# Manual de fortalecimiento para la atención de la Violencia Basada en Género (VBG)

durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS) de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C. (Mexfam)

**D.R. Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C.**

Domicilio: Juárez 208, Col. Tlalpan, 14,000, Alcaldía Tlalpan, CDMX, México.
Teléfono: 55 54 87 00 30

www.mexfam.org.mx

**Primera Edición, 2020.**

© **Manual de fortalecimiento para la atención de la Violencia Basada en Género (VBG) durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS) de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C. (Mexfam)**

**Desarrollo de insumos Técnicos para el Contenido**
Bautista López Hugo Alfredo
Garduño Aceves Jovita
Guerrero Figueroa Olivia
Sánchez Vega Cuauhtémoc

**Producción Técnica**
García Rojas Fidel Mario
Garduño Aceves Jovita
Silva Márquez Vanessa Ivon

**Diseño**
Cervantes García Acela Rocío

**Corrección de estilo**
Frausto Grande Mario Antonio

Prohibida su reproducción total o parcial.

Impreso en México | *Printed in México*

# Manual de fortalecimiento para la atención de la Violencia Basada en Género (VBG)

## durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS) de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C. (Mexfam)

mexfam
Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C.

# Agradecimientos

**Primeramente,** extendemos nuestro cordial agradecimiento al apoyo de la subvención: "Iniciativa de Investigación de Violencia Sexual" (SVRI, por sus siglas en inglés) que, en conjunto con el Grupo del Banco Mundial, brindaron a Mexfam el premio SVRI 2019, el cual proporcionó los recursos económicos para la realización de este texto.

**En segundo momento,** agradecemos la colaboración entre Mexfam A.C., la Federación Internacional de Planificación Familiar /Región Hemisferio Occidental (IPPF/RHO, por sus siglas en inglés), y la Universidad de Londres-London School of Hygiene and Tropical Medicine (LSHTM, por sus siglas en inglés) por su apoyo y contribución para que este proyecto fuera posible. Además, enfatizamos nuestro agradecimiento a las personas desarrolladoras de insumos Técnicos para el Contenido, por la redacción y conformación de este manual.

**Por último,** hacemos un especial agradecimiento a las personas que apoyaron con sus aportaciones, sugerencias y comentarios para la finalización del presente trabajo: Adriana Domínguez, Angélica García, David Moncada, Erika Heredia, Esperanza Delgado, Génesis Luigi, Lorena Santos, Mariana Cruz, Ricardo Baruch, Shelly Makleff, y Susana Medina.

**Nuestro equipo reconoce que,** sin la ayuda brindada por las distintas personas que fueron parte de este proceso, éste no habría podido llegar a su conclusión. Sigamos contribuyendo y trabajando para prevenir y erradicar la violencia en nuestro país.

# Índice


**Presentación** 8

**Introducción** 10

## MÓDULO I. Herramientas de fortalecimiento 13

**CAPÍTULO 1** **Prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas de adolescentes: Resultados de la evaluación de un Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS)** 14

Hallazgos cuantitativos 16

Hallazgos cualitativos 17

Brindar respuesta a la violencia en las relaciones erótico-afectivas 20

Conclusiones: elementos clave para la prevención de la violencia 21

Recomendaciones para la implementación de EIS 22

**CAPÍTULO 2** **Violencia Basada en Género** 25

Perspectiva de género en la educación 25

Herramientas para el manejo de casos de VBG 45

Rutas de actuación ante casos de VBG 53

**CAPÍTULO 3** **Estrategias para la resolución de conflictos durante el proceso de facilitación** 58

Conflictos durante el proceso de facilitación 59

Herramientas para la resolución de conflictos 71

Abordaje de conflictos atípicos durante la facilitación 83

Recomendaciones para implementar un proceso de facilitación en instituciones educativas 88

**CAPÍTULO 4** **Inclusión del enfoque de la diversidad sexual en estrategias educativas** 95

¿Qué es la diversidad sexual? 97

Herramientas para la inclusión del enfoque de la diversidad sexual 110
Abordaje de la diversidad sexual durante la facilitación 120
Recomendaciones para implementar un proceso de facilitación con enfoque transversal de diversidad sexual 130

MÓDULO II. Acompañamiento de la persona facilitadora 135

CAPÍTULO 5 Procesos de acompañamiento en atención a casos de VBG 137
El proceso de acompañamiento 138
Estrategias de autocuidado 143
Roles de acompañamiento 147
Sistematización del proceso de acompañamiento 149

CAPÍTULO 6 Elementos básicos para la orientación-consejería en VBG 151
¿Qué es la orientación-consejería en VBG? 151
Habilidades básicas para la orientación-consejería en VBG 153
Momentos de la orientación-consejería en VBG 155
Evaluación del riesgo y Plan de Seguridad 157
Proceso de referencia informada: interna o externa 159

CAPÍTULO 7 Elaboración del Directorio de Instituciones de Atención a la VBG 160
Importancia y uso del Directorio 160
¿Qué información debe tener el Directorio? 161
¿Cómo construir un Directorio de instituciones? 162
Período de actualización y seguimiento del Directorio 163

**Conclusiones** 165

**Referencias** 169

**Anexos** 183

# Presentación

En seguimiento a las necesidades de fortalecimiento detectadas en la investigación titulada: "Prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas de adolescentes: Resultados de la evaluación de un Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS)" y, además, con fundamento en una serie de grupos focales realizados con el equipo de personas facilitadoras del Curso de EIS del Programa Gente Joven de Mexfam, de la Ciudad de México, se reconoció la importancia de generar contenido que brindara a las personas facilitadoras herramientas de fortalecimiento de atención a la violencia durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS), así como de otras estrategias educativas de Mexfam. En ese sentido, los ejes temáticos del presente manual proponen atender transversalmente dichas necesidades, tomando, principalmente, el tema de la VBG como el eje primordial de cada uno de los apartados de este documento.

Por otra parte, cabe resaltar que este manual se realizó con el apoyo de la subvención "Iniciativa de Investigación de Violencia Sexual" (SVRI): financiamiento de la innovación en la prevención de la violencia, cuyo objetivo tiene aumentar la evidencia para la prevención primaria de la violencia sexual y de pareja (IPV) en países de bajos y medios ingresos. SVRI, junto con el Grupo del Banco Mundial, brindaron a Mexfam el premio SVRI 2019, por generar colaborativamente una investigación innovadora para la prevención de la violencia en personas adolescentes. Como resultado de este apoyo el presente material involucró a diversos expertos en temas de violencia, discriminación, diversidad sexual, inclusión, entre otros, para que fueran parte de la escritura de este texto.

El presente manual es un esfuerzo conjunto que pretende abonar en la respuesta a la VBG, fortaleciendo capacidades técnicas para la atención de la misma durante la facilitación de Cursos de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam. En ese sentido, este material está dirigido, principalmente, a personas facilitadoras que han recibido previamente procesos de capacitación en EIS, pero cabe resaltar que podría tener alcances para ser utilizado por otras instancias que lo consideren pertinente para la capacitación de su personal,

así como para personas investigadoras que estudien procesos didácticos y de implementación para atender la VBG en distintos contextos.

En lo sucesivo, la persona lectora encontrará una serie de elementos para el abordaje a la VBG, resultado de la investigación antes mencionada, por lo cual la invitamos a adentrarse en los distintos apartados del manual para que explore sus contenidos y establezca un diálogo activo con sus propuestas y fundamentos, siempre recordando que se trata de una propuesta que puede seguir evolucionado y que, por ende, está en espera de lecturas ávidas que le permitan seguir creciendo y mejorando, ya que el tema de la violencia sigue siendo un fenómeno social que requiere -y seguirá requiriendo- de esfuerzos que nos encaminen a visibilizarlo, atenderlo y finalmente, erradicarlo de nuestra realidad social.

# Introducción

El presente material denominado: "Manual de fortalecimiento para la atención de la Violencia Basada en Género (VBG) durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS) de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar A.C. (Mexfam)[1]" tiene el objetivo de brindar a las personas facilitadoras[2] herramientas de fortalecimiento de atención a la Violencia Basada en Género (VBG) durante la implementación exitosa del Curso de EIS y otras actividades educativas de Mexfam.

El primer Módulo está integrado por cuatro capítulos: en el primero de ellos se presentan los resultados de la investigación titulada: "Prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas de adolescentes: Resultados de la evaluación de un Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS)", así como los elementos clave identificados en la prevención de la violencia y una serie de recomendaciones para la implementación del Curso de EIS. En el segundo capítulo se menciona una descripción conceptual de la importancia de la perspectiva de género en la educación, así como la conceptualización de la VBG, para brindar una mirada amplia de la violencia que viven las personas, incluyendo la violencia sexual, haciendo énfasis en la violencia que viven las personas adolescentes en sus relaciones erótico-afectivas. En el tercer capítulo se presentan estrategias para la resolución de conflictos durante un proceso de facilitación, clasificando algunos tipos de conflictos para brindar mayor comprensión sobre el manejo de estos. Finalmente, en el cuarto capítulo se advierte la importancia de la inclusión del enfoque de la diversidad sexual durante la facilitación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam. Además, cabe resaltar que, desde un eje transversal de atención a la VBG, cada capítulo incluye: herramientas, rutas de actuación y

[1] La Fundación Mexicana para la Planeación Familiar A.C. (Mexfam) es una organización de la sociedad civil con más de 54 años de experiencia en el ámbito de la Salud Sexual y Salud Reproductiva (SSySR), cuya Misión es "Mejorar la calidad de vida de la población, mediante la provisión de servicios de calidad en SSySR y educación integral en sexualidad con enfoque de género, derechos y construcción de ciudadanía". Para lograrlo Mexfam brinda servicios médicos y educativos en SSySR, en un marco de Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Trabaja en las comunidades rurales y urbanas, mediante sus Clínicas y Programas Sociales.

[2] Se entiende por personas facilitadoras, aquellas personas que brindan procesos educativos.

recomendaciones para la implementación exitosa de un Curso de EIS y otras estrategias educativas.

El segundo Módulo se compone de tres capítulos: el capítulo cinco propone un proceso de acompañamiento técnico para la atención de casos de violencia identificados durante la facilitación del Curso de EIS, e incluye estrategias de autocuidado y roles de acompañamiento, entre el equipo de orientación-consejería y las personas facilitadoras de EIS. El sexto capítulo brinda elementos básicos para realizar orientación-consejería en VBG. Finalmente, en el séptimo capítulo se realiza una descripción de la construcción del Directorio de Instituciones que atienden VBG, por considerarse éste un recurso indispensable para la atención a la violencia.

Adicional al manual, la persona lectora encontrará de forma adjunta material impreso que incluye las Cartas Descriptivas complementarias, en las que se propone un abordaje para la propia implementación de éste.

El presente manual está dirigido a personas que trabajan con grupos de aprendizaje, facilitando procesos educativos, especialmente con personas adolescentes y jóvenes. La implementación de los contenidos está focalizada principalmente a población cautiva en escuelas de nivel básico y medio superior, sin embargo, dichos contenidos también se pueden implementar en espacios comunitarios. Se espera que el presente material contribuya en el proceso de formación de las personas facilitadoras que implementan Cursos de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam.

Es necesario especificar que, dadas las características del manual como material de fortaleci-miento, éste no se conceptualiza del todo como un insumo de primer contacto formativo para las personas facilitadoras de nuevo ingreso a Mexfam, ya que supone capacitaciones y el conocimiento de material previo. Sin embargo, no por eso deja de ser una herramienta que contribuye a consolidar las habilidades adquiridas en un proceso de inducción al cargo como persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas de dicha institución.

MÓDULO I

# Herramientas de fortalecimiento

CAPÍTULO 1

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES ERÓTICO-AFECTIVAS DE ADOLESCENTES: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE UN CURSO DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD (EIS)

CAPÍTULO 2

VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DURANTE EL PROCESO DE FACILITACIÓN

CAPÍTULO 4

INCLUSIÓN DEL ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO I

# Prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas de adolescentes: Resultados de la evaluación de un Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS)[3]

**La prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas[4] entre personas adolescentes es una prioridad global y la Educación Integral en Sexualidad (EIS) se presenta como una oportunidad idónea para abordar este tema. Hay evidencia que demuestra que, cuando la EIS incorpora elementos de género y de relaciones de poder, reduce la tasa de embarazo no deseado y de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) (Haberland and Rogow, 2015). De dicha evidencia se desprende la siguiente pregunta: ¿Puede la EIS también prevenir la violencia en las relaciones erótico-afectivas?**

En 2016, un equipo multidisciplinario de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar (Mexfam) actualizó su Curso de EIS desde un abordaje transformador de las normas de género.

---

[3] Artículo realizado por: Shelly Makleff, Florencia Barindelli, Rosa Icela Zavala, Jovita Garduño, Vanessa Ivon Silva Márquez, Cicely Marston. Disponible en línea en: <https://www.alignplatform.org/resources/2019/08/prevencion-de-la-violencia-de-pareja-entre-adolescentes-el-papel-de-la-educacion>

[4] En el presente manual se hace referencia al término de relaciones erótico-afectivas, entendido como las relaciones que establecen las personas adolescentes para vincularse de formas diferentes, que pueden ser entre dos o más personas de cualquier identidad, sexo y/o género. El término "relaciones erótico-afectivas" atiende a los diferentes términos que utilizan las personas adolescentes para definir sus relaciones, las cuales no necesariamente se expresan mediante el noviazgo, por ejemplo: free, amigovios, faje, amigos con derechos y caldo, entre otros. De acuerdo con el Modelo Innovador de Investigación Operativa (MIIO-A) de Mexfam, (Mexfam, 2016). La violencia también puede ocurrir en cualquiera de dichas formas de vinculación.

Dicho curso comprende 20 horas de actividades que son facilitadas por personas del Programa Gente Joven[5]. El curso tiene como ejes trasversales los elementos de género y relaciones de poder e incluye temas como: sexualidad, infecciones de transmisión sexual, violencia en las relaciones erótico-afectivas, embarazo no deseado y otros aspectos de la Salud Sexual y Salud Reproductiva (SSySR). El Curso de EIS emplea una variedad de técnicas participativas para fomentar procesos reflexivos y el cuestionamiento de las normas sociales relacionadas con género y violencia.

Durante 2017 y 2018 se llevó a cabo una investigación colaborativa entre Mexfam, la Federación Internacional de Planificación Familiar /Región Hemisferio Occidental (IPPF/RHO, por sus siglas en inglés), y la Universidad de Londres-London School of Hygiene and Tropical Medicine (LSHTM, por sus siglas en inglés). Dicha investigación tuvo lugar en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, Número 154 (Cetis No. 154) "Adela Velarde", una escuela pública de nivel medio superior de la Alcaldía de Tlalpan en la Ciudad de México.

Objetivo de la investigación:

Evaluar si el Curso de EIS de Mexfam contribuye a prevenir la violencia en las relaciones erótico-afectivas en personas adolescentes entre 14 y 17 años.

Métodos y diseño:

La evaluación utilizó un diseño longitudinal cuasi experimental en un grupo de intervención y uno de comparación. Los métodos de recolección de datos incluyeron una encuesta pre-post, entrevistas de estudios de caso y entrevistas a profundidad con personas estudiantes participantes. Además, se realizaron grupos focales con estudiantes, docentes y personas facilitadoras del curso. El marco teórico que guió la investigación fue la Teoría del Cambio desarrollada colaborativamente entre los equipos de Programas Sociales (equipo técnico y operativo) y de Investigación. A partir de este proceso se generaron las hipótesis que describen cómo la EIS podría contribuir a la prevención de la violencia.

[5] El Programa Gente Joven es uno de los Programas de Mexfam y se caracteriza por ser amigable, enfatiza el trabajo entre pares y está dirigido a adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados. Su trabajo consiste en proporcionar: pláticas, talleres, cursos, orientación-consejería, módulos de información, ferias, además de facilitar la vinculación a los servicios de salud, y en particular el acceso a servicios de Salud Sexual y Salud Reproductiva (SSySR), incluyendo métodos anticonceptivos.

Se evaluaron 157 estudiantes que recibían el Curso de EIS (grupo de intervención) y 120 estudiantes que no lo recibirían hasta el siguiente semestre (grupo de comparación). Dentro del grupo de intervención, se invitó a 47 estudiantes a participar en grupos focales y entrevistas. Se realizaron muestreos para asegurar la diversidad en términos de edad, sexo, estado civil, historia sexual e historial de violencia. Todas las personas se encontraban en el primer semestre de la preparatoria. También se invitó a cinco docentes y cinco personas facilitadoras del Curso de EIS a participar en grupos focales adicionales.[6]

Es importante resaltar que, durante la implementación de la evaluación, se presentó un terremoto que afectó a la Ciudad de México el año 2017, lo que provocó el cierre de escuelas y comprometió los tiempos planeados para la recolección de información.

## Hallazgos cuantitativos

Participación en el curso y características de las personas participantes:

La gran mayoría de las personas participantes asistieron a todas -o casi todas- las sesiones con porcentajes de asistencia más altos en mujeres: 79% de mujeres vs 52% de hombres, que reportaron asistir a todas las sesiones del curso. Entre las 240 personas participantes que completaron los cuestionarios de línea de base, 52% estaba en el grupo de intervención y 48% en el grupo de comparación. La edad media fue de 15 años, la mitad de las personas encuestadas se identificaron como hombres y la otra mitad como mujeres. 63% de las personas participantes reportaron que tuvieron una relación de pareja, 32% expresaron haber tenido contacto sexual, 10% tuvo contacto sexual sin desearlo y 11% experimentó alguna forma de violencia en una relación. Cuando se les preguntó en la línea de base sobre el ambiente escolar, 19% de las personas participantes reportaron haber visto o experimentado violencia en relaciones de pareja dentro de la escuela y 34% haber visto o experimentado acoso sexual en la misma.

Sobre la línea de base combinada del grupo de intervención y grupo control: 71% de las personas encuestadas se declararon heterosexuales, 12% homosexuales, lesbianas o bisexuales y 17% prefirió no decir su orientación sexual. Al final, en el grupo de intervención, la proporción que reportó identificarse como homosexual, lesbiana o bisexual aumentó de 15% a 21% y el porcentaje

[6] Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de LSHTM en el Reino Unido y Bioética y Ciencia para la Investigación (CICA) en México.

de personas que prefirieron no expresar su orientación sexual disminuyó de 9% a 5%, mientras que la proporción reportada en el grupo de comparación no cambió de manera significativa. Lo anterior sugiere que las personas participantes del grupo de intervención del Curso de EIS mostraron mayor comodidad, confianza y aceptación para expresar su orientación sexual.

Cambios cuantitativos en conocimiento y actitudes sobre violencia[7]:

Se detectaron mejoras estadísticamente significativas después del curso en dos de las tres preguntas de conocimiento sobre la violencia. Específicamente, la proporción de personas participantes que expresaron saber en dónde buscar apoyo en casos de violencia aumentó de 27% a 69%. Por otro lado, incrementó de 15.4 a 17.7 (de un total de 21 reactivos) la puntuación media que indica cuántos tipos de violencia de pareja pudieron identificar correctamente.

Así mismo, hubo un aumento en la proporción de personas encuestadas que estuvieron de acuerdo en que tendrían amistades homosexuales y que estaban en desacuerdo con la afirmación de que "los hombres sólo llegan hasta donde las mujeres lo permiten." Los datos cuantitativos para las demás preguntas sobre actitudes relacionadas con la aceptación de la violencia dentro de la encuesta no mostraron cambios estadísticamente significativos.

## Hallazgos cualitativos

Los resultados cualitativos identifican las formas en que el Curso de EIS parece contribuir en la prevención y respuesta a la violencia en las relaciones erótico-afectivas entre personas adolescentes, los cuales serán abordados más adelante.

Prevención de la violencia en relaciones erótico-afectivas:

Los esfuerzos de prevención tienen por objetivo evitar la violencia, en parte, abordando las normas de género perjudiciales que subyacen a las relaciones no equitativas y a la violencia. En este estudio, personas estudiantes, maestros y facilitadoras acreditaron que el Curso de EIS de Mexfam influyó en una variedad de actitudes y prácticas compatibles con los objetivos del enfoque transformador de género y los esfuerzos de prevención de la violencia. Adicionalmente

[7] Comparación de línea de base y línea final emparejada utilizando la prueba de los pares de firmas de Wilcoxon.

las personas participantes del Curso de EIS aprendieron a identificar los tipos de violencia que pueden ocurrir en las relaciones erótico-afectivas.

Las técnicas de participación, como las discusiones de grupo basadas en historietas, que fueron relevantes para la vida de las personas participantes, parecen particularmente útiles para alentar la reflexión sobre los diferentes tipos de violencia. Una herramienta visual llamada Violentómetro[8] también se utilizó para ayudar a las personas participantes a aprender e identificar diferentes tipos de violencia en sus relaciones como a continuación lo refirió una de las personas participantes:

> **Examiné dos o tres veces** [el 'Violentómetro'], y leí cada uno [de los tipos de violencia listados ahí] para ver [...] si alguno de ellos me había sucedido a mí". **(Mujer, 15 años).**

Las personas participantes del Curso de EIS cuestionaron si los celos, el monitoreo de las redes sociales y el comportamiento posesivo eran signos de amor:

> **Antes decía,** si estás celoso es parte del amor, o que si no estaban celosos entonces no te amaban, cosas así. Pero creo que esa era mi ideología, que hay que estar celoso porque es como una forma de protección, para que sepan que la amas. [...] [Ahora creo] que [los celos] son malos, porque si confías en tu pareja, ¿por qué estarías celoso? **(Hombre, 15 años).**

Las personas participantes en el Curso de EIS reflexionaron sobre los roles y normas de género, dijeron que, escuchar lo que las otras personas manifestaron durante la discusión en grupo, les ayudó a reflexionar sobre sus propias creencias individuales:

---

[8] El Violentómetro es una herramienta visual desarrollada por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que muestra las diferentes formas de violencia, desde sutiles hasta severas, que pueden ocurrir en las relaciones erótico-afectivas. Se desarrolló con base en los resultados de la investigación: "Dinámica en las relaciones de pareja," realizada con las personas estudiantes del IPN en México. Disponible en línea en: <http://www.genero.ipn.mx/Test/Paginas/Violentómetro.aspx>

> **En algunos de los comentarios** [compartidos durante las actividades del curso], bueno, una de las cosas que mi compañero dijo se quedó conmigo. Dijo que el hombre tiene que trabajar y la mujer [debe quedarse] en casa [...]. Dijo eso, y me hizo pensar. [...]. [No estoy de acuerdo] porque, bueno, creo que una mujer no necesita estar siempre en casa... um, como si fuera una prisión [...]. Creo que necesitas dar libertad a ambas personas en una relación. **(Mujer, 15 años).**

Las personas participantes del Curso de EIS comenzaron a aceptar su propia sexualidad, disminuyeron los comportamientos homofóbicos y sexistas en clase, presentaron cambios de actitudes sobre el género, y refirieron sentir mayor confianza para conversar sobre su sexualidad: **"El curso me ayudó a reflexionar sobre si era [bisexual] o no, de que nací así, y así es como soy". (Mujer, 15 años)**; **"Un compañero de clase solía decir que los homosexuales le daban asco. Después del curso [...] ya no pensaba de esa manera [...]. Me dijo [un hombre bisexual], 'está bien, estás bien' [...]. Cambió su forma de pensar". (Hombre 15 años).**

Estudiantes, docentes y personas facilitadoras dijeron que las personas participantes se sintieron más cómodas hablando sobre sexualidad, relaciones y violencia, a medida que avanzaba el curso:

> **Antes del curso, nos daba** [...] un poco de vergüenza hablar de [salud sexual y reproductiva]. Pero después comprendimos -con el curso- que era muy natural hablar de ello. Es como cualquier otra cosa, así que ahora me siento bien hablando de ello. **(Hombre 15 años).**

Una maestra dijo que pensaba que el curso preparaba a jóvenes para sus futuras relaciones interpersonales y románticas:

> **Por lo que observé durante las sesiones de EIS,** me parece que para las personas participantes fue un momento decisivo, ya que creó una visión diferente para sus propias vidas, su vida familiar, su relación con la escuela y sus amistades y, sobre todo, para ayudarlas a repensar -como jóvenes- la dirección sexual y emocional de sus vidas. **(Docente).**

# Brindar respuesta a la violencia en las relaciones erótico-afectivas

Esta sección presenta algunas formas en las que el Curso de EIS de Mexfam parece preparar a las personas adolescentes para abordar diferentes tipos de violencia en las relaciones erótico-afectivas que puedan experimentar, mitigar sus consecuencias negativas y prevenir futuras situaciones de violencia.

Las personas participantes del Curso de EIS aprendieron a apoyarse mutuamente para abordar la violencia, hablaron de apoyar a sus amistades y familiares que estaban experimentando relaciones controladoras y violentas: **"Le dijimos a [nuestra amiga] que debería dejar a [su novio emocionalmente abusivo]. Que le dijera a su madre [acerca de sus amenazas]. Gracias al Curso [de EIS] ya sabía cómo conseguir ayuda". (Mujer, 14 años).**

Las personas que participaron en el Curso de EIS abordaron el comportamiento de control en sus propias relaciones. Un joven dijo que el curso lo impulsó a hablar con su novia sobre cómo lo trataba: **"¿Sabes, la información que nos dijeron sobre las relaciones [durante el Curso de EIS]? Estaba pensando en eso, y luego decidí hablar con ella (mi novia) sobre su comportamiento de control". (Hombre, 15 años).**

Algunas personas participantes dijeron que notaron que hubo quienes redujeron el comportamiento posesivo en sus relaciones, mientras que otras terminaron sus relaciones controladoras.

> **[El Curso de EIS]** les dejó [a mis compañeras] con una idea clara de lo que realmente estaba pasando en su relación, así que decidieron [terminar su relación] diciendo 'es verdad, no es que me quiera'. Esto [ser posesivo conmigo] es un tipo de violencia. **(Mujer, 16 años).**

Las personas participantes en el Curso de EIS estaban dispuestas a buscar información, apoyo y servicios de salud. Como dijo un estudiante: **"[Puedes confiar en [las personas facilitadoras], con el paso del tiempo, me dieron la confianza de que si en algún momento [...] necesito algo o quiero saber algo [...] puedo pedirles ayuda, no habría ningún problema". (Hombre, 15 años).**

Algunas de las personas participantes mencionaron que pidieron ayuda a Mexfam para comunicarse con sus familias sobre su género o sexualidad: **"Pedí información [a Mexfam]**

**para mi madre, para ver si me ayudaban... para que mi madre me entendiera y aceptara [mi sexualidad]". (Mujer, 14 años).**

Cuando el Curso de EIS terminó, Mexfam organizó una feria de salud en la escuela, durante la cual proporcionaron servicios de salud gratuitos a participantes del Curso de EIS en la Unidad Móvil de salud de la organización. Además, las personas facilitadoras del curso proporcionaron referencias de servicios para la atención a la salud tanto en Mexfam, como en Clínicas del sector público. En un caso concreto, se brindó acompañamiento a una persona participante del Curso de EIS para que recibiera servicios de salud en una Clínica.

## Conclusiones: elementos clave para la prevención de la violencia

Con fundamento en un proceso colaborativo de análisis e interpretación de datos, se identificaron los elementos clave de la EIS que probablemente contribuyeron a cambios en las creencias, intenciones y comportamientos relacionados con el género, la violencia y la sexualidad entre las personas participantes:

- **Involucrarse en la reflexión crítica sobre las normas sociales y la violencia de género:**

  El Curso de EIS de Mexfam utilizó una serie de estrategias para fomentar la reflexión crítica sobre las normas sociales de género. Las actividades participativas fueron diseñadas para abordar temas relevantes de la vida de las personas participantes. El diálogo abierto entre las personas participantes y las personas facilitadoras brindó un espacio para compartir creencias y experiencias personales en el grupo, discutir cualquier contradicción y abordar críticamente los dilemas relacionados con los temas del curso. Las personas facilitadoras también utilizaron el cierre de cada actividad para reforzar los puntos clave y ayudar a las personas participantes a consolidar sus ideas.

  En entrevistas y grupos focales, las personas participantes hablaron sobre la evaluación de sus relaciones a partir de los aprendizajes del curso y el cuestionamiento de ciertas creencias, como por ejemplo si los celos o el comportamiento posesivo son signos de amor y cómo deben responder a la violencia de pareja. Estos hallazgos parecen coincidir con algunos de los resultados cuantitativos, como, por ejemplo: que las personas participantes en la EIS pudieron identificar una gama más amplia de tipos de violencia de pareja después

de la intervención, y la disminución en la cantidad de participantes que informaron que consideraban la violencia de pareja como un asunto privado.

- **Promover habilidades de comunicación asertiva sobre salud sexual y salud reproductiva:**

  Durante el curso, las personas facilitadoras alentaron a las personas participantes a hablar sobre la SSySR y las relaciones de erótico-afectivas. Se enfocaron en desarrollar confianza con las personas participantes a lo largo del curso, por ejemplo, compartiendo experiencias personales relevantes de sus propias vidas durante el curso en el momento en que se sintieron cómodas para hacerlo y en el marco del tema de la sesión. A medida en que las personas participantes hablaban más sobre estos temas dentro del curso, pareció prepararlas para discutir sobre los mismos fuera del curso. Es probable que esto les haya ayudado a construir herramientas de comunicación asertiva para abordar la violencia en sus propias relaciones o para intervenir cuando vieron violencia en su entorno.

- **Fomentar la búsqueda de atención médica:**

  Las personas facilitadoras buscaron fomentar el acceso a los servicios de salud, enfatizando el derecho de las personas adolescentes a recibir atención y, además, proporcionaron referencias a servicios de salud de Mexfam y al sector público. También facilitaron información por teléfono, redes sociales y aplicaciones de mensajes de texto (tales como WhatsApp) a las personas adolescentes durante la intervención. El hecho de que las personas participantes del Curso de EIS buscaran información, apoyo, referencias y servicios de salud, sugiere que el curso contribuyó a enfrentar algunas de las barreras que a menudo encuentran las personas adolescentes que necesitan servicios y apoyo en materia de SSySR y de violencia en sus relaciones.

# Recomendaciones para la implementación de EIS

Con fundamento en datos recolectados de las personas participantes en la investigación y las observaciones de quienes implementaron el Curso de EIS y del equipo de investigación, se compiló un conjunto de recomendaciones extraídas del proceso de tres años de prueba, implementación y evaluación de la intervención de Mexfam en el área de EIS.

Las recomendaciones identificadas para la implementación de EIS son: 1) actividades complementarias en la implementación del Curso de EIS; 2) contenidos e implementación de EIS y 3) necesidades para fortalecer.

1) **Actividades complementarias en la implementación del Curso de EIS:**

- Las Instituciones Educativas pueden llevar a cabo actividades en toda la escuela, como ferias de salud, que crean oportunidades para que las personas adolescentes tengan acceso a servicios.
- El Curso de EIS con personas adolescentes podría complementarse involucrando a las familias y personas docentes en actividades de información y sensibilización en las que se aborden temas como sexualidad, género y violencia.

2) **Contenidos e implementación de EIS:**

- Los resultados de este estudio reflejan la implementación de un curso de 20 horas facilitado en su totalidad. La implementación parcial de EIS no incluiría todos los componentes de la intervención y es posible que no logre los resultados deseados.
- La EIS debe ofrecer información sobre dónde y cómo acceder a servicios de SSySR que tomen en cuenta las perspectivas de las personas adolescentes, incluyendo servicios de apoyo para casos de violencia en las relaciones erótico-afectivas, y sobre el derecho de las personas adolescentes y jóvenes para acceder a estos tipos de servicios. También debe enseñar estrategias para abordar la violencia en las relaciones erótico-afectivas y capacitar a las personas participantes para manejar estos asuntos.
- El Curso de EIS debería involucrar técnicas pedagógicas y actividades participativas relevantes para la vida de las personas participantes, fomentando la reflexión crítica como estrategia para contribuir a los cambios de creencias y actitudes.
- Las relaciones de género y de poder deben incorporarse como temas transversales a lo largo de toda la implementación de EIS, partiendo de la evidencia de que los programas son más eficaces cuando se incluyen estos temas (Haberland, 2015).
- Además, la violencia, el género y la SSySR deben presentarse como temas interrelacionados y no como temas aislados.

- Es importante evidenciar los comportamientos no violentos que forman parte de cualquier relación equitativa y satisfactoria, así como los elementos de las relaciones violentas.

3) **Necesidades detectadas para fortalecer en la implementación del Curso de EIS:**

- Las personas facilitadoras deben estar preparadas para resolver conflictos dentro de los grupos de trabajo, fomentando la reflexión crítica, creando espacios seguros y sensibles para que las personas participantes puedan expresarse libremente.
- Las personas facilitadoras del curso requerirán sensibilización y capacitación que les brinde seguridad para abordar casos de violencia que se presenten durante la implementación del Curso de EIS. Con dicha preparación, las personas adolescentes percibirán a las personas facilitadoras como fuentes confiables de información.
- La facilitación del Curso de EIS debe evitar sesgos heteronormativos en los contenidos del curso e incorporar el enfoque de la diversidad sexual.
- Las personas facilitadoras del curso requerirán acompañamiento técnico, por parte de especialistas en el tema, para abordar casos de violencia.

# Violencia Basada en Género

**La violencia hacia las mujeres y particularmente mujeres adolescentes en México ha escalado de nivel, al grado en el que durante la implementación de un Curso de EIS u otras estrategias educativas de Mexfam, es posible que la persona facilitadora pueda detectar situaciones que la relacionan o implican.**

En el presente capítulo denominado: "Violencia Basada en Género" se hace una revisión sobre las temáticas relacionadas con la violencia, mediante tres subcapítulos. En el primero de ellos: "Perspectiva de género en la educación" se describe el fenómeno general de la perspectiva de género y, además, se incluye una revisión de la conceptualización de la VBG y su aterrizaje en la violencia sexual desde el Modelo Ecológico de Heise.

El segundo subcapítulo: "Herramientas para el manejo de casos de VBG" es un rubro que compila el marco jurídico internacional y nacional, en el que los programas de educación integral en la sexualidad están fundamentados y a los cuales México se ha comprometido a implementar mediante los acuerdos y pactos que ha firmado. Es de suma importancia que las personas facilitadoras del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, tengan claridad del fundamento normativo para abordar los casos de violencia. Por otro lado, se incluyen también herramientas como la autogestión emocional, para el trabajo con violencia.

El tercer subcapítulo: "Rutas de actuación ante casos de VBG" describe el actuar, la responsabilidad y nivel de alcance de la persona facilitadora del proceso de EIS, ante hechos de violencia concretos, como actor social dentro del sistema educativo. Dicho contenido es básico en la labor educativa ante circunstancias relacionadas con las temáticas de violencia.

## Perspectiva de género en la educación

La incorporación de la perspectiva de género dentro de los programas educativos es un esfuerzo congruente con las políticas internacionales para contrarrestar la violencia y la inequidad entre los géneros y, a su vez, potenciar el empoderamiento de las mujeres, ambas acciones son señaladas como necesarias por organismos internacionales que reconocen que la inequidad y la violencia de género coloca en desventaja a las mujeres. Es importante tener

presente que México forma parte de los acuerdos internacionales en donde se compromete a integrar políticas públicas para la inclusión de la perspectiva de género como una estrategia para alcanzar los compromisos en la igualdad de género.

Uno de los acuerdos más relevantes en los que está inmerso México es en la "Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer", celebrada en septiembre de 1995. Como producto de esta reunión se produjo el documento: "Declaración y plataforma de acción de Beijing", (ONU Mujeres, 2014) en el cual se promueven los derechos de la mujer de una manera clara y ambiciosa, en el sentido de la enorme labor que hay detrás y el esfuerzo que cada país tiene que realizar para generar movimientos que promuevan la equidad entre los géneros. Es importante reconocer que en dicho documento se promueve la perspectiva de género en diferentes ámbitos y uno de ellos es en la educación básica y programas educativos. En respuesta al acuerdo internacional mencionado, en México se creó la "Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres" (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013: Art.5, Párr.VI), donde se define la perspectiva de género como:

> La metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

La perspectiva de género como instrumento de trabajo permite entender que la vida de hombres y mujeres puede modificarse mediante ejercicios de toma de conciencia, generación de pensamiento crítico y cuestionamientos sobre las pautas y patrones establecidos para hombres y mujeres desde la cultura.

Este medio coadyuva a cuestionar los estereotipos y roles de género con los que somos educados desde la perspectiva de lo macro y lo micro. En lo macro se pueden encontrar las intervenciones que se hacen a nivel público mediante las políticas y lo micro se observa en las intervenciones uno a uno. El papel que desempeña la persona facilitadora es fundamental en la generación de dicho cambio, porque su labor incide directamente en ese último ámbito, desde las intervenciones que realiza en los grupos, como en las reflexiones generadas al respecto, las cuales hacen que el cambio en los estereotipos y roles desempeñados diariamente sea gradual y paulatino.

Por otro lado, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, se definen los retos sobre la educación cuyo objetivo es: "garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". (UNESCO, 2016). En el objetivo 7 señala:

> 4.7 De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (UNESCO, 2016,p.21).

Para lograrlo, una de las estrategias indicativas es:

> Formular políticas y programas para promover [...] en la educación habitual formal, no formal e informal, mediante intervenciones en todo el sistema, la formación de docentes, reformas de los planes de estudio y el respaldo pedagógico. Esto incluye [...] abordar temas como los derechos humanos, la igualdad entre los sexos, la salud, la educación sexual integral [...] (UNESCO, 2016, p.50).

El indicador para evaluar las metas de dichas estrategias es el porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH, basada en competencias para la vida (*Op.cit.,* p.70). Dentro del mismo objetivo 4.7, de la Agenda Mundial Educación 2030, se ubica:

> 4. a De aquí a 2030, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños[9] y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos

[9] En el presente documento se hará referencia a las personas infantes como sinónimo de niño/niña.

y eficaces para todos (UNESCO, 2016, p.21) y un indicador para medir el logro de esta meta es el porcentaje de estudiantes que experimentan acoso, castigos corporales, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abusos (*Op.cit.*, p.80).

Integrando elementos fundamentales de los documentos antes mencionados, se puede observar que la labor que realiza Mexfam es acorde a los lineamientos internacionales para la integración de la perspectiva de género en la implementación del Curso de EIS y otras estrategias educativas.

## Perspectiva de género en la implementación del Curso de EIS

La perspectiva de género y la VBG son dos términos diferentes. El primero define y coadyuva a visibilizar las diferencias en que somos educados hombres y mujeres, y su propuesta principal es la construcción de un trato igualitario para que los beneficios los podamos vivir desde la equidad de género, por lo que la perspectiva de género es un recurso teórico en el que el Curso de EIS de Mexfam basa su práctica educativa. El objetivo general de la perspectiva de género es que hombres y mujeres resignifiquen los aprendizajes que tienen sobre sí mismos y sus relaciones, la mayoría de las veces resultado de la construcción de interrelaciones mediante formas sexistas. El segundo término justamente hace referencia a este trato diferenciado que permite observar y nombrar que existen formas sutiles, y/o evidentes de violencia, en las que la particularidad es poner en desventaja a uno de los géneros, que por cultura heredada se repiten esquemas de violencia que llevan a vivir en una sociedad heteropatriarcal que brinda privilegios a los hombres y conlleva a relaciones violentas entre hombres y mujeres.

El objetivo de este apartado es reconocer la conceptualización con la que se puede enfrentar una persona facilitadora al implementar el Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, particularmente lo que tiene que ver con temáticas de violencia de género, para efectos de este subcapítulo se hará énfasis en describir los conceptos relacionados con la violencia sexual, la cual está íntimamente ligada a la VBG.

## Violencia Basada en Género (VBG)

La conceptualización de los términos relacionados con la violencia ha ido evolucionando conforme a los avances de diferentes investigaciones (Calvo G., Camacho, R. 2014) a veces hacer referencia a la violencia hacia las mujeres no es suficiente para enmarcar todo lo que se necesita mencionar al respecto. La evolución en la terminología tiene que ver con la visibilización gradual de los actos y acciones que encubren ciertos tipos de violencia. De acuerdo con la UNICEF (s/f), el término "Violencia basada en el género" (VBG) es utilizado para describir los actos perjudiciales perpetrados en contra de una persona sobre la base de las diferencias que la sociedad asigna a hombres y mujeres. El término se utiliza para visibilizar la vulnerabilidad de las mujeres y las niñas, a las diversas formas de discriminación por el único hecho de ser mujeres. Dicho término abarca diferentes tipos de violencia señaladas u observadas desde los ámbitos sociales en donde muy notoriamente se ve afectada la condición de la mujer, por ejemplo: el aborto selectivo por razones de género, las diferencias en el acceso a la alimentación y los servicios, la explotación y el abuso sexual, el matrimonio infantil, la mutilación o ablación genital de mujeres, el acoso sexual, la existencia de la dote (patrimonio que la futura esposa entrega a la familia del novio), los asesinatos de honor, la violencia doméstica o íntima, la privación de la herencia o de los bienes, y el maltrato de las personas mayores.

Se puede decir que VBG es un término paraguas en el que se pretende incluir y describir los tipos de violencia, haciendo una diferencia clara entre uno y otro, pero sobre todo es un término que hace referencia a la violencia que se vive a lo largo de la vida, e incluye las violencias que se viven desde la infancia hasta la tercera edad. Conceptualmente también se nombra como Violencia Basada en el Género y Generaciones (VBGG), para hacer mención de la violencia estructural que se ha arrastrado socialmente y de generación en generación, tanto en la línea ancestral, como en la herencia que se deja a las nuevas generaciones. Considerando estos postulados básicos, el término se convierte así en una categoría de análisis que ayuda a visualizar de manera incluyente los diferentes tipos de violencia. Algunas líneas que incluyen el concepto VBG son: las jerarquías de poder, la estructura de desigualdad, discriminación e inequidad social.

Para definir la VBG, es importante especificar que su base radica en la desigualdad de género, cuyas jerarquías de poder se asientan en las desigualdades establecidas e invisibilizadas entre hombres y mujeres en la cultura frente al poder ejercido en diferentes ámbitos, por ejemplo, el laboral, en las relaciones interpersonales, entre otros, en los que las posibilidades de desarrollo son distintos para los hombres que para las mujeres. Es por ello que el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer, en su Recomendación General No. 28, establece [...] Las obligaciones jurídicas en los Estados, parte para respetar, proteger y cumplir el derecho de las mujeres a la no discriminación y al goce de la igualdad" (CEDAW, 1979:31, Rec.28:Art.2).

Es importante tener presente dichos conceptos para entender de manera más amplia la VBG durante las estrategias educativas y la implementación del Curso de EIS de Mexfam. Observar los temas relacionados con el reconocimiento de la violencia en las relaciones erótico-afectivas a partir de las estructuras de poder y las diferencias en que se perciben ambos géneros es uno de los principios básicos de la labor de la persona facilitadora durante la implementación de EIS.

## Tipos de violencia

En este apartado se mencionarán diferentes tipos de violencia que se pueden visibilizar dentro de las diferentes formas de VBG, para luego focalizar las definiciones sobre la violencia sexual.

### Violencia física

De acuerdo con Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011), este tipo de violencia incluye: las agresiones dirigidas al cuerpo de la persona víctima por parte de la persona agresora, lo que se traduce en un daño o en un intento de daño, permanente o temporal. Las agresiones físicas comprenden: empujones, jalones, golpes y agresión con armas, entre otras. Dichas agresiones se manifiestan al amarrar, patear, aventar algún objeto, golpear con las manos o con alguna cosa, tratar de ahorcar o asfixiar, agredir con un cuchillo o navaja y –en el extremo– disparar con un arma. (Olivares, E., Incháusetgui, T., 2011:45).

### Violencia psicológica

De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia, este tipo de violencia se define como: cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio. (Cámara de Diputados, 2018: Art.6, Párr. I). [10]

[10] Es importante recordar que los tipos de violencia no se viven de forma aislada, sino que se relacionan y, generalmente, la violencia psicológica es la que atraviesa a otros tipos de violencia.

## Violencia económica

Siguiendo con las mismas definiciones de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, se define como: Toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la persona víctima. Se manifiesta mediante limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral (Cámara de Diputados, 2018: Art.6, Párr. IV).

## Violencia patrimonial

Desde la misma perspectiva en dicha Ley se define como: cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima. (Cámara de Diputados, 2018: Art.6, Párr.III).

## Violencia feminicida

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia define esta forma de violencia como: la forma extrema de violencia de género en contra de las mujeres y la manifestación más desconocida de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres. (Cámara de Diputados, 2018: Art.21).

Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011), describen que el término fue utilizado por primera vez en 1801 para referirse al "asesinato de una mujer" y posteriormente, fue definido como "el asesinato de las mujeres por el hecho de ser mujeres y perpetrado por los hombres". (Olivares, E., Incháusetgui, T., 2011:47).

## Violencia sexual

En este concepto retomaremos tres fuentes principales que nos ayudan a ampliar el concepto de lo que se define como tal, dado que ninguna de estas definiciones se contrapone:

La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como: todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones

para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante la coacción de otra, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (Contreras, J. M.; Bott, S.; Guedes, A.; Dartnall, E., 2010:7).

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia la define como: cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que, por tanto, atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto. (Cámara de Diputados, 2018: Art.6, Párr. V).Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011) definen dentro de este mismo concepto los tipos de violencia sexual que se pueden reconocer:

- Agresiones que comprenden conductas sexuales en las que se utiliza la fuerza o intimidación.
- Violación en cualquiera de sus variantes.
- Actitudes y comportamientos que una persona adulta realiza para su propia satisfacción sexual, sin consentimiento de la otra.
- Toda actividad sexual impuesta y no consentida por la otra parte. Incluye toda forma de coerción sexual (emocional, física o económica) contra la mujer (en cualquier etapa del ciclo de vida). Puede comprender también la violación o la imposición forzada de determinadas prácticas sexuales. (45)

## Definiciones de las formas de violencia sexual:

### Abuso sexual infantil

**DEFINICIÓN**

Son los contactos e interacciones entre una persona menor de edad y una persona adulta con el fin de buscar estimulación sexual en la persona adulta, en el niño/a, adolescente o en otra persona. Es una forma de violencia física y/o mental, por la cual la persona adulta se aprovecha de la confianza de la persona víctima de violencia como de su superioridad (INMUJERES, s/f).

En un acto de abuso sexual es importante reconocer dos elementos: uno es la coerción y otro es la asimetría. La coerción tiene que ver con el sometimiento o el uso de fuerza, autoridad o

poder que una persona ejerce sobre otra. En la generalidad de los casos, la persona mayor en edad es quien somete a quien es menor en edad, sin embargo, puede haber circunstancias en donde el menor de edad sea quien abuse de alguien mayor, en estas circunstancias lo que habrá que revisar es la asimetría entre ambas personas. La asimetría son las características o circunstancias que colocan en ventaja o desventaja a alguien, por ejemplo, en cuanto al desarrollo físico, psicológico, en cuanto a las habilidades de establecer redes de apoyo, de asertividad y de instituir límites, e incluso a las capacidades mentales.

Las formas de ejercer el abuso sexual pueden ser de diferentes formas, el INMUJERES (2006) nombra estas dos formas grosso modo:

- **Abuso sexual con contacto físico:** la persona perpetuadora de violencia sexual tiene contacto directo con los niños(as) por medio de besos o caricias en diversas partes de su cuerpo, así como al pedirle que el niño/a lo haga; también al masturbarlo o pedirle que a su vez lo masturbe; al frotar sus órganos sexuales contra el cuerpo del/la niño(a) y al iniciar contactos oral-genital-anal con pene, dedos o diferentes objetos entre el adulto y el niño(a).

- **Abusos sexuales sin contacto físico:** se manifiesta al hablarle con palabras de contenido sexual a fin de agredirlo, exhibir los órganos genitales, desnudarse, masturbarse enfrente de él (ella), realizar el coito con otra persona para ser observado por menores, mostrar pornografía o utilizar a la persona para realizar pornografía o verlo mientras se desnuda o baña. También incluye el compartir/enviar material pornográfico o con contenido sexual como: fotografías, videos, audios con contenido sexual, etc. sin el consentimiento. Se mencionará más adelante como "Grooming".

El impacto del abuso sexual depende en mucho de su propia historia de vida y del apoyo que la persona infante o adolescente encuentre en su entorno. Cuando la persona puede abrir o denunciar su secreto a alguna persona de confianza, la cual puede ser personal docente, directivo, familiares, entre otros; dicha persona pasa a ser parte de su entorno y su red de apoyo ya que, en ese contexto, el hecho de poder escucharle es un acompañamiento que será crucial para que pueda aliviar su vivencia.

## Acoso sexual

**DEFINICIÓN**

Es una forma de violencia en la que, si bien "no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para

la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos". (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019). Este tipo de violencia se observa frecuentemente en la calle o en el transporte público.

El hostigamiento y el acoso sexual se expresan mediante conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad y de connotación lasciva. Son acciones que maltratan, sobajan, degradan a la persona hostigada dejando una sensación de malestar, en donde el ejercicio del poder juega un papel fundamental. Es muy frecuente observar el acoso sexual entre compañeros de escuela en donde grupos de hombres adolescentes puedan agredir a las mujeres y viceversa. Diferente al hostigamiento en el que éste implica una relación de jerarquía para alguno de ellos.

## Hostigamiento

**DEFINICIÓN**

"Es el ejercicio de poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente a la/el agresor en los ámbitos laboral y/o escolar". (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019). En este tipo de violencia, la característica principal es que hay una relación jerárquica como maestro/a-alumno/a, jefe-subordinado, etc., y no necesariamente la víctima es la persona de menor jerarquía.

## Cyberbullying

**DEFINICIÓN**

Es el uso de información electrónica y medios de comunicación tales como: correo electrónico, redes sociales, blogs, mensajería instantánea, mensajes de texto en teléfonos y websites con mensajes difamatorios para acosar a una persona o grupo mediante ataques personales u otros medios. Éste, como los otros es un acto voluntario e implica un daño recurrente y repetitivo infringido hacia una persona. (W-ictea, 2019: Párr. 1).

## Explotación sexual de personas infantes y adolescentes

**DEFINICIÓN**

Es todo tipo de actividad en que una persona usa el cuerpo de un niña/o o adolescente para sacar ventaja o provecho de carácter sexual, basándose en una relación de poder.

## Explotación sexual comercial de personas infantes y adolescentes

**DEFINICIÓN**

Es la utilización de las personas menores de 18 años de edad para relaciones sexuales remuneradas (prostitución, sexo recompensado), pornografía infantil y adolescente, utilización de niñas/os y adolescentes en espectáculos sexuales, en los que exista además un intercambio económico o pago de otra índole para la persona menor de edad o para un tercero intermediario, tráfico y venta de niños/as y el turismo sexual. (Cámara de Diputados LXI Legislatura. 2012:9).

La Red Internacional de Organizaciones contra la Explotación Sexual Comercial Infantil, define el acto como:

**DEFINICIÓN**

Un abuso sexual por parte de un adulto y su remuneración económica o en especie, tanto para el propio niño/a, como para terceras personas. El niño/a es tratado/a como un objeto sexual y comercial. La explotación sexual comercial de la infancia constituye una forma de coerción y de violencia contra ésta y representa, junto con el trabajo infantil, una de las peores formas contemporáneas de esclavitud. (Cámara de Diputados LXI Legislatura. 2012:9).

## Grooming

**DEFINICIÓN**

Ahora bien, con un énfasis especial se describe el Grooming o el groomer dado que esta acción en gran medida es la puerta de entrada para captar personas para cometer delitos mayores que tienen que ver con redes de trata de personas, prostitución forzada, producción de pornografía infantil, así como la explotación sexual, o bien,

para que alguna persona tenga una satisfacción sexual cuando contacta y seduce a un niño/a o adolescente mediante redes sociales.

La palabra Grooming viene del idioma inglés que significa "acicalar", el cual hace referencia a una conducta social entre los mamíferos para practicar cierta socialización entre los miembros de la misma especie. Esta analogía se utiliza cuando una persona seduce, convence, se acerca a alguien mediante redes sociales, generando confianza en la persona para envolverla o engañarle con la finalidad de que quien seduce tenga una satisfacción sexual ya sea utilizando los recursos electrónicos, generando la posibilidad de un encuentro, o bien, generando la posibilidad de secuestrarle para hacerle víctima de trata y explotación de personas.

El groomer es la persona que se dedica a enganchar o entablar la amistad con alguien. Consiste en realizar acciones deliberadas por parte de una persona adulta de cara a establecer lazos de amistad con un niño/a o adolescente mediante internet. El objetivo es tener una satisfacción sexual y puede ser mediante imágenes eróticas o pornográficas de la persona menor de edad o incluso como preparación para un encuentro sexual. Primero se ganan la confianza del adolescente, niño/a mediante la utilización de una identidad usurpada, fingiendo empatía e identifican los gustos de la víctima tomando los recursos que publica en algún perfil de redes sociales o blogs.

## Riesgos en las redes sociales virtuales

**DEFINICIÓN**

La modernidad de los tiempos ha traído ventajas en cuanto hacer una vida más práctica, pero también ha posibilitado nuevas formas para ejercer la violencia entre personas, ya sea mediante: captar personas para el consumo de pornografía, la producción de pornografía con menores de edad, o generando redes de trata de personas y turismo sexual.

El Diagnóstico Nacional sobre situación de trata de personas en México, (UNODC, 2014:65) refiere que de las personas atendidas por el Programa Províctima en el periodo de enero-agosto de 2012, fueron 54 víctimas y ofendidos, de los cuales 48 correspondían al sexo femenino y 6 al sexo masculino, lo que representa 88% de mujeres y 12% de hombres; 76% fueron personas mexicanas y 24% de nacionalidad extrajera [...]. El rango de edad de mayor vulnerabilidad para este delito fue entre

los 12 y los 24 años de edad. (UNODC, 2014:65) Esta referencia señala nuevamente que gran parte de las personas de este tipo de violencia son mujeres, sin embargo, no hay que descuidar que quienes son víctimas pueden ser niños/as y adolescentes (mujeres y hombres), por lo tanto, los mecanismos de prevención tienen que ser nombrados para todas las personas.

## Sexting o sexteo

**DEFINICIÓN**

Es la contracción de sex y texting, es un anglicismo para referirse al envío de contenidos eróticos o pornográficos por medio de teléfonos móviles. Comenzó haciendo referencia al envío de mensajes con charlas de contenido sexual, este evento no sostiene ninguna relación con la pornografía. Esta es una práctica frecuente entre amigos/as, novios/as y relaciones erótico-afectivas, la cual mientras se realiza es un acto que resulta agradable para la pareja. Sin embargo, dicho acto se convierte en violencia cuando alguna de las personas involucradas distribuye la conversación o las imágenes transmitidas en la charla.

## Pornografía infantil y adolescente

**DEFINICIÓN**

Son las actividades de producción, distribución, divulgación por cualquier medio, importación, exportación, oferta, venta o posesión de material en el que se utilice a una persona menor de 18 años, o su imagen, en actividades sexuales explícitas, reales o simuladas o la representación de sus partes genitales con fines primordialmente sexuales o eróticos.

## Trata de personas

**DEFINICIÓN**

Es la captación, transporte, traslado, acogida o recepción de personas con fines de explotación. En la trata se recurre a la amenaza, al uso de la fuerza u otras formas de coacción, rapto, fraude, engaño, abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad,

o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de la persona víctima a ser explotada.

## Turismo sexual con personas infantes y adolescentes

**DEFINICIÓN**

Es la explotación sexual de los/as niños/as y adolescentes, a cambio de un pago por parte de turistas nacionales o extranjeros a personas que promocionan lugares turísticos, cuyo mayor atractivo [...] son lugares accesibles para el ejercicio impune de este tipo de violencia sexual. (Cámara de Diputados LXI Legislatura, 2012: 6) El acto en sí es una violación a los derechos de la infancia.

## Violación

**DEFINICIÓN**

Es "la penetración, mediante coerción física o de otra índole, de la vagina o el ano con el pene, otra parte del cuerpo o un objeto". (OMS, OPS,. 2013:6). La violación es una de las múltiples formas de ejercer la violencia, es el ejercicio de poder en el que nuevamente la sexualidad es el medio para someter a otra persona. La violación es un acto de transgresión en el cuerpo de la persona víctima, el cuerpo vive una agresión más profunda literalmente por el hecho de existir algún tipo de penetración en alguna zona relacionada con la genitalidad o con la oralidad. El límite corporal es quebrantado en todos sentidos, en muchas de las circunstancias se utiliza la fuerza física para llevar al sometimiento de la persona; en algunas otras circunstancias se utiliza la violencia psicológica para conseguir el mismo fin, el punto es debilitar y someter a la persona.

Es importante mencionar que una violación puede suceder dentro de una relación erótico-afectiva. Generalmente se tiene la creencia de que una violación sucede con extrema violencia y por una persona externa o desconocida, pero no necesariamente se comente de esta forma en todos los casos. Lo esperable es que las relaciones sexuales dentro de una relación erótico-afectiva sean consensuadas, sin embargo, un acto de violencia es cuando el consentimiento se adquiere por medio de la manipulación, la extorsión, el chantaje, la presión, para lograr la relación sexual.

Por otro lado, resulta complejo hablar de consentimiento sexual, cuando se realiza un análisis de la violencia estructural y éste se monta en la burbuja del amor romántico[11], sin embargo, para fines de este material, se tratará de dar algunas pautas para el respeto pleno en las relaciones sexuales. El consentimiento sexual es cuando una persona acepta tener algo sexual con otra persona (besarse, tocarse, sexo oral, sexo vaginal, o sexo anal). Antes de hacer cualquiera de estas cosas, se necesita saber con total claridad que ambas personas lo quieren.

## El consentimiento sexual es:

DEFINICIÓN

1. **Dado con libertad:** no se valida al presionar, engañar o amenazar a alguien para que diga sí; no se puede dar el consentimiento bajo la influencia del alcohol, alguna droga o desmayado.
2. **Reversible:** es válido decir sí y luego cambiar de opinión en cualquier momento. Aún cuando las personas se encuentran desnudas en la cama.
3. **Informado:** sólo se puede aceptar algo cuando se sabe todo lo que implica. Por ejemplo, si las personas implicadas acuerdan usar condón, pero luego alguna no lo hace y, además, fuerza a la otra a llevarlo a cabo de dicha forma, entonces no hay consentimiento.
4. **Un acto de voluntad y entusiasmo:** En materia de relaciones sexuales, si alguna de las personas implicadas no tiene voluntad o entusiasmo, dicho acto no puede ser considerado un acto consentido.
5. **Específico:** Debe existir claridad delimitante en aquello que se acepta y consiente.

Existen leyes que indican que una persona que se encuentre bajo los efectos del alcohol y/o droga, dormida o desmayada, por debajo de la edad legal de consentimiento, o con alguna discapacidad que afecte las posibilidades de entendimiento, no es está brindando un consentimiento, sino que se trata de un acto de violación y por ende es un delito.

[11] Se entiende por amor romántico a las ideas social e históricamente construidas que influyen en las creencias y actos en el ámbito de las relaciones afectivas y que son interiorizadas casi de forma inconsciente. Estos tópicos son utilizados para juzgar qué es aceptable y normal en el enamoramiento, las relaciones erótico-afectivas y/o la pareja, y qué es previsible o deseable. Dicha condición genera expectativas irreales e inculca un prototipo de relación que puede ser la base de la violencia. Algunos mitos son: el amor es universal, el amor todo lo puede, la idea del alma gemela, la media naranja, para toda la vida, incondicional, el príncipe azul, etc.

Es necesario visibilizar las violaciones dentro de las relaciones erótico-afectivas y fomentar el respeto en el que un **NO es NO.**

Por otro lado, es importante mencionar que experimentar una violación tiene un gran peso social y consecuencias legales mayores que el abuso sexual para la persona agresora. Sin embargo, comúnmente se piensa que el impacto o el trauma, es mayor en uno caso que en otro y no necesariamente es más traumática una experiencia que la otra, ya que ambas representan daños para la persona que la vive. Los efectos del trauma dependen del momento en el que se vive la violencia sexual y de otros factores como: los recursos para pedir ayuda a redes de apoyo (amigos, familiares, etc.), historia de vida y de la reacción con el entorno.

De acuerdo con Guerrero, O. (2014), desde un esquema que reconoce las polaridades de los síntomas, una persona que ha vivido un evento así se caracteriza por: bajas calificaciones contra calificaciones perfectas; timidez y retraimiento contra explosividad e impulsividad; idea negativa y repulsiva sobre la sexualidad (fobias) contra una exposición hacia lo erótico (sobre-erotización); manifestación extrema de su sensibilidad contra represión extrema de su sentir; manifestaciones de evasión al dolor emocional (olvidos) contra elección por el dolor físico; insomnio contra exceso de sueño; inapetencia contra comer en exceso; miedo constante a circunstancias nuevas contra las ya experimentadas, (Guerrero, O. 2014:195). Para tener mayor comprensión sobre el fenómeno de la violencia, se propone realizar un análisis desde el Modelo Ecológico de Heise.

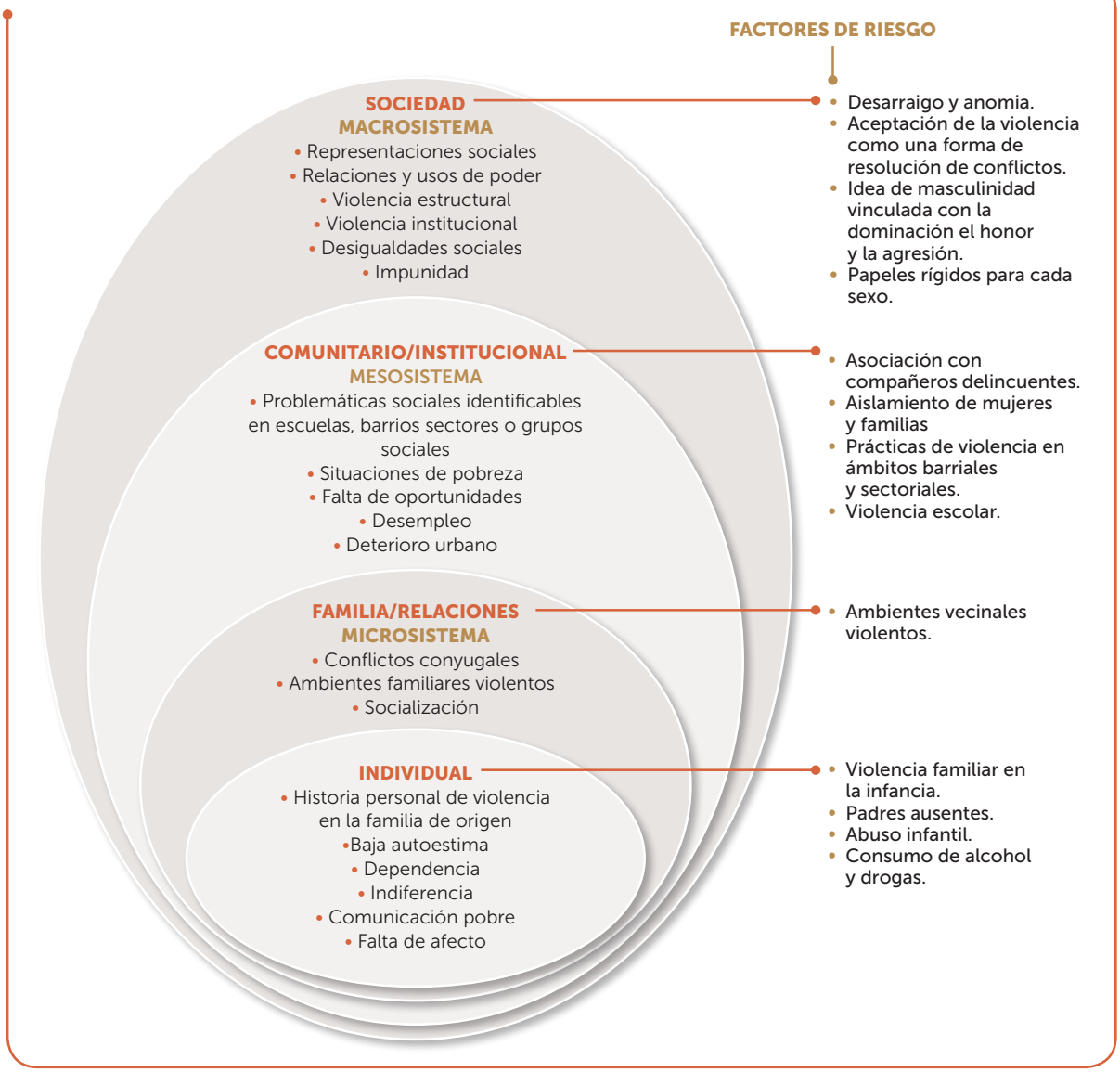
## Modelo Ecológico de Heise

En el "Informe Mundial sobre la violencia y la salud", la OMS propone enfrentar y atender la VBG mediante el Modelo Ecológico, planteado por Lori Heise en 1994, el cual permite analizar los factores que influyen en el comportamiento o que aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos. Entre las características principales del modelo, se encuentra la de trabajar con los factores individuales e influir en las relaciones personales más cercanas como los lazos familiares y hacer frente a la desigualdad de género y a las actitudes prácticas culturales adversas. Así como prestar atención a los factores culturales, sociales y económicos más generales, que contribuyen a la violencia. Este modelo permite hacer un análisis de los determinantes sociales de la violencia como un problema de salud pública y permite tanto un abordaje conceptual como metodológico, e integra las perspectivas de seguridad, derechos humanos, igualdad sustantiva y salud.

Los factores de riesgo a nivel social son: los roles, estereotipos, normativas de género normalizados en cada cultura y relaciones de poder, la violencia como la única forma de resolución de conflictos, desigualdad social, pobreza, violencia estructural y violencia institucional, entre otros.

Entre algunos de los factores de riesgos comunitarios y sociales encontrados, que se vinculan con porcentajes elevados de violencia sexual, perpetrada por hombres se describen: las normas tradicionales y sociales favorables de la superioridad masculina; por ejemplo, considerar que las relaciones sexuales sean un derecho del hombre en el matrimonio, así como que las mujeres y niñas sean responsables de mantener bajo control los deseos sexuales de los hombres (OMS, OPS. 2013:6 y 7) y (OMS, 2002:11.).

## MODELO ECOLÓGICO, LORI HEISE (1994)



Entre los factores de riesgo a nivel relacional se encuentra: ambientes familiares violentos, dominación, una masculinidad hegemónica, roles y estereotipos tradicionales dentro de las familias, entre otros.

Sobre los factores de riesgo a nivel individual se encuentra: antecedente de violencia en la infancia, dependencia emocional, abuso de sustancias psicoactivas, bajo nivel de escolaridad, no contar con redes de apoyo, pocas habilidades para comunicar sentimientos y emociones.

Aterrizando el Modelo Ecológico de Heise para la comprensión de la violencia sexual, se puede observar que éstos actos pueden ser acciones sutiles que muchas veces no se ven a simple vista; o bien se normaliza la acción y ya no se percibe como un acto violento, por ejemplo, cuando a una persona le gritan por la calle alguna insinuación sexual, la hacen pasar como un "piropo", cuando en realidad la acción no es bienvenida por la persona, lo anterior refleja los factores de riesgo en la sociedad, normalizando la violencia. En el Estudio multipaís de la OMS, la Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2016) reporta que las agresiones vividas en mujeres fueron ocurridas en la calle y son principalmente de tipo sexual (66.8%), tales como: piropos groseros u ofensivos, intimidación, acecho, abuso sexual, violación e intento de violación. Los ámbitos de ocurrencia fueron: en la calle, parques, autobús, microbús y metro.

Las estadísticas antes mencionadas hacen evidentes las brechas considerables entre hombres y mujeres, relacionadas con la equidad de género, las cuales son transmitidas mediante la educación formal e informal.

Finalmente, realizar un análisis de la violencia bajo el modelo propuesto permite comprenderla como un fenómeno multifactorial complejo, de corresponsabilidad en los diferentes niveles (individual, relacional, comunitario y social) cuya raíz se encuentra en la violencia estructural, y no como un hecho aislado que depende únicamente de la persona que la vive.

## Violencia en las relaciones erótico-afectivas en las personas adolescentes

Si se trata de describir las relaciones afectivas en la adolescencia generalmente se hace referencia al término relación de noviazgo, el cual implica el reconocimiento de la formalidad en la relación, involucra entre los muchos significados del inconsciente, asumir que será una relación exclusivamente de dos personas, adjudicarse la exclusividad sexual dentro de la relación de pareja, además de apropiarse de cierto compromiso en la relación y en realidad descrito

así, es sólo una forma de establecer una vinculación afectiva la cual no es mejor, ni peor, únicamente es una forma de llevar a cabo una relación, que a su vez es una representación que está socialmente reconocida y aceptada dentro del sistema heteronormativo, patriarcal y se apega a la descripción de una relación de pareja adulta. Como se puede observar, el término en sí mismo tiene limitantes porque deja fuera otras posibilidades de vinculación que en la actualidad las nuevas generaciones ya están ejerciendo al vincularse de formas distintas. Uno de los aspectos principales que deja fuera el concepto relación de noviazgo es la descripción de los vínculos eróticos. Por estas razones básicas es importante abrir el panorama en los tipos de relación que establecen hoy en día las personas. Esto implica ampliar la mirada sobre las diferentes posibilidades en las relaciones que tienen actualmente las personas y reconocer la expresión como un término paraguas, el cual tiene diferentes formas establecidas respecto al término tradicional de relaciones de noviazgo.

Como se mencionó en un inicio de este material, se definirá como relaciones erótico-afectivas: aquellas que establecen las personas adolescentes para vincularse de formas diferentes, que pueden ser entre dos o más personas de cualquier identidad sexo/género.

En esta amplitud del término, se observa que se hace referencia a que en la relación erótico-afectiva pueden estar incluidas las relaciones sexuales o afectivas, sin estar ligadas al objetivo del matrimonio y el amor puede o no comprometerse como el eje central de la relación, lo cual no se contrapone a experimentar algún tipo de afecto o interés. Considerando esto, las relaciones entre personas adolescentes pueden recibir diferentes términos de acuerdo con lo que establezcan entre sí. Pueden establecer una relación de "noviazgo", pueden negociar la "exclusividad" o pueden establecer una relación como "amigovios", "amigos con derechos", etc. (Garzón, R. 2017:13).

Al respecto se observa un cambio en el reconocimiento de los diferentes tipos de relaciones entre personas adolescentes, lo cual habla de un cambio en la percepción de una relación erótico-afectiva, en la que por la misma variabilidad pudiera haber la dificultad de negociar y generar acuerdos que tienen que ver con el compromiso con la otra persona. Garzón reconoce que esta forma de establecer una relación tiene ciertas características como: que suelen ser más igualitarias, recíprocas, horizontales, fugaces, transitorias y menos íntimas, pero a su vez siguen cumpliendo con el esquema de aprender y experimentar el amor, la intimidad y los roles. El salto que han dado las nuevas generaciones en el establecimiento de diferentes formas de buscar vinculaciones erótico-afectivas, no se escapa de la violencia que de manera estructural se ha heredado socioculturalmente. Cuando se empezaron a visibilizar los términos sobre la violencia se definía "violencia de pareja", posteriormente el enfoque fue más específico en reconocer que un gran antecedente en los patrones era "la violencia en el noviazgo", y se ha

utilizado dicho término durante varios años como una estrategia para generar conciencia de la violencia en este tipo de relaciones. Sin embargo, ante las nuevas formas en el establecimiento de las relaciones, es importante reconocer el término "violencia en las relaciones erótico-afectivas" porque la violencia puede hacerse presente también en dicho tipo de vinculaciones. Por ejemplo:

> Entre adolescentes existen chantajes emocionales, pruebas de masculinidad o feminidad, control sobre amistades y salidas, violencia sexual, física, económica y ciberacoso. Estas situaciones de violencia pueden ser bidireccionales. La violencia se manifiesta en escalera cíclica, de dominación-sumisión, [que] inicia en el control sobre las amistades, las expresiones estéticas y las redes sociales, continúa con el aislamiento de amistades, hobbies y familia, y culmina con chantaje, agresiones sexuales bajo falso consentimiento, desvalorizaciones, humillaciones, insultos, intimidación, agresiones físicas iniciales, amenazas, agresiones sexuales con fuerza y violencia física severa. Muchas situaciones de violencia tienden a normalizarse y a encubrirse con base en los mitos que encierra el amor romántico. (Garzón, 2017:104).

Entre los problemas más significativos que existen para el abordaje directo de la violencia con las personas adolescentes se encuentra la negación de ésta porque como, en ocasiones, hay un acuerdo de no-compromiso o bien, como el tipo de relación que han iniciado es diferente a la tradicional o al tipo de relaciones socialmente aceptadas por las personas adultas, se presta el ambiente propicio para invisibilizar las formas de ejercer la violencia. De ahí la importancia de incluir en las estrategias educativas el término de "relaciones erótico-afectivas" para visibilizar la violencia estructural que se sigue haciendo presente en las relaciones entre dos o más personas, con énfasis en adolescentes.

En conclusión, es necesario que las personas que facilitan Cursos de EIS y otras estrategias educativas con grupos de aprendizaje, incorporen en su facilitación una perspectiva de género y un enfoque amplio de atención de la VBG desde el Modelo Ecológico de Heise, para lograr un aterrizaje conceptual de la violencia sexual y la violencia en las relaciones erótico-afectivas que viven las personas adolescentes.

En el siguiente subcapítulo se brindarán herramientas para que las personas facilitadoras cuenten con elementos para el abordaje de casos de VBG, especialmente casos de violencia sexual, en el marco de espacios escolarizados.

# Herramientas para el manejo de casos de VBG

## Marco jurídico internacional en apoyo a las personas víctimas de violencia sexual:

A nivel internacional existe una serie de leyes, instrumentos y acuerdos que han sido elaborados para establecer las obligaciones de los países en relación con brindar atención y eliminación de las formas de violencia ejercida principalmente hacia personas en la infancia, adolescentes y mujeres. Estos acuerdos han sido elaborados para garantizar que cada país genere sus propias leyes e instrumentos para salvaguardar el bienestar común de la ciudadanía. En este sentido es importante conocer aquellos recursos en los que México ha firmado y se ha comprometido para atender y disminuir las formas de violencia en sectores vulnerables. Conocer cada uno de estos instrumentos permite comprender las acciones establecidas en caso de detectar una situación de violencia sexual al momento de implementar un Curso de EIS u otras estrategias educativas de Mexfam.

El marco de acuerdos internacionales que respaldan estas circunstancias incluye: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979); Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984); Asamblea General de las Naciones Unidas, Declaración Sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (1993).

- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), (1994).
- Plataforma de Acción de Beijing (1995).
- Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 1998/52, de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre medidas de prevención del delito y la justicia penal para la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (1998).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Esta serie de acuerdos, convenciones y tratados son documentos normativos de referencia internacional en el que la persona facilitadora puede respaldarse ante alguna circunstancia imprevista con personas estudiantes, como, por ejemplo: realizar una denuncia de alguna situación de violencia que la persona estudiante esté viviendo. Se le sugiere a la persona facilitadora revisar cada uno de estos tratados disponibles en las referencias electrónicas.

## Marco jurídico mexicano en apoyo a las personas víctimas de violencia sexual:

En México se cuenta con una serie de respaldos que están en concordancia con los marcos internacionales antes mencionados. A continuación, se presenta un listado de documentos y leyes que respaldan y establecen indicaciones desde el marco legal mexicano, en la ejecución de acciones en caso de detectar una situación de violencia, incluida la violencia sexual.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículos 1, 3 y 4 Constitucional.
- Ley General de Educación. Artículos 2, 7, 8, 30, 33 y 42.
- Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA). Artículos 1, 6, 8, 12, 13, 17, 46 y 47.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Artículos 45 Fracción V y 59.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Artículos 1. Fracción III.
- Ley General de Víctimas.
- Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Se le sugiere a la persona facilitadora revisar dichas referencias normativas.

## Protocolos de actuación para la identificación y atención de la violencia sexual en el ámbito escolar

La "Norma Oficial Mexicana para la Promoción de la salud escolar" (NOM-009-SSA2-2013), tiene por objetivo:

> "Establecer criterios, estrategias y actividades [...] dirigidas a la población escolar del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de fomentar un entorno favorable y una nueva cultura de la salud, mediante la educación para la salud, el desarrollo de competencias, el acceso a los servicios de salud y la participación social, que le permita a la población escolar conocer y modificar los determinantes de la salud." (SEGOB, 2013).

Dentro de las competencias señaladas en la Norma Oficial se encuentra en su párrafo "A.1.3.6 Lograr un desarrollo emocional saludable, un proyecto de vida y prevenir la violencia, las conductas adictivas y el abuso sexual infantil." (SEGOB, 2013), así como en su párrafo "B.1.5 Orientación y consejería para los problemas de salud más frecuentes; y para promover factores físicos y psicosociales que protejan la salud y prevengan [...], las enfermedades relacionadas con la sexualidad, el abuso sexual infantil [...]" (SEGOB, 2013). Una vez detectada la circunstancia de violencia dentro del proceso educativo, la NOM específica claramente que se debe brindar seguridad a las personas infantes y adolescentes mediante acciones. La institución educativa mediante el personal directivo del plantel son los encargados de llevar a cabo un seguimiento para garantizar la prevención de sucesos que puedan poner en riesgo al niño, niña o adolescente y coadyuvar para referir a la persona víctima, a las instancias de salud pública para la atención correspondiente, tanto médica, como legal. Esta Norma Oficial brinda el respaldo para involucrar de primera instancia a la, o las, instituciones escolares responsables de brindar el respaldo o salvaguardar la integridad de las personas infantes y adolescentes.

Por otro lado, al inicio del 2019 se emitieron las "Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2019", el cual es un Programa educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar y en sus objetivos específicos se establece que las instituciones educativas promuevan "un marco de actuación basado en protocolos para la detección, prevención, actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las Escuelas de Educación Básica y Centros de Atención Múltiple". (SEP, 2019: Párr.2.2c). En este Programa Nacional se reitera que se debe deben contar con los mecanismos necesarios ante un probable caso de abuso sexual infantil, acoso escolar o maltrato, abordado desde el enfoque de derechos de las/os niñas/os y adolescentes, con base en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró el documento denominado: "Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica" (SEP, s/f), como base para la elaboración de protocolos en las entidades federativas, los cuales integran los mecanismos y procedimientos, orientados a la prevención de conductas violentas en el ámbito escolar para reducir y detener el daño que ésta genera.

En los puntos destacables del documento "Orientaciones para la prevención, detección y actuación [...]" se establece que las instancias educativas están obligadas a seguir puntualmente y sin excepción, cualquier caso que levante sospecha de abuso o acoso sexual, violencia o maltrato. Para ello se enmarca en dicho documento, una Guía de Observación que coadyuva a identificar indicadores de riesgo en personas infantes y adolescentes, que puedan presentar algunas situaciones de abuso sexual, a continuación, se señalan algunos de ellos.

## Indicadores de riesgo de abuso sexual infantil:

Temor de ir al baño; temor o nerviosismo ante la presencia de un adulto en concreto (el agresor); cambios notorios en los hábitos alimentarios (por exceso o disminución); crisis de llanto sin explicación; sensibilidad extrema; dificultades en la integración al grupo de iguales; negarse a ir o permanecer en la escuela; incontinencia urinaria; incontinencia fecal; tendencia a aislarse; fugas del hogar; manifestaciones auto-agresivas de distinto tipo (cortarse, golpearse, ponerse en situaciones de riesgo físico, arrancarse el cabello, rascarse hasta sangrar y causarse otras lesiones serias que comprometan su salud); malestares físicos constantes; deserción escolar; cambios en la vestimenta o aspecto; dificultades para concentrarse en las tareas escolares; desinterés de las actividades vinculadas al aprendizaje y a la escuela; evasión de la participación en juegos o actividades grupales; negativa repentina a participar en actividades físicas; descenso brusco del rendimiento escolar; cambios bruscos en su estado de ánimo; tendencia a quejarse mucho; ser exigente o aislado.

## Indicadores específicos de riesgo de abuso sexual infantil:

Molestias evidentes (o verbalizadas) en genitales; dificultades para caminar o sentarse; uso de información inusual para la edad sobre temas sexuales; sensibilidad extrema al contacto o acercamiento físico; ataques de ira; mostrarse triste; miedo a quedarse a solas con una persona en particular; conocimiento de temas sexuales y/o conducta inapropiada para una persona infante; la persona infante escribe, dibuja, juega o sueña con imágenes atemorizantes o sexuales; habla de un nuevo amigo o amiga mayor; de repente tiene dinero, juguetes u otros regalos sin motivo alguno; obliga a otras personas a realizar juegos sexuales.

Dentro de este marco legal entra el apoyo de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI). Es una instancia que depende de la SEP, la cual se encarga de llevar a cabo los casos relacionados con la violencia, incluida la sexual. Dicha instancia apoya a cualquier persona que tenga una queja siguiendo el protocolo unificado que se aplica en cualquier nivel educativo en el nivel básico.

En el mismo documento antes mencionado (Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación

básica) se estipulan las responsabilidades que tienen el personal docente, administrativo, directivo del plantel y supervisores de zona. Aquí se enmarcan los puntos básicos a seguir por parte de las autoridades educativas:

En caso de detección en flagrancia:

1. Informar inmediatamente a las autoridades educativas.
2. Notificar la situación a fin de poner a disposición de la autoridad ministerial a la o las personas agresoras involucradas. Dicha notificación se realiza mediante un Acta de Hechos, que puede presentarse en: la Procuraduría para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes y Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) respectivamente y ante la Secretaría de Educación Pública mediante la UAMASI.
3. Informar al padre, madre o tutor de la persona infante o adolescente involucrada.
4. Retirar de inmediato a la persona agresora del contacto con el alumnado.
5. Vincular a la familia con las instancias legales correspondientes.
6. Informar a la Unidad de Asuntos Jurídicos de la SEP, así como a los Dirigentes de Supervisión de Zona, entregando copia del Acta de Hechos.
7. Dar seguimiento sobre el caso tanto con la familia como en los procesos legales.

En caso de detección por observación de indicadores físicos o de conducta:

1. El personal docente debe informar a la Dirección Escolar.
2. Brindar contención y escuchar lo que la persona involucrada necesite decir sobre la circunstancia de violencia sexual.
3. Informar a la madre, padre o tutor del menor de edad afectado.
4. Vincular a las familias con las instancias que tienen atribuciones para la protección de personas infantes y adolescentes.
5. Elaborar Acta de Hechos. Dicha Acta debe elaborarla el personal docente o la persona que descubre el abuso sexual y los directivos escolares.
6. Informar inmediatamente y por escrito a las instancias con atribuciones[12] para el acceso a la justicia y anexar copia del Acta de Hechos.
7. Informar inmediatamente y por escrito a la Unidad de Asuntos jurídicos de la SEP y a la Supervisión de Zona correspondiente de la dependencia.
8. Elaborar expediente, dar seguimiento hasta el cierre del caso, así como la observación constante del desarrollo del menor de edad hasta que se garantice su integridad psicosexual y emocional.

[12] Procuraduría de Protección de niñas/os y Adolescentes; Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia; Ministerios Público; Derechos Humanos; Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia; Secretaría de Educación Pública mediante UAMASI.

Los lineamientos que estipula el documento: "Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica" (SEP, s/f), señalan el plan de acción que debe hacer cualquier institución educativa tanto del sector público y/o privado, dicho proceso es independiente a un proceso legal ante el Ministerio Público. Lo que busca este protocolo es promover la red de apoyo (institución educativa-padres y madres de familia-gobierno) y la denuncia ante las instancias pertinentes para garantizar la prevención y atención a la violencia que viva cualquier persona infante o adolescente.

Es de suma relevancia que la persona facilitadora del Curso de EIS y de otras estrategias educativas de Mexfam, tenga conocimiento de que la responsabilidad de brindar el seguimiento corresponde a la instancia educativa; por lo que tanto el personal directivo y subdirectivo de la escuela son los encargados de iniciar el seguimiento de la situación.

## Autogestión emocional como herramienta para atender casos de violencia

El papel de la persona facilitadora es una pieza clave, porque es quien implementa la EIS y hace el puente de unión entre el conocimiento sobre sexualidad y personas participantes. Quien facilita el proceso educativo, realiza la labor de reflexión, deconstrucción de los mitos y roles aprendidos, pero a su vez de su propia historia de vida y educación sexual, así como de sus miedos, angustias y creencias, las cuales están colocadas al momento de hacer la intervención educativa. El hecho de que las personas facilitadoras tengan un grado de conciencia sobre temas de género y sexualidad, no necesariamente las hace diferentes a las demás personas porque todas han crecido en la misma cultura y han vivido circunstancias similares al colectivo social. En este sentido, la labor educativa en sexualidad implica atención al observar las reacciones de las personas participantes, pero a su vez también es importante observar, cuidar y atender las propias; este hecho implica tener un reconocimiento profundo de los valores, creencias y prejuicios propios sobre la sexualidad. Tener claridad de las propias actitudes y acciones permite un acercamiento a un proceso empático con aquellas personas a las que se les brinda EIS; ya que ésta no sólo se aprende revisando conceptos, sino integrándolos mediante el reconocimiento de las propias emociones e identificando las huellas que dejan las experiencias vividas.

La sugerencia principal es que la persona facilitadora trabaje en su revisión personal, haciéndose responsable y consciente de su propia historia para contribuir a fortalecer su seguridad en el manejo de los temas frente a grupo.

Dicha revisión se puede hacer mediante un proceso terapéutico; ya que es muy importante mantener la congruencia en los temas de sexualidad, sobre todo si se le va a pedir a una persona participante que se atienda, que acuda al servicio médico, que se cuide y que reflexione sobre tal aspecto.

Otro punto básico por considerar de la persona facilitadora está relacionado con el enfoque que tiene sobre las emociones. Generalmente en la cultura occidental se clasifica a las emociones como "las que son buenas o sanas" y "las que son malas o enferman". Clasificar las emociones de esa forma es poco asertivo, ya que ninguna emoción por sí misma es buena o mala, o sana o enferma; pues sentir emociones es lo que nos constituye como personas humanas. Sin embargo, aquello que se hace con esa emoción es lo que podría hacer que la persona sane o enferme, de allí la necesidad en identificar la emoción presente para actuar responsablemente. Por ejemplo, si mientras la persona facilitadora se encuentra brindando estrategias educativas y le resuena el testimonio de alguna persona participante, lo que se tiene que hacer es atender su emoción y hacerse responsable de ello. Se sugiere que la persona facilitadora, también lo trabaje en proceso terapéutico. En el Módulo II, se encuentran descritas algunas estrategias de autocuidado que pueden servir para el trabajo con las emociones.

## El trabajo con el tema de la violencia sexual

Estar de pie frente a un grupo para brindar EIS implica reconocer la propia historia de "quien se es"; el trabajo con los temas de violencia implica un mayor monitoreo del propio cuerpo y de la propia vivencia. Es importante saber brindar la contención y atender las necesidades inmediatas en la persona que denuncia la violencia, pero también es importante reconocer cuál es el límite de acción de la persona facilitadora. Para ello se brindan algunas sugerencias sobre el abordaje:

1. **Sobre las propias habilidades educativas:**

   1.1 Es importante desarrollar empatía por la persona víctima de violencia sexual, este sentimiento es básico para facilitar escucha activa y el desahogo de la persona.

   1.2 Es importante retomar el concepto de resiliencia. Todas las personas tienen esa capacidad adaptativa y se usa cuando se está en una situación de vulnerabilidad. Mientras la persona facilitadora, este brindando la escucha activa se puede fortalecer dicha capacidad en la persona que describe el hecho.

   1.3 Confiar que cuando se brinda la escucha y se facilita el desahogo de las emociones de la otra persona, se está colaborando en una de las acciones más importantes para aminorar el trauma por la vivencia de la violencia.

1.4 Es importante fomentar las capacidades de autocuidado en la persona que acaba de hablar sobre los eventos de violencia. En esa misma línea es importante que la persona facilitadora sea congruente consigo misma y esté al pendiente de su propio autocuidado.

2. **Llevar a cabo un proceso terapéutico es una de las sugerencias más viables porque es el espacio ideal para hablar sobre las propias emociones respecto a las situaciones de violencia que pueden afectar el proceso de facilitación.**

3. **Ante casos de VBG es importante hacer una revisión personal de lo siguiente:**

3.1 Cuáles son las propias vulnerabilidades y experiencias personales referidas sobre vivencias de abuso(s), que podrían afectar el desempeño de labor educativa.

3.2 Conocer cuáles son las manifestaciones psicosomáticas sobre la propia historia de violencia.

3.3 Reconocer que todas las personas somos parte del sistema y por lo tanto tenemos historias de violencias en menor o mayor vulnerabilidad, en diferentes circunstancias, pero nadie escapa de esto. Recuerda que la vulnerabilidad no es lo agravante sino la desprotección que se tiene frente al evento. Si resuena un tema sobre la propia historia de la persona facilitadora, quiere decir que ésta ya se encuentra lista para atenderlo.

3.4 Reconocer cuando se necesita ayuda y contención.

3.5 Si el estrés por la labor educativa se manifiesta y/o rebasa a la persona facilitadora, es importante que se reconozca y atienda porqué esos temas resuenan en el proceso de facilitación.

3.6 Aprende a decir "no". Cuando la persona facilitadora sienta que las circunstancias le están rebasando, es necesario aprender a detenerse y reconocer que en este momento no se puede atender o asentir una situación particular. Se sugiere solicitar apoyo a la Coordinación Técnica de Programas Sociales de Mexfam.

3.7 Podría suceder que se desarrolle un "exceso" de empatía entre la persona facilitadora y la persona que expresa la situación de violencia; y la persona facilitadora quiera apoyarla de más y mayores formas. Es fundamental que la persona facilitadora revise cómo se está sintiendo al respecto e identifique porqué se está equiparando profundamente con esto. Es importante reconocer el límite de la intervención de la persona facilitadora; ya que cuando alguien destapa una historia de abusos muy probablemente resuenan con las propias vivencias. Ante ello, la sugerencia es que se pueda llevar a cabo un proceso terapéutico, ya que las historias de vida de las otras personas podrían reflejar las propias, derivando en el desarrollo de un "exceso" de empatía.

3.8 Reconocer si lo que la persona facilitadora está haciendo es sobreproteger. Cuando se quiere hacer todo por la persona agraviada, se puede caer en la sobreprotección.

4. **Sobre la seguridad de la persona facilitadora. Es fundamental recordar que lo más valioso es mantener su propio bienestar y seguridad.**

4.1 Es de suma importancia que la persona facilitadora cuide de sí misma y de su propia integridad; sobre todo cuando desee brindar apoyo adicional, o bien, si observa cierto desacato o desinterés por parte de las autoridades educativas y quisiera hacer algo más por la persona afectada. En ese caso puede solicitar el respaldo de Mexfam, mediante la notificación del caso a la Coordinación Técnica del Programa Social.

4.2 Es fundamental, no brindar datos personales como: número celular, domicilio o datos de redes sociales propias. Si alguna persona participante solicita datos personales, la persona facilitadora puede brindar los teléfonos de los Centros Operativos de Mexfam o bien un correo electrónico institucional.

# Rutas de actuación ante casos de VBG

## ¿Qué es lo que deben hacer las personas facilitadoras del Curso de EIS ante casos de VBG?

La corresponsabilidad requiere de una serie de acciones que coadyuvan a tejer la primera red de apoyo para la persona que está viviendo violencia, dicha red es el primer paso para frenar la violencia que esté viviendo la persona.

Cuando suceda que alguna persona participante, durante la implementación del Curso de EIS o alguna estrategia educativa, rompa el secreto sobre la violencia que esté viviendo, se necesita tener presente que una de las principales labores es recurrir al ejercicio de la corresponsabilidad entre las diversas instancias implicadas en esta circunstancia.

Es importante tener en cuenta que la reacción que puedan tener las personas facilitadoras del proceso educativo será un momento significativo para las personas participantes. El efecto traumático no radica solamente en los momentos en que se ha vivido la violencia, sino en la o las reacciones que tiene el entorno (o los diferentes entornos) al que se enfrenta la persona que ha vivido la violencia en cualquiera de sus formas.

Los protocolos de actuación sirven para brindar una ruta sobre las acciones a seguir ante estas circunstancias, la realidad es que las formas en que se podría presentar la situación pueden ser muy variadas. En esta circunstancia, simplemente es importante tener presente los objetivos básicos de brindar orientación-consejería y referencia en VBG, en el Módulo II, se mencionan los elementos básicos de la orientación-consejería y referencia en VBG.

Es de suma importancia tener presente que Mexfam es una Organización de la Sociedad Civil, esto la deslinda legalmente de la obligación de dar aviso respecto a la, o las notificaciones, de casos de violencia ante las autoridades competentes (Procuraduría para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes y Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) respectivamente y ante la Secretaría de Educación Pública mediante la UAMASI), no obstante es necesario tener presente que la institución educativa sí está obligada a iniciar un proceso de notificación ante las instancias mencionadas, acorde a los documentos revisados durante el presente capítulo.

Mexfam, mediante su experiencia operativa en la facilitación del Curso de EIS y estrategias educativas, propone las siguientes rutas de actuación:

- Identificación de VBG, incluyendo violencia en las relaciones erótico-afectivas o violencia sexual dentro de las escuelas:

Puede suceder que, durante la implementación de EIS y/o alguna estrategia educativa, la persona participante exponga alguna situación propia de VBG (incluidas la violencia en las relaciones erótico-afectivas o violencia sexual), generalmente si sucede dicha situación, es porque en el grupo se generó la confianza para exponerlo; en ese caso concreto se debe considerar tanto la reacción grupal, como la reacción de la persona participante que lo expone.

Se sugiere que la persona facilitadora:

1. Escuche empáticamente.

2. Recuerde al grupo el encuadre de confidencialidad.

3. Dependiendo de la emoción que genere esta situación en el grupo, se puede utilizar como ejemplo para problematizar la violencia estructural que viven las personas y cómo afecta a las mujeres o las circunstancias que se experimentan en una relación erótico-afectiva con violencia o en una situación de violencia sexual.

4. En caso de que la expresión de violencia requiera de contención emocional se sugiere brindar un tiempo fuera con la persona que expuso la situación para brindarle orientación-consejería en VBG (Elementos básicos de la orientación-consejería en VBG, se encuentra en el Capítulo 6, Módulo II.). Se le solicita a una de las personas facilitadoras del Curso de EIS que se quede con el grupo, mientras la otra brinda la orientación-consejería en VBG:

   4.1 Se le informa a la persona que expresó la situación de violencia que lo que está viviendo es una situación de violencia y que las autoridades tienen la responsabilidad de apoyarle y/o acompañarle en esta circunstancia y ante la posibilidad de levantar una denuncia.

   4.2. En caso de que el tipo de violencia denunciada sea de tipo sexual, se le informa que la violencia sexual es un delito que está tipificado en el Código Penal Federal Mexicano y que el sistema educativo tiene la responsabilidad de brindarle el apoyo para dar seguimiento a esta circunstancia. En este caso, el personal directivo del plantel es el responsable de brindar el seguimiento a la situación.[13]

      4.2.1 Si la persona agresora es algún titular, directivo, personal escolar, etc., acorde al documento "Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica" (SEP, s/f), es de carácter obligatorio que la persona facilitadora notifique verbalmente al personal directivo del plantel para el levantamiento de las Actas correspondientes.

      4.2.2 En esta circunstancia, es importante que se genere un registro de dicha información en el Diario de Campo[14] y la Bitácora de Facilitación. (en el Capítulo 3 de este mismo Módulo, se abordarán aspectos para la elaboración y uso de la Bitácora de Facilitación).

      4.2.3 En este acontecimiento, se busca que la información llegue a la autoridad jerárquica más alta. En caso de que la persona agresora sea la autoridad con mayor jerarquía, se busca el apoyo de la persona inmediata a éste. Ejemplo: si fuera el director del plantel, se recurre al apoyo del subdirector, así sucesivamente. En los protocolos de actuación oficiales se enmarca la responsabilidad de todas y cada una de las personas que forman parte del sistema de educación.

      4.3 Si la persona perpetradora de violencia es alguien ajena a la escuela se le pregunta a la persona que vive violencia sobre la posibilidad de informar de la

[13] En casos de violencia sexual, se sugiere revisar la Ruta de atención médica de urgencia en casos de Violencia Sexual para las Clínicas de Mexfam del "Protocolo de los servicios de atención a la VBG para los Centros Operativos de Mexfam, 2018".

[14] El Diario de Campo es un instrumento utilizado por las personas facilitadoras de Programas Sociales de Mexfam; es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados y tomar decisiones.

situación a la autoridad escolar, con el objetivo de contribuir en la atención a la misma, evitando revictimizar a la persona.

4.3.1 En caso de que la persona participante acepte informarle a las autoridades, se le brinda acompañamiento durante el proceso de la información.

4.3.2 La persona facilitadora informa a las autoridades escolares (titular de grupo, área de psicología y/o Directivos escolares, según sea el caso), de manera verbal, la situación. Es importante que este suceso también se registre en el Diario de Campo y en la Bitácora de Facilitación.

4.3.3 Se evalúa la disponibilidad de la persona involucrada y se le pregunta si quiere que la notificación se realice en su presencia o bien, la persona facilitadora lo hará de manera privada.

4.3.4 La persona facilitadora, con fundamento en los protocolos de actuación establecidos en las Normas Oficiales, así como el Protocolo de Actuación de la SEP, sugiere a las autoridades escolares informar a las autoridades competentes Procuraduría para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes y Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) respectivamente y ante la Secretaría de Educación Pública mediante la UAMASI.

4.4 Si la persona participante no desea que se brinde el aviso a las autoridades escolares:

4.4.1 Se le brinda orientación-consejería en VBG en el instante. (Revisar Elementos básicos para la orientación-consejería en VBG, Capítulo 6, Modulo II del presente material).

4.4.2 Se le brinda la o las referencias a instituciones especializadas en VBG, violencia en las relaciones erótico-afectivas y/o violencia sexual.

4.4.3 Se le puede ofertar acompañamiento a la institución especializada en VBG.

- **Identificación de VBG, incluyendo violencia en las relaciones erótico-afectivas o violencia sexual por parte del personal docente:**

1. En caso de que una persona docente, del área de psicología o los directivos de la escuela compartan a la persona facilitadora el nombre de alguna persona participante que está viviendo una situación de violencia para su apoyo:

1.1 La persona facilitadora de Mexfam que estará a cargo de la impartición del Curso de EIS, se pondrá en contacto directo con la persona participante para ofrecerle orientación-consejería en VBG.

1.2 En caso de que la persona participante la acepte, la persona facilitadora le brindará la orientación-consejería en VBG y le preguntará a la persona participante, si está de

acuerdo en que Mexfam de aviso a las autoridades de la escuela o a otra persona sobre dicha situación (especialmente, si se identifica violencia sexual).

1.3 Si la persona participante no acepta que alguien más se entere del caso, su decisión será respetada y la persona facilitadora le brindará una referencia a alguna institución especializada en VBG.

2. En caso de que una persona docente, del área de psicología o los Directivos de la escuela comuniquen a la persona facilitadora que algún estudiante está viviendo violencia, pero mantienen el anonimato de la persona:
   2.1 La persona facilitadora ofrecerá información de VBG, así como de instituciones especializadas para su atención durante la implementación del Curso de EIS y otras estrategias educativas, a todo el grupo para que la persona participante conozca las opciones que tiene sobre la atención a la situación de violencia.
   2.2 La persona facilitadora ofrecerá información de instituciones especializadas a la persona docente para que tenga opciones de ayudarla.

Las rutas de actuación antes mencionadas pretenden brindar una guía básica para el actuar de las personas que se encuentran facilitando el Curso de EIS u otras estrategias educativas de Mexfam. Dichas rutas son una vía de corresponsabilidad en la atención a la VBG que pudiera ser identificada en espacios escolarizados.

Finalmente, es importante mencionar que desafortunadamente la VBG es un fenómeno que afecta a muchas personas de forma constante y cotidiana, y el Curso de EIS de Mexfam posibilita espacios de confianza que propician la identificación y atención de ésta. Por ello, es necesario tener presente que las personas facilitadoras de Cursos de EIS, deben tener un gran compromiso y responsabilidad, para atender mediante la orientación-consejería y referencia, aquellos casos de VBG que se identifiquen en el momento de la facilitación.

Por otro lado, también es fundamental que las personas que trabajan con grupos de aprendizaje, especialmente con grupos de adolescentes, tengan una perspectiva de género y conocimiento amplio sobre el fenómeno de la VBG, para dar respuesta a posibles casos que podrían presentarse durante el proceso de facilitación del Curso de EIS o alguna estrategia educativa. El uso de las herramientas y las rutas de actuación presentadas en este capítulo, permitirán contribuir en mejorar el abordaje de los casos de VBG identificados, especialmente aquellos de tipo sexual con personas adolescentes.

CAPÍTULO 3

# Estrategias para la resolución de conflictos durante el proceso de facilitación

**El presente capítulo denominado: "Estrategias para la resolución de conflictos durante el proceso de facilitación" tiene por objetivo proporcionar herramientas que permitan a la persona facilitadora identificar, comprender y abordar conflictos de forma pacífica en el contexto de trabajo con grupos de aprendizaje.** [15]

El capítulo está estructurado por cuatro subcapítulos, en el primero de ellos, la persona lectora encontrará las definiciones y aspectos generales de los tipos de conflictos que pueden presentarse en el contexto de los procesos de facilitación con grupos de aprendizaje; dicho subcapítulo concluye con la descripción de las características de algunos grupos que en sí mismos son generadores potenciales de conflictos.

En el segundo subcapítulo se proponen algunas herramientas y habilidades necesarias para favorecer la resolución de conflictos desde el enfoque de proceso grupal encaminado al aprendizaje. Dichas habilidades se agruparon en tres bloques: a) sociales, b) emocionales y c) cognitivas. El uso que ejerza la persona facilitadora de éstas -en conjunto- permitirá desarrollar herramientas básicas para la prevención, abordaje y resolución de conflictos durante el proceso de facilitación.

En el tercer subcapítulo, se exponen una serie de casos reales en los que se describen conflictos asociados al proceso grupal encaminado al aprendizaje, así como su abordaje mediante el manejo de habilidades asociadas a la persona facilitadora.

---

[15] Para más información sobre los grupos de aprendizaje consultar "Metodología para el trabajo con grupos de aprendizaje", Sánchez Vega, C. (2016).

En el cuarto subcapítulo, se especifican una serie de recomendaciones, acciones y lineamientos, que se consideran indispensables durante la implementación de estrategias educativas; en ese apartado se exponen las responsabilidades que adquieren las instituciones educativas con la persona facilitadora cuando ésta ingresa a la institución en la que implementará su proceso de facilitación. También se incluyen rutas de actuación específicas de acuerdo con el tipo de conflicto presentado; la finalidad de incluir dichas rutas es establecer pautas normativas que orienten el actuar de la persona facilitadora ante la presencia de un conflicto.

Se considera que el contenido de este capítulo es, en sí mismo, una herramienta que puede contribuir a que la persona facilitadora oriente y administre sus conocimientos, habilidades y recursos técnicos, no sólo para identificar, abordar y solucionar conflictos, sino en un sentido más amplio, para favorecer el proceso de aprendizaje de los grupos.

## Conflictos durante el proceso de facilitación

Los conflictos tradicionalmente se entienden como la expresión explícita de posiciones encontradas, con lo anterior no quiere decirse que los conflictos necesariamente sean una confrontación o enfrentamiento con tintes violentos o agresivos; sino la expresión clara y contundente de palabras, opiniones, creencias, planes o estrategias divergentes, opuestas o simplemente distintas entre quienes participan del conflicto.

Los expertos en materia de conflictos (Piero, 1981 en Romero Bermejo, 2005), consideran que en aquellos lugares donde se congrega un número importante de personas e interactúan o se relacionan activamente entre sí, inevitablemente habrá conflictos, es decir, en aquellos lugares en los que hay personas interrelacionando siempre habrá conflictos.

Uno de los principales aspectos por los cuales las relaciones humanas son conflictivas es debido al sentido inacabado, simbólico e interpretativo del proceso de comunicación; no todas las personas entienden las mismas cosas de un hecho o evento, y las razones por las que interpretan, dan sentido y congruencia en su vida, dependen tanto de la experiencia personal, como de las ideas, prejuicios, creencias, nivel de información o desinformación ante ese hecho especifico.

Si se piensa, por ejemplo, en los conflictos que pudieran aparecer si una asociación progresista en materia de derechos humanos impartiera una charla de diversidad sexual en una escuela de corte religioso ultra tradicional, de manera general, la mayoría podría pensar que el tema no es

adecuado en el contexto. En este ejemplo se pueden observar dos aspectos claves la temática y el contexto, que ese caso particular son elementos encontrados, dado que las instituciones de corte religioso tradicional (teniendo en cuenta siempre las excepciones), sistemáticamente se han opuesto a la diversidad sexual, pues ésta no es acorde a su filosofía religiosa, y forma de organización, por lo tanto, aceptar una charla de esa naturaleza significaría ir en contra de toda su estructura como institución.

El ejemplo anterior refleja lo que sucede frecuentemente en procesos de facilitación cuando las personas que integran él o los grupos interactúan de manera constante (y con ellas sus creencias, pensamientos, prácticas, costumbres y formas de vivir) y dicha interrelación puede no coincidir con el abordaje que realiza la persona facilitadora. El simple hecho de no coincidir en un mismo aspecto de la realidad representa ya, en sí mismo, un conflicto. De forma que las personas facilitadoras se mantienen de manera permanente en escenarios de conflicto, por lo tanto, lo importante no es en sí mismo el conflicto, sino la forma en la que éste es entendido, identificado y abordado, para darle una adecuada y pacifica resolución.

## ¿Qué puede entenderse como un conflicto durante la facilitación?

El proceso de facilitación siempre ha tenido una única finalidad: favorecer en cada uno de sus elementos y aspectos el proceso de aprendizaje grupal. Así la facilitación que se adecua para dar estructura en todas y cada una de sus fases, aspectos y características, debe abonar a establecer un proceso grupal que tiene la finalidad única y última de favorecer el aprendizaje.
Bajo esta lógica, el grupo es visto como un todo integrado, representado en la siguiente expresión: "un singular-plural" (Kaês, 2010), es decir, el grupo es uno sólo que se compone por muchos otros u otras (otras formas de pensar, sentir, comunicar, significar y hacer), así lo que le afecta a una persona le afecta a todas las demás y en términos de aprendizaje grupal, lo que impide el proceso de aprendizaje de una persona también impide o afecta el del resto, esto último puede considerarse como el origen y raíz de todos los conflictos.

De acuerdo con la tipología de Romero (2005, p: 301), existen "conflictos funcionales y disfuncionales". A los primeros se les entiende como "cualquier situación disruptiva que refuerza el funcionamiento del grupo y mejora su rendimiento, los segundos tipos se describen como aquellos conflictos que entorpece el rendimiento del grupo". (2005, p: 303).

Llevado este razonamiento a los grupos de aprendizaje, se puede entender que un conflicto disfuncional durante el proceso de facilitación se entiende como "una situación que interrumpe, impide, afecta y no favorece de manera paulatina o abrupta el proceso de aprendizaje grupal".

Entendidos de esta manera los conflictos, se puede afirmar que todas las situaciones que no permiten la aprehensión del aprendizaje son un conflicto no funcional (o disfuncional) en el proceso de facilitación.

Siendo así, para poder reconocer, describir y analizar los conflictos no funcionales durante la facilitación, es prioritario identificar todas aquellas situaciones que amenacen el aprendizaje de un grupo. Para ello es necesario valorar el nivel de desacuerdo, tanto en la realización de una actividad, como en la revisión de contenidos temáticos, ya que éstos tienen la capacidad de impedir o interrumpir el aprendizaje grupal.

También debe considerarse la frecuencia en la que un conflicto se presenta en el proceso de facilitación ante los ojos de la persona facilitadora, la cual debe distinguir si son conflictos entre las personas integrantes del grupo o entre el grupo y el facilitador, o incluso ambos, y si las causas del conflicto se derivan de simpatías o antipatía. Así mismo, la persona facilitadora debe también distinguir los diferentes grados de tensión y en qué medida ésta puede interrumpir el proceso grupal de aprendizaje. Por otro lado, debe estar también al tanto del grado de reacción emocional (tristeza, enojo, desgano, apatía, cansancio, euforia) de las personas integrantes del grupo, el cual puede ser homogéneo entre éstas (incluida la persona facilitadora) o muy variable al interior del grupo.

Un manejo inadecuado de la reacción emocional puede representar un conflicto a tal grado que pudiera llegar a impedir el proceso de aprendizaje. En ese sentido la persona facilitadora debe anticiparse a ese hecho identificando aquellos aspectos relacionados con factores que pueden entorpecer el proceso de aprendizaje de las personas que integran el grupo.

La finalidad del presente texto es brindar elementos que contribuyan a identificar estos puntos durante el proceso de facilitación en el cuál los conflictos son latentes y potenciales, para ello es indispensable conducir adecuadamente al grupo para generar un apropiado proceso de aprendizaje grupal. En todo caso, si algo llegara a fallar en la anticipación de los conflictos, siempre es posible identificarlos y aprovecharlos para reconducir su impacto y maximizar el aprendizaje grupal; así como hacer lo necesario para el abordaje del conflicto manifiesto, sin que el grupo se desorganice o altere respecto a su proceso de aprendizaje colectivo. Si se logra con éxito lo anterior (la anticipación del conflicto) significa que un conflicto potencialmente disfuncional se ha convertido en un conflicto funcional. En el siguiente apartado se revisarán aquellos elementos que pueden contribuir a la manifestación y expresión de los conflictos, particularmente de aquellos que se caracterizan por ser conflictos disfuncionales.

## Aspectos que favorecen los conflictos

Durante el proceso de facilitación existen muchos aspectos que pueden favorecer que surjan o emerjan potencialmente conflictos disfuncionales que se encuentran latentes y únicamente basta con un pequeño descuido u omisión para que puedan causar verdaderos estragos o interrumpir de manera permanente el proceso de aprendizaje de un grupo o de algunas personas que participan en uno.

En este apartado se hará referencia a aquellos elementos que pueden resultar catalizadores de conflictos durante la facilitación, aunque debe advertirse que todos éstos se relacionan con omisiones de un proceso grupal conducido adecuadamente (para ver más detalles, favor de revisar el material "Metodología para el trabajo con grupos de aprendizaje." Sánchez Vega, 2016; p: 7-22).

En principio y de manera general, los conflictos que pueden presentarse en el proceso de aprendizaje de un grupo (y que se caracterizan por ser conflictos disfuncionales por no haber sido anticipados o abordados de manera adecuada), son aquellos que se relacionan con la mayoría de los aspectos asociados a la metodología para facilitar el trabajo con grupos, dichos elementos son: a) presentación y estructura grupal, esta última incluye: roles grupales, normas de grupo (lo que comúnmente se entiende por encuadre) y estatus; b) los asociados a la dinámica grupal; y c) los que hacen referencia al abordaje de la tarea y temática del grupo (Sánchez, V. C.,2016; Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A.,2014).

La persona facilitadora que conduce y acompaña un proceso grupal que omite deliberadamente uno, varios o todos los aspectos antes mencionados, con toda seguridad se enfrentará a una serie de conflictos que, de no ser abordados de manera adecuada, potencialmente pueden convertirse en conflictos disfuncionales. Los cuales pueden ser muy variados. A continuación, se presenta una tipología de los conflictos más comunes.

## Tipos de conflictos:

### a) Conflictos asociados al manejo grupal

Los conflictos disfuncionales más comunes asociados a una inadecuada presentación (tanto de quienes integran el grupo, como de quien facilita y conduce el proceso) se deben a que la presentación proporciona información valiosa sobre el grupo, quiénes son, cómo llegaron ahí (de manera voluntaria o por instrucciones de la institución a la que pertenecen), expectativas

en relación a la intervención educativa, gustos, entre muchos otros datos más, que permiten conocer al grupo. La persona facilitadora también ha de presentarse y verbalizar el objetivo de su visita a la institución.

Muchas personas pueden considerar que una presentación muy larga no es adecuada o es una pérdida de tiempo, sin embargo, la presentación es el primer momento en que la persona facilitadora conoce al grupo y reconoce características importantes de su audiencia, ya que cuando no se reconocen las características del grupo es muy sencillo incurrir en errores fácilmente, entre ellos se encuentran:

- Suponer que el grupo quiere estar cuando en realidad no es así.
- Suponer que el grupo no tiene ninguna expectativa, cuando en realidad tiene expectativas muy claras.
- Suponer que el grupo sabe porqué se encuentra ahí la persona facilitadora, cuando a ciencia cierta no conocen las razones.
- Suponer que el perfil del grupo siempre es real (si es que tenemos acceso a un perfil de grupo), cuando en realidad el grupo no es como nos lo indicaron.

En la medida que la persona facilitadora puede reconocer, caracterizar y construir una idea general o íntima del grupo (según el tiempo que se tenga para trabajar con él, durante la facilitación), podrá abordar y establecer las formas, actitudes y técnicas adecuadas para prevenir la presencia de los conflictos disfuncionales.

Otro elemento más en relación a un incorrecto manejo del proceso grupal y generador de conflictos disfuncionales se refiere a la falta de reconocimiento de la forma en que está constituido el grupo, esto hace alusión a su estructura, es decir: al comportamiento y las formas de interactuar de quienes integran el grupo, si éstas son organizadas, si están orientadas a la tarea y objetivos de aprendizaje o todo lo contrario. Cuando el comportamiento y formas de relación del grupo no abonan al proceso de aprendizaje, se generarán conflictos disfuncionales ya que existe una estrecha relación significativa entre lo que los grupos hacen, o no, y el progreso en su proceso de aprendizaje.

Entre los errores más comunes de la persona facilitadora al integrarse a un grupo se encuentra la omisión del tipo de relación entre las personas integrantes del mismo, omisión que impide anticiparse a las formas especificas de interrelación del grupo. Por ejemplo: si el comportamiento de una persona con otra es serio, respetuoso o amable; si la comunicación es asertiva,

incluyente y empática, o bien si se observa todo lo contrario. Es cierto que los grupos no son homogéneos en ninguna de sus interacciones, pero también es real que siempre predominan algunas características sobre otras en la forma en que se relacionan las personas integrantes de un grupo, no reconocer esas particularidades puede provocar conflictos disfuncionales, sobre todo cuando se presupone que el grupo actuará de una forma y no necesariamente es así. A continuación, se muestran algunos supuestos frecuentes al momento de interrelacionar con un grupo:

- Presuponer que el grupo se relaciona de forma respetuosa, cordial, abierta, crítica y constructiva.
- Presuponer que no existen procesos de discriminación o exclusión de algunas de las personas integrantes del grupo.
- Presuponer que todas y cada una de las personas integrantes del grupo se reconocen como parte de éste.
- Presuponer que el grupo en su totalidad puede trabajar de manera ordenada, articulada y bien estructurada al realizar las actividades designadas.
- Presuponer que no existen subgrupos dentro del mismo grupo y desconocer que cada uno de estos subgrupos podría tener intereses y objetivos distintos durante el proceso de facilitación, incluso muy alejados a los relacionados con el aprendizaje.

Para conducir el proceso de grupo y, en consecuencia, el de aprendizaje, la persona facilitadora debe tomar en consideración la forma particular en la que el grupo se relaciona y si ésta pudiera representar, en algún momento del proceso, un conflicto de tipo disfuncional.

Dentro de los conflictos derivados de la no consideración de la estructura del grupo, se pueden encontrar aquellos que se asocian a los roles que las personas representan en el grupo y el estatus de éstas dentro del mismo. Por ejemplo, se puede encontrar a personas dentro del grupo que están completamente enfocadas a la tarea designada, es decir, son participativas, colaboran en las actividades, preguntan para saber más o clarificar dudas, generalmente están dispuestas a cooperar; y también están las personas que se apropian y ejecutan roles de apoyo, en sentido amplio, ayudan a concluir una actividad, contribuyen con experiencias personales o con información para ejemplificar. Los grupos pueden conformarse también por aquellas personas que representan su propio rol, sólo piensan, actúan, participan a partir de sus propios intereses.

En cuanto a los roles que representan las personas integrantes de un grupo habrá que decir que estos, regularmente, funcionan en pares de opuestos, por ejemplo: si se encuentra la persona

participativa, cooperadora, amigable, es probable que se encuentre también a la persona apática, poco sociable y sin deseos de participación. La presencia de roles que no representan características constructivas al proceso de aprendizaje puede detonar conflictos disfuncionales. En ese sentido es fundamental no realizar suposiciones sobre los roles e intereses del grupo. Algunas de las suposiciones más frecuentes son las siguientes:

- Suponer que las personas dentro de un grupo siempre estarán dispuestas a participar, cooperar, clarificar.
- Suponer que todas las personas actúan a favor del aprendizaje grupal y no por intereses personales o propios.
- Suponer que en el grupo no existen más que roles constructivos.

Sin lugar a duda, el estatus de las personas que integran un grupo puede ser un potencial de conflictos disfuncionales, pues el reconocimiento y validación de una persona dentro de un grupo puede contribuir al adecuado proceso de aprendizaje o bien interrumpirlo y crear conflictos no funcionales. El estatus puede aparecer por una simple razón jerárquica dentro de una institución, o bien por el reconocimiento de fortalezas, habilidades, conocimientos o características personales de alguien dentro de un grupo. Ambos aspectos, jerarquía o habilidades, llevados de manera constructiva, pueden abonar a la reflexión, conciencia crítica, análisis y aprehensión de un nuevo aprendizaje colectivo, sin embargo, cuando no sucede así y la persona facilitadora se puede ver confrontada con las personas de estatus dentro de un grupo, hecho que con seguridad puede generar un conflicto disfuncional.

La omisión del estatus de una persona dentro de un grupo puede colocar el conflicto disfuncional de manera permanente e intermitente, sobre todo cuando el rol que representa la persona poseedora de estatus y reconocimiento del grupo está orientado a comportamientos y características no constructivas. Para evitar lo anterior, es fundamental que la persona facilitadora esté alerta de las siguientes suposiciones:

- Que el estatus de una persona y el reconocimiento social dentro de un grupo, siempre juegan a favor del proceso de aprendizaje grupal.
- Que el estatus de una persona y el reconocimiento social de ésta son elementos que le otorgan poder para determinar el rumbo del proceso de aprendizaje del grupo.

- Que la persona que se beneficia del estatus y reconocimiento del grupo no necesita dicho reconocimiento.
- Que es de poca importancia el estatus de una o varias personas y que éste no afectará la forma en que las personas se relacionan durante el proceso de aprendizaje.

Finalmente, y para terminar con los conflictos disfuncionales derivados de la estructura del grupo, se expondrá la utilidad del encuadre. El cuales una herramienta que permite normar y regular la forma en la que interactúan las personas que integran un grupo (independientemente del rol y estatus que posean), pues marca las pautas de acción en todo sentido para la convivencia, participación y formas de interacción de quienes integran el grupo, desde aspectos tan básicos como la forma en que serán nombradas las personas participantes, hasta lo que se entiende por respeto. Las normas, reglas y acuerdos construidos para el grupo aplican para todas las personas, de esta manera se protege al grupo de sí mismo y de la persona facilitadora; la ausencia de un encuadre o uno deficiente puede favorecer conflictos disfuncionales durante el proceso de facilitación y es fundamental que la persona facilitadora no suponga, tampoco:

- Que todas las personas integrantes del grupo tienen claras las reglas mínimas de convivencia.
- Que no todos los grupos necesitan establecer las mismas reglas, normas y acuerdos.
- Que el encuadre es un elemento punitivo y restrictivo, sin reconocer que existen contextos en donde el comportamiento de las personas que integran el grupo necesita ser más contenido que en otros.
- Que el encuadre no aplica para la persona facilitadora.
- Que todo es negociable, cuando se construye un encuadre con el grupo, hay normas y reglas institucionales que no son negociables.

En este sentido el encuadre es un elemento fundamental para contribuir al óptimo funcionamiento en las relaciones interpersonales de las personas que integran un grupo.

### b) Conflictos de tarea

Los conflictos de tarea son todos aquellos que se relacionan con aspectos que impiden que el grupo realice la o las tareas para alcanzar las metas programadas en relación con el aprendizaje. En ese sentido dichos conflictos pueden manifestarse mediante las siguientes maneras:

- Las actitudes y comportamientos de las personas que participan en el grupo son lo suficientemente rígidas o bien anquilosados como para establecer puentes de comunicación que permitan el abordaje de la tarea.
- Las ideas, creencias o prejuicios preconcebidos de las personas participantes se encuentran tan arraigadas que no permiten apertura para que se aborde la tarea de forma distinta a como se hacía anteriormente.
- Poca o escasa flexibilidad de pensamiento crítico de las personas que fungen como enlace en las instituciones. Hecho que establece una ideología a nivel institucional que impide o imposibilita abordar la tarea fuera de los marcos ya establecidos.
- Escasa capacidad de empatía de algunas de las personas que conforman el grupo. Hecho que imposibilita la compresión y sentido de seguridad dentro del grupo, teniendo como consecuencia la evasión de la tarea.
- Instrucciones y lineamientos ambiguos para abordar la tarea, creando un ambiente de confusión o frustración, lo que imposibilita el abordaje o ejecución de la tarea.

Por lo tanto, es fundamental identificar oportunamente los conflictos de tarea para contribuir a facilitar el proceso de aprendizaje.

### c) Conflictos de relación

Uno de los principales insumos para el trabajo con grupos durante el proceso de facilitación es el establecimiento de relaciones reciprocas, cooperativas y de apoyo marcadas por una fuerte empatía y adecuada comunicación. En este contexto los conflictos de relación son aquellos que pertenecen al ámbito de las relaciones humanas, en el contexto del proceso grupal, estos dependen básicamente de la forma en que se favorece, o no, la capacidad y disposición de las personas integrantes del grupo para trabajar y relacionarse entre sí, de manera constructiva y cooperativa. Además, este tipo de conflictos se relacionan con el clima afectivo (simpatías, antipatías y rechazos explícitos entre las personas integrantes) del grupo, y subgrupos dentro del mismo. Todos estos aspectos están mediados por la comunicación entre las personas que conforman el grupo incluida la persona facilitadora.

Algunas manifestaciones de los conflictos de relación son:

- Confrontaciones abiertas entre integrantes del grupo (no importando el número de las personas que participan).

- Confrontaciones abiertas entre un pequeño grupo de personas que integran el grupo contra una sola.
- Confrontaciones abiertas entre dos personas que integran el grupo (confrontación uno a uno).
- Confrontaciones abiertas entre una o varias personas que integran el grupo contra la persona facilitadora.

Las confrontaciones pueden incluir: cuestionamientos inadecuados, preguntas sin sentido, descalificaciones y aseveraciones que se refieren a las características de las personas y no al comportamiento manifiesto. Además de una marcada reacción emocional asociada a estados de ánimo no constructivos.

### d) Conflictos asociados a los contenidos

Los contenidos de un proceso de facilitación son otra de las materias primas básicas, estos están siempre presentes y se refieren concretamente a las temáticas abordadas, expuestas, analizadas y descritas, durante el proceso de aprendizaje del grupo. Sin embargo, también pueden representar una fuente importante de conflictos disfuncionales para la persona facilitadora que omite, olvida, o no presta la suficiente atención a las características de la dinámica (tanto explícita o implícita) y su relación con los contenidos y/o temáticas.
El criterio para compartir información científica y verídica, en un grupo de aprendizaje, debe regularse siempre identificando qué decir, hasta donde decir y con qué matices decirlo, sin perder de vista el objetivo de compartir dicha información.

Se debe aplicar de manera consciente y responsable este criterio, pensando siempre en términos tanto de la dinámica explicita (las características concretas del grupo, lo que puede verse a simple vista) como de la dinámica implícita (lo que no es evidente, lo que se lee entre líneas, aquello que se sabe que pasa pero nadie menciona en voz alta), (ver páginas 24 a 29 del material Metodología para el Trabajo con Grupos de Aprendizaje).

Algunos aspectos para identificar disonancias entre el contenido y la dinámica son los siguientes:

- Falta de adecuación de contenidos según las características de la población: como edad, contexto social, cultural, sexo y género, número de participantes, formación,

conocimiento previo de las personas integrantes del grupo, número de subgrupos dentro del grupo y resistencias en la participación de las personas integrantes del grupo para abordar un tema en particular.

- Falta de adecuación de contenidos según el lugar y el contexto: ideología de la institución que recibe a la persona facilitadora, grado de flexibilidad de las autoridades para abordar ciertos temas.

En algunos casos la falta de consideración u omisión de la dinámica explícita e implícita no sólo son promotores de conflictos disfuncionales, sino que los acentúan y movilizan, de ahí la importancia de tener presente al grupo tanto en su constitución, como en sus movimientos, por muy sutiles que estos sean. Todas y cada una de las situaciones que hasta aquí se han planteado no sólo pueden interrumpir el proceso de aprendizaje y presentarse como conflictos disfuncionales, sino que también pueden modificar la forma, estructura y secuencia lógica del proceso de facilitación, lo cual demanda una o varias acciones de la persona facilitadora.

En el siguiente apartado se revisarán algunas de las habilidades de las que tendrá que echar mano la persona facilitadora para abordar los conflictos disfuncionales de manera adecuada y transformarlos en conflictos funcionales.

## Grupos atípicos

El trabajo con grupos de aprendizaje representa constantemente un reto, no sólo por la tarea misma del trabajo grupal, sino por todos y cada uno de los elementos que deben conjugarse y propiciarse para generar un ambiente psicológico que posibilite el proceso de aprendizaje activo, tanto individual como grupal.

En principio, uno de los elementos fundamentales para llevar a cabo el proceso de aprendizaje grupal tiene que ver con la motivación, predisposición, receptividad y apertura del mismo grupo y de las personas que lo integran, puede sonar ilógico, sin embargo, no todos los grupos tienden a manifestar estas características.

En este sentido, la persona facilitadora puede encontrarse con grupos que no estén ni siquiera mínimamente interesados en lo que se pudiera decir o compartir, incluso, cuando a veces se piensa que la temática a abordar es lo suficientemente atractiva y/o provocadora.

Los grupos atípicos son aquellos que no se involucran, son apáticos, se muestran desinteresados y su atención se enfoca en cualquier otra cosa lejana a las actividades que se plantean. Estos incluso pueden reaccionar de manera inadecuada, invalidando, irrespetando, ridiculizando a cualquier persona dentro del grupo incluida la persona facilitadora.

Son varios los ejemplos en relación con los grupos atípicos, aquí se presentan tres de ellos:

1. **Personas beneficiarias de Programas Sociales gubernamentales:** Un grupo que representa cabalmente la dinámica tanto explícita, como implícita de los grupos atípicos son aquellos que son beneficiaros de algún programa social gubernamental que reciben algún tipo de apoyo económico o en especie, a cambio de asistir a charlas y talleres de educación y promoción de la salud.
2. **Personas beneficiarias de programas de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC):** Nos referimos a los grupos que se conforman para ser abordados de forma obligada por las OSC, ya que se supone que dicho abordaje representará un beneficio para el grupo. En algunos casos algunas instituciones aceptan el abordaje mencionado para cumplir con alguna observación o indicador, pero en realidad no están interesadas en lo que reciben de las OSC. Por lo tanto, la institución receptora no prepara, sensibiliza, o genera conciencia a los grupos de los beneficios que están por recibir. En consecuencia, los grupos se muestran desinteresados.
3. **Personas beneficiarias de programas autofinanciados:** En este tipo de grupos dentro de los considerados grupos atípicos, quizás sea en los que se presentan más conflictivos disfuncionales, pues aquí la interacción del grupo ya no está mediada por la necesidad no vista o percibida, sino todo lo contrario, así que las demandas serán completamente explicitas, claras y concretas. En ocasiones, estas personas suelen presentar demandas con tintes de exigencia, reclamación, altanería y desdén, ya que han invertido recursos económicos propios y puede generarse en ellas la percepción de que pagaron algo que no recibieron.

La motivación de las personas que integran los dos primeros grupos descritos se encuentra en cualquier otro lado, lejana a los objetivos de los grupos de aprendizaje; para el tercer caso existe una motivación orientada al aprendizaje, pero las demandas, aunque legítimas, en ocasiones son desproporcionadas, pues las expectativas de estos grupos suelen ser muy elevadas y la capacidad para satisfacerlas depende particularmente de la experiencia de la persona facilitadora.

Por estas razones, los grupos atípicos son una fuente potencial de conflictos disfuncionales. La tarea de la persona facilitadora durante el trabajo con estos, aunque ardua y compleja -y en la mayoría de los casos frustrante y desgastante a nivel emocional- es conducir al grupo para sensibilizarlo sobre los beneficios de participar activamente en el trabajo grupal y así hacer que un conflicto disfuncional se transforme en un conflicto funcional.

Muchas de las veces el grupo puede percibir que aquello que la persona facilitadora le proporcionará no es útil. Si se desea mover al grupo de ese estado psicológico de apatía, desinterés y presentismo, es necesario hacer uso de todas las herramientas del proceso de facilitación, así como de las habilidades de la persona facilitadora. En el siguiente subcapítulo se describirán algunas habilidades y herramientas que la persona facilitadora puede implementar para dirigir los conflictos disfuncionales al ámbito funcional y de esta forma contribuir a la resolución de los mismos.

# Herramientas para la resolución de conflictos

## Adecuado manejo del proceso grupal

La promoción efectiva del aprendizaje depende del manejo adecuado del grupo y es el resultado de la conjunción de una serie de elementos que confluyen de manera intencionada durante el trabajo con el mismo, estos elementos son: a) realizar una adecuada presentación; b) comprender la estructura del grupo, como: los roles de las personas, tipos de roles, las normas y el estatus de grupo; y c) funcionamiento de las relaciones que se establecen en el grupo representadas y manifestadas por medio de la dinámica explicita e implícita.

Los elementos anteriores pertenecen al ámbito del proceso de facilitación grupal de aspectos técnicos y fenómenos socio-relacionales-afectivos, que suceden en el grupo. Sin embargo, no son los únicos elementos que favorecen el proceso grupal para el aprendizaje en grupos. Desde el enfoque de la prevención de conflictos disfuncionales existen otros elementos que son del orden personal o del factor humano, relacionados con la intervención activa o pasiva de la persona facilitadora y se refieren a la forma de ser, actuar, pensar y sentir de ésta, se vinculan con el grado de sintonía y armonía constructiva que se genera con el grupo para favorecer el aprendizaje y en consecuencia evitar, prevenir, o traducir los conflictos disfuncionales, en funcionales.

## Habilidades de la persona facilitadora

Esta particular forma de ser en el grupo de la persona facilitadora se traduce en una serie de habilidades y herramientas, las cuales se clasifican en tres grandes rubros: habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Se desea de forma ideal que la persona facilitadora posea y utilice dichas habilidades siempre en beneficio del proceso grupal encaminado al aprendizaje. En este apartado se describe y ejemplifica la forma en la que el ejercicio de dichas habilidades se convierte en una herramienta útil para prevenir y abordar los conflictos disfuncionales y también para volverlos funcionales.

### a) Habilidades sociales

Las habilidades sociales según Monjas (1992 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014), "se definen como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (p: 31).

Otras definiciones contemplan a las habilidades sociales como "conductas observables, centrando particularmente la atención en aspectos tanto verbales y no verbales del proceso de comunicación," (Gumpel, 1994; Caballo,V. E., 1993 y Watzlawick P., Beavin B. J. Don, J.;1981; en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 82).

Otras posturas entienden las habilidades sociales como la "capacidad de las personas para interpretar los contextos, las reglas o normas de socialización que posibilitan la interacción entre las personas que se encuentran en dicho contexto" (Gresham, F. y Elliot, S., 1990; en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 82). Sin embargo, la principal crítica que se le ha atribuido a estos postulados radica en la concepción estática de las normas sociales, que excluyen la posibilidad de ser modificadas por la interacción de quienes participan en dicho contexto.

Las habilidades sociales que corresponden específicamente a la persona facilitadora son aquellas que abordan los siguientes aspectos (Sacks, 2000 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 85):

- Habilidad para identificar y responder a las demandas y necesidades (incluso a aquellas que sean emocionales) de las demás personas, dicha respuesta debe contribuir a que la persona demandante recupere el equilibrio emocional.

- Habilidad para poder comprender e interpretar los juicios, ideas o pensamientos de las otras personas, sin deformarlos o modificar el contenido del mensaje recibido.
- Habilidad de acompañamiento relacional, la cual consiste en dar señales mediante el lenguaje verbal y/o no verbal, para hacerle saber a las otras personas que se continúa en interacción con ellas. Es fundamental comunicar a éstas y que se encuentran acompañadas y validadas, sin que este hecho signifique que la persona facilitadora está de acuerdo con lo que se expresa.
- Comprensión del contexto, habilidad para comprender las reglas, normas implícitas o explicitas de una situación, las cuales favorecen la interacción en términos distintos según el contexto.

Las habilidades antes mencionadas pueden condensarse en dos habilidades sociales específicas: 1) la comunicación verbal y/o no verbal y 2) la asertividad. A continuación, se describirán brevemente ambas habilidades, pero se anima a la persona lectora del presente manual, que consulte el material: "Metodología para el trabajo con grupos de aprendizaje" (pp. 49-59):

- **Comunicación verbal y no verbal:**

Uno de los principales aspectos por los cuales las relaciones humanas son conflictivas es debido al sentido inacabado, simbólico e interpretativo del proceso de comunicación verbal, es decir, no todas las personas entienden un hecho o evento de la misma forma, y las razones radican en el proceso de interpretación. Las palabras y enunciados se interpretan, dan sentido y congruencia dependiendo tanto de la experiencia personal como de las ideas, prejuicios, creencias y nivel de información o desinformación ante un hecho en específico. La comunicación verbal debe ser lo suficientemente cuidadosa y explícita, para expresar aquello que realmente se quiere y debe expresar en el contexto del trabajo grupal. En ese sentido, la persona facilitadora debe expresar no necesariamente lo que considera adecuado, justo o valioso para ella misma, sino aquello que favorece él o los objetivos del aprendizaje grupal. Con lo anterior no se quiere decir que deba mentir o faltar a la verdad de los hechos, sino, decir y expresar lo que es necesario según el momento, el contexto y siempre preguntándose; esto qué voy a decir ¿cómo o de qué forma beneficia el proceso del grupo en relación con el aprendizaje?

Otro de los componentes inherentes al proceso de comunicación, es el lenguaje no verbal. El lenguaje no verbal es sumamente valioso en términos del proceso de comunicación, pues permite identificar el sentido emocional y la congruencia entre lo que se expresa verbalmente

y lo que no. Los comportamientos no verbales son aquellos que se relacionan con la expresión de la cara, los gestos, las posturas; con la entonación de las palabras, el énfasis (para más información de estos elementos tanto verbales y no verbales puedes consultar el Manual Metodología para grupos de aprendizaje, pp. 50 y 51).

En relación con la forma en que se establece la comunicación verbal y el proceso de intercambio, siempre es necesario verificar si las otras personas reciben y comprenden el contenido del mensaje enviado o bien si están recibiendo y entendiendo el mensaje de manera adecuada, para el primer caso nunca está por demás preguntar ¿he sido claro?, ¿alguna duda o pregunta?, también es útil tratar de ejemplificar con alguna experiencia cercana a la experiencia de la audiencia; para el segundo caso puede preguntarse: estoy entendiendo esto a partir de lo que mencionas, ¿es correcto? o puedes variar la pregunta a "entiendo que a lo que te refieres es a esto ¿lo entiendo bien?", (para mayor información puedes consultar el Manual Metodología para grupos de aprendizaje, pp. 56 - 59).

Un elemento más que acompaña a los procesos de comunicación es la habilidad para identificar las necesidades a veces no explícitas, tácitas y concretas de las otras personas ya que, a veces, el sentido de lo que comunican no es el que realmente quieren transmitir y es ahí cuando es necesario contribuir a descifrar y clarificar lo que realmente quieren decir.

Es común que las personas que participan de los procesos de aprendizaje grupal no tengan muy claro lo que desean ante una situación o tema en particular, por lo que la persona facilitadora ha de tratar de indagar, siempre de manera respetuosa, el "mensaje oculto". Una herramienta útil para descifrar los mensajes incompletos, ocultos o ambiguos es leer el lenguaje no verbal de la persona, éste siempre nos indica si hay confusión, enojo, frustración o alguna otra emoción o estado afectivo; Dicho lenguaje puede guiarnos a descifrar el mensaje oculto. Leer el lenguaje corporal y la expresión facial ayudará a que la comunicación corresponda a las verdaderas necesidades de la persona en cuestión.

Siempre en los procesos de comunicación que se establecen con los grupos es indispensable confirmar si la información enviada y recibida es interpretada de la manera en la que se pensó, pues es muy frecuente que los sentidos cambien; es un hecho que las personas regularmente no comprendan exactamente lo mismo (por cuestiones de significación y variabilidad de los contextos), incluso las pequeñas sutilezas pueden trastocar el proceso de comunicación y generar conflictos disfuncionales; asegurarnos que todas las personas involucradas en el proceso estén en la misma frecuencia y significación es una forma efectiva de prevenir la aparición de conflictos disfuncionales.

- **Asertividad**

La asertividad es una habilidad social básica, especialmente para la persona facilitadora, consiste en decir, expresar, manifestar y externar aquello que se desea siempre y cuando no se transgredan las reglas del contexto, teniendo en consideración las normas tanto explícitas, como implícitas de la situación en la que se encuentra la persona facilitadora, sobre todo si se desea prevenir conflictos disfuncionales y así priorizar la interacción de las personas que conforman el grupo.

Para ilustrar lo anterior, piense en un contexto religioso tradicional, al cual usted, como persona facilitadora, ha llegado a dar una charla sobre educación sexual a mamás y papás de personas adolescentes y jóvenes. Sería poco favorable comenzar hablando sobre la necesidad de proporcionar métodos anticonceptivos para prevenir embarazos e infecciones de transmisión sexual. Lo más seguro y asertivo -en este contexto- podría ser comenzar hablando de las ventajas y beneficios de la educación sexual en personas adolescentes y jóvenes. Entre estos beneficios podría decirse que un elevado porcentaje de esta población particular no ha iniciado su vida sexualmente activa, sino que decide retrasar el inicio de ésta por lo menos dos años, una vez que recibe información integral sobre educación sexual. Usted puede incluir también -en su exposición- información sobre aquellos riesgos en salud que se previenen en la población mencionada, cuando se les brinda oportunamente dicha educación de forma integral y así finalmente introducir en la plática componentes de la Educación Sexual Integral, como lo son el acceso efectivo a los métodos de protección anticonceptiva y las prácticas de sexo seguro.
En este sentido, lo que decimos y la forma en la que lo decimos es importante para generar asertividad y empatía con la audiencia, hecho que resulta útil para lograr el objetivo de la persona facilitadora, de forma tal que se deben generar estrategias de comunicación asertiva dirigidas al contexto específico.

## b) Habilidades emocionales:

Aprender a expresar y reconocer emociones y sentimientos consiste en la habilidad de reconocer las emociones propias, "ponerles nombre" y poderlas gestionar de tal manera que su expresión sea de manera adecuada. (Gross 2002 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 88).

Al reconocer las emociones y sentimientos propios (Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 89), y las de las demás personas se puede comprender que:

- Todas las emociones tienen dos componentes (positivos y negativos). Por ejemplo, la tristeza, que comúnmente se ve como algo negativo, lleva al autoconocimiento o a la revisión de valores. La ira también tiene aspectos positivos; sirve para tomar decisiones, liberar lo que se ha retenido y no se ha dicho o marcar los límites con otras personas.
- No hay que controlar las emociones, sino aprender a regular su expresión, pues la forma de expresar las emociones es la que puede causar conflictos disfuncionales y dañar tanto a las demás personas, como a uno mismo.
- Todas las personas experimentan la gama completa de emociones absolutamente, todas sienten: miedo, enojo, sorpresa, alegría, tristeza y rechazo, entre otras.
- Existe una relación estrecha entre emociones y sentimientos, pues unas necesariamente conducen a los otros, por ejemplo, la ira como emoción puede conducir al rencor, al odio, o al aborrecimiento, entre otros.

Todos estos elementos pueden asociarse al quehacer de la persona facilitadora, el éxito en la gestión emocional determinará también la forma en que se conducirá el proceso grupal.

- **Autogestión emocional y empatía:**

La gestión emocional -considerada como habilidad- implica el reconocimiento y expresión de las emociones. Una expresión adecuada, pacífica, calmada, serena y respetuosa con las personas que se encuentran en el entorno mejorará las relaciones interpersonales. El manejo apropiado de las emociones es una herramienta vital en el proceso de facilitación, sobre todo cuando se gestionan emociones como la ira o la tristeza, tanto del grupo como de la persona facilitadora.

En relación con la persona facilitadora, la adecuada gestión de emociones es un predictivo de la forma en que se favorecerá, o no, el proceso grupal de aprendizaje. Por otro lado, el proceso de un grupo puede significar una montaña rusa emocional para todas las personas participantes, en ese sentido la persona facilitadora debe estar preparada para contener y equilibrar la emocionalidad del grupo.

Son muchas las situaciones difíciles que pueden presentarse durante el proceso grupal de facilitación, las cuales pueden entenderse como conflictos disfuncionales como, por ejemplo: un desacuerdo en relación al contenido, la negativa o indiferencia de participación por parte del grupo o de algunas personas que integran el grupo, la desaprobación clara y directa por parte de alguna o algunas personas que participan en el grupo, o bien antipatías o rechazos en general

de alguna de las autoridades de la institución en donde se participa. Todo lo anterior potencialmente puede favorecer la desregulación emocional de la persona facilitadora, sin embargo, aún y con todo eso, ésta debe mantener el equilibrio emocional y priorizar el aprendizaje grupal.

Mantenerse en equilibrio emocional es una tarea compleja sobre todo si la persona facilitadora no ha trabajo de manera personal aspectos de su vida propia, claro que, ante una situación no convencional, será más sencillo que ésta se desequilibre emocionalmente.

Uno de los aprendizajes más valiosos en el proceso de facilitación para la persona facilitadora —a nivel emocional— es la clara conciencia de que lo que sucede en el grupo o los grupos, no es de carácter personal. Derivado de ello, cualquier rechazo, cuestionamiento, o contradicción, va regularmente dirigido a la figura de autoridad que representa la persona facilitadora en ese momento, en un contexto determinado.

Cuando la persona facilitadora comprende que esta serie de hechos son susceptibles de presentarse en los grupos, y acepta que no es un asunto personal, entonces se encuentra en posibilidades de ser empática, receptiva, ecuánime, objetiva y puede tomar decisiones a nivel emocional para regularse y promover el proceso de aprendizaje. Lo que quiere decir que su comportamiento como persona facilitadora se caracterizará por ser inclusiva, conciliadora y se esforzará por favorecer un diálogo comprensivo y mediador; cuando todos estos comportamientos confluyen ante una situación conflictiva, el conflicto disfuncional se convierte en un conflicto funcional.

Otras herramientas que pueden ser de utilidad para la persona facilitadora bajo situaciones complejas o conflictivas son:

- Mantener una postura abierta y flexible. Los grupos son una caja de sorpresas, impredecibles, en su actuar, razonar y sentir; los procesos no son lineales, regularmente son una montaña rusa de emociones.
- Observar si los lenguajes verbal y no verbal de la persona facilitadora coinciden entre sí, y si reflejan empatía. Si no es así, debe modificarse la actitud, o bien compartirse con el grupo aquellos sentimientos que impiden la empatía. Será sorprendente descubrir el potencial de empatía que reside en los grupos.
- Tener conciencia de que las otras personas no sólo pueden, sino que tienen el derecho a disentir y eso no significa necesariamente que sean enemigas o contrincantes; simplemente es necesario entender que las personas son diversas.

- No es necesario estar a la defensiva, hacerlo así imprime un estado emocional disruptivo en el grupo que se percibe. La persona facilitadora debe aprender a centrar y focalizar sus emociones.

## c) Habilidades Cognitivas:

Según Elias y Kress, (1994 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014), manejar situaciones difíciles, especialmente bajo condiciones de estrés, involucra las habilidades de pensamiento para identificar asuntos o problemas, determinar metas, generar soluciones alternativas, e imaginar posibles consecuencias.

A nivel cognitivo la resolución de conflictos se caracteriza por identificar acciones concretas que poseen en sí mismas la potencialidad de modificar una situación actual que perturba el proceso de aprendizaje a una situación que lo facilita. De acuerdo con Bety-Morom: "estas acciones concretas abren la posibilidad de transitar a un estado de presencia del conflicto a ausencia momentánea de no conflicto" (Bety-Morom y cols, 1989 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 96).

Por tanto, el proceso de toma de decisiones en procesos de facilitación implica que las personas que lo ponen en marcha sean capaces de:

1. Identificar una variedad de posibilidades susceptibles de ser transformadas en acciones concretas.
2. Ubicar cuál de todas las posibilidades o alternativas de solución antes planteadas garantizan el mayor grado de éxito.
3. Implementar las acciones identificadas y valoradas para eliminar el conflicto disfuncional.

En consecuencia, los pasos descritos permiten lograr las metas planteadas ante una situación conflictiva específica.

Las personas que mantiene un pensamiento positivo y constructivo desde sí y para sí mismas consideran que son los ejes rectores de sus propias vidas, y por tanto, tienden a participar

de manera más activa en la construcción de metas tanto personales como para un grupo extenso; suelen ser más constructivas y lograr resultados satisfactorios en torno a las metas que se plantean; todas estas características son parte de un proceso cognitivo asociado a una habilidad cognitiva llamada *locus* de control interno.

El *locus* de control interno es la creencia que tienen las personas de que los sucesos de su vida dependen principalmente de ellas mismas, esta creencia aplica incluso en situaciones complejas (Bos, 1998 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 97). El *locus* de control interno está relacionado con el manejo adecuado de las situaciones difíciles, pues cuando la gente cree que son manejables, realizan acciones que les permiten salir adelante o trabajar en ellas para solucionarlas (Luthar, y Zigler 1991; Bos, 1998 en Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A., 2014, p: 97). Las personas con un nivel adecuado de *locus* de control interno son capaces de tomar mejores decisiones para abordar y dar solución a los conflictos.

Por tanto, dos de las habilidades cognitivas asociadas a la adecuada resolución de conflictos en el proceso de aprendizaje grupal son: a) la toma de decisiones y b) el *locus* de control interno. Para la persona facilitadora ambas habilidades resultan forzosamente imprescindibles. En ese sentido, es necesario resolver un conflicto desde un análisis previo de la mejor ruta para hacerlo, determinando la incidencia para su abordaje.

Buena parte de los principales insumos que la persona facilitadora debe tener en el manejo grupal residen en las habilidades cognitivas relacionadas con la "observación del proceso grupal" como herramienta de facilitación.

### Observación del proceso de facilitación grupal

Durante el proceso de facilitación grupal suceden una serie de hechos y fenómenos que son completamente relevantes para el tema que nos compete, los conflictos y la forma adecuada de abordarlos para evitar que interrumpan el proceso de aprendizaje. Cuando la persona facilitadora observa al grupo puede obtener información sobre:

- Cómo se relaciona y anticipar formas de interrelación que pueden favorecer un conflicto disfuncional.
- Quién o quiénes mantienen un estatus de reconocimiento significativo ante el grupo, y así prever si esa persona pudiera propiciar un conflicto disfuncional.

- Simpatías, antipatías y rechazos entre las personas del grupo y así adelantarse a un posible conflicto disfuncional.
- El desempeño de roles y su relación con el proceso de aprendizaje grupal.

Todos estos eventos son susceptibles de ser observados incluso desde antes de la presentación formal del grupo. Por lo tanto, el proceso de facilitación grupal comienza desde el momento que se encuentran todas las personas involucradas en el espacio grupal, el intercambio de miradas y el tono emocional durante la recepción.

El grupo siempre dice cosas incluso sin decir una palabra, lo importante es que la persona facilitadora esté siempre pendiente de cómo se mueve el grupo y de qué dirección toma; identificando si va hacia un conflicto funcional que contribuya al aprendizaje conjunto y compartido o hacia uno disfuncional.

Los grupos, en sí mismos, hablan, tienen una voz propia, códigos, formas particulares de expresarse, a veces son abruptas, otras suaves y delicadas, y en ocasiones complejas. Es necesario estar dispuesto a mirarlos y reconocerlos para aprender el lenguaje particular de cada uno, reconociendo sus sutilezas.

Desarrollar habilidades de observación de los grupos permitirá que la persona facilitadora se introduzca en ellos, sin invadirlos, juzgarlos, enjuiciarlos, reprimirlos o reprocharlos, y así contemplar lo que el grupo expresa, demanda y agradece.

En definitiva, las habilidades de la persona facilitadora, puestas al servicio del proceso de aprendizaje con grupos, son herramientas valiosas y eficientes para prevenir y abordar los conflictos disfuncionales, o en todo caso para hacerlos transitar a conflictos funcionales.

Por otro lado, entre una de las herramientas más efectivas se encuentra también la Bitácora de Facilitación, la cual sirve para registrar el proceso de aprendizaje y también para registrar aquellos casos o situaciones que resulten ser potencialmente un conflicto disfuncional.

La Bitácora es simplemente una herramienta de registro de datos que se consideran relevantes, independientemente de la actividad que se realice. Dicha herramienta tiene como principal función registrar los eventos que la persona facilitadora considere necesarios para anticiparse y dar seguimiento a los procesos grupales que son susceptibles de convertirse potencialmente en conflictos disfuncionales. A continuación, se muestra un formato sencillo de Bitácora, en el

que se establecen una serie de rubros que deben ser cubiertos con descripciones puntuales a partir de las observaciones de la persona facilitadora:

**FORMATO DE BITÁCORA**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fecha: | | | |
| Nombre de la estrategia educativa: | | | |
| Nombre de la persona facilitadora: | | | |
| Número de sesión: | | Tema por abordar: | |
| Responsable de la institución: | | | |
| Lugar del evento de facilitación: | | Horas totales trabajadas con el grupo: | |
| Descripción del evento disruptivo: | Forma de abordar: | Posibles causas del conflicto: | Estrategia de seguimiento: |

Elaborado por Sánchez Vega Cuauhtémoc.

La Bitácora de Facilitación permite describir él o los eventos disruptivos presentados durante el trabajo grupal por sesión.[16]

Descripción del evento disruptivo: En este recuadro la persona facilitadora describe puntual y detalladamente cómo sucedió el evento, o eventos disruptivos. La descripción incluye: a) contexto del evento (dónde se encontraban); b) si en el evento participó todo el grupo o únicamente uno o varios subgrupos del mismo; c) el tipo de comportamiento manifestado (discusión entre participantes, negativa de participación, apatía generalizada, confrontación abierta entre integrantes del grupo o entre el grupo y la persona facilitadora u otros); d) en qué momento de la sesión sucedió, e) qué temática se estaba abordando; f) el evento reflejo alianzas entre los integrantes del grupo; g) tono emocional general del grupo.
Forma de abordar: Describe la forma en que la persona facilitadora se hizo cargo del evento, se sugiere describir las habilidades y herramientas que fueron utilizadas para contener y dar solución al evento.

[16] La conducta disruptiva es un comportamiento de la persona que se caracteriza por manifestar: falta de cooperación, irrespeto, agresividad, impulsividad, e ironía entre otras personas. La conducta disruptiva se puede catalogar como un comportamiento no constructivo que provoca la desorganización de las actividades grupales y la falta de respeto al grupo de personas que se encuentran interesadas en una actividad. Sánchez Vega Cuauhtémoc.

Posibles causas del conflicto: Describe las razones por las cuales la persona facilitadora considera que se originó el conflicto o el evento disruptivo (no importa que inicialmente sólo sean hipótesis que tendrán que corroborarse en otra/s sesiones de facilitación), esto permitirá establecer las posibles pautas de comportamiento que habrá que seguir y en todo caso modificar, para evitar que se vuelva a presentar el conflicto, también permite analizar la evolución de un conflicto.

Estrategia de seguimiento: Aquí la persona facilitadora plantea las posibles pautas de acción, depende de su agudeza para entender cómo interaccionan todos los elementos del trabajo con grupos. Este aspecto demanda de la persona facilitadora una metacognición, o meta tarea, pues requiere de la habilidad para proyectarse en el futuro y construir una estrategia de acción que contenga comportamientos claros y concretos, para dar una solución específica, en función de los datos de un evento pasado.

Ventajas de la Bitácora de Facilitación:

- **Permite** dar seguimiento del proceso grupal, puede aplicarse en procesos de facilitación largos para valorar el comportamiento de la persona facilitadora y sus efectos en el proceso de aprendizaje del grupo.
- **Favorece** la anticipación a la presencia de conflictos disfuncionales, o bien la construcción de estrategias eficientes para aminorar el impacto de estos en el grupo y así garantizar el aprendizaje grupal.
- **Ayuda** a la persona facilitadora a identificar aquellos aspectos que requiere reforzar o modificar, desde una participación activa del proceso grupal.
- Posibilita el reconocimiento de aquellas habilidades que se encuentran lo suficientemente fortalecidas y de aquellas que necesitan ser reforzadas, practicadas y/o perfeccionadas.
- **Proporciona** un panorama y balance general de la/s sesione/s, amplía la perspectiva en relación con el grupo, permite identificar su proceso, el seguimiento a las metas y objetivos planteados.
- **Sirve** como reporte de las actividades que realiza la persona facilitadora con los grupos.

En conclusión, la Bitácora es una herramienta ideal con la cual la persona facilitadora puede hacer un seguimiento puntual de las actividades grupales, e ir más allá de un simple registro de sucesos grupales, dado que permite anticipar elementos de conflicto, particularmente aquellos que pudieran ser generadores de conflictos disfuncionales para abordarlos adecuadamente.

Adicionalmente a las herramientas presentadas anteriormente, en el siguiente apartado se proponen una serie de experiencias relacionadas con el abordaje de conflictos atípicos durante la facilitación.

# Abordaje de conflictos atípicos durante la facilitación

En este subcapítulo se expondrán casos asociados a una situación conflictiva en diferentes aspectos del proceso grupal[17] , se evidenciará dentro del mismo caso la forma en que la persona facilitadora puede conducirse para que un conflicto potencialmente disfuncional se convierta en un conflicto funcional.

El primero de los casos está asociado a las habilidades de la persona facilitadora para el manejo del proceso grupal y específicamente de la dinámica grupal. El segundo caso, se relaciona con los conflictos asociados a la realización de una tarea específica, ante la cual algunas de las personas participantes del grupo se niegan a realizar, en este mismo caso se advierte la forma en la que la persona facilitadora favorece las relaciones entre las personas integrantes del grupo. Finalmente, el último de los casos que se presentan en esta sección muestra cómo el manejo de la presentación de los contenidos puede provocar un conflicto disfuncional.

## a) Caso asociado al manejo grupal

Cuando comencé a formarme como facilitador -hace más de 20 años- tuve la oportunidad de asistir a una capacitación sobre formación de formadores, una experiencia fabulosa en todo sentido, ya que aprendí de mucha gente con numerosos años de experiencia, en esa capacitación, viví una de las actividades que recuerdo constantemente, por la forma magistral en la que se manejó un conflicto potencialmente disfuncional.

[17] Todos los casos son reales y forman parte de la experiencia de Cuauhtémoc Sánchez Vega como facilitador de grupos de aprendizaje.

Estábamos reunidos en pequeños grupos, trabajando en la planeación y construcción de una estrategia educativa que presentaríamos en la segunda parte de la sesión. Cada uno de los grupos preparó su planeación, y por la tarde comenzaron las presentaciones en plenaria. Desde la primera presentación, uno de los participantes de otro grupo comenzó a cuestionar, en todo momento, todo aquello que las demás personas exponían, era muy duro, pero certero en sus observaciones. En la medida que avanzaba la actividad, pasaba un equipo tras otro, hasta que fue el turno del mío. Durante los primeros minutos de mi exposición, yo me preguntaba ¿en qué momento va a parar esto?, ya que literalmente el singular participante acabó conmigo y mi exposición, ni siquiera pude expresar lo que quería decir. De pronto alguien más tomó mi lugar, y yo -aún desconcertado- pensé: ¿cómo ayuda esa actitud a nuestro aprendizaje?, e interrumpí a la compañera que en ese momento exponía; pedí la palabra y cuestioné públicamente la participación de nuestra coordinadora ante éste hecho, para ese momento se hizo el silencio en la sala y ella tranquilamente dijo: "¡por fin!", –"yo no daba crédito de lo que sucedía ahí", "¡alguien se dio cuenta que esto no está sirviendo de un carajo!". Detuvo la actividad y prosiguió diciendo: "tuvieron que pasar más de dos horas para que alguien se diera cuenta que esto no estaba siendo de utilidad para nadie..." y preguntó la razón del "¿por qué nadie decía nada?", ya que todas las personas allí presentes permanecimos en silencio.

Después continuó hablando sobre la importancia de manejar el proceso grupal siempre encaminado al aprendizaje, habló de los beneficios que obtiene un grupo cuando se sigue dicho propósito, también expuso estrategias para utilizar el principal insumo de la facilitación, "la comunicación verbal y no verbal". Nuestra instructora terminó la técnica diciendo al grupo "Su incomodidad se expresaba mediante sus rostros, posturas y el tono emocional de sus voces, pero nadie se atrevió a verbalizar eso que era evidente".

Desde ese entonces y hasta ahora, entiendo que el manejo efectivo del grupo significa conducirlo de manera tal que la dinámica que se genere siempre sea constructiva. También aprendí que la dinámica del grupo se observa y se expresa muchas veces sin decir palabras, y que la persona facilitadora debe estar ahí para beneficiar al grupo.

## b) Caso asociado a la realización de la tarea

El siguiente caso transcurrió hace ya más de una década, con un grupo de maestros de nivel primaria en un estado de la República Mexicana, fue proceso de capacitación de 40 horas.
Estábamos ya avanzados en el proceso grupal y uno de los participantes se mostraba desinteresado en una actividad sobre empatía (que se estaba desempeñando en plenaria, por parejas), dicho participante se negaba a realizar las actividades.

En principio pensé que quizás su actitud se debía a que no habían sido claras las instrucciones para él y que por esa razón no podía realizar la actividad como se le requería, así que decidí explicarlas nuevamente y modelar[18] junto con él, mi sorpresa fue cuando después de dos o tres veces de modelar y pedirle que repitiera el comportamiento conmigo, él dijo: "Lo siento pero no estoy dispuesto a hacer lo que me pide, no me parece, y no estoy acostumbrado a hacer cosas con la que no estoy de acuerdo", yo respiré y le pregunté: "¿con qué de lo que hemos estado haciendo no estás de acuerdo?", él respondió que "con todo", repliqué: "¿entonces a qué vino?" y él dijo: "a compartir con los compañeros, difícilmente nos vemos y estos cursos son para pasarla bien y divertirnos". Yo guardé silencio y me dirigí a él de la forma más tranquila y paciente que en ese momento pude articular y le dije: "es una pena que escuche esto de usted, también lamento informarle que este es un taller de formación, por lo que sus intereses no empatan con el objetivo del mismo, ni con mi responsabilidad como facilitador del grupo, ni con los intereses de las instituciones involucradas, así que tememos dos opciones: 1) usted se esfuerza en colaborar durante este taller o 2) usted se retira del grupo y yo con gusto coloco su asistencia y así nadie pierde, piénselo y me avisa que decide después del receso".

Posterior a esta situación, le pedí al grupo que nos esforzáramos en continuar con la actividad y que, al finalizarla, tomaríamos un receso. Después de concluir el receso el participante no regresó al grupo ese día y ningún otro, el grupo pudo trabajar de manera más productiva. Nunca olvidaré esas palabras, fue la primera vez que un participante me confrontaba directamente para negarse a realizar una actividad, pero ahora, a la distancia, sé que es preferible que un elemento que irrumpe en el proceso quede fuera del mismo a mantenerlo y afectar el aprendizaje del grupo.

Cuando se trabaja con adolescentes en el marco de espacios escolarizados, la sugerencia es: 1) realizar una primera invitación para que se involucre en la tarea, 2) recordar los acuerdos grupales y en caso necesario, renegociarlos. En caso de no tener una respuesta favorable y 3) solicitar el apoyo de la persona contacto dentro de la institución educativa.

El trabajo con personas adolescentes requiere de mayor creatividad y energía para enganchar a las personas participantes en las tareas, siempre es importante regresar a los objetivos del curso y los acuerdos grupales.

---

[18] El modelado, también llamado aprendizaje por imitación o aprendizaje vicario, es una forma de aprendizaje social que ocurre cuando observamos el comportamiento de otros. Como técnica didáctica funciona cuando la persona facilitadora ejecuta ciertos comportamientos que posteriormente pueden ser imitados y así se posibilita el aprendizaje de una nueva habilidad. Se fundamenta en la teoría de aprendizaje social de Bandura, (1986). La observación determina el aprendizaje y el que aprende lo hace por imitación de la conducta modelada (Sánchez y Tacher, 2014).

## c) Caso asociado a la relación

Durante un proceso de facilitación con un grupo institucional sucedió lo siguiente:

Como es mi costumbre, llegué temprano el día de inicio del taller, un taller de 20 horas de duración, con trabajadores de una institución de salud. Ingresé al aula en donde se llevaría a cabo el mismo, era temprano (20 minutos antes de la hora de inicio) y poco a poco comenzaron a llegar las personas integrantes del grupo, me percaté que en la medida en la que iban ingresando al aula me saludaban y se saludaban entre sí. Así transcurrió el tiempo hasta que un suceso llamó poderosamente mi atención, una mujer entró al salón de capacitación y comenzó a saludar a las personas que ya estaban sentadas, sin embargo, al llegar a las últimas personas, simplemente se dio media vuelta con una expresión de desagrado en su rostro, acto seguido se escucharon risas y comentarios nerviosos de las personas a las que la mujer en cuestión no extendió el saludo. Fue una observación de importancia, por lo menos hasta ese momento, como una hipótesis sobre las relaciones (simpatías, antipatías y rechazos del grupo) pensé ahí había un potencial conflicto disfuncional.

Ante situaciones como éstas es importante anticiparte y emplear las herramientas del manejo grupal disponibles para evitar la presencia de conflictos disfuncionales, así que durante el encuadre decidí hacer énfasis en la necesidad de establecer relaciones respetuosas entre quienes integrábamos el grupo.

Más tarde, ya avanzado el taller, al realizar una actividad en pequeños grupos, azarosamente las personas con las cuales se presentó el incidente coincidieron en el mismo grupo de trabajo. Inmediatamente una de ellas (una de las que fue ignorada), se acercó a mí para solicitarme que la cambiara de grupo, y yo le pregunté: "¿sucede algo en particular con tu grupo?", ella respondió: "sí, no quiero trabajar con x persona". Hecho que yo suponía por el comportamiento expresado previamente y que ahora se verbalizaba de manera más clara. Lo que para mí era evidente, lo fue para todo el grupo, incluso antes de llegar al taller, así que le dije: "acompáñeme". Nos dirigimos hasta donde estaba el grupo y les dije con voz calmada y de manera clara: "sé que existe una situación incómoda entre ustedes, dado que lo han expresado, pero somos adultos, así que les pido que trabajen la actividad de la mejor manera posible, tenemos un encuadre en el que establecimos que el respeto y la cooperación son dos aspectos que nos permitirían alcanzar los objetivos de este taller, enfoquemos a él y trabajemos en grupo, no les estoy solicitando que sean las mejores amigas, pero sí les pido que realicen la actividad de la mejor forma posible". Afortunadamente, para la ocasión que describo arriba, el trabajo fue realizado sin mayores contratiempos.

Como persona facilitadora, sostengo que las siguientes acciones favorecen el proceso de facilitación grupal y específicamente el ámbito relacional: 1) observar el proceso grupal, para identificar el tipo de relaciones que establecen las personas que integran el grupo; 2) utilizar a favor el proceso de presentación del grupo y el encuadre, y así anticiparse a posibles conflictos disfuncionales; 3) informar y propiciar comunicación asertiva en el proceso grupal. Puesto que todo ello contribuyó a que las personas involucradas en el ejemplo anterior se comunicaran y realizaran una actividad orientada al aprendizaje, esa es la tarea principal de la persona facilitadora, ya que no es de la incumbencia de ésta si las personas integrantes del grupo son, o no, los mejores amigos, pero si es su responsabilidad propiciar conductas de relación que permitan una interacción orientada al cumplimiento de las actividades, objetivos y generación de aprendizaje.

En el trabajo con personas adolescentes, es fundamental echar mano de todas las habilidades de la persona facilitadora, para buscar estrategias o alternativas que contribuyan a generar un espacio armonioso, de respeto y seguro que permita disminuir la tensión entre las personas en las que se pueda percibir algún conflicto. Cuando se percibe algún conflicto entre personas adolescentes se sugiere: motivar la colaboración, enfatizando el objetivo del curso y encuadre grupal. En caso de no tener respuesta favorable, es recomendable no forzar el trabajo entre las personas en conflicto.

## d) Caso asociado al manejo/presentación de contenidos

La experiencia que se presentan a continuación ilustra como el desconocimiento del grupo y de la inadecuada elección de una técnica didáctica, puede trastocar todo el proceso de aprendizaje de un grupo.

Se trataba de un grupo de personas mayores, las sesiones eran semanales, así que el proceso era paulatino pero seguro, pues a diferencia de los grupos que están mediados por una institución, la mayoría de los grupos de personas mayores asisten porque encuentran algo positivo o constructivo en ellos.

Para la tercera sesión del proceso grupal se abordaría el tema de derechos humanos y, para llevarlo a cabo, utilizaría un rompecabezas enorme, su tamaño era de 2x2 metros; el rompecabezas mostraba la evolución de los derechos humanos en la historia de la humanidad, yo me encontraba emocionado, pues consideraba que era un material didáctico, efectivo e ilustrativo.

Llegado el día de la sesión, algunas de las personas participantes ya se encontraban en el aula y el resto se iban incorporando. Comencé por repartir el rompecabezas y posteriormente les

pedí que lo armaran, ese fue el principio de una serie de situaciones problemáticas para la población con la que se trabaja.

De inicio, las personas mayores no podían trabajar en el piso -como lo harían personas adolescentes- así que tuvieron que juntar algunas mesas para que lo hicieran en alto, el rompecabezas tenía más de 50 piezas, así que las personas tuvieron que pasar mucho tiempo de pie, algunas de ellas se sentaron después de unos 10 minutos comenzada la actividad, así que sólo colaboraron algunas otras personas, finalmente al momento de llegar al análisis del rompecabezas, nadie quería estar de pie más tiempo frente al mismo. Toda la técnica fue un desastre, las personas estaban cansadas, se llevó mucho tiempo para realizar la actividad, lo que desgastó y desanimó a las personas participantes.

Al analizar lo sucedido y hacer las anotaciones en la Bitácora de Facilitación, reflexioné sobre la importancia de la presentación de los contenidos, según la población y el tema a abordar, pude darme cuenta de cómo una técnica didáctica que no es adecuada para presentar los contenidos genera una dinámica en el grupo que no contribuye al aprendizaje. Ahora tengo muy claro que no basta con que un material didáctico sea vistoso, también debe ser acorde a la población meta. En ese momento pensé: "claro, una lotería de los derechos de las personas mayores pudo haber sido más constructiva".

En todos y en cada uno de los casos antes presentados puede observarse la forma en la que la persona facilitadora hace uso de las habilidades descritas en el apartado anterior y de los procesos implicados. La persona facilitadora que acompaña a los grupos de aprendizaje es una monitora constante de sí misma y de las otras personas que también conforman el grupo.

## Recomendaciones para implementar un proceso de facilitación en instituciones educativas

En este subcapítulo se realizan algunas sugerencias para el trabajo de colaboración entre las instituciones educativas y la implementación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, dentro de las instalaciones de la institución receptora del beneficio de la población objetivo. También se incluyen algunas rutas de actuación ante la presencia de conflictos concretos.

Regularmente, cuando son instituciones que pertenecen a la red gubernamental, se establecen convenios de trabajo o de colaboración, en los cuales se generan una serie de corresponsabilidades para la implementación y ejecución del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam; en dichos convenios se sugiere especificar una serie de elementos, como: a) condiciones para el acceso a las instalaciones; b) suministro de los insumos necesarios para ejecutar el Curso de EIS u otras estrategias educativas; c) definición de horarios y tiempos de trabajo con el grupo; d) normatividad en materia de seguridad y e) código de conducta de quienes ingresan a las instalaciones, entre otros aspectos que pueden depender de casos particulares.

Sin embargo, aún y si no hubiera un convenio de colaboración, es importante hacer énfasis en aquellos aspectos que se relacionan con la seguridad de la persona facilitadora dentro de la institución, durante el tiempo en que se llevarán a cabo las acciones de facilitación. A continuación, se presenta un breve listado de estos puntos. Para la persona facilitadora es necesario:

- Especificar los espacios a los cuales ella (en calidad de persona facilitadora) podrá tener acceso dentro de la institución y a cuáles no.
- Establecer las normas y lineamientos de interrelación dentro de la institución, particularmente si la población de la institución receptora del Curso de EIS u otras estrategias educativas, es menor edad.
- Establecer una persona de contacto, a la cual se le mantendrá al tanto de la evolución de los procesos de facilitación (en algunos casos la institución receptora puede solicitar la entrega de algún tipo de reporte).
- En caso necesario, solicitar el apoyo del enlace o persona de contacto de la institución educativa para estar presente durante la implementación del curso o estrategia educativa.
- Facilitar todo tipo de información que se considere importante para garantizar la seguridad de la persona facilitadora durante sus visitas al grupo, o los grupos, en la institución (seguridad en el entorno de las instalaciones, demarcación geográfica segura, rutas de acceso y horarios de trabajo, entre otros).
- Hacer del conocimiento de la persona facilitadora su código de comportamiento y protocolos de actuación ante siniestros (temblores e incendios particularmente).
- Hacer del conocimiento de la persona facilitadora los requisitos necesarios, tanto a nivel administrativo y operativo para su acceso a la institución.
- Especificar los espacios necesarios, adaptados y seguros estructuralmente para llevar a cabo las actividades de facilitación.

- Especificar que se reportará a la institución educativa cualquier incidente que se presente o llegase a presentar durante la estadía de las personas facilitadoras en la institución receptora del Curso de EIS o de otras actividades educativas.
- Establecer elementos que contribuyan a salvaguardar la integridad, física y psicológica de la persona facilitadora durante la estadía en las instalaciones de la institución educativa.

Estas sugerencias pretenden ofrecer escenarios de corresponsabilidad delimitada entre las instituciones y los actores involucrados en los procesos de implementación del Curso de EIS o de otras actividades educativas de Mexfam.

## Rutas de actuación dentro de las instituciones educativas

Durante el presente apartado se expondrán algunas de las rutas de actuación ante aquellos casos de incidencia de algún conflicto, particularmente de un conflicto de tipo disfuncional, ya que es necesario establecer una ruta clara de actuación ante estos, sobre todo cuando se involucran menores de edad, autoridades de la institución educativa y cuando ha sucedido algún incidente que ponga en riesgo la seguridad de las personas participantes dentro de las instalaciones de la institución educativa. Aquí dejamos algunas rutas de actuación según el caso presentado:

### Conflictos entre personas participantes del Curso de EIS. Se sugiere:

- Reportar e informar de manera verbal el incidente a las autoridades educativas de la institución receptora. (enlace o persona de contacto de la institución educativa).
- Solicitar el apoyo de la persona de contacto de la institución educativa para estar presente durante el curso.
- Reportar e informar el incidente a las autoridades directas de la institución facilitadora, (Gerencia del Centro Operativo de Mexfam, Clínica o Programa Social y Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales).
- Registrar el evento en el Diario de Campo y la Bitácora de Facilitación, y así contar con la información adecuadamente sistematizada.

- Enviar la Bitácora de Facilitación vía correo electrónico a la Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales, en la que se especifique el incidente para dejar evidencia de lo sucedido.

## Sospecha de acoso escolar:

- Informar de manera verbal a la institución educativa (enlace o persona de contacto de la institución) sobre su responsabilidad para atender casos de acoso escolar, según las reformas a la Ley General de educación de 2018, haciendo énfasis en que las autoridades educativas son las responsables de atender las situaciones de acoso o violencia escolar, considerando tanto al personal docente, como a padres de familia y comunidad escolar en general (directivos, docentes, y administrativos).
- Solicitar el apoyo de la persona de contacto de la institución educativa para estar presente durante el curso.
- Registrar en el Diario de Campo y la Bitácora de facilitación los comportamientos asociados al acoso escolar. Debe recordarse que el acoso escolar tiene características específicas, en principio debe cumplir con las siguientes: comportamiento violento, intencional, dañino y persistente (Beane, 2011).
- Reportar el incidente vía correo electrónico, enviando la Bitácora de Facilitación a las autoridades directas de la institución facilitadora, (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social y Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales) únicamente para su conocimiento, dado que la instancia responsable y con la autoridad para intervenir en ese aspecto dentro de las instalaciones, son las instituciones educativas.

El acoso escolar es más frecuente de lo que se pudiera pensarse, sin embargo, no existe una legislación aplicable a nivel nacional, únicamente algunas entidades del país cuentan con leyes estatales para prevenir y atender el acoso escolar, como es el caso del Estado de México. Para el momento de la elaboración del presente material, sólo existía una propuesta de Ley a nivel nacional, la cual es la "Ley General para prevenir, atender y eliminar el Acoso Escolar" presentada el 04 de octubre de 2018, sin embargo, al momento de la conclusión de dicho material, se encontraba en proceso de revisión por las autoridades competentes.

## Conflictos entre personas participantes del Curso de EIS y autoridades de la institución educativa. Se sugiere:

- Informar verbalmente el incidente a las autoridades de la institución educativa receptora del programa (enlace o contacto de la institución).
- Reportar e informar el incidente a las autoridades directas de la institución facilitadora (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social y Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales).
- Registrar el evento en el Diario de Campo y la Bitácora de Facilitación y así contar con la información adecuadamente sistematizada.
- Enviar la Bitácora de Facilitación vía correo electrónico a las autoridades directas de la institución facilitadora (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social y Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales) con el reporte del incidente para dejar evidencia de lo sucedido.

Si la resolución del conflicto lo requiere será necesario que las autoridades directas de la institución facilitadora, (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social, Coordinación Técnica de Programas Sociales y/o Gerencia de Programas Sociales) y la institución educativa receptora, establezcan de manera conjunta y en sus respectivos ámbitos de competencia acciones de resolución y estrategias de colaboración para evitar que la situación se repita.

## Conflictos entre la persona facilitadora y participantes

- Reportar e informar de manera verbal el incidente a las autoridades educativas de la institución receptora. (enlace o persona de contacto de la institución educativa).
- Solicitar el apoyo de la persona de contacto de la institución educativa para estar presente durante el curso.
- Informar vía correo electrónico el incidente a las autoridades directas de la institución facilitadora, (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica

o Programa Social y Coordinación Técnica de Programas Sociales con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales).

- Solicitar el acompañamiento de la Gerencia de Programas Sociales para la resolución de los conflictos.
- Registrar el evento en el Diario de Campo y la Bitácora de Facilitación y así contar con la información adecuadamente sistematizada.
- Enviar a la Coordinación responsable del programa, a nivel local o nacional, o Gerencia de Programas Sociales de Mexfam, el reporte del incidente vía correo electrónico para dejar evidencia de lo sucedido.

Si la resolución del conflicto lo requiere, será necesario que la Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social y la Coordinación Técnica del Programa o la Gerencia de Programas Sociales y la institución educativa receptora, establezcan de manera conjunta y en sus respectivos ámbitos de competencia, acciones de resolución y estrategias de colaboración para evitar que la situación se repita.

## Conflictos entre persona facilitadora y autoridades de la institución educativa

- Informar y solicitar apoyo sobre el incidente a las autoridades directas de la institución facilitadora (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social, Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales) e institución educativa receptora, con la persona de contacto dentro de la institución.
- Solicitar el acompañamiento técnico de la Gerencia de Programas Sociales para la resolución de dichos conflictos.
- Registrar el evento en Diario de Campo y la Bitácora de Facilitación y así contar con la información adecuadamente sistematizada.
- Enviar la Bitácora de Facilitación vía correo electrónico a las autoridades directas de la institución facilitadora, según corresponda, (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social y Coordinación Técnica de Programas Sociales, con copia de acuse a la Gerencia de Programas Sociales) con el reporte del incidente para dejar evidencia de lo sucedido.

Si la resolución del conflicto así lo requiere, será necesario que las autoridades directas de la institución facilitadora, (Gerencia del Centro Operativo local de Mexfam, Clínica o Programa Social, Coordinación Técnica de Programas Sociales y/o Gerencia de Programas Sociales) y la institución educativa receptora, establezcan de manera conjunta y en sus respectivos ámbitos de competencia acciones para la resolución del conflicto, así como convenios de colaboración para evitar que la situación se presente nuevamente.

Hasta ahora se han propuesto las rutas de acción anteriores con la finalidad de brindar a la persona facilitadora elementos que contribuyan a identificar, conducir y notificar el manejo de conflictos disfuncionales. En ese sentido, a lo largo del apartado se describieron algunos de los conflictos que pudieran presentarse durante el proceso de facilitación, y aunque todos ellos son susceptibles de ser abordados en tiempo y forma para evitar que se conviertan en conflictos disfuncionales, aun así, es necesario que ante la presencia de un conflicto la institución facilitadora y la institución educativa receptora se encuentren siempre informadas de los conflictos presentados durante la implementación de las estrategias educativas; por lo que es indispensable que la persona facilitadora se apoye y conduzca conforme a las rutas de actuación planteadas, ya que es preferible prever acciones por mínimo que parezca el conflicto y dejar un precedente por escrito que notifique el incidente a las partes involucradas. Finalmente, es importante considerar que al seguir las rutas de actuación se favorece la protección de la persona facilitadora y se establecen condiciones de competencia para la resolución de cualquier conflicto entre las instituciones involucradas.

De forma concluyente, el capítulo: "Estrategias para la resolución de conflictos durante el proceso de facilitación" advierte que el proceso de facilitación con grupos de aprendizaje implica estar en constante interacción con diferentes tipos de conflictos, entre ellos los conflictos disfuncionales, los cuales se caracterizan por irrumpir y desfavorecer el proceso de aprendizaje grupal. Para enfrentar de la mejor forma posible ese tipo de conflictos, es necesario integrar, herramientas conjuntas que permitan, identificarlos, anticiparlos y conducirlos, en ese sentido las herramientas presentadas en el capítulo pretenden ser para la persona facilitadora un insumo no exclusivo para contribuir a dicha finalidad.

# Inclusión del enfoque de la diversidad sexual en estrategias educativas

**El presente capítulo pretende aportar elementos que posibiliten la comprensión de la diversidad sexual, desde una perspectiva de derechos humanos que permita facilitar herramientas que contribuyan en la prevención y atención a la violencia asociada a la población que la integra, durante la implementación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam; con la finalidad de prevenir, atender y paulatinamente erradicar la violencia hacia dicha población.**

El capítulo se constituye de cuatro subcapítulos: ¿Qué es la diversidad sexual?; Herramientas para la inclusión del enfoque de la diversidad sexual; Abordaje de la diversidad sexual durante la facilitación; y Recomendaciones para implementar un proceso de facilitación con enfoque transversal de diversidad sexual; que contribuirán a dicho fin.

El enfoque transversal de diversidad sexual y derechos humanos es necesario para transformar la concepción tradicional de la sexualidad y favorecer la desestigmatización de expresiones que no se ajusten a las normas socialmente establecidas y, además, abonar al reconocimiento y acceso pleno a los derechos fundamentales de las personas LGBTTTIQA.

Las violencias hacia la diversidad sexual no sólo afectan el ejercicio de derechos humanos, sino que también invisibilizan, ocultan y oprimen la existencia, y libres expresiones, de la diversidad sexual, para mantener una idea dominante, jerarquizada, binaria y heteronormativa, de la sexualidad (Martínez, 2016; Núñez 52); idea que se ha transmitido de manera masiva y mediante distintos medios de socialización como: en los anuncios publicitarios, vídeos musicales, series de televisión, canciones, campañas de salud, educación escolar tradicional, encuentros deportivos, entre otros y en el propio lenguaje mediante expresiones verbales cotidianas en las relaciones interpersonales.

Por lo anterior, es importante la inclusión de un enfoque de diversidad sexual en la facilitación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, puesto que incide en:

- Promover el reconocimiento y respeto de otras formas de expresión de la sexualidad humana distintas a las normalizadas socioculturalmente. Hecho que contribuye a que las sociedades sean más justas y menos violentas.
- Brinda voz y reconocimiento a otras formas de vivir la sexualidad, que han querido ser ocultadas.
- El reconocimiento de que la sexualidad no únicamente tiene que ver con aspectos biológicos, sino que también intervienen aspectos históricos, sociales y culturales. Con ello se deja claro que no existe una biología que determine el destino de las personas.
- Dar cuenta que la sexualidad no se presenta de manera lineal y correspondiente con los estereotipos construidos socialmente.
- Ampliar la concepción de sexualidad, más allá de la reproducción, incorporando aspectos como la vivencia y el pleno disfrute del placer; las diferentes formas de expresión de la masculinidad o feminidad; así como las posibilidades de establecer vinculaciones afectivas basadas en el mutuo acuerdo; el reconocimiento de las prácticas sexuales variadas y el reconocimiento de la diversidad corporal en los seres humanos.
- Desterrar la idea que ser una persona LGBTTTIQA es algo anormal, insano o antinatural.
- Atender las consecuencias que originan las violencias hacia las personas LGBTTTIQA.
- Favorecer el desarrollo óptimo y saludable de todas las personas.
- Garantizar que todas las personas independientemente de su identidad, expresión de género y/o sexo, orientación sexual, o prácticas sexuales, tengan acceso al ejercicio pleno de todos sus derechos humanos.
- Favorecer el surgimiento de sociedades más respetuosas e incluyentes de sus diversidades, con marcos normativos fundamentados en los derechos humanos.
- Eliminar todas las formas de violencia y discriminación hacia las personas LGBTTTIQA.
- Posibilitar escenarios en los que cualquier persona viva en bienestar y libre de violencia.

Reconocer la existencia de la diversidad sexual es un imperativo cultural que transformará a la humanidad entera, pues mostrar a las sociedades que "lo diferente" genera escenarios de reconocimiento y convivencia más justos, e igualitarios, le devuelve el sentido de humanidad.

Parada y Di Girolamo (2018) se refieren al sentido de humanidad como la convicción ética en la que cada cual debe llegar a su pleno desenvolvimiento como persona, de manera tal que se sienta libre para expresar aquello que es, siente y, por supuesto, a quién ama y cómo le ama. Esto tiene que ver con procesos personales que se conectan con un nuevo estándar sociocultural, que ha llegado para quedarse y que prescribe la plena autonomía de las personas para vivirse en un esquema de derechos, dentro de los cuales destaca la no-discriminación.

Por otro lado, la incorporación de un enfoque transversal de diversidad sexual, tanto en el ámbito profesional como en el personal, forma parte del reconocimiento de los derechos humanos de todas las personas, pues promueve una concepción de dignidad de todas ellas, desde una perspectiva de EIS, que genera pensamiento crítico sobre algunas consecuencias negativas (como la opresión y violencia) de los roles de género socialmente establecidos.

Así mismo, el reconocimiento de la diversidad corporal, la no correspondencia de las identidades de género a ciertos estereotipos preconcebidos socialmente, las orientaciones sexuales no heterosexuales y las prácticas sexuales no reproductivas, entre otras expresiones, permiten evidenciar que la sexualidad humana es diversa y que requiere de reconocimiento y visibilización. También contribuye a sumar modelos de representación y simbolización de otras realidades sexuales. Esto permite comprender que las ideas de la sexualidad son resultado de una serie de procesos sociales, históricos, políticos y geográficos, más que únicamente hechos biológicos, por lo que es necesario construir los mecanismos socioculturales y políticos que garanticen el bienestar de todas las personas mediante el ejercicio de sus derechos humanos.

# ¿Qué es la diversidad sexual?

## Diversidad sexual

El término diversidad sexual parte del reconocimiento de que todos los cuerpos, sensaciones y expresiones, tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos humanos de las personas, y hace referencia a todas las posibilidades existentes de asumir, expresar y vivir la sexualidad. Dicho término se ha popularizado cada vez más, generalmente se le asocia con las vivencias no heterosexuales de la sexualidad y se ocupa para hacer referencia a personas: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travestis, Intersexuales, Queer y Asexuales, sin embargo, la diversidad sexual es mucho más que el acrónimo LGBTTTIQA (López, 2018).

Según la autoría del documento, el contexto, el país o la población a la que se hace referencia, el acrónimo puede aparecer de diferentes maneras tales como: LGBTI[19], LGBTQA[20], LGBT+[21]. En este documento se usará el acrónimo LGBTTTIQA, para hacer presentes y visibles a la mayor cantidad de identidades posibles. Dado que la experiencia humana es compleja, las categorías aquí presentadas no deben de entenderse como categorías estáticas en la vida de las personas ya que constantemente están surgiendo nuevas identidades y otras maneras de relacionarse. En ese sentido, existe la posibilidad de que algunas personas no se identifiquen con el acrónimo LGBTTTIQA, por ejemplo, hay quienes se autodenominan como muxe[22], o marica [23], entre otros, sin embargo, ante la compleja tarea en la visibilización de la variedad de identidades, el presente documento pretende mostrar conceptualmente una gama de la diversidad existente en la sexualidad humana para favorecer su comprensión y el respeto a los derechos humanos.

Históricamente las personas LGBTTTIQA han sido violentadas por no ajustarse a una serie de normas sociales que organizan tradicionalmente a la sexualidad de manera binaria en los campos sexuales, de género y erótico, oprimiendo a quienes no se ajusten a esos lineamientos que el feminismo de los años 70's ha nombrado sistema de organización sexogenérica o sistema patriarcal[24] (Núñez, 2016); el cual fomenta un modelo de masculinidad hegemónica de heteronormatividad, mediante reglas tácitas o explícitas que determinan que únicamente es aceptable y necesario aquello que provenga de la heterosexualidad. Por lo tanto, desprecia todo lo que no corresponda a los comportamientos que la sociedad espera de mujeres y hombres. La heteronorma es una concepción binaria del mundo (hombre-mujer, masculino- femenino) que rechaza cualquier lectura diferente sobre sexo, género y orientaciones sexuales (Parada, 2018).

---

[19] Dicho uso del acrónimo se da generalmente en documentos internacionales, como el presentado por Badgett, M.V.L. y Sell, R. (2018). Conjunto de indicadores propuestos para el índice de inclusión LGBTI. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. New York. PNUD –ONU.

[20] Por los términos en inglés que incluye a las personas Queer y Aliados; las personas Aliadas son generalmente heterosexuales a favor del reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual (Wiktionary, 2019).

[21] El uso del signo suma (+) pretende agrupar una amplia gama de identidades sexuales, sin embargo, se corre el riesgo de invisibilizarlas.

[22] En la cultura Zapoteca del Istmo de Tehuantepec, el término es utilizado frecuentemente para referirse a una persona que, al nacer, le fue asignado el sexo masculino, y que utiliza ropa y se comporta de acuerdo con una identidad de género cultural y socialmente considerada como femenina, (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2015).

[23] Un buen ejemplo, es que este término es usado por indígenas homosexuales en Bolivia que rechazan sentirse representados por el término 'gay', que asocia a la población homosexual blanca y adinerada. Sin embargo, cabe resaltar que dicho término no es exclusivo de estos grupos, sino que también es usado en otras latitudes para hacer referencia a homosexuales. (Iciar, 2019). Recuperado de: <https://www.eldiario.es/desalambre/Nacion-Marica-discriminacion-LGTBI-Bolivia_0_867213410.html>.

[24] El patriarcado es la estructura social, política, económica, cultural, sexual y emocional que dicta las formas de vivir y de relacionarse con el resto de las personas. Es una estructura jerárquica que fomenta un modelo de masculinidad hegemónica basado en las luchas de poder, la explotación de las mujeres y la violencia. (Lozano, I. 2016).

A partir de dicho sistema patriarcal se han construido varios sesgos culturales que han generado creencias que sostienen que el fin último de la sexualidad es la reproducción y que la expresión de género, la orientación sexual y las prácticas sexuales de una persona están determinadas por sus órganos sexuales, considerando que estas expresiones de la sexualidad son únicas, naturales y correctas, consolidando así la heteronormatividad[25] y la cisnormatividad,[26] como formas válidas de organizar la sexualidad que, sin embargo, también favorecen el estigma, la exclusión, la invisibilización y el origen de violencias hacia personas que presentan expresiones sexuales o identidades, que salen de la visión reproductivista y binaria de la sexualidad (Rodríguez y Cruz,2019; CIDH, 2015; Di Segni, 2016; Martínez, 2016; Núñez, 2016).

Sin embargo, las teorías de género han permitido revisar los sistemas de organización social y su influencia en la construcción de la identidad de las personas. Ahora se sabe que la identidad se internaliza a partir del cruce entre la biología y la cultura, lo que incluye el plano sexual y su grado de expresividad. Hacer esta distinción entre lo biológico y lo cultural sostiene la crítica de lo que significa ser "mujer" y ser "hombre" en determinado contexto, lo que contribuye a generar procesos de desmitificación de conductas humanas que a lo largo del tiempo fueron consideradas como "naturales".

Para comprender qué es la diversidad sexual es importante hacer referencia al concepto de sexualidad:

**DEFINICIÓN**

La OMS define la sexualidad como: un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales, (En Ecured, 2019).

[25] La Heteronormatividad, hace referencia a considerar a las relaciones heterosexuales como "normales, naturales e ideales", las cuales son jerarquizadas por encima de las relaciones homosexuales (CIDH, 2015).
[26] El término utilizado, ha sido usado para describir la correspondencia entre el género asignado al nacer y la identidad de género de una persona, (CIDH, 2015).

La definición anterior muestra que la sexualidad, en sí misma, es diversa y resultado de la interacción entre varios componentes. No reconocer este hecho abre la puerta a educar de una manera sesgada, con prejuicios y con el riesgo de violentar los derechos humanos de las personas LGBTTTIQA, por lo que en adelante se revisarán los aspectos que dan cuenta de la diversidad en la sexualidad humana. En ese sentido, se propone analizar las definiciones conceptuales asignadas al respecto.

## Sexo

El sexo es la categoría donde se agrupan todas las características biológicas, es decir, todo aquello con lo que se nace. Álvarez-Gayou (2011) lo describe en siete elementos o dimensiones: cromosómico, gonadal, génico, hormonal, con base en los órganos sexuales pélvicos internos (OSPIS) y órganos sexuales pélvicos externos (OSPES), así como en sexo cerebral (dimorfismo cerebral); y se denomina sexo de asignación al que se le otorga a la persona en el momento del nacimiento, por lo general, en función de las características de los OSPES.

En ese sentido, la intersexualidad, también conocida como estados intersexuales, diferencias intersexuales o simplemente intersex, alude a todas aquellas manifestaciones corporales que "dificultan" categorizar desde una visión dicotómica a la persona como hombre o mujer. Son el efecto de expresiones congénitas en donde la información genética produce variaciones en el funcionamiento hormonal y/o la conformación de las gónadas (ovario y testículo) y/o la forma de los órganos sexuales y/o las características sexuales (CDHDF, 2018). Durante mucho tiempo a esta condición se le llamó "hermafroditismo", misma etiqueta que hoy en día resulta obsoleta y discriminatoria.

La intersexualidad en distintos organismos vivos demuestra que el sexo no es binario, sino que es una variación natural, que sucede también en las personas humanas, en las que además de características, hay una posibilidad muy grande de encontrar ciertas combinaciones cromosómicas, gonadales, hormonales y de manifestaciones de los órganos sexuales pélvicos internos y/o externos, diferentes a los típicamente conocidos y que da como resultado una amplia variedad de corporalidades estimadas en 1 de cada 100 personas (Núñez 2016; López, 2018).

Cabe mencionar que algunas personas con las características referidas pueden identificarse explícitamente como intersexuales y otras no (Badgett y Sell, 2018); incluso hay quienes no saben de su condición dado que la intersexualidad no necesariamente se presenta en los órganos sexuales externos (López, 2018).

## Género

El género es una categoría social con introyectos psicológico (Álvarez G. 2011) y hace referencia a conductas, valores y actitudes que una determinada sociedad conceptualiza como masculinos o femeninos, desde los aspectos sociales, históricos, culturales, económicos, políticos y geográficos, entre otros, descriptivamente al sexo asignado al nacer, también se le designa socialmente un rol de género asociado (WPATH, 2012).

Desde una visión tradicional y binaria de la sexualidad, se clasifica socialmente a las personas en hombres y mujeres, a partir de sus órganos sexuales visibles, generando la noción de que los cuerpos darán como resultado formas de sentir, percibir, pensar y actuar de manera diferenciada. Es decir, dicha visión sostiene que las personas que nacen con pene y testículos están predeterminadas a desarrollar una serie de características denominadas masculinas como, por ejemplo,: la valentía, el desarrollo de la fuerza física, el control de las emociones, la toma de decisiones, el dominio, el uso de poder, el desarrollo económico, la avidez sexual, la vida pública y el éxito profesional, mientras que quienes nacen con ovarios, vagina y vulva, tienen la predisposición a desarrollar características denominadas femeninas como: la ternura, delicadeza, el cuidado de los otros, y la responsabilidad sobre los quehaceres domésticos y la crianza de las personas infantes, entre otras. Hechos que derivan en relaciones de desigualdad social, muchas veces justificadas desde cierto reduccionismo binario biológico (Conapred, 2018; Núñez, 2016; Barrios y Ramos2008; Bonino 2002).

El género es una construcción social y como tal las ideas y representaciones que se han tenido sobre los hombres y las mujeres han cambiado con el tiempo y pueden variar según las regiones geográficas, por ejemplo, en la monarquía europea del siglo XVIII, los hombres vestían con peluca, maquillaje y tacones, elementos de la vestimenta que hoy en día están más asociados al uso por parte de las mujeres.

Por otro lado, cuando nos preguntamos: ¿Qué género corresponde a una persona que nace con alguna característica intersexual?

La interrogante busca generar una reflexión sobre la importancia de distinguir la diferencia entre las características biológicas (sexo) y las representaciones sociales que se hacen de ellas (género). Plantea a su vez la necesidad de mirar que la concepción tradicional y dominante de la sexualidad pocas veces corresponde con las variedades de expresión de la sexualidad.

Bajo una concepción dominante de la sexualidad, históricamente a las personas nacidas con alguna característica intersexual se les ha intervenido quirúrgicamente para "corregir" y

"definir" sus órganos sexuales desde distintos planteamientos, cuya representación social de los cuerpos considera y define bajo sus propios criterios qué le corresponde a los hombres y qué a las mujeres. Sin embargo, hoy sabemos que estas intervenciones violentan los derechos humanos de las personas intersexuales, pues en la mayoría de los casos se realizan sin consentimiento informado de las propias personas intersexuales e incluso, en algunos casos, sin el consentimiento informado de los padres, provocando daños en la salud física y psicológica de la persona intersexual (Aoi, 2018).

## Identidad de género

La identidad sexual está conformada por la identidad de género, la orientación sexual y la identidad política (ISSSTE, 2016). La identidad de género hace referencia al género con el que la persona se siente identificada. Por tanto, es el sentimiento íntimo psicológico de ser hombre o mujer (Álvarez, 2011). Hay que señalar que también existen personas que se identifican con más de un género o bien, con ninguno; por ejemplo: las personas agénero, bigénero, género no binario, género fluido y pangénero, (cf. Conapred, 2018). Por otro lado, la identidad política es la identidad que la persona asume públicamente para demandar sus derechos.

La identidad de género es algo que ocurre de manera inconsciente, ésta se da por mecanismos similares a la adquisición del lenguaje durante los primeros meses de vida, de tal manera que una persona de alrededor de los dos años y medio de edad empieza a declarar verbal y actitudinalmente su identidad de género (López, 2018).

Se denomina persona cisgénero a aquella cuya identidad corresponde con el género asignado al nacer. Esta condición es validada socialmente desde una visión tradicional de la sexualidad, sin embargo, considerar únicamente esta posibilidad niega la existencia de otras realidades como las de las personas trans, un término paraguas para describir diferentes variantes de las vivencias de la identidad y la expresión de género que incluye a personas transexuales, transgénero y travestis (Conapred, 2018).

## Orientación sexual

La orientación sexual o también llamada preferencia sexo/genérica (Álvarez, 2011) es la atracción erótica y afectiva hacia ciertas personas, dependiendo de su sexo y/o género. Hasta ahora, aunque existen algunas teorías en torno a lo genético, los cromosomas, las hormonas o lo social, no se tiene una explicación compartida y definitiva sobre el origen del deseo, el amor y el placer (Cuenta Conmigo, 2013).

La orientación sexual no es algo que se decida, ni algo que se aprenda o pueda cambiarse, lo que es cierto es que el erotismo y la posibilidad de sentir afecto son capacidades en el ser humano y es parte de la sexualidad misma (González, 2007). No existe una edad o periodo preciso en el que surja la orientación sexual, lo más común es identificarla a edades muy tempranas, sin embargo, si esa atracción eróticoa-fectiva[27] tiene una carga negativa, es rechazada, castigada, nombrada de manera despectiva, lo más probable es que las personas no heterosexuales la oculten por varios años o en ciertos espacios sociales; a este episodio se le conoce popularmente como "el clóset", que hace referencia a un espacio simbólico de ocultamiento de las orientaciones erótico-afectivas e identidades de género no aceptadas socialmente. Al hecho de compartir la orientación sexual no heterosexual en un círculo social se le conoce como "salida del clóset" o "salir del clóset" (Martínez, 2016).

La descalificación y devaluación a las orientaciones no heterosexuales puede ocasionar que las personas intenten "cambiar" su orientación porque erróneamente han introyectado que es algo socialmente malo o antinatural, incluso hay quienes se autolesionan o se quitan la vida, por miedo al rechazo y temor de no cumplir con la heterosexualidad, orientación que en cambio no comparte esa carga negativa.

Pese al reconocimiento logrado de la diversidad sexual existen grupos sociales (familias, profesionales en servicios de salud o educación), que siguen considerando, erróneamente, que es posible corregir, curar, o modificar la orientación no heterosexual. Ante esa falsa creencia se violentan derechos humanos y generan daños importantes en las personas no heterosexuales, atentando directamente contra su bienestar y salud.

## Homosexualidad

La homosexualidad es la atracción erótica y afectiva hacia personas del mismo sexo y/o género. Los términos gay y lesbiana están generados desde la reivindicación, el orgullo y la libertad de esta orientación frente a la estigmatización social. Entonces, la identidad gay y la identidad lésbica son también identidades políticas (Cuenta Conmigo, 2013). Es importante resaltar que no toda persona homosexual se identifica necesariamente como persona gay o lesbiana, ya que al mismo tiempo estos términos incluyen una connotación sociocultural y política específica.

[27] De acuerdo con Álvarez Gayou, también se le puede llamar atracción sexoafectiva.

## Bisexualidad

La bisexualidad es la atracción erótica y afectiva hacia personas de más de un sexo y/o género, y no necesariamente: al mismo tiempo, nivel, o intensidad. También puede servir como categoría para describir y visibilizar una gama de posibilidades de vínculos más allá del sexo y/o género de la persona (FELGTB, 2012.).

## Asexualidad

La asexualidad es un espectro y por lo tanto significa cosas diferentes para distintas personas. En general, se trata de una orientación más afectiva que erótica. El espectro es tan amplio que va desde aquellas personas que no sienten atracción o deseo sexual, hasta aquellas con la capacidad de experimentar sensaciones sexuales que les pueden o no motivar a querer actuar sobre ellas (Lugones, 2015).

## Heterosexualidad

Capacidad de una persona de sentir atracción erótica afectiva por personas de un sexo y/o género diferente al suyo, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con ellas (p, 21).

## Pansexualidad

Capacidad de una persona de sentir atracción erótica afectiva hacia otra persona, con independencia del sexo y/o género, identidad de género, orientación sexual o roles sexuales, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y/o sexuales con ella (p, 28).

## Trans

Trans es un término que describe a la persona cuya identidad de género no corresponde socialmente con el sexo de asignación. Hace referencia a un rango de identidades que incluye a niños y hombres transgénero: personas que se identifican como niño u hombre, pero que fueron asignadas como mujer al nacer; y a niñas y mujeres transgénero: personas que se identifican como niña o mujer, pero que fueron asignadas como hombres al nacer (cf. Conapred, 2018).

Las personas trans suelen ser quienes más violencia reciben por parte de la sociedad. Las burlas, el rechazo, el hostigamiento, las miradas vigilantes, los insultos, la violencia física o los asesinatos son parte de su vida cotidiana; este sector de la población es quien más discriminación vive y

a quién mayormente se le niega el acceso a sus derechos humanos (Conapred, 2019; CIDH, 2015). Lo anterior, derivado de una visión tradicional binaria y reproductivista de la sexualidad que niega la existencia de otras formas de expresión de la sexualidad que no se ajusten a lo típicamente esperado.

## Transexualidad

Transexualidad es una categoría cada vez más en desuso que solía describir de manera exclusiva a la persona transgénero que se intervenía el cuerpo con hormonas o cirugías para confirmar su identidad. Aunque la palabra aún es utilizada por algunas comunidades, trans o transgénero son los términos preferidos, se hayan o no realizado tratamientos médicos (Conapred, 2018).

## Travestismo

El travestismo o travestidad es una expresión comportamental de la sexualidad que hace referencia al gusto por utilizar prendas, manierismos, expresiones, accesorios, adornos, lenguaje e incluso comportamientos característicos de otro género, en la cultura de la propia persona. Existe en sus dimensiones erótica sexual (por ejemplo, la búsqueda de excitación sexual, orgasmo o ambos) y no erótica sexual, por ejemplo, asociada a la industria del entretenimiento (Álvarez, 2011). Esta expresión comportamental no está relacionada con la orientación sexual de las personas.

## Queer

La teoría queer (del inglés, "raro") o cuir no hace referencia a una identidad más en el folclore multicultural, sino a una posición de crítica, atenta a los procesos de exclusión y de marginalización derivados de las clasificaciones binarias del género. El movimiento queer no surge del movimiento homosexual, sino de aquellas personas disidentes sexuales y del género cuya resistencia política hace frente a las normas que impone la sociedad heterosexual dominante (Preciado, 2013).

Deconstruir lo binario de la cultura ha sido un trabajo al que se han dedicado intelectuales, activistas, políticos y artistas de las últimas décadas. Por ejemplo, la teoría queer ha sido una de las más efectivas -y radicales- en situar la sexualidad y el género como hechos sociales no naturales. El movimiento cuestiona la existencia rígida de los conceptos de hombre, mujer, heterosexual, homosexual, femenino, masculino y los resitúa como un continuo, flexible y fluido (Parada, J., Di Girolamo, R., 2018).

En conclusión, se puede decir que más allá de las identidades, orientaciones sexuales o expresiones comportamentales, se tienen prácticas sexuales con personas de cierto género. Sin importar si se está dentro o fuera de determinada categoría, la sexualidad debe ser vista como un proceso evolutivo, de largo aliento, flexible y en permanente transformación.

## Erotismo y vínculos afectivos

El erotismo es la capacidad humana de dar y tomar placer, de provocar y experimentar sensaciones que involucran al cuerpo y a las emociones. Cualquier persona tiene la capacidad de recrear el placer sexual en su forma de deseo, excitación y orgasmo.

El placer está en todo lo que se hace (comer, dar un abrazo o reír, entre otras formas) y es un motor para la vida. Al conectarse con el placer se tiene la posibilidad de decidir sobre cómo apropiarse de él y cómo tendrá que vivirse; una vía hacia la sabiduría interna que propicia la negociación sexual y facilita la gestión de las emociones.

La vinculación afectiva implica el desarrollo y manejo de emociones y habilidades para interactuar y relacionarse con otras personas (Barrios, 2005). La afectividad es otra de las dimensiones de la sexualidad humana en donde amar requiere de conocimiento y esfuerzo. El psicólogo estadounidense Robert Sternberg define al amor como la intersección de tres elementos: pasión, intimidad y compromisos (Martín, 2017). La pasión sería no solamente la atracción sexual, sino también el deseo psicológico y la necesidad de la presencia de otras personas. La intimidad incluye aquellos sentimientos que dan lugar a la experiencia de calidez en una relación, y el compromiso implica la decisión de quedarse para crear y mantener un proyecto de vida compartido.

## Erotismo y prácticas sexuales

Las prácticas sexuales son todas aquellas acciones y comportamientos efectuados para la obtención del placer erótico. Son independientes a la identidad o expresión de género o a la orientación erótico-afectiva, por lo cual una práctica sexual no define o determina la identidad de género u orientación sexual de una persona (Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH-sida [Censida], 2014).

Todas las prácticas sexuales deben llevarse en mutuo acuerdo y ninguna ha de generar daño. La concepción tradicional heteronormativa y reproductivista de la sexualidad considera la inserción del pene en vagina como la única práctica sexual válida, sin embargo, la realidad de la sexualidad humana ha dado cuenta de que existe una infinidad de prácticas que se

pueden realizar de manera individual, en pareja o de manera grupal y son independientes de las orientaciones sexuales de cada persona.

Para lograr brindar EIS asertivamente es muy importante tener en cuenta que los encuentros sexuales no se dan únicamente con fines de reproducción, sino también por el deseo de experimentar sensaciones agradables en el cuerpo, por placer, por afecto, etc.

Cada persona, mediante el autoconocimiento, puede reconocer lo que le es más placentero o no, en qué momentos y con qué personas desea compartirse en el plano erótico. Es decir, cada persona tiene la capacidad de reconocer y decidir sobre el ejercicio de su placer de manera autónoma.

Como se ha visto hasta ahora, la sexualidad se expresa mediante la diversidad corporal, de las identidades y expresiones de género, del deseo erótico y afectivo, y de las diferentes prácticas sexuales que existen; y en cada uno de estos componentes de la sexualidad humana hay diversidad.

## Violencias hacia personas LGBTTTIQA

Diferentes encuestas realizadas en México[28] coinciden en que las personas LGBTTTIQA pertenecen a los grupos sociales más discriminados en la Ciudad de México y en general en el país, y son objeto de diferentes tipos de violencias relacionadas a su orientación sexual, identidad y expresión de género. También reportan que los entornos primaros de desarrollo de estos grupos, como: familia, centros de estudios, espacios laborales y de esparcimiento, son percibidos como hostiles, poco seguros e impiden el desarrollo óptimo de las personas. Por otro lado, la familia, la escuela o el trabajo, son entornos en los que se han dado muestra de rechazo, siendo: las agresiones verbales, burlas, la no aceptación, la exclusión, y la violencia física, los tipos de discriminación percibida más comunes.

Otros documentados publicados por la Cámara de Diputados, Congreso de la Unión. (2019), también destacan los crímenes de odio por homofobia en los que se advierte que México ocupa el segundo lugar en este tipo de crímenes y, aunque poco documentados, también se

[28] Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], (2017); Encuesta sobre discriminación de la Ciudad de México, EDIS-CDMX 2017, (Lozano y Salinas-Quiroz.(2016); Encuesta Conociendo Nuestra Diversidad: discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia 2016, Careaga. (2016). El Diagnóstico Nacional de atención a personas LGBTI en México, la condición en algunos estados del centro del país.

encuentran suicidios, autolesiones o intentos de suicidios a causa de los efectos que tiene la violencia hacia la diversidad sexual en las personas LGBTTTIQA (Olvera y Granados, 2017).

Las diferentes violencias hacia las personas LGBTTTIQA son una consecuencia de la regulación binaria y jerarquizada en la que se ha entendido tradicionalmente la sexualidad humana en Occidente, dicha regulación ha incidido en los cuerpos, en sus identidades y expresiones de género, deseos y en las vinculaciones afectivas (Núñez, 2016):

Otros aspectos que han contribuido en la legitimación de las violencias hacia las personas LGBTTTIQA son las siguientes:

- Reducción de la sexualidad a un modelo reproductivo (heteronormativo), considerado socialmente, como una manera única válida, natural y correcta de vivir la sexualidad.
- El determinismo biológico, que establece que las características sexuales derivan en una serie de identidades, expresiones y comportamientos sexuales de manera natural, sin considerar la influencia social y cultural sobre ellos.
- El binarismo sexual, fundamentado en la creencia de la existencia única de dos sexos de los cuerpos humanos, opuestos y complementarios, destinados a la reproducción.
- El binarismo de género que considera que, a partir de la determinación del sexo, de manera natural, se desarrollan, formas de sentir, percibir, pensar y comportarse, clasificadas como masculinas y femeninas, de lo que también se desprende el sexismo, que establece roles diferenciados y desiguales para hombres y mujeres.
- El binarismo erótico y de género, que refuerza la heterosexualidad como norma y niega la existencia de otras orientaciones sexuales.
- La construcción de la identidad masculina, con base en la masculinidad hegemónica; que establece que los hombres han de diferenciarse de las mujeres y todo lo femenino, al tener dominio sobre ellas, demostrar y comprobar la masculinidad ante otros hombres y no presentar deseos eróticos, ni tener prácticas sexuales penetrativas entre ellos.
- El fortalecimiento del machismo como una estructura de poder y opresión sobre aquellos que no ejercen la masculinidad hegemónica (Bonino, 2002).

A este proceso que busca regular expresiones de la sexualidad no tradicionales genera discriminación y se le conoce como homofobia, la cual se define como:

**DEFINICIÓN**

La violencia física, verbal, y simbólica que se sustenta en todo un sistema cultural que regula la sexualidad y que algunas personas amparadas por las reglas de esa estructura y por el silencio del resto, deciden ejercer sobre aquellas que perciben y diferencian como no cumplidoras de la normativa sobe las prácticas sexuales, en sentido estricto, y de los roles de género, en sentido amplio, con la intención de eliminar o corregir cualquier heterodoxia sexual (Martínez, 2016, p 109).

Si bien este es un término que se ha utilizado para generalizar las afectaciones derivadas de las violencias hacia los hombres homosexuales, vale la pena reconocer otras afectaciones y violencias que no parecen enmarcarse del todo en dicho término y para las cuales existe una clasificación en particular (Martínez, 2016):

**Lesbofobia:** Formas de violencia específicas hacia mujeres lesbianas o a las mujeres percibidas como tales, en función de la desigualdad entre los géneros.

**Bifobia:** Formas de violencia específicas hacía personas bisexuales, que se generan bajo la creencia de que los seres humanos únicamente pueden experimentar deseo hacía uno de los géneros, de esta manera se niega la existencia de la bisexualidad, confirmando una idea binaria de la expresión del deseo erótico.

**Transfobia:** Formas de violencia específicas a las personas trans, que enfrentan también una vigilancia punitiva por no cumplir con el género asignado al nacer, además de no cumplir con los roles y estereotipos de género.

También existe la homo/lesbo/transfobia interiorizada. Martín (2017), la define como la "interiorización, en una persona LGBTTIQA, de la violencia simbólica contra las personas sexualmente diversas". Más precisamente, la entiende como "un entramado de representaciones mentales (que incluye desde creencias nucleares, hasta distorsiones cognitivas) presente en una persona LGBTTIQA, según el cual la vivencia sexual íntima personal se valora sistemáticamente en inferioridad respecto de la heterosexualidad."

Tanto la discriminación social basada en orientación sexual como la homo/lesbo/transfobia interiorizada están fuertemente asociadas a estados de depresión y pérdida del sentido de conexión comunitaria, ansiedad, ideación suicida, abuso en el consumo de alcohol y otras drogas, patrones desadaptativos en el manejo del estrés, "enclosetamiento" (permanecer dentro del clóset), relaciones sentimentales insatisfactorias, bajo deseo sexual y prácticas sexuales de riesgo (Herrera, 2019; Martín G., 2017).

Las violencias, el rechazo, el estigma y discriminación que viven las personas LGBTTTIQA son mortales y generan afectaciones a nivel personal, familiar, relacional y social, son barreras que determinan su nivel de desarrollo y restringen el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Una persona LGBTTTIQA inmersa en un ambiente de hostigamiento, violencia y estigma hacia la diversidad sexual, puede experimentar emociones y sentimientos de tristeza, inseguridad, miedo, rencor, depresión, culpa, odio, enojo y decepción, lo que favorece al desarrollo de un autoconcepto negativo y creciente devaluación personal. Lo anterior puede verse estrechamente relacionado con intentos de suicidio y/o exposición a prácticas de riesgo en encuentros sexuales. En este contexto, las emociones e ideas que experimenta una persona, sobre sí misma, puede orillarla a establecer relaciones de codependencia y violencia, misma que se acepta a cambio de no vivir otro rechazo más. En algunas otras ocasiones, también se genera un círculo de violencia hacia otras personas de la comunidad LGBTTTIQA; que repite un orden jerarquizado en las expresiones de la sexualidad, bajo la creencia de que hay expresiones más válidas que otras (Olvera y Granados, 2017).

Por otro lado, se han documentado también violaciones al libre ejercicio de los derechos de: protección a la salud, educación y trabajo, entre otros, de las personas LGBTTTIQA; violaciones que han tomado forma mediante la negación (o falta de atención oportuna) de los servicios de salud, el hostigamiento o expulsión escolar y la negación a escenarios de contratación laboral, o despidos injustificados, limitando el desarrollo personal y profesional de las personas LGBTTTIQA (Barrientos, 2016; Instituto Nacional de Desarrollo Social [Indesol] 2018).

## Herramientas para la inclusión del enfoque de la diversidad sexual

A continuación, se presentan algunos elementos clave para la inclusión del enfoque transversal de diversidad sexual al momento de facilitar el Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, mediante algunos ejemplos de aplicación.

Se le sugiere a la persona facilitadora tomar en cuenta previamente lo siguiente:

1. Al hablar de diversidad sexual es importante reconocer que no son las otras personas quienes son diversas. La diversidad sexual incluye a todas las personas,

por lo que no es un tema que le sea ajeno o exclusivo a algún grupo en particular de la sociedad. Es importante que la persona facilitadora reconozca su propia diversidad.

2. Se debe tener una comprensión amplia y sentida de los conceptos relacionados con la diversidad sexual y no únicamente con las personas LGBTTTIQA. Si no se cuenta con esta comprensión es fácil caer en la réplica de estereotipos, mediante la validación de prejuicios frente al grupo, al no detectar cuándo es conveniente intervenir para aclarar dudas o información falsa.
3. Quien crea que no forma parte de los grupos LGBTTTIQA es probable que se sienta ajeno a la diversidad sexual, sin embargo, existen similitudes en algunos aspectos. Basta con analizar de qué maneras, a nivel personal, se han roto los esquemas socialmente impuestos, así como cuáles han sido las consecuencias y beneficios de no vivir una las exigencias sociales respecto a la sexualidad. Hacer este reconocimiento permitirá entender los procesos que viven las demás personas y así lograr procesos de identificación. Todas las personas formamos parte de la diversidad sexual por el hecho de ser personas.
4. Incluir la diversidad sexual en la impartición del Curso de EIS y otras estrategias educativas, contribuye a disminuir los miedos, angustias, preocupaciones en las personas que piensan que no se ajustan a las normas socialmente establecidas y posibilita su desestigmatización.
5. Al tener un enfoque transversal de la diversidad sexual es más fácil identificar problemáticas personales o sociales que se presentan en un ámbito determinado, en este caso en el grupo de trabajo.
6. Se debe tener una firme convicción sobre la importancia del respeto e inclusión de la diversidad sexual. Ya que, si ésta no atraviesa la experiencia personal de la persona facilitadora, difícilmente se contará con argumentos que posibiliten su reconocimiento e inclusión.
7. La información sobre diversidad sexual es dinámica, no todo está dicho y establecido, las investigaciones, debates y coincidencias siguen en marcha, por lo que la actualización en los temas será importante para realizar un trabajo profesional.

## Propuestas para la inclusión de la diversidad sexual

Al abordar el tema del sexo es muy importante incluir la intersexualidad, de esta manera se favorece a romper con la idea de que únicamente existen dos sexos en los cuerpos humanos.

Con ello se apertura la perspectiva sobre diferentes posibilidades corporales y se favorece a cambiar la idea del binarismo sexual.

Es posible utilizar frases incluyentes como:

> "Existen más de dos sexos, típicamente se conocen únicamente dos..., pero hay otras realidades corporales".
>
> "El sexo es un continuo del que conocemos socialmente hablando sólo dos posibilidades, pero existen una variedad de características intersexuales que pueden estar presentes o no a simple vista".
>
> "Existen otras formas no típicas en la que se presenta el sexo a las que se conoce como características intersexuales".
>
> "Los cuerpos humanos presentan una diversidad de corporalidades, incluso en el sexo".

Utilizar un lenguaje que no reproduzca el binomio sexo/género. Cuando se hable de género, es necesario hacer una distinción clara entre el sexo y el género, no sólo conceptualmente, sino en las representaciones simbólicas que reproducen que se trata de lo mismo.

Existen muchas expresiones como:

> "Tiene voz de hombre", "tiene cuerpo de mujer", "tiene hormonas femeninas", "es fuerte como los hombres", "estás sentimental porque te encuentras en tus días", "es propio de las mujeres o de los hombres que..." etc.

Expresiones como éstas, indirectamente, anuncian que existen características intrínsecas de las personas según su sexo, reforzando la idea que son características naturales y que corresponden a uno u otro sexo por naturaleza, anulando que más de las veces dichas características no tienen que ver con el sexo, sino con aprendizajes sociales, e incluso con las culturas, razas u otras condiciones. Con estas expresiones se refuerzan ciertos estereotipos por eso es mejor, si es el caso, describir las características y no asociarlas a un género o sexo en particular:

> "Tiene voz grave, o aguda; tiene cuerpo el curvilíneo o robusto; hace uso de testosterona o estrógenos; es fuerte; es sensible", etc.

No hay nada que sea propio o intrínsecamente de mujeres u hombres o masculino femenino. El género al ser algo socialmente construido cambia su concepción según las culturas y la historia.

## Lenguaje incluyente y no sexista

El lenguaje es un reflejo de nuestras representaciones mentales y refleja las realidades existentes. Un lenguaje que no nombra a las mujeres las invisibiliza y refuerza una concepción patriarcal y de masculinidad hegemónica en donde los hombres y la masculinidad dominan el mundo.

Ejemplo de lenguaje excluyente:

> "Todos aquí venimos a aprender".

Ejemplos de lenguaje incluyente:

> "Quienes estamos aquí venimos a aprender", "Todas las personas venimos a aprender".

Aportar ejemplos que rompan con los estereotipos de género cuando sea necesario, permite generar nuevas representaciones de hombres y mujeres o de los grupos LGBTTTIQA. Es importante no asociar la masculinidad con los hombres, ni la feminidad con las mujeres. El lenguaje juega un papel clave:
Ejemplo de representaciones estereotipadas:

> "Como hombres siempre están pensando en sexo y buscando con quién irse a la cama".
> "Las mujeres necesitan que haya romanticismo para poder tener un encuentro sexual".
> "Se ha pintado los labios, parece gay".

Ejemplos de representaciones no estereotipadas y más apegadas a la realidad:

> "El deseo sexual puede presentarse de diferentes maneras e intensidades en las personas, según diferentes circunstancias".
>
> "Los encuentros eróticos pueden darse con o sin romanticismo".

Existen otras frases que refuerzan las representaciones estereotipadas de mujeres y hombres, por ejemplo:

> "Hombres que parecen mujeres; mujeres que parecen hombres" .
>
> "Hombres que hacen cosas de mujeres; mujeres que hacen cosas de hombres" .

El uso de estas frases refuerza la idea de que existen actividades o apariencias que son propias a un género u otro. Es mejor, según sea el caso, describir la actividad sin asociarla a un género en particular, por ejemplo:

Ejemplo de frases no estereotipadas:

> "Personas con características asociadas a lo femenino".
>
> "Personas que se maquillan; personas que realizan trabajos de plomería".

Al explicar la transexualidad se pueden usar expresiones que no son asertivas y favorecen a la confusión y estigmatización.

Ejemplos equivocados para referir la experiencia transexual:

> "Antes era hombre y ahora es mujer", o viceversa... "nació hombre o nació mujer", "mujer biológica, hombre biológico", "pasó de hombre a mujer".

Estas expresiones hacen referencia a que las personas nacen con una identidad instalada y ésta puede cambiar. Como ya se ha revisado, las personas no tienen una identidad de género de manera innata, se nace con un sexo, y a partir de éste se les asigna un género, con el cual se educa y socializa a la persona a lo largo de su vida, sin embargo, las personas pueden, o no, identificarse con el sexo asignado y su rol de género asignado, por lo cual es poco asertivo usar esas expresiones.

Ejemplos asertivos para referirse a la experiencia transexual:

> "Le conocimos como hombre, o como mujer (según corresponda el ejemplo a referir) sin embargo, su identidad siempre ha sido de...".
>
> "La persona siempre se ha identificado como hombre, o como mujer (según corresponda el ejemplo a referir) pero socialmente se le asignó otro sexo con sus funciones de género asignadas".

Nombrar a las personas con la identidad de género que asumen:

Cualquier persona, independientemente de su expresión de género o sus rasgos físicos y las asociaciones corporales de género, debe ser tratada con base en su identidad y nombre referido. En ese sentido es adecuado solicitar a las personas que indaguen el nombre con el que desean ser tratadas, antes de cuestionar su identidad sexual. La mejor forma de respetar a una persona es reconocerla y nombrarla como esa persona lo pide, ya que favorece a que tenga un lugar en el mundo.

Un error común para explicar la condición trans es decir: "nació en un cuerpo equivocado", esta expresión refuerza la idea incorrecta de que es la biología la que marca nuestro destino y que si no existe una correspondencia con el sexo y la identidad de género (como socialmente se espera), algo está mal en la persona. En este caso, el supuesto es creer que debe haber una correspondencia entre un determinado cuerpo y una determinada identidad, incluso una determinada expresión de género. Por lo cual se puede decir de manera más adecuada "No se identifica con el género asociado al sexo, que le fue asignado al nacer", puesto que existen personas trans que no tienen ninguna incomodidad con su cuerpo, pero sí con el género asignado, ya que no se sienten identificadas con él.

Al abordar temas de anatomía y/o salud es importante hacer referencia a la existencia de mujeres con pene y hombres con vulva, por lo tanto, a la posibilidad de que haya mujeres

que acudan al urólogo y hombres al ginecólogo. Hacer visible que esto es posible, permite ampliar una perspectiva de atención de la salud para el cuidado, la prevención o la atención de un posible padecimiento. Muchas personas, mujeres y hombres trans, que no se someten a una cirugía de confirmación de género dejan de lado la atención de sus órganos sexuales, por temor a ser rechazadas o violentadas o porque no consideran que sea necesario, lo que puede poner en riesgo su salud.

Al abordar temas relacionados con la pareja o con las vinculaciones afectivas se recomienda dar ejemplos de todas las posibilidades y nunca dar por hecho que una persona es heterosexual. Ejemplos:

> "Una persona puede sentirse atraída, por personas con otras identidades sexuales".
>
> "Si se establece una relación entre dos personas...".
>
> "María puede sentirse atraída por otras personas...".
>
> "Si Juan ha decidido establecer una relación afectiva con otra persona...".

Ampliar las diferentes formas en las que se establecen las relaciones humanas ayuda a cuestionar la idea de que el vínculo heterosexual es el único. Ejemplificar formas tradicionales de establecer relaciones y solicitar al grupo que compartan otras formas que conozcan, ayudará a ampliar el panorama de los distintos tipos de vinculaciones que pueden establecerse.

Al hablar sobre prácticas sexuales es necesario no asumir que todas son entre hombres y mujeres o bien asumir que son coitales pene-vagina. Es común asociar ciertas prácticas sexuales como exclusivas de alguna orientación sexual; la realidad es que independientemente de la orientación sexual, el placer, el deseo y las fantasías se expresan y experimentan de múltiples maneras. Por lo cual es mejor describir las prácticas sexuales de las que se requiere hablar, lo que permitirá informar de manera más certera sobre cuidados, riesgos y métodos de prevención de ITS, o embarazos.

Ejemplo sesgado de las prácticas sexuales:

> "En un encuentro sexual homosexual, en un encuentro sexual heterosexual".

Ejemplo de amplitud sobre las prácticas sexuales:

> Contacto: boca-pene, boca-vulva, boca-ano, boca-pezones, boca-...; Penetración: pene-vagina, pene-ano, dildo-ano, dildo-vagina, mano-ano, mano-vagina; contacto o frotamiento pene-pene; vulva-vulva, etc.

Al hablar sobre condones es más adecuado referirse a ellos como condones externos o condones internos, según el lugar donde sea colocado. Comúnmente se conocen como condones femeninos o masculinos, sin embargo, seguir utilizando esa referencia refuerza la idea que los hombres tienen pene y las mujeres vulva-vagina y no siempre es así. Se recomienda referirse a ellos como internos porque se colocan al interior de la vagina o ano, o bien, externos porque se colocan sobre el pene o algún juguete sexual.

Al hablar de embarazos es necesario no excluir a los hombres del tema y no reforzar la idea que las únicas que los viven son las mujeres. Es necesario hacer referencia a las personas que están involucradas en un embarazo, ya que es un proceso colectivo en el que participan varias personas. Si bien existe una persona con capacidad biológica de gestación (ya sea que se identifique como mujer u hombre), las parejas o las familias también participan en el proceso. Es importante hacerles visibles.

Ejemplos:

> Se pueden dar embarazos entre: Mujeres y hombres cisgénero; mujer cisgénero y mujer trans; hombre trans y mujer cisgénero; dos hombres trans y en todos ellos, estar involucradas las familias o personas cuidadoras de muchas maneras.

La menstruación es un tema que generalmente se habla exclusivamente con las mujeres. Es importante que tanto hombres como mujeres conozcan los procesos biológicos que se presentan en los cuerpos, no sólo en la pubertad o adolescencia, ya que el conocimiento muto de los mismos permite una mayor empatía y entendimiento de la sexualidad humana.

El material que refuerza estereotipos de género, mediante la idea de la homosexualidad o bisexualidad como enfermedad, o las relaciones de pareja tradicionales como correctas,

pudiera parecer obsoleto para un proceso de facilitación de EIS, y otras estrategias educativas, con enfoque de inclusión de la diversidad sexual, sin embargo, éste puede ser usado para favorecer el pensamiento crítico, la problematización de los temas con el grupo de trabajo o como detonador de opiniones. Dicho material se puede usar a favor como una evidencia de que aún existe una perspectiva sesgada de la sexualidad, con información desactualizada que aún se divulga. En este sentido todo material es útil.

Ejemplos de abordaje:

> Si cuentas con imágenes que replican estereotipos de género como mujeres realizando limpieza del hogar y hombres vestidos de traje realizando trabajo de oficina, es útil para hablar sobre las desigualdades de género en la actualidad.

Si en la revisión de algún documento, se encuentra información sobre la homosexualidad como una enfermedad, éste apertura la posibilidad a reconocer estereotipos e información errónea contenida en el mismo, éste hecho favorece escenarios para la reflexión respecto a la veracidad en los contenidos. El análisis de una canción actual seguramente aportará elementos para reconocer las ideas que se validan respecto a la sexualidad.

Los comentarios hostiles, chistes, o actitudes homofóbicas se pueden presentar durante el proceso de facilitación; es importante tener claro que la labor de la persona facilitadora no es convencer, ni imponer una forma de pensar a quienes asisten al mismo. Si así fuera, se estarían reforzando espacios de convivencia mediados por relaciones de poder autoritarias (heteronormadas y patriarcales); ser paciente, respirar mucho y escuchar atentamente, son herramientas para afrontar la situación.

En el fondo, los chistes, actitudes homofóbicas o comentarios hostiles, al ser escuchados con juicio, permiten entender cuáles son las ideas erróneas que se tienen respecto a la sexualidad. Anotar los comentarios, palabras, e incluso hacer notar las actitudes hostiles, en un espacio visible para todas las personas participantes, ayuda a visibilizarlas en el grupo y responsabilizarlo de su postura; las cuales se pueden recuperar para el análisis al momento de abordar el tema al que hace referencia y así tomar la posibilidad de explicar de dónde viene dicho comentario o actitud, además favorece a que la atención esté centrada en el tema y no en la persona que lo expresó. Se puede hacer partícipe al grupo involucrándolo en la discusión con preguntas detonantes como:

¿Qué hay detrás de estos comentarios?, ¿Qué nos dicen estos comentarios sobre la sexualidad?, ¿Qué identifican sobre estos comentarios?, ¿Cómo creen que alguien se sienta al escucharlos?, ¿A ustedes como les hace sentir?

Es importante evitar la confrontación directa con la persona que llega a emitir los comentarios o muestra actitudes hostiles al abordar el tema de diversidad sexual. De ser posible, se puede generar un acercamiento a ésta (tal vez en los descansos), para hacer de su conocimiento que su actitud es perciba en el grupo.

Es posible que las reacciones hostiles al tema de diversidad sexual se deban a experiencias desagradables, que hicieron sentir vulnerables a las personas que las emiten y que asocian a identidades u orientaciones sexuales de manera generalizada. Por lo que, estas personas recurren a dichos mecanismos de expresión para hacer saber su superioridad.

Es importante que la escucha de quien facilita esté desarrollada para no intervenir de manera reactiva, sino para aprovechar la situación y abordar el tema en el grupo. Generar alianzas y complicidades del respeto e inclusión de la diversidad sexual es útil cuando en un grupo hay personas con actitudes hostiles o resistentes al abordaje de la diversidad sexual. Aprovechar la actitud de apertura de las otras personas presentes en el grupo es un recurso por implementar para llevar a buen término un proceso de facilitación de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam. Al igual que la violencia se fortalece de las complicidades, también el respeto, el buen trato y la inclusión, se fortalecen bajo el mismo mecanismo.

Al incluir la diversidad sexual en los Cursos de EIS se amplía la comprensión de una sexualidad de gran espectro, por lo tanto, se favorece a su reconocimiento y respeto. Además, posibilita que las personas reconozcan y ejerzan sus derechos, pertenezcan o no a los grupos LGBTTTIQA. En muchas mujeres y hombres heterosexuales apertura condiciones para cuestionar y romper estereotipos que les han llevado a vivir situaciones de violencia o a la privación del ejercicio de sus derechos, por lo que hablar de diversidad sexual nos beneficia a todas las personas. En conclusión, visibilizar la diversidad sexual genera sociedades más respetuosas e incluyentes de sus diferencias, fortaleciendo la sana convivencia, basada en el respeto a la diferencia y no-discriminación.

# Abordaje de la diversidad sexual durante la facilitación

A continuación, la persona facilitadora encontrará algunas rutas de actuación que contribuirán al abordaje de casos concretos referentes a la diversidad sexual durante un proceso de facilitación del Curso de EIS u otras estrategias educativas de Mexfam:

## Intervención al momento de facilitar

Al hablar de temas relacionados con la diversidad sexual es común que quienes participen en el Curso de EIS u otras estrategias educativas, realicen chistes, bromas, comentarios, en voz baja o contra argumenten la información proporcionada. Por lo cual la persona facilitadora ha de tener en cuenta que es algo a lo que se enfrentará la mayoría de las veces. Lo menos común son las agresiones, comentarios hostiles o agresiones directas hacia alguna persona presente en el grupo.

Sin embargo, ante cualquiera de las situaciones es muy importante no dejarlas pasar, sino visibilizarlas de varias formas dentro del grupo para implicarlo y responsabilizarlo de la solución, por lo cual se recomienda lo siguiente:

- Es importante establecer acuerdos de comportamiento grupal consensuados y acordados por el grupo, manteniéndolos visibles todo el tiempo durante la intervención. Dentro de los acuerdos, debe quedar explícito que la violencia de todo tipo no está permitida en el espacio de trabajo y que en su caso será visibilizada para darle la atención debida.
- Ante los comentarios, expresiones o palabras despectivas enunciadas en el grupo, es importante hacerlas visibles. Se sugiere anotarlas en un lugar específico del pizarrón, para que el grupo advierta que quien facilita está escuchando las expresiones y según lo considere, retomarlas para hacer notar su uso despectivo hacia alguna persona, tema o situación, explicando su origen, su relación con los temas abordados y el daño que puede ocasionar. Es importante retomar los compromisos de comportamiento del grupo.
- Es recomendable que la persona facilitadora siempre esté en movimiento dentro del grupo de trabajo, particularmente acercándose a las personas más inquietas o que detecta realizan comentarios, chistes o burlas. Esto favorece la inhibición de los comentarios.

- Reflejar al grupo los comentarios hostiles o denigrantes que surjan para su análisis y discusión, con preguntas como: ¿Qué opinan respecto a este comentario y el tema abordado?; respecto a esta palabra, ¿en qué contextos se utiliza y para qué?; solicitar que identifiquen ¿qué sustenta tal o cual comentario?; ¿cómo se relaciona este comentario y el tema que estamos revisando?, etc. Dichas interrogantes se vuelven el punto de atención y análisis y de alguna forma podrían aportar en el cumplimiento de los objetivos planteados en el Curso de EIS u otras estrategias educativas.
- Violencia verbal o física. Es importante detener de inmediato la agresión, refiriendo siempre a los acuerdos previamente establecidos y explicitar que la acción realizada es dañina por lo cual no está permitida. Es importante que quién emitió la agresión pueda reconocerla, haciendo consciente el daño provocado y favoreciendo la empatía sobre cómo se pudo haber sentido la persona agredida y comprometiéndose a no repetirla e incluso a reparar el daño generado.

Es importante involucrar al resto del grupo, por ejemplo, haciendo notar que en el grupo suceden sensaciones o emociones que también les afecta: se puede preguntar ¿cómo se sienten con esto que ha sucedido?; ¿qué emociones o sensaciones experimentan?; ¿qué podemos hacer para resolver estas sensaciones experimentadas? y favorecer que esto no vuelva a ocurrir porque afecta a todo el grupo. Es importante que el señalamiento se haga a la acción realizada y no en la persona que ha sufrido la agresión, de esta manera se hace consciente que son las acciones realizadas las que pueden ocasionar daño y se evita estigmatizar a las personas. Ante este tipo de acciones es importante que la persona facilitadora avise a la autoridad educativa correspondiente, ya sea titular de clase, o dirección, para que actúen conforme a los protocolos establecidos en la institución.

Ante las situaciones hostiles es importante favorecer siempre la empatía y fortalecer un mensaje de educación para la aceptación y reconocimiento de la diferencia. Resaltando siempre la importancia de valorar aquello que históricamente ha sido devaluado.

La persona facilitadora ha de desarrollar el manejo de emociones, la asertividad y la resolución de los conflictos, para colocarse frente al grupo como un agente que posibilita el desarrollo de conocimiento y habilidades sociales. Debe ejercer la escucha activa, desarrollar el planteamiento de soluciones y animar a la comprensión de los temas abordados de forma participativa. De otra manera se colocaría en una relación de poder en la que lejos de favorecer el aprendizaje colectivo, se ejercería imposición en los contenidos y metodologías de trabajo.

¿Qué hacer si alguna persona participante requiere apoyo respecto a su orientación sexual, identidad sexual?

Es posible que, durante el desarrollo del Curso de EIS y otras estrategias educativas, las personas generen la confianza necesaria para solicitar más información o apoyo para atender situaciones personales relacionadas con su orientación sexual, identidad o expresión de género. La información que se le proporcione, pero sobre todo la escucha prestada, a esa persona será de gran utilidad para hacerle sentir apoyada, por lo cual es importante considerar lo siguiente:

- Cualquier tema que la persona comparta es importante, independientemente de la situación que viva, hay que escuchar de manera neutra, sin dramatizar o minimizar la situación, ya sea con expresiones faciales o corporales y mucho menos con comentarios o juicios calificativos.
- Es probable que una persona que se acerca al final de una sesión o curso, busque cierta confidencialidad y privacidad sobre la situación que está pasando, por lo que es importante generar ese espacio, favoreciendo, en la medida de lo posible, que nadie más interrumpa la conversación.
- Escuchar con atención lo que la persona necesita. Es importante mostrar una postura corporal de apertura, mantener el contacto visual con la persona, asentar con la cabeza a la conversación, mantener una expresión corporal neutra, es decir no hacer muecas de sorpresa, desagrado o incredulidad. Se deben favorecer las condiciones para que la persona se exprese en libertad.
- Si algo de lo que la persona plantea no es claro, es importante solicitarle esa claridad para entender mejor la situación. Se pude hacer uso de las siguientes frases:

> Si estoy entendiendo bien a lo que te refieres es...
> Podrías explicarme mejor este punto...
> No me queda clara esta parte, podrías explicármela nuevamente.
> Lo que me acabas de decir es que...
> Respecto a este punto, entiendo que... ¿Es así?

- Identifica lo que la persona necesita o espera de ti y expresa con claridad en lo que puedes ayudarla. Puedes apoyarte con las siguientes preguntas y frases de apoyo:

> ¿Cómo te gustaría que te apoye?
> ¿Qué podría hacer por ti?
> Ante esta situación ¿Cómo crees que yo pueda ayudarte?
> ¿Qué es lo que tú necesitas?
> ¿De esta situación, qué es lo que te gustaría que fuera diferente?
> Lo que puedo hacer en este caso es...
> Lo yo que puedo decirte es...
> Desde mi punto de vista considero que...
> No considero ser la persona más indicada para apoyarte, pero puedo sugerirte a quien sí pueda serlo...

- Cierra la conversación y verifica que tu intervención ha aportado algo a la persona que se acercó contigo.

> Te agradezco la confianza, ¿Hay algo más que pueda hacer por ti?
> ¿La información que te he proporcionado ha sido de utilidad?
> ¿Cómo te sientes con lo que te acabo de compartir?
> Agradezco lo que me has compartido...
> Me es grato saber que te he podido ayudar.

Derivado de los temas abordados en el Curso de EIS o en otras estrategias educativas, es posible que las personas tengan ciertas inquietudes que expresen en privado o frente al grupo. A continuación, encontrarás algunas preguntas y temas comunes de personas LGBTTTIQA:

## ¿Cómo saber si soy o no soy LGBTTTIQA?

En la mayoría de los casos la confusión no radica en saber si siente atracción hacia personas del mismo sexo o género, o ambos, sino que derivado de asumir esa experiencia, existe temor a la ratificación y/o socialización por miedo al rechazo.

En este caso es importante hacerle saber a la persona que, si su confusión está relacionada con el hecho de compartir socialmente o no, si es gay, lesbiana, bisexual o trans, esa decisión

radica en la seguridad que sienta para hacerlo. Se debe señalar que lo anterior es parte de un proceso que se construye, a partir de lo que en ese momento la persona necesita, ante lo cual se sugiere contar con claridad en la finalidad de compartirlo o no, así como identificar quiénes son las personas importantes para saberlo.

Si la confusión que la persona menciona refiere a si siente o no atraída erótica y/o afectivamente hacia alguien de su mismo sexo y/o género, o ambos, es importante pedirle a la persona que describa la situación o experiencia de la cual surge la confusión, para que pueda detectar cómo la ha vivido y con qué sensaciones y emociones conectó ante la experiencia. Es común que las personas sientan culpa o angustia después de experimentar deseos eróticos hacia personas de su mismo sexo y/o género, porque han aprendido que no es válido vivirlo, es importante reflejarle a la persona que las sensaciones y emociones registradas en su cuerpo son la brújula sobre lo que le gusta y atrae, y que no hay orientaciones correctas o equivocadas, todas son válidas. Es importante que la persona facilitadora mantenga una postura neutra, desde un enfoque del cuidado de la salud.

Por otro lado, si la persona hace referencia a la confusión sobre ser hombre o mujer, es importante clarificar, si se trata de una situación de identidad de género o de una situación que respecta a no identificarse con la expresión de los roles y mandatos sociales exigidos para hombres y mujeres.

Como ya se ha visto una persona tiene clara su identidad de género a muy temprana edad, dicho de forma coloquial, esa persona "lo sabe desde siempre"; con lo que puede no estar de acuerdo es con los mandatos sociales exigidos y teme que, por contravenirlos, esa identidad pueda estar en duda. Por lo cual es importante clarificar con la persona la diferencia entre identidad y expresión de género.

Cada persona tiene certeza con lo que siente o experimenta internamente, sin embargo, las exigencias y prohibiciones sociales marcan lo que suponen "debería de ser" y consideran "correcto", así como lo que "no debería de ser" y consideran "incorrecto" para las personas en determinado grupo social. La confusión, en la mayoría de casos, tiene que ver con la contradicción entre la experiencia interna que genera bienestar y el discurso que la sociedad establece.

## ¿Cómo se lo puedo decir a mis padres?

No existe una fórmula única para salir del clóset, sin embargo, ante una cultura que no reconoce la diversidad sexual este proceso seguirá ocurriendo por lo que se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

Se trata de compartir una característica más de la vida de una persona Invitar a la persona a colocarse desde esta posición puede hacer una diferencia sobre qué y cómo lo quiere compartir. La persona ha de decidir si prefiere compartirlo primero con uno o ambos padres. Será mucho más sencillo con aquel o aquella que muestre más apertura, sin embargo, la reacción puede ser inesperada.

Es preferible que, al compartirlo, lo haga en una situación de calma y de día, ya que, si se realiza bajo una situación de tensión o enojo, las personas pudieran responder de forma reactiva y con poca capacidad para entender la situación. Por otro lado, si se requiere un apoyo inmediato es preferible hacerlo por el día, ya que será más fácil encontrar un Centro de apoyo, una persona aliada o hacer llamadas telefónicas a lugares que brinden atención para resolver dudas o inquietudes relacionadas con el tema.

Es importante tener a la mano datos de contactos, personas y servicios de apoyo a la diversidad sexual y familias, por si se quiere recurrir a una ayuda externa, en ese momento u otro posterior. En ocasiones las mamás y papás experimentan confusión y emociones encontradas, pues al carecer de información fidedigna lo más común es que sus respuestas o reacciones se originen con base en los estereotipos sociales. Contar con escucha e información de otra persona externa ayuda a la comprensión de lo que el familiar acaba de compartirles.

Es muy probable que la personas LGBTTTIQA ya cuenten con información, vídeos, otros testimonios, páginas de internet, etc., esta información también se le puede acercar a la familia para sondear las posibles reacciones o bien para brindar información que les ayude a comprender mejor la situación.

Si la persona LGBTTTIQA ya lo ha compartido con otros miembros de la familia, como hermanos, tíos, primos, etc., puede hacerles partícipes (si lo considera conveniente) en el momento de "la salida del clóset" frente a los padres u otros familiares, para sentir mayor seguridad y compañía. Después de salir del clóset con los padres es importante que la persona establezca lo que le gustaría que pase posteriormente, por ejemplo, si le gustaría que más personas de la familia extendida lo supieran y bajo cuáles condiciones.

## ¿Forzosamente me tengo que poner una "etiqueta"?

En ocasiones las personas sienten que nombrarse con alguna de las letras del acrónimo LGBTTTIQA les adhiere inmediatamente a un estereotipo, por lo que prefieren no nombrarse o no usarlas. Lo importante es transmitir que la descripción de cada una de esas letras se realiza

con fines explicativos sobre las distintas maneras en las que se experimentan las identidades, los deseos y las prácticas sexuales. Hay personas que las utilizan, pues les hace sentirse identificadas con ciertas experiencias de vida y hay quienes no, pero lo importante es que cada persona valide su propia experiencia y respete la diversidad en la expresión de la sexualidad.

## No sé con quién relacionarme pues dentro del "ambiente LGBTTTIQA" hay discriminación.

Es un error creer que, porque las personas pertenecen a un grupo social en específico, dentro de ese grupo se dará la unión y solidaridad de manera automática. Es necesario construir relaciones de solidaridad y ayuda mutua. Es importante que la persona construya relaciones de bienestar, y no dar por hecho que una persona heterosexual inmediatamente le rechazará u otras personas LGBTTTIQA le brindarán amistad únicamente por ser parte de la misma población. Todas las relaciones de bienestar se construyen, llevan un proceso y tiempo para forjar la confianza y la solidaridad.

Es recomendable sugerir espacios grupales que favorecen la cohesión e intercambio de experiencias entre personas sexualmente diversas.

## Me siento triste por ser quien soy ¿qué puedo hacer?

Si una persona manifestara esta emoción, es importante indagar con mayor claridad qué es lo que genera dicha emoción.

La cultura homofóbica busca desprestigiar todo aquello que no se adapte a la norma social establecida, desvalorizando su existencia y menospreciando a las personas que salen de esa norma. De esta manera se puede interiorizar dicha desvalorización, de tal forma que las personas LGBTTTIQA perciban que no tienen valor por quienes son. Ante esta situación es importante hacerle ver que su orientación sexual o identidad y expresión de género, no tiene nada de anormal, patológico o equivocado.

Es muy importante preguntarle a la persona ¿qué es lo que le gustaría hacer ante la situación? y sugerirle espacios de apoyo y atención especializada para situaciones emocionales.

Cada intervención que la persona facilitadora realiza ante el grupo es distinta, lo cual favorece que exista una diversidad de temas o preguntas que se expresen de manera individual o

colectiva. Como persona facilitadora es importante identificar si la pregunta o inquietud debe responderse en el momento o bien, la respuesta pueda posibilitar la comprensión de algún tema posterior. Dependerá de las características de las personas del grupo asistente, en qué medida se profundiza en ciertos temas.

En el caso de las personas que requieren ayuda es importante que la persona facilitadora identifique la posibilidad de apoyo que puede brindar. Es conveniente siempre contar con un Directorio de Referencias o bien identificar y consultar con las autoridades del plantel los protocolos de actuación ante aquellos casos que requieran atención prioritaria. En el Anexo 1, se encuentra un enlace para el acceso al Directorio de instituciones como apoyo al trabajo realizado en el tema de Diversidad Sexual.

## Elementos del Marco Jurídico para casos de discriminación, violencia o bullying homofóbico

Es importante tener en cuenta que durante el desarrollo de las estrategias educativas hay situaciones inesperadas que podrían poner en riesgo la integridad de las personas, particularmente al abordar el tema de diversidad sexual, sobre el que giran prejuicios y valoraciones socialmente negativas, ya que podrían desatarse reacciones hostiles o violentas. Si bien no es algo común, hay que tener en cuenta una serie de recomendaciones por si se presentara dicha situación.
Por un lado, es importante conocer el marco legal que garantiza la intervención para atender una situación de violencia, bullying o discriminación, dentro de un centro educativo. En este caso se hace referencia al marco legal del documento "Orientaciones para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), el cual retoma el siguiente marco jurídico:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Artículo 1, que señala que toda autoridad debe promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, además especifica que la discriminación por cualquier motivo, incluidas las preferencias sexuales y el género quedan prohibidas; en el Artículo 3, se explica que la educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos y en el Artículo 4, se establece que el Estado deberá velar y cumplir con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y promulgada en el Diario Oficial de la Federación en 1991, destaca en el Artículo 19, el pacto de los Estados para adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño y la niña contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras ella o él se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
La Ley General de Educación, en el Artículo 8, plantea como uno de sus criterios que la educación se orientará para luchar contra los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños. Además, prevé que dicha educación contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. Por otro lado, el Artículo 30 indica que las instituciones educativas establecidas por el Estado, particulares, así como las autoridades escolares, están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles. Mientras que en el Artículo 33 señala que las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de las madres y los padres respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos y la prevención de la violencia escolar desde el hogar.

En el Artículo 42 se explica que en la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar debe ser compatible con su edad. Para lo cual se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y las obligaciones que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación. Asimismo, dicho precepto indica que "...en caso de que las personas educadoras o bien, las autoridades educativas tengan conocimiento de la comisión de algún delito en agravio de las y los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad correspondiente."

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en los Artículos 6 y 8, establece que las autoridades federales, las entidades federativas y las municipales, están obligadas a

impulsar la cultura del respeto, promoción y protección de derechos de personas infantes y adolescentes, basada en los principios rectores, entre los cuales se encuentran el interés superior de la niñez, la igualdad sustantiva, la no discriminación, la inclusión, la interculturalidad, el principio pro persona y el acceso a una vida libre de violencia.

En el Artículo 10, se establece que las autoridades adoptarán medidas de protección especial de derechos de personas infantes y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, entre otras.

También se retoma el Artículo 12, donde se menciona que es obligación de toda persona que tenga conocimiento de casos de personas infantes y adolescentes que sufran o hayan sufrido, en cualquier forma, violación de sus derechos, hacerlo del conocimiento inmediato de las autoridades competentes, de manera que pueda seguirse la investigación correspondiente y, en dado caso, aplicar las medidas necesarias.

Por su parte, Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación establece que, en el Artículo 1, la necesidad de prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato. Principalmente en la fracción III, que dispone que se entiende por discriminación "...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional, ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, [...] También se entenderá como discriminación la homofobia".

Por otro lado, la Ley General de Víctimas obliga a todas las autoridades todos los ámbitos de gobierno, así como cualquier oficina, dependencia, organismo o institución, pública o privada, a velar por la protección de las víctimas, a proporcionar ayuda, asistencia o reparación integral. Por su parte, el Protocolo de Actuación para una Escuela Libre de Violencia plantea una guía dirigida a autoridades y docentes para identificar: las conductas de los alumnos que padecen o ejercen violencia en la escuela; pautas de los contextos familiares que las favorecen; y sugerencias de intervención para cada uno de los actores implicados en estos casos, así como acciones cotidianas transversales preventivas para erradicar el acoso escolar (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2014).

# Recomendaciones para implementar un proceso de facilitación con enfoque transversal de diversidad sexual

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para implementar un proceso de facilitación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam con enfoque transversal de la diversidad sexual.

Partiendo del planteamiento de Carl Rogers (2008), en el que sostiene que, en las actitudes humanas, los conocimientos son mucho más difíciles de modificar; en contextos de facilitación es importante que la persona facilitadora pueda incluir un enfoque transversal respetuoso de la diversidad sexual, en el que se incluyan las siguientes recomendaciones para abordar el tema de forma integral:

1. Es fundamental que, más allá de contar con los conocimientos y definiciones precisas, la persona facilitadora realice un trabajo de revisión personal que incluya las propias creencias, prejuicios, mitos, actitudes, emociones y comportamientos relacionados con la propia sexualidad y la de las demás personas.
2. Al realizar esta revisión personal se favorece a una comprensión sobre el mismo proceso humano de autoconocimiento, confrontación con las expectativas sociales, identificación de recursos y limitaciones para la vivencia plena de la propia sexualidad y con ello, se favorece a un acercamiento más empático, no únicamente con los grupos LGBTTTIQA, sino con toda aquella persona con la que se trabaja la EIS.
3. Considerar que la diversidad sexual no es algo relativo a las otras personas, es algo relativo a la población en general. Todas las personas forman parte de la diversidad sexual y mientras se siga abordando, viendo y hablando de ella como ajena a un grupo social, su inclusión únicamente será ficticia.
4. La visibilización de los grupos LGBTTTIQA, históricamente ha sido negada, por lo que es necesario que, durante la facilitación de estrategias educativas, ésta se puede generarse a partir del lenguaje incluyente y no sexista, nombrando todas las realidades posibles y conocidas, propiciando su normalización y validación social.
5. Al contar con una visión más amplia de la diversidad sexual y la convicción de su inclusión, cualquier material relacionado con la EIS, servirá para poder visibilizar

que se habla del tema o bien, comparar la situación con años anteriores. El mayor recurso para la persona facilitadora, más allá de los materiales audiovisuales, lúdicos, o educativos, es el enfoque transversal amplio y crítico de la diversidad de la sexualidad.

6. El Manejo grupal se refiere a reconocer en qué momentos se requiere incorporar técnicas de distención, debate, reflexión, vivenciales, o bien, intervenir de manera puntual, para focalizar la atención o brindar información precisa.
7. Recordar establecer un encuadre y acuerdos de convivencia construidos y consensuados con el grupo. De esta forma se genera una responsabilidad compartida del comportamiento, resultado de la intervención y sobre todo se favorece una relación horizontal con el grupo, habilitando la disposición del aprendizaje mutuo.
8. Es necesaria una autoescucha constante de las ideas, creencias, prejuicios, y conocimientos propios, para detectar de qué manera éstas intervienen durante el desarrollo del Curso de EIS u otras estrategias educativas.
9. De igual forma, es necesario hacerlo con las emociones, pues ante las múltiples posibilidades de preguntas, respuestas y actitudes, sobre la diversidad sexual, la persona facilitadora ha de lograr siempre llevar al grupo a los objetivos planeados. En el Anexo 2, se propone un cuestionario de autoaplicación para la detección de actitudes frente a la diversidad sexual.
10. Desarrollar la creatividad para transmitir conocimientos que rompen paradigmas sociales. Todos los recursos posibles para usarse frente a un grupo pueden ayudar una mayor comprensión del tema.
11. La persona facilitadora debe saber el alcance que tiene sobre las personas con quienes trabaja. El enfoque humanista aporta algunos elementos que pueden servir para no caer en el error de querer convencer, aconsejar o modificar la actitud de quién participa en un Curso de EIS u otras estrategias educativas, sino por el contrario ofrecerle un trabajo en el que se le acompañe y se favorezca su propio crecimiento (Rogers y Freiberg, 1996), para lo cual es importante mirar a las personas con las que se trabaja como:
    - Capaces de autodeterminarse, de ser constructivas y autónomas, de elegir valores que incluso trascienden su propia supervivencia.
    - Con la capacidad de construirse con una tendencia a la autorrealización y a satisfacer sus necesidades de forma jerarquizada. En este sentido es la propia persona la que identificará su propio bienestar, al reconocer sus propios recursos para la toma de decisiones, a partir de una valoración interna y de

acuerdo con su propia percepción y experiencia, en este caso relacionada con su sexualidad.

- Con la posibilidad de desarrollar al máximo sus potencialidades y convertirse en la persona que quiere ser.
- Con la capacidad de identificar lo que es mejor para sí, desde su propia experiencia, logrando así un verdadero aprendizaje significativo, ya que es producto de su propia experiencia y no desde los deseos o creencias de los demás.
- Como generadoras de constantes búsquedas por preservar y enriquecer su vida.
- Accionadoras de libertad y responsabilidad pues éstas son mutuamente interdependientes. El ser humano es responsable de su existencia, de su estar en el mundo y para que pueda hacerse cargo de su vida, no debe haber autoridad superior a él, la única autoridad legítima es la de la propia persona y la de su conciencia. Esta conciencia se va formando y enriqueciendo con su experiencia. Alguien que se conoce y sabe con qué se siente bien y con qué no, sabe cómo proveerse de las experiencias benéficas y cómo evitar las dañinas.

De forma concluyente, se espera que el uso de las herramientas e insumos propuestos en el presente capitulo contribuya en la inclusión de un enfoque transversal de la diversidad sexual, tanto en la implementación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, como en las vidas de las personas facilitadoras que trabajan con grupos de aprendizaje; para incidir así en la prevención y gradual eliminación de la violencia que viven las personas de la diversidad sexual, mediante expresiones contrarias a los derechos humanos como la discriminación.

Hasta ahora en el Módulo I: "Herramientas de fortalecimiento" se han presentado una serie de herramientas e insumos de los que la persona facilitadora del Curso de EIS y de otras estrategias educativas de Mexfam, puede hacer uso para contribuir al fortalecimiento de sus habilidades en la atención a la VBG, durante la implementación de procesos educativos de EIS; con la finalidad de incidir en la obtención de los beneficios esperados de ésta como: reducción de los embarazos no deseados, reducción de ITS, entre ellas VIH, así como su probable contribución en la prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas en población adolescente y joven en México.

Para sumar elementos en la atención a la VBG, en cada capítulo se desarrollaron cuatro componentes: 1) desarrollo conceptual; 2) herramientas e insumos para atender y prevenir

situaciones relacionadas con la VBG; 3) rutas de actuación y recomendaciones para el abordaje de cada uno de los temas identificados como prioritarios en las recomendaciones para la implementación de EIS de la investigación "Prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas de adolescentes: Resultados de la evaluación de un Curso de EIS" a cargo de un equipo multidisciplinario que implicó a Mexfam; IPPF/RHO; y LSHTM, durante 2016 y 2018.

MÓDULO II

# Acompañamiento de la persona facilitadora

CAPÍTULO 5

PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN ATENCIÓN A CASOS DE VBG

CAPÍTULO 6

ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA ORIENTACIÓN-CONSEJERÍA EN VBG

CAPÍTULO 7

ELABORACIÓN DEL DIRECTORIO DE INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LA VBG

El presente Módulo II: "Acompañamiento de la persona facilitadora" tiene como objetivo proporcionar herramientas y fortalecer habilidades que permitan al equipo que facilita EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, identificar y atender casos de VBG que surjan principalmente en los espacios educativos, mediante un proceso de acompañamiento en orientación-consejería en VBG, por parte del equipo de orientación de VBG.

Dicho Módulo comprende de los capítulos 5 al 7, en el quinto: "Procesos de acompañamiento en atención a casos de VBG" se describen algunos tipos de acompañamiento comunes en los espacios educativos, sociales y comunitarios. Así como los dos momentos que conforman el proceso de acompañamiento en orientación-consejería en VBG, que se propone utilice el personal de Mexfam, para fortalecer las habilidades de atención a la violencia de las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas. Se menciona la importancia del autocuidado de las personas que atienden casos de VBG, así como algunas estrategias de las cuales se pueden apoyar tanto las personas facilitadoras de EIS, como las personas orientadoras de VBG. También se describen los roles que se deberán de desempeñar durante el proceso de acompañamiento, así como algunas herramientas que permitan sistematizar dicho proceso.

En el sexto capítulo: "Elementos básicos para la orientación-consejería en VBG" se define el concepto de orientación-consejería en VBG y se describen los elementos y las habilidades básicas con las que deben de contar las personas que atienden casos de violencia. Así mismo, se exponen los distintos momentos de la orientación-consejería en VBG, resaltando la importancia de elaborar un Plan de Seguridad para la persona en situación de violencia, evaluado el riesgo en el que se encuentra. También se aborda el proceso de referencia informada, ya sea a Mexfam o a una institución especializada en violencia.

En el séptimo capítulo: "Elaboración del Directorio de Instituciones de atención a la VBG" se exponen los puntos clave a considerar al momento de elaborar un Directorio de Instituciones especializadas que atiendan la VBG, insumo que le será de gran utilidad a las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas, en la atención de un caso de violencia.

CAPÍTULO 5

# Procesos de acompañamiento en atención a casos de VBG

**Como parte de los resultados de la investigación: "Prevención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas de adolescentes: Resultados de la evaluación de un Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS)" surgió la necesidad de fortalecer al equipo que facilita el Curso de EIS de Mexfam, en el abordaje de casos de VBG, mediante un proceso de acompañamiento de parte del equipo de orientación en VBG.**

Cabe destacar que, dentro de los servicios que brinda Mexfam en algunas de sus Clínicas, se encuentra el servicio de orientación-consejería en SSySR, en el marco de dicho servicio y como parte de la labor que realiza el equipo de orientación en VBG, se encuentra atender la VBG que se detecta en las personas usuarias que acuden a las Clínicas de Mexfam.

Se sugiere que el perfil de las personas que proporcionen orientación-consejería en VBG sea preferiblemente relacionado al campo de la salud, educación y/o humanidades; y que se encuentren capacitadas en temas de SSySR y de VBG, que trabajen bajo un enfoque de derechos humanos y desde una perspectiva de género. Sin embargo, y de acuerdo a la experiencia de Mexfam, cualquier profesional capacitado en temas de SSySR puede brindar orientación-consejería en SSySR; el propósito del presente material es que, mediante un proceso de acompañamiento, el equipo de facilitación de EIS y otras estrategias educativas, también pueda proporcionar orientación-consejería en VBG.

El equipo de orientación-consejería de VBG está capacitado en los temas antes mencionados y cuenta con experiencia en el manejo de casos sobre VBG, entre ellos la violencia sexual, es por ello que, en el presente material, se propone un proceso de acompañamiento al equipo de facilitación de EIS y otras estrategias educativas.

Antes de definir cuál y cómo será el proceso de acompañamiento en atención a casos de VBG, se consideró prioritario mencionar algunos conceptos y tipos de acompañamiento identificados mediante una revisión bibliográfica, los cuales se plantean a continuación.

De acuerdo con Alonso y Funes (2009:8):

> Acompañar es la acción de caminar al lado de una persona, compartiendo una parte de su vida itinerante. El acompañamiento está presente en diferentes marcos teóricos y en diferentes prácticas profesionales relacionadas con la atención a las personas, las relaciones de ayuda y la educación. En general, se habla de acompañamiento para referirse a unas formas de trabajo con personas autónomas que están inmersas en procesos vitales de cambio. Habitualmente, la palabra acompañamiento refiere a tres grandes ámbitos de intervención, en los que ha pasado a ser un concepto nuclear:
>
> - El acompañamiento social: se trata del ámbito en el que tiene más tradición, como concepto y como práctica, y representa una forma básica de trabajar con las personas y los grupos con dificultades para conseguir su incorporación a la sociedad. (Alonso, I. et.-al., 2009: 8).
> - El acompañamiento educativo: se refiere a una persona que contribuye con sus competencias y bagaje al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo. (García y Mendía, 2015: 44 y 45).
> - El acompañamiento en campo: es el seguimiento que se realiza durante la ejecución de las actividades del trabajo comunitario. (Kuras y Resnizky, 2009; citado en: Velázquez, T., Rivera, M., Custodio, E., 2015: 317 y 318).

A partir de la revisión de los conceptos anteriores, y para fines del presente Módulo II, se definirá el proceso de acompañamiento en atención a casos de VBG, como el intercambio de competencias técnicas y experiencias en la atención de casos de violencia, mediante la reflexión y revisión de casos de VBG. Dicho proceso, se brindará en un ambiente de respeto, empatía y de reconocimiento de las fortalezas y habilidades de las personas involucradas.

A continuación, se describen cada uno de los pasos o momentos que conforman dicho proceso de acompañamiento.

## El proceso de acompañamiento

Se propone que el proceso de acompañamiento se realice en dos momentos: 1) reunion es quincenales para revisión de casos de VBG en actividades educativas; y 2) reuniones

mensuales dentro de la Clínica. A continuación, se describe en qué consisten cada una de estas reuniones para casos identificados de VBG:

Reuniones quincenales para revisión de casos de VBG identificados en actividades educativas:

La persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas y la persona orientadora en VBG se reunirán una vez cada quince días con el objetivo de exponer y dialogar sobre aquellos casos detectados de VBG y/o violencia sexual, que se hayan presentado durante la implementación de las actividades educativas, especialmente sobre casos que se tornaron difíciles de manejar o que provocaron alguna incomodidad en la persona facilitadora de EIS y de otras estrategias educativas. Lo anterior, con la intención de que la persona orientadora en VBG pueda escucharla y colaborativamente puedan proporcionar alternativas de solución para los mismos, dicha información puede ayudar también al manejo de casos futuros.

Para dicha reunión, se requiere llevar el Formato de Revisión de Casos (Anexo 3) en el que previo a cada reunión, la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas registrará el caso sobre el que quiera trabajar durante ésta. Además, se sugiere que, durante la reunión de revisión de casos, tanto la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, así como la persona orientadora en VBG, identifiquen y reflexionen sobre aquellos casos referidos en espacios educativos, para posteriormente brindar retroalimentación sobre los siguientes aspectos: identificación de elementos de VBG en el caso seleccionado e identificación de las emociones surgidas a partir de la atención del caso. A continuación, se enlistan los elementos que conforman cada uno de dichos aspectos, se propone sean identificados en cada caso:

1. Identificación de elementos de VBG en el caso: durante la reunión es importante identificar y reflexionar sobre los siguientes elementos que contribuyen y perpetúan la VBG en el caso identificado:

    - Estereotipos de género.
    - Tipos de violencia:

**Modalidades de la violencia:** en La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se menciona que son las formas, manifestaciones o los ámbitos de ocurrencia en que se presenta la violencia contra las mujeres y se reconocen las siguientes modalidades: violencia familiar, violencia laboral y docente, violencia en

la comunidad, violencia institucional y violencia feminicida. (Cámara de Diputados, 2018:Arts.5, Párr.V, Art. 7, 10, 16, 18 y 21).

- Análisis del caso según el Modelo Ecológico de Heise: factores de protección ante situación de VBG y factores de riesgo que contribuyen a la VBG. (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2010:21,22 y 23).
- Redes de apoyo.
- Ciclo de la violencia (Aunque no en todos los casos se presenta dicho ciclo). (CNEGSR, 2010:24, 25 y 26). Ver anexo 4.

2) Identificar emociones emergidas durante el caso. Durante la reunión es importante reconocer y reflexionar sobre las emociones presentes cuando se identifican y atienden casos de VBG:

- Se sugiere abrir un espacio de reflexión en donde se pueda identificar, externar y reflexionar sobre las emociones y sentimientos surgidos a partir de la identificación y manejo de casos de VBG y/o violencia sexual. Se propone poner atención principalmente en emociones que, de alguna manera, causen algún tipo de malestar o incomodidad en la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, por ejemplo: culpa, vergüenza, miedo, impotencia, rabia, frustración, tristeza, estrés, etc. Ya que si no se atienden de manera oportuna éstas pueden interferir negativamente en las orientaciones-consejerías en VBG que se proporcionen en el futuro, así como en la salud mental y/o emocional de la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas.
- Así mismo, es importante poner atención cuando la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas se identifique con algún caso, al grado que no puedan dejar de pensar en este, incluso, fuera del horario del trabajo.
- En este sentido, se espera que cuando dichas emociones o sentimientos interfieran con la atención de casos de VBG o con la vida personal de la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, se busque apoyo personalizado y especializado, apoyándose del Directorio de Instituciones especializadas en VBG.
- También se sugiere que se puedan apoyar de algunas estrategias de autocuidado que se describen en el apartado de estrategias de autocuidado.
- Se sugiere que cada reunión quincenal dure entre 60 y 90 minutos.

- Para cada reunión quincenal se elaborará una minuta. Se sugiere que la elaboración de ésta, una vez, la realice la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas y, en una segunda ocasión, la persona orientadora en VBG, y así sucesivamente. La minuta se debe enviar a la Gerencia de Programas Sociales, Gerencia Médica, Gerencia del Centro Operativo de Mexfam y a la persona Oficial del Proyecto en VBG.

Reuniones mensuales dentro de la Clínica:

- Se propone que, una vez al mes, la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas observe -dentro de la Clínica- una orientación-consejería en VBG que sea proporcionada por la persona orientadora en VBG, con el objetivo de que aprenda a identificar en un caso real los elementos básicos de la orientación-consejería en VBG.
- Se propone que, una vez al mes, la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas proporcione -dentro de la Clínica- una orientación-consejería en VBG y que la persona orientadora en VBG acompañe, para brindarle retroalimentación sobre el caso real.
- Para ambas situaciones, el objetivo es desarrollar y/o fortalecer las habilidades que se requieren para brindar una orientación-consejería en VBG.
- Por otra parte, es de suma importancia contar con el consentimiento verbal de la persona usuaria para que una tercera persona pueda observar (ya sea la persona orientadora en VBG o la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas) el manejo del caso, ya que únicamente se observarán conjuntamente aquellos casos que tuvieron el consentimiento de las personas usuarias.
- Se sugiere que cada reunión mensual dure entre 60 y 90 minutos.
- Para cada reunión mensual se elaborará una minuta. Se propone que, una vez, la realice la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, y, en la próxima ocasión, la haga la persona orientadora en VBG, y así sucesivamente. La minuta se debe enviar a la Gerencia de Programas Sociales, Gerencia Médica, Gerencia del Centro Operativo de Mexfam y a la persona Oficial del Proyecto de VBG.
- Por otra parte, se propone que, en la revisión de casos en las reuniones (quincenales y mensuales), las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas y las

personas orientadoras en VBG se apoyen de la técnica de juego de roles para fortalecer y, así, desarrollar las habilidades necesarias que les permitan atender casos de VBG e identificar cómo se sintieron durante el proceso. (Federación Internacional de Planificación Familiar [IPPF], Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], Innovations For Poverty Action [IPA], Fundación Mexicana para la Planeación Familiar [Mexfam], Yale School of PublicHealth, s/f: 121, 122). (Anexo 5).

- Así mismo, que se enfatice en la importancia de la identificación del caso de VBG, la orientación-consejería en VBG y la referencia a una institución especializada como el límite del abordaje.
- Se propone que, para todas las reuniones, se cuente con un espacio que cuente con privacidad, por ejemplo, si es dentro de la Clínica podría ser el consultorio de orientaciones o el espacio del Programa Gente Joven (PGJ), o algún otro, en el que se puedan desarrollar las actividades sin ser interrumpidas.

Reuniones con la Coordinación técnica de Programas Sociales (PS):

- Para aquellos casos en los que la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas no cuenta con la infraestructura de una Clínica y tampoco el servicio de orientación-consejería en VBG, se sugiere que el acompañamiento para la revisión de casos de VBG se pueda realizar mediante las siguientes modalidades: Reuniones por Skype (video llamadas), en las que la persona Coordinadora Técnica de PS pueda brindarle el acompañamiento técnico sobre los elementos básicos de la orientación-consejería en VBG, así como ejercicios de juegos de roles que permitan desarrollar y fortalecer las habilidades de las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas.
- Con el apoyo de la persona Coordinadora Técnica de PS y de la persona Coordinadora Técnica del equipo de orientación, agendar reuniones por Skype (video llamadas) con alguna persona orientadora en VBG de alguna de las Clínicas para que ésta les pueda brindar el acompañamiento y retroalimentación en algunos casos de VBG identificados en estrategias educativas, así como de la orientación-consejería en VBG.

# Estrategias de autocuidado

Como se mencionó en el apartado anterior, es importante que tanto las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas, así como las personas orientadoras en VBG, puedan contar con un espacio de reflexión sobre los casos atendidos de VBG, así como apoyarse de algunas estrategias de autocuidado que les permitan trabajar sobre sus propias emociones que pueden surgir al atender casos de VBG y que de no ser cuidadas de una manera adecuada pueden interferir al momento de atender dicho casos, así como lo sugiere la literatura que a continuación se menciona:

De acuerdo con el Instituto de Investigaciones Jurídicas Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (2012: 171), el personal que atiende a personas víctimas de VBG se enfrenta, a lo largo de su trabajo, con diversas situaciones emocionales que lo llevan a confrontarse, en mayor o menor medida, con sus propios aspectos emocionales relacionados con este tipo de violencia.

Uno de los riesgos más grandes de este trabajo es que las mujeres pueden llegar a identificarse fácilmente con las víctimas, enfrentándose a su propia vulnerabilidad. En el caso de los hombres que atienden a víctimas podrían enfrentarse también a la identificación con el agresor, cuestionando las diferencias o similitudes entre ellos y los agresores. En algunos casos, también han ocupado el lugar de la víctima, por lo general a manos de otros hombres, y esta experiencia podría confrontarlos con su propia identidad, llevándolos a buscar las similitudes y diferencias entre ellos y las personas que han sido víctimas de VBG.

Estas circunstancias pueden provocar dificultades para establecer una proximidad adecuada con la persona a quien se atiende; dichas dificultades pueden manifestarse en un rango que va desde el sobre involucramiento hasta la insensibilización alterándose, por lo mismo, su capacidad de establecer un buen vínculo emocional y una relación empática en una atmósfera de seguridad, indispensables en el trabajo con personas víctimas de violencia.

Dado lo anterior, es que se sugiere que las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas, y las personas orientadoras de VBG, se puedan apoyar de técnicas de autocuidado y en caso de ser necesario busquen atención especializada.

Para Santana y Farkas (Citado en Instituto de Investigaciones Jurídicas-Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología, 2012: 183), las estrategias de autocuidado son un conjunto de estrategias de afrontamiento que se ponen en juego con el fin de prevenir déficit y propiciar el bienestar integral de las personas profesionales. A continuación, se describen algunas estrategias de las que se pueden apoyar. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016: 27, 40, 41, 56, 57, 58).

## Guía de preguntas de introspección

Cuando, derivado de alguna orientación-consejería en VBG, se perciba que se está invirtiendo excesiva energía emocional, es importante detenerse a reflexionar en los pensamientos y sentimientos propios. Las siguientes preguntas pueden ser una herramienta útil para hacer consciente estos y al detectarlos se estará en condiciones de procesarlos y mitigar los efectos negativos que pudieran ocasionar. Esta reflexión permitirá identificar los sentimientos que incomoden o enfaden en particular de alguna orientación-consejería en VBG y ayu¬darán a poner distancia y a reconocer qué partes conciernen a la historia personal y cuáles pertenecen a la historia de la persona víctima de violencia:

**Instrucciones:** colocarse en un espacio y momento tranquilo para reflexionar sobre lo siguiente:

- ¿Qué sentí?
- ¿Qué lo motivo?
- ¿Cómo me afecta lo que escuché?
- ¿Me recordó alguna vivencia?
- ¿Qué debo hacer para sentirme mejor?

## Cuidando las emociones

Al escuchar los testimonios de personas víctimas de violencia, se invertirá un esfuerzo emocional importante. Es necesario que se esté consciente de esta situación y se tengan en cuenta las siguientes prácticas de autocuidado:

### Sugerencias:

- Se sugiere regalarse un espacio para la distracción: nutrirse de actividades artísticas, lúdicas y de contacto con la naturaleza, entre otras actividades placenteras, con el objetivo de descontaminarse y recuperar la energía.
- Se sugiere dejar los problemas en el espacio al que pertenecen: todas las personas tenemos problemas familiares, laborales, escolares, personales, etc. Ubicar el

problema y tratar de acotarlo exclusivamente al espacio que corresponde puede ser difícil; sin embargo, se sugiere evitar arrastrar las problemáticas y preocupaciones del trabajo al ámbito personal o familiar y viceversa.

- Se debe recordar que, en estos momentos, se puede experimentar desgaste emocional y encontrarse vulnerable por los relatos que se escuchan; es recomendable no tomar ninguna decisión trascendental en la vida personal mientras se encuentran con emociones relacionadas a algún caso de VBG.
- Conocerse brinda autonomía, seguridad y confianza: es importante observarse y aprender a reconocer los pensamientos, emociones y reacciones corporales que se experimentan en las tareas que se tienen como personal de facilitación de EIS y otras estrategias educativas o de orientación en VBG, ya que esto dará la posibilidad de controlarlas.
- Es de suma importancia detectar los primeros síntomas que avisan que el estrés está cerca: tensión muscular, sudoración excesiva, dolores de cabeza seguidos e intensos, entre otros. Identificar la fuente que lo origina y tomar precauciones para prevenir o combatir la aparición de la tensión y el estrés. Se sugiere recurrir a la relajación con aromaterapia, consentirse y apapacharse para que se esté en condiciones de continuar con la rutina.
- Se debe procurar no sobre involucrarse con la persona víctima de violencia. Durante la orientación-consejería en VBG se puede experimentar una gama de emociones y/o sentimientos al igual que la persona víctima de violencia; sin embargo, se debe mantener cierta distancia que permita objetividad y no involucrarse de más, ni sufrir la situación de la persona usuaria. Desde la propia vulnerabilidad, no es adecuada la escucha.

## Reacciones ante la orientación-consejería en VBG

Si después de una orientación-consejería en VBG se siente incomodidad, ansiedad o angustia debido a la información recibida, se puede realizar la siguiente actividad de escritura autorreflexiva para comprender lo sucedido y procesarlo de mejor manera.

**Instrucciones:** En una hoja blanca o en un cuaderno, escribir la información que corresponde a cada situación:

- Lo que me provocó malestar.
- Sentimientos que estoy experimentando.
- Sensaciones físicas en mi cuerpo.
- Mi diálogo interior (que estoy pensando al respecto y cómo interpreto lo que estoy sintiendo).
- Mi reinterpretación de lo sucedido (que otro punto de vista es posible tener sobre la información o situación que provocó malestar, mirando desde otra perspectiva o tomando distancia con lo sucedido).
- Lo que siento y pienso ahora que he concluido esta reflexión.

## Reduciendo el estrés

Respirar es una gran fuente de energía que permite tomar conciencia de nuestro cuerpo, postura y hasta de nuestro estado de ánimo. La siguiente técnica ayuda a disminuir el estrés.

**Instrucciones:** Colo carse en una posición cómoda, para realizar lo que se describe a continuación:

1. Inspirar profundamente mientras se cuenta mentalmente hasta 4.
2. Mantener la respiración mientras se cuenta mentalmente hasta 4.
3. Soltar el aire mientras se cuenta mentalmente hasta 8.
4. Repetir este ejercicio cuantas veces se considere necesario hasta que se encuentre tranquilidad.

## Técnica de relajación: ejercicio básico de respiración

### Instrucciones:

- Inhalar lentamente (uno, dos, tres; uno, dos, tres; uno, dos, tres) por la nariz y llenar cómodamente los pulmones hasta llenar el estómago.

- Suave y silenciosamente dígase: "mi cuerpo se está llenando de calma".
- Exhalar lentamente (uno, dos, tres; uno, dos, tres; uno, dos, tres) por la boca y cómodamente vaciar los pulmones hasta llenar el estómago.
- Suave y silenciosamente decir: "mi cuerpo se está liberando de tensión".
- Repetirlo cinco veces suave y cómodamente.
- Hacer esto diariamente cuantas veces sea necesario.

A parte de las estrategias de autocuidado que se describieron anteriormente, también se plantea la noción de autoconocimiento como un mecanismo que permita a quienes atienden a mujeres víctimas de violencia ubicar los orígenes de su comportamiento y sus emociones, de manera tal que al identificarlos puedan modificarlos. Asimismo, permite contar con mejores bases para detectar las posibles reacciones frente a personas víctimas de violencia (Hernández I. y Gutiérrez L., 2014: 23).

## Roles de acompañamiento

A continuación, se sugieren algunos roles que se espera desempeñen tanto la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, como la persona orientadora en VBG, con el objetivo de que el proceso de acompañamiento fluya de una mejor manera.

Rol de la persona orientadora en VBG:

- Acompañar técnicamente a la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas durante el proceso de aprendizaje de una orientación-consejería en VBG.
- Escuchar las necesidades, dudas e inquietudes que presenta la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas con respecto a casos de VBG y/o violencia sexual que pueden surgir mientras realiza actividades educativas.
- Mostrarse con respeto y empatía ante los distintos escenarios que pueda plantear la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, sobre cómo proporcionó la orientación-consejería en VBG.
- Aclarar las dudas que puedan surgir y en colaboración con la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, crear escenarios nuevos de respuesta ante la orientación-consejería en VBG que se expuso.

- Mediante la técnica de juego de roles y de la observación directa de una orientación-consejería en VBG, detallar a la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, cuáles son los momentos de la orientación-consejería en VBG y las habilidades necesarias con las que debe contar una persona que brinda una orientación-consejería en VBG.
- Agendar reuniones quincenales y mensuales en conjunto con la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, para poder revisar casos de VBG y/o violencia sexual, y continuar desarrollando y fortaleciendo las habilidades que se necesitan al proporcionar una orientación-consejería en VBG.
- Realizar minutas sobre las reuniones quincenales y mensuales, y compartirlas con las gerencias correspondientes (Gerencia de PS, Gerencia médica, Gerencia del Centro Operativo de Mexfam y con la persona Oficial del Proyecto de VBG).
- Mediante un correo, compartir la agenda programada (tanto de reuniones quincenales como mensuales) con las Gerencias correspondientes (Gerencia de PS, Gerencia Médica, Gerencia del Centro Operativo de Mexfam y con la persona Oficial del proyecto de VBG).

Rol de la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas:

- Participar de manera activa en el proceso de acompañamiento que le brindará la persona orientadora en VBG.
- Compartir con la persona orientadora en VBG los casos de orientación-consejería en VBG que le resultaron complicados de atender.
- Exponer a la persona orientadora en VBG las necesidades, dudas e inquietudes que le surgieron de las orientaciones–consejerías en VBG y que atendió en los espacios educativos.
- En colaboración con la persona orientadora en VBG crear alternativas y nuevos escenarios de respuesta para los casos de violencia que se atendieron mediante la orientación-consejería en VBG y que les resultaron difíciles.
- Aprovechar los recursos de aprendizaje que se le proporcionaron por medio de la técnica de juego de roles, de la exposición de los casos de orientación-consejería en VBG y de la observación directa, para continuar fortaleciendo sus habilidades.
- Agendar reuniones quincenales y mensuales junto con la persona orientadora en VBG para poder revisar casos de VBG y/o violencia sexual, y continuar desarrollando

y fortaleciendo las habilidades que se necesitan al proporcionar una orientación-consejería en VBG.

- Realizar minutas sobre las reuniones quincenales y mensuales, y compartirlas con las gerencias correspondientes (Gerencia de PS, Gerencia Médica, Gerencia del Centro Operativo de Mexfam y con la persona Oficial del Proyecto de VBG).
- Hacer una autoevaluación (sobre sus habilidades ante una orientación-consejería en VBG. (Anexo 6).
- Mediante un correo, compartir la agenda programada (tanto de reuniones quincenales como mensuales) con las gerencias correspondientes (Gerencia de PS, Gerencia Médica, Gerencia del Centro Operativo de Mexfam y con la persona Oficial del Proyecto de VBG).
- Gestionar el espacio para las reuniones quincenales en el que se revisarán casos de orientaciones-consejerías en VBG y se llevará a cabo la técnica de juego de roles.
- Acudir de manera puntual y constante a las reuniones quincenales y mensuales.
- Revisar información referente al tema de VBG, violencia sexual y orientación-consejería en VBG, con el objetivo de contar con los conocimientos necesarios para poder brindar una orientación-consejería en VBG.

## Sistematización del proceso de acompañamiento

Se propone llevar un registro de las reuniones quincenales y mensuales con el objetivo de poder sistematizar y documentar las experiencias que surjan del proceso de acompañamiento. El registro de la información se podrá realizar mediante los siguientes métodos; de los cuales la Gerencia de Programas Sociales ya cuenta con formatos de Diario de Campo y de minutas, sin embargo, se sugiere que cada método contenga los siguientes datos:

- Diario de campo: anotar fecha, número de reunión (quincenal o mensual), nombre de personas que participaron, actividad realizada (exposición de casos, juego de roles, observación de orientación-consejería en VBG), lugar donde se realizó la actividad, acuerdos a los que se llegaron, fecha de la siguiente reunión, etc.

- Minutas de las reuniones quincenales: anotar fecha, número de reunión, hora de inicio y de término de la reunión, nombre de personas que participaron, actividad realizada (exposición de casos o juego de roles), lugar donde se realizó la actividad (espacio de GJ o consultorio de orientación-consejería en VBG), acuerdos a los que se llegaron, fecha de la siguiente reunión, etc.
- Minutas de las reuniones mensuales: anotar fecha, número de reunión, hora de inicio y de término de la reunión, nombre de personas que participaron, actividad realizada (observación de orientación-consejería en VBG), lugar donde se realizó la actividad (Clínica o espacio educativo), acuerdos a los que se llegaron, fecha de la siguiente reunión, etc.
- Reporte semestral: período del informe, número de reuniones, actividades realizadas, número de casos expuestos, número de orientaciones-consejerías en VBG observadas, logros obtenidos a lo largo del proceso de acompañamiento, dificultades que se presentaron a lo largo del proceso de acompañamiento, etc.

Se espera que, mediante el Proceso de acompañamiento para la atención de casos de VBG, el equipo de facilitación de EIS y otras estrategias educativas, logre fortalecer y adquirir nuevas habilidades y herramientas que le permitan identificar y atender casos de VBG, que se presentan principalmente en espacios educativos.

CAPÍTULO 6

# Elementos básicos para la orientación-consejería en VBG

**En el presente capítulo se abordarán aspectos básicos de la orientación-consejería en VBG. Sin embargo, antes de comenzar a definir la orientación-consejería en VBG, es importante mencionar que la identificación de situaciones de violencia que realiza la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, generalmente se realiza en el marco de actividades educativas como: pláticas, cursos, talleres, etc., o en orientación-consejería de SSySR. En el caso de que la persona usuaria se autoidentifique con alguna manifestación de violencia, entonces se le invitará a una sesión de orientación-consejería en VBG, mencionándole que es gratuita.**

## ¿Qué es la orientación-consejería en VBG?

En la Guía de Capacitación, Detección, Orientación y Referencia en VBG con énfasis en violencia de la pareja, o en las relaciones erótico-afectivas, se menciona que:

> La orientación-consejería es un proceso de acompañamiento en el que la persona orientadora, mediante un manejo conductual y actitudinal empático, sensible, comprensivo y respetuoso, facilita en la persona usuaria la obtención de una mayor claridad y definición de la problemática en cuestión, así mismo, facilita la toma de decisiones informadas y más pertinentes para dicho caso, dentro de un ambiente de contención, escucha activa y confianza. (s/f: 90).

En el caso de las personas que son víctimas de violencia, este proceso es fundamental para poder identificar situaciones de violencia, así como áreas de oportunidad para enfrentarla y obtener información para conseguir apoyo.

La orientación-consejería en VBG tiene como objetivo principal que las personas que viven violencia en sus relaciones erótico-afectivas logren visibilizar, nombrar e identificar las diferentes situaciones de violencia en que se ven inmersas, incluso autoevaluar los riesgos en los que se encuentran. Sin embargo, puede suceder que a pesar de facilitar todos los elementos para cumplir con el objetivo, la persona usuaria no logre visibilizar la situación de VBG que vive, justo por la propia complejidad de la situación de violencia, en ese caso es muy importante dejar la puerta abierta por si requiere mayor información en otro momento.

Es fundamental asegurar la confidencialidad de la persona usuaria en el momento de brindar la orientación-consejería en VBG, para ello, se sugiere buscar un espacio físico dentro de la escuela, puede ser: un salón, la jardinera, el árbol alejado de las personas, cerca del río, etc.; el fin es que la persona usuaria se sienta tranquila y cómoda para dialogar sobre la situación. Por otro lado, se sugiere que la orientación-consejería en VBG se brinde de manera individual.

La orientación-consejería:

- No es un suministro de información (aunque durante la orientación-consejería se puede dar información).
- No debe de brindar consejos, sugerencias o recomendaciones.
- No se debe influir sobre actitudes, creencias o conductas por medio de la persuasión o la influencia, por más indirectas o sutiles que sean.
- No debe influir sobre las conductas por medio de advertencias, amenazas u otro medio de imposición (no se busca educar, corregir, ni disciplinar).
- No es un proceso que pretenda cambiar rasgos de la personalidad, resolver problemas o conflictos profundamente arraigados.
- No consiste en realizar entrevistas (si bien ésta es una herramienta base, no son sinónimos). (s/f: 90).

# Habilidades básicas para la orientación-consejería en VBG

Para brindar orientación-consejería en VBG, se sugiere que la persona que la realice esté capacitada y sensibilizada en temas de SSySR, perspectiva de género, que comprenda la VBG y el impacto que tiene en la salud de las personas, y que esté familiarizada con el Directorio de Instituciones Especializadas en atención a la VBG.

Durante la orientación-consejería en VBG se deben poner en práctica las habilidades básicas para la misma: el autoconocimiento, la escucha activa y la empatía. (s/f: 94-96). A continuación, se describe cada una de estas habilidades:

## Autoconocimiento

La persona orientadora en VBG debe reconocer el sistema de valores a partir del cual se ha construido en lo personal y en lo profesional. Esto le permitirá:

- Seguir o empezar a plantearse desde qué comprensiones religiosas, sexuales, morales y éticas está interviniendo en el proceso de orientación-consejería en VBG.
- Identificar valores, lo cual permite no juzgar, no imponer creencias.
- Iniciar o continuar la reflexión sobre su propio desarrollo, su propia historia, sus características personales y sus verdades. Esta reflexión permite más apertura para la comprensión de la violencia estructural.
- Una persona orientadora de mente abierta puede aceptar diferentes formas de pensar, lo cual refuerza su capacidad de ayudar a otras personas a encontrar caminos satisfactorios.

Este autoconocimiento, a su vez, le permite desarrollar las habilidades de comunicación necesarias:

- La comunicación verbal y no-verbal: abre el diálogo en vez de cerrarlo, es decir, que brinda información clara acompañada de expresiones faciales y posturales

relajadas y atentas. (Se sugiere revisar el capítulo 3. "Estrategias para la resolución de conflictos durante el proceso de facilitación").

- El lenguaje corporal, que invita a la reflexión, muestra una actitud de escucha y baja las actitudes defensivas de la persona consultante.
- La utilización cuidadosa de las palabras, hacer resúmenes de lo que ha sido dicho y buscar que la persona usuaria, al escucharse, pueda corregir la información, buscar con la persona usuaria la versión de lo narrado que más se adecúe a lo que ella quiere expresar. Por ejemplo: Dime si entendí bien: ¿la situación económica de ustedes hace que no sepan con certeza qué hacer con este embarazo?; ¿es correcto?

## Escucha activa

- Escuchar activamente exige una considerable concentración por parte de la persona orientadora, es decir, una atención minuciosa, constante, relajada y abierta a las revelaciones verbales, a las expresiones no verbales y a los sentimientos expresados directa e indirectamente por la persona usuaria.
- El oír es simplemente percibir vibraciones de sonido. Mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. Es fundamental escuchar con el cuerpo, mostrando atención corporal a la otra persona.
- Es la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que está diciendo.

## Empatía

- Se refiere a comprender la situación por la que atraviesa la usuaria, desde la perspectiva de la usuaria. (s/f: 55).
- Implica poder comprender a las demás personas e interactuar eficazmente con ellas. También, ser sensible a los estados de ánimo, modos y humores de la otra persona, implica hacerle saber a quién cuente una situación adversa que ésta comprende cómo se siente. (Save de Children, Proniño, Telefónica, 2013:11).

# Momentos de la orientación-consejería en VBG

A continuación, se describen los momentos que se deben considerar dentro de una orientación-consejería en VBG.

Encuadre de una sesión de orientación-consejería en VBG

El encuadre se refiere a la estructura mínima inicial que las personas que realicen orientación-consejería en VBG deben considerar. Para dicho encuadre se debe de:

- Realizar una presentación de la persona que brindará la orientación-consejería en VBG y una presentación de la Institución.
- Explicar los alcances y los límites de la intervención, es decir hasta dónde se puede brindar el apoyo a la persona usuaria en VBG.
- Mencionar la confidencialidad como un principio fundamental de la orientación-consejería en VBG, en el marco de los Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos.
- Aclarar los tiempos de duración (de 20 a 40 minutos) de la intervención, y que no se trata de un tratamiento psicoterapéutico.
- Desde el inicio del encuentro con la persona usuaria deberán ponerse en práctica las habilidades básicas para la orientación-consejería en VBG antes mencionadas, así como el rapport[29] (2018: 39).

## Motivo de la orientación-consejería en VBG

Este momento tiene por objetivo enriquecer la comprensión de la situación particular de la violencia vivida, y brindarle a la persona usuaria la oportunidad de hablar sobre lo vivido y sobre sus sentimientos, para utilizar esta información de en dos formas posibles: 1) la elaboración de un Plan de Seguridad, en caso de que sea necesario, que contemple las necesidades de la persona usuaria como: prevención de embarazos no planeados e ITS, entre otras, y así poder realizar referencias informadas que se ajusten a las necesidades específicas y 2). para posteriormente visibilizar las opciones que tiene la persona usuaria ante la situación.

[29] El Rapport es la técnica de crear una conexión de empatía con otra persona, para que se comunique con menos resistencia.

Se sugiere:

- Iniciar el proceso mediante preguntas dirigidas, utilizando como base la información básica obtenida en la identificación: ¿Cuándo?; ¿con qué frecuencia?; y ¿en qué circunstancias se desarrollaron los episodios de violencia en el último año?; especialmente, ¿cuáles fueron los disparadores de la violencia?
- Explorar las emociones sentidas por la persona usuaria y las estrategias de protección ya implementadas de manera intuitiva. (s/f: 103).

## Proceso de reflexión

- Explicar las características de la VBG y ayudar a identificar cuáles son los signos de alerta previos a un suceso violento. Se puede usar el violentómetro para explicar los tipos de violencia y las maneras en cómo ésta va escalando.
- Dar a conocer las consecuencias de la VBG en la vida y salud de las personas.
- Explorar el nivel de riesgo en el que vive la persona usuaria y la percepción de éste; explorar algún riesgo relacionado con su salud. Es importante hacer énfasis en la exposición al riesgo de las ITS y de los embarazos no planeados. Esta evaluación de riesgo es la que marcará si existe o no la necesidad de elaborar un Plan de Seguridad. Por otra parte, es posible que la evaluación de riesgo la identifique la persona orientadora, pero es fundamental tomar en cuenta la percepción que tiene la persona usuaria.
- Explorar redes de apoyo. (s/f: 104).
- Visibilizar a la persona usuaria las habilidades y herramientas con las que ella cuenta y que le han permitido sobrellevar la situación de violencia o bien le han permitido pedir apoyo, por ejemplo, al solicitar el servicio de orientación-consejería en VBG.

## Toma de decisiones

- La orientación-consejería en VBG debe propiciar la toma de decisiones. La persona brinde la orientación-consejería en VBG debe tener en claro que este acompañamiento propicia la toma de decisiones, es decir, ayuda a decidir qué hacer.

- Una vez que se ha evaluado el riesgo que corre la persona usuaria, y únicamente en caso de ser necesario, se elaborará el Plan de Seguridad.
- Se le preguntará a la persona usuaria si quiere que se le informe a las autoridades escolares o no (en caso de una respuesta positiva, se debe activar la Ruta de Actuación mencionada en el capítulo 2. "Violencia Basada en Género").
- Se le sugerirá a la persona usuaria acudir a alguna instancia especializada en VBG.
- Al finalizar la sesión, se debe indagar por aquello que se ha alcanzado, de manera que la persona usuaria tenga claros algunos puntos clave, tales como: ¿se necesita referir a la persona a otro servicio de salud?; ¿tiene claro la persona usuaria los siguientes pasos? (s/f: 104).
- Dentro de la orientación-consejería en VBG también se promueve la autonomía, por lo que la persona usuaria puede tomar la decisión de no acudir a ninguna institución especializada.

### Cierre

- Es importante hacer una síntesis de los puntos más importantes de la sesión.
- Hay que asegurarse de que la persona usuaria no tenga dudas.
- Es importante asegurarse que la persona usuaria, tiene claro el proceso de referencia y el Plan de Seguridad (en los casos en los que se haya construido dicho plan). (s/f: 105).

Es importante recordar que la orientación-consejería en VBG es parte de la Ruta de Actuación que se describe en el Módulo I, Capítulo 2 "Violencia Basada en Género", en las rutas de actuación ante casos de VBG, del presente manual.

## Evaluación del riesgo y Plan de Seguridad

Para generar un proceso de reflexión en la persona usuaria, es importante explorar el nivel de riesgo en el que se encuentra y su percepción de éste. De manera que para la situación o situaciones de riesgo es necesario tomar en cuenta la tipología de riesgos asociados a la VBG que IPPF/RHO estableció en el año 2010 y asociarla con los niveles de riesgo establecidos en el violentómetro, así como con la temporalidad y la frecuencia de los episodios de violencia.

Como parte del apoyo que se brinda dentro de la orientación-consejería en VBG, se puede realizar un Plan de Seguridad. En este sentido, es importante considerar los siguientes criterios:

- La persona usuaria es quién más sabe sobre la forma de aumentar su seguridad.
- No se debe decir a la persona usuaria lo que tiene que hacer.
- La persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas deberá enfatizar a la persona usuaria la importancia de acudir a servicios especializados (atención psicológica, médica y legal).

A continuación, se exponen algunos lineamientos para la elaboración del Plan de Seguridad:

- Explorar la red social de la persona usuaria, es decir, su relación con la familia, vecinos, amistades y otras personas que podrían brindarle algún tipo de apoyo en caso de emergencia.
- Explorar las redes de apoyo de la persona usuaria.
- Elaborar estrategias para reducir el riesgo una vez que comience el conflicto.
- Proporcionar información sobre servicios de anticoncepción de emergencia, Profilaxis Post Exposición para VIH y otros medicamentos para reducir el riesgo de embarazos no deseados e ITS, sobre todo en casos de violencia sexual.
- Colaborar en el establecimiento de rutas de escape e identificar un lugar seguro o refugio en casos de emergencia.

Es importante mencionar que la elaboración del Plan de Seguridad, no necesariamente se realiza cuando se ponga en riesgo la vida de la persona usuaria, esencialmente sirve para fomentar los factores de protección. Se puede realizar, por ejemplo, un Plan de Seguridad para el uso de algún método anticonceptivo (en casos en los que la persona usuaria quiera utilizar algún método anticonceptivo y no desea que sus familiares y/o pareja se percaten) o para acudir a algún servicio terapéutico en casos en los que su pareja lo impida, etc. Se trata de brindar un Plan de Seguridad de acuerdo con las necesidades de cada persona usuaria.

# Proceso de referencia informada: interna o externa

En el caso en que se detecte dentro de la orientación-consejería en VBG que la persona usuaria requiere de un servicio más especializado, tanto la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, como la persona orientadora en VBG estarán en posibilidad de referirla a alguna institución especializada que se encuentre dentro del Directorio, incluyendo a los propios servicios de Mexfam. A continuación, se describen dos tipos de referencia que se mencionan en el Protocolo de los Servicios de Atención a la Violencia Basada en Género para los Centros Operativos de Mexfam:

- Referencia interna: Ofrece los servicios médicos y educativos que se brindan en los Centros Operativo y Clínicas de Mexfam.
- Referencia externa: Ofrece servicios especializados en atención a la VBG por parte de instituciones gubernamentales y OCS incluidas en el Directorio. (2018:42).

Se espera que el equipo de facilitación del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam, encuentre en los contenidos mencionados los insumos necesarios para brindar orientación-consejería en VBG; principalmente en los espacios educativos en los que realiza actividades, y cuando sea necesario y las condiciones lo permitan, pueda también proporcionar la orientación-consejería en VBG dentro de la Clínica, por ejemplo, cuando la orientadora de VBG por algún motivo no pueda ofrecer el servicio.

CAPÍTULO 7

# Elaboración del Directorio de Instituciones de Atención a la VBG

**Actualmente, Mexfam cuenta con un Directorio de Instituciones Especializadas en la Atención a la VBG en la Ciudad de México y Tepeji del Río. Se trata de un documento de uso compartido dentro de los Centros Operativos de Mexfam, que compila un listado de Instituciones Gubernamentales y OSC's especializadas en VBG con la finalidad de brindar opciones de atención psicológica, médica y orientación legal para las personas usuarias que así la requieran. Durante la construcción de dicho Directorio se validaron cada una de las opciones que lo constituyen y también se jerarquizaron éstas priorizando las que ofrecen servicios integrales y accesibles. Su uso resulta indispensable en la atención a la violencia, para garantizar que dentro de la orientación-consejería en VBG se facilite el acceso a servicios externos de calidad. (2018: 29 y 41). A continuación, se describen algunos elementos clave para la elaboración de un directorio de referencias:**

## Importancia y uso del Directorio

Es fundamental conocer que Instituciones gubernamentales y no gubernamentales del nivel Local, Municipal y Estatal trabajen el tema de VBG incluyendo violencia sexual, para poder referir a las personas usuarias que requieran de un servicio especializado de atención a la violencia, y que el personal de Mexfam (personas orientadoras en VBG y personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas) no se encuentre en condiciones de brindar.

El objetivo principal de contar con un Directorio es que el equipo de facilitación de EIS y otras estrategias educativas, así como el equipo de orientación en VBG, puedan consultarlo cada vez que se les presente un caso de violencia sexual y/o de VBG, y de esta manera proporcionen a las

personas usuarias opciones de lugares en los que pueden acudir para recibir servicios de atención a la salud. Siempre tomando en cuenta las necesidades de cada una de las personas usuarias, por ejemplo: distancia, horarios y costos.

## ¿Qué información debe tener el Directorio?

El Directorio debe contemplar todo lo indispensable para que la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, realice una referencia efectiva, es decir, se brinde toda la información necesaria para que la persona usuaria pueda acudir al servicio requerido. La información del Directorio debe ser útil para la persona facilitadora de EIS y otras estrategias educativas, por lo que se requiere de información detallada, la cual dependerá de cada contexto, sin embargo, se sugiere contar con la mínima información siguiente:

- Nombre de la institución: nombre completo y siglas con la que se identifica.
- Modalidad de la atención que brinda la institución: presencial o vía telefónica.
- Horarios y días de atención de la institución.
- Formas de contacto de la institución: número de teléfono, página de internet, chat, correo electrónico, etc.
- Dirección de la institución y accesibilidad para poder llegar: medios de transporte para poder llegar, referencias del lugar, entre que calles se encuentra, etc.
- Nombre y datos de la persona de contacto de la institución: nombre completo, puesto y/o cargo, número telefónico, correo electrónico.
- Población que atiende: mujeres, hombres, personas infantes, adolescentes, personas de la tercera edad y/o población en general.
- Tipos de servicios que brinda: servicio psicológico, jurídico y/o médico.
- Temáticas relacionadas, si cuentan o no, con: tallares, cursos o grupos de apoyo, etc.
- Costos: para cada servicio y costo preferencial (por ejemplo, por acudir con referencia de de Mexfam), etc.
- Requisitos para acudir al servicio: Identificación Oficial, Oficio de Mexfam, etc.
- Vinculación a refugios u otra organización.
- Observaciones: sobre información relevante para acceder al servicio, como que la institución se encuentre dentro de un Mercado o dentro de otra institución más grande. Por ejemplo, que el servicio de psicología se brinde únicamente dentro del Hospital Regional, etc.

# ¿Cómo construir un Directorio de instituciones?

Para la construcción del Directorio es importante considerar instituciones y organizaciones serias y profesionales, idealmente, reconocidas por la propia comunidad.

## Mapeo

- Como primer momento se sugiere explorar e investigar (tanto en páginas de internet como directamente en Alcaldías, Ayuntamientos o Municipios, según corresponda) con el objetivo de conocer los lugares que proporcionen servicios de atención a la VBG y/o violencia sexual.
- Llevar un registro de cada una de las Instancias que se vayan encontrando, puede ser una lista dentro de su Diario de Campo. Para cada una de las Instancias es importante anotar los siguientes datos: nombre de la Organización o Institución, teléfono, dirección y horarios.

## Verificación de datos y vinculación interinstitucional

- Como primer momento se sugiere llamar por teléfono para solicitar información sobre los servicios que brindan cada una de las Instituciones y Organizaciones. Así como verificar y/o confirmar la dirección y horarios de atención, y agendar una cita con la persona encargada del servicio, con el fin de presentarse personalmente como parte del equipo de Mexfam.
- Acudir directamente a cada una de las instituciones para conocer el espacio físico, así como al personal que atiende y/o proporciona dichos servicios. De igual forma, corroborar la información sobre los servicios que brindan, costos, horarios y en qué condiciones deben presentarse las personas usuarias, por ejemplo, si deben llevar algún tipo de documento o no, si deben de ir acompañadas o no, en qué condiciones de higiene deben presentarse principalmente las víctimas de violencia sexual.
- Es importante llevar un Oficio de Presentación de Mexfam, con el objetivo de dar a conocer la trayectoria institucional, enfatizando el trabajo realizado en la prevención

y atención a la violencia que viven las mujeres en México. Dialogar sobre el trabajo que realiza Mexfam en la comunidad. (Anexo 7).

- En la medida de lo posible, generar acuerdos de colaboración entre dichas organizaciones e instituciones, en beneficio de las personas que viven algún tipo de violencia (por ejemplo: acordar cuotas de recuperación para las personas usuarias referidas de parte de Mexfam).
- Llenar la ficha de identificación de instituciones. (Anexo 8).

**Nota:** De ser necesario, para la presentación institucional, se sugiere solicitar el apoyo la Gerencia del del Centro Operativo de Mexfam.

## Período de actualización y seguimiento del Directorio

Se sugiere dar seguimiento directo a cada una de las Instituciones que aparezcan en el Directorio de Referencias por lo menos cada seis meses, con el objetivo de garantizar que continúan brindando los mismos servicios, horarios y costos, así como verificar que el personal de contacto sigue siendo el mismo. En caso contrario modificar y actualizar la información.

El Directorio de Instituciones debe responder a las necesidades operativas, no se trata de incluir una gran cantidad de instituciones, se trata de contar con instituciones conocidas, validadas, de credibilidad, que brinden respuesta a la necesidad de atención a la VBG desde un marco de derechos.

En caso de incluir servicios que se brinden mediante vía telefónica o de manera virtual, es importante contactarse para realizar la presentación institucional. Se sugiere, que aparte de tener el Directorio Digital se tenga impreso, accesible para hacer uso de éste, las veces que sean necesarias. Darlo a conocer a todo el personal del Centro Operativo y personal de promotoría.

En conclusión, se espera que los contenidos expuestos en el presente capítulo sean de utilidad, para el equipo que facilita Cursos de EIS y otras estrategias educativas, en la elaboración del Directorio de Instituciones con el fin de que cada Centro Operativo o Clínica de Mexfam, según corresponda, cuente con su propio Directorio de Instituciones especializadas en la atención a

la VBG, y de esta manera cuente con opciones para referir a las personas usuarias que así lo requieran.

Finalmente, el Módulo II: "Acompañamiento de la persona facilitadora", propone fortalecer y consolidar el proceso de acompañamiento en la orientación-consejería en VBG; entre el equipo de personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas y el equipo de personas orientadoras en VBG; como una estrategia integral de atención a la VBG que surja principalmente en espacios educativos.

Asimismo, se pretende que los contenidos expuestos en este Módulo II, sirvan como guía de apoyo durante el proceso de acompañamiento general en orientación-consejería de VBG, en Mexfam.

# Conclusiones

Los resultados de la investigación expuestos en este "Manual de fortalecimiento para la atención de la Violencia Basada en Género (VBG) durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS) de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C. (Mexfam)" mostró, en el capítulo 1, el potencial de dicho curso como una herramienta efectiva en la prevención y atención de la violencia en las relaciones erótico-afectivas que construyen las personas adolescentes. Dicha contribución se asoció a que las personas adolescentes pudieron identificar, prevenir y atender situaciones de violencia en sus relaciones erótico-afectivas, después de participar en el proceso educativo mencionado.

El material se conformó por capítulos que abordaron cada uno de los siguientes temas: marco conceptual del fenómeno de la violencia, resolución de conflictos en procesos educativos e inclusión del enfoque de la diversidad sexual durante procesos de facilitación. Adicionalmente, se integraron herramientas, rutas de actuación ante casos específicos y marcos normativos de atención a la VBG, las cuales son de utilidad para el trabajo con grupos de aprendizaje de adolescentes.

En México la VBG se ha convertido en un problema de salud pública que afecta a todas las personas, especialmente a mujeres, niñas y adolescentes. Por esto, es necesario que las personas facilitadoras de Cursos de EIS tengan una comprensión más amplia de la violencia estructural, logrando identificarla, así como analizar casos que se pudieran presentar en el trabajo con grupos de aprendizaje. Este análisis tiene que ser desde una perspectiva de género y puede partir del Modelo Ecológico de Heise, especialmente, para comprender casos de violencia sexual.

En la atención a la VBG también es necesario incorporar el Marco Jurídico Internacional y, particularmente, el Marco Jurídico Nacional como una herramienta que permitirá a las personas facilitadoras conocer los pasos a seguir en situaciones de violencia sexual, ya que, si bien el seguimiento en este tipo de casos es responsabilidad principalmente de las autoridades educativas, es necesario contar con información al respecto.

Por otro lado, la autogestión emocional y las estrategias de abordaje de casos de VBG, son otras herramientas que brinda el manual para identificar violencia en adolescentes. La autogestión emocional es el reconocimiento y regulación de las propias emociones. En ese sentido, es fundamental que las

personas que facilitan procesos educativos tengan presente que el proceso de facilitación requiere de una revisión personal de las propias emociones, sobre todo, cuando se facilitan Cursos de EIS, así que es necesario que éstas generen conciencia de las propias emociones y de las emociones generadas en el grupo.

Se espera que las personas facilitadoras se apoyen de las rutas de actuación ante casos de VBG, para saber qué hacer al momento de identificar un caso de VBG (incluyendo violencia sexual y violencia en las relaciones erótico-afectivas) principalmente en los espacios escolarizados.

En el contexto de violencia actual que vive México, generalmente, es inevitable que se identifiquen casos de violencia al trabajar con grupos de aprendizaje, por ello, la persona facilitadora debe tener las habilidades necesarias para brindar orientación-consejería en VBG y conocer una serie de pasos para dar respuesta a la violencia. Esta información se contempló en el capítulo 2 del presente manual. Por otro lado, en el capítulo 3 se proponen estrategias para la resolución de conflictos durante el proceso de facilitación, lo que permitirá a las personas facilitadoras identificar, abordar y resolver conflictos que se presenten por parte de cualquier integrante del grupo durante el proceso de facilitación. Las herramientas expuestas en el manual permitirán que las personas facilitadoras se anticipen a los aspectos que pueden desencadenar conflictos que afecten el proceso de aprendizaje, es decir, lograrán transformar un conflicto disfuncional a uno funcional, de lo contrario, el trabajo de facilitación resultará frustrante y desgastante a nivel emocional.

Por lo anterior, el manual permitirá fortalecer las habilidades para poder dirigir los conflictos disfuncionales a un ámbito funcional desde un enfoque de proceso grupal encaminado al aprendizaje, apoyándose en la identificación de situaciones que pueden llevar a conflictos. Se espera que las rutas de actuación brindarán a las personas facilitadoras una serie de pasos sobre cómo actuar ante conflictos con diferentes personajes dentro del contexto escolar. Asimismo, establecerán condiciones de competencia para la resolución de cualquier altercado entre la persona facilitadora y las instituciones educativas y, al mismo tiempo, favorecerán la protección de la persona facilitadora.

Se espera que, con los contenidos del capítulo 4, logren adquirir conocimientos y herramientas que permitan abordar e incluir, desde un enfoque transversal

de derechos humanos, el tema de la diversidad sexual durante la facilitación del Curso de EIS y de otras estrategias educativas de Mexfam. Se incluyeron rutas de actuación para abordar casos concretos referentes a la diversidad sexual, también un cuestionario de auto aplicación que servirá de apoyo para la detección de actitudes frente a la diversidad sexual, pues éste contribuirá para que las personas facilitadoras cuenten con un mayor autoconocimiento sobre sus creencias y actitudes ante ésta.

Así mismo, se espera que, con los contenidos del capítulo 5, las personas facilitadoras logren adquirir, mediante un proceso de acompañamiento en orientación-consejería en VBG, herramientas que les permitan identificar y atender casos de VBG que surjan principalmente en espacios educativos.
El proceso de acompañamiento permitirá que las personas facilitadoras de EIS y las personas que brindan el servicio de orientación-consejería en las Clínicas puedan apoyarse mediante revisión de casos de VBG y estrategias de autocuidado, con el fin de salvaguardar su integridad física y emocional.

Para aterrizar el abordaje de casos de VBG, es fundamental que las personas facilitadoras conozcan los elementos básicos de la orientación-consejería en VBG, así como enfatizar las habilidades necesarias para brindarlas. El capítulo 6 proporciona la información necesaria para brindar orientación-consejería en VBG, ya que es la primera intervención fundamental para hacer frente a los casos identificados. Se espera que las personas facilitadoras fortalezcan sus habilidades para brindar este servicio de atención primaria.

Por su parte, se considera que, para dar respuesta a los casos identificados de VBG, es necesario realizar referencias efectivas, es decir, referir a instituciones locales que brinden atención especializada a la VBG. El capítulo 7 muestra los pasos para la construcción de un Directorio que sea de utilidad y efectivo para la referencia de casos identificados de VBG en el trabajo de grupos de aprendizaje con personas adolescentes.

Finalmente, se espera que el presente manual atienda algunas necesidades específicas para la atención de la VBG y sea un instrumento replicable en la región que fortalezca a los equipos operativos que implementan Cursos de EIS u otras estrategias educativas. Por ende, cabe resaltar que el presente manual no se plantea como un documento inmutable, sino que se ofrece como un producto sensible a los cambios que resulten pertinentes desde los estudios de la VBG.

# Referencias

_____. (2019a). Código Penal Federal. DOF 26-06-2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/9.pdf

_____. (2019d).Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 09-08-2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf

_____. (2006-2019c). Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cat.aspx

_____. (2006-2019b). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. CEDAW, 1979. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx

_____. (2014). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. (pág. 309). Beijing. Naciones Unidas.

_____. (2006-2019d). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx

_____. (2006-2019e); La Eliminación de la Violencia Contra la Mujer. Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 1998/52. Recuperado de: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3374.pdf

_____. (2018a). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. DOF 21-06-2018. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ley%20Federal%20para%20Prevenir%20la%20Discriminaci%F3n%281%29.pdf

_____. (2018c). Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. DOF 13-04-2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

_____. (2018b). Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. DOF 20-06-2018. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/339082/LGDNNA__Con__ltimas_reformas_2018__hasta_la_del_20_de_junio_.pdf

_____. (2019b). Ley General de Educación. DOF 30-09-2019. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

_____. (2017). Ley General de Víctimas. Última Reforma DOF 03-01-2017. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_030117.pdf

_____. (2018d). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. DOF-14-06-2018 Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf

_____. (2019c). NORMA Oficial Mexicana NOM-009-SSA2-2013, Promoción de la salud escolar. DOF 09-12-2019. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324923&fecha=09/12/2013

_____. (s/f). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Orientaciones_211216.pdf

_____. (s/f) Protección Infantil contra la Violencia, la Explotación y el Abuso. La Violencia de Género en Situaciones de Emergencia. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/protection/57929_58001.html

_____. (2019). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2019. DOF 28-02-2019. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551596&fecha=28/02/2019

_____. (2016b). Review of the Evidence on Sexuality Education. Report to inform the update of the UNESCO International Technical Guidance on Sexuality Education. University of Oxford Centre for Evidence-Based Intervention. UNESCO, Paris. P.147. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264649?posInSet=1&queryId=b39a8aa6-8c6e-4c58-a31d-fb659fdb55ee

_____. (s/f). Sistema de Indicadores de Género. Recuperado de: http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Maltrato_infantil1.pdf

Aguilar, Teresa. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis: Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale,* (8) p.1-11.

Alonso, Israel, Funes Jaume (2009).El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa, 42, 28-46.

Álvarez-Gayou, J. L. (2011). Sexoterapia integral, México: Editorial El Manual Moderno.

Aoi, Hana. (2018). Derechos humanos, intersex e intervenciones médicas. *Defensor, revisa de derechos humanos*, (3).Recuperado de: https://vivirintersex.org/author/aoihana1981/

Asociación Brasileña de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestistas y Transexuales [ABLGT]. (01 de octubre de 2019) Manual de comunicación LGBT. Brasil. Recuperado de: http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/Manual_de_Comunicacion_LGBT_-_Asociacion_Brasilenia_GLBT.pdf

Badgett, M.V.L. y Sell, R. (2018) Conjunto de indicadores propuestos para el índice de inclusión LGBTI. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. New York. PNUD – ONU.

Barrientos, J. (2016) Situación social y legal de gays, lesbianas y personas transgénero y la discriminación contra estas personas en América Latina. Sexualidad, Salud y Sociedad, revista latinoamericana. 22 p. 331-354.

Barrios, D. (2005). En las Alas del placer, como aumentar nuestro goce sexual. Ciudad de México. Editorial Pax.

Barrios, D. y Ramos, A. (2008).Transexualidad: la paradoja del cambio. Ciudad de México. Editorial Alfil.

Beane, A. (2011). Bullying. Aulas libres de acoso. Barcelona. GRAÓ

Bockting, W. y Keatley, J (2011). Por la salud de las personas trans. Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: https://www.paho.org/arg/images/gallery/Blueprint%20Trans%20Espa%C3%83%C2%B1ol.pdf

Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, (No. 6) 7-35.

Calvo, G., Camacho R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. En Revista electrónica trimestral Enfermería Global. ISSN: 1695-6141 No. 33. Universidad de Murcia. Perú.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). NORMA Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención. DOF 24-03-2016. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5430957&fecha=24/03/2016

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018c.) Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. DOF 13-04-2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Cámara de Diputados, Congreso de la Unión. (20 de septiembre de 2019).México ocupa el segundo lugar en crímenes de odio; primordial, crear una ley general de diversidad sexual. Boletín No. 1159. Recuperado de: http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Febrero/28/1159-Mexico-ocupa-el-segundo-lugar-en-crimenes-de-odio-primordial-crear-una-ley-general-de-diversidad-sexual.

Cámara de Diputados, LXI Legislatura. (2012). Análisis de la situación legislativa del delito de turismo sexual infantil a nivel federal e internacional a fin de aportar propuestas legislativas para su combate. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. p. 46. México.

Careaga, Gloria. Coord. (2016) Diagnóstico Nacional de atención a personas LGBTI en México, la condición en algunos estados del centro del país. Ciudad de México. Indesol. Recuperado de: http://www.fundacionarcoiris.org.mx/nuestras-publicaciones/.

CDHDF. (2018). Intersexualidad y derechos humanos. Revista Mensual de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 16(3), 2-62.

Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (2009). Modelo integrado para la prevención y atención de la violencia familiar y sexual. Manual operativo. México.

Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH-sida [CENSIDA]. (2014). Guía Nacional para la prevención del VIH y el sida. Ciudad de México. Secretaría de Salud. Recuperado de: https://www.gob.mx/censida/documentos/guia-nacional-para-la-prevencion-del-vih-y-el-sida-196522

Comisión Coordinadora de los Institutos Nacionales de Salud y Hospitales de Alta Especialidad [CCINSHAE]. (2019).Protocolo para el acceso sin discriminación a la prestación de servicios de atención médica de las poblaciones lésbico, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero e intersexual. Ciudad de México. Secretaria de Salud. Recuperado de: https://www.gob.mx/censida/documentos/protocolo-para-el-acceso-sin-discriminacion-a-la-prestacion-de-servicios-de-atencion-medica-de-las-personas.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2015) Violencia contra personas LGBTI en América. Recuperado en http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2018). Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/31-DH-Transgenero.pdf.

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [Conapred]. (2018). Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales. Ciudad de México. Secretaría de Gobernación. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf.

[Conapred]. (2019) Personas trans, las más discriminadas de la población lgbt. Boletín de prensa 044/019.Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=1234&id_opcion=103&op=213.

Contreras, J. M.; Bott, S.; Guedes, A.; Dartnall, E. (2010) Violencia sexual en Latinoamérica y el Caribe: análisis de datos secundarios. Iniciativa de Investigación sobre la Violencia Sexual. Recuperado de: http://www.bvsde.paho.org/texcom/cd045364/violenciasexualfinal.pdf

Cuenta Conmigo, A.C. (2013). Abrazando mi libertad de ser: guía para jóvenes que se dieron cuenta de su diversidad sexual. México.

Di Segni Obiols, Silvia. (2016). Sodomitas, homosexuales, gay: De la persecución a la desmedicalización. *Revista argentina de Psiquiatría*. 7(66) p. 99-104.

Ecured. (13 de Septiembre de 2019) *Sexualidad*. Recuperado de: www.ecured.cu/Sexualidad

FELGTB. (2012). Argumentario del área de la bisexualidad de la FELGTB, Madrid, España.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). Convención de los Derechos de los Niños 1989. Recuperado de: http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf

Fundación Mexicana para la Planeación Familia A.C. (2018), "Protocolo de los Servicios de Atención a la Violencia Basada en Género para los Centros Operativos de Mexfam".

García Pérez Ángela, Mendía Rafael (2015, enero-abril). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado, 19 (1), 43-58.

Garzón, R., Barrios, M. E., & Oviedo, M. (2017). Violencia en las relaciones erótico afectivas entre adolescentes. Revista Tesis Psicológica, 12(2), 100-115.

González, L. (2007) La orientación sexual. Ciudad de México. Paidós.

Guerrero, O. (2014). Impacto de la violencia sexual en la salud. En E. Rubio Aurioles, Lo que todo clínico debe saber de sexología. CDMX, México. Edición y Farmacia SA de CV.

Heise, Lori (1994): Violencia contra la mujer. La cara oculta de la salud, Washington, Programa Mujer, Salud y Desarrollo-Organización Panamericana de la Salud (OPM).

Hernández I. y  Gutiérrez L. (2014). Manual básico de Primeros Auxilios Psicológicos. México.

Herrera, C. (2019). Hombres que ya no hacen sufrir por amor. Transformando las masculinidades, Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

Instituto de Investigaciones Jurídicas-Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología. (2012). Modelo de contención emocional para el personal que atiende a mujeres víctimas de violencia. Universidad Nacional Autónoma de México.

Instituto Nacional de Desarrollo Social [Indesol]. (2018). Derechos de las personas LGBTI en la política pública. Secretaría de Desarrollo Social. Ciudad de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/indesol/documentos/derechos-de-las-personas-lgbti-en-la-politica-publica.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. (2016). Guía de autocuidado para tu seguridad emocional. México.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI]. (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) 2017. Ciudad de México. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (2006). Curso Taller Prevención de la violencia desde la infancia. En M. Cruz, Prevención y detección del abuso sexual en el nivel preescolar, tesis de licenciatura (Vol. 1, pág. 182). D. F., México: Inmujeres.

IPPF, Instituto Nacional de Salud Pública, IPA, Mexfam, Yale School of Public Health.(s/f). Guía de capacitación, detección, orientación y referencia en violencia basada en género con énfasis en violencia de la pareja.

ISSSTE. (2016). Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes. Gobierno de México, segunda edición.

Kaës, R. (2010). Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba de grupo. Argentina. Amorrortu.

Ley general de educación. Diario Oficial de la Federación. México, 2019.

López, M. (2018). Diversidad sexual y derechos Humanos. Ciudad de México. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/36-Cartilla-Diversidad-sexual-dh.pdf.

Lozano, I. (2016). Efectos de la homofobia internalizada en la salud mental y sexual de hombres gay de la Ciudad de México, Género en cifras, CNEGSM, México

Lozano, I. y Salinas-Quiroz, F. (2016).Encuesta conociendo nuestra diversidad. Discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGBTTTI. Ciudad de México. Actúa, D.F., AC. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/309480051_Conociendo_nuestra_diversidad_Discriminacion_sexualidad_derechos_salud_familia_y_homofobia_en_la_comunidad_LGBTTTI.

Lugones, M., Ramírez, M. (2015). Asexualidad: la cuarta dimensión sexual. Revista Cubana de Medicina General Integral, 31(2):249-258.

Makleff, S., Barindelli, F., Zavala, R., Garduño, J., Silva, V., Marston, C. (2019). Prevención de la violencia de pareja entre adolescentes. El papel de la educación integral en sexualidad. México.

Martín, G. (2017). Quiérete mucho: manual de éxito psicoemocional para hombres homosexuales, México: Roca Editorial de Libros.

Martínez, R. (2016). La cultura de la homofobia y cómo acabar con ella. Barcelona/Madrid. Egales.

Mexfam, IPPF.(2018). Protocolo de los servicios de atención a la violencia basada en género para los centros operativos de Mexfam.

Moran, J.M. (2015) Géneros, transgéneros: hacia una noción bidimensional de la injusticia. Andamios. 12(27) p. 257-278.

Naciones Unidas, ONU MUJERES. (1995). Declaración y plataforma de Acción de Beijing. Recuperado de: https://beijing20.unwomen.org/~/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf

National Geographic, en Español (25 de septiembre de 2019).El glosario del Género. Recuperado de: https://www.ngenespanol.com/el-mundo/identidad-sexual-y-de-genero-definicion-de-identidad-de-genero/.

National Geographic. (2017). Género. La revolución. Revista Oficial de National Geographic Society, 40(1), 6-7.

Núñez, G. (2016) ¿Qué es la diversidad sexual? Ciudad de México, PUEG-Ariel.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2014). Diagnóstico Nacional sobre la Situación de Trata de Personas en México. (UNODC, Ed.) Recuperado de: http://www.unodc.org/documents/mexicoandcentralamerica/Diagnostico_trata_de_personas.pdf

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2006-2019a). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx

Olivares, E., Incháustegui, T. (2011). Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. SEGOB. México. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/MoDecoFinalPDF.pdf

Olvera, O. y Granados, A. (2017). La experiencia de varones homosexuales y bisexuales entorno al rechazo social, la violencia y su impacto en la salud mental. Ciudad de México, UAM.

ONU Mujeres. (2011). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW. P. 66, México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016a). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ONU. (2018). Mujeres, ONUSIDA, Organización Mundial de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.; Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. P. 148; ISBN: 978-92-3-300092-6

Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los derechos de los niños 1959. Recuperado de: http://www.un.org/es/: http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)

Organización de los Estados Americanos, Departamento de Derecho Internacional. (1995) Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém do Para". Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres (Vol. 1). Washington, DC, Estados Unidos: OMS | OPS.

Organización Mundial de la Salud. (2019). Violencia contra la mujer. Recuperado de: https://www.who.int/topics/gender_based_violence/es/

Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D. C. ISBN 92 75 32422 0

Organización Panamericana de la Salud. (2003). Violencia Sexual. En E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, & R. Lozano, Informe mundial sobre la violencia y la salud (Vol. 1, pág. 355). Washington, D.C., E. U. A.: OMS/PAHO.

Parada, J., Di Girolamo, R. (2018). Salir del clóset. Todo lo que hay que saber, Chile: Penguin Random House Grupo Editorial.

Pelletier, P. (2014). La discriminación estructural en la evolución jurisprudencial de la corte interamericana de Derechos Humanos. Citado por Coordinación General del Programa de Equidad de Género del Poder Judicial de la Federación, El principio de no discriminación en la ética judicial, 2 Boletín Género y Justicia, 2009.

Preciado, B. (2013). Teoría queer: notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. Revista Observaciones Filosóficas, 15, 1-11.

Principios de Yogyakarta. (2006). Recuperado de: http://www.felgtb.org/temas/internacional/documentacion/i/419/325/principios-de-yogyakarta

Rodríguez, J. M. y Cruz, P. (28 de septiembre de 2019). Determinismo biológico y multiculturalidad: perspectivas de la moralidad. Revista digital universitaria. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.17/num2/art11/

Rogers, C. (2008). Grupos de encuentro. Buenos Aires. Amorrortu.

Rogers, C. y Freiberg, J.(1996). Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires. Paidós educador.

Romero Bermejo, J.M. (2005). Conflictos. Relaciones Interpersonales. Trabajo en Equipo. Com. Campos Pinar, M. I. Andalucía, España. Formación Álcala.

Sánchez Vega, C. (2016). Metodología para el trabajo con grupos de aprendizaje. México. Mexfam.

Sánchez Vega, C. y Tacher Sánchez, A. (2014). El trabajo Grupal. Metodología para el trabajo con grupos de aprendizaje institucionalizados y comunitarios. México. Eterno Femenino.

Save The Children, Poniño, Telefónica Fundación. Programa de Intervención Directa de Fundación Telefónica.(2013).Guía para la Detección y Seguimiento de Casos de Violencia y Abuso infantil. México.

Secretaría de Educación Púbica. (2017). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2018. DOF 25-12-17. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509537&fecha=29/12/2017

Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa Nacional de Convivencia Escolar 2018-2019. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública del estado de Nayarit [SEP]. (2018). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. Recuperado de: https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/orientaciones-para-la-prevencion-deteccion-y-actuacion-en-casos-de-abuso-sexual-infantil-acoso-escolar-y-maltrato-en-las-escuelas-de-educacion-basica.

Secretaría de Educación Pública; Secretaría de Gobernación. (2018). Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/356081/Carpeta_digital_de_seguridad_y_convivencia_escolar_web.pdf

Secretaría de Salud. (2013-2018). Prevención y Atención de la Violencia Familiar y de Género. Recuperado de: http://cnegsr.salud.gob.mx/contenidos/descargas/PrevAtnViol/PrevencionyAtnViolenciaFamiliarydeGenero.pdf

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2014). Protocolo de actuación para una escuela libre de violencia. Recuperado de: http://www.federacionombudsman.mx/_docs/novedades/protocolo-actuacion-escuelas-libres-de-violencia.pdf.

Velázquez Tesania., Rivera Miryam., Custodio Elba. (Noviembre 2015 – abril 2016). El acompañamiento y el cuidado de los equipos en la Psicología Comunitaria: un modelo teórico y práctico. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 5 (2), 307-334.

W-ictea. (2019). ¿Qué es el ciberacoso?. Recuperado de: http://www.ictea.com/cs/index.php?rp=/knowledgebase/2338/iQue-es-el-ciberacoso.html

Wiktionary (28 de septiembre de 2019) The Free Dictionary. LGBTQA. Wikymedia project. Recuperado de: https://en.wiktionary.org/wiki/LGBTQA

WPATH. (2012). Normas de atención para la salud de personas trans y con variabilidad de género, Estados Unidos

# Anexos

# Anexo 1

Enlace para el acceso al Directorio de Instituciones como apoyo al trabajo realizado en el tema de diversidad sexual.

# Anexo 2

## AUTOEVALUACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD SEXUAL

El siguiente cuestionario tiene como fin realizar una evaluación personal que permita detectar áreas de oportunidad para la inclusión de la diversidad sexual en la impartición del Curso de EIS y otras estrategias educativas de Mexfam.

| | Instrucción: Marca con una X según corresponda a cada afirmación y responde las preguntas. | Totalmente de acuerdo | De Acuerdo | Ni en acuerdo, ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | ¿Qué necesito hacer? | ¿Cómo puedo lograrlo? | ¿En cuánto tiempo me comprometo a hacerlo? |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Temo que, si me ven hablar de diversidad sexual, asuman que yo soy parte de la población. | | | | | | | | |
| 2 | Me siento cómodo/a hablando del tema. | | | | | | | | |
| 3 | Me siento seguro/a de los conceptos. | | | | | | | | |
| 4 | Me considero empático con las personas LGBTTTIQA. | | | | | | | | |
| 5 | El tema es a fin a mis ideales y valores. | | | | | | | | |
| 6 | Considero que abordar el tema favorece su inclusión. | | | | | | | | |
| 7 | Lograré transmitir las problemáticas y necesidades de los grupos LGBTTTIQA. | | | | | | | | |
| 8 | Considero que hablar de diversidad sexual, también me beneficia como persona. | | | | | | | | |
| 9 | Los derechos de las personas LGBTTTIQA también son mi causa. | | | | | | | | |
| 10 | Si asumieran que soy parte de la diversidad sexual sentiría orgullo. | | | | | | | | |

# Anexo 3

## FORMATO DE REVISIÓN DE CASOS

**Formato de revisión mensual de casos atendidos en orientación-consejería en VBG.**

**Objetivo general:**

Hacer una descripción detallada y análisis de la situación en que se encuentra la persona usuaria atendida, señalando características o factores útiles al dirigir la orientación-consejería en VBG, para identificar y fortalecer habilidades que favorezcan al equipo de facilitación en la resolución de situaciones o casos similares.

**Objetivos específicos:**

- Compartir casos y resolución de estos.
- Compartir herramientas y habilidades utilizadas para brindar la orientación-consejería en VBG.
- Analizar el caso y alternativas de resolución a nivel grupal.
- Fortalecer herramientas y habilidades a nivel individual y grupal.
- Identificar emociones y posicionamiento personal.
- Contención emocional.

| | |
|---|---|
| **Nombre de la persona facilitadora de EIS:** | |
| **Centro Operativo:** | |
| **Nombre de la Institución educativa:** | |
| **Fecha:** | |
| | |
| **Descripción del caso:** | |
| En este apartado se describe la situación de la persona usuaria con las características principales y que se consideren relevantes. | |
| **Consejería brindada:** | |
| Se escriben los temas abordados en la consejería (ILE, VBG, métodos anticonceptivos, ITS, VIH, diversidad sexual, etc.). | |
| **Referencias:** | |
| Se escribe la(s) referencia(s) brindadas de acuerdo al caso. | |
| **Características individuales de la persona usuaria:** | **Características del contexto:** |
| Edad:<br>Sexo:<br>Nivel educativo:<br>Estado civil: | Lugar de residencia:<br>Ambiente familiar:<br>Ambiente escolar:<br>Ambiente de la comunidad (inseguridad, acceso a servicios, transporte, etc.): |
| **Redes de apoyo:** | **Factores de riesgo:** |
| Amigos:<br>Familia:<br>Vecinos:<br>Compañeros de escuela: | Características personales o socioeconómicas/culturales que pueden perjudicar, causar conflicto o impedir la resolución favorable de la situación. |
| | **Factores de protección:** |
| | Características personales o socioeconómicas/culturales que pueden favorecer y/o ayudar a la resolución favorable de la situación. |
| **Motivo de elección de caso:** | |
| Razón (es) por las cuales se eligió el caso. Por ejemplo: Se vinculó con alguna situación personal, causo algún efecto en las emociones propias, no sé contaba con la información necesaria y/o suficiente, fue un caso inusual, fue un caso complicado, fue un caso exitoso, etc. | |

Autoría: Erika Noemí Heredia Márquez.

# Anexo 4

## El ciclo de la violencia

# Anexo 5

## Juego de roles

**Objetivo:** que las personas facilitadoras de EIS pongan en práctica las habilidades y conocimientos necesarios para una sesión de orientación-consejería en VBG.

### Instrucciones:

1. El juego de roles debe incluir:

   - Habilidades básicas de orientación-consejería en VBG disponibles para llevar a cabo un proceso de orientación: capacidad de relacionarse, empatía, escucha activa, trabajo con sentimientos, preguntas eficaces, enfoque del tema, trato como persona adulta, brindar la atención adecuada, claridad en el lenguaje, manejo de silencios, retroalimentación, dar criterios para la autorreflexión, respeto hacia los principios, valores, sentimientos y posturas de la persona usuaria.

   - Los pasos de un proceso de orientación-consejería en VBG, cubriendo los siguientes objetivos:

     » Evaluar las necesidades específicas de la persona usuaria, identificando la situación específica de violencia experimentada y determinar su nivel del riesgo.
     » Elaborar un Plan de Seguridad acorde a las circunstancias específicas de la persona usuaria (en caso necesario).
     » Realizar referencias informadas, apoyando a la persona usuaria en el proceso de decisión inicial respecto al tipo de ayuda que puede y/o quiere recibir, y acompañándola para facilitar el acceso a los servicios referenciados.

   - Este es un ejercicio didáctico que requiere de total respeto, objetividad, capacidad de empatía y apertura ante los señalamientos y críticas constructivas que se viertan; es también una oportunidad de aprender, ya que cuando se encuentren frente a una persona usuaria real, no tendrán la posibilidad de contar con otras personas que puedan observar su desempeño y comentar acerca de sus áreas de oportunidad y fortalezas.

2. Para ejemplificar cada caso, en un primer momento la persona facilitadora de EIS puede representar a la persona usuaria y la persona orientadora en VBG continuar en su rol de orientadora. Posteriormente podrán intercambiar roles.

3. Se colocarán 2 sillas frente a frente.

4. Al término de cada caso ejemplificado, se generará un espacio de retroalimentación (de 10 minutos).

Primeramente, se le preguntará a la persona que representó a la persona usuaria lo siguiente: ¿cómo se sintió con la orientación recibida?; ¿se cumplieron sus expectativas?; ¿fue una experiencia que le aportó ideas para tomar decisiones sobre la situación que está viviendo? Posteriormente, se harán las siguientes preguntas a la persona que realizó la orientación: ¿cómo te sentiste?; haciendo una autoevaluación ¿qué aspectos consideras necesarios para mejorar?, ¿qué aspectos son fundamentales para seguir realizándolos?

5. Cuando sea posible, es recomendable filmar el ejercicio de manera que tengan la oportunidad de ver y escuchar sus interacciones, para así poder mejorar su labor en la orientación.

## Reflexión de cierre:

Ambas personas resumen los elementos relevantes que ocurrieron durante el mismo y señala aquellos que requieren ser reforzados.

## Nota para ambas personas, facilitadora de EIS y orientadoras en VBG:

Es importante presentar por lo menos un caso con complicaciones, de manera tal que puedan enfrentar posibles eventualidades. Por ejemplo, se pueden utilizar casos de personas usuarias que se muestran hostiles frente a la persona que realiza la orientación; personas usuarias que carecen de una red social; que defienden y/o justifican a su pareja generadora de la violencia; que se niegan a hablar durante la orientación. El equipo deberá preparar por lo menos un caso con estas características para representar en la reunión y tener alternativas de solución listas.

# Anexo 6

## Guía de Auto-observación de orientación-consejería en VBG en Programas Sociales

El objetivo de este instrumento es que las personas facilitadoras de EIS y otras estrategias educativas visualicen el abordaje de elementos de una orientación-consejería en VBG.

| ELEMENTOS DE LA ORIENTACIÓN-CONSEJERÍA EN VBG | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Si | No | No aplica |
| **La persona orientadora:** | Realizó el encuadre. | | | |
| | Aseguró condiciones de privacidad y confidencialidad. | | | |
| **Atención al escuchar:** | Facilitó el proceso reflexivo mediante preguntas. | | | |
| | Utilizó lenguaje sencillo y claro, libre de tecnicismos. | | | |
| | Realizó parafraseo. | | | |
| **No juzgar y Validar:** | Su intervención fue libre de juicios de valor acerca de conductas u opiniones de la persona usuaria. | | | |
| | Validó la información que brindó la persona usuaria. | | | |
| **Informar sobre las necesidades y preocupaciones:** | Brindó información completa de acuerdo a la necesidad de la persona usuaria. | | | |
| | Evitó dar consejos. | | | |
| | Facilitó la toma de decisiones. | | | |
| | La información proporcionada a la persona usuaria fue clara. | | | |
| **Mejorar la Seguridad:** | En caso de ser necesario. Se trabajó Plan de Seguridad. | | | |
| | Refirió a una institución especializada en VBG. | | | |
| **Apoyar:** | Cerró la sesión haciendo un resumen de los puntos más relevantes de la misma. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Integración de la VBG:** | **Identificación de violencia:** | | | |
| | • Psicológica. | | | |
| | • Física. | | | |
| | • Económica. | | | |
| | • Patrimonial. | | | |
| | Se brindó atención inmediata a la Violencia Sexual. | | | |
| | Se mencionó que la Violencia afecta la vida de las mujeres. | | | |
| | Se mencionaron los tipos de violencia. | | | |
| | En caso necesario. Se mencionó el Ciclo de la Violencia. | | | |
| | Se realizó referencia a institución especializada. | | | |
| **Observaciones:** | Fecha:<br><br>Nombre de la persona facilitadora de EIS:<br><br>Centro Operativo: | | | |
| **Reflexiones generadas:** | | | | |

Autoría: Vanessa Ivon Silva Márquez.

# Anexo 7

## Oficio de Presentación

Ciudad de México, a _____ de _____ del 20_____.

**Asunto:** Oficio de Presentación.

**A quien corresponda:**

La Fundación Mexicana para la Planeación Familiar A.C. (Mexfam), cuenta con más de 54 años brindando servicios de atención a la Salud Sexual y Salud Reproductiva; como parte de los servicios integrales que ofrece, se encuentra la detección de situaciones de violencia que viven las mujeres usuarias de nuestros servicios. La atención a la violencia, se realiza a partir de la detección, orientación-consejería y referencia a instituciones especializadas.

En Mexfam estamos comprometidos en contribuir en la disminución de las desigualdades, discriminación y violencia, que viven las mujeres en el país. Hoy en día sabemos que la violencia es un problema social que afecta la salud de las mujeres.

Por lo anterior, nos ponemos en contacto con usted, porque sabemos que su institución es experta y reconocida por la atención que brinda a las mujeres en situación de violencia.

Por ello, nos es muy importante poder construir entre Mexfam y su institución, la colaboración necesaria en aras de poder realizar referencias que aseguren una atención integral de las mujeres que así lo requieran.

De antemano le agradezco la atención que pueda prestarle a la presente y quedo al pendiente de cualquier duda o comentario que surja y con la disposición de ampliar cualquier información que se necesite.

Saludos Cordiales.

Atentamente,

| | |
|---|---|
| Nombre de la persona<br>Coordinadora del Programa Social | Nombre de Gerente de la Clínica |

# Anexo 8

## Ficha de Identificación de Instituciones

**DATOS GENERALES**

Nombre de la Institución: _____

Nombre del Responsable: _____

Cargo:_____

Domicilio de la Institución: _____

_____

(Calle, número, Colonia, Alcaldía, Estado):

Ubicación entre las calles:_____

Teléfonos: Fijo _____

Cel. _____

Correo electrónico: _____

Redes sociales: _____

## SERVICIOS

**Servicios que proporciona:**

Atención Integral (  )  Atención Psicológica (  )  Atención Médica (  )

Atención Legal (  )  Otros (  ) ¿Cuáles? _____

_____

Población objetivo: _____

Horarios: _____

Cuotas: Gratuito (  ) Fija (  ) _____

Otra (  ) _____

¿Cuenta con servicios especiales para adolescentes? Sí (  ) No (  )

¿Cuáles? _____

_____

Nombre del entrevistado: _____

Nombre y firma del (la) coordinador(a): _____

Fecha: _____

# NOTAS

# NOTAS

# NOTAS

# NOTAS

**Manual de fortalecimiento para la atención de la Violencia Basada en Género (VBG) durante la implementación del Curso de Educación Integral en Sexualidad (EIS) de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C. (Mexfam)**

Se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2020, en Solar, Servicios Editoriales, S.A. de C.V. Calle 2 núm. 21,
col. San Pedro de los Pinos, del. Benito Juárez, 03800 México, CDMX.