



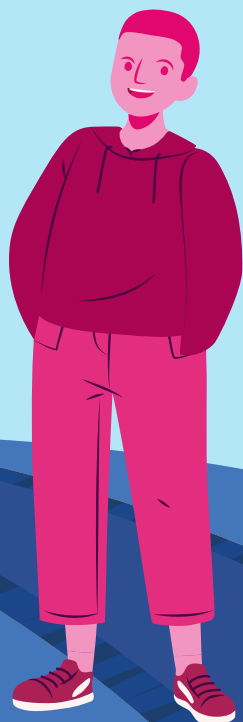
NIÑOS TRANSFORMANDO MASCULINIDADES

MODELO CURRICULAR PARA LA PROMOCIÓN DE MASCULINIDADES DIVERSAS, IGUALITARIAS Y NO VIOLENTAS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES



PARTE I

PROPUESTA PEDAGÓGICA
Y TEORÍA DE CAMBIO



HIAS

Acoger al extranjero.
Proteger al refugiado.

unicef 

para cada infancia

CRÉDITOS

ACTUALIZACIÓN ENERO 2025

HIAS COLOMBIA

Camilo Ramírez - Director País
Marcela Venegas - Gerente de Programas
Alexandra Sánchez - Coordinadora Sub-Oficina Caribe
Paola Salazar - Coordinadora Violencia Basada en Género
Natalia Gardeazabal - Coordinadora de Comunicaicones e Incidencia

HIAS AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Joseph Mejía - Especialista LAC Género y Violencia Basada en Género
Luisa Rivera - Gerente VBG, HIAS México
Dorennys Angulo - Gerente VBG, HIAS Venezuela

UNICEF

Tanya Chapuisat - Representante de UNICEF Colombia
Anna Azaryeva - Representante Adjunta de UNICEF Colombia
Debla López - Especialista Regional de Género y Desarrollo
Andrea Tague Montaña - Oficial de Género, UNICEF Colombia
Ximena A. Correal Cabezas - Asociada de Género y PEAS, UNICEF Colombia
Marcela Henao Álvarez - Consultora UNICEF Colombia

CONSULTOR

Leonardo García

DISEÑO EDITORIAL

Crezco | Start Growing Group SAC

OTROS:

Emma Puig ka Bellacasa
Claudia Cely
Mónica Salazar
Ana María Barragán Niño

Esta publicación es gratuita y permite su copia, impresión y distribución con la única condición que se cite la fuente original y siempre que su uso sea sin fines de lucro.

Los derechos de autor originales del presente currículo pertenecen a HIAS LAC, sin embargo, este documento fue actualizado por HIAS Colombia y UNICEF Colombia, en el marco de la implementación de la consultoría: Adaptación técnica y metodológica de los Modelos Curriculares “Niños Transformando Masculinidades”, “Niñas Remando Hacia el Cambio” y “Niñas y Niños caminando hacia la Igualdad de Género”, la cual fue financiada por UNICEF.

TODOS NUESTROS SERVICIOS SON GRATUITOS

Ante cualquier comportamiento inusual del personal, aliada o aliado de HIAS, puede repórtalo en: infocol@hias.org

HIAS, 2025

CONTENIDO

Introducción	04
A quién está dirigido el modelo curricular	07
Fundamentos	09
• Enfoque transformador de masculinidades	14
• Enfoques del modelo curricular	16
Teoría de cambio	18
Propuesta pedagógica del modelo curricular	22
• Círculo de panas	23
• Ciclo de aprendizaje	23
• La facilitación	25
• Contenidos de los encuentros	32
• Momentos de los encuentros	36
Monitoreo y evaluación	37

NIÑOS TRANSFORMANDO MASCULINIDADES

Modelo Curricular para la promoción de Masculinidades Diversas, Igualitarias y No Violentas con niños y adolescentes

A. Introducción

El modelo curricular **Niños transformando masculinidades** que presentamos a continuación, se desarrolla en el marco de la estrategia regional de HIAS “*Involucrando a hombres para eliminar la violencia hacia mujeres, niñas y adolescentes*”. Esta intervención hace parte de las acciones institucionales para promover el acceso a derechos de personas refugiadas, migrantes y comunidades de acogida en situación de vulnerabilidad a través de sus diferentes enfoques de trabajo, entre ellos la protección y la prevención y respuesta a la Violencia Basada en Género.

La estrategia de HIAS para eliminar la violencia contra las niñas, las adolescentes, las mujeres y promocionar la igualdad de género en contextos de movilidad humana, pone sus esfuerzos en la prevención de la violencia de género en contextos de las comunidades de acogida con la población migrante y refugiada, así como las personas de la comunidad de acogida. En estos escenarios, los programas de prevención de la violencia de género de HIAS buscan facilitar el cambio abordando las causas subyacentes y los factores generadores de la violencia de género a nivel de la población. Dichos programas incluyen iniciativas para empoderar a las niñas y las mujeres, la búsqueda de mayor protección frente a la violencia de género, la consagración de los derechos de las mujeres y la igualdad de género a nivel comunitario.

A partir de ese compromiso institucional, HIAS también impulsa un modelo curricular de empoderamiento de niñas, el cual busca brindar apoyo y fortalecer la protección de las niñas y adolescentes refugiadas en comunidades de acogida, con el fin de contribuir a que alcancen su potencial y accedan a sus derechos humanos, sin discriminación. Esta propuesta fue diseñada para llevar a cabo un abordaje multidisciplinario e intergeneracional para promover la participación activa y protagónica de niñas, adolescentes y demás miembros de la comunidad en el proceso de transformación y fortalecimiento colectivo, impulsando un enfoque basado en los derechos y con perspectiva de género.

Para garantizar un enfoque sincronizado en la prevención de la violencia hacia las niñas, adolescentes y mujeres y para contribuir al cambio de las normas sociales, HIAS reconoce la importancia de la participación de los niños y adolescentes, así como la movilización entre pares. En ese contexto, surge el modelo curricular **Niños transformando masculinidades** de HIAS, con el cual se busca garantizar la participación de los niños y generar diálogos intergeneracionales, que contribuyan al empoderamiento de las niñas. Contar con dos modelos de trabajo específicos, pero vinculados, se constituye en una oportunidad clave para brindar a los equipos técnicos herramientas cohesivas para orientar sus intervenciones tanto con niñas como con niños y para apoyar su trabajo de divulgación, promoción, prevención y protección de derechos.

El objetivo principal del modelo curricular **Niños transformando masculinidades** es involucrar a los niños en la promoción de la igualdad de género, a través del reconocimiento, apropiación y multiplicación de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas.

¹A través de intervenciones enfocadas en el cuidado integral y el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes, por medio de acciones de prevención y respuesta frente al abuso, negligencia, explotación y violencia ejercida en contra de la niñez y adolescencia, fomentando el cumplimiento de sus derechos.

²Enfocado en la prevención, mitigación de riesgos y respuesta a la VBG a través intervenciones comunitarias, grupales e individuales para fomentar el empoderamiento de mujeres, adolescentes, niñas, y población LGBTQ+, así como procesos para la construcción de espacios igualitarios y seguros.

A través del modelo se quiere brindar a los niños y adolescentes herramientas y experiencias para enriquecer sus vidas, para que se inspiren y decidan a incorporar cambios en sus masculinidades, en la forma que se relacionan con las demás personas y ellos mismos. Se espera que como niños y adolescentes contribuyan a construir relaciones de igualdad real, basadas en el respeto de los derechos humanos, sin ninguna discriminación tanto con las niñas, adolescentes, mujeres, personas LGBTQ+ como con otros niños y hombres. Hacemos especial énfasis en que los niños puedan identificar a los Matrimonios Infantiles y Uniones Tempranas y Forzadas (MIUTF) como una expresión de la Violencia Basada en Género (VBG) y una práctica nociva y buscamos que contribuyan a su prevención.

El modelo ha sido diseñado como un proceso experiencial, reflexivo y altamente participativo, enfocado en niños y adolescentes, con edades entre los 10 y los 14 años, en situación de movilidad humana y de comunidades de acogida. En él se les reconoce como sujetos de derechos y protagonistas de su propio desarrollo. Se recomienda conformar grupos de 12 o máximo 15 niños.

Se fundamenta en los avances teóricos de los feminismos y la perspectiva crítica de los estudios de masculinidades. Parte de la idea que los niños y adolescentes pueden aprender otros referentes de la masculinidad y empezar procesos de reflexión y cambio, que eventualmente, los lleven a transformar la masculinidad tradicional. El modelo se centra en la promoción de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas, entendiéndolas como la construcción de formas de ser, actuar, relacionarse e identificarse con la masculinidad, ya no como un modelo único, sino reconociendo la existencia de múltiples formas de autoreconocerse como hombres.

Tales masculinidades se fundamentan en el reconocimiento de la igualdad de derechos de niñas, niños, adolescentes, mujeres, hombres y personas LGBTQ+, por lo tanto, promueven un trato igualitario, la distribución justa de las responsabilidades en el cuidado de la vida, el disfrute de derechos, la vivencia y expresión de emociones sin restricciones de género. Además, estas masculinidades buscan contribuir a la prevención de MIUTF, promoviendo el respeto hacia los derechos humanos de las niñas, tanto como los derechos humanos de los niños sus derechos humanos.

Finalmente, se considera que las masculinidades que impulsamos comprenden que la violencia es un aprendizaje social y que su elección no es una obligación o un determinante biológico, sino una decisión consciente de generar daño y vulnerar derechos. En síntesis, el modelo entiende las masculinidades diversas, igualitarias y no violentas como una alternativa humanizante para los niños y adolescentes, promoviendo un entorno libre de VBG y prácticas nocivas como los MIUTF.

Para darle sustento, el modelo curricular plantea una mirada integradora que considera diversos enfoques: derechos humanos, género, niñez y adolescencia, interculturalidad, movilidad humana e incorpora la interseccionalidad como filtro analítico de los fenómenos. En la convergencia de estos elementos, se configura el enfoque transformador de género que sirve de base para la teoría de cambio que orienta la intervención.

La teoría de cambio del modelo curricular se elaboró tomando como referencia el modelo que propone las “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad.” (UNESCO, 2018). La teoría se estructura a partir del establecimiento de objetivos de aprendizaje en tres niveles: en relación a conocimientos, actitudes y habilidades. A través de estos se define el alcance que tiene la intervención. De ahí que se propone una visión del currículo en espiral, donde se considera que el aprendizaje (conocimiento, actitudes y habilidades) no se da de manera lineal, sino que este se construye de manera progresiva, de acuerdo a los procesos, edades y tiempos de los niños y adolescentes.

Para trazar la ruta que permita alcanzar los cambios deseados se diseñó una propuesta pedagógica estructurada a partir de varios componentes que se articulan orgánicamente. El dispositivo pedagógico central del modelo curricular es el **círculo de panas**. Concebido como un espacio seguro donde los niños y adolescentes pueden compartir con confianza y confidencialidad lo que sienten, piensan y viven en sus cotidianidades sin temor a ser señalados o discriminados, así como permitirse la reflexión crítica sobre sus experiencias y realidades.



Las prácticas nocivas, en el contexto de los MIUTF se entienden como “una forma de violencia contra las mujeres y la niñez y se encuentran profundamente arraigadas en la discriminación por razón de sexo, género, edad y otros motivos” (OACNUDH, 2015 citado en UNICEF, 2023)

Promovidas de manera conjunta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, la secretaria de ONUSIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud. (Unesco, 2018)

Se cuenta con un ciclo de aprendizaje que cuenta con cinco elementos básicos para orientar la acción pedagógica. 1) Partir de los saberes y realidades de los niños, 2) Experimentar y abordar nuevos conocimientos, 3) Reflexionar sobre la experiencia, 4) Aprendizajes para el cambio y 5) Ir a la práctica. El ciclo proporciona orientaciones a los equipos técnicos sobre cómo acompañar el proceso de aprendizaje.

El modelo curricular se estructura en diez encuentros, incluyendo el inicio del proceso y nueve sesiones temáticas. Los nueve temas priorizados tienen igual importancia, porque están pensados para reforzarse mutuamente y para abordarse de manera articulada uno junto al otro, como parte de los saberes que consideramos mínimos para el aprendizaje de los niños y adolescentes. Cada encuentro tiene una duración de dos horas y se recomienda su implementación con una sesión semanal para que los niños procesen e incorporen de manera significativa los aprendizajes. Cada encuentro tiene una duración de dos horas y se recomienda su implementación con una sesión semanal para que los niños procesen e incorporen de manera significativa los aprendizajes.

Cada encuentro cuenta con un objetivo de aprendizaje y se desarrolla a través de cuatro momentos específicos: 1) Tiempo de niños y adolescentes, 2) Jugamos, aprendemos y desaprendemos, 3) Reflexiones para el cambio, y 4) Lo que me llevo para la vida. En cada sesión, es necesario explorar los diferentes momentos para preservar el ciclo de aprendizaje.

Otro aspecto central del modelo es la facilitación, en este sentido, el modelo define cuál es el lugar de las personas facilitadoras, sus funciones y acciones básicas para la planificación e implementación del modelo. Se destaca el rol de la facilitación como acompañamiento en la experiencia de los niños y adolescentes.

El componente de monitoreo y evaluación está directamente vinculado a la teoría de cambio y para su desarrollo se elaboraron herramientas orientadas a identificar los cambios deseados, en relación con los objetivos de aprendizaje, en dos niveles: conocimientos y actitudes. En este sentido, se elaboraron dos herramientas que se aplicarán tanto al inicio como al final de los encuentros. Adicionalmente, y considerando que los niños y adolescentes son el centro del modelo curricular, se elaboró un instrumento para que ellos realicen una evaluación al cierre del proceso.

Finalmente, es importante tener en cuenta que el modelo curricular reconoce que los cambios de la norma social son complejos y presentan muchas resistencias, por esa razón es importante considerar que la currícula representa una aproximación inicial de los niños y adolescentes al tema de las masculinidades, la igualdad, la no violencia, los derechos humanos, los estereotipos de género y los MIUTF. Que es un modelo que busca, a partir del juego, el intercambio, la experiencia y la reflexión que los niños y adolescentes puedan generar nuevos saberes, tener nuevas herramientas y referentes sobre la masculinidad que los movilice al cambio. No obstante, no se pretende que los niños asuman la responsabilidad de transformar la masculinidad patriarcal a nivel social, que puedan empezar a pensar las suyas e introducir los cambios posibles que les permita transformarse a sí mismos, que incorporen nuevos significados sobre lo que significa ser niño y adolescente y no se sientan obligados a seguir el guion de la masculinidad tradicional, que puedan por ejemplo, cuestionar o desafiar los roles que los reducen a su capacidad de ser padres y de ser proveedores. *Niños transformando masculinidades* es una propuesta humanizante en la que abrimos un espacio para que los niños y adolescentes pueden explorar e imaginar el cambio que pueden llegar a ser.

B. A quién está dirigido el modelo curricular

El modelo curricular ***Niños transformando masculinidades*** ha sido diseñado como un proceso experiencial, reflexivo y participativo, dirigido a niños y adolescentes, con edades entre los 10 y los 14 años, en situación de movilidad humana, migrantes, refugiados, desplazados y de las comunidades de acogida, a quienes se les reconoce como sujetos titulares de derechos y protagonistas de su propio desarrollo.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño, se considera como niño a todo ser humano menor de dieciocho años de edad (1989, Art. 1). Como esta definición ofrece un rango de edad muy amplio, recurrimos a la clasificación de UNICEF sobre la adolescencia, en la que se reconoce que el grupo seleccionado, de 10 a 14 años, está experimentando un momento vital muy importante, por una parte, la adolescencia temprana, la cual comprende edades entre los 10 y 13 años y la adolescencia media que va de entre los 14 a los 16 años (UNICEF 2023). A la luz del Interés Superior de los Niños y Adolescentes, hemos elegido trabajar con niños entre los 10 y 14 porque, a la par de la experiencia de migrar, están atravesando múltiples cambios a nivel hormonal, físico, psicológico y comportamental. Por lo tanto, consideramos que acompañarlos en ese momento es una acción clave porque permite proporcionarles un espacio seguro para construir y gestionar colectivamente las preguntas y desafíos que surgen en el proceso de crecer, configurar su masculinidad y vivir la experiencia de migración, refugio, desplazamiento o ser de una comunidad de acogida. Este es un tiempo crucial para la formación de actitudes e imaginarios en los niños, debido a que están más abiertos a aprender, adquirir nuevas ideas y a desafiar estereotipos impuestos sobre la masculinidad.

Adicionalmente, optamos por trabajar con este grupo, porque al estar expuestos a culturas machistas donde se naturaliza la violencia, las desigualdades de género, los Matrimonios Infantiles y Uniones Tempranas y Forzadas (MIUTF) y donde existen expectativas normativas sobre cómo deben comportarse para llegar a ser hombres, consideramos fundamental brindarles herramientas para explorar y configurar su propia comprensión del género y las masculinidades, que puedan acceder a referentes distintos a la masculinidad tradicional machista y para que, a partir del proceso colectivo e individual, puedan cuestionar las normas de género tradicionales y desarrollar perspectivas igualitarias y sin violencia, por ejemplo, nos interesa que los niños puedan identificar que la idea normativa y estereotipada de que las niñas y adolescentes están destinadas a ser madres y cuidadoras y los niños a ser padres, trabajadores y proveedores económicos de la familia, les afecta y restringe su potencial para construir una vida donde, tanto las niñas como los niños, puedan desarrollar todo su potencial humano, sin tener que responder a las expectativas sociales sobre su género.

Orientamos el trabajo hacia niños y adolescentes porque creemos que promocionar masculinidades diversas, igualitarias, no violentas, que promuevan la prevención de los MIUTF, es una forma de contribuir a potenciar su desarrollo integral y a prevenir la violencia hacia las niñas, adolescentes y mujeres, incluyendo toda forma de unión temprana y forzada.





FUNDAMENTOS

“Los niños necesitan una autoestima sana. Necesitan amor. Y una política feminista sabia y amorosa puede ser lo único capaz de salvar las vidas de los niños varones. El patriarcado

Bell Hooks

El modelo curricular para la promoción de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas *Niños transformando masculinidades* se nutre de los aportes y avances de la teoría feminista y la perspectiva crítica de los estudios de masculinidades. Este posicionamiento epistemológico invita a realizar un reconocimiento central: en la actualidad es posible hablar de masculinidades gracias a los desarrollos teóricos de los diferentes feminismos, debido a que es a partir de estos que se configura el género como campo de estudio y categoría de análisis social y a las masculinidades como un subcampo de estudio. (García, 2015).

Adoptar una perspectiva de género y masculinidades críticas implica realizar un análisis de los sistemas de género, las relaciones de poder, las jerarquías, las desigualdades y la violencia que representa la dominación. Para comprender la configuración de una masculinidad machista, es preciso conocer cómo la masculinidad se convierte en un dispositivo de poder (Fabbri, 2018) a través del cual el patriarcado despliega su dominio social.

El **patriarcado** es un sistema político social que se expresa, en su definición más amplia, como la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia. (Lerner, 1990). En el patriarcado se supone que los hombres son inherentemente dominantes, superiores a todas las personas, especialmente a las niñas, las adolescentes, mujeres y personas LGBTQ+, y que están dotados del derecho a dominar y a gobernarlas para mantener ese dominio (Hooks, 2021). Para sostener esa lógica, el patriarcado creó una supra narrativa sobre la división natural de la vida, entre hombres y mujeres, configurando un sistema binario para comprender y organizar el mundo.

A partir de la **diferencia sexual**, el patriarcado ha construido una red de normas para guiar el comportamiento de las personas, buscando que sigan una secuencia preestablecida de roles y atributos basados en el sexo y el género. El sistema clasifica a las personas de acuerdo a su sexo biológico (pene, vagina) y les asigna un género (masculino, femenino). Quienes se ajustan a esta prescripción se les reconoce como hombres y mujeres cis⁵, es decir, personas que alinean el sexo biológico con el género asignado al nacer.

Cuando a una persona se le asigna un género al nacer, no solo recibe un nombre ser nombrada como niño o niña, se le clasifica como masculina o femenina e ingresa en un complejo camino de aprendizaje de la norma social llamado socialización de género. Este proceso se activa a través del contacto con diferentes agentes de socialización como la familia, escuela, amigos/as, medios de comunicación, comunidad, entre otros. Durante la crianza los niños y niñas reciben una serie de mensajes sobre cómo deben ser y comportarse de acuerdo a su sexo y género asignado. Estas prescripciones son los mandatos de género (Olavarria, 2003), los cuales funcionan como guiones que deben seguir niños y niñas para poder representar de manera adecuada a su género en correspondencia con las expectativas sociales de la masculinidad y feminidad en una sociedad patriarcal.

⁵ El prefijo cis proviene del latín “de este lado” o “correspondiente a” y es el antónimo del prefijo trans, que significa “del otro lado”. (HIAS, 2022).



Los mandatos se van incorporando a través de las ideas y las tareas que niños y niñas van realizando, por ejemplo, el guion dice que los niños no pueden jugar con muñecas, cocinar, mostrar debilidad, expresar ciertas emociones y los prepara para que trabajen, sean autosuficientes y puedan ser proveedores, por otra parte, les empuja a ser valientes, competitivos, fuertes, líderes establecer relaciones sexoafectivas con niñas o adolescentes mujeres más jóvenes que ellos como prerrequisito para aprender a ser hombres, ser padre es un indicador de la masculinidad de los varones.

La fundamentación feminista del modelo curricular nos permite analizar críticamente esta narrativa y evidenciar que se trata de un sistema heteronormado profundamente desigual e injusto basado en presupuestos arcaicos que desconocen los fundamentos de los derechos humanos, niegan la dignidad de la persona y desconocen su derecho a la libre determinación. En primera instancia, se evidencia que se trata de un sistema excluyente de aquellas personas que se salen de la secuencia sexo- género, las margina y discrimina. Entre quienes no se identifican con el género asignado al nacer, encontramos a personas trans o las personas no binarias cuya identidad se halla fuera del binarismo de género (masculino vs. femenino). (HIAS, 2022).

Por otra parte, instituye mandatos como modelos únicos a seguir, estableciendo un sistema de recompensas y castigos para evaluar el desempeño de acuerdo el estándar de cada sociedad, en un momento histórico determinado. A quienes se ajustan al guion se les reconoce socialmente como hombres o mujeres de verdad y a quienes no alcanzan el desempeño esperado se les margina. De esta manera se crean jerarquías al interior de los géneros. Así las mujeres deben ser madres y cuidadoras y los hombres padres y proveedores.

Una de las expresiones más problemáticas del sistema patriarcal es la distribución del poder. Se basa en el presupuesto de que la masculinidad es superior a la feminidad (Connell, 1997) y, en consecuencia, los hombres se convierten en el centro del sistema otorgándoles privilegios en función de su género. Para mantener dicho orden, *la masculinidad se convierte en dispositivo de poder como* “un conjunto de discursos y prácticas en el que los sujetos nacidos con pene son producidos en tanto ‘varones’, a través de la socialización en la idea, la creencia o la convicción, de que los tiempos, cuerpos, energías y capacidades de las mujeres y feminidades deberían a estar a su (nuestra) disposición” (Fabbri, 2018).

Este desbalance de poder es lo que caracteriza las relaciones de género y produce las desigualdades que conocemos entre los géneros. Según el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer⁶, el significado social y cultural que la sociedad atribuye a las diferencias biológicas es lo que da lugar a relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres y a la distribución de facultades y derechos en favor del hombre y en detrimento de la mujer (CEDAW, 2010).

Históricamente las mujeres, niñas y adolescentes han experimentado formas de discriminación, exclusión y dominación debido al significado de su género en un sistema patriarcal. Formas de subordinación que han creado profundas brechas limitando sus oportunidades de desarrollo y se manifiestan en el acceso a derechos y recursos como la salud, la educación, el trabajo, la participación política, entre otros. Según estudios se necesitarán aproximadamente 132 años para alcanzar la paridad de género en el mundo. Sin embargo, el desbalance de poder no se queda en el plano de la negación de derechos a las mujeres, de oportunidades o el acceso a recursos, una de las principales expresiones de esta desigualdad es la violencia hacia las niñas, adolescentes y mujeres. Una característica de la masculinidad dominante es el poder que deben ejercer los niños y los hombres. Un poder manifestado, entre otras cosas, en el uso legítimo de la violencia (Pavez, 2011).

Según ONU Mujeres, 1 de cada 3 mujeres en el mundo es víctima de violencia machista, evidencia que configura a la violencia contra las niñas, adolescentes y mujeres como una violación grave de los derechos humanos y un problema de salud pública mundial. En América Latina, CEPAL informa que entre 6 y 8 de cada 10 mujeres han sido víctimas o han experimentado algún episodio de violencia por razón de género en distintos ámbitos de su vida (ONU Mujeres, 2022), por su parte UNICEF señala que “una de cada cuatro mujeres jóvenes contrajo matrimonio por primera vez o mantenía una unión temprana antes de cumplir los 18 años” (UNICEF, 2019a).

De manera tal, que se reconoce a la violencia contra las niñas, adolescentes y mujeres, y entre ellas los MIUTF, como una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres (OEA, 1994; UNICEF, 2023b; DPN, 2019). Por lo cual podemos afirmar que la desigualdad de poder entre hombres y mujeres es una de las causas que genera la violencia hacia las niñas, adolescentes y mujeres. Un estudio reciente, realizado

⁶ Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Proyecto de Recomendación general N° 28 relativa al artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (CEDAW, 2010)

⁷ Informe sobre la Brecha Global de Género 2022. (Foro Económico Mundial, 2022)



con niños, niñas, mujeres y hombres adultos, identificó que una de las expresiones vinculadas a la violencia género que más preocupan a niñas, niños y adolescentes, es el machismo, que hace referencia a un conjunto de actitudes, conductas, creencias y prácticas sociales destinadas a promover la prevalencia del hombre en detrimento de la mujer. (World Visión, 2022).

Por otra parte, los feminismos también nos permiten afirmar que **la masculinidad es una construcción social**, cultural e histórica (Kimmel, Kaufman) en la que participan todos los agentes sociales y no se limita a una evidencia biológica, a la posesión de un pene. En ese sentido es posible reconocer que la masculinidad va más allá de la visión patriarcal y permite reconocer a otros cuerpos y personas que se identifican con la masculinidad (mujeres masculinas, transmasculinos, marimachos, hombres no binarios, personas intersexuales que se identifican como masculinas). La masculinidad es un conjunto de significados siempre cambiantes (Kimmel, 1997).

En esa misma perspectiva, es importante, reconocer que la teoría feminista y los estudios de género desarrollan el concepto de identidad de género (CIDH, 2012) , para hacer referencia al sentimiento profundo de reconocerse como hombre, mujer o persona trans. Esta definición, no solo abre la noción de masculinidad tradicional, al reconocer que se puede construir más allá del dato biológico, sino que además la reconoce como un derecho, un bien jurídico que los estados deben respetar y proteger.

En este mismo sentido, un eje fundamental del análisis actual de la masculinidad y para el modelo curricular es que, a partir de la interpretación cultural de los hechos biológicos, el patriarcado naturalizó, a través del sistema sexo género, la experiencia de la masculinidad como algo normal, como algo dado, como algo fijo, algo que se da naturalmente. En consecuencia, como los hombres nacen en un contexto donde es “natural” tener poder, es “natural” sentirse superiores, efectivamente ese lugar del privilegio hace que la masculinidad se convierta en un lugar **invisible** (Azpiazu, 2017), que pase desapercibida, como sentido común, que no se cuestione.

Por esta razón es necesario hacerla visible, para que los niños puedan saber que es una construcción social y cultural mediada por formas particulares de entender lo que deberían ser los hombres y la masculinidad y, particularmente, que puedan conocer que esa definición de la masculinidad es social, es arbitraria y, por lo tanto, susceptible de ser transformada, interpelada. De ahí que entendemos que la norma social de género puede ser interpelada y transformada en formas de relación donde los niños escapen al mandato de ser padres a toda costa para probar su virilidad, que tengan que iniciar su vida sexual de manera temprana y eso los expone al riesgo de vivir embarazos tempranos que los puedan llevar a uniones tempranas.

Hacer visible la masculinidad es un acto político en la medida que permite que los niños, adolescentes y hombres puedan empezar a visibilizarse como sujetos de género y comenzar a reconocer que poseen privilegios, que existen desigualdades y violencias. Este darse cuenta impulsará y generará las condiciones para que los sujetos masculinos empiecen a explorar acciones para construir relaciones más democráticas, horizontales, igualitarias y no violentas. Visibilizar la masculinidad implica su desafío e interpelación como modelo único para ser y relacionarse.

Parafraseando a Kimmel (1999), si queremos que los niños, adolescentes y hombres entren en la igualdad de género, tenemos que hacer la masculinidad visible para ellos y darnos cuenta de que la invisibilidad es consecuencia del poder y el privilegio.

La masculinidad como dispositivo de poder nos expone, entonces, a un modelo de relaciones de género basado en la superioridad del hombre, a quien se ha legitimado socialmente, para ejercer control y disciplina sobre las mujeres y todas las personas asociadas a lo femenino, entre ellas las niñas, niños, adolescentes y personas LGBTIQ+. Una de las expresiones de estas formas de poder son los Matrimonios Infantiles y Uniones Tempranas y Forzadas (MIUTF), los cuales perpetúan la idea de que las niñas y adolescentes están destinadas a cumplir roles subordinados en la sociedad.

Los matrimonios y uniones tempranas son resultado de normas de género que privilegian la dominación masculina y la subordinación femenina, reforzando la idea de que los hombres tienen el derecho de decidir sobre la vida y el futuro de las niñas y adolescentes. En este contexto, los MIUTF se convierten en herramientas de control, de ese dispositivo de poder, que limitan la autonomía de las niñas y adolescentes, obligándolas a asumir responsabilidades domésticas y de cuidado a edades tempranas, privándolas de oportunidades educativas y laborales, y sometiéndolas a relaciones de pareja desiguales y frecuentemente violentas.

Al imponer la masculinidad hegemónica, que exalta el poder, el control y la virilidad, los MIUTF refuerzan la idea de que los hombres deben dominar y las mujeres deben obedecer. Este tipo de masculinidades no solo afecta a las niñas y adolescentes, sino también a los niños y adolescentes varones, quienes, bajo la presión de demostrar su masculinidad, pueden verse impulsados a ejercer control y autoridad sobre sus parejas, perpetuando ciclos de violencia y desigualdad. Esta práctica nociva afecta de manera desproporcionada a las niñas y adolescentes, por ejemplo, “en la región, una de cada

Violencia contra las mujeres, estimaciones para 2018. (OMS, 2021)

Estudio Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género: algunos términos y estándares relevantes. en cumplimiento de la resolución AG/RES. 2653 (XLI-O/11). (CIDH, 2012)

cuatro mujeres de 20 a 24 años contrajo matrimonio por primera vez o mantenía una unión temprana antes de cumplir los 18 años. Una de cada cinco niñas/adolescentes contrajo matrimonio con un hombre al menos 10 años mayor (ONU Mujeres, UNFPA, UNICEF, 2020) y en Colombia, por cada niño en unión hay tres niñas (UNICEF, 2023b).

Así, los MIUTF no solo son un reflejo de la desigualdad de género, sino también una práctica que contribuye a la reproducción de las estructuras patriarcales y las relaciones de poder basadas en la subordinación y el control, es decir, son escenarios para el despliegue de la masculinidad como dispositivo de poder. Para desafiar y transformar estas estructuras, es fundamental visibilizar y cuestionar la masculinidad hegemónica y los roles tradicionales de género que fomentan y justifican los MIUTF. Al promover masculinidades diversas que valoren la igualdad, el respeto y la no violencia, es posible romper con las normas sociales que perpetúan estas prácticas nocivas y avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria para todas las niñas, adolescentes y mujeres.

Es necesario comprender que este sistema de opresión también se expresa de manera intra genérica. Es decir, los niños, adolescentes y hombres también enfrentan altos costos al asumir o no el modelo de masculinidad tradicional. Durante la socialización de género, los mandatos se configuran como normas rígidas que deben seguir todos los sujetos asignados como hombres.

La masculinidad es una carrera de largo aliento donde los niños están expuestos a los mensajes y estereotipos que deben seguir para ser hombres funcionales al sistema, para que puedan encarnar el dispositivo de poder. Las investigaciones reconocen que la masculinidad en la sociedad patriarcal tiene algunas características recurrentes en el proceso de subjetivación de los niños, adolescentes y hombres.

Kimmel (1999) plantea que la masculinidad se asocia a las siguientes dimensiones.

- **La masculinidad como relaciones de poder**, se basa en el establecimiento de estándares sobre los cuales comparar la masculinidad y crear jerarquías, se define un modelo y a partir de ese evalúa a otros.
- **La masculinidad como huida de lo femenino**, representa un imperativo para los niños y adolescentes, significa no ser como las mujeres, no ser niña, el repudio de la femineidad, este mandato puede llegar a ser tan exigente que se afirma que la identidad masculina nace de la renuncia a lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino. El autor se pregunta ¿cuándo acaba esto? La respuesta: nunca. Para los niños, adolescentes y hombres admitir debilidad, flaqueza o fragilidad, es ser visto como niña o afeminado, no como un verdadero hombre, entonces se reprime y se finge.
- **La masculinidad como validación homosocial**, plantea que los niños, adolescentes y hombres están bajo el cuidadoso y persistente escrutinio de otros hombres. Los otros, miran, clasifican, evalúan el desempeño y conceden o no la aceptación en el reino de la masculinidad, de ahí que sea necesario demostrar para obtener su aprobación. Esta validación lleva a realizar actos de riesgo, que comprometen la vida misma, pues la masculinidad siempre está en peligro, se puede perder, existe el riesgo al fracaso en medio de una competencia intensa e implacable por la masculinidad, los MIUTF son un escenario donde los hombres prueban su masculinidad.
- **La masculinidad como homofobia**, las consecuencias de ser percibidos como afeminados son enormes, para muchos representa un asunto de vida y muerte, los hombres se exponen a grandes riesgos para probar la condición de hombre y heterosexual, exponiendo la salud, con tal de alejar a toda costa la sospecha sobre su sexualidad.

Por su parte, Marqués (1997) plantea que la consigna básica de la construcción social del varón en la sociedad patriarcal es ser importante. Ese mandato se interpreta de dos maneras: **Ya soy importante**, soy un sujeto en poder y **Debo ser importante**, soy hombre, pertenezco a un prestigioso colectivo, debo cumplir mis obligaciones como varón, si en mi contexto las uniones tempranas y forzadas están naturalizadas y es lo que da prestigio a los hombres, pues, incurro en estas para acercarme al modelo hegemónico.

Debo imitar a los otros hombres con poder o al menos, destacar en algo. Debo ser capaz de proteger, alimentar y orientar a una mujer y a los hijos/as que esta me dé, esta expresión del mandato es la que alimenta o sirve para reproducir y justificar que si un adolescente entra en una unión temprana o producto de un embarazo se vincula a una unión temprana forzada, su deber como hombre es asumir el rol de padre responsable y proveedor, lo cual le confiere reconocimiento y la homovalidación de sus pares, lo cual es un reconocimiento simbólico de poder y prestigio, pues es doblemente meritorio que cumpla con el rol de proveedor y más meritorio aún que lo haga a temprana edad.

En contraste, las niñas y adolescentes que lo encarnan son vistas como responsables de los embarazos y estigmatizadas dentro de las comunidades (UNICEF, 2023b). Esta producción de la masculinidad busca reducir las diferencias personales de los niños y adolescentes, tratando de uniformarlos en torno a un modelo de sujeto masculino y, a contra cara, se trata de aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las niñas y mujeres para tomar distancia de estas.

Un lugar común en toda la bibliografía es la prohibición de la expresión de las emociones y la restricción de estas a la ira, como posibilidad para encarnar una masculinidad fuerte, válida. Numerosas emociones naturales han sido descartadas como fuera de los límites de la masculinidad y por tanto se consideran como inválidas, de manera que es bastante típico que los niños aprendan, desde temprana edad, a reprimir sentimientos de miedo y dolor.



Por ejemplo, los niños y adolescentes que se ven envueltos en una situación de unión temprana forzada, no cuentan con espacios para expresar el pánico que supone tener que pensar en cambiar toda su vida, como dejar de estudiar, para ponerse a trabajar, en la actividad que fuere necesario, para así poder proveer. Sin embargo, para muchos hombres, la única emoción que goza de alguna validación es la ira (Kaufman, 1999). El mismo autor plantea que las expectativas de género que se aplican a los niños tienden a enfatizar el control a través de la agresión. Esto no solamente limita su potencial humano, sino que aumenta las apuestas en relación con la violencia y el conflicto: la capacidad de dominar se convierte en una muestra de hombría. Solo si implicamos a los niños y a los hombres en la redefinición de la hombría podremos cuestionar esos patrones de dominación y control de manera efectiva. (Kaufman, 2013).

En el contexto de la movilidad humana la masculinidad no se escapa de las normas sociales de género. Sabemos que los niños y adolescentes migrantes, refugiados y desplazados transitan realidades sumamente complejas y debido a múltiples factores han vivido situaciones de vulnerabilidad, riesgo y precariedad antes, durante y después en la ruta migratoria. Junto a las niñas, adolescentes y mujeres, los niños y adolescentes son quienes presentan mayor riesgo de experimentar violencia debido a los diferentes procesos de movilidad que viven.

Se encontró, por ejemplo, que el machismo tiene efectos sobre los niños y hombres, al señalar que sienten que la presión social para reproducir los patrones machistas de superioridad sobre otros sujetos es mayor sobre los niños y adolescentes varones (World Visión, 2022). Hernández (2011) plantea que desde la infancia y ante coyunturas específicas de la migración, los niños entran en un proceso de aprendizaje y mística masculina que enuncia diferentes valores.

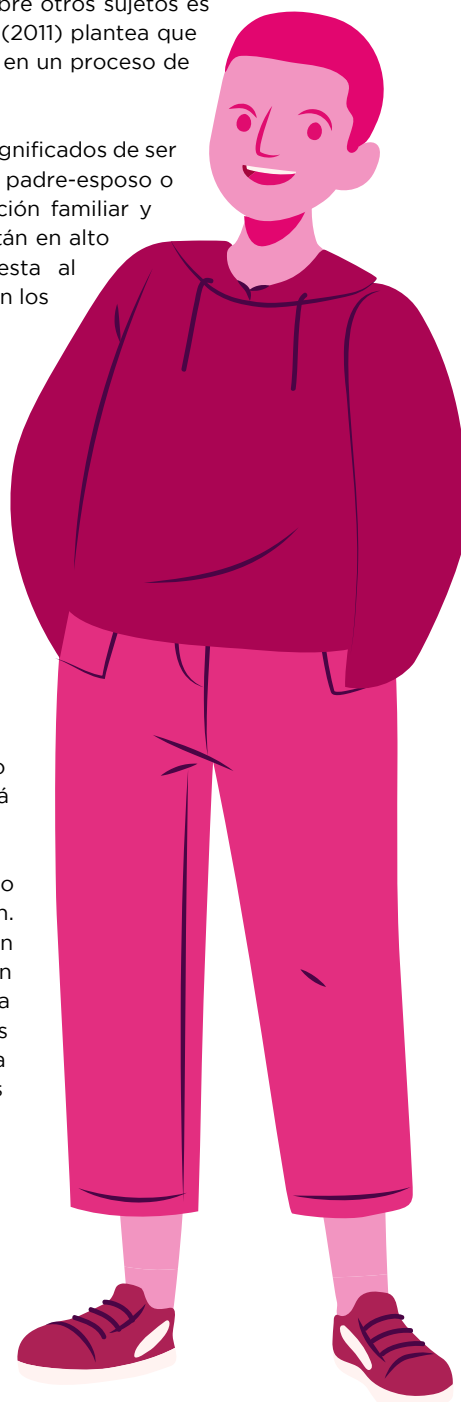
Afirma que para los niños el migrar constituye un ritual de paso que refuerza los significados de ser y de actuar como un hombre de verdad para trabajar y aspirar a ser proveedor, padre-esposo o protector de la familia, y señala que todo esto es el producto de la socialización familiar y cultural. Por lo que se puede afirmar que los niños y adolescentes migrantes están en alto riesgo de enfrentarse a uniones tempranas y forzadas, como una respuesta al seguimiento de los mandatos de la masculinidad hegemónica que se exacerban en los contextos de movilidad humana.

En otro estudio sobre migración, se encontró que “las expectativas de la masculinidad dominante se tornan difíciles de satisfacer o alcanzar. Por parte de los propios niños, a sí mismos, se lleva a cabo una permanente vigilancia de la hombría para cumplir re-construir la masculinidad dominante. Esta vigilancia de género se grafica en las burlas o ridiculizaciones en público cuando un varón se caracteriza o actúa con lo que tradicionalmente se ha impuesto a las niñas y mujeres.

La masculinidad requiere una permanente afirmación de ser macho diferenciándose de quienes no lo son, como las niñas, mujeres o grupos sociales subordinados. Se trata de las exigencias constantes que recaen sobre los niños respecto a que repriman sus emociones de temor o dolor, mientras se exalta el vigor y la agresividad, así como la expectativa de proteger a las personas más débiles. A través de diferentes frases se enseña a los niños que ‘los hombres no lloran’, porque le dirán que ‘es poco hombre’ o ‘es niña’. En definitiva, se le exigirá que se ‘ponga los pantalones’ (Pavez, 2011).

Se puede evidenciar entonces que, ser niño y adolescente migrante tiene un alto impacto en la subjetividad, desarrollo integral y las relaciones que estos establecen. Si consideramos que, en situaciones regulares, los niños y adolescentes, están expuestos a procesos de socialización de género en los cuales incorporan referentes de masculinidad tradicionales machistas y violentas que perpetúan la superioridad masculina, las desigualdades de género y naturalizan los MIUTF y los embarazos tempranos, en contextos humanitarios los estereotipos y roles sobre la masculinidad se exacerban como mecanismos de supervivencia y adaptación a los escenarios de hostilidad, desprotección y carencia que experimentan las familias, grupos y personas migrantes o refugiadas.

No obstante, gracias a la resiliencia de las familias, los niños, niñas y adolescentes y su deseo de tener vidas dignas y felices (World Visión, 2022), también se presentan oportunidades para la transformación de los roles y las prácticas a través de las cuales se construyen sus masculinidades.



Enfoque transformador de masculinidades

Frente a este panorama el modelo curricular se basa en un enfoque transformador de género, a partir del cual se promueve la implementación de la teoría de cambio de forma espiral, progresiva, de acuerdo a los procesos y edades de los niños y adolescentes participantes.

Según la FAO (2023) los enfoques transformadores de género se caracterizan porque pretenden examinar activamente, desafiar y transformar las causas subyacentes de la desigualdad de género; buscan abordar las dinámicas y relaciones de poder desequilibradas, las normas y funciones rígidas de género, las prácticas nocivas y las normas formales e informales desiguales, entre las cuales se encuentran los Matrimonios Infantiles y Uniones Tempranas y Forzadas (MIUTF). Dichos enfoques ponen en tela de juicio las relaciones de género desiguales, las normas y las prácticas discriminatorias, que suelen estar sesgadas a favor de los hombres. También, va dirigido a modificar aquellas normas y prácticas que discriminan a los niños y hombres y pueden hacer que estos se sientan abrumados; la escala de intervención varía, y pueden ponerse en práctica a nivel individual o a nivel del hogar, la comunidad, el grupo o la organización o en una combinación de estos.

A nivel metodológico, algunas características fundamentales que los convierten en transformadores en cuanto al género son que abordan las normas, actitudes y comportamientos sociales subyacentes que perpetúan las desigualdades por razón de género; utilizan enfoques participativos para facilitar el diálogo, la confianza, el sentido de apropiación, la visión y el cambio de comportamiento en varios niveles (individuo/hogar, grupo/comunidad, institución/organización y políticas/leyes), mediante el aprovechamiento del aprendizaje social y las enseñanzas basadas en la experiencia; exigen una reflexión crítica sobre normas y actitudes sociales y de género profundamente arraigadas, con el fin de desafiar la dinámica de poder y provocar un cambio de paradigma en todos los niveles e interactúan explícitamente con los hombres y los niños para abordar los conceptos de masculinidad y género. (FAO y Otros, 2021).

En esa perspectiva el enfoque transformador del modelo curricular se centra en el nivel individual y grupal, y busca que los niños y adolescentes a partir de una propuesta pedagógica experiencial y altamente participativa, puedan conocer y reflexionar sobre cómo ellos se pueden involucrar en la promoción de la igualdad de género. Para alcanzar este objetivo se diseñó una estructura curricular que permitirá que niños y adolescentes cuenten con un espacio seguro, donde puedan adquirir conocimientos, modificar sus actitudes y, en el futuro cercano, impulsar el cambio de comportamientos.

Esta mirada transformadora reconoce que, si bien la masculinidad machista y las normas de género se aprenden en la primera infancia y se refuerzan a lo largo de la vida, reconoce que la masculinidad no es un concepto fijo, ni una construcción estática (Connell, 2021), y al ser un producto social y cultural es susceptible de ser transformado. En esa disputa por la representación de la masculinidad, reconocemos que esas normas y mandatos están sujetos a negociación y elección individual y que, a través de la agencia individual, las personas pueden tomar y toman diferentes decisiones sobre sus creencias y expectativas, internalizando y adaptando sus percepciones de lo que significa ser un hombre “real” (OCDE. 2021).

En esa perspectiva el modelo curricular se basa en la promoción de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas como un posicionamiento ético y político sobre la idea de que los niños y adolescentes pueden aprender otros referentes de la masculinidad y empezar procesos de reflexión y cambio, que eventualmente, los lleven a transformar la masculinidad.

Entendemos por masculinidades diversas, igualitarias y no violentas a la construcción de formas de ser, actuar, relacionarse e identificarse con la masculinidad, ya no en singular como un modelo único, sino en plural, reconociendo la existencia de múltiples formas de autoreconocerse como masculino. Que esas masculinidades se fundamentan en el reconocimiento de la igualdad de derechos de niñas, niños, adolescentes, mujeres, hombres y personas LGBTQ+, por lo tanto, promueven un trato igualitario, la distribución justa de las responsabilidades en el cuidado de la vida, el disfrute de derechos, la vivencia y expresión de emociones sin restricciones de género. Finalmente, se considera que desde las masculinidades diversas se comprende que la violencia es un aprendizaje social y que su elección no es una obligación o un determinante biológico, si no la decisión de generar daño y vulnerar derechos. En síntesis, entendemos las masculinidades diversas, igualitarias y no violentas como una alternativa humanizante para los niños y adolescentes y la posibilidad para que estos aporten a la construcción de una sociedad igualitaria.

Es fundamental tener en cuenta que el modelo curricular reconoce que los cambios de la norma social son complejos y presentan muchas resistencias, como ya se vio arriba, por esa razón es importante tener en consideración que la currícula representa una aproximación inicial de los niños y adolescentes al tema de las masculinidades, la igualdad, la no violencia,

los derechos humanos y los MIUTF. Que es un modelo que busca, a partir del juego, el intercambio y la reflexión que los niños y adolescentes puedan generar nuevos saberes, tener nuevas herramientas y referentes sobre la masculinidad, que los movilice al cambio. No obstante, no se pretende que los niños asuman la responsabilidad de transformar la masculinidad patriarcal a nivel social, sí que puedan empezar a pensar las suyas e introducir pequeños cambios que les permita transformarse a sí mismos. Que puedan desafiar los roles y estereotipos que les quieren reducir a la función reproductiva (como padres) o a su fuerza de trabajo (la proveeduría económica). Que incorporen nuevos significados sobre lo que significa ser niño y adolescente y no se sientan obligados a seguir 'el guion tradicional'.

En palabras de Hooks ¿Cómo transformarse en algo que no puedes imaginar? En el modelo curricular hemos construido un amplio repertorio de dispositivos para que los niños individual y colectivamente estimulen su creatividad para que puedan explorar e imaginar el cambio que pueden llegar a ser.



Enfoques del modelo curricular

El modelo curricular se sustenta en una mirada transformadora e integradora que se alimenta de diversos enfoques. Los cuales no se conciben como elementos segmentados, sino como aspectos interdependientes que potencian las miradas y abordajes sobre el proceso de aprendizaje con los niños y adolescentes.

Enfoque de Derechos Humanos. Se fundamenta en la noción de la dignidad de las personas donde se considera que todas las personas, sin ninguna distinción, poseen un valor inherente que las convierte en sujetas de derechos. Cuando se aplica el enfoque de Derechos Humanos a un modelo transformador, se reconoce que la igualdad de género y la promoción de los Derechos Humanos están estrechamente vinculadas. Este enfoque combina los principios de igualdad, las libertades, no discriminación, empoderamiento y justicia social para lograr un cambio duradero y profundo en las relaciones de género. El enfoque reconoce a las personas como iguales en derechos y diversas en su individualidad.

Enfoque de género. Proporciona una mirada crítica a la configuración de los sistemas de género específicos. Se centra en hacer visible las relaciones de poder asimétricas, indaga por las causas de las desigualdades, expone las normas sociales de género que elevan las posibilidades de que las niñas, niños y adolescentes tengan que enfrentarse a un MIUTF y facilita identificar los privilegios masculinos que generan ventajas para este grupo en detrimento de las niñas, adolescentes, mujeres y personas LGBTQ+. De manera complementaria, el enfoque identifica oportunidades de cambio potenciales para impulsar la igualdad sustantiva entre los géneros.

En el análisis de las relaciones de poder, también se preocupa por entrever las resistencias que generan al sistema y se interesa por cómo estas pueden representar alternativas para desafiar la norma. Una función clave del enfoque es realizar una lectura relacional de género, esto quiere decir que no solo se centra en cómo se configura un género o una identidad, se preocupa por cómo se dan las relaciones entre los géneros y las contextualiza. Es especialmente útil, para comprender cómo los niños construyen una identidad masculina y cómo esa forma de identificación y comportamiento puede afectar el desarrollo de otras personas. Por ejemplo, en relación a las niñas, si los niños se apropian de los espacios comunes para prácticas entre hombres, las niñas pueden ver reducido su derecho a ocupar esos espacios o para participar.

Enfoque de niñez y adolescencia. Tiene como eje central dar cumplimiento a los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes. Parte del reconocimiento de los niños como sujetos titulares de derechos. Los entiende como seres con intereses y capacidad de agencia para construir un sentido para su vida y participar en las situaciones que les afectan. Los considera como protagonistas de su propio desarrollo. El enfoque permite reconocer, comprender, actuar y transformar las situaciones de discriminación, vulnerabilidad, exclusión, invisibilización y desigualdad que puedan experimentar los niños y adolescentes en el contexto del modelo. El enfoque permite identificar las necesidades, capacidades y expectativas de los niños y adolescentes en relación al proceso de aprendizaje, la interacción entre pares, busca garantizar su participación activa y que sus voces sean escuchadas.

Considerando que el modelo curricular se implementará en contextos humanitarios, se busca que, a lo largo de los encuentros, los niños y adolescentes se sientan en un entorno protector que les permita aprender y fortalecerse a nivel personal bajo la garantía que este espacio se rige por el *Principio del Interés Superior* de los niños, niñas y adolescentes consagrado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Adicionalmente, también integra las normas mínimas para la protección de la infancia en la acción humanitaria, como marco para asegurar que los niños y adolescentes cuenten con un lugar seguro y estén protegidos contra cualquier forma de abuso, negligencia, explotación y violencia (La Alianza, 2019). Este incluye las Políticas de Salvaguarda de HIAS y de Protección contra la Explotación y el Abuso Sexual.

Acción sin daño. Como parte de los principios del Manual Esfera (2018) el modelo hace hincapié en la acción sin daño o principio de protección para fortalecer la seguridad, la dignidad y los derechos de las personas, y evitar exponerlas a daños. Esto se traduce en que los actores institucionales que participan en el modelo deben hacer todo lo posible para reducir los riesgos generales para las personas y la vulnerabilidad de estas, incluidos los efectos potencialmente negativos de los programas humanitarios. En ese sentido se recomienda garantizar la confidencialidad y el consentimiento/asentimiento informado de los niños, niñas y adolescentes para cualquier asunto delicado, procurar contar con el mayor conocimiento posible de los comportamientos esperados y las normas sociales para todos los niños, niñas y adolescentes y que cuando se planifican intervenciones, considerar que la ubicación, el tiempo, transporte, condiciones sanitarias, etc. deben ser adecuadas al contexto para garantizar la accesibilidad y la inclusión. (Asociación Esfera, 2018).

El enfoque intercultural. Se fundamenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de los niños participantes, de sus trayectorias, historias y experiencias. Parte de la idea de que habitamos un mundo diverso con múltiples culturas, donde cada una tiene diferentes tradiciones, visiones y formas de nombrar y esto constituye la riqueza de lo humano. El enfoque nos permite establecer puentes de diálogo, intercambio y re-conocimiento a partir de las diferencias. Por ejemplo, a pesar de compartir el mismo idioma, las palabras poseen significados diferentes y allí en el encuentro, es que adquiere sentido y relevancia, valorar las diferentes formas en que habitamos y nos relacionamos con el mundo, dejando muy claro que no hay culturas superiores a otras. Este respeto nos permite avanzar en la comprensión del otro e invita a evitar estereotipos, prejuicios o formas de discriminación basados en la identificación cultural.

Uno de los beneficios de utilizar el enfoque en el proceso, es que nos permite reconocer que en cada cultura se construyen nociones de género diferentes. Las masculinidades, feminidades e identidades no binarias se configuran de manera heterogénea, lo cual convoca a conocer y respetar las diferentes formas en las que se expresan las masculinidades. También, permite ampliar la comprensión sobre cómo operan las normas, roles y expectativas de género y cómo varían en los distintos contextos culturales. De igual forma, posibilita identificar de manera crítica cómo algunas prácticas culturales pueden perpetuar desigualdades de género.

Enfoque de movilidad humana. Considera todas las realidades vinculadas a la movilidad humana y al derecho a la libre circulación (migración -emigración e inmigración-, refugio, desplazamiento forzado, la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes, el tránsito y retorno). “Es un proceso complejo y motivado por diversas razones (voluntarias o forzadas), que se realiza con la intencionalidad de permanecer en el lugar de destino por períodos cortos o largos, o, incluso, para desarrollar una movilidad circular. Este proceso implica el cruce de los límites de una división geográfica o política, dentro de un país o hacia el exterior” (OIM, 2012).

En el contexto del modelo curricular este enfoque reconoce y valora las diversas experiencias de las personas migrantes, refugiadas y desplazadas y, las considera como elementos fundamentales para comprender las realidades, motivaciones y prácticas de los niños, niñas, adolescentes y sus familias. En intersección con los otros enfoques permite situar el análisis en cómo el hecho migratorio está profundamente vinculado no solo con los factores que generan el tránsito, sino en cómo cada persona lo vive de acuerdo con su género. Por ejemplo, qué implica para un niño migrar o experimentar el desplazamiento a temprana edad, cómo se reconfigura su identidad frente a las realidades y riesgos que representa la movilización, y máxime, en condiciones de vulnerabilidad, precariedad y poca seguridad.

Asimismo, permite identificar cómo las normas de género afectan las experiencias, imaginarios y prácticas de niños, niñas, adolescentes, mujeres, hombres y personas LGBTIQ+ en contextos migratorios antes, durante y después del hecho migratorio. Por ejemplo, contribuye a analizar cómo las niñas y adolescentes corren mayores riesgos de violencia sexual debido a factores como la hipersexualización de las personas migrantes, donde éstas están expuestas a fenómenos como los matrimonios infantiles y las uniones tempranas y forzadas como una forma de ‘resolver’ la vulnerabilidad y precariedad de las familias.

Desde la comprensión significativa de la movilidad humana el enfoque contribuye a reconocer a las personas migrantes, refugiadas y desplazadas como sujetas de derechos, busca eliminar los estereotipos, prejuicios y violencias hacia estas y promueve su integración social y cultural como estrategias para el fomento de la integración y la igualdad.

Finalmente se incorpora la **interseccionalidad** como filtro analítico para realizar lecturas complejas sobre las realidades, historias y situaciones que contribuyan a comprender las formas en que los niños configuran su masculinidad. La interseccionalidad es una categoría de análisis para referir los componentes que confluyen en un mismo caso, multiplicando las desventajas y discriminaciones. Este enfoque permite contemplar los problemas desde una perspectiva integral, evitando simplificar las conclusiones y, por lo tanto, el abordaje de dicha realidad (Inmujeres. 2016). La interseccionalidad como enfoque, se nutre de los enfoques anteriores, y permite analizar, por ejemplo, cómo los niños y adolescentes pueden ser discriminados por su edad, origen nacional, color de piel, por su situación económica, entre otros, o de manera inversa, deja ver cómo el ejercicio de la masculinidad aporta o genera la discriminación de otras personas.

Develar esas múltiples formas de vulnerabilidad, exclusión o discriminación contribuye a comprender que la construcción de las identidades está marcada por diversos fenómenos y su reconocimiento ofrece información valiosa para comprender las ideas y prácticas de los niños y de sus entornos socioculturales para integrarlas al proceso de (des)aprendizaje y/o cambio que viven.

Del mismo modo, habilita la posibilidad de analizar los impactos que tienen en las niñas, adolescentes y mujeres las desigualdades y violencias a las que se enfrentan por su género. Por ejemplo, puede aplicarse para comprender cómo, en el caso de los Matrimonios Infantiles y Uniones Tempranas y Forzadas (MIUTF), diferentes factores de discriminación y desventaja se entrelazan y afectan a las niñas y adolescentes de manera múltiple y compleja. Es así que, por ejemplo, en el caso de una niña migrante asentada en una comunidad de la periferia urbana, con altos niveles de pobreza se enfrenta a una serie de desigualdades que van más allá del simple hecho de ser una niña. La interseccionalidad nos permite analizar cómo su situación es afectada no solo por su género, sino también por su situación migratoria, la ubicación geográfica, la situación económica, y su acceso limitado a educación y servicios de salud.

En un contexto donde las prácticas culturales de uniones tempranas son comunes, su situación migratoria y la presión comunitaria elevan las probabilidades de enfrentarse a un MIUTF. Aquí es posible ver cómo las normas del género, expresadas en los roles impuestos, interactúan con otros factores, como la pobreza. Una familia con recursos limitados podría ver el matrimonio temprano como una forma de asegurar la estabilidad económica de la niña, mientras que las normas de género podrían dictar que su rol es casarse y tener hijos o hijas, reforzando la presión y la decisión de casarla o unirla a una edad temprana.



TEORÍA DEL CAMBIO

La teoría de cambio es una visualización consciente e intencional, sobre cómo nuestras acciones pueden conducir a obtener resultados específicos, con el objetivo de lograr un cambio deseado en nuestro entorno cercano. Para su logro, es necesario tener claridad sobre el resultado deseado y las herramientas de monitoreo que permitan medir el impacto, considerando la realidad a transformar y los riesgos que implica promover dicho cambio.

El objetivo de la teoría de cambio del modelo curricular de HIAS **Niños transformando masculinidades**, es *involucrar a los niños en la promoción de la igualdad de género, a través del reconocimiento, apropiación y multiplicación de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas*. Conscientes del reto que representan impulsar cambios de la norma social en relación al género, hemos delimitado el alcance de este propósito, colocando en el centro de todas las acciones a los niños y adolescentes que participarán, reconociendo que se trata de un trabajo inicial con el cual se busca abrir alternativas frente a normas sociales de género profundamente arraigadas en las sociedades, comunidades, familias e individuos.

Para establecer el alcance de los cambios que esperamos movilizar en los niños y adolescentes se tomó como referencia operativa el modelo de las *“Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad.”* (UNESCO, 2018). A la luz de estas orientaciones, la teoría de cambio del modelo curricular se estructura a partir de nueve temas clave a abordar en los encuentros, los cuales tienen igual importancia, porque están pensados para reforzarse mutuamente y para abordarse de manera articulada y secuencial, como parte de los saberes que consideramos mínimos para el aprendizaje de los niños y adolescentes. Cada tema contará con objetivos de aprendizaje, a partir de los cuales esperamos desplegar la teoría de cambio. La estructura es la siguiente: un tema, un objetivo general para cada encuentro y tres objetivos de aprendizaje en relación a *conocimientos, actitudes y habilidades*.

Se invita a los equipos técnicos y a las personas facilitadoras a pensar la implementación del modelo a partir de una visión de currículo en espiral, es decir, considerar que el aprendizaje (conocimiento, actitudes y habilidades), no se da de manera lineal, sino que este se construye de manera progresiva, “reflejan un proceso iterativo y de reforzamiento mutuo, que proporciona a los [niños y adolescentes] múltiples oportunidades de aprender, reexaminar y reforzar ideas clave.” (UNESCO, 2018, 17). En consecuencia, al considerar el ciclo de aprendizaje como un proceso, los niños y adolescentes tendrán la posibilidad de conocer, familiarizarse con nuevos saberes e incorporar cambios en sus visiones y formas de actuar.

Una consideración esencial, a nivel pedagógico y operativo a tener en cuenta, *los esfuerzos pedagógicos se enfocarán en que los niños y adolescentes alcancen los objetivos de aprendizaje de conocimiento y actitudes*, los cuales son realistas y alcanzables y podrán ser medidos en el corto plazo . Por su parte, las habilidades requieren de un acompañamiento más sostenido y podrán alcanzarse a mediano o largo plazo. No obstante, no se descarta que pueda avanzarse en este nivel.

¹⁰ Promovidas de manera conjunta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, la secretaria de ONUSIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud. (Unesco, 2018)

¹¹ En reconocimiento de los límites temporales que tiene un modelo de 10 sesiones con esta población y para efectos del abordaje de la teoría de cambio y su posterior implementación en la currícula.

TEORÍA DEL CAMBIO

Modelo Curricular para la promoción de Masculinidades Diversas, Igualitarias y No Violentas con niños y adolescentes

NIÑOS TRANSFORMANDO MASCULINIDADES

				Cambios esperados		
Nº	Nombre	Tema	Objetivo	Conocimiento	Actitud	Habilidad
1.	Somos diversidad	Diversidad humana	Los niños y adolescentes reconocen la diversidad humana y se identifican como sujetos de género.	- Definir qué es la diversidad humana. - Definir qué es ser sujetos de género. - Definir qué es la orientación sexual.	- Reconocer que todas las personas son únicas y valiosas y tienen el derecho a ser tratadas con dignidad, igualdad y respeto. - Reconocer que los niños y todas las personas tienen una identidad de género. - Reconocer que todas las personas pueden tener una orientación sexual diversa.	- Expresar maneras de respeto y valoración de la diversidad de las demás personas. - Fomentar la idea de que todas las personas son únicas y deben ser respetadas sin importar su género, etnia, raza, orientación sexual, edad, nacionalidad, o cualquier característica de su diversidad humana. - Practicar maneras de tratar a las personas sin discriminación. - Comprender su propia identidad de género y demostrar respeto por la identidad de género de las demás personas.
2.	(Des)Aprender la masculinidad	De la masculinidad a las masculinidades	Los niños y adolescentes identifican que no existe una sola masculinidad y reconocen la existencia de masculinidades diversas.	- Identificar los mandatos de la masculinidad machista (por ejemplo, los niños no lloran, son fuertes, no expresan sentimientos, no juegan con muñecas, los niños pueden ejercer violencia, los adolescentes deben tener muchas parejas y deben prepararse para ser proveedores). - Definir qué son las masculinidades diversas. - Definir qué son los privilegios.	- Reconocer que existen masculinidades diversas y que cada persona puede construir su masculinidad libre de machismo y violencia. - Reconocer que los niños y adolescentes pueden llegar a ser hombres sin tener que exponerse a MIUTF. - Reconocer cuáles son los privilegios que les ofrece la masculinidad tradicional.	- Fomentar la idea de que todas las personas pueden construir masculinidades diversas, igualitarias y no violentas. - Cuestionar los mandatos de la masculinidad machista dentro de sus relaciones. - Desafiar los estereotipos que presionan a los niños y adolescentes a tener uniones tempranas, ser padres y proveedores. - Reflexionar sobre los privilegios que poseen. - Practicar acciones para construir masculinidades igualitarias y no violentas.
3.	Yo soy sujeto de derechos	Derechos Humanos de niñas y niños	Los niños y adolescentes se reconocen y reconocen a las niñas y adolescentes como sujetas de derechos.	- Definir qué son los derechos humanos. - Definir qué es ser sujetos de derechos.	- Reconocer que existen los derechos humanos. - Reconocer que los derechos humanos se aplican a todas las personas. - Reconocer que los niños y las niñas tienen derechos humanos y deben ser tratadas con dignidad, igualdad y respeto. - Reconocer cuáles son los derechos que disfrutan. - Reconocer que las niñas, niños y adolescentes también pueden experimentar VBG y MIUTF y que estas son una vulneración de derechos humanos.	- Expresar maneras de mostrar respeto y valoración de los derechos humanos de las niñas y los niños sin discriminación. - Exigir ser tratado con dignidad, igualdad y respeto. - Buscar apoyo si experimentan discriminación o vulneración de sus derechos. - Identificar cuáles acciones constituyen una forma de VBG y MIUTF y exigir protección.
4.	Sexualidad y derechos	Sexualidad y derechos sexuales y derechos reproductivos	Los niños y adolescentes reconocen las dimensiones de la sexualidad y reconocen sus derechos sexuales y derechos reproductivos.	- Definir qué es la sexualidad. - Definir qué son derechos sexuales y derechos reproductivos. - Identificar qué es la violencia sexual.	- Reconocer que todas las personas tienen diferentes maneras de pensar, vivir y expresar su sexualidad. - Reconocer que todas las personas tienen el derecho a vivir una sexualidad sana y consentida. - Reconocer que el cuerpo de los niños y niñas merece ser respetado y ninguna persona puede acceder a él con fines sexuales. - Reconocer la importancia de buscar apoyo si se está experimentando violencia sexual (acoso, abuso sexual o violación). - Reconocer que toda relación sexual con personas menores de 14 años constituye un delito (salvo excepciones, ver edades mínimas para consentimiento sexual) dentro o fuera de un MIUTF.	- Demostrar respeto por las diversas prácticas relacionadas a la sexualidad de todas las personas. - Demostrar respeto por los derechos sexuales y derechos reproductivos propios y de todas las personas. - Demostrar cómo responder si alguien los toca de una manera que los hace sentir incómodos (por ejemplo, decir "no", "respétame" y hablar con una persona adulta de confianza). - Buscar apoyo si los hacen sentir incómodos o alguien vulnera su cuerpo e integridad. - Desnaturalizar los MIUTF, las relaciones sexuales y embarazos tempranos y forzados que se dan en este contexto.

Nº	Nombre	Tema	Objetivo	Conocimiento	Actitud	Habilidad
5.	Violencia basada en género hacia las niñas, niños y adolescentes	Violencia hacia las niñas y adolescentes.	Los niños y adolescentes identifican que todas las formas de Violencias Basadas en Género hacia las niñas y adolescentes constituyen una violación de los derechos humanos y son inaceptables.	- Definir qué es el poder. - Definir qué es la violencia. - Identificar los tipos de violencia de género hacia las niñas, niños y adolescentes (con énfasis en Matrimonios Infantiles y Uniones Tempranas y Forzadas (MIUTF) y la violencia en el noviazgo). - Identificar espacios donde puede ocurrir la violencia de género hacia las niñas, niños y adolescentes, incluidos la escuela, hogar, comunidad o internet. - Identificar cómo se relaciona la masculinidad hegemónica y la violencia en el noviazgo.	- Reconocer que la desigualdad de poder entre hombres y mujeres es la principal causa de la violencia hacia las niñas, niños y mujeres. - Reconocer que todas las formas de violencia de género hacia las niñas, niños y adolescentes son una violación de los Derechos Humanos y son inaceptables. - Recordar que existen rutas de apoyo y servicios que atienden a las niñas, niños y adolescentes que experimentan violencia de género. - Identificar qué la masculinidad hegemónica se puede expresar en forma de violencia en las relaciones de noviazgo.	- Cuestionar el balance de poder dentro de las relaciones. - Identificar cuándo o dónde ocurre la violencia de género hacia las niñas y adolescentes. - Mostrar apoyo a las niñas y adolescentes que son objeto de violencia de género. - Buscar apoyo para las niñas y adolescentes que son víctimas de discriminación o violencia de género. - Buscar apoyo y hablar con una persona adulta de confianza si el niño considera que puede estar involucrado en el ejercicio de violencia de género. - Fomentar la idea de que los niños no debemos estigmatizar a las niñas que son víctimas de violencias. - Cuestionar la masculinidad hegemónica como una forma de experimentar las relaciones de noviazgo.
6.	Transito mis emociones	Emociones	Los niños y adolescentes aprenden a identificar sus emociones y a experimentarlas libres de mandatos de género y a gestionarlas de manera no violenta.	Definir qué son las emociones.	- Reconocer que todas las personas experimentamos emociones. - Reconocer que puedo vivir todas mis emociones y no debo negarlas porque, según los mandatos de la masculinidad, 'los hombres no deben demostrar miedo o tristeza'. - Identificar cuáles emociones pueden influir en que reaccionen de manera violenta. - Reconocer que puedo pedir ayuda cuando siento que no sé cómo manejar mis emociones o que puedo expresarlas de manera violenta. - Reconocer que la conexión emocional y percepción del riesgo ante la VBG y los MIUTF son un factor protector.	- Expresar todas mis emociones sin temor a ser discriminado o violentado. - Reflexionar que, por ser niño, no tengo que dejar de vivir mis emociones de acuerdo con la exigencia de que los hombres no deben demostrar miedo o tristeza. - Expresar mis emociones sin ejercer violencia hacia ninguna persona. - Buscar apoyo cuando siento que no puedo manejar mis emociones. - Mostrar respeto y empatía por las diversas formas en que las niñas, y los demás niños, expresan sus emociones. - Fomentar que los niños y las niñas tenemos derecho a expresar nuestras emociones en público sin miedo a ser discriminados o violentados. - Identificar y rechazar las situaciones que hagan sentir mal o expongan a riesgos a las niñas, niños y adolescentes como la VBG y los MIUTF.
7.	Cocinando masculinidades corresponsables	Corresponsabilidad masculina	Los niños y adolescentes comprenden que la corresponsabilidad contribuye a reducir las desigualdades de género.	- Definir qué es la corresponsabilidad. - Identificar el privilegio masculino.	- Reconocer que las tareas del cuidado se deben distribuir entre todas las personas del hogar, de acuerdo a su edad. - Reconocer que las tareas del cuidado no solo son una responsabilidad de las niñas y mujeres, y que los niños y hombres también pueden ser corresponsables. - Reconocer los privilegios masculinos que se presentan en el cuidado de la familia y el hogar. - Reconocer que los niños pueden hacerse corresponsables de las tareas del cuidado de acuerdo a su edad (por ejemplo, guardar la ropa sucia en su lugar, organizar su espacio, cuidar mascotas, administrar el tiempo para realizar deberes escolares). - Reconocer la corresponsabilidad como una práctica que contribuye a reducir las desigualdades entre los géneros y como un factor protector ante los MIUTF.	- Apoyar la distribución de responsabilidades entre todas las personas del hogar. - Comprender cómo se presentan los privilegios de los niños y los hombres en las relaciones con las niñas y mujeres. - Practicar acciones que contribuyan a la igualdad de género en sus hogares, escuelas y comunidades. - Aprender y practicar nuevas habilidades para el cuidado de la vida (como cocinar, barrer, limpiar, coser, entre otras). - Desafiar los roles y estereotipos sobre la vinculación de los niños, adolescentes y hombres en las labores del cuidado y de la idea de que las mujeres deben ser las responsables de las tareas reproductivas y de cuidado.
8.	Del privilegio a la igualdad entre niños y niñas.	Igualdad de género	Los niños identifican sus privilegios en la escuela y comunidad y promueven la participación igualitaria de las niñas en esos espacios.	- Describir cómo los privilegios de los niños afectan la participación de las niñas en la escuela y comunidad. - Definir qué es la participación en igualdad de condiciones.	- Reconocer la importancia de realizar un trato igualitario y respetuoso con las niñas. - Reconocer que las niñas tienen una participación limitada en la escuela y la comunidad. - Reconocer que existen diferentes prácticas para promover la participación igualitaria. - Reconocer que el trato igualitario con las niñas contribuye a su empoderamiento. - Reconocer que la igualdad de género contribuye a la prevención de los MIUTF.	- Reflexionar sobre cómo los privilegios masculinos, que tengo como niño, afectan a las niñas. - Reflexionar acerca de la importancia de la igualdad en el trato con las niñas. - Practicar acciones que demuestren el trato igualitario hacia las niñas. - Promover acciones que fomenten la participación igualitaria en la escuela y la comunidad. - Apoyar la participación de las niñas y su empoderamiento como sujetas de derechos. - Impulsar la igualdad de género como una estrategia para que las niñas, niños y adolescentes no tengan que experimentar los MIUTF.

N°	Nombre	Tema	Objetivo	Conocimiento	Actitud	Habilidad
9.	Niños transformando masculinidades (encuentro final)	Masculinidades diversas, igualitarias y no violentas.	Los niños construyen su propio camino para aportar a la transformación de su masculinidad.	- Definir qué es un plan de cambio. - Definir qué es transformar la masculinidad.	- Reconocer que los niños pueden construir su propia masculinidad libre de mandatos de género. - Reconocer que los niños pueden tener privilegios y los pueden cambiar por prácticas igualitarias. - Reconocer que los niños pueden contribuir a la igualdad y la prevención de la violencia de género. - Reconocer que los niños pueden desarrollar habilidades para la corresponsabilidad. - Reconocer que los niños pueden aprender a manejar sus emociones sin violencia. - Reconocer que los niños pueden construir relaciones igualitarias con las niñas. - Reconocer que los niños pueden desafiar la masculinidad hegemónica y contribuir a prevenir los MIUTF.	- Elaborar un plan de cambio personal que permita identificar oportunidades de cambio en sus prácticas cotidianas. - Buscar apoyo cuando no comprenda cuáles son sus privilegios, las violencias que pueden ejercer y cuando no pueda gestionar sus emociones. - Desarrollar relaciones igualitarias con las niñas y los otros niños. - Apoyar la idea de que si los niños son igualitarios contribuyen al empoderamiento de las niñas y la prevención de la violencia. - Apoyar la idea de que los niños y los hombres no ejerzan violencia hacia las niñas y las mujeres. - Promover acciones donde otros niños, adolescentes y hombres rechacen los MIUTF.

La implementación de la teoría de cambio conlleva ciertos riesgos que deben ser considerados y abordados para asegurar su efectividad. Algunos de los riesgos asociados a este proceso son:

Resistencia al cambio. Como se trata de un modelo curricular basado en un enfoque transformador de género, los niños y adolescentes son el centro del proceso y de los cambios deseados, no obstante, algunos pueden experimentar resistencia a incorporar cambios a la manera en que han construido sus masculinidades y sobre cómo se relacionan con las niñas y adolescentes, esto debido a varios factores: a una fuerte influencia e introyección de las normas sociales de género; a que han sido socializados en contextos donde se ha naturalizado la violencia hacia a las niñas y adolescentes, así como se han normalizado los MIUTF; a la posibilidad de que no identifiquen la necesidad de modificar sus comportamientos; a la existencia de presiones por parte de su grupo de pares por apegarse a los mandatos de la masculinidad machista y el riesgo de perder su lugar entre ellos; a la percepción de que adoptar nuevas ideas, actitudes y prácticas representa una amenaza para su identidad o estatus, esto debido a que pueden temer que, al salirse del rol tradicional, se interprete como una desviación o vayan a ser mal vistos en su entorno; y/o, a ser excluidos o ridiculizados. Estos factores se pueden profundizar en los contextos de movilidad humana. Cuando se identifiquen algunos de los riesgos descritos u otros emergentes, es importante buscar estrategias sensibles que respondan a las particularidades de cada participante y del grupo.

La socialización masculina. Uno de los principales riesgos a considerar es que por tratarse de niños y adolescentes que están atravesando diferentes etapas de socialización. Tienen una alta influencia de normas sociales y están expuestos permanente a contenidos mediáticos y culturales que han naturalizado o refuerzan la violencia, los estereotipos de género, la dominación masculina, las desigualdades de género y el cumplimiento de los roles tradicionales de la masculinidad (la feminidad). Por ejemplo, en contextos de alta vulnerabilidad y pobreza multidimensional, se normalizan las uniones tempranas, forzadas o no, debido a que se naturalizó que las niñas, niños y adolescentes asuman roles y prácticas que aceleran su ingreso a la vida adulta, como lo son los MIUTF (UNICEF, 2023b). Por todos estos elementos, al inicio se les puede dificultar abrirse a nuevas ideas y comportamientos orientados a la igualdad. Los contextos sociales y comunitarios poco favorables a la igualdad pueden proveer modelos negativos sobre cómo debe tratarse a las niñas y adolescentes, estos referentes los pueden identificar en sus amigos, compañeros de escuela y/o personas de la comunidad, de ahí la importancia del acompañamiento para identificar esas situaciones, comprenderlas y transformarlas desde sus experiencias individuales.

La poca vinculación de la familia o referentes del cuidado al proceso. La familia y las personas referentes del cuidado son fundamentales para facilitar el proceso de cambio de los niños y adolescentes. Sin su vinculación, estos no contarán con interlocución en casa para acompañar la gestión de los nuevos aprendizajes y reflexiones e impulsar la adopción de los cambios. Se debe considerar a la hora de conformar los grupos que los participantes cuenten con el respaldo de sus familias y/o referentes del cuidado. Asimismo, se debe asegurar que estas personas posean la información completa sobre el proceso que van a realizar los niños y adolescentes, de lo contrario, verán limitadas sus oportunidades de experimentar e incorporar cambios en sus visiones y, especialmente, en sus prácticas. Adicionalmente, sin la participación de las familias o referentes del cuidado se puede reducir significativamente la sostenibilidad de los cambios.

Resistencia de la comunidad. En las comunidades de acogida donde se reproducen estereotipos de género o que no se posee información sobre género e incluso, donde se aceptan las desigualdades y la violencia de género, es frecuente que emerjan resistencias, barreras y desafíos sobre la visión de los programas que proponen transformaciones de la norma

social. Los temores son diversos y van desde el riesgo a la feminización y homosexualización de los niños y adolescentes hasta la defensa de sus formas tradicionales de criar y relacionarse entre hombres y mujeres, así en estas se haya normalizado el uso de la violencia. En las comunidades donde se viven los MIUTF como una práctica cotidiana hablar de Educación Sexual Integral, derechos sexuales y reproductivos, la prevención de los MIUTF y del embarazo temprano, se pueden generar mayores resistencias debido a la fuerza de su carácter histórico, social y cultural. No obstante, también pueden convertirse en temas de interés y allí se abre una oportunidad pedagógica y programática. En este ámbito es importante tomar medidas, de acuerdo a cada contexto, que permitan ofrecer a las comunidades información sobre el proyecto y sus objetivos, enfatizando en su aporte a la igualdad y la prevención de la violencia hacia las niñas y adolescentes. La vinculación de la comunidad, así sea indirecta, es importante porque puede contribuir a generar espacios seguros para las niñas, niños y adolescentes e impulsar acciones favorables para la igualdad de género.

Falta de adaptación del modelo curricular al contexto local. El modelo curricular, al ser un documento con alcance regional, invita y exige por parte de las personas implementadoras, que realicen un proceso de adaptación pedagógica ajustada a criterios de pertinencia social y cultural, respuesta a las necesidades del entorno, reconocimiento de las realidades de los participantes, uso de lenguaje amigable y generación de interés genuino en los niños y adolescentes. Otro factor asociado a este riesgo es que la facilitación no se realice considerando los aspectos pedagógicos que implica el trabajo con esta población, valorando las necesidades y características específicas de cada grupo. Para ello es necesario tener claridad que no es lo mismo desarrollar procesos educativos con personas adultas (andragogía), que hacerlo con niños y adolescentes (pedagogía). Adicionalmente, Si no se consideran los lenguajes, tiempos y estrategias de aprendizaje se corre el riesgo de que los participantes presenten resistencias, no generen aprendizajes significativos ni adherencia al proceso. Una herramienta para identificar y actuar ante este riesgo es el monitoreo y evaluación orientado a la cualificación de la intervención.

Entornos de conflicto. La teoría de cambio puede presentar limitantes cuando la implementación se da en medio de una situación de conflicto social o armado. Los procesos de desplazamiento, conflictos armados o la búsqueda de protección internacional representan un reto, debido a que aumentan los riesgos en la participación o asistencia, o incluso pueden llegar a ser objeto de revisión por parte de los actores del conflicto. Ante estos riesgos, es necesario considerar que exista un contexto humanitario favorable para avanzar en el proceso y valorar las condiciones de seguridad tanto para los niños, adolescentes, sus familias o personas referentes de cuidado, así como para las personas facilitadoras. Como lo plantea la Carta Humanitaria y normas mínimas para la respuesta humanitaria (Asociación Esfera, 2018).

Falta de sostenibilidad de los cambios. La teoría de cambio busca generar en los niños y adolescentes transformaciones a nivel de conocimientos y actitudes, que contribuyan a promover la igualdad y reducir la violencia hacia niñas y adolescentes. No obstante, puede resultar difícil que los cambios que se alcancen sean sostenibles en el tiempo, debido a la alta exposición de niños y adolescentes a contextos machistas que legitiman la violencia y la masculinidad tradicional; a que los participantes no puedan contar con otros espacios de formación; a la movilidad de las familias, a que los espacios disponibles para la convivencia no sean favorables para promover la igualdad de género, y, entre otros, a contextos de precariedad o riesgo que imposibilitan el ejercicio de los derechos. Es necesario, entonces, pensar en estrategias institucionales e interinstitucionales complementarias donde se pueda vincular, a nivel local, a los niños, familias o personas referentes de cuidado a espacios de sensibilización, formativos o de capacitación que promueven la igualdad de género y la prevención de la violencia hacia las niñas y las adolescentes.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL MODELO CURRICULAR

Involucrar a los niños y adolescentes en la promoción de la igualdad de género y la construcción de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas, requiere de una propuesta pedagógica integral y atractiva que logre despertar el interés, la participación y la vinculación de los niños y adolescentes. Para ese propósito se elige la educación popular, desarrollada por Paulo Freire (1968), como referente pedagógico para orientar el desarrollo de las acciones del currículo.

La educación popular ofrece un marco ético y metodológico idóneo para la implementación del modelo curricular. Parte del reconocimiento de las personas como sujetos de derechos. Destaca su capacidad para conocer y analizar sus realidades y de convertirse en protagonistas de sus propias historias. Concibe a las personas con capacidad para desarrollar conciencia crítica sobre sus propias experiencias y realizar acciones para transformarlas.

El enfoque transformador de género del modelo se conecta con la educación popular en que ambos buscan promover procesos de aprendizaje que le permitan a los niños, a nivel individual y colectivo, conocer, desafiar y transformar las normas sociales de la masculinidad que perpetúan las desigualdades de género. La combinación de ambos estimula que niños y

adolescentes adquieran conciencia crítica sobre las relaciones de género, las desigualdades, los privilegios y la violencia de género. Busca promover el diálogo colectivo y horizontal como estrategia para examinar las expectativas sociales asociadas a la masculinidad y a crear nuevos saberes que fomenten la empatía, el respeto y la responsabilidad en sus relaciones de género, que permitan hacer el tránsito hacia masculinidades diversas, igualitarias y no violentas. Como lo plantea Zubiría, el propósito de los procesos educativos es la “humanización del [los niños, adolescentes y el] hombre” (Zubiría, 2010).

Círculo de panas

El dispositivo pedagógico central del modelo curricular es el **círculo de panas**. Concebido como un espacio seguro donde los niños y adolescentes pueden compartir con confianza y confidencialidad lo que sienten, piensan y viven en sus cotidianidades sin temor a ser señalados o discriminados.

Como opción pedagógica y ética, los participantes se reúnen en forma circular, representando que cada uno hace parte central del grupo, donde todos tienen voz y pueden expresarse libremente. En el círculo se acoge a todas las personas como iguales, con el mismo valor. En el círculo ninguna persona es extraña o se queda por fuera.

En el círculo se practica la escucha activa, el respeto mutuo y la empatía entre panas. Se brinda la confianza para que los niños compartan sus emociones y experiencias de manera abierta. Se fomenta un ambiente de apoyo emocional y comprensión. Esta interacción basada en el reconocimiento de la humanidad del otro, contribuye a que los niños y adolescentes fortalezcan su autoestima, a desarrollar habilidades sociales, a sentirse conectados con sus pares y explorar nuevas formas de vivir su masculinidad.

La confianza y cercanía que promueve la circularidad es especialmente valiosa para abordar temas que pueden ser desconocidos, sensibles o difíciles, como la discriminación, la violencia, los privilegios, las desigualdades, el fenómeno mismo de la migración y sus impactos en la forma de construir la masculinidad y relacionarse con otras personas. El círculo de panas brinda la oportunidad de reflexionar y aprender en comunidad, de procesar temas o situaciones que quizá no tienen la oportunidad de abordar en otros espacios. En el círculo, todos se brindan apoyo, se sostienen, impulsan y potencian hacia el cambio y el fortalecimiento personal y colectivo.

Ciclo de aprendizaje

La propuesta pedagógica del modelo propone seguir un ciclo de aprendizaje (Zubiría, 2010) en cinco momentos:

1. Partir de los saberes y realidades de los niños. Esta dimensión del proceso exige ir hacia los niños y adolescentes, requiere contar con sus voces, perspectivas y participación. Ellos poseen una visión directa sobre las realidades que enfrentan y esa lectura es el insumo central para activar un diálogo horizontal y el intercambio. A partir de sus formas de nombrar y comprender los fenómenos de los niños situamos y contextualizamos nuestra acción pedagógica. Nos da referencialidad, proporciona información y nos ofrece un diagnóstico sobre sus posicionamientos. Cuando vamos a los niños empezamos a comprender su universo simbólico y simultáneamente, se abre la posibilidad de conectar desde lo humano, de reconocer y validar sus experiencias.

2. Experimentar y abordar nuevos conocimientos. Se ha diseñado un gran repertorio de dispositivos para facilitar que los niños y adolescentes experimenten desde lo lúdico, lo corporal, lo estético, lo visual y lo sonoro el abordaje de los temas. Aquí se busca que el aprendizaje sea una experiencia vivencial y se aprenda con la mente, pero también con el cuerpo y con el corazón. Los contenidos se abordan en el marco de técnicas que favorecen el aprendizaje significativo, es decir, donde los niños asocian lo aprendido con sus experiencias cotidianas y cobran sentido personal. Este es el momento para el contacto, el intercambio, para divertirse, conocerse, experimentar, es el tiempo de vínculo, para ser y explorar otras formas de relacionarse, de habitar el mundo.

3. Reflexionar sobre la experiencia. Después de la acción vamos a la emoción, a lo que sienten los niños a partir de la experiencia. Por

De acuerdo a cada país puede utilizarse la expresión que se emplee para significar o referirse a los vínculos de amistad, por ejemplo, en Colombia podría ser *parcero*.



esta razón, al terminar las actividades siempre preguntamos ¿cómo se sienten? Ir a sus emociones es validarlas y estimular a que se conecten con ellas y normalicen el hecho de identificarlas y gestionarlas. De la emoción pasamos al análisis de lo que sucedió. Es la oportunidad de que los niños y adolescentes puedan comprender los conocimientos básicos abordados en cada espacio y entender cómo funciona, por ejemplo, lo que es la violencia, los tipos y los ámbitos donde sucede. Nos interesa que puedan identificar ese nuevo saber y saber cómo opera.

4. Aprendizajes para el cambio. Los nuevos conocimientos confrontan nuestros saberes previos, nuestras visiones y definiciones sobre la realidad. En este momento se busca que los niños y adolescentes identifiquen y extraigan aprendizajes que impulsen el cambio. Esperamos que los niños pasen del nivel de los conocimientos a comprender su aplicación en la vida diaria, a reflexionar sobre cómo un concepto, problema o actividad establece conexiones con diferentes fenómenos. En la práctica, se espera que los niños aprendan las definiciones básicas de lo que son contenidos como las desigualdades, los privilegios, la violencia, el cuidado, la corresponsabilidad, la igualdad, y a partir de allí puedan aplicar ese conocimiento en situaciones cotidianas, por ejemplo, partiendo de la definición de igualdad, comprenden que no asumir la corresponsabilidad sobre los trabajos del cuidado, representa una desigualdad. En nuestra teoría de cambio este proceso corresponde a las actitudes. Este momento es clave porque los niños y adolescentes al volver a sus contextos con otras perspectivas sobre sus realidades y las de las niñas, adolescentes y mujeres podrán pasar a la acción, al cambio.

5. Ir a la práctica. Esta parte del ciclo de aprendizaje puede darse al interior del espacio seguro del modelo, pero se complementa cuando los niños lo ponen en práctica en sus entornos vitales. Esperamos que durante el proceso del modelo los niños puedan llegar a este punto incorporando visiones renovadas sobre los temas abordados, las lleven a sus vidas y las resignifiquen en sus prácticas. En síntesis, podría decirse que, desde la teoría de cambio y la propuesta pedagógica, el conocimiento proporciona el fundamento para releer la realidad, mientras que las actitudes aportan a formar su comprensión de sí mismos, la masculinidad y las relaciones de género. Las habilidades, por su parte, hacen posible que los niños entren en acción. El ciclo se reinicia cuando volvemos a los niños y adolescentes y reconocemos las nuevas formas en que interpretan y definen sus realidades.



El ciclo de aprendizaje no es estático, ni siempre se presenta de la misma manera. Esto significa que el ciclo no hace referencia a lo que sucede durante el tiempo total de cada encuentro, puede que los niños y adolescentes transiten el ciclo a partir de momentos o actividades puntuales. El ciclo también invita a considerar que los procesos personales y los colectivos son diferentes y, que no necesariamente, están sincronizados porque responden a la realidad y tiempos de cada niño y adolescente. Cada niño transita a su ritmo.

La facilitación

La facilitación ocupa un papel central en el despliegue pedagógico del modelo curricular. Entendemos la facilitación como la acción de generar las condiciones subjetivas, materiales y espaciales para el desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo. La definición más elemental de facilitar hace referencia al proceso de hacer fácil una acción. Sin embargo, en el modelo curricular, la facilitación se concibe como un proceso de educación social que va más allá de ese concepto. Hace referencia a la vinculación recíproca de sujetos dispuestos a aprender, donde cada persona ocupa un lugar diferente en el acto educativo, pero nunca superior o inferior. Así la facilitación es un proceso de acompañamiento a un grupo para la creación de un espacio de aprendizaje, desaprendizaje y transformación individual y social.

Cuando hablamos de acompañamiento, estamos realizando un posicionamiento ético y pedagógico en relación con cuál es nuestro lugar dentro del proceso. Sabiendo que existe el riesgo de establecer relaciones de poder entre niños y personas adultas, situamos el acompañamiento *como un proceso dialógico que reconoce los saberes, historias, trayectorias, intereses de cada actor de la relación pedagógica* (facilitación-niños) y los define como sujetos y titulares de derechos. El acompañamiento facilita la interacción de los dispositivos pedagógicos diseñados, con las subjetividades y realidades de los niños y adolescentes. Se espera que a partir del intercambio de saberes se generen aprendizajes significativos, entendiéndolos como aquellos que permiten “vincular de manera relevante el nuevo conocimiento con el que previamente poseía el individuo, para, de esta manera, cambiar el ‘significado de la experiencia’”. En este sentido, resulta esencial para la teoría poder diagnosticar y diferenciar los conocimientos previos, para enseñar a partir de allí” (Zubiría, 2010). La facilitación no solo es un acto pedagógico es un acto político que favorece la transformación individual y colectiva.

Facilitar el modelo curricular requiere que la persona facilitadora desarrolle las siguientes acciones:

- **Generar un espacio seguro y de confianza.** Generar un espacio seguro que estimule la vinculación de los niños al proceso de aprendizaje. Crear un entorno en el que se sientan seguros, acogidos y a gusto para compartir sus visiones y experiencias sobre la masculinidad, es decir, sobre sus vidas. Esto implica abrir un espacio donde los niños se sientan respetados y reconocidos. El círculo de panas se configura en este espacio donde los niños pueden interactuar horizontalmente. Este espacio seguro se fundamenta en el respeto de la individualidad de cada niño.
- **Incentivar y garantizar la participación.** La participación es un derecho de los niños y garantizarlo es un acto de reconocimiento de su valor y sus experiencias. Se requiere desarrollar todas las estrategias posibles y utilizar todos los dispositivos pedagógicos disponibles para estimular la participación genuina y espontánea de los niños. Se precisa promover su involucramiento en las diferentes actividades. Abrir el espacio para que compartan sus saberes, opiniones y emociones, estimula la toma de decisiones y la interacción con sus pares. La participación hace posible que los niños puedan implicarse, por ejemplo, a través del juego los niños fluyen y dejan que brote lo que verdaderamente son, sus motivaciones, emociones y su forma de relacionarse con el mundo. La participación estimula el sentido de pertenencia y la identificación de los niños con el grupo. Es importante tener en cuenta que todos los niños no participan de la misma manera, se requiere aprender a reconocer sus particularidades y las necesidades del grupo, esto conlleva a adaptar los dispositivos y metodologías.
- **Promover el diálogo entre iguales.** En el círculo de panas, todas las personas son iguales y su singularidad representa la riqueza de lo colectivo. Es central motivar a los niños a dialogar, a compartir e interactuar abiertamente, sin temor a ser señalados o censurados. Se debe reafirmar que en este espacio se reconocen sus voces y realidades, por eso, no se emiten juicios de valor sobre la experiencia de los niños y entre los niños. Se debe resaltar que se respetan sus visiones y nadie puede imponerles una forma de pensar o actuar. En el encuentro de las diversas versiones sobre el mundo y en las distintas formas de abordar los problemas emergen nuevas posibilidades para la comprensión del carácter intercultural y diverso del modelo, para imaginar otras posibilidades para ser y habitar la masculinidad.
- **Promover la escucha activa.** La escucha activa es un factor esencial del proceso. Se requiere crear un ambiente propicio para atender a lo que comparten los niños. Se recomienda utilizar el lenguaje corporal y la voz para resaltar que cada vez que un niño habla lo escuchamos atentamente y esto significa ir más allá de solo escuchar lo que dice. Practica mirar a los ojos como un acto de reconocimiento y respeto que genera confianza y le transmite al otro que nos interesa lo que nos comparte. La escucha activa implica, recibir a la otra persona como se presenta, sin interrumpir, sin juzgar y sin distraerse. Este acto le permite a cada niño comprender los pensamientos, emociones y necesidades de los otros y generar empatía. Cuando los niños escuchan a los demás, emerge la posibilidad de reconocerse en sus historias, de ese modo la escucha se convierte es una oportunidad para los niños de observar que tanto la experiencia de la masculinidad,

las desigualdades, los privilegios, las violencias como la vivencia de la igualdad, el buen trato, la corresponsabilidad y el cuidado de la vida son comunes, que no solo les suceden a unas personas. Asimismo, también permite abrir las miradas y comprender que existen otras alternativas para ser, para relacionarse, para construir vínculos.

- **Estimular la reflexión crítica.** Los niños poseen miradas sobre el mundo y están en constante transformación a medida que van teniendo nuevas experiencias. Ese contexto es el escenario propicio para estimular y fomentar el desarrollo de sus capacidades para reflexionar, preguntar y formarse un criterio propio. Cuando se reflexiona, se abre la posibilidad de comprender el mundo y redefinir nuestras visiones sobre él. La pregunta es la base para movilizar el pensamiento. Promover en los niños el interés por el sentido de las cosas, de las relaciones y las acciones, es una clave esencial para el logro del cambio esperado en el modelo.

Si los niños se interesan y preguntan sobre la masculinidad, las desigualdades, la violencia, ¿por qué se han normalizado las uniones tempranas y forzadas y la diferencia de edad en las relaciones sexoafectivas?, cuando se preguntan ¿por qué las niñas, niños y adolescentes tienen que acelerarse y buscar uniones tempranas? o ¿por qué los adolescentes deben buscar a mujeres mayores para encajar en la masculinidad? Si cuestionan estos elementos, se abren oportunidades para el cambio porque podrán identificar que existen múltiples formas de entender ese problema, que las diferentes personas no lo viven de forma similar. Por ejemplo, si se cuestionan por qué razón como niños no pueden o deben llorar, o jugar con muñecas, aprender a cocinar, mientras que se espera que las niñas lo hagan, a través de análisis, un niño puede evidenciar las diferencias que hay en esa misma experiencia y pueden experimentar todas esas acciones, y se profundiza más en la reflexión, podrían llegar a comprender cómo ese imperativo que se asigna a las niñas de aprender a cuidar, más adelante juega un rol crucial cuando se les presiona para que se unan de manera temprana y/o forzada. Con este hecho estarán empezando a comprender cómo funciona el poder, los mandatos, las desigualdades y la violencia basada en género. Propiciar momentos significativos como estos es la labor pedagógica más relevante en relación con la reflexión.

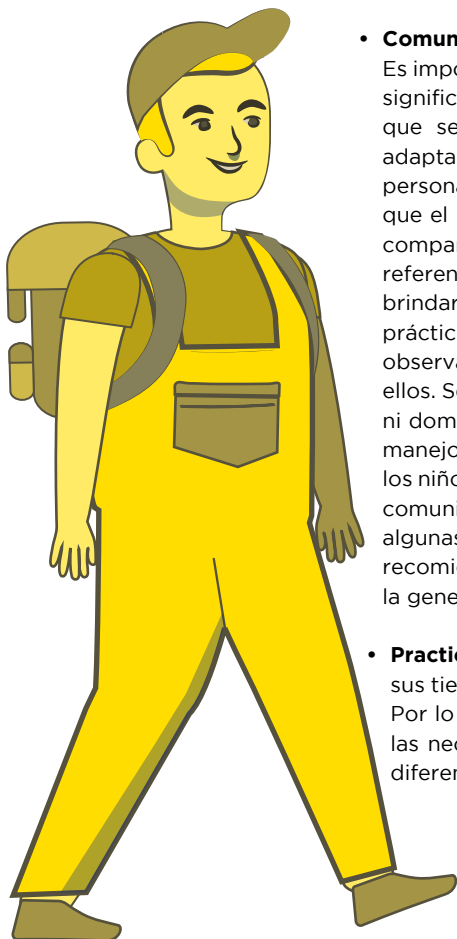
Que los niños puedan darse cuenta, en sus propios términos, sobre cómo la masculinidad tiene un efecto en sus vidas y en la de las niñas. Este es un paso gigante para estimular su transformación. La dimensión de lo crítico hace referencia a la posibilidad de que puedan analizar los distintos fenómenos a partir de la experiencia propia y pueden reconocer cómo han incorporado o no prácticas machistas, discriminatorias y violentas. Estimular un pensamiento crítico es realizar un acto pedagógico de mirar hacia adentro y analizar cómo nos relacionamos con la norma social, por ejemplo, es importante que la facilitación abra los espacios para que los niños y adolescentes puedan cuestionarse por qué razón deben asumir roles como la paternidad a temprana edad, por qué deben renunciar a sus proyectos de futuro por seguir los mandatos de la masculinidad hegemónica, este darse cuenta en cómo les afecta ese modelo y cómo les hace sentir pueden ser el primer paso para tomar distancia de él. Hacer visible este malestar también es un papel clave de la mediación pedagógica.

- **Promover la acción.** La reflexión crítica es un poderoso elemento para impulsar el cambio. Estimular la práctica es un elemento decisivo para el proceso de aprendizaje. Los niños se apropian de manera significativa de aquellos aspectos que hacen sentido para sus vidas, que les atraen y consideran útiles. Con los niños el discurso es eso, palabras que en muchos casos no terminan de comprender, por esto orienta la acción pedagógica a la práctica, la actividad, el movimiento, la creación, el contacto, el análisis. La actuación permite acelerar la comprensión de los temas y los mantiene motivados y con interés de (des)prender más. Es preciso identificar con cuáles ejercicios, actividades y reflexiones se conectan los niños y a partir de allí incentivarlos a llevarlo a la práctica en sus entornos cotidianos. Se recomienda invitar a los niños a que identifiquen en qué escenarios y con qué personas podrían poner en práctica lo aprendido, se debe animarlos a que consideren las posibilidades y los desafíos que esto puede representar. Cuando no emergen claramente esas opciones sobre con quién interactuar, puedes proponer, por ejemplo, en el encuentro donde abordan las emociones se podría plantear ¿y si pruebas diciéndole a tu mamá que la quieres y que valoras su trabajo y cuidado?, o ¿si le ofreces disculpas a tu hermana o compañera de la escuela por algo que hiciste o dijiste? o ¿si le dices a tu novia que admiras su determinación en querer ser profesional a pesar de todos los obstáculos del entorno? o ¿si le dices que valoras la decisión de aplazar la vida en pareja y la maternidad hasta después de terminar los estudios para si poder cultivar sus intereses y tener los recursos necesarios? Ellos conocen sus contextos y valorarán la potencialidad y límites para proceder.
- **Conectar y gestionar las energías del grupo.** Todos los grupos son diferentes, e incluso un mismo grupo en diferentes días responde de manera diferente a los mismos dispositivos pedagógicos. Identificar las características, particularidades y necesidades es una habilidad indispensable para conectar con el grupo. Los temas y los distintos momentos de los encuentros requieren un performance y un despliegue diferente de energías, por ejemplo, aunque ser entusiastas puede ser necesario para ciertas actividades físicas, se requiere de la serenidad para realizar otras. Aprender a identificar esos diversos escenarios y lo que requieren es clave para lograr que los niños se enganchen con el espacio, los temas y las actividades. En algunas ocasiones se puede considerar que hay un tema que es muy relevante para la facilitación, sin embargo, el grupo está bajo de energía, ahí es preciso replantear el curso de acción y generar movimiento para que el grupo se vuelva a conectar. Para cambiar las energías se pueden considerar estos elementos, ¿qué energía tiene el grupo? y ¿cuál consideramos oportuna para lo que se está viviendo? De acuerdo con la respuesta, cambia la posición del cuerpo, si están aburridos, se requiere activación, implementa una actividad que los haga mover, pararse, reírse, lo más probable es que cambien sus sensaciones y emociones. Adicionalmente se debe considerar que con los niños no se puede abusar del discurso porque perderemos su atención rápidamente, se recomienda utilizar

técnicas rápidas y dinámicas para elevar la energía.

A nivel personal se invita a la facilitación a trabajar sobre los siguientes aspectos:

- **Ser consciente de sí mismo.** Quien realiza la facilitación es una persona que posee una historia, ha sido socializada en una cultura específica, tiene intereses, creencias, expectativas y experiencias particulares con relación a la masculinidad, la igualdad y la violencia. En este sentido, es necesario reconocer cuáles son las configuraciones de género, cuáles son los propios imaginarios, discursos, prejuicios, prácticas y expectativas que se tienen sobre el proceso. Las experiencias negativas con relación a esos aspectos pueden afectar o sesgar significativamente la interacción. Es fundamental revisarse, antes de involucrarse, para poder establecer desde qué lugar se realizará la intervención, considerando los posibles impactos o repercusiones que puede tener en el proceso, tanto para los niños como a nivel personal. Es fundamental que cada persona reconozca cuál masculinidad pone en juego a través de su actuación, cuál proyecta, cuál promueve. Un ejercicio que puede brindar una visión comprensiva y crítica de cómo la historia personal se vincula con los temas es, por ejemplo, ¿sabes si alguna persona de la familia: abuelo, tío, padrino, hermano vivió o vive en un MIUTF?, ¿conoces si alguno de tus familiares se casó o unió con una mujer mucho menor que él? En caso de ser afirmativo ¿han reflexionado críticamente sobre este hecho?, ¿han valorado las afectaciones de ese MIUTF para las niñas/adolescentes de ese entonces y para las mujeres en las que se convirtieron? ¿cómo impactó esta práctica el desarrollo personal de las mujeres y la familia?
- **Relaciones de poder.** Socialmente ser una persona adulta entre niños y adolescentes sugiere una posición de poder. En el modelo curricular promovemos el establecimiento de relaciones horizontales, donde se brinda un trato justo e igualitario a los niños. La facilitación no es la persona que manda o que tiene la autoridad sobre los niños, la facilitación construye el poder como un elemento colectivo, lo democratiza. Aquí se requiere que la facilitación pueda hacer conciencia de sus ejercicios de poder y privilegios y los convierta en la posibilidad de mostrar que es posible construir relaciones igualitarias y tratar a los niños como lo que son, sujetos de derechos, con capacidad de incidir en su propio desarrollo, capaces de transformar su masculinidad.
- **Vocación de aprendizaje.** En la escuela tradicional quien facilita posee el conocimiento, en el modelo curricular cada persona contribuye a su construcción y es considerada como un igual dentro del grupo, asumiendo roles diferenciados. Facilitar implica reconocerse como una persona en proceso con capacidad y voluntad de aprendizaje. En el modelo los niños no van a aprender de la facilitación, se trata de un proceso recíproco de doble vía, donde la persona facilitadora también se involucra como parte de la relación pedagógica, también es aprendiz. Esto significa que la facilitación no está por fuera del círculo, lo integra, hace parte orgánica de las dinámicas del grupo, aprende conjuntamente. El currículo oculto del modelo indica que se espera que, al final del proceso, la persona facilitadora también se transforme.



- **Comunicación.** La comunicación es otro de los ejes centrales de la labor pedagógica. Es importante reconocer que en contextos interculturales las palabras tienen diferentes significados, por ello, es importante que se haga conciencia del lenguaje y manera en que se genera el vínculo. Las personas adultas normalizamos el lenguaje y nos adaptamos a sus formas de acuerdo con nuestros escenarios de actuación laboral o personal. Con los niños es fundamental poder expresarse claramente, asegurándose de que el mensaje que se quiere comunicar sea comprendido en el sentido que se desea compartir. Para esto es necesario emplear un lenguaje amigable, utilizar las palabras de referencia de los mismos niños y cuando se introduzcan nuevos términos es preciso brindar ejemplos que favorezcan la identificación del concepto en una situación práctica. El lenguaje no verbal juega un papel importante porque los niños están observando y la forma en la que los tratamos y cómo reaccionamos produce efectos en ellos. Se debe procurar ensayar un lenguaje corporal abierto, distendido, no desafiante, ni dominante. Proyectar tranquilidad y confianza es básico para un espacio seguro. El manejo personal de las emociones es un factor definitorio para que la vinculación con los niños sea más afectiva. Es importante identificar desde qué emoción o sensación me comunico y cómo esto puede beneficiar o afectar la interacción. Abajo se incluyen algunas recomendaciones sobre el uso del lenguaje en el contexto del currículo. Se recomienda desarrollar un estilo de comunicación inspirador que sirva de puente para la generación de aprendizajes e intercambios significativos.
- **Practicar la paciencia.** El trabajo con niños y adolescentes requiere comprender que sus tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje, interacción y participación son diferentes. Por lo cual es importante considerarlo y tomarse el tiempo necesario para identificar las necesidades específicas y explicar lo que fuera necesario en cada caso. Explorar diferentes estrategias que les facilite a los niños la comprensión de un concepto, una

situación o una actividad contribuye a su asimilación, siempre hay alternativas para aproximarnos a los saberes. Las energías y dinámicas de los niños son únicas y pueden desbordar o generar aprehensión en algunas personas, es importante identificar cuál es nuestro vínculo con esta población y si contamos con los elementos de personalidad para interactuar respetando sus expresión, estéticas y lenguajes. Practicar la respiración consciente y gestión de las emociones es básico.

- **Creatividad.** Facilitar es más que aprenderse textos y recitarlos, no es la transferencia de conocimientos. La facilitación es la capacidad de producir nuevos saberes, implica la habilidad de realizar traducciones en diferentes niveles, poder condensar los conocimientos académicos en conceptos básicos aplicables a la vida o viceversa, poder leer los cuerpos y reacciones de los niños y conectar con las reflexiones que se están movilizando. Este papel de la facilitación requiere de mucha atención y particularmente de creatividad. Requiere permitirse la licencia de imaginar y visualizar nuevas conexiones entre los temas, las personas, las historias, las situaciones, los lugares. La creatividad se moviliza a través de la innovación. Es pertinente permitirse reconfigurar las técnicas y adaptarlas a los momentos del grupo, promover giros y abordajes imaginativos sobre situaciones comunes. La creatividad impulsa a los niños a imaginarse las formas posibles en la que pueden transformar su masculinidad.
- **Investigar e informarse sobre los niños y adolescentes.** Acompañar a niños y adolescentes requiere ampliar el conocimiento sobre sus realidades, necesidades, intereses y dinámicas particulares, indagar e identificar estos elementos, facilita la conexión con ellos y permite realizar una mejor selección de las herramientas metodológicas a utilizar. Buscar información complementaria sobre los cambios en el desarrollo de los niños; comprender sus intereses y motivaciones, conocer sus pasatiempos y las actividades que los emocionan; identificar la dinámica grupal, las interacciones y relaciones que se dan entre los niños; rastrear los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, posibilita que se adapten los contenidos y actividades de acuerdo a las características de cada grupo, que los temas sean atractivos para los niños y las técnicas utilizadas sean más efectivas para estimular su participación e interés en el proceso. Se recomienda que la facilitación, como parte de su formación integral, tome un curso sobre infancia y adolescencia y otro sobre Primeros Auxilios Psicológicos (PAP).
- **Crear en la herramienta pedagógica y metodológica.** Cuando trazamos una ruta metodológica para el desarrollo de los procesos pedagógicos con los niños, no solo estamos sumando actividades para su reproducción mecánica, estamos construyendo y articulando un repertorio de herramientas que consideramos pertinentes para promover la vinculación significativa de las personas y grupos con los aprendizajes que se quieren promover, con el cambio que se quieren impulsar. Para que la herramienta técnica tenga sentido es necesario que quien facilita crea en ella, es su potencialidad y su conveniencia para ser usada en un momento determinado. En la práctica pedagógica si no confío en la forma en que estoy gestionando los espacios, esto se reflejará, los niños son altamente perceptivos y lo notan. En contraste, cuando quien facilita cree en la herramienta, la conoce e incluso es capaz de ampliarla, modificarla, reinventarla, la herramienta se convierte en un medio poderoso para alcanzar objetivos e incluso para explorar y encontrar elementos que muchas veces no estaban previstos. Crear en la herramienta no significa aplicarla exactamente tal como está escrita, sino apropiarse de su potencialidad y su fuerza e incorporarla en el universo interior que es cada persona facilitadora y sus recursos metodológicos, de manera tal que las personas sientan y experimenten un contexto que les permite construir saberes tanto a nivel individual como de manera colectiva. Es importante recordar que las técnicas presentadas en esta propuesta han sido probadas e implementadas satisfactoriamente en diversos países de América Latina y son altamente confiables para su uso con la población participante del módulo curricular.
- **Performance.** La puesta en escena de la facilitación es clave para la creación de vínculos y la conexión con los (des)aprendizajes que promueve el modelo curricular. Elegir e introducir los dispositivos pedagógicos es una habilidad compleja que se desarrolla en la práctica pedagógica y hace referencia a saber en qué momento plantear qué actividades y cómo debo ejecutarlas, por ejemplo, en los juegos de rol la facilitación debe introducir de manera activa, provocadora e inspiradora a los participantes al mundo ficticio que se les invita a vivir en la actividad, simulando que van a experimentar esa realidad. Para ello, quien facilita debe asumir la guía y narración del juego en los términos y tonos que esa situación lo demande. Otro ejemplo, es que cuando vamos a guiar una meditación se recomienda tener voces tranquilas, pacíficas y armoniosas. Manejar diferentes intensidades, matices, formas narrativas, establecer o crear los ambientes es clave para potenciar el mensaje que queremos movilizar.



Recomendaciones sobre la comunicación y el uso del lenguaje en el contexto del currículo

La comunicación clara es esencial para que los niños comprendan los conceptos, mensajes y los objetivos de aprendizaje, esto favorece su aplicación en la vida cotidiana. Por esa razón, se recomienda tomar en consideración las siguientes herramientas:

Utilizar lenguaje adecuado para la edad. Es fundamental utilizar un lenguaje adaptado a su comprensión. Se debe evitar usar términos complejos o jerga muy técnica que pueda confundirlos. Se debe asegurar que las explicaciones sean claras y que los niños entiendan las ideas principales. Por ejemplo, al abordar el tema de la igualdad de género, se podría decirles: “La igualdad de género significa que todas las personas, sin importar si somos niños, niñas, adolescentes o de dónde venimos, o nuestra identidad de género, tenemos los mismos derechos. No importa nuestra edad o cualquier otra característica personal, cada persona debe ser tratada con respeto y tener las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo”.

Utilizar ejemplos concretos. Los niños pueden entender mejor los conceptos cuando se les presentan ejemplos específicos que puedan relacionar con su vida. Emplear situaciones reales contribuye a la comprensión de los conceptos y su aplicación práctica. Por ejemplo, cuando se hable de la importancia de no reprimir las emociones por los estereotipos machistas, se podría decirles: “Cuando sientas tristeza o miedo, está bien expresarlo. Puedes hablar con alguien de confianza, como un amigo/a o una persona cercana, para compartir sobre cómo te sientes. Recuerda que tienes la libertad de expresar tus emociones sin riesgo a ser señalado”.

Utilizar preguntas y respuestas. Promover que los niños y adolescentes realicen preguntas y brindar respuestas claras y concisas. Utilizar lenguaje cercano y amigable es la clave y este debe ser simple y directo. Por ejemplo, si un niño pregunta por qué algunas personas piensan que los niños no deben jugar con muñecas se puede responder algo como: “Algunas personas han tenido la idea de que los niños no deben practicar actividades de niñas, pero esto es errado. Todas las personas podemos jugar libremente con cualquier juguete”.

Utilizar recursos visuales. Los recursos visuales, como imágenes, mapas o textos impresos (o escritos), pueden contribuir a los niños a comprender mejor los conceptos, la relación entre estos e integrar la información. Para algunos niños que tienen mejor memoria visual esto facilita el aprendizaje. Se debe emplear recursos atractivos y simples para reforzar los mensajes. Por ejemplo, se pueden presentar imágenes que ilustren formas de violencias y pedir que las asocien con el tipo de violencia que la representa.

Utilizar el reforzamiento. Vinculado al performance de la facilitación (tratado arriba) y al uso del lenguaje verbal y no verbal, se recomienda utilizar diferentes recursos, como la repetición de conceptos clave, la utilización de gestos o hacer énfasis en palabras significativas, para reforzar la comprensión de los niños. Es muy útil, incorporar combinaciones de lenguaje verbal con posiciones corporales, o con elementos visuales, esto contribuye a la retención de la información para los niños. Por ejemplo, cuando se aborde el tema de consentimiento se puede decir “el consentimiento implica que la otra persona autoriza y está de acuerdo con darse un abrazo (mientras tanto puedes hacer un gesto de afirmación con la cabeza o con las manos), esto significa que respetamos su derecho a elegir libremente sobre cómo expresar su sexualidad”. Otra forma para utilizar el reforzamiento es invitar a los niños a colocar en sus palabras qué significa determinada idea o concepto.

Perfil de las personas facilitadoras

Existe un amplio debate sobre si los espacios educativos en materia de masculinidades lo deben facilitar hombres o mujeres. Cada vez es más frecuente encontrar experiencias compartidas donde se alterna o se co-facilitan los procesos. En principio no existe una restricción para que sean mujeres quienes realicen esta actividad, sin embargo, se ha identificado que la facilitación por parte de un hombre puede generar procesos de cercanía y empatía con los niños y adolescentes que favorecen la comprensión de la experiencia masculina. Contar con un grupo de hombres como facilitadores aportaría a generar procesos de reflexión de la masculinidad asumidos desde los propios varones. Desde los feminismos se ha planteado que los mismos hombres deben emprender procesos de formación autónoma, hacerse cargo y transformar la masculinidad. En ese sentido, se recomienda que, cuando se cuente con las condiciones óptimas, la facilitación del proceso sea realizado por hombres.

Para aportar a la identificación de las personas facilitadoras se propone el siguiente perfil básico: profesional de las ciencias sociales y humanas o el equivalente en experiencia en lo social. Con experiencia en el trabajo educativo con niños y

adolescentes, con formación en materia de género y preferiblemente en masculinidades, experticia en el manejo de grupos, capacidad para el acompañamiento, además de las características descritas arriba como parte de la facilitación. Una alternativa pedagógica y técnica para la facilitación es considerar espacios mixtos, con parejas de hombres y mujeres. El rol de la facilitación no se restringe a personas profesionales, también se pueden involucrar organizaciones sociales y comunitarias con experiencia en el abordaje del tema. En cualquier caso, se recomienda, que la persona seleccionada debe pasar por el entrenamiento presencial específico sobre el modelo curricular y su propuesta pedagógica-metodológica.

Cofacilitación

Se recomienda que el modelo curricular sea implementado por un equipo de facilitación de dos personas, quienes pueden realizar ejercicios de cofacilitación. La implementación con un equipo de cofacilitación permite tener además de un nivel de cuidado y atención más cercano y efectivo al proceso de los niños y adolescentes más cercano y efectivo, los siguientes beneficios:

- Al tener la posibilidad de contar con dos personas cofacilitadoras, se pueden incorporar diferentes perspectivas y enfoques en la implementación del modelo curricular. Esto enriquece el proceso de generación de aprendizajes, permitiendo abordar los temas desde distintos ángulos y experiencias, lo que resulta en una comprensión más completa y matizada para los niños y adolescentes.
- La cofacilitación permite modelar desde la práctica relaciones colaborativas entre las personas cofacilitadoras, demostrando de manera práctica los principios de igualdad y respeto mutuo que se buscan promover en el modelo curricular. Esto es especialmente importante en el contexto de educación en género, ya que ofrece a los niños ejemplos positivos de cómo trabajar juntos de manera respetuosa y corresponsable.
- La presencia de dos personas cofacilitadoras permite un apoyo mutuo en el manejo de las dinámicas grupales. Mientras una de las personas cofacilitadoras guía una actividad, la otra persona puede observar y atender situaciones emergentes, como conflictos o necesidades individuales, asegurando que se mantenga un ambiente seguro y fluido. Esta complementariedad permite responder de mejor manera las necesidades individuales de los participantes. Así mismo esa cercanía permite observar los aprendizajes, necesidades y procesos de cambio de los niños.
- Con dos facilitadores, se aumenta la posibilidad de asegurar que todos los niños y adolescentes participen activamente en las actividades. Las personas cofacilitadoras pueden distribuir las tareas para garantizar que todos los participantes se sientan incluidos, escuchados y respetados, fomentando así una mayor participación y compromiso.
- La cofacilitación permite una gestión más eficiente del tiempo y los recursos durante las sesiones. Mientras una persona facilitadora explica o desarrolla una actividad, la otra persona puede preparar los materiales necesarios para la siguiente parte de la sesión, optimizando así el flujo del encuentro y manteniendo la atención y el interés de los niños participantes.
- Trabajar en equipo permite compartir la carga emocional y física que puede implicar la facilitación de temas sensibles como los relacionados con la construcción de la identidad de género, la violencia basada en género y los MIUTF. Al cofacilitar, se reduce el riesgo de agotamiento o estrés, permitiendo que las personas facilitadoras se apoyen mutuamente y mantengan su energía a lo largo de la sesión.
- Este reparto de responsabilidades también favorece que las personas desarrollen los aspectos donde presentan mayores habilidades en el abordaje temático y metodológico.
- La corresponsabilidad en la distribución de las tareas favorece que las personas facilitadoras desarrollen los aspectos donde presentan mayores habilidades y tienen más experticia en el abordaje temático y metodológico.
- Con un equipo de facilitación, hay más flexibilidad para adaptar el contenido y las actividades según las necesidades y respuestas del grupo. Si una estrategia o actividad no está funcionando como se esperaba, las personas facilitadoras pueden rápidamente colaborar para ajustar el enfoque, asegurando que los objetivos educativos se cumplan de manera efectiva.



Funciones de la facilitación dentro del modelo:

- Construir colectivamente los acuerdos de convivencia e invocar su cumplimiento a lo largo de los encuentros.
- Disponer del espacio físico, materiales y recursos necesarios para el óptimo desarrollo del encuentro.
- Acompañar el desarrollo de las actividades orientando o proporcionando las indicaciones específicas de las acciones a realizar de acuerdo con el modelo.
- Acompañar la reflexión. Escuchar y facilitar el diálogo, identificar y resaltar los aprendizajes e integrar con los temas.
- Moderar los espacios colectivos de diálogo e intercambio. Garantizar la distribución igualitaria de la palabra. Diversificar las intervenciones.
- Manejo los tiempos. Establecer acuerdos e indicaciones claras sobre el uso del tiempo. Se debe respetar los tiempos de los niños y en caso de que fuera necesario ajustar el acuerdo.
- Atención a las situaciones de conflicto. Es responsabilidad de la facilitación intervenir, procurando establecer el respeto a la diferencia de opiniones. Se recomienda hacer uso de los acuerdos de convivencia. En caso de que se escale, abordar el conflicto directamente con los involucrados en otro espacio.
- Cuidar. La persona facilitadora es la responsable de brindar un entorno seguro y de proteger a los niños que participan en el espacio. Considerando la normativa relativa a la protección de los niños y adolescentes (La Alianza, 2019) (Asociación Esfera, 2018) y las Políticas de Salvaguarda de HIAS en materia de Protección contra la Explotación y el Abuso Sexual. En este contexto y si fuera necesario deben brindar primeros auxilios psicólogos .
- Aplicar las herramientas de monitoreo y evaluación.

Planificación de los encuentros

La facilitación debe considerar tres momentos claves como parte de la planificación del proceso y de cada encuentro.

Antes del encuentro

Antes del encuentro se debe prestar atención a los siguientes elementos:

- Antes que cualquier otra acción se debe conocer el contenido íntegro del modelo curricular, sin el cual no sería posible articular la visión de la teoría de cambio, los enfoques que lo alimentan y la propuesta pedagógica.
- Informarse sobre las realidades del grupo de participantes para contextualizar la implementación.
- Adaptar las orientaciones del modelo a nivel pedagógico de acuerdo con el contexto, condiciones y necesidades del grupo. La mediación pedagógica es un elemento central del proceso educativo.
- Participar en los espacios de formación a formadores y formadoras, de preferencia presencial, sobre el modelo curricular.
- Implementar el encuentro O reunión familiar, el cual tiene el objetivo de socializar el Modelo curricular Niños transformando masculinidades para la promoción de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas con las madres, padres o representantes de los niños y adolescentes que van a participar. Este espacio busca generar sinergias con la familia, procurando establecer puentes de comunicación que estimulen a que en la familia también se brinde un acompañamiento al proceso del niño. En este encuentro se debe garantizar contar con el consentimiento informado por parte de la persona responsable de autorizar la participación del niño o adolescente. Otro aspecto muy importante es contar con el asentimiento de los niños para su vinculación al modelo curricular.
- Leer el encuentro temático específico a implementar, comprender el sentido de este y su relación con la teoría de cambio.
- Considerar todos los aspectos logísticos y operativos que garanticen las condiciones óptimas en cuanto a espacios, materiales, recursos y equipos. Revisar que los materiales sean los requeridos y suficientes. Que el espacio se ajuste a las acciones a realizar de acuerdo con el número de personas participantes, cuidando que se garantice la privacidad que demanda un espacio seguro. Verificar que se cuente con servicios sanitarios. En caso de que fuera en las instalaciones diferentes a las de HIAS, solicitar a la persona o entidad que se reserve y garantice el uso del espacio para la fecha y hora pactada.
- Crear un medio de comunicación con los niños, a través de sus familias, para proporcionar información específica sobre los lugares, días y horas de encuentro. En caso de que la familia no cuente con un teléfono móvil permanente o propio, puede proporcionarle un número de referencia para que se puedan localizar en caso de alguna eventualidad.
- Verificar que la convocatoria se efectúa de manera efectiva confirmando, una semana y un día antes, la participación de los niños. Se recomienda en las primeras sesiones enviar mensajes a través de la red social creada para tal fin y realizar

Para información y formación sobre primeros auxilios psicólogos se recomienda el curso de Capacitación virtual en salud mental y apoyo psicosocial de UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/capacitacion-virtual-en-salud-mental-y-apoyo-psicosocial>

llamadas para reconfirmar la asistencia de los niños.

- Si el modelo curricular se implementa en una institución educativa o en una comunidad, es necesario mantener comunicación permanente con el punto focal de la entidad o la personas lideresas de la comunidad informando sobre las actividades que se tienen planificadas, los días, horas y los requerimientos específicos en relación a los espacios, de manera que se puedan gestionar los permisos necesarios.
- Evaluar los posibles riesgos que puedan presentarse durante el encuentro y tomar medidas para garantizar la seguridad y el bienestar de los niños. En los contextos de conflicto se debe apelar a información institucional, oficial y de las comunidades para establecer si existen riesgos para los niños en términos de su traslado, llegada y participación en los

Durante el encuentro

En el desarrollo del encuentro se deben cuidar los siguientes aspectos:

- Llegar al espacio con antelación para disponerlo de acuerdo con lo que se requiera.
- Verificar que efectivamente se tiene en el espacio los materiales preparados anteriormente.
- Probar que haya acceso al servicio sanitario, se tenga fluido eléctrico y que las luces funcionen.
- Acoger a los niños al llegar al espacio, de acuerdo a lo que se indica para cada encuentro.
- Empezar la jornada a la hora prevista y como máximo 10 minutos después.
- Implementar la sesión de acuerdo con lo diseñado para el encuentro. Hay que recordar que el diseño metodológico se debe ajustar a la realidad del grupo, garantizando que los objetivos de aprendizaje de conocimiento y actitudes se cumplan.
- Tomar registro personal sobre el desarrollo del encuentro. Registrar los desafíos, aprendizajes, cambios y logros alcanzados contribuye a la cualificación de la intervención para futuras implementaciones.
- Realizar el registro audiovisual del encuentro.
- Aplicar, en el primer encuentro y el décimo encuentro, las herramientas de monitoreo y evaluación.

Después del encuentro

Una vez terminados los encuentros y el proceso se debe cuidar los siguientes aspectos:

- Recoger materiales, equipos y demás recursos utilizados. Se debe garantizar que el espacio quede organizado y sin basura. Involucrar a los niños como práctica de corresponsabilidad.
- Verificar que los niños se vayan con sus familias, personas responsables o referentes de cuidado. Si eventualmente a alguno no lo recogen se debe acompañar hasta que su familia pase por él. Si es necesario se debe hacer contacto vía telefónica. En ninguna circunstancia se debe dejar solo a un niño.
- En caso de que durante el encuentro haya sido necesario brindar primeros auxilios psicológicos se recomienda hacer seguimiento a la situación del niño.
- Si se identifican casos de violencia que puedan estar experimentando los niños se recomienda hacer seguimiento y activar los mecanismos de protección institucionales.
- Sistematizar la información recolectada de los instrumentos de monitoreo y evaluación. Se ha incluido una herramienta para el seguimiento y la facilitación del modelo curricular que puede orientar y ser de utilidad para esta actividad.
- En caso de que el encuentro se haya realizado en las instalaciones de una organización externa a HIAS, agradecer a las personas/instituciones que facilitaron el espacio.
- Elaborar el informe del encuentro de acuerdo con los requerimientos institucionales de cada país.
- Para cerrar el proceso se sugiere realizar un evento de clausura, donde se cierre la participación de los niños en compañía de sus familias. Este tipo de intercambios fortalece los compromisos de cambio de los niños y contribuye la vinculación familiar con el proceso de cada niño. Es recomendable entregar certificados de participación. Este tipo de prácticas favorece a sostener el impacto del proceso en el tiempo, simbólicamente siempre representará la posibilidad de construir masculinidades transformadoras: diversas, igualitarias y no violentas.

Contenido de los encuentros del modelo curricular

Los contenidos son la referencia temática para las personas facilitadoras, su abordaje será mediado pedagógicamente a través de las actividades, reflexiones, ejercicios y juegos que se han seleccionado para cada encuentro, los cuales están conectados directamente a la teoría de cambio.

NOMBRE Y CONTENIDOS DE LOS ENCUENTROS DEL MODELO CURRICULAR

Nombre encuentro	Tema/subtemas
Los caminos de la(s) masculinidad(es)	Tema: Modelo curricular • Bienvenida, acogida, reconocimiento y generación de confianzas. • La fotografía inicial (Pre-test identificación de saberes y actitudes) • Los caminos de la(s) masculinidad(es). -Presentación de participantes. • Recolección de expectativas. • Presentación del modelo curricular. -Propósito del modelo. -El círculo de panas como espacio seguro para el aprendizaje. -Metodología de los encuentros. • Construcción de acuerdos de convivencia.
Somos diversidad	Tema: Diversidad humana • La diversidad que so(y)mos. -¿Cómo me veo? La diversidad que soy. -¿Cómo me ven? -Reconocer la diversidad que somos. • Diversidad humana. • Expresiones en contra de la diversidad humana. • Instrumentos internacionales que protegen y promueven los derechos de niñas, niños y adolescentes ante los MIUTF. • (re)Conocer la diversidad sexual y de género. • El patriarcado como generador de desigualdades, privilegios y violencia.
(Des)Aprender la masculinidad	Tema: Masculinidades • Hacer visible la masculinidad. • Transformando la masculinidad: de la fábrica de hombres a artesanos de masculinidades. -Socialización de género. -Masculinidad hegemónica. -Desafiar los mandatos de la masculinidad hegemónica ante los MIUTF. -Privilegios masculinos. -Sujetos de género. • Los mandatos de la masculinidad. -Desafiar mandatos.
Yo soy sujeto de derechos	Tema: Derechos Humanos de niñas y niños • (re)Imaginando los derechos de los niños, niñas y adolescentes. -Derechos Humanos. • ¿Cuáles son los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes? -Emparejando derechos. -Los derechos de las niñas y los niños. -Características de los derechos de los niños y las niñas. • La violencia de género como aprendizaje social y vulneración de derechos. • ¿Vulneran mis derechos? ¿Yo vulnero derechos? • Niños y niñas como personas sujetas de derechos. -¿Qué es ser sujeto de derechos? -¿Qué tienen que ver los derechos humanos conmigo? -¿Reconozco a las niñas como sujetas de derechos?

Nombre encuentro	Tema/subtemas
Sexualidad y derechos	Tema: Sexualidad y derechos sexuales y derechos reproductivos •Saberes y preguntas alrededor de la sexualidad. •¿Qué es la sexualidad? -¿Dónde queda la sexualidad? -Dimensiones de la sexualidad. -¿Qué tiene que ver el cuerpo con la sexualidad? -Cambios en la pubertad. -Cuidado del pene. •La violencia sexual. •El consentimiento. •Sexualidad y privilegios masculinos.
Violencia basada en género hacia las niñas, niños y adolescentes	Tema: Violencia hacia las niñas y adolescentes Escape del machismo. • Tres en línea de poder. • Cómo pueden contribuir los niños y adolescentes al empoderamiento de las niñas y adolescentes. • La violencia contra las niñas, adolescentes y mujeres. • Tipos de violencia contra las niñas, adolescentes y mujeres. • La violencia de género contra los niños y adolescentes. • Escapar del matrimonio y uniones tempranas y forzadas y la violencia en el noviazgo. • Consecuencias de los MIUTF. • Es violencia en el noviazgo cuando. • Relación entre masculinidad hegemónica y violencia en el noviazgo. • Derribando mitos de la masculinidad y la violencia de los niños, adolescentes y hombres. • Necesito a los otros para salir del machismo. • Escapar del machismo.
Transito mis emociones	Tema: Emociones • Mapa de las emociones. • Cartografía de las emociones. -Para qué son importantes las emociones para los niños. -Conexión emocional y percepción del riesgo como factor protector. -Las emociones en el cuerpo. -¿Para qué sirven las emociones? • Emocionómetro. -Las emociones en la masculinidad machista. -El Rey Volcán. • Construyo mis herramientas para la gestión de las emociones. • Lo que sienten las niñas y adolescentes. • Los niños y las emociones.
Cocinando masculinidades responsables	Tema: Corresponsabilidad masculina • Construimos la corresponsabilidad. -¿Qué pasaría sí? -Si yo fuera... • Privilegios de los niños en el hogar. • Familia corresponsable. • Importancia de la corresponsabilidad masculina. -Roles de género. -El cuidado de la vida. -Ideas claves sobre la corresponsabilidad. • Cocinando masculinidades responsables. • Habilidades para la corresponsabilidad. -Aprender a cuidar. -Compartir el cuidado.

Nombre encuentro	Tema/subtemas
Del privilegio a la igualdad entre niños y niñas	Tema: Igualdad de género • Cómo participan y a qué juegan los niños, las niñas y adolescentes. -La participación igualitaria de las niñas, adolescentes y mujeres. -Sostener la igualdad. • Escuchar su voz. -Claves de por qué escuchar a las niñas, adolescentes y mujeres. • Carrera de la igualdad. -Oportunidades. -Camino de privilegios. -La igualdad y su relación con los MIUTF. -Meta común: la igualdad de género. • Las voces de las niñas, adolescentes y mujeres y sus luchas.
Niños transformando masculinidades (encuentro final)	Tema: Masculinidades diversas, igualitarias y no violentas • Niños transformando masculinidades. -Transformar la masculinidad. -Haikú de las masculinidades transformadoras. • Niños creadores de contenido para la igualdad. • Mi plan de cambio hacia una masculinidad transformadora. • Llamado a la acción por la igualdad. • Caleidoscopio de las masculinidades. • La fotografía final (Post-test identificación de saberes, actitudes y evaluación del proceso).

Adicionalmente, el modelo curricular incluye una sesión adicional, denominada encuentro “0” (cero) o encuentro de reunión familiar. Este espacio tiene el propósito de socializar el Modelo curricular *Niños transformando masculinidades* para la promoción de masculinidades diversas, igualitarias y no violentas a las madres, padres o representantes legales de los niños y adolescentes que van a participar en el proceso formativo.



Momentos de los encuentros

El desarrollo de cada encuentro está diseñado en cuatro momentos diferenciados, pero totalmente articulados, orientados al logro de los aprendizajes de la teoría de cambio. La duración de cada encuentro es de dos horas y se recomienda realizar uno cada semana.

Momentos	Sentido de la acción	Lo que hacemos	Tiempo Aproximado
Momento 1. Tiempo de niños y adolescentes	El inicio de cada encuentro promueve un espacio dedicado a los niños y adolescentes para la generación de confianza, el (auto)cuidado e interacción entre pares y la facilitación. Este es el espacio para el encuadre general del encuentro.	Para la apertura energética y pedagógica del encuentro se realizan diferentes actividades, en las que se privilegia el círculo como distribución y localización en el espacio y como invitación a la horizontalidad e igualdad entre las personas participantes del proceso. Se compone de las siguientes acciones. • <i>Vernos, acogernos, reconocernos.</i> Se brinda la bienvenida y acoge a los niños y adolescentes con calidez. Se abre un espacio para interactuar y compartir sobre cómo están, sus sentires, ideas noticias o novedades desde el último encuentro. • <i>Mochila de saberes.</i> Espacio para resolver colectivamente las preguntas que hayan quedado pendientes de la sesión anterior o que los niños puedan brindar sus aportes. A su vez, la mochila cumple la función de mecanismo de comunicación interno del grupo, donde se pueden colocar asuntos de interés o tramitar conflictos. • <i>Tejer la memoria.</i> Espacio para resaltar el hilo conductor entre las sesiones. Se hace memoria de lo significativo del encuentro previo, se conecta con los temas del actuar y se integra con el proceso. • <i>Espacio de cuidado y autocuidado.</i> Realización de actividades de relajación, meditación, respiración, yoga, manualidades o movimiento físico orientado a la integración del grupo y al desarrollo de habilidades de cuidado personal e interpersonal. Las prácticas de (auto)cuidado son un dispositivo que rompe con estereotipos de género y promueven masculinidades diversas. • <i>Agenda del encuentro.</i> Se presenta los objetivos para la jornada. Se dialoga con el grupo sobre el sentido profundo de la jornada. • <i>Aplicación de pre-test y post-test.</i> Implementación de la herramienta de monitoreo para la identificación de saberes y actitudes al inicio y al final del proceso.	15-20 minutos
Momento 2. Jugamos, aprendemos y desaprehendemos	Promover el cambio implica desafiar las ideas e imaginarios previos. En este momento se abordan los contenidos temáticos y tiene lugar el diálogo de saberes entre y con los niños. A partir de este intercambio se busca generar (des)aprendizajes y se fortalecen los mismos a través del componente lúdico y los dispositivos metodológicos diseñados para cada encuentro.	A partir de la secuencia, jugar, aprender y desaprehender se despliegan los dispositivos pedagógicos elegidos para cada encuentro a través de los cuales se tratan los contenidos temáticos específicos de cada sesión. Para la implementación se propone el diálogo de saberes, lo lúdico y el aprendizaje significativo como estrategias para dinamizar el enfoque transformador que guía el modelo. Con los temas se busca generar información, problematizar, reflexionar y desaprehender los discursos y prácticas de género que producen y reproducen la desigualdad y la violencia hacia niñas y adolescentes. Con los juegos buscamos promover prácticas cooperativas y colaborativas entre los niños con la perspectiva de fomentar la corresponsabilidad. Cada encuentro cuenta con ideas claves para intencionar el logro de los cambios esperados, así mismo se dispondrá de orientaciones para la facilitación (resaltados en cuadros de texto).	70 minutos

Momentos	Sentido de la acción	Lo que hacemos	Tiempo Aproximado
Momento 3. Reflexiones para el cambio	Jugar, experimentar y aprender desde el cuerpo y todos los sentidos moviliza el pensamiento y abre nuevas posibilidades de reflexión y comprensión de las realidades y situaciones que experimentan los niños, niñas y adolescentes. Con esos insumos se orienta la reflexión hacia la adopción de acciones de cambio.	Después de la acción y el intercambio colectivo, se abre un espacio para retornar al sentir y la reflexión crítica. Se invita al diálogo sobre lo vivido hacia la búsqueda del intercambio y la generación de saberes colectivos a partir de cómo los niños y adolescentes interpretan las problemáticas, informaciones y realidades que experimentan tanto las niñas y adolescentes como ellos mismos. En este momento se posicionan y relacionan los cambios esperados con las reflexiones de los participantes. Cada encuentro tiene un tema específico, pero en general se busca que los niños y adolescentes avancen hacia la identificación de oportunidades de acción para la igualdad, la transformación de sus masculinidades y sobre cómo pueden contribuir a prevenir de la violencia hacia niñas y adolescentes.	15 minutos
Momento 4. Lo que me llevo para la vida	Cada encuentro tiene un tiempo para el inicio y el cierre energético y pedagógico. En este momento se invita a ir al mundo interior de cada uno de los niños y adolescentes e identificar lo que les resultó significativo de la experiencia. Este es el espacio para el cierre general del encuentro.	En este momento se busca: - Ir hacia los aprendizajes significativos que cada participante logró identificar. - Resaltar aquello que relacionan con la vida cotidiana por fuera del círculo de seguridad y confianza del grupo. - Identificar su sentido práctico para la vida y cómo sienten que les nutre y mejora como personas. Bajo la premisa el “taller es para llevárselo puesto”, en este espacio se les invita adquirir compromisos de cambio para aplicar en la vida cotidiana. Se efectúa el cierre del encuentro, agradeciendo a los niños y adolescentes por su participación y los aportes realizados durante la jornada. Finalmente, es el momento para brindar información logística sobre el lugar, día y hora del siguiente encuentro.	15 minutos

Monitoreo y Evaluación

El componente de monitoreo y evaluación del modelo curricular está directamente vinculado a la teoría de cambio y para su desarrollo se han considerado diferentes herramientas.

- **Herramientas pre y post test.** En la teoría de cambio se establece que el cambio deseado se expresa en términos de objetivos de aprendizaje, en dos niveles, en el primero se valora los conocimientos y en el segundo, las actitudes. En este sentido, se desarrollaron dos herramientas que deben ser aplicadas tanto al inicio como al final de los encuentros.
 - **Test identificación de conocimientos.** Se compone de un formato con 9 preguntas. La herramienta contiene preguntas de opción múltiple, entre las cuales los niños y adolescentes tendrán que elegir la opción que considere más adecuada.
 - **Test identificación de actitudes.** Se compone de un formato con 9 preguntas. La herramienta se basa en la Escala de Likert, en la que se invita a los niños a elegir a través de emojis, la respuesta que considera más adecuada de acuerdo con cuatro criterios: Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

¹⁴Las herramientas se han construido tomando como referencia las “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad.” (UNESCO, 2018).

- **Herramienta para la evaluación.** Considerando que los niños y adolescentes son el centro del modelo curricular se contará con un instrumento para que ellos realicen una evaluación final del proceso. El formato de evaluación valora seis aspectos: la metodología, la facilitación, los temas abordados, las técnicas utilizadas, la organización del proceso y el tiempo de duración del modelo. En el procedimiento para su diligenciamiento se solicita que los niños elijan el emoji que representa su valoración entre 5 opciones: me encantó, me gustó, más o menos, no me gustó, me disgustó.

Se recomienda la realización de un grupo focal, como herramienta opcional y complementaria, con el propósito de reconocer las voces, emociones y puntos de vista de los niños y adolescentes. En este espacio, podrán dialogar, compartir y profundizar sobre los conocimientos y actitudes adquiridas durante el proceso, con la finalidad de identificar si ha habido cambios en estos aspectos. En ese mismo sentido, la herramienta permite valorar si ellos identifican cambios en relación con las *habilidades* contempladas en la teoría de cambio.

Instrumentos obligatorios

Como requisito para que los niños puedan participar en el modelo curricular se debe contar con el consentimiento informado por parte de la madre, padre o persona responsable del cuidado de cada niño. Adicionalmente, en esa misma línea, se debe pedir autorización escrita para realizar registros audiovisuales de los niños participantes.

Herramienta para el seguimiento y la facilitación del modelo curricular

Como parte del proceso de seguimiento y mejoramiento de la implementación se recomienda que la facilitación diligencie un formato para registrar elementos claves del desarrollo de la experiencia. Esta herramienta no es de uso obligatorio y está sujeta a las especificidades de cada oficina país y se puede adaptar de acuerdo a los criterios de los proyectos específicos en el marco de los cuales se implementa. La herramienta está construida en dos partes, en la primera se incluyen los datos generales de la sesión: (fecha, lugar, hora, participantes, responsable y cofacilitación) y en la segunda, los elementos a considerar para el registro:

- **Desafíos y novedades en la sesión.** Hace referencia al registro de situaciones que representaron un desafío o dificultad para el curso regular del encuentro. Es posible anotar las razones por las cuales no se pudo desarrollar algún elemento de la metodología propuesta, o si hubo situaciones de conflicto, o se identificó algún elemento para hacerle seguimiento.
- **Mochila de saberes.** En este apartado se busca recoger las preguntas y aportes que realizan los participantes y quedan pendientes para el siguiente encuentro.
- **Hallazgos.** Hace referencia a la descripción de las situaciones o aprendizajes que tuvieron lugar en el espacio y que permiten identificar imaginarios, actitudes, posiciones, reacciones, dinámicas, interacciones, tensiones o conflictos.
- **Cambios en los participantes.** Esta dimensión se conecta con la teoría de cambio y permite ir registrando, a partir de las narrativas de los participantes y las observaciones de la facilitación, las actitudes y comportamientos en los niños y adolescentes que evidencian una modificación de sus imaginarios, conocimientos, habilidades o posiciones sobre un tema o situación. Acá se recomienda documentar las frases o testimonios significativos que reflejan esos cambios o que influyen de manera transformadora en el proceso de aprendizaje individual y colectivo.
- **Observaciones, ajustes metodológicos y recomendaciones.** En este espacio se pueden registrar todos los aspectos que sea necesario resaltar o considerar en relación a la realización de ajustes a la metodología, innovaciones, limitaciones y otros elementos que le contribuyan a la facilitación y al programa contribuir a su mejoramiento durante y posterior a la implementación. También es posible registrar recomendaciones para futuras ejecuciones del modelo curricular.



Herramienta para el seguimiento y la facilitación Modelo Curricular: Niños Transformando Masculinidades					
Fecha:					
Lugar:					
Hora de inicio:					
Hora de finalización:					
Número de participantes:					
Responsable:					
Cofacilitación:					
Registro de seguimiento					
Sesión	Desafíos y novedades en la sesión	Mochila de saberes (preguntas y aportes)	Hallazgos (Descripción de situaciones o aprendizajes)	Cambios en los participantes (Identificación de cambios y testimonios significativos)	Observaciones, ajustes metodológicos y recomendaciones

HIAS

Acoger al extranjero.
Proteger al refugiado.

unicef 

para cada infancia