

JÓVENES DESMONTANDO EL — PATRIARCADO

POR UN MUNDO LIBRE
DE VIOLENCIAS MACHISTAS

Propuesta Metodológica

InteRed
por una educación transformadora


Otra Escuela

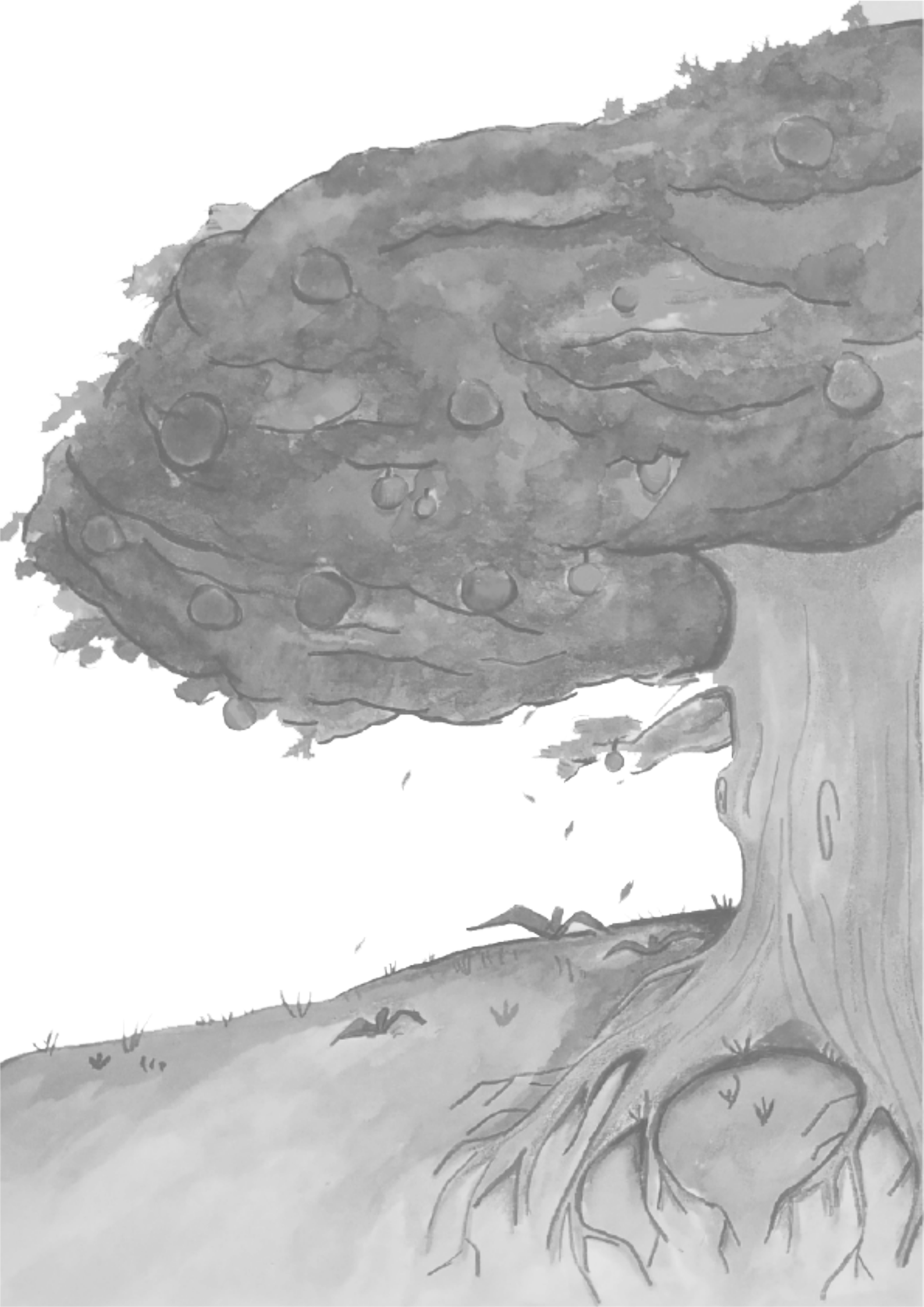
IGUALDAD
TROCA

Con la financiación de



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN

 **aecid**



Autoras

Luisa María Ocaña Muñoz.
Mar Maiques Díaz.

Revisión de textos

Guillermo Aguado de la Obra
María Monjas Carro.

Coordina y colabora en la publicación

María Monjas Carro.

INTERED

C/ Vizconde de Matamala, 3, 1º y 2º planta, 28028 Madrid.
www.intered.org

OTRA ESCUELA

www.otraescuela.org

Ilustración y diagramación

Samuel Coronado (@samuel.coronado7).
Tatiana Coca Bogotá.

ISBN: 978-84-121198-1-7

Diciembre de 2019, Madrid (España).

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española a través de la Agencia Española de Cooperación (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de InteRed y no refleja, necesariamente, la postura de la AECID.

InteRed
por una educación transformadora



**TROCA
IGUALDAD**

Con la financiación de



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



RECOMENDACIONES

para el uso de esta guía

Este documento es una guía práctica dirigida a educadores/as (personal de InteRed) que quieran trabajar con jóvenes en prevención de violencias machistas y tiene como objetivo ofrecer herramientas teóricas y prácticas para llevar a cabo procesos educativos en esta materia. Es por ello que se recomienda que las y los educadoras/es pasen por su vivencia y sus emociones la reflexión y los contenidos y actividades de la guía.



Si bien esta guía contiene todos los aspectos teóricos y prácticos para estructurar y realizar procesos educativos en prevención de violencias machistas con jóvenes, resulta fundamental que el presente material pueda ser apropiado por quien lo vaya a usar a través de un trabajo previo de formación en las temáticas, las pedagogías, metodologías y recursos didácticos. Es por ello que se recomienda que los y las educadores/as pasen por su vivencia y sus emociones la reflexión de los contenidos y actividades de la guía.



Este es un documento que articula, integra y es la continuación del extenso trabajo que desde InteRed se ha venido desarrollando con jóvenes a lo largo de los años, desde la perspectiva de la coeducación. Por lo tanto, se recomienda que en el proceso de implementación de esta cartilla los y las educadores/as tengan en cuenta y conozcan el amplio espectro de materiales que sobre la temática se han generado desde InteRed y que se encuentran citados a lo largo de la guía.



Uno de los objetivos principales de la propuesta educativa que en esta guía hacemos es fomentar y acompañar la generación de liderazgos y agencia política de los y las jóvenes como actores fundamentales en la transformación de las violencias machistas. Es por ello que el fin último de esta guía es que sean los y las jóvenes quienes, por sí mismos y de acuerdo a sus intereses y necesidades, identifiquen las violencias machistas y sus causas (en lo personal, en sus entornos y en lo global) y diseñen sus propias herramientas y estrategias de sensibilización, movilización e incidencia política.

ÍNDICE

1

Recomendaciones para el uso de esta guía

2

Introducción

- a. Antecedentes
- b. Justificación: por qué y para qué esta guía didáctica
- c. Relación Interred y Otra Escuela

3

Árbol del aprendizaje



I. Fundamentos pedagógicos

- a. Definición
- b. Perspectivas: las semillas que vamos a sembrar



II. Metodología

- a. Definición
- b. Enfoque Socio – afectivo
- c. Claves para la facilitación



III. Recursos Didácticos

- a. Definición
- b. Actividades para la prevención de violencias machistas



IV. Frutos de transformación no violenta

4

Fichas de Actividades

5

Bibliografía

2 INTRODUCCIÓN

a. Antecedentes.

InteRed, como ONGD promovida por la **Institución Teresiana**, es promotora del trabajo que dicha organización, a través de una larga genealogía de mujeres, ha desarrollado a favor de los derechos de las mujeres a lo largo de su historia, contribuyendo de manera significativa a su acceso a la educación y a la lucha por sus derechos sociales y civiles.

InteRed aprende y se inspira, además, de diversas corrientes de pedagogía crítica y liberadora, siendo una de sus principales influencias el pensamiento y la práctica de la **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global** (EpDCG), que implica la toma de conciencia de estar viviendo en un mundo global, formado por realidades distintas y lejanas pero interconectadas.

En el marco de la EpDCG, ha realizado diversas campañas de sensibilización, formación, movilización e incidencia política sobre género y desarrollo.

Entre ellas, y con la idea de poner la sostenibilidad de la vida en el centro del modelo de desarrollo, **surge en 2012 la campaña “Actúa con Cuidados. Transforma la realidad” y su segunda fase, “La revolución de los cuidados” (2016)**, apoyada en el material con el mismo nombre. Con esta propuesta se pretende fomentar la reflexión sobre en qué sociedad vivimos y plantear un cambio que promueva un nuevo modelo de desarrollo basado en la ética del cuidado y el pleno disfrute de los derechos huma-

nos de todas las personas. Un nuevo modelo de desarrollo cuya meta es poner en el centro a las personas y la vida en general, también la del planeta, frente a la centralidad de los mercados, y que se asuma una responsabilidad colectiva de los cuidados donde, además de las mujeres que son históricamente quienes los han asumido, estén implicados el Estado, las empresas y los hombres, reconociendo los “cuidados” como cuarto pilar del estado de bienestar y con políticas públicas que lo favorezcan. Los dos documentos teóricos, el audiovisual, los materiales didácticos y de movilización y las acciones que se llevan a cabo por todas las delegaciones de InteRed, así como su duración en el tiempo, dotan a esta campaña de un componente de apropiación especialmente significativo en la organización. Contribuyendo con ella, además, al debate público que culminó en la huelga de cuidados que formó parte de la primera convocatoria de huelga feminista el pasado 8 de marzo de 2018.

En el marco de esta campaña se desarrolló la **metodología de participación juvenil “Jóvenes Actuando con Cuidados”** con el fin de impulsar un proceso de empoderamiento juvenil desde el que generar alternativas de cambio ante un sistema injusto y desigual. El objetivo de la propuesta¹ era favorecer una experiencia vital transformadora (sensibilización – formación – concienciación – acción) a personas jóvenes organizadas en grupos de movilización, que diseñen y pongan en práctica de forma colectiva acciones de movilización e incidencia política para la reivindicación



de cambios y mejoras en la vida de sus centros educativos, barrios, ciudades y otros ámbitos de su realidad local desde una perspectiva global. Plantea la movilización social no como un resultado sino como un camino de crecimiento en la ciudadanía. El grupo explora sobre sí mismo desde el plano individual y colectivo, desarrolla el sentido crítico y la reflexión, cuestionando la realidad desde su subjetividad y el análisis del modelo social proporcionado por el enfoque de género y cuidados. De este modo, a partir del reconocimiento de las problemáticas que nos afectan a escala planetaria, y la toma de conciencia del papel protagonista de la ciudadanía como motor de cambio, comienza un proceso de empoderamiento personal y de equipo que permite, progresivamente, explorar las capacidades y posibilidades individuales y grupales para el paso a la acción, concretadas en el diseño e implementación de iniciativas creativas que provoquen, muestren, reivindiquen o inspiren cambios sociales en el contexto más cercano, sus comunidades y/o centros educativos.

Han sido muchas las experiencias vividas en relación a la puesta en marcha de **“Jóvenes Actuando con Cuidados”** en diferentes provincias españolas, lo que nos ha permitido darnos cuenta del gran potencial que conlleva el trabajar con jóvenes y extraer además los aprendizajes más significativos del proceso de trabajo con grupos de jóvenes de diferentes contextos, clases sociales, orígenes y creencias.

A su vez, en el ámbito de la Cooperación Internacional, InteRed, desde el año 2016, ha comenzado a implementar en Bolivia proyectos coeducativos para la prevención de las violencias machistas en el ámbito escolar, acompañando procesos formativos con profesorado, familias, jóvenes y adolescentes, siendo uno de los componentes la generación de grupos de jóvenes como agentes de cambio para sensibilizar y movilizar a

sus pares. Después de tres años de trabajo continuo se ha puesto de manifiesto cómo, de todas las acciones puestas en marcha con los diferentes colectivos mencionados, es sin duda el trabajo con jóvenes el que más se está consolidando y el que está dando mejores resultados, en particular la conformación de grupos de jóvenes como agentes de cambio que se convierten en agentes multiplicadores a través de sus propias estrategias artísticas y comunicacionales.

b. Justificación: por qué y para qué esta guía didáctica.

En este momento, InteRed está poniendo en marcha la nueva campaña **“Toca Igualdad”** con objeto de generar ciudadanía global comprometida por un mundo libre de violencias machistas. **La población meta** que protagonizará esta campaña será **la población joven de espacios educativos del ámbito formal y no formal**. Como vimos, es sin duda el trabajo coeducativo con jóvenes y adolescentes el que está dando mejores resultados en la generación de ciudadanía activa y comprometida para la erradicación de las violencias machistas. Su apertura a los cambios, sus cuestionamientos sobre las desigualdades de género que afectan a las relaciones que establecen con otros/as jóvenes, sus ganas de cambiar los patrones machistas de conducta que vienen sufriendo desde la infancia, su facilidad para trabajar en grupo, su creatividad y pasión por la posibilidad de transformación social, son garantes, a través de sus pequeñas conquistas, de los nuevos imaginarios y discursos que nos proponen, de las nuevas relaciones que establecen, de las nuevas propuestas políticas que inventan, de que pueden ir allanando el camino



hacia un horizonte de relaciones horizontales, sanas e igualitarias entre los hombres y las mujeres.

El trabajo realizado en España con jóvenes mediante la metodología **“Jóvenes Actuando con Cuidados”** ha evidenciado que las acciones de movilización e incidencia política desarrolladas por el alumnado en sus centros educativos y/o entornos locales, han servido de motor de motivación y empoderamiento para las y los chicos, permitiéndoles tomar conciencia de la capacidad de agencia que tienen para transformar sus realidades más cercanas y cotidianas, partiendo del análisis de la realidad global y con una mirada crítica y propositiva.

Es por eso que, siendo uno de los objetivos principales de la campaña, que *las y los jóvenes identifiquen las violencias machistas y sus causas (en lo personal, en sus entornos y en lo global) y diseñen sus propias herramientas y estrategias de sensibilización, movilización e incidencia política para exigir el derecho de mujeres y niñas a una vida libre de violencias*, queríamos contar con una metodología de participación juvenil que apuntara y facilitara la consecución de este objetivo, partiendo tanto de los aprendizajes adquiridos en la elaboración y puesta en marcha de **“Jóvenes Actuando con Cuidados”**, como de las experiencias y vivencias recogidas en los procesos de cooperación internacional vinculados a la prevención de la violencia contra las mujeres, particularmente en América Latina.

Para resignificar nuestras acciones y situarlas en el marco de la nueva campaña que, aunque directamente vinculada a la anterior, quiere profundizar de forma específica en el cuestionamiento del sistema patriarcal como generador de discriminaciones y violencias contra las mujeres y niñas, se propone nombrar la nueva metodología como **Jóvenes Desmontando el Patriarcado por un mundo libre de violencias machistas** y

dotarla, fruto de los aprendizajes recogidos en los procesos mencionados, de:

1 Herramientas que permitan una apropiación de la metodología por parte del personal de InteRed que va a aplicarla, partiendo de las bases conceptuales y metodológicas que InteRed ha ido desarrollando a lo largo de los años y que conforman su misión y formas de hacer. Además, se nutre de la propuesta sobre el enfoque socio - afectivo que viene trabajando Otra Escuela y que, en sintonía con el hacer de InteRed, tiene como objetivo fundamental pasar el aprendizaje por el cuerpo y las emociones, propicia la reflexión individual y colectiva del alumnado y sitúa la vivencia y las emociones en el centro, persiguiendo como paso último el incentivar propuestas de acción transformadora para sus propios entornos.

2 Una ruptura de la dinámica eurocéntrica de la colonialidad del saber (Lander, 2000), según la cual el conocimiento válido se produce en Europa y se exporta hacia el sur global, expropiando o invalidando lo que en el sur se produce. Esto implica traer una mirada desde el sur que permita reconocer y compartir conocimientos, saberes y prácticas, germinadas en esos otros contextos (en particular el colombiano) para generar un diálogo de saberes y nutrir el trabajo que se lleva a cabo en España desde InteRed. Lejos de propiciar la apropiación de dichos saberes y prácticas (y caer nuevamente en la dinámica eurocéntrica) se pretende ampliar la mirada, los referentes teóricos y las prácticas políticas y educativas en la búsqueda de una transformación social frente a los sistemas de dominación, para tejer puentes de diálogo horizontal y de acción conjunta entre los distintos contextos.



3 Un cuestionamiento del sistema patriarcal que, partiendo desde las propias vivencias, permita profundizar en la construcción de nuestras identidades como base de las desigualdades de género y las violencias contra las mujeres e identificarlas como funcionales a nuestro modelo de desarrollo.

4 Mecanismos que permitan fortalecer las habilidades de portavocía y comunicación, así como el accionar político de las y los jóvenes, de modo que la consecución del proceso no sea sólo la realización de una movilización o acción de sensibilización puntual en sus centros educativos y/o barrios, sino que se generen grupos de jóvenes sostenibles en el tiempo, que puedan funcionar de forma autónoma una vez terminado el proceso y en alianza con otras organizaciones y asociaciones de sus barrios.

C. Relación InteRed y Otra Escuela.

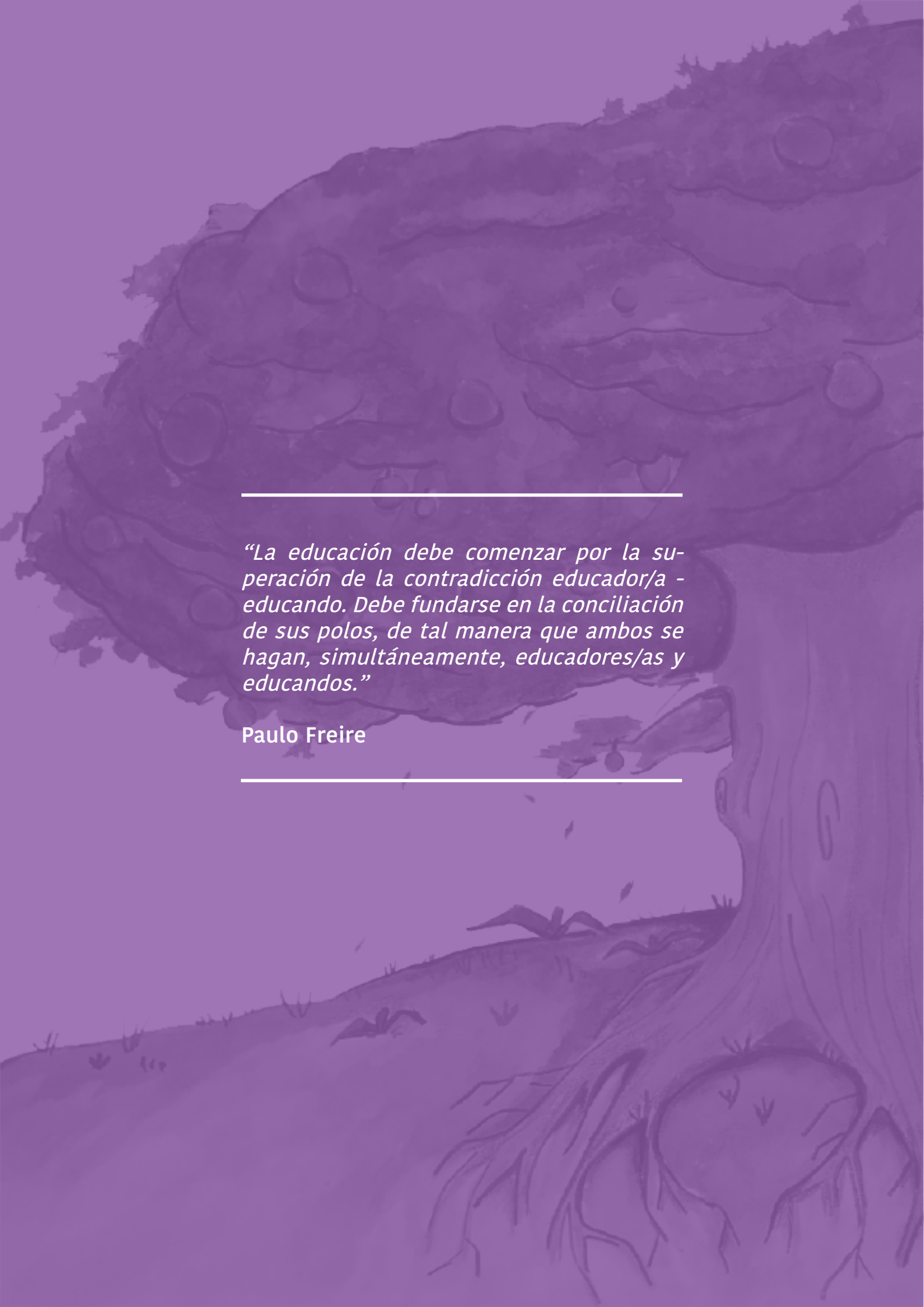
Para la creación de este material, desde InteRed nos hemos articulado con la ONG colombiana Otra Escuela (OE).

Desde su conformación en el año 2000, OE ha trabajado en la construcción de Culturas y Pedagogías de Paz a partir de escenarios de formación, gestión cultural, sistematización de experiencias e investigación, acompañando diversos procesos en diferentes regiones de Colombia, Latinoamérica y España. Cuenta con oficinas en Bogotá y Santander de Quilichao (Colombia), así como en Madrid (España), y está conformada por un equipo multidisciplinar que fundamenta su trabajo a partir del lenguaje artístico, el juego, la creatividad, la neuroconvivencia, el enfoque socio afectivo y la Educación para la Paz.

Así bien, su quehacer se relaciona con el uso del arte y las psicoterapias, en el trabajo psicosocial con comunidades y en el fortalecimiento del tejido social; la formación a formadores/as en herramientas de educación para la paz, la neuroconvivencia y los derechos humanos; el desarrollo de capacidades de cultura de paz en organizaciones de la sociedad civil; el fortalecimiento de herramientas pedagógicas para transformar conflictos a través del arte y el juego en escenarios escolares y organizativos; así como también, en el acompañamiento de creación de entornos para la cohesión, el cuidado propio y relacional, y, la atención al desgaste profesional, al interior de equipos de trabajo de diversas organizaciones.

Esta alianza entre InteRed y Otra Escuela surge con la intención de generar diálogos entre las propuestas de ambas organizaciones y nutrir esta guía con la experiencia que OE tiene en el campo de las pedagogías alternativas y la construcción de culturas de paz. Esto lo hemos materializado a través de la realización de una formación del equipo de InteRed y la creación de la propuesta y escritura de la presente guía, en la que se incluye la propuesta de entender el aprendizaje como un proceso creativo y dialógico en donde convergen la pedagogía, la metodología y la didáctica.





“La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador/a - educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores/as y educandos.”

Paulo Freire



3 **ÁRBOLO** del **APRENDIZAJE**

Árbol del Aprendizaje.

Educación para una verdadera transformación social *implica hablar de un PROCESO personal y colectivo, a través del cual cada persona pueda encontrar un espacio compartido en el que reflexionar, conocer, informarse y tomar conciencia del modelo social en el que vive, para desde ahí poder plantear acciones con otras y otros.*²

En InteRed entendemos por Educación Transformadora aquella que tiene por objetivo impulsar procesos de enseñanza - aprendizaje que contribuyan a garantizar el derecho a la educación, entendida como un bien común para todas las personas y comunidades del mundo, con una mirada humanista e inclusiva, que reconoce y valora las diversidades de todo tipo. Promueve una Ciudadanía Global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente³.

1 Entender la educación desde este modelo implica:
Propiciar la participación activa del alumnado en donde el conocimiento y el aprendizaje se construya colectivamente a partir de sus propias experiencias y reflexiones, contribuyendo así al empoderamiento personal.

2 Realizar un ejercicio crítico de lectura de la realidad que analizamos a la vez que nos encaminamos al compromiso con la misma y nos hacemos personas que “se hacen cargo” de transformarla.

3 Generar cambios en el modelo hegemónico patriarcal dominante que den paso a un sistema-mundo en el que convivan valores de justicia social, equidad, respeto al medio ambiente y a la diversidad.

Cuando nos proponemos llevar a cabo un proceso educativo desplegamos todos los conocimientos y experiencias que como docentes o facilitadores/as tenemos a nuestra disposición. Aun cuando nuestros recursos sean variados, la complejidad del proceso de enseñanza- aprendizaje nos requiere enmarcar el horizonte del accionar educativo para dotar de significado y coherencia los contenidos, las actividades o las reflexiones que pretendemos generar.

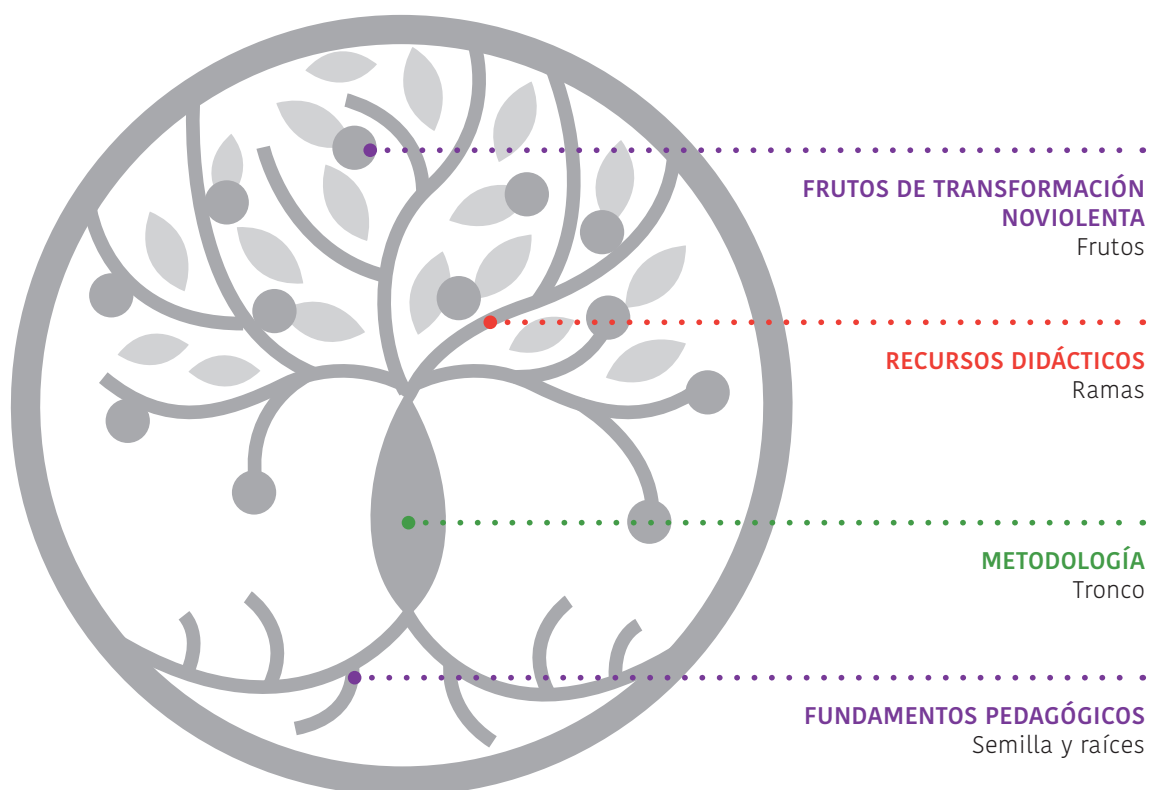
Es por ello que partimos de la idea de que en cualquier proceso educativo intervienen tres conceptos que se conjugan y relacionan entre sí: la pedagogía (principios del acto educativo); metodología (momentos del acto educativo) y didáctica (técnicas dentro del acto educativo). Es habitual encontrarnos en escenarios de educación (formales o no formales) en los que se presenta un exceso de atención a la didáctica, es decir, se concentran esfuerzos y recursos en recoger y aplicar actividades, dinámicas y ejercicios, dejando por fuera los componentes pedagógicos y metodológicos, como si los procesos formativos se estructuraran sólo con listados de actividades o cajas de herramientas desprovistas de un proceso creativo y reflexivo que se pregunte por el sentido del aprendizaje, los contenidos a enseñar y cómo ser consecuente con la puesta en práctica en el proceso de formación.

Para explicar la relación que existe entre pedagogía, metodología y didáctica, y cómo resultan fundamentales en el acto de educar, proponemos la **metáfora del árbol** que nos resulta bastante ilustrativa.



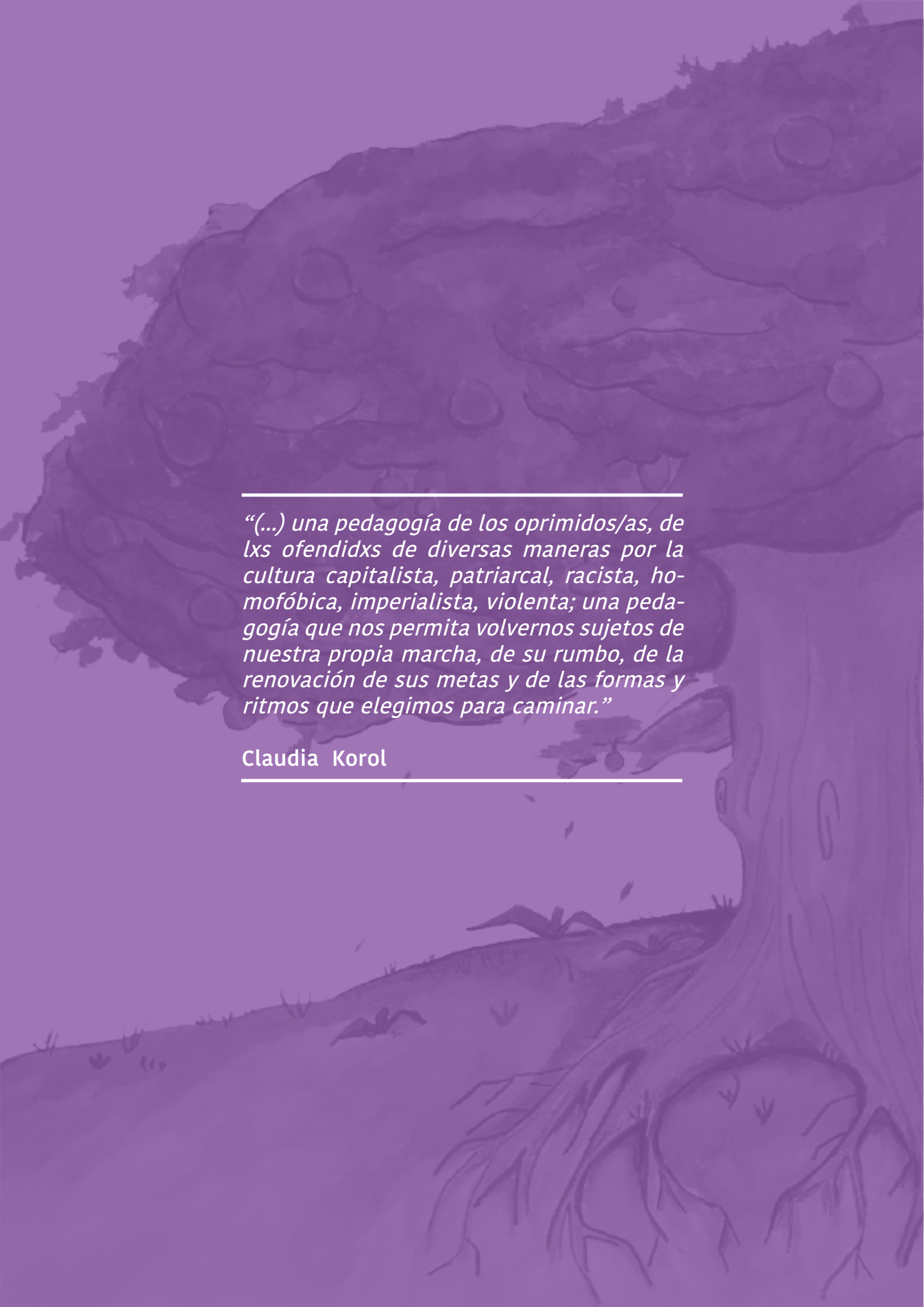
2. InteRed (2019) *Posicionamiento Institucional de InteRed por una Educación Transformadora.*

3. InteRed (2019) *Coeducando hacia una ciudadanía global comprometida por un mundo libre de violencias machistas.* Página 82.



Desde esta mirada, buscamos equilibrar el protagonismo de cada uno de los componentes del árbol, entendiéndolos como partes fundamentales del mismo que se relacionan entre sí. No sólo conferimos importancia al contenido sino también a la coherencia de las técnicas, métodos y recursos didácticos que empleamos en el proceso socio-educativo que proponemos (InteRed, 2017:15). La relación coherente entre pedagogía (principios del acto educativo), metodología (momentos del acto educativo) y didáctica (técnicas dentro del acto educativo) ha de ser la búsqueda de quien se dice pedagogo/a. A continuación, vamos a explicar estos conceptos en relación con la metáfora.





“(…) una pedagogía de los oprimidos/as, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar.”

Claudia Korol



Fundamentos
● Pedagógicos

I. Fundamentos Pedagógicos

a. Definición.

Cuando hacemos referencia a la pedagogía dentro de la metáfora del árbol, ésta sería la semilla, el punto de partida. Antes de sembrar nos preguntaremos qué tipo de árbol queremos tener, para así escoger la semilla adecuada. Si queremos un roble, escogeremos una semilla de roble, si queremos un pino, la semilla será de pino.

Aunque parezca obvio, cuando emprendemos un proceso formativo, al igual que con la siembra, debemos preguntarnos qué queremos ver crecer en el proceso, qué queremos cosechar, en otras palabras, **cuáles son los contenidos y sobre todo los valores que queremos transmitir, construir y reforzar en el proceso.**

La semilla (es decir, la pedagogía) debe ir cargada de todos los componentes que definen nuestro horizonte educativo. En nuestro caso, como nuestra intención como educadores/as es fomentar el buen trato, la equidad y la prevención de las violencias machistas en la juventud, necesitaremos usar pedagogías que sean coherentes con este objetivo y que enmarquen la metodología (tronco) y la didáctica (ramas).

Entendemos la pedagogía, entonces, como el saber que da cuenta reflexivamente del acto de educar (enseñanza y aprendizaje). Es decir, **la pedagogía es la reflexión, la indagación y la búsqueda de sentido sobre el acto / mi acto de educar. Es pedagogo/a quien reflexiona sobre la educación y, en especial, sobre sus prácticas educativas.** En dicho acto reflexivo, hemos de sentir, pensar y proponer en torno a:

- Para qué educar
- Los contenidos del acto educativo
- La secuencia de dichos contenidos
- El cómo educar
- Los recursos a usar en el acto educativo y la valoración de tal acto (emitida por todos los sujetos involucrados).

b. Perspectivas: las semillas que vamos a sembrar.

Apostar por una educación transformadora donde la juventud pueda ser agente en la prevención de violencias machistas, requiere tener como punto de partida unos fundamentos pedagógicos sólidos y coherentes con nuestro objetivo.

La base de estos fundamentos es el cuestionamiento al actual modelo de educación androcéntrico y heterosexista vigente. En definitiva, requerimos de una pedagogía que sea alternativa a los modelos educativos dominantes.

Es por ello que a continuación compartimos las semillas que sembraremos para dotar de sentido nuestro proceso reflexivo y creativo de educar a los/las jóvenes en la prevención de violencias machistas.

1 Pedagogías feministas y coeducación

Nuestra primera semilla es la pedagogía o pedagogías feministas, que aportan una mirada alternativa y crítica a los modelos de educación imperantes. En InteRed apostamos por



la Coeducación entendiéndola como un modelo educativo que promueve la transformación social y global, siendo el feminismo, como pedagogía y apuesta política, uno de los marcos de referencia y guía para dicha transformación social. Al reconocer al feminismo como una fuente de inspiración, nos referimos a las propuestas y corrientes educativas que se definen a sí mismas como feministas, pero también a las consecuencias que para la educación tienen los postulados de los diversos feminismos formulados desde el siglo XIX a la actualidad y los aportes, frecuentemente invisibilizados, de las mujeres a lo largo de la Historia de la Pedagogía.

La instauración de los sistemas de género en las diversas sociedades a lo largo de la historia, se vio fuertemente apoyada por las construcciones filosóficas acerca del *ser mujer* y por las reflexiones y las prácticas educativas que sustentaban la estructural subordinación de las mujeres por su condición biológica.

A mediados de los años 90 las teóricas feministas evidenciaron el hecho de que el modelo pedagógico dominante tenía un carácter androcéntrico (Subirats, 1994) y que la escuela continuaba siendo un espacio privilegiado para mantener la subordinación de las mujeres, ya que tanto el profesorado como la estructura y la organización escolar, tendían a reproducir la transmisión de las jerarquías sexuales de forma explícita e implícita (lo que se dio en llamar el currículum oculto). Plantearon entonces la *propuesta coeducativa* con enfoques, modelos y principios pedagógicos claramente vanguardistas que superaban la reproducción sexista del mundo: transmitir a las generaciones en formación una actitud crítica respecto a la reproducción de las formas socioculturales patriarcales, integrar las experiencias de las mujeres en los contenidos y en las prácticas educativas, revisar el lenguaje androcéntrico que se utiliza cotidianamente en el

aula, revisar la manera de organizar los espacios y el mobiliario en las aulas, realizar un análisis de género sobre los métodos didácticos que se eligen, los libros de texto y los materiales de apoyo que se seleccionan en los diferentes niveles educativos, cuestionar y actualizar la forma en que se establecen las relaciones con la comunidad educativa, los criterios que se utilizan para determinar lo correcto y lo incorrecto de las conductas individuales y colectivas, la permisividad de las conductas violentas, etc.

Conscientes de que la educación es siempre una acción política, en InteRed entendemos la **Coeducación como el modelo educativo cuyo marco político es el feminismo. Cuestiona y desmonta el sistema androcéntrico y heteropatriarcal en que normalmente se educa en la actualidad.** Promueve la crítica y el empoderamiento individual y colectivo hacia la acción transformadora de las estructuras de poder patriarcal, integra la gestión del conflicto y las relaciones de buen trato frente a naturalización de las violencias machistas, y aprovecha y celebra las diferencias, como fuerza creativa para enriquecer nuestra visión y nuestras luchas comunes hacia la justicia y la equidad.

Las cuatro dimensiones o ejes de trabajo donde ponemos la atención son:

a. Poner en el centro el cuidado de las personas y del planeta. Los cuidados, tradicionalmente impuestos sobre las mujeres, aunque son imprescindibles para el mantenimiento de la vida, son habitualmente relegados de los currículos. Proponemos una **Pedagogía de los Cuidados con mirada ecofeminista orientada a la sostenibilidad de la vida** y no al servicio de la producción y la acumulación de capital. Una pedagogía que denuncia y transforma la actual crisis de los cuidados con sus cadenas globales, su organización social por sexos y sus deudas de cuidados; supone una visión radicalmente distinta a la



androcéntrica que domina en las escuelas, evitando perpetuar las normas, valores, modos de pensar y estructuras sociales que niegan la ínter y eco dependencia, generando desigualdades, pobreza y violencias. Conjuga, en la educación, la ética de la justicia con la del cuidado, enfrentando de forma pacífica y creativa los conflictos que genera la defensa de los cuidados sobre otros intereses.

b. Promover y celebrar la riqueza de la diversidad de identidades como una fuente de posibilidad transformadora y creativa, repensando las identidades hegemónicas impuestas por el heteropatriarcado (en cuanto a sexo, etnia, clase, edad, orientación e identidad sexual, diversidad funcional, etc.) y respetando y mostrando la riqueza de la diversidad de identidades existentes como un valor en positivo y no como un problema. Generando espacios y contextos educativos seguros y respetuosos con la diversidad, donde las personas se posicionen de forma explícita a favor de la diversidad como una ganancia para toda la sociedad y buscando la igualdad de derechos y oportunidades para todas y todos.

c. Promover una educación afectivo sexual de calidad que motive un pensamiento crítico y acompañe a las personas para que se expresen con sus cuerpos y sus mentes de forma libre y autónoma, de modo que las relaciones afectivo sexuales que establezcan sean una fuente de bienestar y no un mecanismo generador de desigualdades y violencias. Promoviendo la corresponsabilidad en el ámbito de los cuidados, los afectos y la sexualidad, para que chicos y chicas sean respetuosos/as ante los deseos del otro o la otra, practicando una escucha emocional activa y corresponsabilizándose a la hora de tomar decisiones que se vinculan con el terreno afectivo sexual que comparten.

d. Prevenir las violencias machistas (como consecuencia directa de los puntos anteriores), mostrando tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia, deslegitimando el machismo y los diferentes tipos de violencia contra las mujeres como patrones válidos de comportamiento y resolución de conflictos, y fomentando el buen trato y la equidad en todos los aspectos de la vida.

A la hora de contribuir a la prevención de las violencias machistas son ejes claves del trabajo con jóvenes:

Contribuir a una **visión positiva de los valores “tradicionalmente femeninos”** (diálogo, ternura, empatía, cuidados, etc.), promoviendo la capacidad de empatía de los niños y jóvenes, para que asimilen el cuidado de las y los demás como un valor positivo.

Mostrar la diversidad de formas de ser niñas-mujeres y niños-hombres, de ser personas, de modo que cada persona experimente lo positivo de la diversidad de identidades.

Visibilizar cómo cualquier pequeño maltrato es un GRAN maltrato, incorporando en los espacios educativos una **TOLERANCIA CERO frente a la violencia** - Clave: ruptura de silencios cómplices frente a situaciones de violencia.

Priorizar la ruptura del vínculo entre masculinidad y violencia:

- Colocando las emociones y los cuidados en el centro
- Trasladando el enfoque de los varones como posibles violentos a los varones como posibles cuidadores
- Reforzando hombres cuidadores como referentes



Visibilizar y normalizar la diversidad de orientaciones e identidades sexuales exponiendo sus mundos afectivos y quehaceres cotidianos, de forma que se haga obvia la similitud básica de todos los seres humanos. No tratar la homosexualidad por separado, como algo excepcional, de forma explícita, sino no como una práctica más dentro de las posibles prácticas afectivo sexuales.

Reforzar en las mujeres dos aspectos clave: la **autoestima y la autonomía**, fortaleciendo sus habilidades para aprender a establecer límites y a cuidarse a sí mismas; deslindando su identidad propia lejos del concepto «todo por amor» y «todo por los y las demás».

Chicas y chicos han de descubrir el **disfrute de sus cuerpos desde el respeto**, deben ser capaces de ponerle nombre a sus sentimientos, identificarlos, y expresarlos sin miedo. **La sexualidad debe ser sinónimo de bienestar y confianza**, ya que las relaciones de poder en las relaciones afectivo sexuales siguen estando muy presentes y ocultas bajo el espejismo de la igualdad ya conseguida.

Entender que la igualdad NO significa ser como tradicionalmente han sido los hombres, reflexionando de forma crítica con las adolescentes sobre la ¿igualdad en qué y para qué? de modo que **las chicas definan el mundo desde sus necesidades e intereses**, ni siendo seres para los demás ni definiendo sus deseos desde puntos de vista masculinos impuestos.

Fomentar una corresponsabilidad integral en la pareja: doméstica, sentimental y sexual, entendida desde el reconocimiento y ejercicio del disfrute compartido y de la prevención compartida, de modo que crezca la calidad de vida del entorno donde vivimos. Cambiar las relaciones de riesgo por relaciones de cuidado: se trata de **deserotizar al “malote”** y el riesgo **y erotizar** las relaciones de cuidado y buenos tratos, **al “hombre cuidador”**.

Ubicar en valor los diferentes cuerpos que nos conforman, como mujeres que rompen con el modelo de belleza hegemónica y realizan análisis críticos sobre cómo el sistema se sirve del control sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres desde nuestras realidades personales y locales y vinculándolo con prácticas como la trata, la prostitución, la pornografía o la gestación subrogada.

Promover relaciones afectivo-sexuales desde el cuidado y el placer mutuo y no desde el peligro.

Mientras que el patriarcado aboga por el corporativismo masculino obligatorio, fomenta, promueve y naturaliza la idea de que las mujeres sean poco solidarias entre ellas; fundamental visibilizar, **potenciar y revitalizar la noción de sororidad, cuya base es el fortalecimiento de los pactos solidarios entre mujeres. NO SOMOS COMPETENCIA, SOMOS COMPAÑERAS.**



En conclusión, las pedagogías feministas y la coeducación, como la primera semilla que estamos sembrando, nos aportan un marco político, ético y conceptual para que junto con las y los jóvenes podamos evidenciar las desigualdades de género y las violencias machistas que éstas producen, abrir un camino hacia la transformación de las mismas en sus ámbitos personal, relacional y comunitario, que priorice el respeto, la colaboración y la solidaridad entre mujeres y hombres.

2 Educación transformadora.

En InteRed entendemos que la Educación Transformadora promueve una Ciudadanía Global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente. Pone el acento en la apropiación y aplicación de los enfoques de Género, Derechos Humanos, Socioeducativo, Interculturalidad, Sostenibilidad Ambiental e Interseccionalidad.

Así, defendemos firmemente la educación como derecho fundamental de toda persona, que implica el ejercicio de responsabilidad de la sociedad civil, exigiendo a los Estados las obligaciones que les corresponden en este campo: disponibilidad de medios y recursos para su ejercicio, accesibilidad sin discriminación de ningún tipo, aceptabilidad y calidad, adaptabilidad a distintos contextos, participación activa y responsable. La entendemos como un bien común, compartiendo con UNESCO la preocupación por cómo se puede proteger este principio esencial de la educación, entre otras de la privatización y su ins-

trumentalización para obtener beneficios económicos.

Defendemos la función del Estado como garante del derecho a la educación. Proponemos una educación humanista, resaltando el valor primordial que tiene el ser humano. Destacamos, por tanto, que el objetivo de la educación no es capacitar para la inserción en el mercado de trabajo sino conocer y desarrollar la humanidad presente en toda persona y colectivo, en la que destacan los valores de libertad y justicia, entendidas desde el punto de vista de la equidad. Coincidimos con los dos principales paradigmas actuales de la educación humanista: la mirada holística y la integrativa, que busca el desarrollo pleno de la persona en todas sus dimensiones (corporal, cognitiva, emocional y espiritual) y en todos los ámbitos (personal, ético, político, social), reconociendo la diversidad como fuente de enriquecimiento y no de discriminación. Por tanto, apostamos por la educación inclusiva, que reconoce y valora la diversidad biográfica, étnica, cultural, económica, social, religiosa... tanto a nivel local como global; que es consciente de la existencia de desigualdades en el ejercicio del poder entre unos grupos y otros por causa de esas diferencias; que propone resolver los conflictos de manera constructiva, trabajar a favor de la no violencia y fomentar una cultura de paz en los diferentes contextos.

Hacemos una educación para la ciudadanía global, destacando el papel político que juegan todos los agentes educativos. Incorpora en los procesos pedagógicos elementos como la incidencia política y la movilización; conscientes de que el ejercicio de la ciudadanía se enfrenta al poder que globalmente se ha puesto en manos de los mercados. En la actualidad, la ciudadanía global se articula con los procesos de descolonización y despatriarcalización. En nuestro posicionamiento destacamos la apuesta por la coeducación, entendida como la



pedagogía que se desarrolla desde un posicionamiento político y educativo feminista. No nos detenemos ahora en explicarla pues ya fue desarrollada en el apartado anterior.

3 Neuropedagogía.

La tercera semilla que sembraremos es la neuropedagogía, que es una rama dentro de las neurociencias que se encarga de estudiar cómo funciona el cerebro en relación con el aprendizaje, siendo uno de sus aportes más importante la investigación en torno a cómo influyen las emociones en dichos procesos de aprendizaje.

Comenzando por el principio diremos que las neurociencias son un conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso humano, con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. En este sentido, y como decíamos, las últimas décadas han estado marcadas por el papel que la neurociencia ha dado a las emociones en la vida humana.

El cerebro triúnic, propuesto por MacLean, planteó la existencia de rastros evolutivos en distintas partes del cerebro que están en permanente relación: el cerebro reptiliano (tronco del encéfalo y cerebelo) se relaciona con el comportamiento y pensamiento instintivos; el sistema límbico (amígdala, hipotálamo e hipocampo) con las emociones y con el ser mamíferos; y, por último, el neocórtex (corteza cerebral) es responsable de la conciencia, la razón y el lenguaje, entre otros. La distinción y relación entre estas tres etapas evolutivas del cerebro humano permiten entender la simultánea existencia de las mismas, cuestionando la comprensión de la “humanidad” exclusivamente desde su componente racional, principio cartesiano moderno.

(...) cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más. (...) con demasiada frecuencia nos enfrentamos a dilemas posmodernos con un repertorio emocional adaptado a las urgencias del pleistoceno (Goleman, 2010:24).

Otro planteamiento de la neurociencia que resulta fundamental, parte de la esencia social del cerebro humano. Prueba de ello son las neuronas espejo que se activan cuando hacemos algo o cuando vemos o imaginamos que alguien lo hace. Gracias a ellas podemos imitar a los demás o aprender habilidades al contemplar cómo otros/as lo realizan. Ellas son, además, las responsables de la empatía: emociones y pensamientos de los demás que se reflejan en nosotros y los sentimos como propios. Entendemos la empatía como el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro/a, lo que nos permite ponernos en perspectiva y acercarnos a las demás personas.

Está ahora claro que, a lo largo de nuestra vida, nuestros cerebros cambian en respuesta a su compromiso con los demás, de tal modo que los individuos pueden ser siempre vistos como partes integrales de sistemas sociales más grandes. En realidad, parte de nuestra identidad depende del establecimiento de una comunidad y del hallazgo de maneras para pertenecer a ella (Salas, 2003:25).



El cerebro evolucionó para permitirnos organizar las relaciones con los demás y se desarrolló hasta ser el cerebro más grande de todas las especies vivas, justo porque fuimos capaces de gestionar la vida en comunidad. Vivir con otros y otras es la maravillosa causa de nuestra complejidad cerebral y es por ello que se hace necesario hablar de neuroconvivencia.

Razón y emoción, individualidad y sociabilidad son, entonces, componentes que dialogan, se complementan e integran de forma permanente en la vida y en los procesos de aprendizaje, es más, son elementos que están en la base de aquello que nos hace seres humanos. Ahora bien, estos elementos no se dan en el aire: pasan, nos atraviesan el cuerpo y se expresan en acciones. El meollo del asunto es que no tenemos cuerpo, somos cuerpo y es en él en donde confluye el pensamiento, la emoción y la acción; es en él donde la empatía se encarna y se moviliza. Por eso, necesitamos promover la vivencia como punto de partida de nuestra apuesta educativa y el desarrollo de la empatía como su fundamento.

Algunas de las claves pedagógico - metodológicas que nos dejan las neurociencias y, en especial, la neuropedagogía son:

Para funcionar bien y aprender el cerebro necesita, de entrada:

- Descanso: para recuperarse de lo realizado en el día y para fijar lo aprendido. La falta de sueño afecta la atención, las destrezas motoras, el estado de ánimo y todas las funciones cognitivas.
- Dieta equilibrada y variada: es el órgano más complejo y de mayor consumo energético del cuerpo; la buena alimentación permite contar con los nutrientes básicos para aprender.
- Ejercicios de relajación, de respiración

y de actividad física: favorecen la oxigenación del cerebro, disminuyen el estrés y le permiten descansar del esfuerzo que exige mantener la atención sostenida sobre un mismo tema. Esto también ayuda a modelar respuestas emocionales, a desarrollar el autocontrol y mejora el rendimiento cognitivo.

Nuestro cerebro es social, por lo tanto:

- La calidad del contexto influye para que el cerebro pueda contar con un estado óptimo necesario para el aprendizaje. Personal docente y capacitador forma parte del contexto de aprendizaje, motivo por el cual deben verse como personas aliadas que contribuyen en el desarrollo de las potencialidades de cada alumno/a o persona. Además, en clase y en todo ámbito social se deben trabajar los vínculos, el respeto y la armonía del grupo.
- Las emociones facilitan o dificultan el aprendizaje; una positiva relación entre profesorado, alumnado y compañeras/os maestros, estudiantes, compañeros y con todo el ámbito educativo, genera un clima excelente para el aprendizaje, tanto a nivel intelectual como emocional. Mucho estrés limita las funciones del hipocampo, un área cerebral muy relacionada con la memoria y con el aprendizaje. Personas, grupos e instituciones amenazantes son anti-aprendizaje.

El cerebro en el proceso de aprendizaje necesita:

- Sorpresas y novedades a través de variaciones en los estímulos sensoriales: cambios en la voz, en el volumen, en el ritmo; modificaciones visuales en los colores, en las formas, en el movimiento, tamaño, variantes táctiles, etc. Esto despierta el interés y la curiosidad.
- Encontrar significado y sentido a lo que se aprende: el cerebro presta atención a lo que considera relevante para la vida y llega más fácilmente a convertir-



se en memoria de largo plazo. Maestros/as y capacitadores/as deben conocer al alumnado para ayudarlo a descubrir el sentido de lo que aprenden y cómo conectar esto con sus vidas.

- Que la información se repita y asocie en diferentes momentos, de diversas maneras y relacionándolo con situaciones conocidas y de la vida cotidiana. La mejor manera de fortalecer la memoria de largo plazo es incorporar la información gradualmente, repetirla, aplicarla y, además, expresarla con las propias palabras.
- Adaptar los desafíos a las posibilidades de quien lo va a realizar e ir aumentando progresivamente el nivel. Este incremento no debe sobrepasar las posibilidades del momento en que se presenta.
- Que se respete y comprenda las individualidades para permitirles llegar a su máxima expresión: cada persona es única, posee una exclusiva combinación genética, tiempos propios de maduración, experiencias de vida, memoria, talentos y fortalezas que son irrepetibles.

4 Educación popular.

Propuesta por Paulo Freire, la Educación Popular (EP) es reconocida como uno de los modelos pedagógicos más alternativos originados en América Latina, pues reconoce el potencial de la educación para llevar a cabo procesos de transformación social y de emancipación de colectivos y comunidades oprimidas y marginadas.

La Educación Popular supone dejar de lado la educación bancaria, entendida como un *modelo educativo hegemónico caracterizado por una relación vertical entre docente y estudiante que hace del proceso de aprendizaje una transferencia de información. En ese tipo de*


educación, la mente del estudiante es concebida como un lugar pasivo de depósito de contenidos, dando cuenta de su relación y objetivo industrial-capitalista de formar y cualificar mano de obra para seguir órdenes (Benítez, González y Maiques, 2019).

Por el contrario, la propuesta freiriana nos invita y estimula a pensar, construir y llevar a cabo procesos educativos dentro de relaciones dialógicas y conectadas con el mundo en el que se dan, *donde el aprendizaje no se aprende y replica de forma unívoca y vertical, sino que se construye desde el vínculo horizontal de las personas implicadas y se aplica en la búsqueda de transformar sus condiciones de existencia y la satisfacción de sus necesidades (Benítez, González y Maiques, 2019:6)* pues como decía Freire: “la escuela no se piensa, se vive”.

En concreto la EP como nuestra cuarta semilla pedagógica nutre el trabajo en prevención de violencias machistas, en tres aspectos principales:

- Construir con los/las jóvenes una postura crítica frente a los sistemas de opresión, en este caso al patriarcado interseccionado con el racismo, el clasismo, la heterosexualidad, el capitalismo, entre otros.
- Asumir la función transformadora de la educación, no para acumular conocimientos, sino como herramienta y como un medio para incentivar valores de equidad, igualdad y respeto entre los géneros, a partir, por ejemplo, de una revisión consciente de privilegios en los hombres y de un trabajo consciente de empoderamiento de las mujeres.
- Incentivar una Intencionalidad política emancipadora, en donde los/las jóvenes se asuman como sujetos políticos agentes que tienen la capacidad de transformar sus propias realidades y las de sus entornos más cercanos, contribuyendo así al cambio sociales.





“La gente olvidará lo que dijiste, olvidará lo que hiciste, pero nunca olvidará cómo les hiciste sentir.”

Maya Angelou



||. Metodología

II. Metodología

a. Definición.

Vimos cómo la pedagogía se relaciona con la semilla del árbol del aprendizaje, lo que va a dotar de sentido y contenido al proceso educativo. Una vez hemos sembrado la semilla y ésta va echando raíz, en el proceso de cultivar nuestro árbol va creciendo y desarrollando su tronco. Cuando hablamos de metodología, la relacionamos con el tronco del árbol, lo que le da forma y soporte al proceso formativo. Es aquí donde nos preguntamos cómo vamos a transmitir los contenidos y valores que queremos trabajar.

La metodología que usemos será lo que encauce el camino y nos muestre los pasos que vamos a andar en el proceso de aprendizaje. Este conjunto de pasos no está desprovisto de sentido, por el contrario, se van generando a partir de los principios pedagógicos pues es así como el tronco crece y se va consolidando: a partir de las raíces.

b. Enfoque socio - afectivo

“Cognición-emocional es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es enseñar y aprender” (Mora, 2013:47).

A partir del apartado anterior, encontramos una característica principal que se infiere de esta ética pedagógica planteada: **la coherencia y reciprocidad que debe haber entre lo que traba-**

jamos y cómo lo hacemos. Para ilustrar dicha reciprocidad, desarrollaremos la metodología vivencial, como base del quehacer formativo, que parte del entendimiento de que hay una tríada (emoción - acción - razón), que entra en juego en los procesos de aprendizaje, desplazando el lugar único y privilegiado de la razón como fuente, camino y asidero del conocimiento, y que posibilita nuevos vínculos sociales.

Entendemos con este planteamiento que es necesario combinar la transmisión de la información con la vivencia personal, para lograr la aparición de una actitud afectiva. El enfoque socioafectivo (término creado por los pedagogos daneses David Wolsk y Rachel Cohen) parte del trabajo de la empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro/a, que permite desarrollar seguridad y confianza en uno mismo/a, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal.

Se trata por tanto que, como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que se ha producido. Lo que se pretende es combinar la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva; pasar la teoría a través de una experiencia emotiva que haga emerger reflexiones más profundas.

El esquema de la metodología socio - afectiva, se propone como una serie de pasos que se interrelacionan entre sí, todos con el mismo grado de importancia:



1. Vivencia emocional: se parte de una situación empírica, una experiencia vivencial (un juego, una simulación, un experimento, el análisis de imágenes, una representación teatral...) que realiza todo el grupo. Lo mejor es que la actividad tenga una dosis de espontaneidad, que desborde la idea preconcebida.



2. Reflexión personal y colectiva:

se procede a la discusión, que se inicia con una apreciación en primera persona de lo que se ha vivido, escuchado, experimentado. Se generaliza la discusión colectivizándola y conectándola con las apreciaciones del resto de personas en el grupo.

4. Contextualización:

se plantea qué se puede hacer para modificar las realidades que vivimos. ¿Cómo transformar las violencias machistas en el contexto inmediato? ¿Para qué nos sirve lo aprendido como jóvenes? Este llamado a la acción, al compromiso activo, resulta imprescindible para evitar una educación para la frustración. El cambio es posible.

3. Teorización:

se amplía la información para establecer su conexión con la realidad (puede ser también a través de técnicas de investigación), partiendo de lo más inmediato, hasta abrazar problemáticas y/o conflictos globales. Se vincula con la teoría, paradigmas y conceptos académicos relacionados.

Este ciclo socioafectivo tiene siempre un paso previo y uno final. El momento previo tiene que ver con la activación energética y emocional del grupo, con romper el hielo y centrar la atención en lo que se va a trabajar. Los cierres permiten hacer una recogida (de nuevo, no sólo teórica sino también emocional) del proceso vivido. Son un punto seguido o, según el momento, un punto final.

Un aspecto fundamental que vamos a tener en cuenta en los procesos formativos con jóvenes para la prevención de violencias machistas es la premisa de que **la formación con otros y otras debe ser, ante todo, una acción dialógica, porque el saber que tenemos es siempre construido, reconstruido y puesto en acción con el otro/a.** En nuestras formaciones, los y las jóvenes tienen un papel protagónico como portadores/as de su propio conocimiento que entra en diálogo con los conceptos, temáticas y actividades que como formadores/as proponemos.

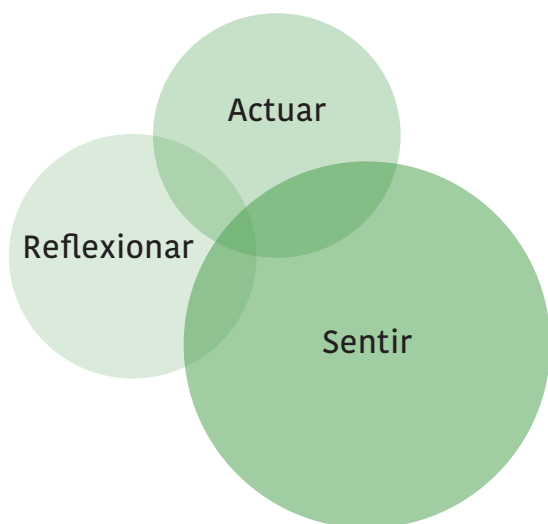
El conocimiento que se vuelve acción es aquel que ha logrado confrontar nuestra razón y especialmente nuestro sentir. Por lo anterior, si nuestra búsqueda como educadores/as es que los/las jóvenes sean agentes de cambio en la prevención y transformación de las violencias machistas, será necesario **afectar la razón y las emociones de los y las jóvenes para lograr un verdadero aprendizaje,** y con esto garantizar que sean no sólo portadores/as, sino multiplicadores/as de lo aprendido, porque a mayor diálogo y vivencia se produce mayor efecto en la integración del



aprendizaje.

Esta comprensión está subordinada al entendimiento de que hay una triada (emoción - acción - razón), que entra en juego en los procesos de aprendizaje, desplazando el lugar único y privilegiado de la razón como fuente, camino y asidero del conocimiento.

Creemos que no sólo somos hombres y mujeres racionales, que únicamente pensamos. Somos sujetos que pensamos, y también sentimos y ambas, el hacer y el sentir orientan lo que hacemos. Lo anterior quiere decir que damos un espacio privilegiado a la emoción en la constitución del sujeto, sin que razón o emoción entren en un juego dicotómico sino, más bien, complementario.



El esquema que inspira el enfoque socio-afectivo es el siguiente: **Sentir > Reflexionar > Actuar**. Por eso, también, se conoce a esta metodología como “vivencial”, porque todo parte de la vivencia, primero, de aquellos conceptos que se quieren trabajar, en nuestro caso serán los relacionados con las violencias machistas, para pasar luego a teorizarlos y finalmente, contextualizarlos. Es decir, invitar a los y las jóvenes a que se hagan la pregunta, ¿esto para qué me sirve en los contextos/realidades en las que vivo? ¿cómo puedo trasladar lo apren-

dido a mis relaciones, mi entorno, mis espacios colectivos?

El enfoque socio-afectivo consiste, pues, en **vivenciar en la propia piel la situación que se quiere trabajar** para así tener una experiencia en primera persona que nos permita entender y sentir lo que estamos tratando. El **aprendizaje surge a partir de la propia experiencia de los y las jóvenes, de sus emociones**, de sus vivencias, llegando a una comprensión integrada de los conceptos y a una **construcción conjunta de conocimientos** que pasa por la creación de un proceso dinámico y activo de participación que nace del mismo grupo que recibe la formación.

C. Claves para la facilitación:

Una vez hemos hecho un recorrido por la metodología socio-afectiva, que constituye el tronco de nuestro árbol, nos parece importante ofrecer a continuación algunas claves prácticas que nos resulten útiles al momento de facilitar un espacio formativo con jóvenes, veamos:

Claves de facilitación con jóvenes

Sabemos que facilitar un espacio formativo con jóvenes es un reto estimulante para quien lo lleva a cabo, pues los y las jóvenes tienen códigos propios, unas vivencias y problemáticas propias de su edad, unos intereses y tiempos seguramente distintos de quien facilita, marcados por la vitalidad, su energía activa que necesita de estimulantes y que se mezcla con una facilidad para desconectar, aburrirse o distraerse. Por ello, a continuación, veremos algunas claves, a modo de tips, que podemos tener a mano, para que el proceso de facilitación se dé teniendo en cuenta las necesidades del grupo y nuestros objetivos.





Instituto Pablo Picasso. Málaga

- Mantener la energía del grupo y la atención despierta en nosotros/as o en lo que estemos proponiendo. Esto lo podemos hacer con actividades que les conecten, con una actitud enérgica por parte nuestra.
- Usar juegos y dinámicas diversas que incluyan elementos artísticos que les permitan explorar su creatividad, en las que cada quien pueda sentirse cómodo/a (hay quien tiene más facilidad para conectar y fluir con el cuerpo, con la pintura, con la música, con la palabra, etc.). También tener en cuenta la cercanía que ya tienen con herramientas tecnológicas y poder hacer referencia a ellas o incluirlas en alguna actividad de nuestras formaciones.
- Usar un lenguaje cercano, incorporando palabras, frases o expresiones que ellos y ellas usan de tal forma que nos puedan entender con más facilidad y que podamos generar cercanía desde el lenguaje. “Hablar como ellos y ellas” genera en los y las jóvenes una sensación de que quien les habla es una más del grupo y no otra (de las tantas personas adultas que les hablan sin entenderles). En este sentido, también resulta clave que al momento de explicar algo usemos ejemplos que sean cercanos a sus experiencias.
- Quizá una de las labores que requieren más esfuerzo, imaginación y creatividad es la de encontrar un equilibrio entre el ser cercanos/as y tener liderazgo como



Instituto Pablo Picasso. Málaga



facilitador/a. Es por ello que es necesario saber poner límites, conducir al grupo (no desde la amenaza o el miedo) y a la vez poder ser flexibles y cercanos/as. Un aspecto que puede ser de gran utilidad, es hacer sentir a los y las jóvenes participes de lo que estamos haciendo, incluirles en la toma de decisiones (por ejemplo, de horarios de descanso, de acuerdos básicos para la convivencia durante el taller, etc.) es hacerlos sentir protagonistas y agentes de lo que está pasando y por lo tanto incentivar la responsabilidad en ellos/as.

- Cuando dentro de un grupo nos encontramos con una o varias personas que quieren sabotear la formación o que cumplen el rol de dispersión dentro del grupo, podemos usar estrategias que le permitan a esas personas encauzar su energía y seguir sintiendo que tienen atención, por ejemplo, ofrecerles opciones para que desempeñen algún rol dentro del taller (tomar apuntes en la pizarra, asignar la palabra, llevar el tiempo, etc.). Así mismo también puede ser útil encontrar aliados/as que contribuyan a la autorregulación del grupo.

- Es fundamental tener toda la información posible del grupo, antes de empezar con nuestra formación, podemos pedirle al profesorado que nos comparta sobre liderazgos del grupo, necesidades especiales de alguna persona, si creen que pueda haber alguna resistencia, si alguien está sufriendo algún tipo de acoso o bullying, y también sobre cómo ese profesor/a maneja el grupo. Más allá de llegar prevenidos/as y “predispuestos/as” con la mirada del profesor/a sobre los y las jóvenes, esta información nos permite pensar estrategias, cuidar a ciertas personas, cambiar de dinámicas, entre otras acciones que nos pueden dar más seguridad y corresponderse con las necesidades del grupo.

- Frente a la figura del profesorado, es importante saber medir cuán conveniente es o no su presencia en nuestra

formación. Si el profesor o la profesora quiere estar durante el taller podemos pedirle que se incluya y haga las actividades o juegos que proponemos, que se exponga y se acerque a los y las jóvenes para que pueda generar mayor apertura o confianza. No siempre es recomendable que esa figura esté presente, pues marca mucho el espacio que estamos construyendo, pueden asociarnos a nosotros/as con esa figura y puede haber muchos temas que los/las jóvenes no compartan por miedo a tener consecuencias en el centro educativo o con sus familias. Es muy difícil que el grupo genere confianza y sentimiento de pertenencia y de poder hacer algo, si hay dentro del grupo un rol que ejerce poder sobre nosotras. Es necesario a veces para que el grupo se cohesione, que el profesorado se quede fuera, a no ser que se incluya desde un rol horizontal⁴. También podamos preguntarle al mismo alumnado si desean que esté o no el o la profesora, de acuerdo a la relación que tengan con esta figura y a la confianza que sientan.

Claves de facilitación en temas de género

Así como repasamos algunas claves para la facilitación con jóvenes, vamos a ver a continuación algunas recomendaciones a tener en cuenta cuando facilitamos en temas de género, sobre todo para que en nuestro rol de facilitadores/as podamos ser coherentes entre los contenidos que estamos transmitiendo y lo que hacemos, es decir que si estamos formando para la prevención de violencias machistas, no podemos, así sea de manera inconsciente, reproducir algún tipo de relación de poder o de violencia machista o propiciar dinámicas que las refuercen.

- Usar un lenguaje y una comunicación inclusiva, no solo evitando la enunciación masculina para generalizar, sino incorporando el femenino y el no genérico.



co. Esto no solo es importante para que quienes participan se sientan incluidos/as, sino también para que se vayan familiarizando con la diversidad.

- Cuando es el momento de participar a través de la palabra o la oralidad, se recomienda que, aunque haya hombres que pidan el turno primero, se lo demos a las mujeres, pues esto puede determinar el número de participaciones por género, y podemos ayudar a equilibrar las voces, habitualmente las más silenciadas son las de las mujeres.
- Comunicar y empatizar desde nuestra experiencia, genera cercanía y rompe con idea de jerarquía entre el grupo y nosotros/as como facilitadores/as. Esto es poner también nuestra experiencia y emociones, y no solo nuestras reflexiones, mostrarnos y abrirnos ante el grupo.
- Es muy importante reconocer y poner en valor la diversidad de géneros, de orientaciones sexuales, sin que esto signifique exponer a alguien del grupo a que haga un reconocimiento público de su diversidad.



Movilización 8 de Marzo. Madrid - María Cobos

- Hay muchas vivencias y emociones que sólo experimentamos entre mujeres o entre hombres, por eso es importante revisar la conveniencia de hacer ciertas actividades o talleres no - mixtos (sólo entre hombres o sólo de mujeres). Por ejemplo, a la hora de que ellas compartan las violencias que sufren y encuen-

tren formas colectivas y personales de empoderamiento o cuando ellos hablen de las limitaciones que sienten para expresar emociones, identifiquen los privilegios que tienen por el hecho de ser hombres, e intenten reconocer la responsabilidad que tienen en relación a las violencias contra las mujeres. El compartir aprendizajes y reflexiones al respecto del trabajo en grupos no-mixtos puede volverse a hacer en el grupo general, sin que signifique la sobreexposición de los jóvenes, pero sobretodo de las jóvenes.

- Cuando llevemos a cabo actividades que implique el uso del cuerpo, la cercanía física o ejercicios de confianza, resulta clave enmarcar el consentimiento y la posibilidad de poner límites de acuerdo a cómo las y los jóvenes se estén sintiendo, de tal manera que no propiciemos espacios donde se sobrepasen las necesidades de cada uno/a.

El antes - durante - después

Desde Otra Escuela se ha emprendido un proceso de sistematización que recaba los aprendizajes en la experiencia propia de la organización y de las personas a las que formamos, en torno a los pasos, las fases y aspectos a tener en cuenta al momento de llevar a cabo un proceso formativo. Partimos de la idea base de que las formaciones van más allá del momento exacto en el que las estamos llevando a cabo (el momento del taller, la clase, las actividades).

Esto quiere decir que los procesos formativos tienen 3 fases, igual de importantes cada una: el *antes*, que corresponde a todas esas acciones y factores que debemos tener en cuenta para llevar a cabo la planificación de nuestra formación; el *durante*, aspectos para el buen funcionamiento de la formación mientras transcurre; y el *después*, que tiene que ver con los elementos que permiten evaluar, sistematizar y procesar lo sucedido en el taller.



Este esquema que ofrecemos a continuación resulta trascendental cuando emprendemos la labor de educadores/as, puesto que desglosa los ítems de cada fase de la formación y además nos sirve como un referente de auto análisis a través del cual podemos identificar nuestras fortalezas y dificultades.

ANTES	
Elementos a tomar en cuenta para la planificación del taller	
<i>Planificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Negociación: hablar con la persona/organización que solicita el taller. Flexibilidad para modificar la propuesta inicial y tener claro los puntos no negociables. • Preparación y aprobación de proyecto narrativo y presupuestal sobre el proceso formativo. • Firma de convenios, contratos cuando sea necesario. • Definir el tema/as a tratar. Intención. • Plantear el objetivo del taller o del proceso formativo. • Objetivos de las dinámicas y juegos. • Escoger las actividades y definir el tiempo de cada una (duración aproximada de cada dinámica y del total de la sesión). • Diseño de herramientas para recoger información: listados de asistencia, bitácoras, diario de campo, fotografías, video, relatorías, etc.
<i>Equipo Facilitador</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación del facilitador o facilitadora: creatividad, capacidades para dinamizar, manejo de grupos. • Documentarse y conocer bien los conceptos que se van a trabajar y la metodología que se utilizará. • Reparto de roles y actividades entre los/as facilitadoras/es. • Repasar o reajustar metodología con el equipo de trabajo. • Vestuario: tener en cuenta los símbolos y las convenciones culturales del lugar y del grupo con quien vamos a trabajar, tanto como el clima. • Tener un plan B en cuanto a recursos materiales (video beam- papelera).
<i>Características del grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar canales de comunicación entre el equipo facilitador y el grupo participantes. • Identificar la población: edades, género, etnias, contexto en el que viven, necesidades, expectativas e intereses. • Saber el número de participantes: recomendamos entre 12 y 30 personas. • Información cualitativa: relación entre las personas del grupo; malestares o casos a tener en cuenta en el grupo; es un grupo de conformación nueva o antigua. • Concertar tiempos, fechas y espacios con el grupo.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos: preparar la lista de asistencia de participantes y bitácoras de sesión. También si hay que entregar cartillas o documentos específicos en la sesión. • Comprar y organizar el material que se va a usar para el trabajo: papelería y material plástico (papel, pinturas, pinceles, etc.). Empacarlo y repartirlo para llevarlo hasta el lugar del taller. • Conseguir y preparar el material tecnológico: cámaras de fotos y/o video, proyector, equipo de música. Asegurarnos que funciona y que está cargado o que tenemos tomas eléctricas allá donde vamos.
<i>Logística</i>	<p>Si lo gestiona quien lo facilita o cuando hay que viajar fuera del lugar de residencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la convocatoria, invitación y confirmación de los y las participantes. • Coordinar refrigerios y alimentación. • Coordinar reserva de espacios apropiados. • Coordinar desplazamientos de las personas participantes. • Compra de pasajes aéreos o terrestres para equipo facilitador. • Reserva de alojamiento para equipo facilitador.



<i>Espacio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Características generales de los espacios para metodologías lúdico – artísticas: muy amplios, buena iluminación y ventilación, mobiliario que se pueda mover, sin columnas u obstáculos en medio, que sea independiente de otros salones o lugares con actividad (para que el ruido externo no moleste y para poder usar sonido en las actividades), suelo apropiado para moverse y correr. • Conocer dónde se hará el taller para asegurar su idoneidad y para poder planear bien las actividades apropiadas en función del espacio. • Saber cómo llegar al espacio (direcciones, transporte) para llegar a la hora acordada. • Adecuar el salón para lo que requiere el taller: colocación del mobiliario (recomendamos solo sillas y en círculo), despejarlo de objetos y otros muebles, decoración.
----------------	--

DURANTE	
Elementos a tomar en cuenta en el desarrollo del taller desde este tipo de metodología	
<i>Actitud “clown”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrarse con intención, vivir el proceso en primera persona, creer que funciona y sirve. Explicar y hacer con el ejemplo. • Estar en el “aquí y ahora”. • Evitar distancias con el grupo y entre las personas participantes, generando una atmósfera cálida, de confianza y de cercanía. • Activar la creatividad y las capacidades resolutivas • Flexibilidad: adaptación a los espacios, al clima, a las dificultades, etc., para cambiar lo planeado si es necesario. • Abandonar la idea de perfección. Ver las dificultades y errores como oportunidades de aprendizaje y cambio. • No temer a los silencios.
<i>Relación con el grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar, escuchar y chequear todo el tiempo la energía, la actitud y las necesidades de las personas participantes. Aprender a leer al grupo en relación con las actividades, el espacio y el contexto. • No chocar contra él, sino fluir con el grupo. • Asumir la variedad de ritmos, opiniones y capacidades de las personas participantes. • No juzgar la no participación y valorar la presencia. Saber que ésta puede ser corporal, verbal, escrita, etc. • Observar, moderar y repartir la palabra de quiénes hablan mucho y quiénes no hablan. Propiciar la participación equitativa.
<i>Creación de ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener claros unos acuerdos que se construyen con el grupo. Volver a ellos si es necesario. • Generar vínculos para desarrollar la confianza y un espacio seguro donde puedan expresarse tanto quien facilita como las personas que conforman el grupo. • Promover la sensación de igualdad/horizontalidad desde el respeto a las diferencias. • Profundizar las relaciones, conocer cosas en común y cosas diferentes de cada uno/a. • Favorecer el contacto visual y físico. Activar el cuerpo y la expresión corporal. • Estar alerta para percibir y manejar la atmósfera de grupo.
<i>Pedagogía y metodología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener presente la intención y los objetivos de los juegos y dinámicas (“no es jugar por jugar”). • Facilitar reflexiones a partir de las vivencias, entretejiendo además las intervenciones de los y las participantes con el momento de la teorización. • El análisis de contexto y el acercamiento a la teoría lo hacemos con arte y juego, no están desligados. Es la forma de “aterrizar”, “materializar”, darle cuerpo a los conceptos. • Tomar en cuenta el tiempo en el desarrollo de la sesión para lograr la realización de las actividades y los temas previstos. Aprender a manejar los tiempos, incluyendo recesos, aperturas y cierres, encuadres, etc.

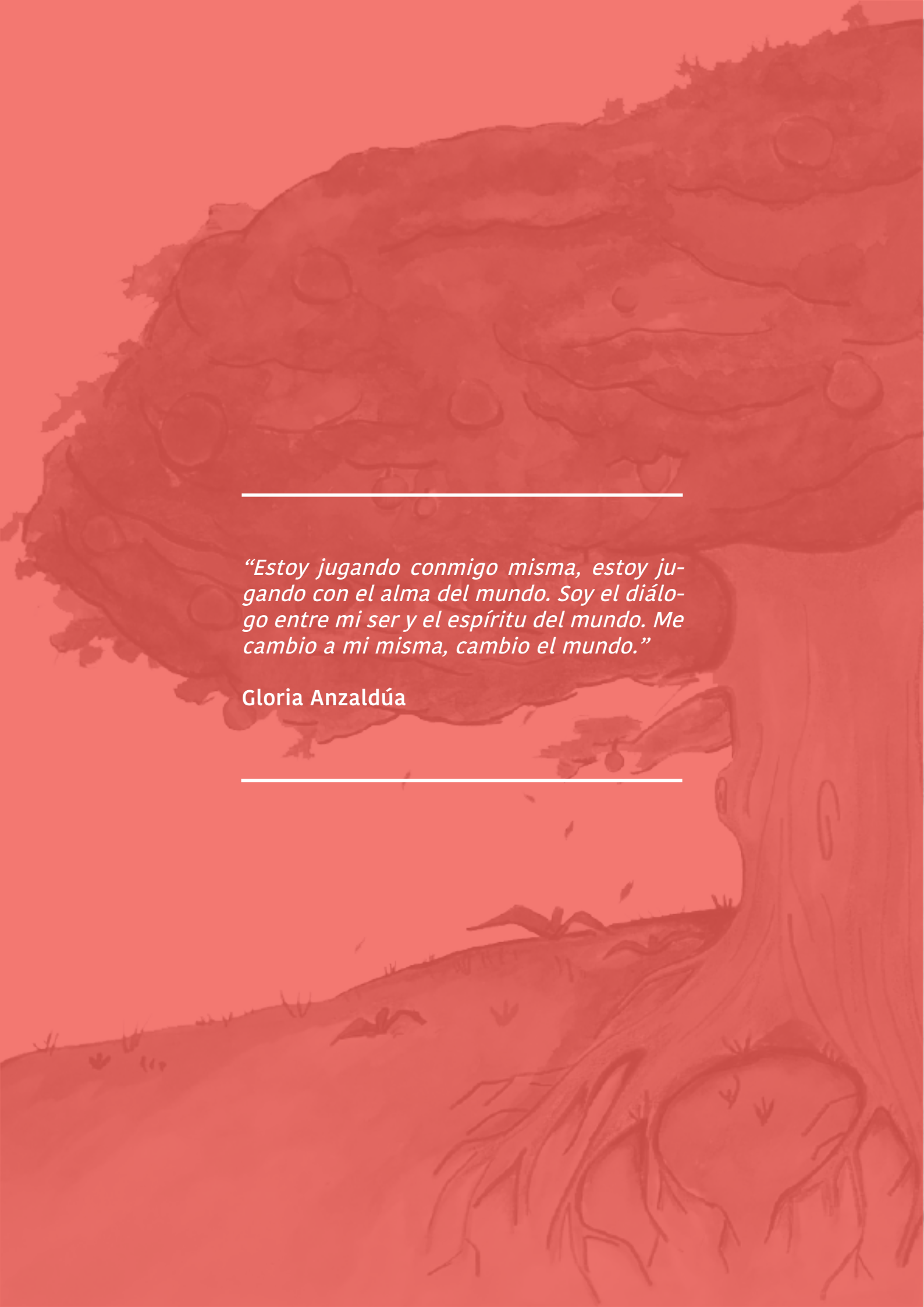


	<ul style="list-style-type: none"> • Al mismo tiempo, revisar la agenda, la planificación con el fin de cambiarla de ser necesario. • Utilizar diversas técnicas lúdicas y artísticas para ampliar las experiencias creativas, despertar y potenciar las diferentes habilidades y favorecer la expresión y participación de todos y todas a partir de diferentes formatos y lenguajes. • Hacer un buen uso de los materiales. Cuidarlos.
<p><i>Uso y movilización del poder</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de mis rangos de poder y de influencia como facilitador/a en función de las identidades que me pueblan y en relación con las identidades de las personas y grupos con los que estemos trabajando. • Colectivizar el aprendizaje: todos sabemos; construcción colectiva del conocimiento; de dentro hacia afuera; valoración de todo tipo de saberes. • Facilitar la toma consensuada de decisiones y la participación incluyendo todas las voces. • Establecer colectivamente acuerdos de convivencia y funcionamiento. • Conocer mis debilidades y fortalezas como facilitador/a. • Saber liderar cuando haga falta y, al mismo tiempo, saber cuándo dejarme llevar por el grupo o la situación. • Tener habilidades para manejar el conflicto. Tener clara la perspectiva positiva del conflicto. • Trabajar la frustración y el miedo al fracaso y el ridículo que podamos experimentar como formadores/as • Continua comunicación entre los/as facilitadoras. Cumplir con los roles y el reparto de actividades establecido, con flexibilidad para variarlo si hiciera falta.
<p><i>Comunicación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva y noviolenta. • Pautas de lenguaje: sencillez y claridad; voz que se entienda, pausada; adecuado uso de acuerdo al contexto y características del grupo; modular la voz. • Recordar que la comunicación es 70% lenguaje no verbal y 30% lenguaje verbal. • Incluir las realidades del contexto del alumnado • Crear escenarios específicos utilizando la imaginación (“estamos en el Amazonas...”). • Dar pautas claras para la realización de las actividades.
<p><i>Emocionalidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la centralidad de las emociones, aprender a conocer y diferenciar las propias y las de los demás (leer señales corporales). • Facilitar, dar espacio y acompañar la expresión de emociones de las personas en el grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Si alguien expresa tristeza podemos invitarla a sacarla con el llanto sin presionar para que pare, o cambie de estado emocional, y darle un lugar en el grupo. Sostener esta emoción desde el silencio y la presencia puede resultar sanador. • Si alguna alumna comparte que ha sufrido violencia podemos ofrecerle un espacio privado, aparte del grupo, para poder escuchar empáticamente y evaluar si debemos remitirla a algún recurso específico, siempre teniendo en cuenta sus necesidades y evaluando junto con ella las opciones. • Abrir y cerrar espacios de exposición emocional. • Reírse: la risa sana y distensión. Vencer el ridículo. • Saber que estos espacios son terapéuticos sin ser terapia, precisamente por la descarga y acompañamiento emocional. • Valorar los espacios de silencio y darles lugar: sirven para contactar con lo que me pasa internamente. • Promover la empatía a través de historias personales y el compartir momentos de memoria personal y colectiva. • Promover prácticas de autocuidado, comenzando conmigo mismo/a.



DESPUÉS	
Elementos que permiten evaluar, sistematizar y procesar lo sucedido en el taller	
<i>Entrega del espacio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y limpiar el espacio utilizado. • Recoger y organizar materiales.
<i>Seguimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Envío de Materiales: documentos escritos, pdf, presentaciones de power point, fotografías, fichas de actividades. • Casos personales: identificar y acompañar casos individuales; continuar la comunicación; cuando sea necesario, buscar alianzas con apoyo psicosocial y apoyo de otras organizaciones o espacios. • Contenido: qué temas se deben profundizar; qué nuevos temas voy a plantear; qué apoyos escritos, audiovisuales, etc., necesito. • Chequear el sentido de la continuación de las actividades. • Próximos encuentros: fechas y horarios. • Despejar dudas adicionales de los y las participantes vía mail, llamada.
<i>Evaluación, retroalimentación y análisis del encuentro (tanto individual como en el equipo de facilitación).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones de las personas participantes respecto a la convocatoria, metodología, participación, contenidos, logística, objetivos, materiales utilizados, espacio, etc. En lógicas de “qué funcionó, qué se puede mejorar; qué no funcionó, qué se debe cambiar”. • A nivel personal: cómo me sentí; qué puedo mejorar; qué fortalezas tengo. • A nivel de equipo facilitador: cómo nos sentimos; qué podemos mejorar; qué fortalezas tenemos. Si cumplimos la planificación previa de tiempos y actividades. Revisión cumplimiento de objetivos. • Recopilar los datos de participantes y guardarlos en una base de contactos.
<i>Autocuidado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: chequeo emocional y medidas de autocuidado. • Espacio y prácticas de desahogo y descarga de las y los talleristas (individual y grupal). • Soltar a los grupos.
<i>Sistematización</i>	<ul style="list-style-type: none"> • De las bitácoras de seguimiento y de las fichas de evaluación. Uso adecuado de la información recogida. • Realizar el informe narrativo y financiero (cuando sea necesario) del proyecto. • Organizar registro de fotografías. • Compilar y ordenar formatos de asistencia, desplazamiento, etc. • Socialización de productos artístico – creativos realizados. • Entrega de facturas al equipo contable – financiero.





“Estoy jugando conmigo misma, estoy jugando con el alma del mundo. Soy el diálogo entre mi ser y el espíritu del mundo. Me cambio a mi misma, cambio el mundo.”

Gloria Anzaldúa



||| ● Recursos
Didácticos

III. Recursos Didácticos

a. Definición.

Finalmente, dentro de la metáfora del árbol nos encontramos con sus ramas. Los recursos didácticos hacen referencia a las técnicas pertinentes que se ponen al servicio, se relacionan con el acto educativo definido, y nos responden a la pregunta de “con qué” vamos a desarrollar la labor educativa. Así como hay muchas ramas, variadas, de diferentes formas y tamaños, con hojas o sin hojas, etc., podemos encontrar un universo de actividades y dinámicas que poner al servicio de nuestra pedagogía y metodología.

La didáctica es la disciplina que se encarga de articular la teoría pedagógica y las técnicas de enseñanza, es el eslabón que permite materializar los principios pedagógicos y las fases metodológicas en la práctica educativa.

La elección de las actividades y dinámicas estará orientada por los fundamentos pedagógicos (semilla) y el enfoque de la metodología socio-afectiva (tronco). En consecuencia, los recursos didácticos o las ramas que tiene nuestro árbol, tienen un componente lúdico y artístico, desarrollado en juegos, dinámicas y ejercicios de todo tipo, que además de enriquecer los espacios formativos y hacerlos creativos, nos ayuda a fijar los conceptos a la memoria, puesto que pasan por el cuerpo y las emociones, dejando una impronta mucho mayor. No por nada, todos y todas aprendemos a hablar a estar en sociedad y a desarrollar una serie de normas y valores a través del juego desde que somos pequeños/as.



b. Actividades para prevención de violencias machistas.

Con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación, compartiremos algunos recursos didácticos (ramas) que pueden ser útiles para el trabajo educativo en prevención de violencias machistas con jóvenes. Estas ramas, están relacionados con 4 ejes que consideramos claves: la creación y el fortalecimiento de grupos, el trabajo reflexivo en torno a las masculinidades y sus privilegios, el avance en el empoderamiento de las mujeres, y la identificación y erradicación de todo tipo de violencias.

Estos ejes sirven de inspiración al momento de escoger y llevar a cabo los recursos didácticos de nuestros procesos educativos. A continuación, vamos a compartir algunas actividades por cada eje, sin embargo, invitamos a que cada formador/a active su bagaje como educador/a y su creatividad, y seleccione, invente o escoja todos los recursos didácticos que le sean útiles en función del grupo con el que trabaje y los temas concretos o necesidades que identifique para las formaciones.

1 Proveniencia

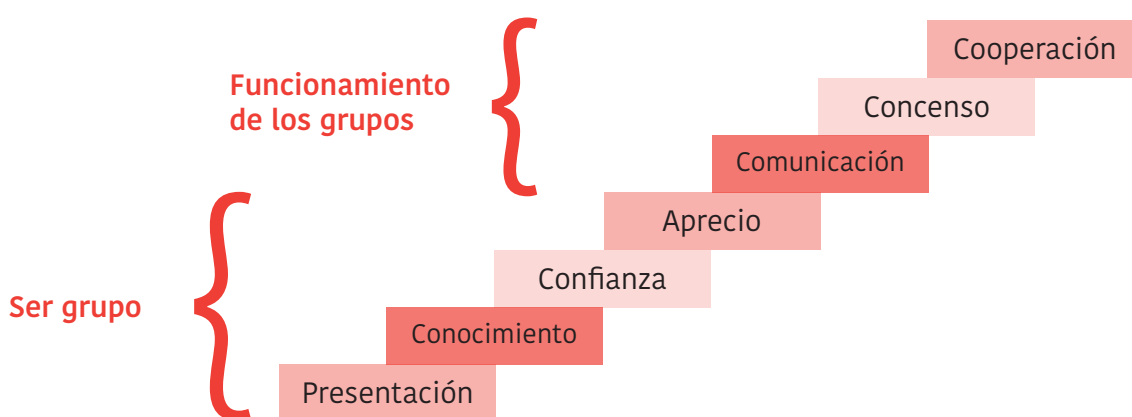
El primer eje de nuestras ramas o recursos didácticos es la creación y el fortalecimiento del grupo de jóvenes al cual dirigiremos la formación. Consideramos esto como un punto de

partida en todo proceso educativo pues con un grupo constituido y fortalecido las posibilidades de aprendizaje y enseñanza sobre prevención de violencias machistas van a ser mucho más enriquecedoras.

Desde la Educación para la Paz, se utiliza el término provención (creado por el investigador John Burton, 1990) para hacer referencia a la necesidad de proveer de herramientas - al grupo y a las personas que lo conforman - para transformar positivamente los conflictos. Desde la provención buscamos lograr los siguientes objetivos (Maiques y Correal, 2015):

- Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza.
- Favorecer la comunicación en el grupo de participantes.
- Favorecer la toma de decisiones por consenso.
- Trabajar la cooperación.

El trabajo de provención en nuestras formaciones, se divide en dos grandes fases: la creación y cohesión (el ser grupo); y el funcionamiento del grupo (el hacer del grupo). La provención es un camino que andamos paso a paso como si se tratase de subir una escalera, trabajar cada escalón será indispensable para avanzar en el siguiente.



ACTIVIDADES ⁵		
Provencción		
<i>Creación de grupos</i>	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento exclusivo • Nombre y cambio de puesto • Piña, maracuyá
	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cita express
	Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Burbujas
	Aprecio	<ul style="list-style-type: none"> • Lavacoches/Masaje por parejas
<i>Fortalecimiento</i>	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha Activa
	Consenso	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenarse en un banco/Tronco en el río
	Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Silla zombie



5. Algunas de estas actividades se realizaron en el taller facilitado por Otra Escuela (Mayo 2019). Al final de la guía compartimos fichas detalladas de las actividades por ejes.

2 Violencias

Una vez hemos trabajado la cohesión y el fortalecimiento del grupo con la provención, y en concreto generado un espacio de confianza, afecto, solidaridad y respeto, podemos avanzar hacia el segundo eje dentro de los recursos didácticos. En este eje llevaremos a cabo ejercicios dirigidos a identificar, prevenir y abordar las violencias machistas.

VIOLENCIAS
Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Stop de palabras
<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía de... (Introducción al Teatro imagen)
<ul style="list-style-type: none"> • Máquinas

3 Masculinidades

El tercer eje de nuestras ramas o recursos didácticos, es el trabajo en masculinidades, que llevaremos a cabo con específicamente con los hombres del grupo. Se trata de llevar a cabo actividades y dinámicas dirigidas a comprender los roles de género, especialmente lo que significa ser hombre y el ejercicio de la masculinidad hegemónica que garantiza una posición dominante y privilegiada para los hombres, y de subordinación para las mujeres.

Hacer un trabajo profundo, reflexivo y transformador sobre la masculinidad, significa explorar qué tipo de masculinidad los hombres jóvenes están construyendo, cuáles son sus referentes, cuáles son sus actitudes y roles, y cómo estas masculinidades reproducen el ejercicio de dominio, control y violencia sobre las mujeres. Además, buscaremos propiciar espacios para identificar la necesidad

del cambio en los hombres como factor determinante para la prevención en violencias y el avance en la igualdad entre mujeres y hombres.

MASCULINIDADES
Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Antifaces de Género
<ul style="list-style-type: none"> • Mapeo de la Masculinidad Hegemónica
<ul style="list-style-type: none"> • Collage de la juventud

4 Empoderamiento de las mujeres

El tercer eje de nuestras ramas o Así como trabajamos exclusivamente con los jóvenes sobre su masculinidad, en el tercer eje de los recursos didácticos, proponemos hacer un trabajo específico con las jóvenes. Nuestro objetivo será fomentar el empoderamiento de las mujeres a través de actividades que les permitan revisar los roles de género, identificar y compartir historias de las violencias que viven o conocen por el hecho de ser mujeres jóvenes, reforzar de manera individual y colectiva su autoestima y confianza y así poder generar reflexiones y estrategias para poner límites, auto-conocerse, cuidarse y así prevenir las violencias machistas. Proponemos ejercicios que incluyan técnicas corporales, teatrales y juegos de rol.

EMPODERAMIENTO
Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Mujer collage
<ul style="list-style-type: none"> • Con estas manos
<ul style="list-style-type: none"> • Explorando mis límites





Instituto Pablo Picasso. Málaga





“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

Nelson Mandela



IV ● Frutos de transformación no violenta

IV. Frutos de transformación noviolenta

Los frutos aparecen como el elemento que reinicia el proceso de aprendizaje y lo lleva más allá pues, en sí mismo, un fruto lleva la misma semilla del árbol del que nació. Es, por tanto, una forma de entender simbólicamente la educación como un proceso y espacio donde se materializa la multiplicación de conocimientos y la creación de agencia y subjetividades políticas. Con y en los frutos, se cierra el círculo pedagógico al mismo tiempo que, paradójicamente, se vuelve a reiniciar todo el proceso de nuevo, como espiral que no termina. Aquí encontramos, entonces, el enlace entre la educación y el activismo.

Al resaltar la base social de la educación, se concibe el aprendizaje como un **proceso dinámico y dialógico que construye un conocimiento que busca la transformación social desde la horizontalidad y la lucha contra las opresiones, a partir de la concienciación y la acción del alumnado y los y las educadores/as**. De este modo, el aprendizaje propuesto en prevención de violencias machistas no se aprende y replica de forma unívoca y vertical, sino que se construye desde el vínculo horizontal de los y las jóvenes implicadas, y se aplica en la búsqueda de transformar sus condiciones de existencia y la satisfacción de sus necesidades. Ampliamos la noción del aprendizaje como algo que solo se piensa y se dice; pues parte de que **se dialoga y se hace y, al hacerlo, transforma la vida**.

En este sentido, buscamos que, en los procesos educativos sobre prevención de violencias machistas, los y las jóvenes, se transformen y transformen su vida partiendo de la sensibilización hacia sí mismos/as para llegar a ser activistas por el cambio, esto es, **crear es-**

trategias para replicar lo aprendido en sus propios espacios (personales y colectivos).

Hasta aquí, en nuestro proceso educativo ya tendremos nuestro objetivo bastante logrado, pues toda la información de la semilla (fundamentos pedagógicos), el tronco (metodología) y las ramas (recursos didácticos) ha sido pasado por el cuerpo, la emoción y la reflexión de los y las jóvenes. Ahora nuestra labor como educadores/as será incentivar y orientar la activación de esas agencias políticas y sus liderazgos.

Para ello, proponemos algunas claves para tener en cuenta a lo largo de todo el proceso formativo y recomendamos que, en la planificación de nuestros procesos educativos, se destinen momentos específicos que propicien la búsqueda de estrategias propias y colectivas para que sean los y las jóvenes quienes encuentren las formas que más les motiven para incidir en sus espacios:

- Fomentar la autonomía y potenciar las capacidades del alumnado, para que, una vez nosotros/as como educadores/as ya no estemos acompañando su proceso, ellos/as mismos/as cuenten con la confianza y las herramientas para replicar lo aprendido por sí mismos. Como el mismo fruto que durante un tiempo, mientras nace, crece y se fortalece, pertenece al árbol, pero una vez está maduro, se desprende, llevando consigo y a su manera toda la información, los nutrientes y la memoria del árbol.
- Facilitar espacios individuales y grupales para que sean los y las jóvenes quienes identifiquen las problemáticas sobre las cuales incidir, de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.



Para ello podemos determinar distintos ámbitos de su vida (por ejemplo, el instituto, la familia, el barrio, el grupo de amigos/as, etc.) en donde ellos y ellas identifiquen la existencia de violencias machistas y puedan hacer un análisis de las mismas en torno a: qué tipo de violencias vemos, quiénes las ejercen, qué dinámicas las refuerzan.... Contar con toda la información necesaria de la problemática sobre la cual queremos intervenir es un primer paso para activar la agencia política y el liderazgo de los y las jóvenes, pues los invita a estar en contacto consciente de su realidad y a no ser indiferentes con ésta.

- Una vez ellos y ellas tienen clara cuál es la problemática sobre la cual incidir, será fundamental ofrecer un espacio para que piensen, y creen formas, acciones o estrategias para transformarla replicando o llevando a sus entornos lo que han aprendido. Como lo hemos mencionado en varias ocasiones a lo largo de este documento, estos procesos educativos que llevaremos a cabo, buscan que quienes aprenden, aprendan no para acumular conocimiento, sino para la vida, para el empoderamiento y para hacer algo con lo aprendido. Para ello, se puede invitar al alumnado a determinar qué tipo de acciones quieren llevar a cabo (las acciones son tan variadas

como las problemáticas y los intereses del alumnado: campañas de sensibilización, crear una colectiva, hacer un performance, pintar un mural, etc.).

- Resulta fundamental que en la activación de liderazgos y agencias políticas los y las jóvenes puedan identificar los recursos con los que cuentan para ponerlos al servicio de su acción o estrategia, las alianzas que pueden hacer con diferentes personas que puedan apoyar su labor y las dificultades (propias y del contexto) que se van a encontrar para encontrar caminos para superarlas.

En palabras de una participante del taller, como educadores/as *queremos que los y las jóvenes sean capaces de organizarse, pensar y decidir qué quieren, en qué temas se tienen que formar, en qué espacios quieren intervenir*. En definitiva, que empiecen a ser activistas por el cambio. Muchas veces se tiene la idea de que ser activista *es salir a manifestarnos con altavoz, a lo mejor hay chicas y chicos que les apetece estar en eso, pero también puede haber otra gente que quiere ser activista y no tiene que tener esa forma de expresarlo. Tenemos un estereotipo de activista, todas somos necesarias, pero no todas tenemos que hacer lo mismo. Es necesario abrir el abanico de posibilidades*⁶.



Movilización Málaga Jóvenes violencias

6. Participante del taller facilitado por Otra Escuela, mayo 2019.



Es así como dentro de nuestros procesos educativos vamos a dar espacio para que se recojan todas las reflexiones que surjan en la vivencia personal y colectiva, con las dinámicas, con las explicaciones teóricas, con el fin de que cada quien pueda responder a las preguntas ¿todo esto que estamos haciendo en el aula dónde lo puedo llevar y multiplicar? ¿de qué forma lo quiero hacer? Recordando siempre que *el activismo está en lo cotidiano en las pequeñas cosas, que te vinculen a una transformación que te guste, con la que estés interesada, que te conecte con el corazón, que te pase por el cuerpo*⁷.

En este punto nos interesa resaltar la acción crítica y transformadora como finalidad del aprendizaje y fundamento de la no violencia. La no violencia como concepto (nótese que es una sola palabra) parte de un compromiso activo contra la dicotomía que socialmente se ha construido entre violencias y pasividad, como si nuestra actitud frente al mundo y sus injusticias fuera únicamente o soy violento/ o soy pasivo/a. Ello explica que la entendamos como una sola palabra pues la ausencia de violencias, referida en la "no violencia" (como palabras distintas), no necesariamente implica una acción crítica que busque una transformación de éstas; la no violencia busca abordar tanto las violencias como la pasividad e indiferencia que las legitima. La no violencia es una alternativa a esta falsa e individualizante disyuntiva, violencias y pasividad, y su base ético-política parte del reconocimiento de la autonomía de las personas, de la acción colectiva, de la desobediencia y de la resistencia civil como vías activas y a la vez pacíficas para transformar situaciones sociales y leyes injustas o inequitativas de una sociedad (Sharp, 1973).

Resulta fundamental este término cuando como educadores/as estamos buscando incentivar a los y las jóvenes en activar sus agencias políticas desde la creatividad, superando tanto la pasivi-

dad e indiferencia frente a las violencias machistas que ven a su alrededor. La no violencia busca generar cambios sociales y culturales estructurales partiendo de la coherencia entre los fines y los medios para conseguirlos. Comparte con los principios pedagógicos (las semillas) antes descritos la búsqueda de una educación centrada en la construcción conjunta de conocimiento como forma de "humanización" y transformación social, oponiéndose al autoritarismo y la verticalidad entre educando y educado. La no violencia es, así entendida, "una forma de lucha contra la injusticia, sin que esta lucha implique un agravio o daño a la persona que crea o apoya dicha injusticia" (Jares, 1999:71).

En conclusión, apostamos a un proceso educativo que posibilite la agencia y los liderazgos de los y las jóvenes para la prevención de las violencias machistas y la transformación positiva de los conflictos de forma no violenta y creativa, implicando una nueva forma:

- De vivir y sentir que conecte con el actuar.
- De relacionarnos en sociedad a través de la cooperación.
- De emocionarnos por medio de la empatía.
- De humanizarnos como forma de resistir y transformar la actual cultura de miedo, control, violencia y competencia.



7. Participante del taller facilitado por Otra Escuela, mayo 2019.

4 FICHAS DE ACTIVIDADES

a. Provención.

1. Movimiento exclusivo

TIPOLOGÍA: Juego de presentación

OBJETIVOS:

- Presentación entre compañeros y compañeras
- Aprender los nombres
- Comenzar a conocerse con las demás personas.

PARTICIPANTES: Entre 8 y 40 personas a partir de 6 años

TIEMPO: 10 minutos

MATERIALES: Ninguno

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Todas las personas forman un círculo, cada cual indica su nombre y le acompaña con un movimiento exclusivo y original. El resto del grupo, al mismo tiempo, repite el nombre y el movimiento de la persona. Terminada la ronda completa se puede proponer que salga una persona al centro y diga el nombre de alguien del grupo; la persona nombrada rápidamente tiene que hacer su movimiento y repetir su nombre (el de la persona interpelada), si no lo hace en pocos segundos pierde, entonces tiene que salir a la mitad sustituyendo a la/el compañera/ro que estaba ahí.

REFLEXIÓN: (relación entre el juego y el tema trabajado): Al final se puede pedir a dos o tres personas que digan todos los nombres que recuerdan para comprobar hasta qué grado se han memorizado los nombres.

En esta actividad también se trabaja la

expresión corporal y el perder la pena (vergüenza). Si se repite en otras ocasiones el ejercicio se puede evaluar el avance del grupo en este sentido (si está más suelto, si los movimientos o gestos salen más fácilmente o son más complejos y/o creativos, etc.).

ORIENTACIONES: (aspectos a tener en cuenta y/o variaciones): El juego se puede variar un poco cambiando el gesto exclusivo que acompaña al nombre por algo que le gusta a cada persona y que empiece por la inicial de su nombre. Por ejemplo: “me llamo María y me gusta la música; me llamo Jaime y me gusta jugar”. También se puede hacer diciendo mi nombre y un sueño que tengo, algo que me gustaría llegar a realizar, etc.

2. Nombre y cambio de puesto

TIPOLOGÍA: Juego de presentación

OBJETIVOS:

- Aprender los nombres
- Movilizar la energía individual y grupal
- Fortalecer la concentración y aquí y ahora de cada persona.
- Generar confianza a través de la risa.

PARTICIPANTES: De 10 a 30 personas a partir de 10 años.

TIEMPO: 15 minutos.

MATERIALES: Ninguno

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se pide al grupo que se organice en círculo. Quién facilita comienza estableciendo contacto visual con otra persona del círculo, la nombra y se dirige al lugar que ocupa esa persona. El nombre se pronuncia al mismo tiempo que se hace contacto visual y se desplaza hacia la



persona nombrada. Antes de que esta persona llegue al puesto seleccionado, la persona nombrada debe decir el nombre de otra persona del círculo, establecer contacto visual con ella, y desplazarse al lugar que esa persona ocupa. Esto debe ser continuo, sin interrupciones.

REFLEXIÓN: ¿Me cuesta memorizar los nombres de otras personas? ¿Qué siento cuando no me nombran seguido y a otros sí? ¿Qué ha causado el que me nombren mucho, o casi nunca?

ORIENTACIONES / COMENTARIOS: Es importante estimular el ritmo continuo de la actividad. Cuando se logre, se hacen dos, tres y hasta cuatro líneas simultáneas; al mismo tiempo, deben estarse desplazando cuatro personas, mencionando un nombre diferente.

Una variación de la actividad parte de que una persona como zombie (movimiento lento y manos extendidas) se dirige hacia otra persona que esté en el círculo. Debe ser claro hacia qué persona se dirige. La persona a la que está dirigiendo el zombie, hace contacto visual con otra persona del círculo y esta, la nombra. Al ser nombrada, la persona ahora se transforma en zombie, el zombie anterior ocupa el lugar del nuevo zombie, deja su lugar en el círculo y se dirige hacia la persona que la nombró. Ahora la persona que nombró repite el ejercicio y hace contacto visual con otra persona del círculo, al ser nombrada se transforma en zombie.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Quien facilita la actividad indica que para identificar si los nombres de todas las personas ya han sido aprendidos por el grupo, van a jugar piña o maracuyá. Piña corresponde a la persona que está ubicada del lado derecho y maracuyá a la del lado izquierdo de cada uno/a. Organizado el grupo en forma de círculo, se propone que alguien pase adelante, en el centro del círculo, y se ubique frente a otra persona mirándola a los ojos, y diga piña o maracuyá de tal forma que lo más rápido posible, la otra persona responda el nombre del respectivo compañero/a ubicado a su derecha o izquierda (según corresponda). Si la persona responde asertivamente se queda en su lugar, si no, reemplaza a quien la abordó. Esta acción se repite varias veces, es necesario que siempre haya alguien en medio del círculo.

REFLEXIÓN: La persona que orienta resalta la importancia de aprender el nombre de las y los participantes y de nombrarnos a partir de ellos. El nombre propio es la primera palabra que nos identifica como personas, es escogido por la familia, y permite una identificación social.

ORIENTACIONES: Se proponen las palabras Piña y Maracuyá como base del ejercicio. Dichas palabras pueden variar según el contexto del grupo, pero es importante tener la claridad frente a las palabras a utilizar, la idea es que hagan parte de una misma categoría (en este caso específico frutas) pues se parte de estimular la concentración y respuesta rápida.

Si alguien del grupo prefiere utilizar un apodo con el que se identifique más que con su nombre, puede incluirse dicha variación tratando de que la participante explique por qué la participante se siente más identificada con dicho apodo. Ello podrá potenciar la reflexión frente al carácter identitario del nombre propio.

3. Piña, maracuyá

TIPOLOGÍA: Juego de presentación y activación

OBJETIVOS:

- Reforzar el conocimiento de los nombres de las personas del grupo.
- Movilizar el cuerpo y la energía individual y del grupo.

PARTICIPANTES: Entre 20 y 30 personas a partir de 12 años

TIEMPO: De 15 a 20 minutos

MATERIALES: Ninguno



Cita exprés

PROVENCIÓN - CONOCIMIENTO - CONFIANZA

TIPOLOGÍA: Juego de conocimiento

OBJETIVOS:

- Promover la presentación y el conocimiento del grupo.
- Favorecer la comunicación interpersonal

PARTICIPANTES: Entre 20 y 40 personas a partir de 10 años.

TIEMPO: De 15 a 25 minutos

MATERIALES: Hojas de papel y lápiz (Uno por participante)

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Quien facilita solicita al grupo que cada persona dibuje en una hoja de papel un reloj y que ponga en él los números: 12, 3, 6 y 9 (que corresponden a las horas respectivamente). Posteriormente explica que cada uno/a va a tener cuatro citas expresas, una en cada hora de las dibujadas y para ello deben buscar a cuatro personas. Los temas para abordar en cada cita pueden ser diversos. Se recomienda especificarlos antes de comenzar, que sean fáciles y cercanos a las personas que conforman el grupo y que sean personales pero no excesivamente íntimos. Como ejemplo se aportan las siguientes preguntas: 3. El deporte que les gusta, ven, practican o del que son seguidores/as, 6. Lo que les gustaría estudiar, 9. El viaje que siempre han querido hacer, 12. El sueño o deseo que tienen. Posteriormente, se informa al grupo que tienen solo 1 minuto para buscar a las personas de las citas. Una vez realizada la búsqueda de personas, les solicita que se encuentren con la persona con la que se citaron a las 3, luego la de las 6, la de las 9 y la de las 12. Para esta actividad se brinda entre 2 y 5 minutos por cita.

REFLEXIÓN: ¿Qué sucede antes, durante y después de acordar y realizar las citas? ¿Qué genera compartir con personas desconocidas? ¿Qué temas me motivaron a compartir más sobre mí? ¿Cómo se dio el diálogo? ¿Quién inició hablando?

ORIENTACIONES: Los temas a tratar según la hora de la cita pueden variar según el contexto del grupo, es importante tener algún conocimiento del grupo para formular las preguntas.

Burbujas

PROVENCIÓN - CREACIÓN DE GRUPOS - CONFIANZA

TIPOLOGÍA: Juego de confianza

OBJETIVOS:

- Desarrollar la confianza en grupo
- Trabajar en equipo
- Trabajar la concentración y la responsabilidad

PARTICIPANTES: Entre 10 y 30 personas a partir de 8 años

TIEMPO: De 15 a 30 minutos

MATERIALES: Venda para los ojos, una por grupo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se forman grupos de no más de 10 personas, los y las participantes se toman de las manos haciendo un círculo. Una persona pasa al centro y con los ojos cerrados se desplaza libremente por el espacio. La invitación para la persona del centro es “muévete como quieras, desde lo que necesites”. La idea es que el resto del grupo, haciendo un círculo a su alrededor acompaña el movimiento de quien está en el centro sin tocarla y la protege, cuidándola de cualquier cosa con la que pueda chocar haciendo una cadena con los brazos entrelazados. La burbuja puede variar de ritmo y de dirección en el movimiento, según cómo se mueva quien está en el centro del círculo. Se le da de 3 a 5 minutos a la persona del centro y se va alternando este rol, sin forzar, sino invitando a que quienes quieran puedan pasar al centro y hacer parte de la burbuja protectora.

REFLEXIÓN: ¿He confiado en el grupo? ¿Qué tanto me ha costado hacer el ejercicio? ¿Cómo me he sentido estando en el centro?, ¿Cómo se sintieron siendo burbuja y protegiendo?



Hablar de la confianza, de lo que pasa si se pierde, de la responsabilidad del grupo y de cada uno, de los bloqueos personales, del trabajo en equipo, etc.

ORIENTACIONES: Es importante no forzar a nadie a ponerse en el centro ya que la confianza es un proceso personal y cada quien tiene que participar siempre y cuando sienta la confianza en el grupo para hacerlo. Otro aspecto a tener en cuenta, es que el grupo tiene que estar concentrado y en silencio para dar seguridad a la persona que se mueve en el centro.

Lavacoches/Masaje por parejas

PROVENCIÓN - CREACIÓN DE GRUPOS - APRECIO

TIPOLOGÍA: Juego de confianza, aprecio y relajación.

OBJETIVOS:

- Desarrollar la confianza en parejas
- Romper barreras corporales
- Fomentar la relajación y el contacto físico

PARTICIPANTES: Entre 8 y 40 personas a partir de 8 años.

TIEMPO: 10 minutos

MATERIALES: Música relajante para acompañar el ejercicio (Opcional)

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se divide el grupo en parejas, primero una persona hará de coche y la otra de lavacoches, después de 5 minutos se van a invertir los roles. El/la facilitadora tiene que ir dando instrucciones para un buen lavado del coche: primero con las manos y simbólicamente se echa agua al coche, después haciendo círculos se le pone el jabón, luego se le echa más agua, se enjuaga pasando los dedos suavemente por el coche y luego se seca soplado.

REFLEXIÓN: Valorar el grado de relajación del grupo, ¿Cómo se han sentido? ¿Les cuesta dejarse tocar o tocar a los demás? ¿Qué les aporta el contacto físico en un grupo?, etc.

ORIENTACIONES: Es importante que se cree un clima de relajación.

Escucha activa

PROVENCIÓN - FORTALECIMIENTO DE GRUPOS - COMUNICACIÓN

TIPOLOGÍA: Juego de comunicación

OBJETIVOS:

- Trabajar sobre la comunicación en su elemento de escucha.
- Practicar elementos que forman parte de la escucha activa y diferenciarlos.

PARTICIPANTES: Entre 8 y 20 personas a partir de 15 años.

TIEMPO: 20 minutos

MATERIALES: Papeles con las instrucciones.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se divide el grupo por parejas (unos serán “A” y otros “B”) y se reparten por el espacio. Cada persona recibirá un papelito según sea A o B donde están expresadas unas indicaciones que han de seguir en el ejercicio. Deben leer el papel y guardárselo sin comentarlo, sobre todo, no comentarlo con su pareja. En el momento que todo el mundo tenga su papel, lo haya leído y haya entendido las normas, el ejercicio comienza con las A contando, hablando, durante 3 minutos, algo que les ha pasado en su vida (o en el fin de semana, o en sus últimas vacaciones, etc.). Las B han de escuchar siguiendo las normas que estaban escritas en su papelito. Pasado el tiempo, cambian los roles y son las B quienes cuentan algo durante 3 minutos y las A escuchan según las instrucciones de sus papelitos. Terminado el tiempo, volvemos a un círculo grande común y evaluamos la actividad.

REFLEXIÓN: ¿Cómo nos hemos sentido escuchando y hablando según fuéramos A o B? ¿Este tipo de actitudes que se dan en la escucha, tienen lugar normalmente en la vida diaria? ¿Cómo nos sentimos cuando no nos están escuchando bien o del todo? ¿Cómo nos sentimos cuando sí nos escuchan activa y atentamente?



¿Éramos conscientes de todos estos elementos que forman parte de la escucha (la mirada, la postura corporal, el parafrasear, las preguntas de profundización y entendimiento, etc.)?

ORIENTACIONES: Las instrucciones que aparecen en los papeles son completamente contradictorias. Unas personas reciben el papel A donde aparecen escritos varios elementos que conforman la escucha activa y las personas que reciben el papel B tienen que actuar según pautas en contra de dicha escucha atenta. Las consignas son las siguientes:

Papel A:

- Mostrar interés.
- Mirar a los ojos de la persona que te habla.
- Hacer preguntas sobre el tema de conversación.
- No interrumpir.
- Estar cerca físicamente.
- Acompañar la escucha de gestos que muestren que estamos atendiendo (sonreír, afirmar con la cabeza, “ajá”...).

Papel B:

- Mostrar poco interés.
- No mirar a los ojos de la persona que nos está hablando. Mirar hacia otros lados.
- Interrumpir.
- Cambiar el tema hablando de algo que te haya pasado a ti o que pienses en ese momento.
- Mostrar lejanía física.

PARTICIPANTES: Entre 10 y 40 persona a partir de 8 años

TIEMPO: De 10 a 15 minutos

MATERIALES: Sillas (preferiblemente sin brazo).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: El grupo sentado y dispuesto en sillas distribuidas aleatoriamente por el espacio, una persona voluntaria deja su silla y se para, se recomienda que quién comience sea el/la facilitadora. Esta persona debe salir del espacio y entrar caminando lentamente (como si fuera un zombie) y buscar sentarse en la silla vacía. Mientras tanto, el resto de personas puede levantarse de su silla y sentarse en cualquier otra, buscando comunicarse y cooperar entre ellas para que la persona parada no logre sentarse. Si lo logra, la persona que ocupaba la silla en la que se sentó debe reemplazarla.

REFLEXIÓN: Hablar colectivamente sobre la generación de estrategias del grupo para impedir que se sentara quien hacía de zombie. ¿De qué formas se comunicaron? ¿Alguien nunca se movió de su silla? ¿Alguien se paraba mucho de su silla? ¿Cómo se reacciona ante la cercanía del zombie?

ORIENTACIONES: Una variante de la actividad es dar un tiempo antes del inicio para que el grupo genere una estrategia. Así mismo, posteriormente se puede poner la regla de que no se puede hablar para así explorar nuevas formas de comunicación.

Silla zombie

PROVENCIÓN - FORTALECIMIENTO DE GRUPOS - COOPERACIÓN

TIPOLOGÍA: Juego cooperativo

OBJETIVOS:

- Generar cooperación de grupo
- Activar la energía y la cohesión de grupo
- Explorar formas de comunicación y generación de estrategias

Ordenarse en un banco/ Tronco en el río

PROVENCIÓN - FORTALECIMIENTO DE GRUPOS - CONSENSO

TIPOLOGÍA: Juego cooperativo y de toma de decisiones

OBJETIVOS:

- Conocer las personas del grupo
- Favorecer el contacto físico, para ir rom-



piendo barreras corporales

- Generar trabajo en equipo, la toma de decisiones y la ayuda cooperativa.

PARTICIPANTES: Entre 10 y 40 personas a partir de 6 años.

TIEMPO: 10 minutos

MATERIALES: Sillas o bancos; si no hubiera lo anterior, se puede usar cinta adhesiva en el suelo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se sitúan en fila tantas sillas como personas haya y éstas se subirán encima. Si usamos bancos, debe haber suficiente espacio para que quepan encima del banco o los bancos todos los miembros. Una vez todo el mundo esté arriba, se explica que se deben colocar en orden según los meses de sus cumpleaños, situándose los de enero en uno de los extremos de la fila, siguiendo sucesivamente el resto de meses, hasta llegar a los de diciembre en el extremo opuesto. Nadie podrá bajarse de las sillas o bancos. Las personas que compartan mes deberán tener en cuenta también el día de su cumpleaños, poniéndose delante las personas que sean de los primeros días de cada mes y así sucesivamente, hasta llegar a los últimos días del mes. Cuando crean que ya están ordenados, se va diciendo en voz alta el día y el mes del cumpleaños de cada uno, para comprobar si están bien ordenados o no

REFLEXIÓN: Cómo ha funcionado el trabajo en equipo: se han ayudado o no, ha habido una organización grupal antes de hacer el ejercicio o cada quién se ha ido moviendo en función de quién tenía al lado suyo, se ha decidido entre todo el mundo o alguien tomó la voz cantante para organizar cómo se iba a actuar, todo el mundo se movía a la vez o se iban moviendo y colocando de uno en uno, etc. Por último, se evalúa cómo nos hemos sentido en relación al contacto físico con las demás personas.

ORIENTACIONES: Si no hubiera sillas o bancos, se puede colocar cinta adhesiva en el suelo, haciendo dos líneas pa-

ralelas para que se sitúen entre ellas y tengan que moverse pisando siempre el espacio entre las dos líneas, sin poder salirse de ella.

Una variante es que no se pueda hablar, debiendo entonces comunicarse a través de signos y gestos, usando otros canales de comunicación que no sean los verbales. Se apuesta así, también, por favorecer la creatividad en la comunicación.

En vez de ordenarse según los meses de nuestros cumpleaños, se puede elegir ordenarse según únicamente los días del mes en el que nacimos, o según las iniciales de nuestros nombres (siguiendo el orden del abecedario), o según las edades (de menor a mayor), etc.

Es muy importante tener cuidado con que nadie se vaya a caer de las sillas o bancos. Personas con tacones o zapatos con plataforma, es mejor que se descalcen. Mientras se realiza el ejercicio, el/la facilitadora puede estar cerca y, en ocasiones, si lo vemos necesario, dar la mano a personas que puedan tener más miedo por la altura o que sean menos hábiles corporalmente.

b. Violencias.

Stop de palabras

OBJETIVOS:

- Fomentar el trabajo en equipo
- Generar competencia entre grupos como forma de contrastar los distintos tipos de dinámicas
- Dar definiciones sobre diversos conceptos que no estén dados por posturas políticamente correctas

PARTICIPANTES: Entre 10 y 30 personas a partir de los 10 años.

TIEMPO: De 15 a 40 minutos

MATERIALES: Hojas, lápices, tablero o cartelera



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: En grupos de aproximadamente 5 personas, se distribuye una hoja y un lápiz y cada grupo le da un nombre a su grupo. Los nombres de los grupos son anotados en el tablero o cartelera por el/la facilitadora. Cada grupo selecciona a una persona que será la encargada de escribir en la hoja de papel.

La actividad consiste en que el/la facilitadora dice una palabra y cada grupo debe escribir 7 palabras que tengan relación con la palabra dicha. El primer grupo que termine, levanta la hoja con las palabras escritas y dice el nombre del grupo, lee las palabras y si están relacionadas, según el criterio de todos los grupos, se le da un punto.

La idea es que se escriban palabras que sirvan para reflexionar a partir de los conceptos escogidos. Una vez se llegue al concepto elegido, se escriban las palabras de todos los grupos en el tablero y se aborda desde ahí el concepto a trabajar.

REFLEXIÓN: La idea es reflexionar sobre el papel de las dinámicas competitivas, de las emociones y sensaciones que genera y que permiten dejar de lado las posiciones políticamente correctas frente a los conceptos seleccionados.

ORIENTACIONES: Las palabras deben estar escritas de forma clara y comprensible. Es importante comenzar con palabras generales y comunes, para ir complejizando el ejercicio hasta llegar a los conceptos seleccionados.

Se recomienda concluir en el siguiente orden: conflicto, paz y violencia. El orden es de suma importancia pues determinarán la selección de las palabras hecha por los grupos. Se deben dar instrucciones claras y contar con un consenso de grupo pues la dinámica genera tensiones frente a la puntuación.

Fotografía de... (Introducción al Teatro Imagen)

OBJETIVOS:

- Introducir al Teatro Imagen
- Fomentar la espontaneidad, la imaginación y la creatividad.
- Trabajar sobre las múltiples posibilidades de interpretación de una misma imagen.

PARTICIPANTES: De 10 a 20 personas a partir de 12 años.

TIEMPO: 30 minutos

MATERIALES: Ninguno.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: El grupo se sitúa a un lado del espacio, dejando vacío otra parte del espacio que hará de escenario. El/la facilitador(a) dice "Trajimos una fotografía de..." y menciona un tema. Los y las participantes, voluntariamente, pasan al escenario, dándose el tiempo de observar la composición en proceso, y van completando la imagen de esa situación específica planteada. No todo el grupo debe hacer parte de la imagen, sólo pasan quienes así lo deseen. Luego se le pregunta al público (compuesto por los y las participantes que no están en la imagen) qué ven: en un primer momento la descripción se basa en aspectos formales (ej. personas de pie, en nivel bajo, etc.) para luego dar paso a interpretaciones, descripción de posibles contenidos (ej. si se ven relaciones de poder, si hay agresión, qué emociones predominan, qué están queriendo comunicar de ese contexto específico). También se pregunta quién consideran que tiene más poder en la imagen y por qué; y quién tiene menos.

REFLEXIÓN: Permite reflexionar sobre las múltiples posibilidades de una imagen; de los diferentes niveles de lectura, lo obvio y lo que imagino (niveles corporales, relaciones de poder, emociones, equilibrio del espacio), sobre la importancia de no tapar o dar la espalda al público.

ORIENTACIONES / COMENTARIOS: Es importante invitar a las personas que



quieren componer la imagen a observar las propuestas del resto de personas antes de incorporarse a la imagen, así como encontrar posiciones corporales que permitan mantenerlas por un tiempo. Al pedir al público que describa la imagen creada, se recomienda comenzar por lo meramente formal para luego dar paso a las interpretaciones. Frente a los temas propuestos para hacer imagen, los primeros deben ser cotidianos, lugares para luego dar paso al trabajo sobre conceptos: violencia, paz, etc. Se puede explorar la variación que parte de dar voz, a personaje por personaje.

Máquinas

OBJETIVOS:

- Explorar la relación entre cuerpo y sonido.
- Representar mediante el cuerpo conceptos y situaciones.

PARTICIPANTES: De 6 a 20 personas a partir de 12 años.

TIEMPO: 20 minutos

MATERIALES: Ninguno.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: El grupo camina por el espacio, quién facilita pide que alguien se detenga y realice un movimiento y sonido repetitivo. Luego de observar el sonido y el movimiento propuesto, el o la facilitadora invita a las y los demás participantes a sumarse con un movimiento y sonido repetitivo propio, complementando y estableciendo contacto con las propuestas previas. Es importante que no todo el grupo haga parte de la máquina, de ese modo quienes quedan por fuera, se les pregunta qué ven (empezando por lo visible, lo obvio: personas de pie, sentadas), qué pasa (imaginar situaciones posibles), qué nombre se le daría a la máquina. Luego, se les pide a los y las participantes de la máquina que, sin cambiar el movimiento y sonido de cada quien, la lleven a funcionar desde un “conflicto”. Se le pregunta al público ahora qué ven. Luego se pide que vuelvan a la máquina inicial, y que ahora la transformen, sin

cambiar el movimiento y sonido de cada quién, a una versión amorosa. Se le hacen las mismas preguntas al público.

REFLEXIÓN: ¿Qué conflicto parece colectivizarse? ¿La máquina inicial muestra un conflicto? ¿Qué necesidades o problemáticas se expresan en este grupo de trabajo? Es interesante plantear una reflexión sobre la naturaleza de las máquinas y de la tecnología que como creación humana tiene implícitamente una ideología y un principio ideológico.

ORIENTACIONES: Se puede replicar varias veces en el grupo, para que todas y todos logren participar. Así mismo, se puede dar desde un inicio la instrucción sobre qué tipo de máquina hacer (Ej. Hacer la máquina de la familia), para poder hacer un mapeo de las problemáticas e imaginarios alrededor de un tema específico.

C. Masculinidades.

Antifaces de Género

OBJETIVO:

- Reflexionar colectivamente sobre la construcción social y socialización de género.

PARTICIPANTES: Personas a partir de los 12 años

TIEMPO: 1 hora y media

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se dispone el material por el espacio de trabajo de forma estética y que suscite la creatividad. Se invita a que cada participante tome un 8/10 de pliego de cartulina y se les invita a que, con el material dispuesto, creen un antifaz, una máscara en la que la decoración deje un espacio para que luego se escriban frases encima (la decoración no puede ocupar toda la máscara). Cuando el grupo comienza a crear sus máscaras, se les va pidiendo que recuerden canciones infantiles que escuchaban en su infancia



y se van reproduciendo en el parlante. El objetivo es recordar la infancia. Mientras siguen trabajando en sus antifaces/máscaras, se les puede ir pidiendo que recuerden juegos en los que participaban en ese entonces. El trabajo en la realización de la máscara dura alrededor de 45 minutos máximo.

Una vez concluida la máscara, se le formula al grupo a las siguientes preguntas: ¿Qué te dijeron que era ser hombre/mujer? Y ¿Quién te lo dijo? Se les pide que escriban las respuestas a dichas preguntas sobre las máscaras, en los espacios dispuestos y con letra clara. Una vez realizado, se pide a los hombres que se coloquen las máscaras (pegándolas al palo de pincho) y que hagan un círculo mirando hacia afuera mientras las mujeres (sin máscara) hacen un círculo mirando hacia adentro observándolos.

Se invita a las mujeres a circular, observando detalladamente las máscaras de los hombres y leyendo lo escrito sobre ellas. Luego de un tiempo, se intercambian los lugares, las mujeres con sus máscaras puestas van al círculo interior y los hombres observan las máscaras y las frases detalladamente.

Al final, todos y todas se colocan sus máscaras y caminan para observarlas todas. Una vez terminada la lectura de todas las máscaras, quien facilita pide al grupo se sienten en sus sillas dispuestas en círculo para reflexionar colectivamente sobre aquello de lo cual “se dan cuenta”.

REFLEXIÓN: ¿Cómo se sintieron haciendo la máscara/recordando la infancia/ escribiendo las frases? ¿Cómo se sintieron cuando tenían la máscara puesta y les observaban? ¿Cuál es la relación entre las frases y la construcción social del reconocerse como hombre y mujeres? ¿Qué relación tiene este ejercicio con las creencias y mandatos de género? ¿Cuál es el papel de la familia y la crianza en dichos mandatos?

ORIENTACIONES: La base del ejercicio está ligada con la creatividad y la infancia, por lo que es preciso leer el ritmo del grupo para que logren concentrarse.

Mapeo de la Masculinidad Hegemónica

OBJETIVO:

- Reflexionar colectivamente sobre las características físicas, estéticas y emocionales de la masculinidad hegemónica.

PARTICIPANTES: de 20 a 30 hombres a partir de los 12 años (se recomienda trabajar en grupos no- mixtos).

TIEMPO: 1 hora y media

MATERIALES: Pliego de papel continuo, cinta de carrosero, marcadores gruesos de colores.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: En grupos de 7 hombres, se les pide que unan los pliegos de papel con la cinta de carrosero de tal forma que uno de los participantes, volteándola, pueda acostarse sobre estos. El resto del grupo, dibuja su contorno sobre el papel utilizando los marcadores, quedando plasmado el perfil de un hombre. Se le pide al grupo que, en un primer momento, reflexione de forma individual en los aspectos físicos, emocionales y estéticos que culturalmente se les dice que tienen que ser/ tener/aparentar por “ser hombres”.

Luego, se les pide que colectivamente compartan sus hallazgos en el grupo y que vayan representándolos, dibujando y/o escribiendo sobre el perfil del hombre en el pliego de papel. La idea es que más que quedarse en la palabra y en la discusión discursiva, el grupo vaya al pliego y consigne sus hallazgos desde la iniciativa individual y colectiva de los participantes. Posteriormente, cada grupo pega el perfil realizado de tal forma que el resto de grupos pueda verlos y contrastar viendo aspectos en común, diferencias, complementariedades.

REFLEXIÓN: ¿Qué entienden por el con-



cepto de masculinidad hegemónica?, ¿Cuáles son las características físicas del hombre representado? ¿Cuáles son las características emocionales del hombre representado? ¿Qué implicaciones tiene ello frente a la relación con otros hombres y frente al relacionamiento con las mujeres? ¿Qué tienen ustedes de este hombre? ¿De dónde proviene este deber ser masculino? ¿Cómo podría ser un hombre distinto?

ORIENTACIONES: Es importante enfatizar desde el inicio que el mapeo parte del hombre que social y culturalmente se impone como estereotipo; hay que enfatizar en que no se trata en ir al ideal que queremos o en cuestiones políticamente correctas.

Al trabajar con un grupo mixto, se les puede pedir a las mujeres que hagan un contorno de un hombre y que ellas plasmen el mapeo que, según sus vivencias, componen ese hombre hegemónico.

Collage de la juventud

OBJETIVO:

• Reflexionar desde los imaginarios sociales sobre lo que significa ser un hombre o una mujer joven.

PARTICIPANTES: hombres y mujeres entre los 12 y 20 años.

TIEMPO: 1 hora y media

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se conforman subgrupos de 6 participantes. Los subgrupos han de estar compuestos por personas del mismo género procurando que haya una homogeneidad en la edad.

En cada grupo se toma un pliego de papel de 1.80 metros de largo y se extiende sobre el suelo. Alguien del grupo se acuesta sobre él y el resto dibuja su contorno con rotuladores de colores. Al tener la silueta sobre el papel, se divide en tres: una parte que sea desde la cabeza hasta la mitad del tórax (1). Otra

parte desde la mitad del tórax hasta el muslo (2) y, por último, de los muslos hasta los pies (3).

Una vez cada grupo haya realizado su silueta y la haya dividido en tres, se explica que buscarán imágenes y/o palabras en las revistas que cortarán con las tijeras y las pegaran de la siguiente forma:

1. Cabeza y parte de tórax

- Los que la sociedad/la cultura dice que los/as jóvenes piensan
- Lo que los/as jóvenes, los participantes piensan

2. Tórax y parte los muslos

- Lo que la sociedad/la cultura dice que los/as jóvenes hablan.
- Lo que los/as jóvenes, los participantes hablan.

3. Muslos hasta los pies

- Lo que la sociedad/la cultura dice que los/as jóvenes hacen.
- Lo que los/as jóvenes, los participantes hacen.

Se da unos 45 minutos para que los/as jóvenes compartan y construyan de forma colectiva la silueta, haciendo, en primer lugar, una búsqueda individual y luego, en la medida en que vayan consensuando con todo el grupo, lo vayan plasmando. Si no encuentran una imagen o una palabra para representar, pueden escribirlas. Una vez terminadas la siluetas, se pegan en el espacio de trabajo, de forma tal que puedan ser vistas por la totalidad del grupo para compartir impresiones.

REFLEXIÓN: Viendo las distintas siluetas ¿De qué se dan cuenta? ¿Qué diferencias hay entre las siluetas de hombres y mujeres? ¿En qué se parecen? ¿Hay algo en común con la imágenes o palabras de lo que la sociedad sostiene piensan, hablan y hacen los/as jóvenes? ¿Qué pasa cuando como jóvenes nos alejamos de aquello que la sociedad desea de mí? ¿Cuáles son las implicaciones que viven



los/as jóvenes por no seguir lo que la sociedad desea/exige de ellos/ellas?

ORIENTACIONES: Es importante disponer las revistas por el espacio de forma tal que inspiren la creatividad. Puede designarse por grupo una persona encargada de cada una de las tres partes de la silueta y que esta, vaya reuniendo las imágenes o palabras y, una vez se llegue a un consenso con el grupo, se pegue en donde corresponda.

d. Empoderamiento.

Mujer collage

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre lo que somos y reconocemos como mujeres
- Tejer puentes e historias que nos unan como mujeres

PARTICIPANTES: Hasta 20 personas

TIEMPO: 1 hora

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: A partir de revistas y materiales plásticos por grupos de 5 participantes, realizaremos una mujer -collage. Bien puede ser con la forma de una silueta corporal colectiva de la manera en la que se imaginan que pueden representar una mujer que una todas nuestras siluetas. En la silueta se va a registrar tanto elementos como creencias y características tenemos como mujeres jóvenes, como soy, qué me gusta, qué sueño... Una vez terminado, ponemos los collages en una Galería y observamos. ¿cómo nos identificamos? ¿qué nos caracteriza? ¿en qué situaciones de mi vida han aparecido mis creencias y características? ¿me veo en las mujeres cercanas a mí, de mi familia...?

REFLEXIÓN: ¿cómo estamos enlazadas todos los cuerpos presentes? ¿Consideran que estas creencias y características son iguales en hombres y mujeres? ¿Cuáles son los impactos/daños en mi

cuerpo? ¿Cómo me siento con ello?

Con estas manos

OBJETIVOS:

- Activar los sentidos por medio de la memoria de partes de cuerpo;
- Generar autoconciencia y apreciación corporal;
- Fortalecer la confianza del grupo y generar aprecio en el grupo.

PARTICIPANTES: Hasta 20 personas

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Caminando por el espacio, se conforman parejas. La actividad consiste en contar qué se ha hecho y qué han vivido diferentes partes del cuerpo. Comienza una persona de la pareja con una parte del cuerpo: Por ejemplo, se pide que hablen de las manos, así que empiezan “Con estas manos he.. recogido café...”. Después de un tiempo, continúa la otra persona de la pareja con la misma parte del cuerpo. Una vez las dos personas de la pareja han pasado por la misma parte del cuerpo, quien facilita nombra una nueva parte del cuerpo y el ejercicio continúa.

ORIENTACIÓN: Es importante pasar por partes del cuerpo que impliquen los distintos sentidos. Por la naturaleza del ejercicio es muy importante haber consolidado el grupo antes pueden propiciar situaciones emocionales vinculadas a historias de vida que el grupo debe saber procesar.

REFLEXIÓN: ¿Reconozco la importancia y la memoria de cada parte de mi cuerpo? ¿Qué trato le he dado a cada parte? ¿Hay alguna emoción o historia que se relacione con alguna parte del cuerpo en particular? ¿Qué sucede con los sentidos contenidos en las distintas partes del cuerpo? ¿Se relacionan entre sí? Cada una se contacta con una parte del cuerpo que ha sentido muy afectada. ¿Qué daños ha producido el patriarcado en mi cuerpo?.



Límites

OBJETIVOS:

- Identificar las formas en que ponemos límites
- Probar distintas formas de poner límites

PARTICIPANTES: 20 - 30 personas

TIEMPO: 15 minutos

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se divide el grupo en dos y se pide que se ubiquen en dos filas (A y B) una frente de la otra mirándose entre sí, con una distancia de 10 pasos entre ellas. Cada persona de la fila A tendrá una persona de la fila B en frente. Las personas de la fila A tendrán el rol de irse acercando a su pareja de enfrente con la intención de invadir su espacio y deberán detenerse sólo cuando sientan que su pareja les pone un límite claro. Las personas de la fila A deberán poner un límite a quien se

acerca. La actividad se hace en tres momentos marcado por los tipos de límites: primero con la mirada, segundo con el cuerpo y la mirada, y finalmente con la mirada, el cuerpo y la voz. Al finalizar se cambia de rol.

ORIENTACIÓN: Para favorecer que conecten con la actividad se puede pedir al grupo que cierre los ojos y se imaginen que están en una situación real en dónde por ejemplo alguien quiere acercarse a ellas a incomodarlas si su consentimiento.

REFLEXIÓN: ¿Qué me pasa cuando pongo límites? ¿en cuál ronda me sentía más cómoda, o por el contrario cuál se me dificultó más? ¿qué pasa cuando me río o me pongo nerviosa? ¿cuándo siento que me ponen un límite claro?



5 BIBLIOGRAFÍA

Benítez, Luis, González, Santiago y Maiques, Mar (2019) “¿Se puede enseñar a construir culturas de paz a través del arte? Una reflexión desde la apuesta pedagógica de la Corporación Otra Escuela”, en *Saberes y prácticas pedagógicas socioculturales artísticas*, Flores, Ana Lucía y Mina, Jesús (comp.), Unicatólica, Cali.

Burton, John (1990) *Conflict: Resolution and Provention, Virginia: Center Conflict Analysis and Resolution*, George Mason University, The Macmillan Press.

Goleman, Daniel (2010) *Inteligencia Emocional*, Editorial Kairós, Barcelona.

Freire, Paulo (2012 [1992]) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, España.

InteRed (2017) *Jóvenes Actuando con Cuidados*. Propuesta para promover la participación social de jóvenes.

InteRed (2019) *Posicionamiento Institucional de InteRed por una Educación Transformadora*.

InteRed (2019) *Coeducando hacia una ciudadanía global comprometida por un mundo libre de violencias machistas*.

Jares, Xesús (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Editorial Popular, Madrid.

Lander, Edgardo (Compilador) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.

Maiques Díaz, Mar y Correal Cabezas, Ximena (2015) *Entre parches y recorridos: herramientas de educación para la paz con justicia de género*, Corporación Humanas - Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género.

Mora, Francisco (2013) *Neuroeducación. Sólo se aprende aquello que se ama*, Alianza Editorial, España.

Otra Escuela, (2015) *¿Se puede enseñar a construir culturas de paz a través del arte? Una reflexión desde la apuesta pedagógica de la Corporación Otra Escuela*.

Salas Silva, Raul (2003) “¿La Educación necesita realmente de la Neurociencia?” *Estudios Pedagógicos*, n. 29, 2003, pp. 155-171, Universidad Austral de Chile, Valdivia (Chile).

Sharp, Gene (1973) *La política de la Acción Noviolenta*, Boston, Porter Sargent Publishers.

Subirats, Marina (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy” en *Género y Educación*, Revista Iberoamericana de Educación, n. 6. Sept - Dic 1996.



