internacionales donde se establecen obligaciones de los Estados para proteger a sus ciudadanos de la vulneración y violación de derechos tales como: derecho a la integridad personal (Convención Americana de Derechos Humanos), derecho a la no discriminación contra la mujer (Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer -CEDAW-), derecho de toda mujer a una vida libre de violencia (Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer -“Convención de Belém do Pará-”), derecho del niño y la niña a la protección contra toda forma de discriminación o castigo (Convención sobre los Derechos del Niño).

familia, los modelos de pareja y las pautas de crianza hacia niños, niñas y adolescentes.

b. Las pautas culturales que sostienen la violencia (Ideas, mitos y prácticas que promueven y naturalizan las relaciones violentas)

La violencia es una problemática compleja y multicausal que requiere para su comprensión de una mirada interdisciplinaria que considere las diferentes dimensiones de la realidad humana. Los sistemas de creencias y valores que predominan en una sociedad determinada son cruciales para entender el fenómeno, porque son el contenido ideológico que sustenta las relaciones violentas. De esta forma, la sobrevaloración social de ciertos atributos como la fuerza, la valentía, la supremacía sobre los demás, opera de base para la justificación del uso abusivo del poder. Podemos pensar en ejemplos de la violencia en un amplio sentido, como los conflictos bélicos de dominación de un Estado “fuerte” hacia uno “débil”, hasta los mensajes transmitidos por los medios de comunicación donde los héroes del cine utilizan la violencia para derrotar a sus enemigos.

Las pautas culturales establecen formas de comportamiento para los integrantes de una sociedad, que definen lo que se espera de cada uno en relación con los demás y proporcionan modelos de cómo actuar en determinados contextos y situaciones. Nos dicen cómo relacionarnos en el trabajo, en la escuela, en una plaza, en nuestro hogar. Las introyectamos a través de la socialización y funcionan como un marco con el que nos manejamos en nuestra vida cotidiana de forma muchas veces espontánea y acrítica.

Las pautas se sostienen en base a un sistema de creencias, mitos y prejuicios que transmiten y refuerzan el contenido de la misma. Los mitos expresan desde el pensamiento popular, afirmaciones sobre la realidad que se presentan como verdades absolutas.

“Proponen modelos y marcan pautas de comportamiento, que dan una explicación superficial y sin pruebas que aseguren su validez, ante situaciones complejas (...) Son difíciles de desmentir porque están integrados a un pensamiento colectivo fuertemente generalizado (...) Todos nos encontramos atravesados por prejuicios y mitos, desde los cuales actuamos, hablamos, pensamos y sentimos” (Inmujeres-Mujer Ahora; 2009:3).

En una sociedad con desigualdades de género y generaciones existen mitos y creencias sobre cómo deben ser las relaciones entre varones-mujeres y entre adultos-niños, niñas y adolescentes que preparan el terreno para el ejercicio de la violencia. Así las frases como: “el varón es el que impone las reglas dentro de la familia”, “la mujer debe obediencia al marido”, “la letra con sangre entra”, “los hijos deben respeto a los mayores”, “a golpes se aprende”, son todos mensajes que establecen cómo deben comportarse varones, mujeres, niños, niñas y adolescentes en el ámbito familiar y autorizan a ciertos integrantes de la sociedad (en este caso varones y adultos/as) a ejercer violencia sobre otras personas. Estas frases transmiten que es legítimo que el varón utilice la fuerza para que los demás lo obedezcan porque es él quien toma las decisiones y establece las reglas, que las mujeres no están habilitadas a ejercer su autonomía y que los/as adultos/as tienen el permiso para utilizar la violencia como pauta de crianza habitual. Expresados de esta última forma seguramente nos interpelean y enseguida tomemos una postura de rechazo ante tales vulneraciones de los derechos humanos. Pero sin embargo, son frases que escuchamos y circulan cotidianamente de forma naturalizada. En el ámbito público, solemos ser testigos de prácticas violentas como los insultos y peleas en un partido de fútbol, las riñas entre amigos a la salida del liceo, la utilización del cuerpo de las mujeres como objeto de consumo en los medios de comunicación.

Si relacionamos estas ideas con la definición de violencia, vemos que en nuestra sociedad el desequilibrio de poder coloca a los varones y a los/as adultos/as en posición de dominación. “En nuestra cultura patriarcal y adulto céntrica, el hombre es superior a la mujer, y los adultos son seres superiores a los niños/as y adolescentes” (Solari; 2003:3). Como vimos en los apartados sobre diversidad y género, factores como la etnia, la orientación sexual y la condición socio-económica son también objeto de dominación y subordinación de unos individuos sobre otros. Desde un modelo hegemónico de individuo (varón, blanco, adulto, heterosexual) se establecen una serie de desigualdades que sustentan la violencia a nivel social e interpersonal, expresada en la discriminación racial, la homofobia, la violencia intrafamiliar hacia ancianos y personas discapacitadas.

Cuando trabajamos en este tema, es primordial comenzar a revisar cuánto de

los mitos y las creencias están introyectados en nosotros mismos, cómo han calado en nuestra subjetividad y de qué forma operan en nuestras relaciones. ¿Valoramos de la misma forma la palabra de un niño que la de un adulto?, ¿resolvemos los conflictos con nuestra pareja a través de la comunicación y la negociación?, ¿cómo reaccionamos cuando nuestro hijo pequeño traspasa un límite que le hemos puesto?, ¿cómo utilizamos el poder que tenemos como educadores/as en el aula? También es importante analizar si en las instituciones educativas donde trabajamos todavía existen resabios de la utilización de prácticas violentas como formas de disciplinamiento. La educación puede jugar un papel crucial a la hora de reproducir o transformar los patrones culturales, y un primer paso para promover el buen trato en las relaciones humanas es romper con el sistema de creencias que invisibilizan la violencia.

c. La violencia de género (Pautas de relacionamiento intra e inter sexo que generan violencia).

La violencia de género consiste en:

“todas las formas mediante las cuales se intenta perpetuar el sistema de jerarquías impuesto por la cultura patriarcal (...) se expresa a través de conductas y actitudes basadas en un sistema de creencias sexista y heterocentrista, que tienden a acentuar las diferencias apoyadas en los estereotipos de género, conservando las estructuras de dominio que se derivan de ellos” (Corsi; 2001:1).

Se expresa tanto en el ámbito público como en el privado e incluye todas aquellas manifestaciones de las desigualdades de género que producen un daño. Hablamos de la discriminación sexista que genera dificultades a las mujeres para insertarse en el mundo del trabajo y acceder a lugares de poder en la esfera pública, la cosificación del cuerpo femenino, la homofobia, la agresión entre varones cuando alguno no cumple con los mandatos de género esperados o como simple demostración de masculinidad, la violencia doméstica, la explotación sexual comercial. Como vimos en apartados anteriores el género constituye una categoría relacional, por ello cuando hablamos de violencia de género, incluimos todas las manifestaciones de la violencia basadas en las relaciones de desigualdad, discriminación y subordinación producidas a partir del sistema sexo-género, donde los sujetos de dominación pueden ser tanto varones como mujeres.

Desde el movimiento feminista y los estudios sobre la masculinidad, se ha identificado que existen factores de desigualdad y relaciones de jerarquías entre las mujeres y entre los varones respectivamente. Como ya dijimos, se entretienen opresiones cuando el género se articula con otras variables como la orientación sexual, la etnia, la edad, la nacionalidad y la clase social. La discriminación racial de blancos hacia varones negros, la persecución heterosexual hacia los varones gays, el rechazo de mujeres heterosexuales hacia lesbianas, la estigmatización de los jóvenes pobres como “delincuentes” por parte de varones pertenecientes a las clases dominantes, la explotación de las mujeres burguesas hacia sus congéneres pobres en el trabajo doméstico, son algunos ejemplos.

En el caso de los varones, al mismo tiempo se ejercen violencias hacia a aquellos que se alejan del modelo de masculinidad hegemónico (Connel; 1997; Kaufman; 1987). Como parte de la construcción de su identidad de género, los varones se ven obligados constantemente a reafirmar su “hombria” frente a las personas de su mismo sexo. Deberán demostrar que pueden arreglárselas solos con

seguridad y determinación, que controlan sus emociones, que son pragmáticos y racionales, que siempre están dispuestos para una relación sexual. Todo aquello que sea considerado signo de “debilidad” será sancionado por el grupo con insultos como “maricón”, “nena”, “cobarde”, “hijito de mamá”. Si pensamos en un varón adolescente deberá demostrar a sus amigos

que sabe pelear, que no flaquea porque es “macho y aguanta”, que sabe “conquistar” a las mujeres; y si todavía no ha iniciado sus relaciones sexuales puede sentirse presionado incluso a pagar por esta práctica para obtener la aprobación del resto. Dentro de las violencias de género ésta es una de las que está más naturalizada y aceptada socialmente: que los varones acudan a la explotación sexual de otras personas. Bajo el supuesto de la impulsividad sexual masculina, se promueve a los varones la realización de esta práctica a veces incluso contra sus deseos, sentimientos y decisiones.

Todas estas marcas de género producen violencia en la medida que generan daños físicos, psicológicos y/ sexuales que determinan la subjetividad de los varones, restringen su libertad y los coloca muchas veces como los perpetradores

de prácticas que vulneran los derechos de otras personas. No es casual que los principales protagonistas de los episodios de la violencia social y urbana sean los varones, en los homicidios, los hurtos, las pandillas, las peleas en los centros educativos, así como los principales clientes y agresores en la explotación sexual comercial. Desde luego, este modelo convive con otros, y encontramos varones y grupos de varones que se enfrentan con estas pautas culturales y activamente se proponen modificarlas. Encontramos profesionales de la seguridad, el poder judicial, los servicios sociales, la educación y también líderes comunitarios y ciudadanos de todo tipo comprometidos con esta causa en espacios públicos y en la interacción cotidiana.

Es de destacar que este sistema de violencia y dominación lleva a que los propios varones sean también, muchas veces, víctimas de violencia sexual y de explotación sexual comercial. La objetivación de la persona, como rasgo característico de los mandatos del sistema sexo-género contribuye a la generación de situaciones de violencia más allá del sexo de las víctimas y victimarios.

El sistema sexo-género establece relaciones desiguales de poder también entre las mujeres (De Barbieri; 1996). El sistema de creencia sexista y los prejuicios que excluyen y marginan a las mujeres también son reproducidos por éstas. Cuando una mujer ocupa un cargo de poder muchas veces es criticada por otras mujeres de ser “masculina”, “autoritaria”, de “no tener escrúpulos”; cuando logra un ascenso en el empleo se la acusa de “acostarse con su jefe”, de “coquetear o regalarse a todos”; cuando es competitiva se la tilda de “arribista”, “trepadora”; cuando demuestra su saber y conocimientos es “arrogante” y “soberbia”; cuando se preocupa demasiado por su estética es “vanidosa” y “frívola”. Estas acusaciones e inculpamientos denotan los mismos atributos, prohibiciones y sanciones sociales que excluyen a las mujeres de los espacios de poder y de saber, que cercenan su derecho al ejercicio de una sexualidad libre, que cosifican su cuerpo y califican constantemente la estética femenina (Reyes, s/d). En los ámbitos educativos solemos ver que entre las adolescentes se generan rivalidades, entre quién es la más “linda y popular”, la más “deseada por los varones”, pero al mismo tiempo sufrir el estigma de la más “fácil y regalada”. Es importante que comprendamos que esto no es el resultado de características “naturales” de las relaciones

entre las mujeres, porque sean “envidiosas”, “resentidas” o “complicadas”; estas calificaciones no nos permiten ver que nos encontramos ante construcciones culturales. Estas relaciones de rivalidad y hostilidad constituyen otra expresión de la estructura de dominio patriarcal, que contribuyen a reproducir e invisibilizar un sistema de sometimiento basado en el género.

Por último, también incluimos en las violencias de género aquellas basadas en el desequilibrio de poder en las relaciones entre varones y mujeres. Todo lo que ya mencionamos en el apartado sobre mitos y creencias vale aquí para entender este fenómeno. La violencia hacia las niñas, las adolescentes y las mujeres es la que se lleva mayores saldos negativos no sólo en Latinoamérica sino en todo el planeta, y se expresa en la violencia intrafamiliar, el acoso sexual en el trabajo, el abuso sexual infantil, la mutilación genital femenina, en todas las formas de explotación sexual comercial. Si bien en las últimas décadas desde el movimiento feminista, los organismos internacionales de DDHH y la sociedad civil se han denunciado estas situaciones y tomado acciones para su prevención y erradicación, aún resta un largo camino.

d. La violencia generacional (Adultocentrismo y violencia hacia niñas/os y adolescente).

Desde las ciencias humanas se han definido la infancia y la adolescencia como etapas de la vida en desarrollo, que requieren del cuidado, protección y promoción de las potencialidades por parte de referentes adultos (familias, docentes, personal de la salud). Niños, niñas y adolescentes han sido reconocidos, después de un largo proceso de la cultura humana, como sujetos de derechos dotados de una autonomía relativa y creciente. Sin embargo la dependencia afectiva y económica respecto a los adultos se ha traducido en relaciones de dominación-sumisión con un desequilibrio de poder a favor del mundo adulto.

En nuestras sociedades la edad es un factor de vulnerabilidad y discriminación. Decir que vivimos en una sociedad adultocéntrica significa que el modelo del adulto económicamente activo tiene mayor valor en detrimento de otros grupos sociales. “(...) Ser adulto es lo constituyente en nuestra sociedad, es aquello que otorga status y control en la sociedad” (Duarte; 2002:4).

Desde esta mirada los niños, las niñas y los/as adolescentes son sujetos en transición, en estado de inmadurez e irrealización. Se los define como lo que “no han llegado a ser”, que es sinónimo de “no han llegado a ser adultos”. Este pensamiento erróneo ha traído como consecuencia que niños, niñas y adolescentes no sean considerados actores legítimos en la construcción de la realidad social. Esto deriva en que sus ideas y opiniones no sean tomadas en cuenta en el rumbo histórico que va definiendo cada sociedad.

Al mismo tiempo esa dependencia afectiva y económica hacia los adultos muchas veces se utiliza como justificación para el abuso de poder. Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos y educados y los referentes adultos juegan un papel fundamental en garantizar la crianza y el desarrollo de ellos y ellas. Pero convivimos con un sistema de ideas y creencias que establece que los más pequeños son propiedad de los “mayores”. En nuestra sociedad, ser “mayor” implica gozar de privilegios respecto a los “menores” en términos de edad; lo cual se traduce no solo en el ejercicio de poder y control de los adultos sobre niños, niñas y adolescentes, sino también de los hermanos mayores sobre los menores dentro de la familia o incluso entre los propios grupos de adolescentes y jóvenes en función de las diferencias etáreas. El común denominador es el mismo, se impone el más “fuerte” con el objetivo de controlar al más “débil”, en una sociedad donde fuerte es quien detenta el poder y es sinónimo de adulto. Estas pautas de relacionamiento, que colocan a niños, niñas y adolescentes en lugar de objetos y de uso por parte de los adultos, sostiene también la ESCNNA. Desde este lugar de disponer del otro, se naturaliza una práctica que en muchas ocasiones, no es vivida ni por explotadores ni por testigos como el tremendo atentado contra la dignidad humana que representa. Esta situación es aún más grave cuando se trata de adolescentes donde muchas veces el propio entorno, en lugar de protegerlas/os y poner la responsabilidad en el mundo adulto, estigmatizan y condenan a las víctimas.

Durante la socialización, tanto desde las instituciones como desde las familias se utilizan diferentes pautas de crianza para enseñar a niños y niñas a vivir en sociedad.

Pero es imprescindible distinguir entre límites y normas, de maltrato físico u emocional. Las amenazas, las recriminaciones verbales, el “coscorrón”, el “zamarreo”, el “cinchón de pelos”, el “cachetazo”, son utilizados como estrategias para establecer normas cuando en realidad constituyen formas de maltrato físico y emocional; existe una aceptación social de que padres y madres tienen derecho a ejercer su autoridad de la forma que ellos y ellas consideren más adecuado, porque son “mis hijos y con ellos hago lo que quiero”. Muchas veces se desestiman los efectos de dichas prácticas, que constituyen una vulneración a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes y tienen impactos negativos en la autoestima, limitan la autonomía y producen individuos sumisos.

Si bien hace algunas décadas se viene trabajando en la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes y existen mecanismos internacionales y obligaciones estatales en este sentido, al mundo adulto le resulta difícil perder el “poder sobre” la infancia, la adolescencia y la juventud, y considerar a otros sujetos no adultos con autonomía para opinar y decidir en la esfera privada y en la pública. ¿Cuántas veces hemos escuchado o expresado que los mayores tienen “la razón”, la “última palabra”? Esta frase nos transmite que la opinión de niñas y niños no tiene valor, que no son considerados capaces de plantear argumentos legítimos; y al mismo tiempo que los adultos no saben tramitar la diferencia ni dirimir los conflictos con otros medios distintos a la imposición de su autoridad o fuerza. El respeto mutuo, la capacidad de escuchar y convivir con las diferentes opiniones, la comunicación y la negociación, son habilidades necesarias para resolver los conflictos en todas las relaciones humanas y deberían estar más incorporadas en el mundo adulto.

Desde nuestro rol como educadores y educadoras podemos aportar al aprendizaje de formas de relacionamiento basadas en la no violencia. Se puede trabajar para cuestionar el sistema de creencias que sostiene el poder de los adultos sobre los niños, niñas y adolescentes, por un lado con padres, madres y otros referentes adultos promoviendo pautas de crianza de buen trato, y por otro lado con los/as propios niños, niñas y adolescentes fortaleciendo su autonomía y promoviendo su empoderamiento. Esto implica que exista una coherencia institucional entre los discursos y las prácticas de promoción de los derechos de niños,

“Como seres sociales, todos necesitamos aprender una serie de normas como parte necesaria del proceso educativo. A partir de ellas se regulan los comportamientos permitidos o censurados y a la vez las normas ofrecen a los niños y niñas una serie de elementos de contención que les permiten dar estabilidad y coherencia al mundo social en el que viven” (Save the Children España; 2009:31).

niñas y adolescentes desde la vida cotidiana de la institución, en la forma de vincularnos con los/as alumnos/as en el aula, en el lugar que se le otorga a su palabra y opinión, en los códigos de convivencia que pautan las relaciones entre los propios adultos y adultas. Es importante reconocer que las instituciones educativas han sido históricamente espacios de poder de los “mayores”, donde caracteres del mundo adulto como la “razón”, la “verdad”, la “obediencia” han imperado, y es el primer lugar donde deberíamos empezar a interpelar.

e. TIPS: ideas centrales a trabajar sobre este tema.

Acerca de los contenidos:

- La violencia es una forma de resolver conflictos basada en la desigualdad de poder, que expresada a nivel interpersonal, tiene como objetivo el control, sometimiento o destrucción del otro. Como consecuencia genera daños y vulnera los derechos de quienes la sufren.
- La violencia es una conducta aprendida sobre cómo nos vinculamos con los demás y por tanto plausible de ser modificada. Es una tarea de todos y todas trabajar para modificar el sistema de ideas, mitos y creencias que la sostienen.
- En nuestra cultura patriarcal y adultocéntrica, el desequilibrio de poder coloca a los varones y a los/as adultos/as en posición de dominación respecto a otros sujetos en general, pero también establece todo un sistema de jerarquías donde grupos y personas de cualquier sexo y edad, ejercen el control sobre otros generando situaciones de discriminación y vulneración de derechos..
- Los mensajes que sostienen la violencia de género y generacional están incorporados en nuestra vida cotidiana, en los medios de comunicación, en los modelos de familia y de pareja, en las pautas de crianza hacia niños, niñas y adolescentes.

Acerca del abordaje metodológico:

- Todos hemos recibido las pautas culturales que sostienen la violencia y quizás aún no las hayamos problematizado. Por tanto es importante respetar los tiempos de cada uno en el proceso de deconstrucción de las mismas.
- La violencia es algo que nos interpela a todos y todas. Seguramente en algún momento de nuestras vidas hemos ejercido o sufrido violencia, por eso para abordar el tema lo primero es empezar a revisar mis propias creencias, mis propios vínculos en mi familia, en mi trabajo, con mis amigos.

- Para abordar este tema es necesario habilitar un espacio de escucha y de confianza con los y las adolescentes. La violencia social, de género y generacional los atraviesa sea en el ámbito público o sea en el privado. Quizás muchos estén sufriendo alguna situación en su familia, en el liceo, en su grupo de pares.
- Sugerimos trabajar desde lo positivo, promoviendo con los y las adolescentes formas de relacionamiento basadas en la no violencia. Se puede trabajar para generar habilidades como la comunicación, la negociación, la capacidad de escucha, la no discriminación.
- No se trata de evitar la confrontación y las diferencias que existen en las relaciones humanas. Por el contrario hay que trabajar sobre el conflicto que surge en la vida cotidiana, analizar las formas en que comúnmente se resuelven y crear otras que no impliquen un abuso de poder.
- Es importante conectarnos con los sentimientos que este tema nos genera. Para transformar las prácticas no podemos quedarnos en el plano de las ideas y la razón, sino que también implica pasar al plano de las emociones expresando la impotencia, la rabia, la angustia y la culpa que nos genera el estar o haber estado involucrado en alguna situación de violencia.
- Ser coherentes con nuestro propio discurso. Desde la institución educativa y desde nuestro rol como educadores debemos comenzar a romper con la hegemonía adulta y construir relaciones equitativas con los adolescentes.

F. Propuestas de actividades acerca de violencia.

Actividad 1: ¿Verdadero o falso? Desmitificando la violencia

Objetivo: Reconocer los mitos que sostienen la violencia y confrontarlos con las ideas previas que el grupo tiene al respecto.

Contenidos a trabajar: a) función del sistema de mitos y creencias en la naturalización e invisibilización de la violencia; b) concepto de violencia; c) incidencia de los mitos en los modelos de comportamiento aprendidos.

Materiales: papelógrafos, marcadores, tarjetas con mitos tales como:

- “en una salida, que se metan con tu novia es motivo de pelea”
- “la mujer debe obediencia al marido”
- “los chicos deben respeto a los mayores”,
- “a golpes se aprende”
- “los padres tienen derecho a hacer lo que quieran con sus hijos”
- “el mundo no es para los débiles”
- “los varones que no pelean son cobardes”
- “la conducta violenta es innata en los varones”
- “el varón es el que impone las reglas dentro de la familia”
- “es normal que las parejas se peleen”

Desarrollo: La actividad consiste en que cada participante manifieste si está en acuerdo o en desacuerdo con cada uno de los mitos. Para eso se invita al grupo a formar una fila, uno atrás del otro mirando hacia delante. Se designa a un vocero que irá leyendo las tarjetas al resto. La consigna es que cuando enuncie la frase, los que están de acuerdo darán un paso a la derecha, los que opinan lo contrario un paso hacia la izquierda y los que no están ni en acuerdo y ni desacuerdo se quedarán en el mismo lugar. Luego de la lectura del mito y del movimiento respectivo de los participantes, cada uno de ellos deberá dar al menos un argumento que fundamente su opinión. Mientras, el educador coordinador de la actividad registrará en un papelógrafo todas las opiniones. Tanto los que están en el medio, como los que tomaron postura, pueden cambiarse de lugar si un argumento de otro los convence.

Una vez terminadas todas las frases se genera un espacio de plenaria a partir de la síntesis que fue realizando el coordinador. La idea es habilitar la reflexión y el análisis de los argumentos con preguntas como: ¿qué mensajes transmiten las frases?, ¿alguna vez las han escuchado?, ¿qué ideas y pautas culturales transmiten?, según estas afirmaciones: ¿cómo deben ser las relaciones entre adultos y niños, niñas y adolescentes?, ¿quién o quiénes son más fuertes?, ¿qué consecuencias tienen los mensajes para cada uno de nosotros?

Aprendizajes esperados: a) asociar ideas y frases cotidianas al ejercicio de la violencia; b) construir una idea de violencia y contrastarla con sus preconceptos enriqueciéndolos o modificándolos; c) comprender la importancia de modificar los mitos cotidianos para generar relacionamientos no violentos.

Actividad 2: Escenas cotidianas

Objetivo: Identificar situaciones de violencia de género y generacional en nuestra vida cotidiana.

Contenidos a trabajar: a) pautas de relacionamiento intra sexo que generan violencia, b) adultocentrismo, autoritarismo y violencia dentro de la familia, c) violencia en los vínculos afectivo sexuales.

Materiales: fragmentos de situaciones, papelógrafos, marcadores, indumentaria para realizar una dramatización (mobiliario, vestimenta, accesorios que sean requeridos por los participantes), papelógrafos, marcadores y material para dibujar.

Desarrollo: Se divide a los participantes en tres subgrupos y se le entregan situaciones a cada uno con las cuales deberán armar una historia; las escenas transmiten situaciones de violencia de género y generacional de la vida cotidiana.

Escena 1 –

Joaquín tiene 15 años y todavía no ha tenido relaciones sexuales. Tiene vergüenza por esto y no quiere contarles a sus amigos por temor a sus burlas.

En una conversación con otros adolescentes, Juan y Facundo, se escucha:

J - “Todavía no lo has hecho!!”

F - “¿Sos macho o estás fallado?”

J - “vamos a tener que llevarte a estrenarte antes de que termines raro”

Escena 2 –

(Dos amigas, Florencia y Camila, conversando en el trabajo)
F – ¿Viste quien es la nueva cajera?

C – Ni idea, ¿quién es?

F – Andrea, la actual de tu ex.

C – No te puedo creer, esa perra me robó a mi novio.

F – Algo se nos va a ocurrir para que no se la saque gratis...

Escena 3 –

(En la casa de Ana, una discusión con su madre)

Madre - ¡Ya te dije que los jueves de noche no puedes salir porque al otro día hay clases! ¡Pero tú no entiendes!!!!!!

Ana- Pero mamá nunca me escuchas, esta vez es diferente, es el cumpleaños de Gabriela mi mejor amiga.

Madre – No me importa, si digo que no es NO, yo soy tu madre y sé lo que es mejor para ti.

Con el insumo de cada comienzo se los invita a continuar las escenas, lo que implicará que contextualicen y describan a los personajes y continúen el desarrollo del relato en cada una. Una vez que han terminado, la consigna siguiente es que transformen la historia escrita en: una historieta (con diálogos y viñetas), una dramatización o una especie de radioteatro (las opciones son porque no todos los grupos de adolescentes se sienten cómodos con una determinada pauta de expresión). Durante este trabajo el coordinador aportará herramientas sobre cómo transmitir cada situación con las técnicas correspondientes.

Posteriormente cada grupo presentará al resto el producto alcanzado. En plenaria se trabajará: ¿qué sentimientos les generaron las historias?; ¿cómo las relacionan con su vida cotidiana?; ¿cómo son las relaciones entre varones, entre mujeres y entre padres y adolescentes según las historias?; y ¿qué consecuencias tienen estos vínculos en los protagonistas?

Dependiendo del tamaño del grupo y de su contexto puede ser necesario cambiar las historias o agregar otras.

Aprendizajes esperados: a) capacidad de reconocer situaciones de violencia en distintos ámbitos cotidianos; b) capacidad de visualizar los distintos factores que intervienen en las situaciones de violencia; c) generar capacidad de análisis acerca de las relaciones de poder.

Actividad 3: Cambiando hacia el buen trato

Objetivo: Promover formas de relacionamiento respetuosas de los derechos desde una lógica del buen trato.

Contenidos a trabajar: a) resolución de conflictos de modo no violento; b) pautas de comportamiento que generan violencia; c) alternativas a la violencia en las relaciones humanas.

Materiales: fragmentos de situaciones, papel afiche, marcadores.

Desarrollo: La actividad consiste en presentar situaciones conflictivas de la vida cotidiana, y diseñar con los y las adolescentes estrategias para su resolución de forma no violenta.

Situación 1 –

Martín y Julia están saliendo hace 3 meses. Un día en el liceo Martín ve a Julia hablando con tres amigos y se pone muy celoso. Cuando se encuentra con ella la agarra del brazo y le dice que nunca más haga eso porque no quiere ser un “cornudo”.

Consigna para el trabajo en subgrupo:

¿Qué sensaciones les provoca la situación?

¿Qué piensan sobre la reacción de Martín?, ¿qué hubieran hecho en su lugar?

¿De qué forma se puede resolver la situación sin el ejercicio de la violencia?

Situación 2 –

Hace una semana que Juan recibe insultos de un compañero de clase en su fotolog, a través de foros donde se burla de él y publicaciones de fotos suyas trucadas por fotoshop. Juan estuvo todo este tiempo sin saber la identidad del responsable hasta que hackeó su computador y descubrió quién era. A raíz de tanto enojo y humillación está planeando juntarse con varios amigos, esperarlo a la salida de un boliche y darle una paliza como escarmiento.

Consigna para el trabajo en subgrupo:

¿Qué sensaciones les provoca la situación?

¿Qué piensan sobre la reacción de Juan?, ¿qué hubieran hecho en su lugar?

¿De qué forma se puede resolver la situación sin el ejercicio de la violencia?

Situación 3 –

En el liceo todos saben que Ana, la profesora de historia es muy estricta y autoritaria. Un día de clases dos alumnos comienzan a discutir sobre un tema del cual tienen diferentes opiniones. Se genera una situación de tensión, donde cada uno quiere imponer al otro su razón. La profesora se pone muy nerviosa, no sabe qué hacer. Finalmente decide gritar más fuerte que ellos para que se callen y ponerles una sanción por mala conducta.

Consigna para el trabajo en subgrupo:

¿Qué sensaciones les provoca la situación?

¿Qué piensan sobre la reacción de Ana?, ¿qué hubieran hecho en su lugar?

¿De qué forma se puede resolver la situación sin la imposición de la autoridad?

Se forman subgrupos y se les asignan las situaciones y las consignas respectivas. El coordinador irá apoyando a los subgrupos, promoviendo la reflexión colectiva, el intercambio de las diferentes opiniones y la capacidad de escucha entre los participantes.

Luego, compartirán en plenaria el producto de las consignas. El trabajo en plenaria apuntará a poder vislumbrar que si bien los conflictos son parte de las relaciones humanas el ejercicio de la violencia es sólo una forma de resolverlos, que implica relaciones de dominación y sometimiento entre las personas y genera daños. Es importante habilitar la expresión libre de ideas y sentimientos que les generan estas situaciones, y no inducir a que los adolescentes expresen lo “políticamente correcto”.

Asimismo se buscará diseñar junto con los participantes nuevas formas de vincularse, haciendo énfasis en la comunicación, la escucha, la expresión de ideas y sentimientos de todos los miembros de una relación, la negociación cuando tenemos diferentes opiniones. Potenciar estas habilidades no se logra sólo con una actividad, ya que deberán atravesar todo el proceso educativo que tengamos con el grupo.

Finalmente, se elaborará un acuerdo entre todos los participantes sobre pautas de convivencia en el aula que deberán ser respetadas para garantizar relaciones de buen trato entre los adolescentes, y entre adultos y adolescentes. Las pautas estarán escritas en un afiche en el salón.

Aprendizajes esperados: a) identificar el conflicto como aspecto constitutivo de las relaciones humanas, b) visualizar la violencia como una forma de resolución de los mismos que genera daños en quienes la sufren; c) valorar otras formas de vincularse y ponerlas en práctica en el proceso de trabajo con el grupo.

3.2. Violencia Sexual y Explotación Sexual Comercial**a. Definición y caracterización de la Violencia Sexual.**

Para la comprensión real de este apartado se hace absolutamente necesario apelar a todos los conceptos manejados hasta aquí. Tanto para comprender los orígenes de la violencia sexual y la ESCNNA, así como para comenzar a visualizar estrategias para su prevención, debemos tener muy claros los conceptos de derechos, género, diversidad, sexualidad y violencia. Notarán que muchas de las distintas situaciones que se definen como violencia sexual ya han sido mencionadas en otros apartados y han sido analizadas desde los enfoques transversales. La idea es precisamente esa: comprender la violencia sexual y la ESCNNA en su contexto socio cultural para poder elaborar acciones educativas efectivas para su combate.

En este apartado y el siguiente conceptualizaremos violencia sexual y dentro de ella a la ESCNNA como una de sus más crudas expresiones. El fin de este módulo no es agotar el conocimiento acerca del tema específico, sus metodologías de abordaje, las complejidades legales, sociales y económicas que conlleva, los espacios de lucha e historia. El mismo se limita a explicar el concepto y asociarlo fuertemente con los demás contenidos, de modo de trabajar para su erradicación desde la promoción de los derechos y la prevención de situaciones que atentan contra los mismos.

La OMS en el Informe Mundial sobre Violencia y Salud de 2003 define a la Violencia Sexual como:

“todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo.” (OMS, 2003: 161)

La definición de la OMS es amplia, y engloba una gama de situaciones que a continuación analizaremos. Pero antes es oportuno analizar los elementos que configuran una situación de violencia sexual:

- En primer término se trata de un acto de violencia de una persona o grupo de personas sobre otra persona o grupo de personas.

- Como definimos en el apartado anterior, la violencia se configura en tanto el acto del perpetrador que menoscaba los derechos de la víctima, la objetiviza, no respeta su dignidad humana y causa un daño.
- No se trata de cualquier acto sino de aquellos que involucran la sexualidad de la víctima: como se mencionó en el capítulo correspondiente, sexualidad no implica sólo el contacto físico y menos aún exclusivamente las prácticas genitales. Al contrario, supone toda una esfera de la personalidad que involucra afectos, sensibilidades, aspectos psicológicos y desde luego la integridad física.
- La violencia se configura a través de un abuso de poder. Este puede ser el resultado: a) de una situación de desequilibrio de poder por razones de género, generación, status u otra de las variables antes mencionadas; b) puede ser producido a través de una estrategia de dominación elaborada por el perpetrador (uso de armas, drogas, violencia grupal, entre otras) o; c) puede ser una combinación de ambas.

Es necesario entonces la suma de al menos cuatro factores para que se produzca un acto de violencia sexual: un/a perpetrador/a, que es quien ejerce la violencia; una víctima, que es quien sufre principalmente las consecuencias de ese acto; un acto sexual que genere daños menoscabando los derechos de la víctima; un medio de coacción sea a través de la fuerza, la sorpresa, el chantaje u otro medio.

Cuando leemos este tipo de definición, o pensamos en abstracto acerca de la violencia sexual, muy a menudo se nos vienen imágenes de situaciones extremadamente violentas de abuso sexual. Por otro lado, difícilmente interpretemos como violencia sexual el acoso que puede sufrir una adolescente en pleno día por la calle cuando escucha frases agraviantes provenientes de varones desconocidos. Sin embargo eso también es violencia sexual y la legitimidad de la que goza, sostenida en patrones culturales que la habilitan, sostienen a la vez los actos más extremos y violentos.

Analicemos el ejemplo: se trata de una agresión verbal, que apunta directamente a la sexualidad de la joven, que la coloca en lugar de objeto y menoscaba sus derechos y que es impuesta por un perpetrador que daña, sin tener ningún tipo de consideración con la víctima. Eso es violencia sexual y acerca de la violencia no hay que tener tolerancia, si admitimos que los derechos se pueden atropellar en algunas circunstancias no debemos sorprendernos que se terminen violando sistemáticamente. Al fin y al cabo, ¿quién termina

definiendo cuánta violencia es admisible?

Lo dicho en los apartados anteriores se vuelve indispensable para la lucha contra la violencia sexual, se debe promover el ejercicio de derechos, el respeto por los derechos de los demás, la igualdad, la diversidad y la autonomía. Una situación de violencia requiere un agresor que no incorporó el valor fundamental del respeto de los derechos de los demás y de una víctima que, cuánto más vulnerable es al abuso de poder, más sufrirá las consecuencias del mismo. Por eso se hace indispensable trabajar en pos del empoderamiento y el ejercicio de derechos por parte de niños, niñas y adolescentes para prevenir estas situaciones, ya que, si bien no garantiza que nunca serán víctimas, los coloca en mejores condiciones de enfrentar muchas de estas situaciones, reconocerlas e incluso ayudar a otras personas de su entorno.

La propia OMS, en una lista no taxativa de situaciones de violencia sexual señala los siguientes ejemplos:

- la violación en el matrimonio o en las citas amorosas;
- la violación por parte de desconocidos;
- la violación sistemática durante los conflictos armados;
- las insinuaciones o el acoso no deseados de carácter sexual, con inclusión de la exigencia de mantener relaciones sexuales a cambio de favores;
- el abuso sexual de personas física o mentalmente discapacitadas;
- el abuso sexual de menores;
- el matrimonio o la cohabitación forzados, incluido el matrimonio de menores;
- la denegación del derecho a hacer uso de la anticoncepción o a adoptar otras medidas de protección contra las enfermedades de transmisión sexual;
- el aborto forzado;
- los actos de violencia que afecten a la integridad sexual de las mujeres, incluida la mutilación genital femenina y las inspecciones obligatorias para comprobar la virginidad;
- la prostitución forzada y la trata de personas con fines de explotación sexual.” (OMS, 2003: 162)

Hacer un análisis de cada una de estas situaciones excede las posibilidades de este material. Sin embargo querríamos hacer hincapié en la variedad de situaciones descriptas como violencia sexual. Algunas refieren a situaciones que clásicamente son identificadas como tal y otras no siempre resultan tan visibles. Lo mencionado acerca de la negociación

sexual, por ejemplo, en el marco de una pareja, incluyendo el qué, cómo y cuándo mantener relaciones sexuales es retomado en esta lista. Así por ejemplo, la coacción para el no uso del condón, tan habitual en las parejas, es un acto de violencia sexual porque niega la autonomía de una persona frente a los deseos de la otra. Asimismo, las insinuaciones y el acoso, tan común en todos los ámbitos cotidianos, incluidos los educativos es también violencia sexual.

Es muy importante, cuando trabajemos educativamente el tema, habilitar que los y las adolescentes visualicen estas situaciones cotidianas como parte de la violencia sexual y las puedan relacionar directamente con las situaciones más extremas, analizando como el origen de ambas tiene patrones comunes. Es necesario ubicar a la violencia sexual como un problema endémico de toda la sociedad e identificar nuestro rol en el sostenimiento del mismo. En este sentido hay que trabajar para eliminar la falsa imagen de que la violencia sexual está constituida de hechos aislados y excepcionales, perpetrados por individuos aislados e inadaptados, puesto que esta distorsión de la realidad sostiene la violencia. La identificación de la violencia cotidiana y el apoyo con estadísticas acerca de hechos de violencia sexual menos públicos (como el abuso sexual infantil o las relaciones sexuales forzadas dentro del matrimonio) puede ayudar a dar una visión más integral del problema.

b. Definición y caracterización de la Explotación Sexual Comercial.

Desde el inicio del módulo se definió a la Explotación Sexual Comercial contra niños, niñas y adolescentes como uno de las más graves violaciones de derechos contra la niñez de la humanidad y como un asunto que requiere acciones provenientes de todos los sectores de la sociedad sin excepciones.

En la primera sección se incluyó la definición de ESCNNA de ECPAT International. En este apartado incluiremos otras definiciones y caracterizaremos de forma general cómo se expresa el fenómeno en nuestra región. En el primer Congreso Mundial contra la ESCNNA, celebrado en 1996 en Estocolmo se definió la misma como:

“una violación fundamental de los derechos del niño. Ésta comprende el abuso sexual por adultos y la remuneración en metálico o en especie al niño o niña y a una tercera persona o varias. El niño es tratado como un objeto sexual y una mercancía. La explotación sexual comercial de los niños constituye una forma de coerción y violencia contra los niños, que puede implicar el trabajo forzoso y formas contemporáneas de esclavitud”. (Declaración Programa de Acción Estocolmo; parr.5)

Asimismo, Save de Children, citado en García Suárez define la ESCNNA como:

“utilización de un niño o niña con fines sexuales, a cambio de retribuciones en dinero o en especie, aunque ello no quiere decir necesariamente, que éstas lleguen a sus manos; es frecuente que redes delincuenciales, proxenetas o incluso las propias familias de los niños y las niñas sean los destinatarios de tales retribuciones. Esta utilización vulnera los derechos humanos de niños y niñas en especial los derechos a la dignidad, la igualdad, la autonomía, la salud y el bienestar físico y mental de las víctimas” (García Suárez; 2006:20).

Ambas definiciones hacen hincapié en la tremenda vulneración de derechos que suponen este tipo de prácticas para los niños, niñas y adolescentes que son víctimas de las mismas. Asimismo señalan su rasgo distintivo: la mediación de algún tipo de retribución económica en dinero o en bienes que representan la cosificación de los niños, niñas o adolescentes al asignárseles un valor, transformándoles en mercancías.

La ESCNNA tiene muchos rostros y expresiones, que van desde la auto-explotación hasta la explotación a manos de personas cercanas al entorno de la víctima (novios, madres, tíos) e incluso redes del crimen organizado. Cuando hablamos de crimen organizado esto incluye redes altamente complejas que involucran a proxenetas, traficantes, explotadores y que en general tienen nodos en los gobiernos, policía y poderes judiciales de los distintos países.

Las formas primarias e interrelacionadas de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes incluyen la explotación de niños, niñas y adolescentes en prostitución, su utilización en pornografía y la trata con fines sexuales. La explotación sexual comercial suele tener consecuencias muy graves para el bienestar y desarrollo físico, psicológico, social y emocional de las víctimas. Muchas víctimas sufren

de depresión crónica y del síndrome post-traumático, algunas han contraído infecciones de transmisión sexual como el VIH/SIDA por su alta exposición, también es común que abusen de sustancias ya que estas son utilizadas como mecanismo de control por los explotadores. Su sometimiento a condiciones de esclavitud en muchas ocasiones conduce a su muerte.

Se trata de un problema de extrema complejidad cuya erradicación no depende de un solo curso de acción, sino de estrategias mancomunadas y coordinadas y de una sociedad comprometida con el bienestar de sus niños.

El rol primordial de la educación en este marco es la prevención y la detección de situaciones de ESCNNA (que profundizaremos en el siguiente punto). Pero también se requieren acciones firmes de los gobiernos para la investigación y desarticulación de redes, para la atención de las víctimas, para la penalización de quienes pagan por tener contacto sexual con niños, niñas o adolescentes y para la eliminación de los factores sociales que facilitan la ESCNNA. Asimismo es necesario acciones comunitarias para la detección y denuncia de estas situaciones y para la promoción de una cultura de respeto de los derechos de los niños y la no violencia. Se requiere una policía honesta, capacitada y eficaz y un poder judicial expeditivo, con herramientas legales para proteger a los niños de estas situaciones. Se necesita una Sociedad Civil Organizada comprometida con el tema, trabajando en red, aportando soluciones y capacidad técnica. Y se necesitan también niños, niñas y adolescentes participando activamente en la defensa de sus derechos. Un problema con amplio alcance requiere de respuestas que tengan amplio alcance.

En el libro “El género, la edad y los escenarios de la violencia sexual” (González y Tuana; 2009) Andrea Tuana identifica cuatro modalidades de ESCNNA:

- Utilización de niñas y niños y adolescentes en prostitución. En el protocolo facultativo de la CDN relativo a la venta, prostitución y utilización de niños en pornografía se define a esta modalidad como “(...) la utilización de un niño en actividades sexuales a cambio de remuneración o de cualquier otra retribución”.
- Pornografía infantil. Las autoras retoman la definición del mencionado protocolo: “Por pornografía infantil se entiende toda representación, por cualquier medio, de un niño dedicado a actividades sexuales explícitas, reales o

simuladas, o toda representación de las partes genitales de un niño con fines primordialmente sexuales”

- Trata de niñas, niños y adolescentes, definida por el Protocolo Complementario para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas especialmente de mujeres y niños (Protocolo de Palermo), como “la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de un niño/a con fines de explotación”. La trata puede ser dentro de un mismo país o a través de las fronteras.
- Turismo sexual infantil. Las autoras definen esta modalidad como “la promoción de actividades turísticas en las que se incluye la actividad sexual con niñas, niños y adolescentes. Esta promoción puede ser tanto para captar turistas extranjeros como del mismo país” (González y Tuana; 2009:126).

García Suárez (2006), en el marco de un informe encargado por Save de Children acerca de la situación de América Latina aporta otras modalidades de ESCNNA que existen en la región:

- Casamientos tempranos: se trata de matrimonios forzados que involucran niños, niñas y adolescentes donde median motivaciones económicas.
- Utilización sexual de niños, niñas y adolescentes dentro del conflicto armado interno: refiere a la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes en el marco de su reclutamiento forzado en grupos armados.

Todos los países de la región presentan varias modalidades de ESCNNA. Es una realidad que no siempre está presente en el debate público y por eso requiere de acciones que la coloquen como un tema grave y urgente a resolver. Empezar por sensibilizarnos con la temática, informarnos de la situación de nuestros respectivos países, de nuestros marcos legales y políticas emprendidas en caso de que las hubiera, es un primer paso importante. Les recomendamos acceder los informes de monitoreo realizados por ECPAT Internacional en http://www.ecpat.net/A4A_2005/americas.html. Empezar acciones desde cada una de nuestras distintas inserciones, tratando de articularlas con planes más amplios de respuesta debería ser la consecuencia natural de esa sensibilización.

Antes de pasar al análisis de algunos de los factores que habilitan la violencia sexual y la ESCNNA, es necesario hacer un especial énfasis en el principal rasgo distintivo de esta última: la transacción comercial, sea en dinero o en especies. Esta puntualización es importante porque la expansión

de prácticas cada vez más atroces contra niños, niñas y adolescentes se produce por la existencia de un mercado que demanda.

“La explotación sexual comercial de menores incluye prácticas tradicionales que suelen estar arraigadas en creencias culturales; la globalización y las nuevas tecnologías por otro lado, presentan nuevos desafíos en constante evolución. Es la demanda de niños con fines sexuales -sea cual fuere la razón última- lo que impulsa la explotación sexual comercial de menores.” (ECPAT, 2008: 24).

Este mercado, que rápidamente integra y utiliza la tecnología para desarrollarse existe en la medida que millones de personas alrededor del mundo (en su inmensa mayoría varones), están dispuestos a pagar para ejercer violencia sexual contra un niño, una niña o un/a adolescente. Muchos de los abordajes que se han hecho sobre el tema ESCNNA se enfocan en las víctimas o en las redes, sin detenerse en que existen agresores que sostienen, mediante su consumo, este tipo de prácticas.

Enfocar nuestra atención en ellos, generar una nueva sensibilidad social donde estas prácticas no sean toleradas, donde la demanda disminuya hasta desaparecer constituye uno de los desafíos más importantes por emprender.

c. La violencia y la explotación sexual comercial como manifestaciones de la violencia de género y generacional.

En el apartado anterior acerca de la violencia en general señalábamos algunas expresiones de la misma que, asociadas con determinados desequilibrios de poder instaurados en nuestras sociedades, se presentan como problemas crónicos. Ese es el caso de la violencia de género, basada en la desigualdad que sostiene nuestro sistema patriarcal y sexista y es también el caso de la violencia generacional, expresada como el abuso de poder de las generaciones dominantes (mundo adulto fundamentalmente) sobre las dependiente (niños, niñas, adolescentes y ancianas/os).

Muchas son las expresiones de esta cultura violenta. En este punto queríamos llamar la atención acerca de cómo estos patrones culturales están en la base de la ECNNA. El informe de García Suárez antes citado señala al respecto:

“A la luz de los consensos entre el ASI y la ESCI, descritos páginas atrás, es posible señalar de manera global dos grandes características que se presentan en ambas problemáticas: asimetrías y patriarcalismo.

De una parte, las personas que se encuentran con NNA en calidad de agresores presentan distancias significativas frente a estos en términos de edad, pero también en otras variables como la clase social, el orden

étnico-racial y la presencia o no de discapacidades de tipo físico y cognitivo. La otra característica también se puede interpretar como una asimetría, pero referida fundamentalmente al poder que distingue la cultura patriarcal: el esquema de dominio/subordinación entre las masculinidades y las feminidades, y, por extensión, entre los hombres y las mujeres. Por ello las dos problemáticas resultan asociadas a creencias y prácticas como el sexismo, el machismo, la misoginia y la homofobia, que, entonces, pueden interpretarse como formas de la violencia de género, derivadas y, a su vez, instigadoras de las desigualdades de género.” (García Suárez, 2006: 25)

Es necesario reflexionar acerca de este tema para encontrar un enfoque adecuado para abordarlo. De las múltiples variables que generan desequilibrio de poder entre las personas, algunas son arbitrarias, sostenidas por la cultura, y deberíamos tender a eliminarlas; tal es el caso del desequilibrio de poder por razones de género, etnia o clase. Existen otras variables, donde el desequilibrio de poder se sostiene en razones menos permeables a la intervención educativa: ese es el caso de las variables que generan dependencia como la edad o las discapacidades físicas y cognitivas. Puede ser el caso también de desequilibrios de poder que se generan en el marco de relaciones de dependencia laboral. Es decir, se puede trabajar para construir sociedades lo más igualitarias posibles en términos de distribución del poder, pero nunca se logrará una absoluta equidad en este sentido.

Sin embargo, no es la asimetría lo que determina la explotación, sino el aprovechamiento de esa asimetría para violentar a otro. Sobre eso sí se puede trabajar, sea cuál sea el origen de la asimetría. Un niño en su casa siempre estará en una situación de menor poder que sus adultos referentes. Esto debería interpretarse, en el marco de la CIDN, como un motivo para que el mundo adulto le brinde protección integral y le

ayude para ir desarrollando progresivamente su autonomía. Y eso debería ser lo que viéramos todos los adultos cada vez que nos enfrentamos a un niño, no sólo sus referentes o responsables del Estado. Cuando se produce una situación de ESCNNA los perpetradores analizan otras cosas: es un niño/adolescente, tiene menos poder, puedo abusar de esta situación para sacar ventaja de la misma. Esa cultura es la que debemos contrarrestar por todos los medios para sustituirla por otra que proteja y respete los derechos de todos y todas, más allá del poder relativo que tenga.

Respecto de la violencia de género, el trabajo requiere ir un paso más allá. No basta sólo con evitar los abusos de poder sino que hay que atacar la raíz misma del desequilibrio que, como hemos analizado a lo largo de todo el módulo, se basa en una asignación cultural arbitraria que perjudica a todas, pero especialmente a las mujeres, las niñas y adolescentes. La ESCNNA es una de las expresiones de este problema:

“La explotación sexual y la violencia sexual son ampliamente reconocidas como problemas de género. En sus diferentes formas y contextos, la explotación sexual y la violencia sexual de manera desproporcionada involucran a los hombres como los perpetradores, y a las niñas y mujeres como las víctimas y son derivadas de normas sociales relacionadas con el género y la sexualidad y las dinámicas desiguales de poder entre hombres y mujeres que estas normas crean y refuerzan.” (Ricardo y Barker; 2008: 4).

Si bien hay mujeres que cumplen distintos roles en la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes de ESCNNA, como intermediarias, proxenetas o “enganchadoras”, la mayoría de quienes pagan por tener relaciones sexuales con niños, niñas y adolescentes, son adultos varones. Lo señalado en los capítulos respectivos acerca de la socialización de género de los mismos se vincula con esta situación: domina el valor de la competencia, de la conquista, del ejercicio de poder y la falta de empatía como demostración de fuerza. Existe una relación directa entre ESCNNA y la forma en que se construye y vive la sexualidad en base al control, la genitalidad, la mecanización al otorgar prestigio a aquellos hombres que acceden a relaciones. Se fomenta una sexualidad donde se promociona la compulsión y su ejercicio sin considerar las condiciones propias o ajenas y donde el cuerpo del otro se convierte en un objeto del placer propio. Investigaciones realizadas en la región afirman que existe

una relación directa entre la explotación sexual comercial de adolescentes y la forma en que se construye y se vive la sexualidad en el contexto de nuestras sociedades patriarcales. Se trata de patrones tradicionales de dominio, de control, de una sexualidad genitalizada, mecanizada, mercantilizada y sujeta a impulsos “naturales”. Adquiere mucha importancia y otorga gran prestigio el acceder al sexo con personas jóvenes, especialmente adolescentes. A pesar de ser un delito penado con cárcel en la mayoría de los países latinoamericanos, la ESC con adolescentes es altamente valorada pues otorga estatus ante otros y crea la ilusión de jovialidad. En este paradigma, se concibe a la mujer joven o a su cuerpo como un objeto que se puede comprar y utilizar, esto se hace evidente en las publicidades y las comparaciones que se realizan de la mujer con un automóvil. Por otra parte, no hay diferencia de concepciones y acciones por orientación sexual, pues las investigaciones muestran que en hombres con orientación homosexual hay una apreciación similar respecto del cuerpo de hombres jóvenes o adolescentes.

Cuestionar estos mensajes y cuestionar estas actitudes, que atentan contra los derechos de los demás, es trabajar para disminuir la demanda de ESCNNA. Pero es también trabajar para enriquecer a los varones, para que comiencen a apreciar el valor de la convivencia igualitaria y respetuosa de los derechos y puedan conectarse con aspectos propios que su socialización ha sesgado.

Trabajar por el empoderamiento de las mujeres y la equidad de género es fundamental del mismo modo. La denuncia constante de todas las formas de violencia sexual de la que son víctimas mujeres, niñas y adolescentes debe instaurarse hasta generar indignación social. Muchos de estos actos de violencia están legitimados y naturalizados. Para combatir la ESCNNA y toda otra forma de violencia sexual es necesario tornarla inadmisibles a la sensibilidad social. Lamentablemente, en muchos de nuestros países aún estamos muy lejos de eso.

Un programa de educación sexual sostenible en nuestros países que esté dirigido a adolescentes (sobre todo a varones), posibilitará la construcción de una sexualidad masculina y femenina respetuosa de las otras personas, creando una alternativa a la opresión de género y cuestionando la descalificación de grupos sociales vulnerables.

d. Estrategia de prevención desde la educación.

La educación en todas sus formas es, en sí misma, un factor de protección para los niños, niñas y adolescentes frente a la ESC. El mismo hecho de estar integrado a una red social educativa, sea una escuela o un liceo de educación formal o sea una institución que trabaja desde la educación no formal, le brinda a los niños un lugar de referencia y apoyo al que acudir ante situaciones difíciles. Mientras más aislados se encuentran niños, niñas y adolescentes, más factible es que se conviertan en víctimas de la ESC.

Sin embargo, para que la educación oficie efectivamente de escudo frente a la ESC, es necesario que se cumplan ciertas condiciones como:

Atender efectivamente las problemáticas de los niños y adolescentes: cuando un niño, niña o adolescente cambia bruscamente su conducta, comienza a ausentarse o baja su rendimiento, es indicador de que algo está sucediéndole. Sea cual fuese el motivo de este cambio, es necesario investigarlo, porque para poder ayudarlo tenemos que conocer el origen del problema. Esta actitud de atención constante puede convertirse en un eficaz detector de situaciones de violencia sexual e incluso, ESC.

Conocer el entorno: una institución aislada de su comunidad no sólo disminuye su calidad educativa sino que además pierde capacidad de entender los problemas que se le presentan. Conocer y estar abiertos a la comunidad, trabajar en conjunto, estar al tanto de las problemáticas que surgen e involucrarse en su resolución transforma a los centros educativos en lugares de referencia para todo el entorno, no sólo para la comunidad educativa. Desde el punto de vista de la prevención de la ESCNNA esta actitud es una herramienta clave para detectar situaciones o vulnerabilidades concretas. Conocer las familias: las redes sociales primarias de los niños son su primer escudo de protección frente a cualquier tipo de violación de derechos. Esas redes no son fijas e inmutables, van cambiando, se fortalecen, se debilitan e incluso en ocasiones pueden llegar a ser un riesgo para el niño. Es necesario conocerlas, tomar contacto y estar al tanto de cómo evolucionan.

Transmitir confianza: los niños, niñas y adolescentes deben sentir que pueden confiar en sus referentes educativos, que serán escuchados y que serán integrados en todas las

decisiones que se tomen respecto de ellos. Esto es una actitud que debe ser constante. No es sólo un protocolo de acción ante denuncias de violencia o explotación sexual. Si los niños no sienten esto permanentemente, ante cualquier tipo de planteo, mal lo van a sentir cuando necesiten compartir un problema tan complejo. Transmitirles permanentemente que la escuela es un espacio de protección y sus referentes personas en quienes pueden confiar, es clave como mecanismo de prevención.

Garantizar la carrera escolar: parece algo evidente, pero no lo es. En todos nuestros países, sobre todo a nivel de secundaria se constata lo que llaman “deserción escolar” que deberíamos llamar “expulsión escolar”. Las instituciones muchas veces no encuentran los mecanismos para retener a sus estudiantes e incluso, explícita o simbólicamente expulsan a muchos de ellos. En general, aquellos que no logran el éxito escolar son a la vez, quienes tienen mayores vulnerabilidades. Para ser un medio eficaz de prevención la educación debe hacerse cargo de su principal desafío contemporáneo: garantizar que todo niño, niña y adolescente ejerza su derecho a ser educado.

Además de estas estrategias que se relacionan con las instituciones educativas en tanto tales, pueden trazarse acciones de prevención específicas desde la institución, con medidas curriculares y trabajo en red. Entre estas acciones destacamos:

Trabajo en las temáticas presentadas en este módulo: llegado al punto que trabajamos ESCNNA específicamente, queda claro por qué es tan importante abordar todos los temas presentados en los primeros capítulos: cambiar los patrones culturales que atentan contra los derechos, sean de género, generación, sexualidad, diversidad o violencia es un mecanismo de prevención clave. Incluir estos temas en la currícula es asumir el desafío educativo de la prevención de la ESCNNA.

Acercarse a las redes que trabajan estos temas: en casi todos nuestros países hay redes que trabajan o bien para la erradicación de la ESCNNA, o contra la violencia de género, o contra el abuso y maltrato de niños, o una combinación de temas. En todas estas redes hay personas y organizaciones muy capacitadas, que pueden apoyarnos técnicamente en el desarrollo de iniciativas o incluso a resolver situaciones concretas que se presenten.

Conocer las legislaciones y las políticas nacionales e internacionales: las leyes que protegen a los niños, niñas y adolescentes, las iniciativas en contra de la ESCNNA en cualquiera de sus formas, las acciones coordinadas intersectoriales y cualquier información relevante deben ser conocidas por la institución. Sucede muchas veces que los centros se enfrentan a realidades que los sorprenden, pero que ya son tenidas en cuenta por la política pública o por otros sectores. Una actitud activa de enfrentamiento de la ESCNNA implica interiorizarse en la respuesta que está dando mi contexto a la misma, y potenciar acciones de forma sinérgica. No olvidemos que el combate de la ESCNNA no puede ser llevado a cabo por un solo sector sino que requiere acciones coordinadas y complementarias.

Promover la participación de NNA: además de lo dicho antes acerca de la participación de niños, niñas y adolescentes en la educación, puede promoverse específicamente su participación activa para la prevención de la ESCNNA entre sus pares y también en la comunidad. El próximo capítulo aborda este tema en profundidad.

Generar estrategias de comunicación en la comunidad: además del trabajo curricular para el cambio de los patrones culturales que sostienen la violencia y la ESCNNA, pueden incluirse acciones de repercusión comunitaria. Se trata de acciones extramuros, de intercambio con los vecinos y vecinas, otras instituciones e incluso empresas del sector privado. Son acciones educativas, con objetivos similares a las aquí descritas pero que buscan sensibilizar a la población en general. Es bueno emprender estas acciones en conjunto con otras instituciones y con los niños, niñas y adolescentes que deseen participar.

Para finalizar queremos volver a reiterar una recomendación que hacíamos a propósito de los contenidos, que a esta altura del módulo resulta mucho más comprensible, no es recomendable empezar un módulo educativo de prevención de la ESCNNA abordando directamente ese tema. En primer término, porque si queremos que el fenómeno se comprenda como una realidad social y no como un hecho excepcional y aislado, necesitamos ir construyendo cada concepto y observar cómo cada uno explica el siguiente. En segundo lugar, porque la ESCNNA es un tema que involucra la sexualidad, y no es bueno trabajar sexualidad empezando por una de sus facetas más violentas y problemáticas. Es necesario generar climas de confianza y distensión, para luego introducir temas

más complejos evitando efectos educativos nocivos para los estudiantes. Finalmente, porque educar para el respeto de los derechos, para la equidad, para la diversidad, para el ejercicio pleno, autónomo y responsable de la sexualidad y para la no violencia tiene valor en sí mismo. Sin duda es imprescindible para la prevención de la ESCNNA pero sus efectos positivos van mucho más allá de ese fin.

e. TIPS: ideas centrales a trabajar sobre este tema.

Acerca de los contenidos:

- La violencia sexual es una forma específica de violencia que atañe a cualquier aspecto de la sexualidad de las personas. Puede involucrar o no violencia sobre el cuerpo y se expresa en muy distintas modalidades.
- En nuestra cotidianidad somos testigos de muchos actos de violencia sexual, algunos de los cuáles son naturalizados por sectores amplios de la sociedad. Es importante analizar estos actos y encontrar los patrones culturales que los provocan y los sostienen.
- La ESCNNA es una forma específica de violencia sexual y una de sus más graves expresiones. Su particularidad es que involucra fines económicos en dinero u otros valores de cambio. Esta característica complejiza su abordaje ya que muchas de sus modalidades involucran redes criminales.
- La ESCNNA se vale de vulnerabilidades derivadas de la desigualdad para victimizar a niños, niñas y adolescentes. Género y generación son las variables más extendidas, pero factores como la situación socioeconómica, la etnia, la situación geográfica y el aislamiento son también factores de vulnerabilidad.

Acerca del abordaje metodológico:

- La violencia sexual no puede ser presentada como un fenómeno aislado y excepcional. Es parte de nuestra cultura y debe ser abordada como un problema social extendido cuya solución es responsabilidad de todos y todas.
- La ESCNNA es un tema complejo, que para su comprensión integral requiere la integración de todos los conceptos manejados en el módulo. No debería ser nunca tratado en forma aislada ni debería ser abordado en primera instancia con los grupos.
- Para abordar este tema es necesario habilitar un espacio de escucha y de confianza con los adolescentes. La violencia social, de género y generacional los atraviesa en el ámbito público y en el privado. Quizás muchos estén sufriendo alguna situación en su familia, en el liceo, en su grupo de

pares.

- La educación en tanto institución socializadora es en sí un factor protector frente a la ESCNNA. Reforzar el lugar de referencia para niños, niñas y adolescentes y sus comunidades es una acción importante para su prevención.
- La ESCNNA es un problema social que requiere de acciones coordinadas. Involucrar a la mayor cantidad de actores públicos, privados y comunitarios posibles facilita la tarea de prevención.
- La participación de niños, niñas y adolescentes en acciones de prevención no sólo es una recomendación metodológica eficaz y una acción coherente con la CIDN sino que también los coloca como un actor importante interviniendo contra la ESCNNA.

Actividad 1: El reporte

Objetivo: Identificar situaciones de violencia sexual en nuestra vida cotidiana.

Contenidos a trabajar: a) modalidades de violencia sexual; b) violencia sexual en la vida cotidiana; c) naturalización de la violencia sexual.

Materiales: Dependerá de las necesidades de cada grupo de trabajo. Sería bueno tener a disposición soporte para proyección de diapositiva y/o medios audiovisuales.

Desarrollo: Esta actividad requiere de muchas habilidades previas. Si no se han trabajado muy bien todos los contenidos de los módulos anteriores probablemente los adolescentes tengan dificultades para llevarla a cabo.

La actividad se consigna un día para desarrollarse en otra jornada. Se divide a los participantes en cuatro subgrupos y a cada uno se le asigna un espacio cotidiano: a) la institución educativa; b) la calle y espacios públicos; c) los medios de comunicación en general; d) las noticias.

Se le solicita a cada subgrupo que, relacionando los contenidos trabajados en el módulo de violencia general y sexualidad, identifiquen situaciones que ellos entiendan configuran violencia sexual en el espacio que les fue asignado.

El grupo que trabaje la institución educativa debería hacer énfasis en las interacciones que se observan en el cotidiano de la institución. Los que trabajan medios harán hincapié en situaciones de violencia que pueden identificarse tanto en la ficción como en las publicidades o programas de entretenimiento. Los que trabajan el espacio público pueden valerse tanto de las interacciones que observen como de los medios gráficos que aparecen en la calle. Finalmente, los que trabajan sobre las noticias deben concentrarse sólo en los hechos que se han destacado a través de los medios.

Cada grupo, una semana después de la consigna, hará un reporte. El reporte puede ser presentado como gusten: realizando una especie de documental, trayendo fotos y frases en diapositivas, recreando escenas, grabando escenas de programas o publicidades televisivas, pero siempre presentando las situaciones y sus reflexiones acerca de las mismas.

Luego de la presentación de cada grupo, los demás pueden enriquecer el análisis con sus aportes y el coordinador integrará nuevos conceptos relacionados de ser necesario. Siempre se destacarán los puntos fuertes de cada presentación y se ayudará en caso de que existan errores conceptuales.

Aprendizajes esperados: a) capacidad de integrar conceptos previos para elaborar la idea de violencia sexual; b) habilidad para interpretar la realidad a través de los nuevos conceptos; c) capacidad de analizar distintos tipos de violencia sexual.

Actividad 2: El muro

Objetivo: Analizar los factores de vulnerabilidad y de protección de niños, niñas y adolescentes frente a las situaciones de ESCNNA.

Contenidos a trabajar: a) concepto de ESCNNA; b) Modalidades de ESCNNA; c) protección de niños, niñas y adolescentes contra la ESCNNA.

Materiales: 4 papelógrafos o cartulinas muy grandes. En dos de ellas se dibujará un muro compuesto por muchas filas de bloques superpuestas. En los otros dos se dibuja una escalera cuya cantidad de peldaños coincida con el número de filas de bloques del muro. Marcadores, cinta adhesiva.

Desarrollo: La actividad comienza con un momento de exposición interactiva breve donde el coordinador explica qué es la ESCNNA y cuáles son sus modalidades más frecuentes. Para esta tarea se puede valer de cartillas informativas dirigidas a adolescentes. Este momento no tiene por qué ser extenso, pero sí suficiente como para que se comprenda el concepto.

El siguiente momento se presenta de la siguiente manera: vamos a hacer un ejercicio en grupos. Se trata de un análisis muy simplificado, pero que nos ayudará a ver cómo podemos trabajar para evitar la ESCNNA. Se formarán cuatro grupos. Dos trabajarán sobre el muro y dos sobre la escalera. Los que trabajen en el muro deberán pensar: qué condiciones, circunstancias, habilidades o intervenciones pueden proteger a un niño, niña o adolescente frente a la ESCNNA. Por ejemplo: que vaya a la escuela, que hayan buenos policías en su ciudad, etc. Los que trabajan con la escalera deben pensar: qué cosas le facilitarían a un explotador violentar a un niño, niña o adolescente. Por ejemplo: que la gente lo sepa y no diga nada, no sentirse mal por violar los derechos de niños, niñas y adolescentes, etc.

Es importante que el coordinador apoye a los grupos, ayudándolos a pensar por áreas (personal, social, política, familiar, cultural, etc.) y a relacionar la tarea con los conocimientos anteriores.

Cada factor de protección que se encuentre será escrito en el papelógrafo y representará una fila de bloques. Cada factor que facilite la ESCNNA representará un peldaño de la escalera. Luego de un tiempo de análisis y trabajo, se pondrá cada muro enfrentado con una escalera.

Si los muros son más altos que las escaleras, debemos destacar que así debe ser, que debemos lograr que los factores que protegen a los niños, niñas y adolescentes los tornen inaccesibles para los explotadores. Si las escaleras son más altas, debemos lograr, con el conjunto del grupo, pensar más protecciones para que los niños, niñas y adolescentes tengan muros más altos.

En la plenaria, además de seguir construyendo, se comenta cada factor y se argumenta por qué fue incluido.

Aprendizajes esperados: a) comprensión del concepto de ESCNNA; b) identificación de factores protectores frente a la ESCNNA; c) visualización de la necesidad de establecer distintas estrategias para enfrentar el problema.

Actividad 3: La campaña

Objetivo: Sintetizar todos los contenidos trabajados hasta el momento y elegir algunos aspectos para comunicarlos.

Contenidos a trabajar: a) sensibilización acerca de la violencia y la ESCNNA; b) participación adolescente; c) comunicación entre pares.

Materiales: Materiales para producción de afiches. Pueden ser medios técnicos como computadora e impresión y/o manuales como papeles, revistas, pinturas, marcadores, goma de pegar, entre otros.

Desarrollo: Se le propone al grupo compartir algunas de las cosas que se han venido trabajando con el resto de la institución de la que forman parte. Para eso, se les propone que den respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué tres mensajes fundamentales debería transmitirle a los demás para prevenir situaciones de violencia sexual y ESCNNA? La consigna se complementa pidiéndoles que los mensajes sean elaborados con una formulación positiva. Por ejemplo, en lugar de decir: “no debemos violentar a las demás personas en ninguna esfera de su vida, incluida la sexual”, que se transmita el mensaje en términos de “tenemos derecho a ser respetados y la obligación de respetar todas las esferas de las personas, incluida la sexual”.

El contenido de los tres mensajes variará según el grupo de acuerdo al impacto que haya tenido cada contenido, las particularidades de su inserción comunitaria, los énfasis que haya hecho el coordinador. Eso no debe preocuparnos, son ellos los que tienen la palabra. Para elegir los tres mensajes se recomienda que se anoten todos los mensajes sugeridos y se elijan los tres más apoyados.

Una vez elegidos la idea es que el grupo pueda traducir ese mensaje a un afiche que pueda ser interpretado por cualquier persona, pero dirigido especialmente a los demás estudiantes. Para la confección de los tres afiches se trabajará en subgrupos, pero en función del interés de cada adolescente. No importa que los subgrupos tengan el mismo tamaño.

Los afiches deberán luego ser colocados en el centro educativo. La actividad se cierra al siguiente encuentro donde la idea es comentar qué repercusión tuvieron entre compañeros y adultos vinculados al centro.

Aprendizajes esperados: a) capacidad de identificar prioridades propias y grupales; b) habilidad para comunicar a través de un medio no presencial y no sincrónico; c) comenzar a visualizar posibles roles de niños, niñas y adolescentes frente a la violencia y la ESCNNA.

Capítulo 4: Participación juvenil y promoción de derechos

4.1 Empoderamiento de niños, niñas y adolescentes: estrategia necesaria para el ejercicio de derechos.

El ejercicio pleno de los derechos es una condición indispensable para el desarrollo de todas las personas. En el caso de los niños, niñas y adolescentes este ejercicio se hace aún más trascendental puesto que por las particularidades de este período de la vida, se está transitando una de las fases más importantes del desarrollo entendido el mismo como:

“...la serie de sucesivas transformaciones que le permiten al hombre satisfacer progresivamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, en un proceso de adaptación activa al medio...constituye entonces, el camino de la resolución progresiva de sus necesidades que parte de la dependencia absoluta y va construyendo su autonomía relativa.” (Chokler, 1988: 75)

Nacemos absolutamente dependientes y vamos ganando progresivos grados de autonomía a lo largo del ciclo de vida. La infancia y la adolescencia son momentos claves en este proceso, de ahí la necesidad de garantizar que estén dadas las condiciones para este desarrollo. De cumplirse a cabalidad la CIDN y de asegurarse efectivamente el ejercicio de todos los derechos que esta contiene, estas condiciones estarían siendo garantizadas. Sin embargo, la aplicación plena de la CIDN es aún hoy una realidad alejada para millones de niños en el mundo.

Para que niños, niñas y adolescentes ejerzan sus derechos es necesario que sus referentes adultos familiares, aquellos que integran sus instituciones de referencia y los organismos del Estado lleven a cabo acciones activas para tal fin. Sin embargo, cada vez es más reconocida la necesidad de que

además, los propios niños, niñas y adolescentes tomen parte activa en la defensa y ejercicio de sus derechos. De ahí la importancia de incorporar el enfoque del empoderamiento en las acciones tendientes para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, enfoque que no sólo traerá consecuencias positiva en esta etapa del ciclo de vida sino que tendrá efectos hacia el futuro.

Parafraseando a Jo Rowlands, la FRIDE (2006) proporciona una interesante definición de este concepto:

“el empoderamiento significa “la habilidad de tomar decisiones” en cuestiones que afectan la vida de una persona. Esto implica hacer partícipes del proceso de toma de decisión a aquellos que están fuera de él, asegurando su acceso a las estructuras políticas y el control en la distribución de los recursos. El empoderamiento se entiende de forma tridimensional: personal, desarrollar el sentido del yo y la confianza; relacional, capacidad para negociar e influir en la naturaleza de la relación; y colectiva, trabajo conjunto para lograr un impacto más amplio del que se podría haber alcanzado de forma independiente.” (P. 4)

Inmediatamente se nota la cercanía de esta definición con cuestiones planteadas por la CIDN que establece el derecho del niño de opinar acerca de cualquier decisión que lo afecte. La definición de empoderamiento va más allá planteando la necesidad de “tomar decisiones”. Esta idea, asociada con la de autonomía progresiva, debería ser un objetivo de cualquier programa tendiente al desarrollo infantil: promover que los niños vayan ganando poder y desarrollando la habilidad de tomar sus propias decisiones, de forma progresiva según su edad y madurez. Esto implica también, que vayan desarrollando la capacidad de ejercer y defender sus derechos.

Este enfoque de ninguna manera puede convertirse en una carga para niños, niñas y adolescentes, no se trata de que asuman ellos exclusivamente la responsabilidad del ejercicio de sus derechos. Hay adultos e instituciones que deben hacerse cargo de estas garantías. Pero sí implica no colocar a los niños en el lugar de objeto de tutela y por el contrario, promover su ciudadanía activa.

Una estrategia de empoderamiento para fortalecer la capacidad de ejercicio de derechos implica abordar las tres dimensiones planteadas por Rowlands: fortalecer las capacidades personales del niño, su auto confianza y su conciencia de ser un sujeto de derechos; fortalecer su capacidad de relacionarse con el mundo adulto y trabajar con los referentes para que reconozcan en los niños un interlocutor con derechos; y también implica promover su organización y su capacidad de actuar de forma colectiva. Estas habilidades y capacidades son la base sobre las que se asienta la participación.

Concretar esta estrategia implica acciones del mundo adulto que generen las condiciones para el empoderamiento y la participación infantil. Van Dijk, Menéndez y Gómez (2006), en una investigación encargada por Save de Children comentan en este sentido:

“Para constituirse en ciudadanos que aportan, que exigen, que reciben y que transforman las prioridades en el gasto público, entre otros, necesitan de una serie de condiciones que los adultos tienen que proveer:

- Acceso a información significativa y relevante, con espacios de expresión en lenguajes propios.
- Disponibilidad a la información pertinente de acuerdo a sus condiciones culturales y como lo establece la propia Convención, a su edad y madurez.
- Escucha activa por parte de los grupos que toman decisiones.
- Actitudes de afecto y respeto por parte de sus padres y maestros para que los niños y niñas sean vistos y escuchados con cariño como parte de su proceso de formación.
- Construcción de espacios, redes, organizaciones donde los niños y las niñas participan para efectuar actividades recreativas, lúdicas, culturales y deportivas
- Oportunidades para insertarse en actividades colectivas de beneficio al bien común.” (P. 27)

4.2 La participación adolescente: definición, grados y posibilidades.

Participar significa, desde el punto de vista etimológico, tomar parte. Esta primera idea básica ilustra buena parte de lo que necesitamos comprender para elaborar una estrategia de trabajo participativo: se trata de que los adolescentes se integren a un proyecto que los trasciende y se apropien de él afectándolo y dejándose afectar, influyendo en su diseño y sus definiciones pero sin determinarlo del todo.

Para participar es necesario que haya más de una persona involucrada en el proyecto. Cuando el proyecto es personal, todas las decisiones son de una persona y por tanto no es necesario compartir el poder. Pero cuando involucra a más de una persona, todos los que “toman parte” deben tener posibilidades de influir en el proyecto, aunque no necesariamente en las mismas áreas ni en la misma medida. Al hablar de proyecto no necesariamente nos estamos refiriendo a un esquema clásico. Por ejemplo, una situación educativa bien puede ser un proyecto: requiere de al menos dos personas y, cuando se trata de educación participativa, implica que los actores tomen parte en el proyecto. Pero puede suceder también que se entienda la educación como un proceso donde el estudiante recibe pasivamente instrucción. En este caso el proyecto educativo pasa a ser una empresa personal del docente donde los estudiantes simplemente son objeto de intenciones educativas, metodologías y objetivos sobre los que no tendrán ninguna influencia. Educar participativamente implica que los estudiantes no sólo integren el proyecto sino que lo afecten, que puedan influenciar en su diseño y que tengan poder de decisión. Esto no implica que los roles se desdibujen: hay prerrogativas que son del educador, que no sólo tiene más poder que el grupo sobre algunas áreas sino que tiene también ciertas responsabilidades que le son exclusivas. Sin embargo eso no significa que no haya espacio para convertir la educación en un proyecto donde todos los involucrados “tomen parte”, la afecten y la influyan.

Podríamos decir entonces que participar implica: ser parte y además, tomar parte; tener poder para decidir; asumir responsabilidades; negociar mis ideas e intereses con las demás personas que participan; afectar el diseño, el curso y el resultado del proyecto donde participo.

Alfageme, Cantos Y Martínez (2003) retoman algunas ideas acerca de que es participar:

“¿Qué es participar?”

- Una participación en sentido progresista y en la línea de participación directa, tiene que ver con el poder real de decidir y, sobre todo, con las posibilidades de control y con los efectos que produce en las organizaciones ciudadanas y de vecinos.
- La participación es cosa de dos. Participar de alguna cosa o tomar parte en alguna cosa es reconocer la no-poseción de esta cosa. No se participa de aquello que uno mismo es (lo posee).
- La participación real es algo más que la consulta respecto de medios y de fines. Es un proceso en el cual dos partes o más se influyen mutuamente en la realización de planes, programas y objetivos.
- Debe haber un compromiso de compartir el poder de decisión.
- Previamente a la participación está la información que la estimula, la favorece y la promueve.” (p. 36)

Asimismo estas autoras hacen un recorrido por las distintas formas de concebir la participación de niños, niñas y adolescentes, destacando cuatro modelos. Por orden cronológico refieren primero a un modelo que concibe a niños, niñas y adolescentes en un estado de pre – ciudadanía, donde no se los concibe como sujetos de derechos y por tanto, su participación no es vista como necesaria y no se promueve. El segundo modelo referenciado es el de la CIDN de 1989 que convierte la participación en un derecho. Si bien en su texto original no se consagra directamente la participación como un derecho, en varios de sus artículos queda claro que el espíritu del texto es promover la participación infantil; se consagra el derecho a la libertad de expresión y a ser oídos en los asuntos que los involucran, a la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación.

Las autoras señalan otros dos modelos originados más en la investigación y la práctica participativa y no tanto en modos de interpretar el marco legal: la participación gradual de Hart y la participación protagónica. Sobre estos dos nos detendremos especialmente.

Roger Hart es un clásico autor que ha estudiado la participación. El ha elaborado una escala de participación gradual. El valor de esta escala no radica en interpretarla

como un camino metodológico a seguir para favorecer la participación sino como un instrumento eficaz para evaluar nuestros proyectos con niños, niñas y adolescentes.

Hart propone ocho grados en su escala. En los primeros tres no existe participación real de niños, niñas y adolescentes aún cuando muchas veces, proyectos basados en este modelo se presenten por participativos. Este es el caso de iniciativas que manipulan a niños, niñas y adolescentes para ejecutar acciones que no le son propias, o transmitir ideas ajenas; proyectos que incluyen niños, niñas y adolescentes como “decoración”, para aparentar participación cuando en realidad los mismos no han “tomado parte”; y proyectos que incluyen a niños, niñas y adolescentes con una participación “simbólica” donde su opinión puede ser consultada, pero sabiendo previamente que no será tenida en cuenta y que no hará parte de las definiciones.

¿Cuántas veces hemos visto a niños, niñas y adolescentes formar parte de actividades sin siquiera saber de qué se trata la actividad?; ¿Cuántas veces hemos visto a niños, niñas y adolescentes leer discursos escritos por adultos con el objetivo de lograr mayor impacto en el público?; ¿cuántas veces hemos visto a grupos de niños, niñas y adolescentes trabajar activamente para preparar una propuesta que, de antemano los adultos saben que van a descartar?

La escala de Hart continúa con cinco otros niveles crecientes de participación: a) la circunstancia en que niños, niñas y adolescentes son asignados pero informados (casos en los que, si bien se les indica lo que deben hacer, se les explican los motivos e intenciones); b) iniciativas donde son consultados e informados (la decisión final no les es propia, pero son consultados y su opinión se toma en cuenta realmente); c) proyectos iniciados por los adultos pero donde los niños, niñas y adolescentes comparten las decisiones (aquí el interés que motiva las acciones no es originariamente el interés de los niños y/o adolescentes, pero una vez que se involucran tienen poder para afectar el proyecto); d) iniciativas iniciadas y dirigidas por niños, niñas y adolescentes (poco frecuentes, se trata de instancias donde, ante un interés propio, niños, niñas y adolescentes se organizan y llevan a cabo acciones de forma independiente, sin la intervención de los adultos); e) proyectos iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos. Esto implica de los adultos estar atentos a las motivaciones e intereses de los niños y apoyarlos para que puedan llevar a cabo sus proyectos, motivándolos y

sugiriendo estrategias, pero sin apropiarnos del mismo y anulando su capacidad de decidir. Vale decir que esto a veces sucede: hay proyectos e ideas originadas por los niños, niñas y adolescentes que son tomadas, reformadas y ejecutadas por los adultos lo cual transforma una buena posibilidad de trabajar juntos en una frustración para niños, niñas y adolescentes.

Finalmente nos referiremos al cuarto modelo: la participación protagónica. Esta forma de concebir la participación resulta crucial para el abordaje de la ESCNNA en tanto propugna un cambio en los patrones culturales que colocan a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad frente al mundo adulto.

“En el paradigma del protagonismo la participación supone un salto cualitativo ya que se reviste de exigencias que afectan al conjunto del proceso del ejercicio de su derecho a la actoría social...

La participación deviene una cuestión de poder y de ejercicio de poder, es decir, como parte de las dinámicas del tejido social, de la relación de la sociedad civil, del Estado, de los actores sociales. Sin embargo, no puede reducirse la participación protagónica a su contenido político. Ella reclama ser asumida como expresión de la ubicación social y jurídica de la infancia y expresada en su modo de vida, su identidad personal y social, su espiritualidad, es decir, en el sentido de su dignidad, de su sensibilidad, de sus sentimientos sociales, de sus mitos e imaginarios.

Podemos entonces afirmar que la participación protagónica de los niños forma parte no sólo de una nueva cultura de infancia sino que constituye un eje articulante y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y, entre estos y su entorno.” (Alfageme et al., 2003: 45)

Vale decir que se trata de un paradigma que busca no sólo encontrar las estrategias para generar espacios de participación en los diferentes ámbitos por los que circulan los niños, niñas y adolescentes, sino que impulsa un cambio en las relaciones sociales entre niños y adultos en línea con una transformación de las relaciones de poder en la sociedad. Aquella idea manejada en el capítulo de violencia, donde asimetría de poder no significa abuso ni desprecio del

otro adquiere toda su vigencia. La participación protagónica es un proyecto desde el cual se propone un nuevo patrón de relacionamiento entre adultos y niños donde todos sean reconocidos como sujetos valiosos y donde todos tengan posibilidad real de ejercer control sobre sus propias vidas y tomen parte en las decisiones colectivas que los afectan o los motiven.

Los tres últimos modelos de participación presentados no son, de ninguna manera antagónicos. Son sólo enfoques y propuestas que perfectamente pueden convivir en distintos ámbitos en los que circulan niños, niñas y adolescentes. El de la CIDN tiene la gran ventaja de ser, al menos formalmente, de obligatorio cumplimiento. Puede parecerse como adultos más o menos importante la participación de niños, niñas y adolescentes, pero es su derecho y estamos obligados a respetarlo. Por otro lado, la escala de Hart puede permitirnos analizar nuestras prácticas y elaborar estrategias para favorecer la participación. Finalmente, el modelo de participación protagónica puede convertirse en nuestro horizonte, en un proyecto que trasciende exclusivamente a los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos y que implica, necesariamente, educar también en el mundo adulto. La participación es un derecho y por tanto, es un fin en sí mismo. Sin embargo cumple al mismo tiempo un rol instrumental como garante y/o promotora de otros derechos. Sin desconocer la necesidad de generar estrategias de participación en tanto derecho, es importante listar las posibilidades que esta forma de trabajar nos ofrece para mejorar nuestra labor educativa en prevención de la ESCNNA: Es una gran productora de empoderamiento: cuando un niño “toma parte” se reconoce como un sujeto con valor y poder propio. Este auto-reconocimiento le servirá para afrontar con mayores herramientas otras circunstancias de su vida. Una vez que adquirimos la habilidad de participar reclamamos no sólo participación sino también el ejercicio de otros derechos. Así, la participación se convierte en una gran promotora del ejercicio y defensa de los derechos lo cual representa un factor protector contra las situaciones de violencia y ESCNNA. Es una estrategia didáctica eficaz: dice un viejo proverbio: “lo que oí lo olvide, lo que vi lo recuerdo, lo que hice lo sé”. Cuando un niño participa en su educación, cuando se involucra y crea en conjunto con los demás, aprende. Podemos hablar por ejemplo, de ESCNNA en una charla informativa y quizá en algún punto los sensibilicemos. Podemos hacer talleres para enseñarles estrategias de prevención y quizá las recuerden.

Pero si logramos que visualicen el problema y se motiven al punto que deseen tomar acciones para enfrentarlo habremos habilitado un aprendizaje mucho más duradero.

Los niños, niñas y adolescentes son un actor social relevante en la estrategia de prevención contra la ESCNNA: no se trata sólo de que es bueno para ellos participar. También su participación es importante para la estrategia de prevención frente a la ESCNNA. Niños, niñas y adolescentes pueden llevar el mensaje a su familia y amigos, pueden comunicarse entre pares y amplificar el alcance de las actividades, pueden plantear ideas y estrategias novedosas que aporten a pensar el problema desde otras ópticas y pueden también organizarse y plantear reclamos a gobiernos, organismos internacionales y a la sociedad en su conjunto.

La participación tiende puentes entre el mundo adulto y los niños, niñas y adolescentes: la incompreensión que a veces denuncian niños, niñas y adolescentes al referirse a los adultos se produce también por la lejanía entre un mundo y otro. Esta lejanía no se expresa en el espacio cotidiano: compartimos el mismo mundo en buena medida. La lejanía la genera la falta de espacio de diálogo franco, donde realmente cada parte esté en actitud de escucha activa de los argumentos del otro. La participación requiere de diálogo, de negociación, de argumentos y contra-argumentos, de escucha. Eso no sólo redundaría en el éxito del proyecto sino también en un acercamiento entre dos lenguajes y formas de ver el mundo.

4.3 Mundo adulto y mundo adolescente, dificultades y posibilidades de intercambio.

La participación no es necesariamente un ejercicio fácil. Muchas veces surgen tensiones, situaciones difíciles de manejar, complejidades en los vínculos con los niños, niñas y adolescentes o con las instituciones. Estas dificultades son habituales y pueden ser superadas poniendo voluntad y creatividad en la búsqueda de soluciones. En este apartado referiremos a algunos de los problemas frecuentes a los que se enfrentan las estrategias de participación y algunas ideas de cómo enfrentar esas dificultades.

Harry Shier, en el marco de una investigación acerca de la participación de niños, niñas y adolescentes realizada en Nicaragua y Reino Unido, sistematiza una serie de 15 tensiones en tres grupos. Varias de ellas han sido comentadas

ya, como la tensión entre considerar al niño como sujeto de derecho u objeto de tutela, de consultarlo e ignorarlo o hacerlo tomar parte en las decisiones, o participación como invitados o participación como protagonistas.

Pero existen otras tensiones frecuentes a destacar. El primer grupo propuesto por Shier señala las “Tensiones entre participación como control o participación como empoderamiento”. Algunos aspectos generales sobre esta cuestión han sido señalados, pero es bueno reflexionar sobre algunas circunstancias concretas:

¿Quién define la agenda? Esta es una preocupación legítima de muchos adultos que trabajan en iniciativas que promueven la participación y desde luego, de muchos niños, niñas y adolescentes. Muchas veces los recursos invertidos en participación infantil se destinan a involucrarlos en temas de interés gubernamental, o social, o internacional que no necesariamente son los que a los niños, niñas y adolescentes les preocupan. ¿Esto es negativo? No necesariamente. Abrir un espacio de participación para niños, niñas y adolescentes siempre es bienvenido, en la medida de que el tema efectivamente logre motivarlos. Como adultos muchas veces hemos terminado participando en cuestiones que no sabíamos de antemano que podían convertirse en un tema relevante en nuestra vida. Sí puede constituir un problema si sólo existen estos espacios de participación y no se generan otros o se amplían esos para que niños, niñas y adolescentes construyan y trabajen en una agenda propia. Asimismo puede llegar a ser realmente muy negativo si niños, niñas y adolescentes son manipulados o arrastrados a comprometerse con una agenda que nunca llega a motivarlos y pertenecerles.

Espacios propios o espacios creados: Esta inquietud se vincula con la anterior. Refiere a si la participación de niños, niñas y adolescentes debería canalizarse a través de la creación de espacios gestados por los propios niños, niñas y adolescentes o si deben generarse los espacios para que ellos participen. En realidad, como toda tensión, aporta un elemento para la reflexión pero no puede convertirse en un problema paralizante. Es necesario que niños, niñas y adolescentes tengan control de los espacios donde participan y una vía es que gesten espacios propios. Pero es factible trabajar para que los niños, niñas y adolescentes “se apropien” de espacios a los que han sido invitados. Es decir, se puede promover desde una organización la creación de una

red de adolescentes, por ejemplo. Si esta red termina siendo controlada por la organización que la crea, la participación de los adolescentes no alcanzará nunca su máxima expresión. Pero si una vez creado el espacio, los adolescentes lo hacen suyo y comienzan a marcar la agenda y los destinos del mismo estaremos ante una situación de verdadera participación.

Legitimación de estructuras de poder: otra preocupación de los operadores que trabajan el tema participación es, hasta qué punto, las múltiples invitaciones que reciben niños, niñas y adolescentes de algunas instituciones importantes no representan una estrategia de legitimación de decisiones que ya han sido tomadas. Es decir, muchas veces se invita a los adolescentes a una consulta por ejemplo acerca de una política nueva a desarrollarse. Esta consulta toma estado público y le da legitimidad a la política (en definitiva, ha sido consultada). Cuando esta consulta se hace, pero la opinión de niños, niñas y adolescentes en realidad no es tenida en cuenta, simplemente se utiliza la “participación” como estratagema para legitimar la política. Otras posturas consideran que los espacios de consulta deberían ser desestimados y que una participación real podría darse cuando se generan movilizaciones para protestar contra una política. Así se forzarían espacios de negociación y de esa forma no se utilizaría la participación como mecanismo legitimador de estructuras de poder generadas a priori. Para resolver esta tensión hay que estar atentos a cada caso: estimar cuando una consulta es real y que niños, niñas y adolescentes no dejen de denunciar cuando se entiende que han sido utilizados para legitimar decisiones. Asimismo esto no obsta a que puedan generarse movilizaciones de niños, niñas y adolescentes contra determinadas políticas y que busquen generar espacios allí donde no han sido invitados.

Voz manipulada: Los grandes temas que se discuten en el mundo adulto suelen tener más de una posición enfrentada. Cuando niños, niñas y adolescentes intervienen con su opinión a veces coincide amplia o parcialmente con alguna de las posturas de alguno de los sectores adultos. Frecuentemente, desde los sectores con los que no se coincide se lanza la acusación: “los niños, niñas y adolescentes fueron manipulados, les han mandado decir eso”. Esta sospecha recae siempre sobre las opiniones de niños, niñas y adolescentes: ¿hasta qué punto son auténticas? Esta es una tensión doble para todos los que trabajamos el tema. Por un lado es cierto que debemos ser en extremo cuidadosos de manipular la voz de los niños, niñas y adolescentes con

los que trabajamos, porque sobre todo en el marco de una relación de cercanía y confianza nuestra opinión puede “pasar de más” en una deliberación adolescente. Por otro lado es necesario defender la participación adolescente y ayudarles a desmentir esta acusación. Eso requiere de parte de los grupos la habilidad de plantear sus argumentos y razonamientos, de generar un verdadero pensamiento propio y de estar atentos a no opinar a partir de eslóganes ajenos. Esta habilidad (que se requiere en todos los espacios de participación ciudadana, no sólo en los de niños, niñas y adolescentes) se desarrolla con la práctica, con buena información, capacidad de análisis, organización y creatividad. De ahí la importancia del trabajo educativo en estas competencias para la participación.

El segundo grupo de tensiones descrito por Shier refiere a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales. De este grupo destacaremos dos problemas que frecuentemente se presentan:

Participación juvenil o participación infantil: si bien queda claro que una no excluye la otra, la participación de niños, niñas y adolescentes se ha reducido en muchos casos a la participación de adolescentes, amparada en la definición de niño que plantea la CIDN. En el marco de este módulo, que está dirigido a educadores que trabajan con adolescentes, esta tensión no se hace tan presente. Sin embargo, cuando se propone favorecer la participación de niños y niñas enfrentamos complejidades mayores: dificultades metodológicas, limitaciones institucionales y menor legitimidad social convierten este objetivo en todo un reto. Sin embargo, muchas experiencias en todos los países demuestran que la participación infantil es necesaria, posible y que logra excelentes resultados. En la bibliografía de consulta pueden encontrar reseñas de algunas de estas experiencias.

Estructuras de participación: Muchas veces, sobre todo en espacios de participación creados por adultos pero dirigidos a niños, niñas y adolescentes, nos encontramos con personas que se sorprenden de la poca respuesta de los mismos frente a “tan motivante invitación”. Sin embargo se ha invitado a un espacio adulto, poco dialógico, aburrido incluso para quienes no somos niños. Por otro lado se les plantea la creación de discursos o proclamas, en un formato también adulto. ¿Hay una única manera de expresar las opiniones?, ¿hay una única manera de generar y discutir ideas? Conferencias, mesas redondas, talleres expositivos, ¿son la única vía para el intercambio? En ocasiones falta creatividad para

crear estructuras para la participación de niños, niñas y adolescentes que sintonicen con sus deseos y expectativas. ¿Y si, en el marco de una conferencia, en vez de generarse una proclama se generara una canción que sintetice varias ideas fuerza de niños, niñas y adolescentes?, supongamos que subimos esa canción a internet ¿tendrá más difusión que las proclamas que muchas veces no salen de los muros de los locales de las conferencias? Esto es solo un ejemplo, está claro que no podemos determinar de antemano las nuevas estructuras de participación: tenemos que sentarnos a crearlas con los niños, niñas y adolescentes.

Participación o ejecución de políticas públicas: esta tensión no está planteada de esta forma por Shier, pero se presenta frecuentemente en muchos ámbitos. Sobre todo sucede con los adolescentes que en nombre de la participación son invitados a veces a ejecutar políticas públicas como promotores, animadores o facilitadores. Estas tareas muchas veces demandan gran cantidad de tiempo y esfuerzo y en muchos casos, los adolescentes no han formado parte ni del diseño ni de la evaluación de la política. Participación no debe confundirse con voluntariado ni con mano de obra barata. No es igual que un adolescente asuma tareas y responsabilidades para el logro de los objetivos de su grupo (lo cual es lógico, puesto que participar demanda esfuerzo y energía) a que un adolescente asuma con su esfuerzo el logro de objetivos de instituciones que no lo han consultado siquiera, en nombre de la participación. Por otro lado, puede haber adolescentes que lo hagan en nombre del voluntariado y es correcto. Puedo ser voluntario donde quiera, pero eso no significa necesariamente que esté participando (en el sentido definido arriba de tomar parte en las decisiones). Esta reflexión no apunta a desestimar estos espacios, pero sí a no confundirlos con ámbitos de participación. De hacerlo, corremos el riesgo de bajar la expectativa acerca de lo que significa participación protagónica.

Finalmente Shier plantea dos tensiones que se resumen en “proceso versus producto”. Promover la participación requiere de un proceso cuya celeridad depende de muchos factores: las habilidades con las que cuenten niños, niñas y adolescentes, la edad, las condiciones ambientales, la experiencia previa, entre otras. Muchas veces se demanda desde algunos financiadores, generar procesos rápidos para promover la participación de niños, niñas y adolescentes. Esto lleva en ocasiones a excluir a los niños, niñas y adolescentes que tienen más dificultades para participar, aquellos que

requieren transitar procesos de empoderamiento más largos y, en definitiva, aumenta la brecha social entre los distintos grupos de niños, niñas y adolescentes.

Es necesario trabajar para que todo niño, niña y adolescente ejerza su derecho a participar. Esto implica por un lado, estar dispuestos a transitar educativamente etapas sucesivas que pueden llegar a demorar mucho tiempo, y requiere también sensibilizar al mundo adulto acerca de la necesidad de integración social que los procesos de participación deberían atender.

Más allá de sus condiciones de vida específicas, niños, niñas y adolescentes son todos. Generar grupos categorizados o simplemente excluir a los sectores más vulnerables es reforzar la fragmentación. En la vereda de enfrente, asumir el desafío de integrar a grupos de distintos estratos es un ejercicio que no sólo fortalece la participación sino que enriquece a todos sus participantes. Aprender a escucharse, a reconocerse como iguales desde la niñez tenderá puentes también en la vida adulta, fortaleciendo la democracia y la ciudadanía.

4.4 Los adolescentes frente a la explotación sexual comercial: acciones individuales y colectivas de prevención.

La participación es una competencia y una actitud frente a las diferentes situaciones que se nos presentan en el cotidiano. Es una competencia en el sentido de que requiere habilidades e informaciones específicas en cada caso, que pueden ser aprendidas, desarrolladas y mejoradas constantemente. Es una actitud en tanto requiere de intención, voluntad y deseo de participar que muchos casos deberán ser utilizados para sortear obstáculos que se interponen con la participación efectiva.

Esta competencia y actitud, puede encontrar terreno para desarrollarse en infinidad de temas y a través de muchos diferentes dispositivos. En este apartado analizaremos el desarrollo de la participación frente a la ESCNNA. Durante los capítulos anteriores hemos visualizado como los patrones culturales que sostienen la ESCNNA están integrados a la experiencia cotidiana de los adolescentes en diversos espacios. Asimismo hemos analizado estrategias de prevención que requieren de acciones organizadas para incidir en los espacios desde los cuales puede prevenirse la ESCNNA. En ambos casos, tanto en el devenir cotidiano

como en las estrategias de incidencia política y comunitaria, la participación adolescente puede desempeñar un rol clave en las estrategias de prevención.

La participación en los espacios cotidianos:

Las actitudes y competencias que requiere la participación adolescente frente a la ESCNNA en los espacios cotidianos serán necesarias también para encarar acciones colectivas organizadas. Sin embargo, en muchos casos nos encontraremos con adolescentes que no tengan deseos o motivación para llegar a organizar acciones de prevención frente a la ESCNNA, lo cual resulta perfectamente razonable: cada uno decide en que causas desea intervenir y es absolutamente imposible participar de todos los espacios. Esto no significa que su participación frente al problema no exista: hay muchas acciones personales que podemos tomar para incidir en el tema, pero requieren el desarrollo de algunas actitudes y competencias que demanda este tema. Al respecto de las primeras se pueden mencionar:

Autonomía: etimológicamente refiere a la capacidad de “nombrarse a uno mismo”, es decir, ser protagonista de nuestra propia historia. La autonomía siempre es relativa, no estamos solos en el mundo y necesitamos de interacciones para construir nuestras experiencias. Una actitud autónoma refiere a la capacidad de pensar por uno mismo y tomar nuestras propias decisiones. No significa que no tomemos en cuenta las ideas y circunstancias de los demás, pero sí implica no ser manipulados en nuestro accionar. Es una actitud clave a desarrollar en el marco de acciones educativas tendientes a la participación puesto que es la base para poder tomar parte en los asuntos desde un lugar propio. La autonomía nos permite cuestionar argumentos como “porque sí”, “porque soy adulto”, “porque siempre fue así”, “porque le pasa a todo el mundo” y otros que naturalizan o legitiman situaciones de violencia sexual y ESCNNA.

Valoración de los Derechos Humanos: valorar los derechos humanos implica más que la defensa activa de los derechos propios. Supone también una cultura de respeto por la dignidad de todas las personas y una actitud de permanente defensa de esta cultura. El desarrollo de esta actitud en los adolescentes los coloca como agentes de cambio en todos los espacios del cotidiano: supone que reacciones frente a los atropellos que pueden sufrir a nivel personal, pero también que tomen parte y colaboren con otros que pueden estar sufriendo violencia de cualquier tipo, ayudándoles a enfrentar la situación.

Pro-actividad: Ser proactivo implica reaccionar a los estímulos del medio en consonancia con los valores propios y actuando de forma meditada. Ser proactivo es una actitud clave para la participación: implica el deseo de actuar, de intervenir en lo que pasa. No es posible participar si no tenemos deseo de hacerlo. En situaciones como la ESCNNA y la violencia sexual una actitud proactiva de los adolescentes es muy necesaria: no se trata de reaccionar impulsivamente a situaciones que nos puedan indignar, pero tampoco de observar pasivamente como acontecen hechos que consideramos van contra los derechos. La idea es poder tener una actitud de intervención pero no reactiva sino meditada y coherente con sus propios valores.

Al respecto de las competencias específicas que destacamos para participar en la prevención de la ESCNNA de forma individual podemos mencionar:

Conocimiento de lo que es ESCNNA: Este conocimiento permite poder identificar situaciones que pueden aparecer en el cotidiano como ESCNNA o violencia sexual. Asimismo conocer distintas maniobras que utilizan los explotadores para captar adolescentes puede generar una actitud alerta frente a este tipo de engaños. La capacidad de reconocer estas situaciones no sólo permite proteger a cada adolescente de forma individual sino que habilita que puedan estar atentos a lo que sucede a su alrededor, colaborando con la prevención de escenarios complejos para los demás también.

Conocimiento acerca de los recursos: No alcanza sólo con poder identificar situaciones o peligros potenciales. Es necesario conocer cuáles son las estrategias más viables y seguras para reaccionar. Esto supone conocer los recursos comunitarios, tener identificados referentes en los que se puede confiar y tener absoluta claridad de que nadie trabaja este tema en soledad. Se trata de que, ante una situación de violencia o ESCNNA vivida o detectada por un adolescente, el mismo sepa que necesita pedir ayuda y que conozca donde puede hacerlo.

Identificación de los patrones culturales que sostienen la ESCNNA: Prevenir la ESCNNA no implica sólo atender o evitar posibles situaciones concretas. Es un trabajo cotidiano de modificación de los patrones culturales que la sostienen. Es necesario reflexionar críticamente acerca de esos patrones para que los adolescentes generen nuevos modos de relacionamiento también en sus espacios cotidianos.

Una adolescente que por ejemplo, ante una situación de hostigamiento vivida por un compañero, interviene para promover una cultura de no violencia está participando activamente en la prevención de la ESCNNA. Con su accionar desnaturaliza el abuso de poder y la colocación de personas en lugar de objeto. Por eso es tan importante que ellos puedan reflexionar acerca de estos temas.

A nivel personal estas competencias y actitudes se pueden combinar en casos concretos para prevenir situaciones de ESCNNA, por ejemplo: un adolescente que identifica una situación de ESCNNA sufrida por una de sus amigas o amigos. Necesita pensar de forma autónoma, reconocer la violación de derechos que sufre su amigo/a, actuar de forma proactiva, generar una estrategia viable y pedir ayuda. No es necesario que participe en un grupo particular de prevención de ESCNNA, pero sí que haya desarrollado estas competencias. Asimismo, un adolescente en el marco de un grupo, que es incentivado por amigos a violentar a otras personas. Ese adolescente puede intentar disuadir a sus amigos de que no lo hagan, advertirle a la posible víctima o generar una estrategia aún más completa si cuenta con recursos. Sin embargo, para hacerlo, necesitamos adolescentes con interés por defender los derechos humanos, autónomos y capaces de no ceder a las presiones del grupo, proactivos con sus ideas, y conocedores de los recursos para generar intervenciones efectivas. La participación en los ámbitos cotidianos puede tener efectos tan concretos y necesarios como la participación colectiva organizada. Es por este motivo que no debemos perder de vista este objetivo cuando trabajamos educativamente el tema ESCNNA.

Por otro lado, las acciones colectivas organizadas son también extremadamente necesarias. A partir de estas se transmite el mensaje al colectivo social de que los adolescentes están tomando parte en un asunto que los involucra y que pueden ser un aporte a la reflexión y a la acción. Asimismo se colocan como un actor comunitario, social e incluso internacional importante, con ideas, aportes y ganas de cambiar una situación que los afecta negativamente como colectivo.

Participación a través de acciones colectivas organizadas:

Todo lo dicho sobre actitudes y competencias necesarias para la participación a nivel personal se aplica también a las acciones colectivas. Pero estas acciones requieren además de otras. Entre las actitudes destacamos:

Iniciativa: Todo emprendimiento comienza con ideas. Sin embargo las ideas pueden convertirse en simples sueños. Es necesario tener iniciativa, convocar y motivar, comenzar a hacer para que un emprendimiento colectivo funcione. Muchas veces sucede que grupos de adolescentes se reúnen en función de una iniciativa determinada, que a veces ni siquiera se gesta desde los propios adolescentes, y luego ya no saben cómo seguir. Desarrollar esta actitud es vital para el éxito de los grupos: emprender, crear, llevar adelante las ideas sin esperar que alguien más comience las acciones.

Constancia y motivación: Los proyectos colectivos requieren tiempo y trabajo. Para asumir ese compromiso es necesario estar motivados lo que supone involucrarnos en temas que realmente nos importan y nos movilizan. Cuando tenemos motivación y nos planteamos metas, es necesario ser constante en el cumplimiento de las responsabilidades que asumimos para que estas se concreten. Cuando en los grupos falta constancia, los objetivos se hacen cada vez más lejanos y la motivación se pierde. Motivación y constancia se alimentan mutuamente: estar motivados mantiene el interés y fomenta la constancia y a la vez, la constancia favorece los logros lo que nos mantiene motivados. Sucede a veces que en el afán de promover la participación colectiva de los adolescentes en asuntos que no forman parte de su agenda, se generan grandes donde los que realmente participan son unos pocos. No es necesario que los grupos sean numerosos, pero sí que estén integrados por adolescentes motivados y constantes.

Paciencia: Todo objetivo requiere trabajo y paciencia. Cuando se abordan temas tan complejos como la violencia y la ESCNNA esta actitud se hace elemental. Tener paciencia, manejar la ansiedad y las expectativas es otra habilidad que permite a los grupos ir avanzando con pequeños pasos hacia el logro de sus objetivos.

Espíritu constructivo: Todo emprendimiento colectivo supone la colaboración de todos sus integrantes para el logro de una meta común. En ese sentido, aprender a interactuar y manejar las diferencias, a construir a partir de los acuerdos y también de los desacuerdos, a limar las asperezas y destacar lo que tenemos en común y no lo que nos separa es una actitud que mantendrá el buen clima y la cohesión del grupo.

Acerca de las competencias necesarias podemos mencionar: Identificación de metas: Cuando decidimos colectivamente emprender acciones para atender una situación que nos

interesa necesitamos definir exactamente hacia dónde vamos, qué pretendemos lograr. Esto es importante porque ayuda a que todas las personas del grupo entiendan de qué están participando y facilita la evaluación de los avances del grupo. Ponerse metas puede llegar a ser un ejercicio difícil. Implica hacer acuerdos, evaluar estados de situación, recursos, posibilidades y sintetizarlos con los deseos y motivaciones. Desarrollar la capacidad de generar metas y objetivos, concretos, evaluables y realizables será necesario para emprender acciones colectivas de participación.

Organización: Conocimientos básicos de organización son también necesarios. Habilidades para trazar estrategias eficientes en función de las metas, para distribuir las responsabilidades de forma equitativa aprovechando los talentos de cada persona, para optimizar el aprovechamiento del tiempo y de los recursos, para solucionar imprevistos, etc. **Coordinación y colaboración con otros actores:** Cuando nos organizamos colectivamente le damos vida a un nuevo actor que tendrá interacciones con los demás actores comunitarios y sociales. Aprender a trabajar con otras organizaciones, a representar al propio grupo, a debatir con otros actores sociales es una competencia necesaria para la participación, más aún en temas que requieren tan alto grado de sinergia institucional como la ESCNNA.

Creatividad: Ser creativo no es necesariamente una condición de nacimiento. Es una habilidad que se puede desarrollar y que será de extrema utilidad a los grupos colectivos que desean participar. Grupos de adolescentes en toda América han llevado adelante acciones de alto impacto y con mínimos recursos usando la creatividad como herramienta fundamental. Buscar no caer en lugares comunes, inventar y reinventar, animarse a probar es una característica de todos los grupos de adolescentes que han participado de forma auténtica y protagónica.

Ejemplos de acciones colectivas organizadas en torno a la ESCNNA hay muchos en todo el mundo. Desde actividades comunitarias de prevención, pasando por colaboración en la atención de víctimas, por reclamos a gobiernos y organismos internacionales o por estrategias de difusión en los medios. Los invitamos a conocer algunos materiales de ECPAT incluidos en la bibliografía donde podrán leer las acciones de muchos de estos grupos, relatadas por ellos mismos. En todos los casos, los grupos han podido desarrollar estas actitudes y competencias y las han combinado con

un elemento fundamental en la lucha contra la ESCNNA: un enorme compromiso y deseo de mejorar nuestras sociedades.

4.5 TIPS: ideas centrales a trabajar sobre este tema.

Acerca de los contenidos:

- La participación de niños, niñas y adolescentes es a la vez, un derecho y un instrumento para el ejercicio de derechos. Se hace efectiva cuando los protagonistas pueden “tomar parte” en los asuntos de su interés.
- El empoderamiento es un proceso por el cual vamos ganando control sobre los eventos y circunstancias de nuestra vida. La participación requiere niveles crecientes de empoderamiento y a la vez lo fomenta.
- Existen diferentes enfoques acerca de la participación de niños, niñas y adolescentes. La CIDN establece un marco normativo que obliga al mundo adulto a promover la participación de niños, niñas y adolescentes. La participación protagónica, que propone un nuevo paradigma de relacionamiento entre adultos y niños que supere el adulto centrismo nos plantea un horizonte posible por el cual trabajar.
- La participación de niños, niñas y adolescentes a veces plantea dificultades y tensiones que pueden ser superadas. En ningún caso los obstáculos a la participación deben ser justificados sino que, por el contrario, deben buscarse estrategias para superarlos.
- La participación puede expresarse a través de acciones colectivas organizadas pero también aparece como una actitud y una competencia permanente en la vida. A través de la misma, tomamos parte en el control de nuestra cotidianeidad. Ambas expresiones son valiosas y pueden aportar a la prevención de la ESCNNA.

Acerca del abordaje metodológico:

- Es fundamental la coherencia entre el discurso y la práctica. No se puede fomentar la participación a través de estrategias metodológicas no participativas. Es necesario un rol decididamente activo de parte de los adolescentes en las actividades en las cuáles se aborde la temática.
- La motivación es un elemento clave en la participación. Se debe promover el involucramiento de los adolescentes con el tema para favorecer una actitud proactiva. No se puede esperar que a todos les entusiasme la temática, por lo tanto habrá personas que se entusiasmen y quieran profundizar el tema y otras que no. Aún así, la labor educativa en las

competencias y actitudes necesarias para la participación en la vida cotidiana será de utilidad para todos los participantes.

- A participar se aprende participando. Si bien podemos trabajar acerca de las competencias y actitudes mencionadas será en la práctica donde las mismas se desarrollen. Siempre que sea posible se recomienda que se generen espacios e instancias donde desarrollar acciones colectivas y que se promueva la participación personal en la cotidianeidad del centro educativo.
- Plantearse participar activamente en el tema ESCNNA requiere de comprensión y compromiso con la temática. Si bien a lo largo de todo el módulo de capacitación se proponen técnicas participativas, se recomienda el abordaje de la participación frente a la ESCNNA con grupos sensibilizados que ya conozcan la temática. Es decir, es importante trabajar previamente todos los temas propuestos y otros que se entiendan pertinentes en cada entorno en particular.
- Es recomendable compartir experiencias con actores externos que estén emprendiendo acciones contra la ESCNNA. Si existen en las cercanías otros grupos de adolescentes trabajando, muchísimo mejor aún. La idea es que los adolescentes identifiquen que hay personas interesadas y posibilidades de llevar adelante acciones.
- Es muy importante apoyar la conformación de grupos sin convertirse en el motor de los grupos y sin invadirlos. Cuando la iniciativa, las ideas y el empuje no forman parte del grupo sino que responden exclusivamente al estímulo externo es muy factible que el grupo fracase. Es preferible renunciar al intento de promover la formación de grupos colectivos y apostar fuertemente a la participación individual antes que sostener un grupo que no expresa auténticamente la participación de los adolescentes.

4.6 Propuestas de actividades acerca de participación juvenil.

Actividad 1: ¿Qué harías si...?

Objetivo: Trabajar acerca de las actitudes y competencias necesarias para la participación en la vida cotidiana.

Contenidos a trabajar: a) actitudes y competencias para la participación; b) identificación de situaciones problemáticas c) estrategias para la resolución de problemas.

Materiales: Tarjetas con situaciones previamente fabricadas y tarjetas en blanco. Marcadores.

Desarrollo: Se divide al grupo en subgrupos de hasta seis personas que se sentarán en ronda. La idea es que cada subgrupo jugará a una especie de “Situación Límite” modificado cuya dinámica es la siguiente: cada participante, a su turno, toma una tarjeta de un mazo preparado previamente.

En esa tarjeta se describe una situación como por ejemplo:

- En la clase hay un compañero que es objeto de burlas. Los compañeros siempre encuentran un motivo para tomarle el pelo: cómo se viste, cómo camina, cómo habla, cómo ríe, etc. Tú sos parte de esa clase y empieza a fastidiarte la situación: ¿Qué harías?
- Llego el sábado a la noche y tienes una salida con amigos planificada hace un mes. Sin embargo tus últimas calificaciones no fueron del todo suficientes y te prohibieron salir. Llego el sábado de tarde, esta toda tu familia en la casa y vos estás deseando salir en la noche: ¿Qué harías?
- Estás con tus amigos en la puerta de un baile. Son las dos de la mañana y hace rato que están decidiendo si entrar o si cambiar de local. Sos de los que insiste que hay que irse a otro lado pero el grupo está dividido cuatro a cuatro. Estás un poco harto de la discusión y seguís viendo pasar el reloj: ¿Qué harías?
- Te enteras que a una amiga le acaban de ofrecer un trabajo. No conoce a los contratantes pero la oferta económica es muy buena. En su casa no quieren que trabaje así que planea no decir nada hasta después de que empiece a ganar dinero. Tiene una entrevista secreta al otro día y a vos te genera un poco de preocupación: ¿Qué harías?
- Tu mejor amigo se ha puesto de novio con una conocida de ambos. Está feliz de haber empezado la relación, pero vos notas que vive pendiente de su novia, la llama a cada rato, la controla todo el tiempo e incluso le levanta la voz en el teléfono. Te sentís cada vez más incómodo viéndolo actuar así: ¿Qué harías?
- Historia es una materia que siempre te ha gustado. Sin embargo, en el último año no te ha ido bien con ella. Has tenido un par de discusiones con la profesora, porque no te gusta cómo se dirige al grupo. Estás convencido de que tus calificaciones no corresponden a la calidad de tus trabajos y sentís que te están sancionando por otros motivos: ¿Qué harías?

El participante lee la situación en vos alta. Cada uno de los integrantes del grupo escribe en secreto y brevemente que

piensa que su compañero haría. Cuando todos terminan el compañero responde y luego se compara quién estuvo más cerca. Si se quiere, se puede hacer por puntos. Cada vez que se adivine la respuesta del compañero se acumula un punto. Esta dinámica no sólo sirve para discutir la situación y distintas estrategias, también permite que cada uno escuche cómo lo ven los demás y sirve para que el grupo confirme o se sorprenda con las respuestas de los otros.

Una vez que termina la ronda se les reparten las tarjetas en blanco. Cada grupo debe escribir seis situaciones similares nuevas. Cuando están prontas cambian sus tarjetas con otro grupo, y empiezan una nueva ronda con las situaciones inventadas por los compañeros. Este ejercicio sirve para que los grupos identifiquen situaciones cotidianas sobre las que entiendan que se puede intervenir.

Una vez hechas las dos rondas el grupo se junta en plenaria. En la plenaria se comentan las situaciones que más les hayan llamado la atención y las estrategias que plantearon para superarlas. En el análisis de esas estrategias se comentarán las actitudes y competencias que requiere esa solución, y cómo se pueden trasladar a otras situaciones.

Aprendizajes esperados: a) identificación de actitudes y competencias favorables para el abordaje de situaciones cotidianas; b) capacidad para desarrollar estrategias para participar en asuntos de su interés; c) valoración del intercambio como forma de desarrollar soluciones.

Actividad 2: Desafíos

Objetivo: Visualizar y desarrollar estrategias para el logro de objetivos colectivos.

Contenidos a trabajar: a) trabajo en equipo; b) organización en función de objetivos c) trazado de tácticas y estrategias.

Materiales: Globos de 4 colores. Tres globos por participante. Músicas de distintos ritmos y equipo amplificador.

Desarrollo: Esta actividad tiene un importante número de consignas, que se van a ir sucediendo una tras otra. Al comienzo se trabaja en un salón amplio y despejado con todo en grupo en ronda. La primera

consigna consiste en abrazarse por los hombros y comenzar a girar toda la ronda a la izquierda. Se les pide que vayan aumentando la velocidad hasta casi correr. De golpe, se cambia el sentido hacia la derecha. La idea es ir cambiando varias veces hasta que se acostumbren al ejercicio. La siguiente consigna es girar la ronda completa pero saltando hacia la izquierda. Se procede igual que con la corrida. Una vez que se comprendió el ejercicio se le reparte a cada integrante del grupo un globo. La idea es que haya un número equitativo de globos de cada color. Se les pide que los inflen y los coloquen en la cadera, del lado izquierdo, sosteniéndolo con la cadera del compañero. Así tendremos una ronda igual, pero que está sosteniendo globos. En esa posición se repiten los ejercicios de corrida y salto. Los globos que se caen se deben quedar en el suelo. Al terminar cada ejercicio se cuentan los globos que se han caído y se les propone el desafío de repetirlo, tratando de que caigan menos globos.

Una vez hecho esto se les propone la siguiente consigna: Ahora sonará música. Sin hablar y cada uno con su globo seguirán las instrucciones que se les vaya dando. Las mismas son las siguientes:

En el lugar, sin mover los pies, se debe sostener el globo en el aire con movimientos acompasados con la música. Se pueden usar las manos, pero no se puede agarrar el globo, solo toques.

- Se comienza a caminar, siempre al ritmo de la música. (El ritmo de la música se hace más rápido)
- Desafío: llevar los globos lo más alto posible en el salón, cada uno sólo puede tocar el globo propio. Los globos que se caen quedan en el suelo. (Se cuentan los globos y se repite el ejercicio con la siguiente consigna)
- Otra vez, los globos lo más alto posibles, pero podemos tocar cualquier globo. (Se cuentan de nuevo los caídos y se repite)
- Otra vez, pero sin que caiga ningún globo (Se indica que cada uno vuelva con su globo a caminar por el salón y al ritmo de la música)
- Ahora, rojos y azules juegan juntos y verdes y amarillos también. El objetivo es mantener los globos en el aire sin usar las manos. Un minuto. Los globos caídos quedan en el suelo. A ver qué equipo tiene menos caídos. (Se cuentan

- los globos y se les propone a los equipos que tienen un minuto para organizarse y repetir. Se repite el ejercicio)
- Ahora, el desafío es doble: por un minuto se conservan los globos del propio equipo en el aire y al mismo tiempo se procura tirar los globos del equipo contrario. (Se cuentan los globos y se les propone a los equipos que tienen un minuto para organizarse y repetir. Se repite el ejercicio)
 - Ahora, un equipo se sienta en ronda en medio del salón. Detrás de cada integrante habrá uno parado del equipo contrario. Todos los globos de ambos colores van al centro de la ronda que forman los que están sentados. Los que están sentados procuran sacar los globos de la ronda y los que están parados procuran que vuelvan al centro. Se da un minuto de tiempo. (Se cuentan los globos y se les propone a los equipos que tienen un minuto para organizarse y repetir. Se repite el ejercicio)
 - Ahora, cambian de roles, los sentados se paran y viceversa. (Se repite el ejercicio)
 - La penúltima consigna es: la nueva misión es conseguir destruir los globos del otro equipo en un minuto (por regla general escuchan mal la consigna y juegan unos contra otros sin cumplir el objetivo. En realidad, la misión no dice que tiene que haber un ganador ni que no se puede colaborar para que todos en un minuto destruyan los globos)
 - Finalmente: levantan todos los residuos y nos juntamos con los compañeros que tenían el mismo color (formando cuatro subgrupos).

En subgrupos se les pide que discutan las estrategias que usaron y qué otras formas se podrían usar para mejorar el desempeño desde el inicio de la actividad que fue absolutamente grupal, hasta las instancias individuales y las instancias en equipo. Se les pide que analicen si todos hicieron lo mismo, si se repartieron roles diferenciadamente y las características que favorecen a los grupos para enfrentar desafíos.

En plenaria se escucha y se trabajan las ideas propuestas por ellos, complementando con los contenidos manejados en el último apartado del capítulo.

Aprendizajes esperados: a) desarrollo del pensamiento táctico; b) valoración del trabajo en equipo; c) identificación de la organización como estrategia para mejorar resultados.

Actividad 3: La demanda

Objetivo: Visualizar el poder y las dificultades de la incidencia organizada

Contenidos a trabajar: a) identificación de necesidades colectivas; b) mecanismos para viabilizar reclamos; c) organización en función de objetivos.

Materiales: Cuatro planos o ilustraciones de los diferentes espacios del centro educativo en grande, tamaño papelógrafo. Cada subgrupo definirá qué otros materiales necesita.

Desarrollo: Se divide al grupo en cuatro subgrupos. Cada subgrupo tendrá uno de los planos. La idea es que puedan analizar los distintos espacios del centro educativo y plantearse mejoras posibles que podrían hacerse con escasos o nulos recursos, que repercutirían en un beneficio para el estudiantado. Ejemplos puede ser un cambio de horario de la biblioteca, acomodar un salón para uso exclusivo de los estudiantes, habilitar un horario de la sala de informática para uso libre, incluir representación estudiantil en las reuniones de profesores, talleres curriculares dirigidos por estudiantes de temas de su interés o lo que se les ocurra. Cada propuesta ser refiere a un espacio concreto.

Una vez que los subgrupos generan sus distintas propuestas son presentadas al grupo. Hecho esto se les propone que cada uno elija una propuesta con la que se sienta afin. Lo ideal sería que el grupo no quedará muy atomizado y que se elijan unas tres o cuatro propuestas, pero con que un estudiante manifieste interés alcanza para que la propuesta entre en la dinámica.

La consigna siguiente es simple: lograr que la propuesta se concrete. La idea no es trazar la estrategia por ellos, pero si los podemos ayudar con algunos consejos:

Busquen apoyo entre los demás estudiantes y convóquenlos. Lleven planes de cómo implementar y argumentos acerca de por qué sería un beneficio no sólo para los estudiantes sino para todo el centro.

Identifiquen actores que puedan apoyar fuera de los estudiantes (padres, docentes, instituciones cercanas, etc.)
Identifiquen qué actores pueden viabilizar la demanda (profesores, dirección, consejo docente, autoridades de la enseñanza, etc.)

Una vez que cada subgrupo haya trazado su estrategia esta se discutirá en plenaria. Luego de la plenaria, todos los que deseen llevar a la práctica su estrategia, comenzarán las acciones para hacerlo.

Si bien esta primera etapa dura unos 90 minutos, requerirá de acompañamiento por parte del docente a través quizá de varias semanas antes de que se concreten o no, las demandas. Lo importante es ir analizando las dificultades, destacar los logros, poder reconocer problemas y soluciones. Idealmente, sería bueno que alguna demanda se concrete de forma tal de visibilizar las posibilidades de la participación adolescente.

Aprendizajes esperados: a) identificación de demandas propias del colectivo al que se pertenece; b) visualización de estrategias y superación de dificultades para concretar objetivos; c) desarrollo de la capacidad de coordinar, generar alianzas y trabajar colectivamente por un objetivo común.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC's) y la digitalización abarcan una gama diversa de recursos, herramientas y formatos que, en los últimos años, han impactado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos educativos. La aparición de estos medios es uno de los aspectos más interesantes y desafiantes de la formación en la actualidad ya que trascienden su carácter puramente tecnológico y se convierten en elementos imprescindibles para la creación de contenidos educativos con fines didácticos y pedagógicos. Asimismo, estas herramientas acompañadas de una intencionalidad educativa contribuyen a la transformación social, a la problematización de conductas y pautas culturales.

Este nuevo escenario, a la vez que posibilita el acceso y el manejo del lenguaje audiovisual en los y las adolescentes, nos exige también como educadores y educadoras, innovar en la producción de nuevas herramientas educativas para lograr aprendizajes significativos en los grupos con los que trabajamos.

En este sentido, hemos elaborado 3 audiovisuales que acompañarán el abordaje educativo con adolescentes sobre los ejes temáticos específicos que se incorporaron en el manual de capacitación, a saber: sexualidad y género, violencia de género y participación adolescente.

Desde el punto de vista didáctico los materiales audiovisuales, serán un instrumento para educadores/as que trabajan con adolescentes de diferentes edades, estratos socioculturales, etnias, orientaciones sexuales, sexo, género, lugares de residencia, creencias.

Estos insumos digitales están pensados para “provocar” la reflexión y el intercambio entre los y las adolescentes planteando situaciones “disparadoras” que lo faciliten y no podrán por su escasa duración desarrollar las temáticas sino problematizarlas.

Los audiovisuales permiten dinamizar la experiencia del aprendizaje y acercarla al mundo cotidiano en el que se mueve el/la adolescente. En esta línea, las historias narradas en estas tres situaciones, los guiones y la manera de expresarlos

fueron creación exclusiva y participativa de los adolescentes protagonistas de los audiovisuales.

La tarea del docente será, por un lado, moderar y dinamizar el trabajo participativo y reflexivo que emerja del grupo en función de las situaciones presentadas en los audiovisuales. Por otro lado, el docente deberá articular las reflexiones e interpretaciones que realicen los y las integrantes del grupo con las perspectivas de derechos, género y diversidad propuestas en el módulo de capacitación, así como, transmitir información y conceptos específicos.

Estos materiales audiovisuales fueron pensados para contribuir a repensar, desnaturalizar las relaciones de poder de género y generaciones y generar condiciones habilitantes para construir relaciones equitativas, no discriminatorias, no sexistas, ni adultocéntricas. Además, los contenidos pretenden colaborar a que el o la adolescente se reconozca como ser sexuado desplegando actitudes de libertad, responsabilidad y creatividad para expresarse en una dimensión corporal, afectiva y social. Es decir, deben contribuir a la construcción de la autodeterminación sexual y reproductiva, permitiendo el ejercicio de los derechos en este campo y generando estrategias de prevención y protección frente a situaciones de violencia sexual y ESC.

Creemos fundamental la incorporación de contenidos digitales con estas características en espacios educativos que puedan ser atractivos para el trabajo con adolescentes. Estamos convencidos y convencidas de que este material será aprovechado por los y las docentes para el trabajo en áreas tan centrales en la vida de las personas.

Sugerimos a los/as educadores/as que deseen trabajar con estos materiales que visualicen los mismos previamente al trabajo con adolescentes. Es importante que identifiquen primero qué sentimientos, impresiones y reflexiones les generan los videos para después planificar educativamente la actividad. De esta forma evitaremos reproducir prejuicios, mitos y creencias personales que podamos llegar a portar en los grupos con los que trabajemos. Interpelar nuestras creencias e impresiones sobre las situaciones presentadas desde una mirada de género, derechos y diversidad es

fundamental a la hora de planificar la propuesta educativa de los audiovisuales.

A continuación presentaremos algunas sugerencias didácticas, a modo de guía, para el trabajo educativo con el material audiovisual.

AUDIOVISUAL 1: “¡Compórtate como una niña! – Sexualidad y Género”

Objetivo: Analizar las dimensiones que influyen en el ejercicio de la sexualidad adolescente y su puesta en juego en el marco de las relaciones entre varones y mujeres desde un enfoque de género y derechos.

Contenidos a trabajar: a) diversidad de las expresiones de la sexualidad y del deseo sexual entre varones y mujeres b) negociación sexual; c) autonomía en la toma de decisiones sexuales, d) comportamiento intra sexo (entre mujeres y entre varones), e) estereotipos y discriminación de género, f) modelos hegemónicos de varón y de mujer y sus consecuencias, g) estrategias primarias para cambiar esos modelos.

Algunas preguntas guía para el abordaje educativo del audiovisual con adolescentes:

- 1) ¿Qué sensaciones, sentimientos e impresiones les generó la situación presentada en el audiovisual?
- 2) ¿Qué opinan acerca del comportamiento de las mujeres hacia los varones?
- 3) ¿Qué opinan acerca del comportamiento de los varones hacia las mujeres?
- 4) Desde una perspectiva de derechos y de género: ¿se vulnera algún derecho sexual y reproductivo de los o las protagonistas de la historia?
- 5) ¿Qué características tiene el encuentro entre los varones y las mujeres que protagonizan esta historia?
- 6) ¿Qué mensajes sobre la sexualidad transmite esta situación? ¿Están cambiando las formas de seducción entre los adolescentes en tu contexto?
- 7) ¿Qué alternativas identifican para un relacionamiento equitativo entre los varones y mujeres de la historia?
- 8) ¿Cómo creen que fue el encuentro de los personajes en el baile a la noche?
- 9) ¿Suceden este tipo de situaciones en sus vidas cotidianas?

Aprendizajes esperados: a) capacidad de ponerse en el lugar del otro; b) identificación de elementos que coartan la autonomía; c) visualización de apoyos para el ejercicio de la autonomía; d) comprensión amplia del concepto de negociación sexual; e) análisis de los requisitos necesarios para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en la vida cotidiana; f) desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los mensajes sociales y pautas de comportamiento desde la perspectiva de género; g) identificar estrategias equitativas de relacionamiento entre varones y mujeres.

AUDIOVISUAL 2: “Esto también es violencia - Violencia de Género”

Objetivo: Identificar y problematizar situaciones de violencia de género desde un enfoque de género, derechos y diversidad.

Contenidos a trabajar: a) mitos y creencias en la naturalización de la violencia; b) concepto de violencia; c) incidencia de los mitos en los modelos de comportamiento aprendidos; d) pautas de relacionamiento intra sexo que generan violencia; e) violencia en los vínculos afectivos sexuales; f) uso de las TIC's y las redes sociales; g) identificación de pautas equitativas y de buen trato entre los sexos y entre personas del mismo sexo.

Algunas preguntas guía para el abordaje educativo del audiovisual con adolescentes:

- 1) ¿Qué sensaciones, sentimientos e impresiones les generó la situación presentada en el audiovisual?
- 2) ¿Qué opinan acerca del vínculo entre los varones protagonistas de la historia?
- 3) Desde una perspectiva de género y derechos: ¿Qué mensajes de la sexualidad masculina transmite la historia?
- 4) ¿Qué mensajes, valoraciones y estereotipos sobre las mujeres y sus cuerpos transmiten los varones en la historia?
- 5) ¿Cómo se desarrolla el vínculo entre los varones y la adolescente de la historia?
- 6) ¿Identifican en la historia alguna vulneración de derechos, discriminaciones o conductas violentas? ¿Cuáles? ¿Entre quien? ¿Por qué?

- 7) ¿Qué lugar y significado tienen las TIC´s (uso de la cámara del celular para luego subir a Facebook) en esta historia?
- 8) ¿Qué alternativas se les ocurre para que la historia se convierta en un relacionamiento positivo, equitativo y respetuoso entre los varones y entre estos con la adolescente?

9) ¿Suceden este tipo de situaciones en sus vidas cotidianas?

Aprendizajes esperados: a) asociar ideas y frases cotidianas al ejercicio de la violencia; b) construir una idea de violencia y contrastarla con sus preconceptos enriqueciéndolos o modificándolos; c) comprender la importancia de modificar los mitos cotidianos para generar relacionamiento no violento; d) capacidad de visualizar los distintos factores que intervienen en las situaciones de violencia; e) generar capacidad de análisis acerca de las relaciones de poder; f) valorar otras formas de vincularse.

AUDIOVISUAL 2: “Esto también es violencia - Violencia de Género”

Objetivo: Visualizar y desarrollar estrategias para el logro de objetivos colectivos a través de la participación organizada y activa.

Contenidos a trabajar: a) actitudes y competencias para la participación; b) identificación de situaciones problemáticas; c) estrategias para la resolución de problemas; d) trabajo en equipo; e) organización en función de objetivos.

Algunas preguntas guía para el abordaje educativo del audiovisual con adolescentes:

- 1) ¿Qué sensaciones, sentimientos e impresiones les generó la situación presentada en el audiovisual?
- 2) ¿Qué opinan acerca de la situación que está atravesando el personaje?
- 3) Desde una perspectiva derechos: ¿Qué derechos se le están vulnerando al personaje de la historia?
- 4) ¿Qué lugar y significado tienen las TIC´s (acoso-bullying a través del celular) en esta historia?
- 5) ¿Qué consecuencias genera la vivencia de la discriminación en el personaje masculino de la historia? ¿Y en las mujeres adolescentes?
- 6) Desde una perspectiva de género: ¿Cómo se desarrolla el vínculo entre el varón y las adolescentes en la historia?
- 7) ¿Qué estrategias de participación identifican en la historia? ¿Están de acuerdo con estas estrategias? ¿Por qué? ¿Qué lugar ocupan las TIC`s en esta estrategia?
- 8) ¿Qué otras alternativas de participación adolescente se les ocurre para la resolución del problema de la historia?
- 9) ¿Suceden este tipo de situaciones en sus vidas cotidianas?

Aprendizajes esperados: a) identificación de actitudes y competencias favorables para el abordaje de situaciones cotidianas; b) capacidad para desarrollar estrategias para participar en asuntos de su interés; c) valoración del intercambio como forma de desarrollar soluciones; d) Identificación de la organización como estrategia para mejorar resultados.

GLOSARIO

1. **Actividades de promoción:** se refiere a todas aquellas acciones, de carácter educativo, dirigidas a personas, grupos, comunidades o al público en general a través de las cuáles se busca incentivar a tomar determinadas conductas o actitudes frente a un tema. Por ejemplo: una campaña de difusión en una comunidad, que a través de afiches, carteles y movilizaciones callejeras busca incentivar el conocimiento y respeto de sus habitantes por los derechos de niñas y niños, es una actividad de promoción.
2. **Adoctrinar:** (RAE) Instruir a alguien en el conocimiento o enseñanzas de una doctrina, inculcarle determinadas ideas o creencias.
3. **Adultocentrismo:** por adultocentrismo comprendemos el hecho que el adulto sea concebido como centro de la sociedad al atribuirle características como la madurez, la experiencia, la capacidad de producir, una opinión respetable, la capacidad de ordenar la sociedad, etc; y que definen al joven como la negación del adulto al asociarlo justamente con la inmadurez, inexperiencia, incapacidad de producción, sin conocimiento suficiente, desordenado, etc. (Vazquez, 2010)
4. **Apropiación de contenidos:** proceso mediante el cual un contenido educativo, que es transmitido a través de un/a educador/a, se integra al conocimiento del educando de forma activa y significativa. Los contenidos son transmitidos de una determinada manera, pero en el proceso de comunicación e intercambio el educando lo transforma, le da significado propio. Cuando alguien se apropia de un contenido lo ubica en su saber cotidiano como una información valiosa y útil para la vida. Si los contenidos solo pasan a formar parte de la información disponible en nuestro recuerdo, sin significar nada para nuestra vida cotidiana, no nos hemos apropiado de él en el sentido expuesto en este material.
5. **Asignación de roles – roles sociales:** En las sociedades existen distintos roles a cumplir: distintos trabajos, tareas, lugares en la familia, en las instituciones, etc. Esos lugares son ocupados a veces por elección personal (como cuando decidimos tener un hijo y nos convertimos en padres o madres, o cuando elegimos un oficio y nos convertimos en albañiles). En otras ocasiones, a través del proceso de socialización, esos lugares se nos asignan sin que medie en principio nuestra voluntad. Por ejemplo: el lugar de ama de casa se le asigna a las mujeres, no por su elección, sino porque a través de su educación e interacción con los demás, se la va preparando para ese lugar y convenciendo de que así le corresponde. Cuando median estereotipos (como los de género, clase, etnia, etc.) determinados roles son asignados a las personas en función de una característica (su sexo, su edad, su etnia de origen). Esa asignación, por ir en contra de la libertad de las personas de elegir, es injusta y genera desigualdad.
6. **Cambios culturales – pautas culturales:** Las pautas culturales refieren a una serie de ideas, creencias, reglas y costumbres, ideales o reales, que guían la acción individual y/o colectiva de una comunidad determinada. Por ejemplo, si vivo en una comunidad donde el adultocentrismo es una pauta cultural (es decir, donde las/os niñas/os son considerados como incompletas/os, merecedoras/es de menor respeto que los adultos), es probable que esa pauta incite acciones como el castigo físico. Si yo vivo en una comunidad donde la pauta cultural es considerar a niños y niñas como sujetos, se los respeta como personas y se atienden sus necesidades especiales en función de su edad, acciones como el castigo físico no existirían. Vale decir, las pautas culturales están por detrás de nuestras acciones. Por eso, para lograr cambios culturales no podemos apostar a los cambios de conductas concretas: se debe lograr cambiar las pautas que guían esas conductas.
7. **Cambio social:** Un cambio social es una alteración apreciable de las estructuras sociales, las consecuencias y manifestaciones de esas estructuras ligadas a las normas, los valores y a los productos de las mismas. Es decir: el cambio social consiste en la evolución de las sociedades, desde cambios a gran escala hasta pequeñas alteraciones. El estudio del cambio social suele considerarse una rama

- de la sociología, pero también atañe a las ciencias políticas, económicas, a la antropología y a muchas otras ciencias sociales. (WIKIPEDIA)
8. CIDN: La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN o CDN) es un tratado internacional de las Naciones Unidas por el que los Estados firmantes reconocen los derechos de niñas y niños. La convención está compuesta por 54 artículos que consagran el derecho de niños y niñas a la protección por parte de la sociedad y el gobierno. Esto incluye el derecho a desarrollarse en medios seguros y a participar activamente en la sociedad. La CIDN reconoce a niñas y niños como sujetos de derecho y convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades frente a estos. Fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. (WIKIPEDIA)
9. CEDAW: La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) es fruto del trabajo de años realizado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, que fue creada en 1946 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Su Protocolo Facultativo (Protocolo CEDAW), fue firmado en 1999. La Convención tiene como objetivo eliminar efectivamente todas las formas de discriminación contra la mujer, obligando a los estados a reformar las leyes vigentes a tal fin. En su artículo 1, la CEDAW define la discriminación contra la mujer como: “Cualquier distinción, exclusión o restricción hecha en base al sexo que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera”. También establece en su articulado acciones para poner fin a la discriminación por razón de sexo: los Estados que ratifican la Convención tienen la obligación de consagrar la igualdad de género en su legislación nacional, derogar todas las disposiciones discriminatorias en sus leyes, y promulgar nuevas disposiciones para proteger contra la discriminación contra la mujer. También deben establecer tribunales y las instituciones públicas para garantizar a las mujeres una protección eficaz contra la discriminación, y adoptar medidas para eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer practicada por personas, organizaciones y empresas.
10. Colectivos sociales: refiere a grupos de personas que integran la sociedad que, aún cuando no estén organizadas en su totalidad, tienen ciertas características que las hacen portadoras de cierto poder, determinadas necesidades, intereses o reclamos comunes. Por ejemplo, los docentes de un país, más allá de que estén o no sindicalizados y más allá de la heterogeneidad de sus integrantes representan un colectivo social en tanto comparten como característica la labor educativa.
11. Comportamientos sociales estereotipados: (ver estereotipos)
12. Construcción social: En el contexto de este material le llamamos construcción social a toda idea, actitud o costumbre que es creada colectivamente a través de la interacción de los miembros de una sociedad. Por ejemplo, los estereotipos de género son una construcción social en tanto no vienen de la naturaleza sino que son creados por las personas y enseñados en la interacción social.
13. Criterios arbitrarios de normalidad: El concepto de normalidad es también una construcción social. Lo “normal” en una sociedad puede resultar “extraño” o “desviado” en otra, o en la misma sociedad en otro tiempo. La homosexualidad por ejemplo ha sido considerada normal en muchas culturas y hasta delito en otras. En el contexto de este manual consideramos que la construcción del concepto “normalidad” es arbitraria cuando se basa en mitos, creencias o intereses de grupos que buscan discriminar a otras personas.
14. Declaración y Agenda para la Acción de Estocolmo: Desde la primera mitad de la década de los 90 la comunidad internacional empieza a tener conciencia acerca del creciente problema de la explotación sexual comercial de personas menores de edad e inicia un movimiento mundial de repudio y de búsqueda de soluciones a la situación. En 1996, numerosos dirigentes nacionales e internacionales, representantes de gobiernos, profesionales y activistas, así como organismos gubernamentales y no gubernamentales y medios de comunicación de todo el mundo, se reunieron en Estocolmo, Suecia, en el Congreso Mundial contra la Explotación Sexual de Menores, donde dicho fenómeno fue concebido atinadamente, como una forma contemporánea de esclavitud que se encuentra en expansión y cuya erradicación compromete la acción concertada de todos

los sectores y niveles, local, nacional e internacional.

El trabajo del Congreso se fundamentó en la Convención sobre los Derechos del Niño, utilizando como guía para los análisis y las discusiones, los principios que la sustentan: la concepción de la persona menor de edad como sujeto activo, pleno de derechos y responsabilidades; y el del Interés Superior. (Viquez Jiménez). El fruto de este trabajo fue la Declaración de Estocolmo y su agenda para la acción, documentos que buscan orientar las acciones contra la ESCNNA y comprometer a los países participantes en emprender acciones en ese sentido.

15. Deconstrucción: proceso creativo que implica la revisión de las ideas y preconceptos propios asumidos como naturales e inalterables, para a través de una reflexión crítica, construir nuevas ideas propias.
16. Demanda: En el contexto de este material refiere a la existencia de personas dispuestas a invertir económicamente para explotar sexualmente a niñas, niños o adolescentes. En general se trata de varones que buscan satisfacción sexual sin tomar en cuenta que están violentando los derechos de otra persona.
17. Derechos humanos: Los derechos humanos son aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna. Son independientes de factores particulares como el estatus, sexo, orientación sexual, etnia o nacionalidad; y son independientes o no dependen exclusivamente del ordenamiento jurídico vigente. Desde un punto de vista más relacional, los derechos humanos se han definido como las condiciones que permiten crear una relación integrada entre la persona y la sociedad, que permita a los individuos ser personas, identificándose consigo mismos y con los otros. (WIKIPEDIA)
18. Derechos humanos (características):
Inalienables: significa que no se pueden negociar, ni transmitir, ni ceder, ni vender sea temporaria o permanentemente.
- Indivisibles e interdependientes: Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional

debe tratar los derechos humanos de manera justa y equitativa, y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta las particularidades nacionales y regionales, así como los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos. Pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas económicos, políticos y culturales, de proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Naciones Unidas, Declaración de Viena, 1993: Punto 1.5)

19. Desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes: Nos referimos a desarrollo como la serie de sucesivas transformaciones que le permiten al ser humano satisfacer progresivamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, en un proceso de adaptación activa al medio...constituye entonces, el camino de la resolución progresiva de sus necesidades que parte de la dependencia absoluta y va construyendo su autonomía relativa (Chokler, 1998). Cuando este proceso no es obstaculizado por factores que atenten contra el mismo hablamos de desarrollo integral. Elementos como las privaciones (de alimentos, de educación, de abrigo) o la violencia (física o psicológica) obstruyen el desarrollo pleno de niñas, niños y adolescentes.
20. Desigualdad de género: (Ver Igualdad de Género)
21. Desigualdad social: refiere a una situación en que una persona o un grupo de personas está en condiciones de desventaja para poder ejercer sus derechos y desarrollarse de forma plena en comparación con el resto de la sociedad. La idea de igualdad en las democracias modernas no refiere a que todas las personas reciban la misma cantidad de recursos materiales y el mismo reconocimiento social, pero sí a que cada persona reciba lo suficiente para poder ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con los demás. Cuando, por razones de discriminación por ejemplo (de clase, sexo, etnia, etc.), una persona no logra acceder a los recursos o el reconocimiento social necesario para el ejercicio de sus derechos, estamos frente a una situación de desigualdad.
22. Dicotomía masculino-femenino: En el contexto de este manual, nos referimos a la dicotomía masculino-femenino como una construcción cultural a través de la cual el universo de las mujeres y de los varones aparecen como claramente delimitados, separados y complementarios.

- Esta visión dicotómica, atribuida a la naturaleza no permite apreciar que tanto varones como mujeres son perfectamente capaces de realizar cualquier tipo de tarea y tener cualquier característica, independiente del sexo con el que hayan nacido.
23. Discursos culturales: (ver cambios culturales - pautas culturales)
24. Diversidad: La diversidad hace referencia a la variedad y se produce cuando hay diferencias entre los componentes de un conjunto. Asimismo, en el conjunto de la especie humana, la diversidad se manifiesta en diferentes culturas, diferentes genotipos, diferentes lenguas, diferentes organizaciones sociales, diferentes formas de ver el mundo, diferentes religiones. Los humanos nacemos únicos, con una especificidad genética. Eso hace parte de la diversidad humana pero no es lo principal. Las personas somos parte y productoras activas de nuestra cultura y de nuestra historia, vamos generando nuestra personalidad, actitudes, gustos, habilidades, deseos, acciones, que siempre serán únicas y distintas a las de los demás. Eso principalmente nos hace diversos, únicos e irrepetibles. La cultura, las relaciones, las ideas, todo se construye a partir de las diferencias y del aporte único que cada uno es capaz de hacer. (López y Ferrari, 2008)
25. Equidad de género: En la mayoría de los contextos, la capacidad de acceso de recursos, las oportunidades de desarrollar las propias capacidades, no son las mismas para mujeres y hombres. El punto del que parten en el ejercicio de sus derechos es desigual. Si se aplicaran medidas igualitarias en estos casos se contribuiría a aumentar las diferencias. La equidad lo que propone es un tratamiento diferenciado a mujeres y hombres de acuerdo a las desigualdades existentes con el objetivo de alcanzar una igualdad real en materia de oportunidades, capacidades, acceso y control de los recursos. (Ayuda en acción, 2004)
26. Enfoque de derechos: El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso. (NN.UU. 2006). En el trabajo educativo implica reconocer a los educandos como sujetos de derecho así como planificar y ejecutar las acciones educativas desde esta perspectiva.
27. Estereotipos: Ideas, prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y la cultura que se aplican en forma general a todas las personas pertenecientes a la categoría a la que hacen referencia, que puede ser nacionalidad, etnia, edad o sexo. Conforman un modelo rígido aplicable a todos los miembros de dicha categoría, desestimando sus cualidades individuales y supeditándolas a él. Los estereotipos, de tanto repetirse, adquieren tal fuerza que llegan a considerarse -de modo irreflexivo y generalizado- como verdaderas características de los individuos y grupos discriminados. Dan lugar a representaciones, actitudes, sentimientos y acciones de los individuos pertenecientes a la cultura dominante y justifican la situación de inferioridad y discriminación social, económica, cultural y política que viven las poblaciones discriminadas [UNICEF, UNIFEM, UNFPA, 1991]. (INMUJERES, 2008). Cuando nos referimos a comportamientos sociales estereotipados hacemos referencia a aquellas actitudes que tomamos de forma irreflexiva y natural para vincularnos con los demás que están basadas en nuestros propios estereotipos.
28. Factores micro y macro sociales: Los factores micro sociales son aquellos que surgen del entorno inmediato del hecho que estemos estudiando. En el caso de la ESCNNA refieren al entorno inmediato del niño, niña o adolescentes, su familia, núcleo de amigos e instituciones por las que circula cotidianamente. Los factores macro sociales son aquellos que derivan de la sociedad en general, que aunque no repercutan inmediatamente en el entorno del niño o niña lo afectaran directamente. Por ejemplo, un modelo familiar autoritario o una familia aislada de su comunidad puede ser un factor micro social que nos ayuda a comprender un caso de ESCNNA. Un país con graves problemas económicos, alta incidencia de la pobreza y desempleo tiene factores macro sociales que también nos ayudan a entender ese caso de ESCNNA en particular, así como una gran cantidad de otros casos en el mismo país.
29. Factores protectores: refiere a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado negativo y

son de dos tipos:

Factores protectores internos: características individuales y recursos propios que facilitan la resiliencia. Los factores protectores externos son aquellos que se encuentran en el medio: familia extendida, redes sociales informales, apoyo de un adulto significativo, escuela, comunidades y grupos que fomentan la resiliencia. (OPS, 1997)

30. Garantías para el ejercicio de los derechos: Todos somos poseedores de derechos por la simple razón de ser humanos. En la mayoría de los países esos derechos son además recogidos en normas. En general esas normas no sólo reconocen el derecho de las personas sino que también establecen mecanismos para garantizar que esos derechos se cumplan. Sin las garantías, los derechos son simplemente declarativos y no impactan directamente en la cotidianeidad. Por ejemplo: tenemos derecho a recibir atención en salud. Para que ese derecho pueda ser ejercido yo necesito garantías de que no voy a ser rechazado/a en el hospital por razones de discriminación, que el servicio sea accesible a mis posibilidades económicas e incluso el hecho de que el servicio exista es una garantía para mi derecho. Por otro lado, las garantías suponen la creación de mecanismos a los cuáles acudir cuando mi derecho está siendo violentado, de forma que finalmente pueda ejercerlo. Si no me quisieron atender debe haber una oficina pública donde yo pueda reclamar que me ayude a ejercer ese derecho.
31. Igualdad de Género: La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello no significa que hombres y mujeres deban convertirse en iguales, no significa negar la existencia de diferencias biológicas sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombres o mujeres. (Ayuda en acción, 2004). Cuando por razones culturales esta situación no se produce, hablamos de desigualdad de género. Por ejemplo cuando por el hecho de haber nacido mujer se me niega el derecho a un salario igual al de los varones por la misma tarea o por haber nacido varón se me atribuyen más responsabilidades sociales respecto al sustento familiar.
32. Imposición cultural: se refiere a la tendencia de imponer los valores, creencias y prácticas de un sector de la sociedad

al resto de sus integrantes a través de la utilización de los medios de socialización de la propia sociedad. Por ejemplo, si a través de los medios de comunicación, la escuela y las instituciones públicas le impongo a una comunidad un idioma que no es el propio, estoy realizando una imposición cultural. Asimismo si promuevo valores adultocéntricos, discriminaciones y prejuicios, gusto por determinada música, etc.

33. Incoherencia ética: Se refiere a cuando no hay concordancia entre los valores personales que manifestamos públicamente a través de nuestros discursos y lo que luego realizamos efectivamente en la práctica.
34. Instrumentos legales internacionales: Se trata de acuerdos firmados por más de un sujeto de derecho internacional (países, organismos internacionales) donde los firmantes se obligan a cumplir lo establecido en ese acuerdo. Estos acuerdos (tratados) pueden ser de varios tipos: Acuerdo, Convención, Convenio, Carta (normalmente se usa para designar a los tratados constitutivos de organizaciones internacionales), Estatuto, Compromiso, Concordato (el que regula las relaciones del Estado y la Iglesia), Protocolo (complementario de un tratado anterior), etc. En el contexto de este manual nos importan principalmente las convenciones y los protocolos, puesto que establecen normas jurídicas que obligan a los países a adaptar incluso su legislación nacional. Por ejemplo, la CIDN establecía los derechos de niñas, niños y adolescentes y los países que la ratificaron (significa que la firmaron y luego sus parlamentos la aprobaron) están obligados a cumplirla, aún cuando sus leyes internas anteriores estuvieran en contra de esa Convención. A nivel internacional se pueden establecer otros instrumentos, que no obligan a los estados de esa manera: ese es el caso de las declaraciones que representan un compromiso moral pero no legal para los países que las suscriben.
35. Interacción social: La interacción es escenario de la comunicación, y a la inversa. No existe una sin la otra. En el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido. En términos muy generales, la interacción puede ser comprendida como “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (O’Sullivan, et. al., 1997, p. 196). Otra definición, igualmente general,

apunta que “en la interacción social, el acento está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen los códigos y las reglas” (O’Sullivan, et. al., 1997, p. 196). Ambas definiciones ponen de manifiesto que sólo hay interacción social si hay una reciprocidad observable por parte de otros. (Rizo, 2004)

36. Interés superior de la niña y del niño: Desde el reconocimiento explícito de un catálogo de derechos [la CIDN], es posible afirmar que el interés superior del niño es la plena satisfacción de sus derechos. El contenido del principio son los propios derechos. En este sentido debe abandonarse cualquier interpretación paternalista/autoritaria del interés superior; por el contrario, se debe armonizar la utilización del interés superior del niño con una concepción de los derechos humanos como facultades que permiten oponerse a los abusos del poder y superan el paternalismo que ha sido tradicional para regular los temas relativos a la infancia. (Cillero, 1998)
37. Justicia social: es un concepto aparecido a mediados del siglo XIX, referido a las situaciones de desigualdad social, que define la búsqueda de equilibrio entre partes desiguales, por medio de la creación de protecciones o desigualdades de signo contrario, a favor de los más débiles. La justicia social remite directamente al derecho de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, en especial los trabajadores, y al goce de los derechos humanos sociales y económicos, conocidos como derechos de segunda generación, de los que ningún ser humano debería ser privado. Para graficar el concepto suele decirse que, mientras la justicia tradicional es ciega, la justicia social debe quitarse la venda para poder ver la realidad y compensar las desigualdades que en ella se producen. (WIKIPEDIA) El concepto de justicia social se ha ido ampliando, haciendo eco de los reclamos de otros sectores que sufren desigualdades no sólo de corte económico sino también vinculadas al reconocimiento social: minorías étnicas, el movimiento de mujeres y grupos de la diversidad sexual han realizado reclamos de justicia social en tanto sufren distintos tipos de desigualdad que deben ser atendidas.
38. Mensajes: En el contexto de este material, siempre que se habla de mensajes nos referimos a las ideas o valoraciones que transmitimos por distintas vías sean o no mediadas a través del lenguaje, de forma directa o indirecta. Por

ejemplo, una publicidad gráfica, donde aparece la familia reunida alrededor de la mesa, con el padre en la cabecera y la madre sirviendo la comida, sin necesidad de palabras transmite un mensaje acerca de un determinado modelo familiar y relaciones de género. Asimismo, en el marco de nuestro trabajo educativo, si nos hacen una pregunta acerca de sexualidad que intentamos evadir o nos pone nerviosos/as, estamos transmitiendo un mensaje acerca de lo que consideramos de esa pregunta. En otras ocasiones los mensajes son más directos y buscan modificar la conducta del otro, como cuando decimos “los problemas se solucionan hablando, no peleando”. Los mensajes, sean o no positivos para el desarrollo, están permanentemente presentes en la cotidianeidad ya sea en la interacción concreta, en la lectura, en la música o en las imágenes que vemos todos los días.

39. Modelos de relación interpersonal: las relaciones interpersonales están pautadas culturalmente y existen modelos que en mayor o menor medida guían esa interacción. El modelo es un protocolo estereotipado que me dice cómo actuar frente a determinada interacción. Por ejemplo, si estoy en una entrevista de trabajo no interactúo con el entrevistador como lo haría con un amigo. Desde pequeños gestos, como el saludo, hasta nociones como intimidad, confianza o soltura están relativamente modeladas. Cuando, por ejemplo, hablamos de modelos de relacionamiento violento nos referimos a protocolos de acción que algunas personas utilizan en determinadas interacciones o en la mayoría de ellas, donde la persona con la que se interactúa es devaluada y maltratada.
40. Modelos hegemónicos: Se trata de parámetros de comportamiento e imaginarios acerca de qué características son deseables, qué comportamientos son esperados, qué formas de pensar son admitidas e incluso qué personas son valoradas y cuáles no en una determinada sociedad. (López y Ferrari, 2008). Los modelos hegemónicos coexisten con otros modelos de comportamiento y con otros ideales, pero el parámetro con el que se valora y evalúa la sociedad en general refiere al modelo hegemónico. Por ejemplo, existe un modelo hegemónico de sexualidad, que prescribe lo que está bien hacer, lo que está mal, lo que es deseable y lo que está prohibido. Las personas no siempre coinciden con ese modelo hegemónico, e incluso hay quienes lo desafían abiertamente. Sin embargo muchas veces son injustamente juzgadas por no respetar las reglas de esos modelos.

Según Gramsci, la hegemonía cultural (que impone estos modelos) es utilizada por determinados grupos para mantener dominados a otros. Pero es un proceso sutil, en el cual normalmente terminamos aceptando esas ideas sin darnos cuenta que pueden ser perjudiciales. Es por eso que es muy importante trabajar para desarticular los modelos hegemónicos y que cada persona pueda ser libre de pensar lo que realmente considere correcto.

41. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: es un tratado multilateral general que fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 2200A (XXI), de 16 de diciembre de 1966 y entró en vigor el 3 de enero de 1976. Compromete a las partes a trabajar para la concesión de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas, incluidos los derechos laborales y los derechos a la salud, la educación y un nivel de vida adecuado. (WIKIPEDIA)
42. Pautas de conducta hegemónicas: se trata de formas de actuar irreflexivas, basadas en los modelos hegemónicos.
43. Pautas problematizadoras: son mensajes, propuestas que le permiten a las/os niñas/os y adolescentes utilizar su sentido crítico y desnaturalizar las ideas que le son cotidianas y que han sido incorporadas por imposición cultural. (Ver problematizar).
44. Patrones estereotipados de poder: refiere a formas de ejercer el poder que se guían por modelos estereotipados. (Ver estereotipos).
45. Perspectiva de diversidad: La perspectiva de reconocimiento a la diversidad como inherente a la experiencia humana “significa que todos somos aceptados como personas humanas, con igual poder para participar en la vida social desde nuestras identidades y modos de vida diferentes” (D’ELIA y MAINGON, 2004:36). Incluir el enfoque de diversidad supone una transformación de las relaciones inequitativas de poder. Incorporar la diversidad como eje de trabajo implica desnaturalizar y visualizar las desigualdades generadas a partir de las diferencias y trabajar para que dejen de producirse. (López y Ferrari, 2008)
46. Perspectiva de género: Es un instrumento de análisis de la realidad que pone en cuestión las relaciones de

poder que se establecen entre varones y mujeres y en las relaciones sociales en general; y un marco conceptual, una metodología de interpretación que orienta las decisiones, amplía y cambia la mirada, permite reconstruir conceptos, analizar actitudes para identificar los sesgos y los condicionamientos de género que producen sistemas sociales no equitativos y encarar, luego, mediante el diálogo, su revisión y modificación. (CINTERFOR)

47. Pornografía infantil: La pornografía con NNA explota a los mismos de distintas maneras. Puede que se engañe u obligue a los NNA a practicar actos sexuales para la producción de pornografía, o puede que las imágenes se tomen en el proceso de explotar sexualmente al NNA sin que él lo sepa. Luego dichas imágenes pueden ser distribuidas, vendidas o comercializadas. En segundo lugar, quienes ‘consumen’ y/o poseen imágenes pornográficas de NNA continúan explotándoles y su demanda para imágenes de niños y adolescentes mantiene el incentivo para producir dicho material. En tercer lugar, las personas que producen pornografía suelen utilizar sus productos para presionar, intimidar o sobornar a las personas menores de edad que usaron para realizar ese material (Ecpat International)
48. Problematizar: acción a través de la cual promovemos un cuestionamiento de ideas que aparecen habitualmente como naturales, evidentes por sí mismas.
49. Prostitución infantil: La prostitución de NNA tiene lugar cuando alguien que no es el NNA se beneficia con una transacción comercial con fines sexuales en la que el menor se ve involucrado. La prostitución de NNA está estrechamente conectada con la pornografía y la trata de NNA con fines sexuales. Puede que el niño, niña o adolescente sea explotado por un intermediario que se ocupa de la transacción y/o por un explotador sexual que negocia directamente con el NNA. Los NNA también son involucrados en la prostitución cuando participan en actividades sexuales a cambio de necesidades básicas como comida, refugio o seguridad, o a cambio de favores como mejores notas en la escuela o más dinero para comprar bienes de consumo. Son forzados por sus circunstancias personales, las estructuras sociales y por personas que los empujan a situaciones en las que los adultos se aprovechan de su vulnerabilidad para explotarlos sexualmente. (ECPAT International) La prostitución infantil siempre constituye una situación de explotación sexual

comercial.

50. Relaciones de género: Refiere a las relaciones entre hombres y mujeres, hombres y hombres y mujeres y mujeres cuando estas están atravesadas por pautas culturales de género, estereotipos y prejuicios. En nuestras sociedades las relaciones de género son por lo general desiguales y problemáticas. Se ha estudiado sobre todo las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, donde las últimas por lo general sufren menoscabo de sus derechos. Sin embargo en la actualidad se estudia también como los estereotipos de género afectan las relaciones entre hombres y entre mujeres, guiando sus acciones en función de pautas culturales vinculadas al género.

51. Relaciones de poder: en la interacción social se establecen relaciones de poder. Cada persona (o grupo) tiene un monto de poder, una capacidad de influenciar en las acciones de otras personas (o grupos) y de resistir la influencia de esa/s otra/s persona/s. Las relaciones humanas siempre son relaciones de poder. Sin embargo, ese poder no necesariamente es igual. Cuando existe desequilibrio de poder, las acciones de una persona o grupo de personas pueden ser determinantes en las acciones y decisiones de las personas con menos poder. Este es el caso, por ejemplo, de la relación docente – estudiantes. El desequilibrio de poder no es malo en sí mismo, es natural en las interacciones humanas. Sin embargo, ese desequilibrio suele convertirse en abuso de poder cuando la persona o grupo de personas que se encuentran en situación de ventaja utilizan su poder para menoscabar los derechos de quienes se encuentran en situación de menor poder. Este es el caso que se da en la ESCNNA, o en el maltrato infantil. En otras ocasiones el propio origen del desequilibrio de poder se produce por circunstancias abusivas y por tanto sus consecuencias son también un abuso: este es el caso por ejemplo de los desequilibrios de poder entre los sexos que deriva en relaciones de género desiguales.

52. Sentido crítico: refiere a la capacidad de analizar los hechos de la realidad a partir de una escala de valores construida personal y reflexivamente. Cuando se desarrolla el sentido crítico los mensajes del medio son analizados antes de ser aceptados como verdaderos o falsos a partir del propio conocimiento y de valoraciones éticas personales.

53. Sexista / sexismo: En América Latina se utiliza sobre

todo como sinónimo de machismo, entendido como rechazo violento o desinterés y menosprecio por todo lo femenino. No obstante, se trata de una categoría elaborada por el feminismo internacional de los años sesenta, con analogía a la palabra racismo, para definir el orden político y simbólico que construye el modelo de lo humano con un sexo, discriminando al otro.

El sexismo es el conjunto de prácticas sociales que mantienen en situación de subordinación y explotación a un sexo, valorando positivamente al otro. El sexo que sufre el menosprecio sistemático en todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas es el femenino. (Diccionario UNAM)

54. Sexo: Se refiere a las diferencias genéticas, hormonales y anatómicas, que distinguen en la especie humana a los varones de las mujeres. Cabe aclarar que esta definición dicotómica (dos sexos diferentes y únicos) del concepto de sexo está en discusión. Este debate tiene varios frentes: Judith Butler en “El Género En Disputa: el feminismo y la subversión de la identidad” cuestiona la idea de que el sexo es biológico, y el género una construcción social. La autora afirma que también el sexo es construido socialmente y que el componente biológico no necesariamente es determinante. Muchos autores se han sumado a esta corriente y han analizado desde estos puntos de vista situaciones como la intersexualidad y la transexualidad. Otras posturas consideran que, si bien hay base para afirmar que el componente biológico del sexo no es suficiente para construir un dualismo absoluto, este, ya sea natural o construido, sigue siendo el eje de análisis más claro en tanto refleja una constante en la humanidad. (López y Ferrari, 2008)

55. Sistema sexo-genero: Concepto general y comprehensivo que explica las formas de relación entre hombres y mujeres, así como otras formas de relación al interior de cada uno de los sexos. Analiza las relaciones producidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y varones en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos. El sistema sexo/género vigente promueve y se sostiene en una relación desigual de poder entre mujeres y varones (...) [que] se traduce en una distribución desigual de la propiedad, los ingresos y otros recursos, los conocimientos, las responsabilidades y los

derechos. Por ello se afirma que la desigualdad de género de las mujeres es una dimensión de desigualdad social porque afecta o incide en las oportunidades para acceder y controlar recursos básicos para la sobrevivencia y el desarrollo de las personas [Barbieri, 2000]. (INMUJERES, 2008)

56. Situación de vulnerabilidad: se refiere a las circunstancias en las que una persona, por sus condiciones económicas, sociales o culturales está más expuesta a un daño. Estas circunstancias pueden ser una derivación de las situaciones de discriminación o de otros factores de injusticia social. Grupos como los niños, las personas excluidas, las minorías étnicas suelen ser, en contextos de injusticia, poblaciones en situación de vulnerabilidad.

57. Socialización: La socialización o sociabilización es el proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad, que los dotan de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social con otros individuos de ésta. Como señalan Berger y Luckemann (1968:164 y ss): “el individuo no nace miembro de una sociedad”, sino que “es inducido a participar” en la sociedad a través de la internalización de sus normas. El proceso de socialización, que debemos conceptualizar como la asunción o toma de conciencia de la estructura social en la que un individuo nace, es factible gracias a los agentes sociales, que son las instituciones e individuos representativos con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más representativos son la familia y la escuela. Por lo general se distingue la socialización primaria —aquella en la que el niño o la niña adquiere las primeras capacidades intelectuales y sociales, y que juega el papel más crucial en la constitución de su identidad— de los procesos de socialización secundaria, en los que instituciones específicas —como la escuela— proporcionan competencias específicas, más abstractas y definibles. Sin embargo, esto no implica que los efectos de la socialización secundaria sean menos duraderos o influyentes. (WIKIPEDIA)

58. Status: La palabra status es latina, y significa estado o posición social. Cada persona cumple un rol en la sociedad lo que le asigna cierta posición más prestigiosa o no que las demás de acuerdo a cada cultura, y que puede variar con el

tiempo. Esa posición o lugar que se ocupa en la sociedad dada por el nivel patrimonial, la ocupación laboral, el nivel cultural, etcétera, se llama status. El status siempre existe en relación con otros, o sea, dentro de la estructura social y sus enmarañadas relaciones jerárquicas. (deconceptos.com). Precisamente por este motivo el status que se les asigna a las personas muchas veces está teñido de las desigualdades que se encuentran en el seno de las sociedades.

59. Subjetividades personales – construcción: el concepto de subjetividad es complejo y muy debatido. En el marco de esta material le llamamos construcción de la subjetividad al proceso por el cual un ser humano se va convirtiendo en sujeto, es decir va formando su personalidad, va adquiriendo conocimientos y construyendo su escala de valores. El ambiente y la interacción social son fundamentales para la construcción de nuestra subjetividad: la relación que tengamos con nuestras personas más allegadas desde el nacimiento (e incluso antes), los mensajes que recibimos del ambiente, las interacciones con otras personas, la experiencia de vida que transitamos y nuestras características propias irán construyendo una subjetividad única y en permanente revisión.

60. Transversalización de la perspectiva de derecho, género y diversidad: ECOSOC (1997) definió la transversalización de la perspectiva de género de la siguiente manera: “Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros.”. Asimismo, transversalizar la perspectiva de derechos es hacer lo propio con los derechos de niñas, niños y adolescentes, teniendo presente permanentemente, en cada actividad que se planifique y ejecute, que estamos frente a sujetos de derechos. En lo que refiere a diversidad se trata de tomar en cuenta, en cada acción, que la diversidad humana es

enorme y absolutamente respetable, por lo que no se pueden generar acciones que no tomen en cuenta que hay personas de distintos orígenes, con distintas culturas y visiones de mundo y por tanto, con distintos intereses y necesidades. Para transversalizar estas perspectivas es fundamental conocer y compartir el marco general de derechos acerca del género, la diversidad y los derechos de niños y niñas.

61. Trata de niños con fines sexuales: La trata se refiere al reclutamiento, transporte y recepción de niños, niñas y adolescentes, dentro de un mismo país o de un país a otro con el fin de explotarlos sexualmente, obligarles a trabajar o mantenerlos en estado de esclavitud. A veces, pero no siempre, involucra el uso de la fuerza, la coerción o el engaño. Muchos NNA son tratados, a menudo exclusivamente con fines sexuales, y las víctimas de la trata por otros propósitos también son muy vulnerables al abuso y la explotación sexual. La trata de niños acentúa su vulnerabilidad porque se les aleja de las estructuras de apoyo que les son familiares, tales como su familia y su comunidad. (ECPAT, International)

62. Turismo sexual: El turismo sexual con niños es la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes por parte de quienes viajan de un lugar a otro y allí realizan actos sexuales con menores. A menudo viajan de un país más rico a uno menos desarrollado, pero los turistas sexuales también pueden ser personas que viajan dentro de su propio país o región. Algunos turistas sexuales (abusadores preferenciales y pedófilos) buscan aprovecharse de NNA específicamente. Sin embargo, la mayoría de los turistas sexuales son abusadores ocasionales que no suelen tener una preferencia sexual por menores de edad sino que se aprovechan de una situación en la que estos están a su disponibilidad. (ECPAT International)

BIBLIOGRAFIA

1. Adaszko, A. & Liekornblit, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En: *Violencia y conflictos en la escuela*, Migues, D, (comp.). Buenos Aires: Paidós.
2. Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia
3. Alonso, G., Herczeg, G. & Zurbriggen, R. (2008) Entrar enteras/os/xs a las aulas. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13, (31), pp. 59-77.
4. Anderson, J. (1997). *Sistema de Género, redes de actores y una propuesta de formación*. Programa de Formación en género. CEAAL-REPEM.
5. Aron, A. M. (2001). *Violencia en la familia. Programa de intervención en red: la experiencia de San Bernardo*. Chile: Galdoc.
6. Ausubel, Novak & Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: TRILLAS.
7. Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
8. Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
9. Bonder, G. (1999) Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En: Montecino, S. y Obach, A. (Comp.) *Género y Epistemología. Mujeres y Disciplinas* (pp. 29 – 55). Chile: Universidad de Chile. LOM. UNICEF.
10. Bonder, G. (2001). *Construyendo la vida escolar: Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos*. Buenos Aires: FLACSO.
11. Bonder, G. (2006). *Construyendo la vida escolar para y con equidad de género. Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos*. En: *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Eds.). IV Congreso Nacional de Educación. Documento de discusión. Tomo 2.* (pp. 109 – 148) Buenos Aires: SNTE.
12. Briceño-León, R. & Zubillaga, V. (2001) Exclusión, masculinidad y respeto: algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Nueva Sociedad*, Nº 173 (mayo-junio), pp. 34-78.
13. Burnett, A. (Editor). (2008). *Combatiendo al turismo sexual con niños y adolescentes: Preguntas Frecuentes*. Bangkok: ECPAT International.
14. Cal, Q., Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). *Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para docentes, educadoras y educadores*. Montevideo: Inmujeres.
15. Carrión, F. (2003). *De la violencia urbana a al convivencia ciudadana*. En: *Entre el crimen y el castigo*. Caracas: Woodrow Wilson-Nueva Sociedad.
16. CDN-U (Comité de los Derechos del Niño – Uruguay)/ SCS (Save the Children – Suecia). (2004). *Discriminación y Derechos Humanos en Uruguay. La voz de niños, niñas y adolescentes*. Montevideo: CDN-U/SCS.
17. Cillero, M. (1997). *Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios*. En: *Infancia*. Nº 234 Tomo 67, Octubre.
18. Cillero Bruñol, M. (1998). "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño". En García Méndez, E. y Beloff, M. (comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)*, Colombia: Ed. Temis/Depalma.
19. Connel, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*. En: Valdés, T. y Olavaría, J. (eds.) *Masculinidades. Poder y crisis*. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres Nº 24.
20. Corsi, J. (1994). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Argentina: Paidós.
21. Corsi, J. (2001). *La violencia hacia las mujeres como problema social. Análisis de las consecuencias y de los factores de riesgo*. Colombia: Fundación Mujeres.
22. Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

23. D´Elia, Y y Maingon, T. (2004). La equidad en el Desarrollo Humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. Documento para la discusión, Informe sobre desarrollo humano en Venezuela. Venezuela: Torino.
24. De Barbieri, T. (1996) Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. En: Estudios Básicos en Derechos Humanos IV. Costa Rica: Ediciones IIDH
25. De Barbieri, T. citada en: Campillo, Fabiola y Guzmán, Laura. Marco de referencia y estrategia para la integración de la perspectiva de género en el IIDH. San José, IIDH, 2000.
26. De Beauvoir, S. (1988). El segundo sexo. Madrid: Cátedra.
27. Duarte, K (2006). Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Revista Pasos N° 125, DEI, San José de Costa Rica, Mayo – Junio.
28. Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Chile: Última Década. Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Marzo, número 16.
29. Duarte, K. y Tineo Durán, J. (2006). Memoria taller: nuevos enfoques para la acción género-generacional en los programas de salud sexual y salud reproductiva con jóvenes. Costa Rica: UNFPA, Family Cares, MCJD. Disponible en: <http://www.unfpa.or.cr/dmdocuments/memoria.doc.pdf> (Consultado: marzo 2010)
30. ECPAT International. (2006). Cuadernillo informativo de ECPAT. Bangkok: ECPAT International.
31. ECPAT International. (2008). Algunas preguntas sobre la explotación sexual comercial de la niñez, y sus respuestas. Bangkok: ECPAT.
32. Evans, H. y Messina, G. (2001). Igualdad de género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe. Estado del arte. Santiago: UNESCO.
33. Ferran, L., Berardi, G. y Sakulpitakphon, P. (2008). Protegiendo a los niños de la explotación sexual en el turismo: Kit de recursos de capacitación de ECPAT. Bangkok: ECPAT International.
34. Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Madrid: Morata
35. FRIDE. El Empoderamiento. En: Desarrollo en Contexto. N° 1, Mayo de 2006, pp. 1 – 8, Madrid. Disponible en www.fride.org (Consultado marzo 2010).
36. García Suárez, C. (2006). Abuso Sexual Infantil y Explotación Sexual Comercial Infantil en América Latina y el Caribe. Informe genérico situacional. Bogotá: Save the Children-Suecia
37. Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
38. Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en Educación. México: Siglo XXI.
39. Giroux, H.A. & McLaren, P. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Miño y Dávila.
40. González, D. y Tuana, A. (2009). El Género, la edad y los escenarios de la violencia sexual. Montevideo: Fundación Avina,
41. Graña, F. (2004) El sexismo en el aula. Montevideo: FHCE.
42. Graña, F. (2006) Las huellas de la educación en la constitución de las identidades de género. Montevideo: FHCE.
43. Güida, C y López, A –. (2000). Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad. Montevideo: Cátedra Libre de Salud Sexual y Reproductiva. Disponible en: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/CursosProder2004/Bibliografia_genero/UT1/Lectura.1.5.pdf (Consultado: marzo 2010)
44. Güida, C y López, A –. (2001). La Sexualidad como campo de investigación interdisciplinaria. En: Sexualidad y Género en el Uruguay. Araujo, A., Behares, L. y Sapriza, G (compiladores). Montevideo: Trilce.
45. Güida, C., Ramos, V. Y Vitale, A. (2006). Conocimiento y ejercicio de derechos sexuales y reproductivos. En: López Gomez, A. (coord.), Proyecto: Género y Generaciones. Estudio sobre la reproducción biológica y social de la población uruguaya. Fase cualitativa. Tomo I. Montevideo: Trilce.
46. Hart, A. R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: Ed. Nueva Gente
47. Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica-Grijalbo-Mondadori.
48. Jiménez, M. (2006). Creciendo en Libertad: Módulo de capacitación para trabajar con adolescentes de comunidades en desventaja social. Costa Rica: Fundación Paniamor, Save de Children, Ediciones ProNiñ@.
49. Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: Aranco, L. (Comp.) Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Bogotá: Tercer Mundo.
50. Kauffman, M. (1989). La construcción de la masculinidad y la tríada de la violencia masculina. En: Hombres, placer, poder y cambio.

Santo Domingo: Ediciones Populares Feministas. Colección Teoría.

51. Kauffman, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: Valdés, T. y Olavaria, J. Masculinidades. Poder y crisis. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres. Nº 24.
52. Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). Estado de Arte en Resiliencia. Nueva York: OPS
53. Krug, E. et al. (Editores) (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
54. Lamas, M. (2005). Volver a la Diferencia Sexual. En: Zarate, M y Gall, O. Mujeres al Timón de la Función Pública. México: Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir A.C.–INDESOL.
55. Laqueur, T. (1994). La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Cátedra.
56. Lagarde, M. y de los Ríos (2006). Pacto entre mujeres. Madrid: Publicado en www.celem.org (Coordinadora Española para el lobby europeo de mujeres). Disponible en: http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/sororidad.pdf. (Consultado: marzo 2010).
57. López, A. (2005). Consideraciones conceptuales. En: LÓPEZ, A. (Coordinadora). Adolescencia y sexualidad. Significados, discursos y prácticas en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004). Montevideo: Facultad de Psicología (UDELAR)/ UNFPA.
58. López, A. y López, P. (2006). De princesas y superhéroes: un aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de Género. Montevideo, Cuarto Congreso Regional de atención temprana y psicomotricidad. Disponible en: <http://www.gurisesunidos.org.uy/ecos/static/Materiales/genero/De%20princesas%20y%20superheroes%20%28gurises%20unidos%20web%29.pdf> (Consultado: marzo 2010).
59. López, A. Y Quesada, S. (2005). Guía Metodológica. Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a Equipos Técnicos de los Centros CAIF. Montevideo: Gurises Unidos – CAIF.
60. López, P. y Ferrari, F. (2008). Apuntes para el trabajo en Sexualidad desde la perspectiva de género, derechos y diversidad. Montevideo: Gurises Unidos.
61. Money, J. (1966). Sex reassignment as related to hermafroditism. Nueva York: Julien Press
62. Briain, M. (Editor). (2006). Combatiendo la trata de niños, niñas y adolescentes con fines sexuales: Preguntas y respuestas. Amsterdam, Bangkok: ECPAT International.
63. Oliver I Ricart, Q. (2004). La convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia. Montevideo: UNICEF.
64. Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002. Ginebra: OMS
65. Oropesa, F., Ramos, R., y Sánchez, A. (2007). Comunicar Sin Dañar: Para informar con enfoque de Derechos. Santiago: Raíces y Terre des Hommes.
66. Papert, S. y Harel, I. (2002). Situar el Construccinismo. Alajuela: INCAE.
67. Perrone Nannini (2007). Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas. Bs, As: Paidós
68. Pittanguy, J. (2000). Sexualidad e Historia. En: Mujeres, Sexualidades, Derechos. Un camino en construcción. Cuadernos Mujer Salud N°5. Santiago de Chile: RSMLAC
69. PROVEA. (2005). Concepto y características de los derechos humanos. Caracas: PROVEA
70. Reyes, L. (s/d) Sororidad y solidaridad en el frente de la protección civil: los pactos necesarios entre hombres y mujeres para la gestión integral del riesgo de desastres. Disponible en: <http://www.proteccioncivil.gob.mx/upLoad/Publicaciones/especiales/LA04.pdf>. (Consultado: marzo 2010).
71. Rizo, M. (2004). “La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción”. En: Global Media Journal. Edición Iberoamericana.
72. Rostagnol, S. (1993) Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares. Montevideo: FHCE.
73. Save The Children España (2009). Creciendo como padres y madres. España: Save The Children – Gobierno de España.
74. Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, pp. 265-302. México: UNAM/Pueg.

75. Shier, H. (2009). Niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos: Una guía para navegar las tensiones. Nicaragua: Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente, CESESMA. Disponible en: www.cesesma.org
76. Solari, M. (2003). Promoción de los Derechos. Detección y prevención de situaciones de violencia intrafamiliar que viven niños, niñas y adolescentes. Programa fortalecimiento del vínculo escuela, familia y comunidad. MECAEP – ANEP. Uruguay: s/publicar. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/situacionesviolencia.pdf>. (Consultado: marzo 2010).
77. Solari y Saravia (editoras), (2007). Mapa de ruta en el ámbito escolar para las situaciones de maltrato y abuso sexual que viven niños, niñas y adolescentes. Montevideo: ANEP, CEP, UNICEF, PNUD.
78. UNIFEM; UNICEF; FNUAP. (1991). Metodología para eliminar estereotipos sexuales en los materiales
79. Valencia, J. (1999). Derechos humanos del Niño en el Marco de la Doctrina de la Protección Integral. Lima: Acción por los Niños, Rádda Barnen.
80. Valladares, L. (2003). Derechos Sexuales. En: Serias para el Debate. Diciembre 2003. Lima: Campaña por la Convención de los derechos Sexuales y Reproductivos, pp.53-72.
81. Van Dijk, S., Menéndez, M. y Gómez, A. (2006). Participación Infantil un marco para pensar la noción de la formación. México: Save the Children
82. Vázquez, Jorge: “Análisis del discurso adultocéntrico (y estudios culturales sobre jóvenes)”. En: Psikeba. Revista de psicoanálisis y estudios culturales. Disponible en: psikeba.com.ar/articulos03/date/2010/07/page/2/
83. Viquez Jiménez, Mario. Explotación Sexual Comercial de Personas Menores de Edad: Represión o Atención y Prevención. Costa Rica. Disponible en: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/explotacion.htm>
84. Weeks, J. (1994). Sexualidad e Historia. Reconsideraciones. En: Antología de la Sexualidad Humana. Tomo 1. México: Conapo.
85. Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós.

DOCUMENTOS

1. NACIONES UNIDAS. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Consultado: marzo 2010)
2. NACIONES UNIDAS. (2000). Protocolo Facultativo sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc-sale.htm> (Consultado: marzo 2010)
3. NACIONES UNIDAS. (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> (Consultado: marzo 2010)
4. NACIONES UNIDAS. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> (Consultado: marzo 2010)
5. NACIONES UNIDAS. (1994). Programa de acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 1994. Disponible en: http://unfpa.org/spanish/icpd/icpd_poa.htm#ch1 (Consultado: marzo 2010)
6. NACIONES UNIDAS. (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 1995. Disponible en: <http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/ConfBeijing1995.htm> (Consultado: marzo 2010)
7. Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes. Declaración y la agenda para la acción de Estocolmo. Suecia 27-31 agosto 1996. Disponible en: http://www.colectiva-cr.com/materiales/acuerdos_internacionales/Declaraci%F3n_y_Agenda_de_Estocolmo.pdf (Consultado: marzo 2010)
8. NACIONES UNIDAS. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. “Convención de Belém Do Pará. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_belemdopara.pdf (Consultado: marzo 2010).
9. NACIONES UNIDAS. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-32.html>. (Consultado: marzo 2010).

Please delete this line printed





Cut for CD rom

Please delete this line printed



Género, Violencia y Prevención de la
Explotación Sexual Comercial de
Niños, Niñas y Adolescentes

MANUAL Y GUÍA
DE ACTIVIDADES PARA
EDUCADORES DE NIVEL
SECUNDARIO

