



**Quiere bien, vive mejor:**  
**Propuestas para trabajar masculinidades**  
**no violentas con jóvenes.**

Guía para la facilitación

#### Financia

*Este Manual ha sido posible gracias a los fondos recibidos de la Comisión Europea a través de European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme; proyecto EQUIX N° 776969*

El contenido de este manual representa el punto de vista de las autoras y es de su responsabilidad únicamente. La Comisión Europea no acepta ninguna responsabilidad por el uso que se pueda hacer de la información que contiene.

#### Autoría

Fundación Cepaim.  
Convivencia y Cohesión Social

Víktor Navarro,  
Valentina Longo,  
Bakea Alonso.

#### Con la colaboración de

Ana Mansilla y Víctor Jiménez

#### Diseña

Granissat Estudi Creatiu

#### Depósito legal

MU 213-2020

©Fundación Cepaim 2019



## ÍNDICE

Marco Institucional y legislativo	7
Introducción	12
<b>1 TRABAJANDO MASCULINIDADES DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA</b>	<b>16</b>
Fundación Cepaim y el proyecto EQUI-X	18
¿De dónde partimos y por qué trabajar con los chicos?	22
“Yo no soy eso”: jóvenes, violencias y masculinidad(es)	26
Hacia una intervención transformadora	32
<b>2 LA ESCUELA: ¿UN ESPACIO PARA LA REPRODUCCIÓN O LA TRANSFORMACIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA?</b>	<b>38</b>
<b>3 SUGERENCIAS Y CONSEJOS PARA LA FACILITACIÓN DE GRUPOS CON JÓVENES</b>	<b>52</b>
<b>4 EVALUACIÓN: ¿POR QUÉ Y CÓMO EVALUAR?</b>	<b>62</b>
<b>5 LAS SESIONES DE TRABAJO GRUPAL</b>	<b>66</b>
<b>Bloque 1: El sistema sexo-género, la masculinidad hegemónica y los cuidados</b>	<b>76</b>
1. Que ser hombre no cueste la vida: masculinidad, riesgos y salud	77
2. No solo es tu problema	86
3. Nos cuidamos	88
4. ¿Qué es esta cosa llamada género?	90
5. La rueda del tiempo	94
6. De nenazas y marimachos	100

<b>Bloque 2: Educación emocional, referentes y masculinidad</b>	<b>104</b>
7. Expresando mis emociones ...y recibiendo las tuyas	105
8. Mi rabia no tiene límites pero la gente que me quiere sí	112
9. Mi herencia familiar	116
10. Un tonto vivo o un héroe muerto: honor masculino	120
<b>Bloque 3: Poder y violencia en las relaciones</b>	<b>126</b>
11. Poder y relaciones	127
12. ¿Qué es la violencia?	132
13. La violencia que me rodea	141
14. El ciclo de la violencia	144
15. De la violencia al respeto en las relaciones íntimas	148
16. Sin consentimiento, es violencia sexual	152
<b>Bloque 4: Sexualidad, placer, corporalidad y diversidad</b>	<b>158</b>
17. El cuerpo erótico	159
18. Deseos, placeres y límites	162
19. Diversidades afectivas, sexuales, de género y expresión de género	170
<b>Bloque 5: Cerrando los talleres para abrir nuevas posibilidades</b>	<b>174</b>
20. Mapeando	175
21. Cerramos un ciclo para abrir otro: implicación y transformación social	178

---

## **6** Y AHORA, ¿QUÉ? **180**

### **Marco Institucional y Legislativo**

La necesidad de incorporar a los hombres en la lucha por la igualdad es un objetivo del movimiento feminista global desde la **IV Conferencia** mundial sobre la mujer celebrada en **Beijing** en 1995, en la que se “alienta a los hombres a que participen plenamente en todas las acciones encaminadas a garantizar la igualdad de mujeres y hombres”.

Desde aquella fecha, son muchas las resoluciones y recomendaciones de organismos e instancias internacionales que señalan la importancia de colocar el foco en los niños y en los hombres para el logro de la igualdad.

A continuación señalamos aquellos con los que el proyecto EQUI-X se vincula directamente y los objetivos políticos a los que pretende dar respuesta:

### **Pacto de Estado contra la violencia de género (2017)**

Comprende 11 ejes con 214 medidas. De éstas, 11 pueden considerarse específicamente dirigidas a hombres, siendo dos de ellas de tipo preventivo, otras dos orientadas hacia jóvenes, mientras el resto se centran en el maltratador y tienen carácter punitivo. Se desarrolla a través de diferentes Ejes y es en el primero de ellos donde se aglutinan las medidas más vinculadas con el proyecto Equi-X.

*Eje 1: La ruptura del silencio mediante el fomento de las acciones de sensibilización de la sociedad y de la prevención de la violencia de género desarrollando acciones dirigidas a sensibilizar a toda la sociedad sobre el daño que producen la desigualdad y las conductas violentas y a ayudar a la toma de conciencia sobre la magnitud del problema de la violencia contra las mujeres y las consecuencias que tiene para la vida de las mujeres y de sus hijos e hijas. Estas actuaciones tendrán como destinatarios principales a niños y niñas, adolescentes y jóvenes, para que interioricen la igualdad como un valor esencial para la convivencia entre mujeres y hombres.*

En particular, la Guía que aquí presentamos da respuesta directa a la medida nº 5:

Promover en los centros educativos talleres y actividades formativas para la prevención de la violencia sexual, trabajando específicamente con los niños y varones adolescentes.

Pero además, está en plena relación con otras 2 medidas del Pacto:

- **Medida nº 25:** Realizar campañas que tengan como público objetivo a los jóvenes, utilizando preferentemente las tecnologías de la información y la comunicación.

- **Medida nº 197:** Desincentivar la demanda de prostitución mediante campañas de concienciación y talleres de sensibilización dirigidos a los jóvenes.

**Convenio de Estambul** (Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, 2011<sup>1</sup>).

<sup>1</sup>Entra en vigor en 2014 y es ratificado por España ese mismo año.

### **Capítulo III: Prevención**

#### *Artículo 12*

*Las Partes tomarán las medidas necesarias para animar a todos los miembros de la sociedad, en particular los hombres y los niños, a contribuir activamente a la prevención de todas las formas de violencia incluidas en el ámbito de aplicación del presente Convenio.*

#### *Artículo 14 - Educación*

*Las Partes emprenderán, en su caso, las acciones necesarias para incluir en los programas de estudios oficiales y a todos los niveles de enseñanza material didáctico sobre temas como la igualdad entre mujeres y hombres, los papeles no estereotipados de los géneros, el respeto mutuo, la solución no violenta de conflictos en las relaciones interpersonales, la violencia contra las mujeres por razones de género, y el derecho a la integridad personal, adaptado a la fase de desarrollo de los alumnos.*

### **Estrategia europea para la igualdad de género (2018–2023)**

El Consejo de Europa señala que el papel de los hombres es fundamen-

tal para avanzar hacia la igualdad. Y textualmente indica que “la inclusión del hombre es necesaria tanto como socio activo en la promoción de los derechos humanos de las mujeres, como beneficiario de este tipo de políticas de igualdad”. Y enfatiza las consecuencias negativas de los estereotipos de género y de la masculinidad hegemónica en hombres y niños.

En concreto se plantea:

- Prevenir y combatir los estereotipos de género y el sexismo, abordando los modelos preconcebidos en función del género que afectan a hombres y niños. A tal fin, se trabajará en sectores específicos como la educación, los medios de comunicación y el sector privado.

- Prevenir y combatir la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica y abordar el papel de los hombres como autores de la violencia de género, desarrollando herramientas de información sobre el papel de los hombres en la prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas.

### **La agenda 2030 de Naciones Unidas:**

La agenda global para el desarrollo sostenible comprende 17 metas.

Dos de ellas, estarían estrechamente vinculadas con los objetivos del proyecto EQUI-X:

*Objetivo 4: Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades para todo el mundo.*

*Objetivo 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas, también en combinación con otros objetivos, como el tema de la violencia de género entre niños y jóvenes.*

## INTRODUCCIÓN

**El manual que tenéis en vuestras manos es fruto de la sistematización de dos años (2018-2019) de trabajo con jóvenes, chicos y chicas, llevados a cabo por la Fundación Cepaim<sup>2</sup> en el marco del proyecto europeo EQUI-X<sup>3</sup>.**

**Bajo la coordinación de la Fundación Cepaim, organizaciones de Alemania, Bélgica, Croacia y Portugal<sup>4</sup> han colaborado para experimentar y sistematizar una metodología de intervención con jóvenes para la prevención de la violencia de género con el foco puesto en la construcción de masculinidades no violentas.**

En los dos años de duración del proyecto Equi-x, el personal de la Fundación Cepaim ha adaptado materiales existentes<sup>5</sup> al contexto específico de intervención en el Estado español. Aunque la responsabilidad de lo que aquí encontráis es de las autoras, la guía se ha nutrido de las aportaciones de todas las personas que, de una forma u otra, se han cruzado en nuestro camino y que han contribuido a dar forma a este manual. Queremos agradecer a todas las chicas y los chicos que han participado en los talleres del proyecto en Molina de Segura (Murcia) y Alzira (Valencia), gracias al profesorado y al personal de los institutos que han acogido el proyecto, a los centros de la Fundación Cepaim de dichas localidades y a los formadores que han estado en el aula: Viktor Navarro Fletcher y Víctor Jiménez Fernández.

El equipo del Equi-x ha podido contrastar su experiencia en el campo y los conocimientos adquiridos a través de encuentros con personas de diferentes disciplinas. En particular, queremos agradecer a las que han participado en el encuentro organizado en Valencia en septiembre de 2018: Bakea Alonso Fernández de Avilés (Coordinadora del Área de Igualdad y No Discriminación, Fundación Cepaim), Eva María Botella Bernad (Conselleria d'Igualtat i Polítiques Inclusives, Valencia), Heinrich Geldschläger (Psicólogo, psicoterapeuta y socio fundador de la Asociación Conexus), Gemma Miñarro Toledo (Coordinadora territorial de la Comunidad valenciana, Fundación Cepaim), Juan Antonio Rodríguez del Pino (profesor de la Universidad de Valencia), Rubén Romero Masegosa (Coordinador del centro de Valencia, Fundación Cepaim).

En mayo de 2019, después de haber desarrollado los talleres involucrando a más de 200 jóvenes y antes de empezar con el proceso de escritura de la guía, el equipo de trabajo del proyecto organizó un segundo encuentro para contrastar lo aprendido durante la implemen-

tación con otras visiones y experiencias. Damos las gracias a quienes participaron en la jornada de trabajo cuyos debates están reflejados en estas páginas: Bakea Alonso Fernández de Avilés (Coordinadora del Área de Igualdad y No Discriminación, Fundación Cepaim), Pilar Barriuso Santillana (Agente de Igualdad del Ayuntamiento de Madrid), Sara Jiménez González (Técnica de dinamización en Espacio de igualdad San Blas-Canillejas, Madrid), Ángela López Ramos (Referente Área de Igualdad y No discriminación de la Fundación Cepaim), Ana M<sup>a</sup> Mansilla Castaño (Técnica Proyecto Equi-X, Fundación Cepaim), José Luís Palomares (dinamizador, Asociación La Troje, El Berrueco, Madrid), Iván Sánchez Mora (Técnico comunitario, La Rueca, Madrid), Ramón Torrente García (Galegos pola Igualdade. Andamiaxe), Víctor Vacas (investigador, Fundación Cepaim). Un agradecimiento especial a Pilar Barriuso Santillana e Iván Sánchez Mora, quienes no solo han contribuido a la organización de esa jornada, sino que están promoviendo la colaboración entre entidades e iniciativas para fomentar el trabajo con jóvenes hacia la igualdad de género.

<sup>2</sup>Para más información sobre la fundación y sus actividades: [www.cepaim.org](http://www.cepaim.org).

<sup>3</sup><http://equixproject.eu/>.

<sup>4</sup>Para Portugal la organización socia era CES/Promundo (<https://www.ces.uc.pt/en>), en el caso de Croacia colaboramos con StatusM (<http://www.status-m.hr/en/>), desde Bélgica participó la organización Zijin (<http://www.vzwzijn.be/>) y desde Alemania la entidad colaboradora fue Dissens (<https://www.dissens.de/>).

<sup>5</sup>Esta guía se nutre de muchísimas publicaciones previas que se han desarrollado para trabajar con jóvenes, sobre todo las elaboradas por la organización Promundo (<https://promundoglobal.org/>), además de los aprendizajes adquiridos a través del trabajo de campo y de los debates del equipo del proyecto.

## Estructura del Manual

En la primera parte de este manual os contamos sobre el proyecto Equi-x que se ha concluido con la elaboración de esta guía y profundizamos sobre las organizaciones y proyectos previos que han llevado a la gestación del proyecto. También, esbozamos la experiencia previa de Fundación Cepaim en el trabajo con hombres. Introducimos nuestra mirada sobre el trabajo con jóvenes especialmente enfocado a la construcción social de la masculinidad y sus consecuencias dañinas en las vidas de los chicos y de las chicas. Nos centramos también en la relación entre masculinidad hegemónica y violencia de género, profundizando en las relaciones entre parejas heterosexuales y finalizamos con unas reflexiones sobre cómo nos hemos planteado la intervención con jóvenes para que fuese transformadora con respecto a las relaciones de género.

El capítulo 2 analiza el papel de la escuela, institución en la que se han desarrollado los talleres en el contexto español, como espacio entre la reproducción de la masculinidad hegemónica y su transformación.

En el capítulo 3 proponemos algunas claves para la facilitación según lo que hemos aprendido a lo largo de los dos años del proyecto Equi-x y compartimos algunas reflexiones sobre cómo hemos enfrentado cuestiones que se nos han presentado antes o durante los talleres.

Dedicamos el capítulo 4 a la evaluación y profundizamos en la importancia de este proceso en los proyectos de intervención social dando algunas herramientas para poder enfrentar el reto.

El capítulo 5 recoge todas las sesiones que componen nuestra propuesta de taller con jóvenes divididos según bloque temático.

Concluimos esta guía con el capítulo 6 dedicado a las estrategias para que el programa Equi-x no se limite a las intervenciones directas, sino que pueda extenderse entre diferentes grupos y colectivos, con ánimo de que lo repliquen y puedan hacer uso de los contenidos y materiales producidos. Antes de adentrarnos en los contenidos de la guía, queremos presentar algunas aclaraciones terminológicas. Introducir un uso del lenguaje no sexista e inclusivo siempre constituye un reto que desafía las normas ortográficas y sociales.

- Hemos optado por utilizar la X en vez del masculino plural genérico o el desdoblamiento

constante del lenguaje (os/as) para contribuir a la transformación en las estructuras pre-establecidas y desarrollar poder simbólico a través de las palabras. El uso de la X permite visualizar la diversidad, rompiendo el binarismo intrínseco en el castellano y desafiando la heteronorma. Cuando el texto lo ha permitido, hemos utilizado genéricos incluyentes como alumnado, profesorado, etc.

- Hemos utilizado la sigla LGTBIQ (Lesbianas, Gays, Trans\*, Bisexuales, Intersexuales y Queer) para aglutinar la diversidad afectivo-sexual, de género, corporal y de expresión. Sin embargo, hay que puntualizar que estas siglas no representan a todos los colectivos, ni tampoco son usadas en todas las comunidades y contextos culturales.



1

**TRABAJANDO  
MASCULINIDADES  
DESDE UNA  
PERSPECTIVA  
FEMINISTA**

## Fundación Cepaim y el proyecto Equi-x

La Fundación Cepaim ha venido desarrollando desde el año 2014 actividades con hombres para la prevención de la violencia de género. Este enfoque se ha sumado a las actividades dirigidas solamente a mujeres a raíz de las reflexiones sobre la necesidad de involucrarles a ellos en las estrategias de erradicación de la violencia de género: si ellos no cambian, no habrá forma de alcanzar un cambio estructural. En otras palabras, la violencia contra las mujeres es (también) un problema de hombres. Es más, como dijo el Premio Nobel José Saramago, “la violencia machista es un problema de los hombres que sufren las mujeres”.

Gracias a las diferentes actuaciones y acogiendo la necesidad de desarrollar herramientas para la intervención con hombres, desde la fundación Cepaim se impulsó en 2015 la elaboración de la guía “A Fuego Lento: cocinando ideas para una intervención grupal con hombres desde una perspectiva de género”<sup>6</sup>. Destinada a la intervención con hombres adultos, el manual constituye un importante referente para el trabajo con hombres en España.

En 2019 se publica “Vístete despacio que tenemos prisa. Claves para el trabajo con hombres y masculinidades como estrategia para el logro de la igualdad”<sup>7</sup>, guía destinada a entidades, organizaciones y administraciones que quieren acercarse al trabajo con hombres. Además, en su esfuerzo por acercar a los jóvenes a los feminismos, la fundación Cepaim ha impulsado la publicación de dos cómics: *Hombres Feministas*. Algunos referentes<sup>8</sup> y *El viaje. Hombres Feministas*<sup>9</sup>. La guía que tienes en tus manos para trabajar igualdad y masculinidades con jóvenes pretende complementar la cartera de recursos con una mirada específica a la intervención con jóvenes.

El *alma mater* del proyecto Equi-x ha sido el **Instituto Promundo**<sup>10</sup>, organización internacional que promueve programas de intervención dirigidos a hombres/chicos con el objetivo de incidir en sus creencias y valores, potenciar su concienciación sobre la desigualdad y la violencia de género e impulsar su participación activa en el enfrentamiento de este fenómeno.

A partir de 2002, a través del **Programa H**<sup>11</sup>, Promundo, en colaboración con otras organizaciones, ha alcanzado más de 34 países, trabajando sobre todo con varones jóvenes entre 15 y 24 años. Desarrollado, probado y evaluado originalmente en Brasil y México, el

## “la violencia machista es un problema de los hombres que sufren las mujeres”.

– José Saramago

Programa H es un modelo integrado de intervención individual y comunitaria destinado a adolescentes y hombres adultos para promover la igualdad, prevenir la violencia de género y disminuir los riesgos para la salud<sup>12</sup>.

<sup>6</sup> Escrita por Ángela López Ramos y Bakea Alonso Fernández de Avilés, publicada en 2015 y disponible en: <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2016/09/Gu%C3%ADa-Nuevas-Masculinidades-Cepaim-2015.pdf>.

<sup>7</sup> Elaborada por las mismas autoras, la guía se encuentra: [http://cepaim.org/wp-content/uploads/2019/12/v2-02.12\\_Vi%C3%81stete-Despacio-que-tenemos-prisa-Claves-para-el-trabajo-con-hombres-en-igualdad.pdf](http://cepaim.org/wp-content/uploads/2019/12/v2-02.12_Vi%C3%81stete-Despacio-que-tenemos-prisa-Claves-para-el-trabajo-con-hombres-en-igualdad.pdf).

<sup>8</sup> Con guión de Alicia Palmer, dibujo de José J. Mínguez, financiado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, a través de la Secretaría General de Inmigración y Emigración y la Dirección General de Migraciones y cofinanciado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración de la Unión Europea, el cómic se puede encontrar siguiendo el enlace: <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2017/12/C%C3%B3mic-Feministas-parte-I-referentes-plego.compressed.pdf>.

<sup>9</sup> Guionizado por Alicia Palmer, dibujado por José J. Mínguez, con financiación del Fondo Social Europeo, Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social (POISES), cofinanciado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, en el marco de la asignación tributaria del IRPF y por crowdfunding a través de la plataforma Goteo, el cómic se encuentra: <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2019/05/El-Viaje-Hombres-Feministas-a-web-Cepaim.pdf>.

<sup>10</sup> <https://promundoglobal.org/>

<sup>11</sup> H significa homem, hombre en portugués <https://promundoglobal.org/programs/program-h/#>

<sup>12</sup> El programa H se basa en el concepto de conciencia de género que a su vez se origina a partir de la idea de conciencia crítica desarrollada por Paulo Freire (1970). Según el autor, el proceso de concientización, fundamental para la transformación social, se vincula con la capacidad de los individuos para reflexionar sobre el mundo y sus formas de habitarlo. La reflexión crítica es la premisa fundamental para pensar. De ahí, se pueden establecer acciones basadas en la información y empoderamiento. El proceso de reflexión crítica se basa por un lado en la historia de las condiciones culturales y por otro en las estructuras de clase que sostienen y enmarcan las experiencias de desigualdad de género y de ahí se pueden crear las herramientas para promover el crecimiento personal, la conciencia política y el activismo y así crear las condiciones para cambiar la obligatoriedad de cumplir con los mandatos de género.



Desde sus inicios, el Programa H se ha desarrollado con tres componentes integrados: (1) una metodología de intervención con talleres que ha sido probada en el campo y que incluye una serie de manuales y un video educativo para promover el cambio de actitud y de comportamiento entre los hombres/niños; (2) campañas comunitarias lideradas por las propias personas participantes en los talleres. Las campañas buscan cambiar las normas de la comunidad relacionadas con lo que significa ser hombres y mujeres; y (3) la Escala GEM (Escala de Hombres Equitativos con el Género<sup>13</sup>): un modelo de evaluación validado y que tiene en cuenta las diferencias culturales según los distintos contextos. La escala GEM busca medir el grado en que los hombres y las mujeres jóvenes cambian su actitud hacia la igualdad de género como resultado de las intervenciones, es decir, los talleres en los que participan.

Reconociendo la necesidad de trabajar con mujeres jóvenes y promover su empoderamiento, y sobre la base de los aportes realizados por las parejas femeninas de los participantes masculinos del Programa H, en el 2006 los socios originales del Programa H junto con World Education, pusieron en marcha el Programa M<sup>14</sup>. El programa M se destinó específicamente a mujeres jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad. Su objetivo era promover la salud y el empoderamiento a través de reflexiones críticas similares a las del programa H sobre género, derechos y salud. Probado sobre el terreno en Brasil, Jamaica, México y Nicaragua, desde entonces ha sido adaptado para su uso en otros países o zonas como India, Tanzania, Perú y los Balcanes.

A partir de las experiencias y de todo el conocimiento previo, el proyecto Equi-x se ha desarrollado como proyecto experimental para adaptar el Programa HIM al contexto europeo, más específicamente a los diferentes entornos en los que se han implementado los talleres. Más allá de la labor de traducción de la metodología según contexto, cada equipo y socio del Proyecto ha modificado y añadido sesiones para ampliar el enfoque según las necesidades detectadas a lo largo de la implementación del proyecto.

<sup>13</sup> El capítulo 4 de esta guía, “Evaluación: ¿por qué y cómo evaluar?” presenta información sobre la escala GEM, además puedes profundizar en el uso de esta herramienta leyendo el capítulo “Evaluating Gender Transformative Projects: the EQUI-X Experience” en la guía que recoge las reflexiones compartidas a nivel europeo y que puedes encontrar en el siguiente enlace: <http://equixproject.eu/wp-content/uploads/2019/11/Guide-EU.pdf>.

<sup>14</sup> M está por mujeres o por mulheres en caso del idioma portugués.

Con el objetivo final de erradicar la violencia de género, el proyecto incluía varios objetivos específicos:

- Aportar a la Unión Europea un nuevo enfoque para la prevención de la violencia de género con niños/chicos y niñas/chicas de diferentes edades y contextos.
- Promover una estrategia innovadora que empodere a niñas/chicas y trabaje con niños/chicos centrándose en la construcción de género y en la promoción de modelos de masculinidad no violentos.
- Fortalecer la relación entre la Academia y las ONGs para favorecer los programas de sensibilización y prevención de violencia de género.

Dentro de las actividades principales del proyecto, destacamos:

- Investigación, seguimiento, evaluación y análisis de las estrategias y herramientas para la prevención de la violencia de género tanto en el nivel nacional como europeo.
- Adaptación e implementación de una metodología basada en la perspectiva de género sincronizada (Programa H/M) con foco fundamentalmente en la población joven y en la construcción de modelos de masculinidad no violentos e igualitarios.
- Formación de profesionales en la metodología desarrollada a través del proyecto.
- Difusión del proyecto y resultados.

¿A quién se ha dirigido el proyecto EQUI-X en su conjunto?

- Niños y chicos, y chicas y niñas de edades entre los 12 y los 21 años en centros educativos, centros de internamiento juvenil, pisos de acogida, personas refugiadas y migrantes.
- Profesionales y educadoras/es que trabajan con población joven.
- Academia y ONGs que trabajan por la igualdad de género.

En el caso de España, los talleres con jóvenes se llevaron a cabo en Alzira (Valencia) y Molina de Segura (Murcia) tal y como ya hemos comentado. En Alzira el personal de Cepaim organizó un taller-piloto en julio del 2018 para empezar a testar la metodología de Promundo y confrontarla con las realidades de las personas participantes. En octubre del mismo año Viktor Navarro Fletcher, facilitador e investigador de la Fundación Cepaim, entró en las clases del IES Rei en Jaume donde tuvieron lugar las 120 sesiones del proyecto Equi-x. Celebrados durante el horario escolar, los talleres comenzaron en la primera semana de octubre de 2018 y acabaron en mayo 2019. La mayoría de los grupos estaban compuestos por chicas y chicos, y algunos de ellos con diferentes nacionalidades y orígenes familiares. Dos de los grupos eran compuestos exclusivamente por chicos. Las sesiones se desarrollaron en el marco de la asignatura de "Valores Éticos".

Entre enero y marzo 2019, en Molina de Segura (Murcia), Víctor Jiménez Fernández facilitó 27 sesiones educativas en 3 grupos de tres institutos de la localidad durante el horario escolar. Entre las dos localidades, 262 personas, 110 chicas y 152 chicos, participaron en los talleres.

Una vez finalizados, gracias a la revisión de material documental, la experiencia adquirida en el campo y a los materiales recogidos durante las sesiones<sup>15</sup>, hemos elaborado la guía que tienes entre manos.

<sup>15</sup> Además de los materiales elaborados por las personas participantes, los facilitadores han ido escribiendo un diario de campo a lo largo de los talleres como forma de monitorización de las actividades y para obtener un relato del proceso que ha servido de base para esta guía.

## ¿De dónde partimos y por qué trabajar con los chicos?

El patriarcado pretende construir hombres y mujeres como compartimentos estancos, atribuye roles, características y valores a ambos géneros, castigando a todo ser humano que no se deja moldear y no se adapta a las reglas del juego. Toda persona está encerrada en normas de género que constriñen, coaccionando a aquellos agentes sociales que no adopten y exhiban la sistematización socialmente impuesta como mayoritaria. La relación jerárquica y de poder entre los sexos y las identidades de género/ opciones sexuales no normativas está clara: hay un arriba y un abajo con una patente distribución de privilegios. Jokin Azpiazu (2017) se pregunta si el patriarcado fuerza a los hombres a ser privilegiados. Esta pregunta nos permite abrir la caja de la masculinidad y partir de la agencia<sup>16</sup>: más allá de una visión victimizadora y simplista de los hombres que los ve atrapados sin salida, vemos que siempre hay márgenes de maniobra con espacio para el cambio.

*Según la Organización mundial de la salud, a nivel mundial, los hombres tienen una menor esperanza de vida (4,4 años menos en 2016) que las mujeres y una mayor carga de años de vida caracterizados por falta de salud plena. Muchas de estas diferencias en relación con la salud están relacionadas con el género: por ejemplo, hay normas sociales que determinan que los hombres estén más expuestos al tabaco y las bebidas alcohólicas, lo que a su vez genera amplios déficits de salud, mayores en los hombres que en las mujeres. Sin embargo, también existen normas sociales y de género que aumentan la carga de algunas enfermedades entre las niñas y las mujeres: por ejemplo, debido a que tienen relativamente menos acceso a los servicios de tratamiento de la catarata, sus tasas de ceguera son más elevadas.*

Como sabemos, el género influencia todos los aspectos de nuestras vidas, también las percepciones del riesgo y los procesos de salud/enfermedad. Especialmente en el caso de los jóvenes, la performatividad es central a la hora de entender la relación con las conductas de riesgo, ya que las acciones de imprudencia vial o las conductas violentas, por ejemplo, son percibidas como signos de virilidad. De esta manera, toman forma “jerarquías de masculinidad” asociadas a versiones idealizadas o consideradas dominantes, es decir, acercamientos a la masculinidad hegemónica. Para “hacer género” en las interacciones con las demás personas, los chicos incorporan comportamientos que

tienen repercusiones profundas en sus vidas y en su salud como en el caso de la conducción, o en el uso de drogas recreativas, o en la hipersexualización corporal (Marcos Marcos et al. 2013). Lo mismo pasa con las chicas, pero para ellas las consecuencias son menos visibles y más acordes a los roles de género establecidos. Las mujeres, por ejemplo, utilizan más tranquilizantes que los hombres, un uso compatible con la responsabilidad de reproducción social<sup>17</sup> y el cuidado del hogar. Los datos disponibles nos dicen que ciertos comportamientos son más frecuentes en chicas de entre 14 y 18 años que en chicos de la misma edad, como el uso de hipnosedantes o las borracheras (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones [OEDA]).

Partiendo de la posibilidad de cambio y de la necesidad de trabajar tanto con chicos como con chicas, el proyecto Equi-x adopta un “enfoque sincronizado de género”<sup>18</sup>. A través de este enfoque, se cruzan intencionalmente los esfuerzos para transformar las relaciones de género que involucran tanto a hombres y niños como a mujeres y niñas de todas las opciones sexuales e identidades de género.

<sup>16</sup> Por agencia entendemos la capacidad de las personas de actuar en un determinado ámbito y cambiar su situación. En el artículo “El trabajo con hombres desde una perspectiva de género: una asignatura pendiente en la intervención social” (Alonso Fernández, B., Aranguren Vigo, E., Bacete González, R., 2019) se hace referencia a este concepto en el marco del trabajo con hombres.

<sup>17</sup> Podríamos utilizar otros conceptos, como “trabajo reproductivo”, pero hemos optado por el de reproducción social siguiendo la definición de Cristina Carrasco que proponemos a continuación: “Actualmente la idea más amplia que se maneja entendería la reproducción social como un complejo proceso de tareas, trabajos y energías cuyo objetivo sería la reproducción biológica (considerando las distintas especies y su estructura ecológica) y la de la fuerza de trabajo. Incluiría también las prácticas sociales y los trabajos de cuidados, la socialización y la satisfacción de las necesidades humanas, los procesos de relaciones sociales que tienen que ver con el mantenimiento de las comunidades, considerando servicios públicos de sanidad, educación y transferencias que redujeran el riesgo de vida. Un concepto que permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social, que no separa producción y reproducción, que sitúa a la economía desde una perspectiva diferente, otorgando prioridad a las condiciones de vida de las personas, mujeres y hombres” (Carrasco 2017: 63).

<sup>18</sup> Gender Synchronized Approach, en su sigla en inglés. Para más información véase el texto de Margaret E. Greene y Andrew Levack: “Synchronizing Gender Strategies A Cooperative Model for Improving Reproductive Health and Transforming Gender Relations”, disponible en: [https://assets.prb.org/igwg\\_media/synchronizing-gender-strategies.pdf](https://assets.prb.org/igwg_media/synchronizing-gender-strategies.pdf)

Aún en una relación jerárquica, tanto hombres como mujeres incorporan y perpetúan las normas de género. El enfoque sincronizado de género impulsa a que las personas desafíen las construcciones dañinas y restrictivas de la masculinidad y la feminidad que, a su vez, construyen y alimentan las desigualdades y las vulnerabilidades relacionadas con el género y obstaculizan la posibilidad de vivir con cierto nivel de salud y bienestar.

Con objetivos transformadores y la mirada en la igualdad de género, este enfoque busca el equilibrio de poder entre hombres, mujeres y todos los sujetos no hegemónicos. Su novedad principal consiste en aumentar la comprensión de cómo cada persona es influenciada y moldeada por las construcciones sociales de género. Se trata de ver cada actor social en relación con los demás, y tratar de identificar o crear valores compartidos entre mujeres, hombres y todos aquellos sujetos que no se identifican dentro de la norma binaria. En este sentido, más allá de los sujetos individuales, el enfoque sincronizado de género apunta a la comunidad como espacio de transformación de las normas prestando atención al entorno. Intenta poner en marcha intervenciones a varios niveles (individual > comunitario > societal), sabiendo que algunas instituciones, como la escuela o la policía, pueden reforzar normas de género perjudiciales. Los hombres se consideran socios, agentes de cambio y aliados en el esfuerzo por promover la equidad y modelos masculinos que se alejen de la masculinidad hegemónica. Sin embargo, hay que prestar atención ya que se trata de involucrar a los hombres considerando en primer lugar las consecuencias para las vidas de las mujeres y de los otros sujetos no hegemónicos. No se parte de la idea de que cualquier chico u hombre está perpetuando normas y conductas de género negativas, ni asumir que todas las mujeres y las niñas se oponen a las normas de género perjudiciales, sino de acompañar a chicos y chicas hacia la salida de la **caja de la masculinidad**<sup>19</sup>, de la feminidad y sus normas identitarias que reproducen la jerarquía social.

En otras palabras, no es que todos los chicos sean malos y las chicas buenas, pero lo que se les ha enseñado es que, en general, ellos tienen que ser malos y todas ellas buenas o buenorras. No todos los chicos y no todas las chicas reproducen e interiorizan los mandatos de género. En la realidad hay muchas variaciones, muchas personas se alejan o se rebelan de diferentes formas. Además, los mandatos cambian con el tiempo y según

los contextos. Sin embargo, en chicos y chicas podemos ver unos patrones que se acercan a las reglas del juego, y, al mismo tiempo, expresan una necesidad de referentes y reconocimiento cuando experimentan una insubordinación que sería oportuno nutrir y acompañar.

En la sesión número 6, “De nenazas a marimachos”, hablaremos de la caja de la masculinidad y de sus pilares, es decir de los mandatos de género que los chicos interiorizan en diferentes medidas para adherirse a la masculinidad hegemónica. Sin embargo, ahora vamos a poner un ejemplo que clarifica cómo opera uno de los pilares, el de la heterosexualidad obligatoria o heteronormatividad. Entre otras consecuencias, la LGTBIQfobia se puede leer como una consecuencia de este tipo de norma.



<sup>19</sup> La caja de la masculinidad constituye una metáfora para indicar “el conjunto de creencias transmitidas por los padres y madres, las familias, los medios de comunicación, los pares, las mujeres y otros actores en la sociedad, y que presionan a los varones para que actúen de una cierta manera” (Heilman, Barker y Harrison, 2017, pág. 12).

### **Violencia basada en la opción sexual o la identidad/ expresión de género.**

*Las personas que no se definen o no parecen habitar la heterosexualidad son víctimas de violencias.*

*En el espacio europeo, este tipo de violencia se produce en todos los Estados miembros, independientemente de la situación socioeconómica, cultural o política de cada contexto. Por ejemplo, el 47% de los estudiantes LGTBIQ en Bélgica informan de que experimentan violencia, el 23-26% en los Países Bajos, el 43% en Eslovenia y el 67% en Turquía.*

*Los estudiantes LGTBIQ informan sistemáticamente de tasas más altas de victimización que sus compañeros no LGTBIQ. En Noruega, por ejemplo, el 7% de los estudiantes heterosexuales de décimo grado reportaron haber sido intimidados dos o tres veces al mes. El mismo tipo de violencia fue padecido por el doble (15%) de los estudiantes bisexuales, y cinco veces más (35%) entre los estudiantes gays y las lesbianas.*

*La violencia verbal y el bullying parecen ser las formas de violencia más frecuentes. En Malta, por ejemplo, el 54% de los y las LGTBIQ son víctimas de acoso psicológico, mientras que el 13% informó de que había sufrido violencia física.*

*El alumnado trans\* (independientemente de su identidad de género) y los estudiantes homosexuales son los que más denuncian niveles de violencia basada en la opción sexual y/o la identidad/expresión de género (aunque las jóvenes lesbianas y bisexuales se enfrentan a una mayor discriminación y violencia en función de su género).*

*En el Reino Unido, por ejemplo, mientras que el 45% de las estudiantes lesbianas, gays y bisexuales experimentan acoso homofóbico en la escuela, el 64% del alumnado trans\* experimenta acoso transfóbico.*

*La violencia basada en la opción sexual y/o la identidad/ expresión de género también se dirige a estudiantes no LGTBIQ. En Inglaterra, por ejemplo, el 61% de todos los estudiantes (incluyendo estudiantes no LGTBIQ) que respondieron a un estudio a gran escala, reportaron insultos por ser LGBTQ+, o porque los perpetradores pensaron que lo eran. Por último, este tipo de violencia está muy poco denunciada. Por ejemplo, en el Reino Unido, el 45% de estudiantes LGBTQ+ intimidados en la escuela secundaria nunca comparten su experiencia.*

*Fuente: Magić J., Selun B. (Kumquat Consult) (2018). "Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe". Strasbourg: Council of Europe. Pág. 10.*



# ¿QUÉ HACÉIS SOLAS?



## “Yo no soy eso”: jóvenes, violencias y masculinidad(es)

Como bien sabemos, la violencia contra las mujeres está extendida en todo el mundo y cruza todas las clases sociales. Las formas de la violencia de género son muy variables, desde limitaciones en relaciones con personas cercanas a ataques a la autoestima, desde el control de las actividades diarias a las agresiones físicas, hasta llegar al feminicidio. Independientemente de la forma que asuma la violencia, en su base siempre está el ejercicio del poder y el control sobre la otra persona. Varios estudios confirman el continuo entre actos que pueden parecer muy distantes entre ellos: entre agresiones puntuales y a menudo muy visibles- hay una relación directa con formas ordinarias de violencias que suelen pasar desapercibidas en las prácticas de vida cotidianas (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004), que en sus formas más “suaves” pueden ser enmarcadas como micromachismos o machismo cotidianos. Se trata de formas de violencias a menudo incorporadas en los hábitos diarios y que ni siquiera se consideran como tales. Luis Bonino (2004) aclara que con el prefijo micro se hace alusión a la casi imperceptibilidad de estos comportamientos que se encuentran en el límite de la evidencia. Sin embargo, estas prácticas reflejan y perpetúan las actitudes machistas y la subordinación de las mujeres a los hombres.

Son varios los estudios que subrayan la relación histórica, social y cultural entre violencia y masculinidad (Connell 2003, 2013; Kimmel 1993, 2011 y 2013). La violencia se relaciona con la masculinidad a nivel de discursos, se incorpora en las experiencias diarias y se reproduce en comportamientos y actitudes: forma parte integrante del “devenir hombre”. Según Raewyn Connell (2013), la violencia de género sería una de las principales «estrategias de masculinidad» que la construye activamente. En este marco, la apuesta por el trabajo con hombres para la (de)construcción de la masculinidad hegemónica se convierte en prioritaria<sup>20</sup>.

A nivel discursivo, pocos hombres justificarían la violencia de género: los hombres la rechazan porque es algo que sienten ajeno a sus creencias y sus vidas. Esto pasa también con los jóvenes: la dominación masculina a través de la violencia es algo que le pasa a otras personas, pero no les incumbe personalmente. Joaquín Azpiazu (2017: 53) propone que los hombres empiecen “a pensar la violencia de género y el sistema que lo hace posible como Ripley piensa en el alien en las partes tercera y cuarta de la saga: es un enemigo a batir, sí, pero no un simple enemigo que batir, es el enemigo que crece dentro de nosotros y con el que hemos crecido. Propongo que miremos la violencia de género y otras expresiones de las violencias derivadas del sistema androcéntrico nunca desde fuera, nunca pensando “yo no soy eso”, nunca des-responsabilizándonos”. Este proceso de des-responsabilización toma diferentes caminos que convergen en algunas expresiones que suelen salir en los talleres: “yo no soy eso”, “también las chicas son violentas y a ellas no les pasa nada”. No se trata de culpabilizar a los chicos, pero sí de que vean la violencia de género como sistema de dominación del que forman parte.

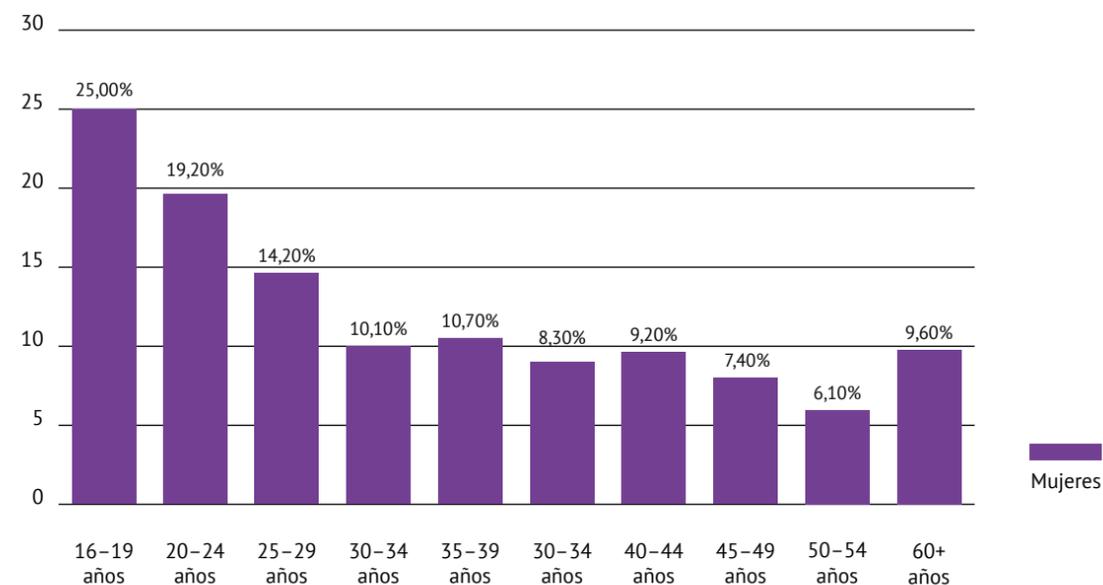
Si nos adentramos más en las vidas de las personas jóvenes, vemos cómo no están exentas de este tipo de violencia. Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) se ocupan de violencia de género en las parejas jóvenes y subrayan que ésta es difícil de entender porque, por un lado, las chicas que la padecen a menudo no son conscientes de ello habiendo al mismo tiempo un proceso de normalización de las actitudes y comportamientos machistas por parte de chicos y de chicas. Por otro lado, existe una tendencia a relacionar la violencia de género con una relación estable y con la convivencia, y no con

una relación esporádica, por lo que muchas mujeres jóvenes piensan que no pueden estar involucradas en un amorío definido por la violencia de género. Una de las dificultades que más claramente emerge es la identificación de la violencia psicológica en la pareja. La población joven la considera -y la vive- como una parte innata de las relaciones afectivas. Los modelos amorosos a los que anhelan se enmarcan en relaciones como los representadas en “A tres metros sobre el cielo”<sup>21</sup>, en las que el amor se asocia con el control y con la posesión. Ruiz Repullo (2016) alerta especialmente sobre la incidencia de la violencia psicológica de control entre jóvenes, como pone de manifiesto la tabla que se muestra a continuación:

<sup>20</sup> Véase el artículo de Cristina Oddone (2017) para un recorrido que se centra en el rol de los hombres como perpetradores de la violencia contra las mujeres, subrayando el papel de la violencia en la construcción social de las masculinidades y las experiencias de trabajo con hombres como estrategia para prevenir este tipo de violencia.

<sup>21</sup> Dirigida por Fernando González Molin y protagonizada por María Valverde y Mario Casas, la película se basa en el libro de mismo título y narra la historia de amor adolescente entre Babi y Hache. En los talleres varias jóvenes hablan de la película como de una hermosa historia de amor con la que se identificaban.

**Gráfico 2:** Violencia psicológica de control en los últimos 12 meses por grupos de edad. Porcentajes sobre el total de mujeres de cada grupo de edad que han tenido pareja en alguna ocasión.



Fuente: Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015.

Fuente: Ruiz Repullo 2016, pág. 10.



Toda relación entre personas incorpora poder, sin embargo, hay diferentes formas de usarlo y de negociarlo. Las situaciones de violencia se basan en el abuso de poder que el agresor construye con la víctima, de lo cual se hace patente la necesidad de diseñar intervenciones con adolescentes donde se trabaje sobre el poder. Es preciso desgranar los mecanismos por los que alguien gana una posición de poder abusivo sobre otra persona en los vínculos afectivos y que es la base de la violencia.

La violencia de género está rodeada de mitos que funcionan de manera simbólica y sustentan los valores dominantes de la sociedad, es decir, los valores patriarcales. Estos funcionan disminuyendo la gravedad de los problemas que la sustentan, describiéndolos como "cuestiones de menor importancia". Los neomitos<sup>22</sup> funcionan hoy en día especialmente entre los adolescentes, pero no exclusivamente. Según lo que hemos presenciado en los talleres del proyecto Equi-x, coincidimos con Ruiz Repullo (ibid: 36) que los resume de esta manera:

- "La violencia de género es bidireccional, de hombres a mujeres y de mujeres a hombres": hoy en día las chicas ejercen violencia sobre sus pares de la misma manera que ellos<sup>23</sup>.

- "La niña tiene una posición privilegiada en términos de violencia de género": la violencia de género, especialmente a nivel legislativo, está beneficiando a las mujeres y perjudicando a los hombres que se encuentran bajo un ataque constante.

- "La igualdad es un hecho": la desigualdad y violencia pertenece al pasado ya las mujeres y los hombres tienen la misma posición en la sociedad.

- "La vida me ha hecho así, yo no lo he inventado": los chicos se perciben como víctimas del sistema, de-responsabilizándose de cualquier acto violento que hayan podido perpetrar.

¿Cómo hemos llegado hasta aquí? Los modelos limitados de masculinidad –la caja de la masculinidad- no solo influyen en el uso de la violencia en las relaciones románticas, sino en todas las relaciones, también entre los propios hombres jóvenes cuando buscan

reconocimiento, reafirmando en los arquetipos de la masculinidad hegemónica. Este concepto, propuesto por Connell (1987), es una manera concreta de expresar el género masculino, la más corrientemente aceptada, la que aporta legitimidad al patriarcado, es decir, la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres<sup>24</sup>.

Partimos del concepto de masculinidad hegemónica para poder incidir en ella y abrir puertas para construir con y para los chavales otras formas de estar en el mundo, formas de estar libres de violencia machista. La caja de la masculinidad no es algo inmutable en el tiempo y en el espacio: los mandatos de género varían según las épocas, las geografías, la específica posición en la sociedad de cada cuerpo encarnado.

Connell (2003) en su célebre obra distinguió 4 patrones de masculinidad en el orden de género occidental: el de la hegemonía (referido anteriormente); el de subordinación, que ubica en posición de dominación a hombres homosexuales, niños y otros hombres que no calzan en el patrón hegemónico; el de complicidad, que cubre a la mayoría de los hombres que se benefician de los dividendos patriarcales y de la subordinación de las mujeres; y, finalmente el de marginación (hombres pertenecientes a minorías étnicas, por ejemplo).

<sup>22</sup>Como evidencia Ruiz Repullo (2016), el concepto de neomitos corresponde a Juan Ignacio Paz, psicólogo del Instituto Andaluz de la Mujer, y es recogido por Lorente (2009).

<sup>23</sup>En este caso, queremos matizar que en las aulas hemos experimentado cierto nivel de agresividad por parte de las chicas. Aunque no se pueda enmarcar como violencia de género, nos surge la pregunta si estamos experimentando cierta "masculinización" de los comportamientos de algunas jóvenes.

<sup>24</sup>No se trata de un tipo de carácter particular de hombre, sino de todo un complejo de prácticas sociales que legitiman y reproducen el patriarcado y la dominación masculina sobre las mujeres y también sobre otros hombres. La masculinidad hegemónica estructura las relaciones de género jerárquicamente entre hombres y mujeres y entre hombres.

Badinter por su parte, propone (1993) cuatro ejes principales de definición de la masculinidad:

**1. No ser afeminado: la norma prevé que el hombre ante todo debe demostrar que no es un bebé, no es una mujer ni un homosexual.**

**2. El ser hombre se mide por la posición ocupada a nivel jerárquico en la sociedad: un hombre tiene que ser una persona importante, reconocida y admirada por los demás. Este reconocimiento pasa por el trabajo asalariado, mientras que todo lo que tiene que ver con el trabajo de reproducción social se considera femenino por lo tanto jerárquicamente inferior.**

**3. El hombre tiene que ser duro, fuerte tanto físicamente como emocionalmente, esta dureza se convierte en una represión o canalización precisa de las emociones, en la que todo lo vinculado con la vulnerabilidad (es decir feminidad) está socialmente prohibido y sancionado.**

**4. Hay que expresar continuamente y de forma pública la masculinidad, dando muestras de la dureza sin enseñar la afectividad y la vulnerabilidad más allá del vínculo afectivo con la pareja que se transforma en la responsable (y cuidadora) del bienestar emocional del chico.**

### Hacia una intervención transformadora



El trabajo con chicos y chicas en los talleres nos devuelve el retrato de una generación que tiene el discurso sobre igualdad claro en la cabeza. Entre las personas participantes, nadie afirmaba que un hombre no puede fregar el water o que el rol principal de una mujer es cuidar de la casa y de las criaturas. En la misma línea, declaraban cierta apertura en temas de opción sexual e identidad de género. Sin embargo, nos preguntamos si esta aceptación de la diversidad se acompaña de una rearticulación de los ejes de privilegio/opresión o si se enmarca en una cuestión identitaria (lo veremos más abajo) de corte neoliberal según el lema “que cada quien haga lo que quiera”, sin que esto mueva la estructura social. En otras cuestiones en las que el discurso público no resulta tan cristalino, como es el caso de la racialización<sup>25</sup>, los talleres nos devuelven más sombras, con declaraciones a veces racistas. Más allá del género, se hace patente la necesidad de introducir otros ejes de desigualdad a nivel transversal. De esta forma, no solo todas las personas participantes pueden sentirse incluidas y se abre el abanico a diferentes experiencias encarnadas, sino que contestamos a la necesidad de incidir en el eje privilegio/opresión para que las intervenciones sean transformadoras<sup>26</sup>.

De hecho, esta es la pregunta que nos ha acompañado a lo largo del proyecto que ha dado vida a este manual: ¿cómo construir una intervención transformadora? A modo de lista breve, presentamos unas claves que nos han resultado útiles para trabajar el camino hacia el cambio. Las enumeramos a continuación, para luego adentrarnos en cada una de ellas:

<sup>25</sup> Proceso de jerarquización de grupos humanos por color de la piel/origen que construye cuerpos subordinados/otros en relación a procesos históricos vinculados a la colonización, la esclavitud y otros mecanismos de expansión de las potencias del norte global. Usamos “racialización” como concepto que aúna a todos los colectivos de personas no blancas que se utiliza para denunciar el racismo sistémico que sufren. Aunque todas las personas, independientemente de nuestro fenotipo, somos igualmente racializados, en la sociedad las consecuencias no son las mismas para unos y otros. El proceso de racialización no solo tiene que ver con el color de piel, sino que incluye factores como el origen migrante, las formas de hablar, los rasgos físicos, etc.

<sup>26</sup> Por intervención transformadora entendemos el intento de ir más allá de cambios estéticos, como, por ejemplo, la expresión de posiciones políticamente correctas y acordes a valores igualitarios que no son sostenidas por comportamientos y prácticas que van en la misma dirección. Conscientes de las limitaciones del proyecto, queremos aquí evidenciar la importancia de planificar intervenciones a largo plazo trabajando el vínculo con las personas facilitadoras y que ofrezcan referentes positivos y herramientas para cambiar las reglas del juego y habitarlo sintiéndose respaldados, para llegar a confrontar las relaciones de poder y las subjetividades que las nutren.

# 5

## CLAVES PARA TRABAJAR EL CAMINO HACIA EL CAMBIO

EL ESPEJISMO DE LA IGUALDAD

•

IDENTIDAD Y PODER

•

INTERSECCIONALIDAD

•

CUIDADOS

•

SOSTENIENDO UN PROCESO DE CAMBIO

## El espejismo de la igualdad

"La igualdad es un hecho y ya nos lo sabemos todo" ha sido el "mantra" que nos ha acompañado al principio de los talleres, aunque expresado de forma diferente por el alumnado. Por una parte, muchos de los chicos y chicas con las que hemos trabajado han recibido algún tipo de formación de género, han aprendido los discursos y algún que otro concepto, han oído hablar de feminismo y han vivido, de cerca o de lejos, los 8 de marzo más multitudinarios de los últimos años. Chicos y chicas ya conocen "la película" que las personas dinamizadoras les van a contar. En este sentido, es importante adentrarse en sus prácticas diarias y en los códigos que ellas y ellos manejan para llegar debajo de la capa de barniz igualitario. No se trata tanto de proponerles un discurso sin fisuras que les hable de mandatos igualitarios, sino de entrar en sus vidas, con todas las contradicciones, los deseos y las necesidades que puedan expresar. De esta forma, la persona dinamizadora puede, por un lado, construir un espacio que habla de la vida de las personas participantes según sus perspectivas y lenguajes y, por otro lado, llegar a una percepción que se acerca a lo que ellxs piensan, creen y desean, creando así la posibilidad para una intervención transformadora.

### Identidad y poder

Como sabemos, el género en cuanto constructo social no constituye solo una faceta de la identidad de las personas, sino que en combinación con otras dimensiones (clase social, etnicidad, creencias religiosas, edad, etc.) y dentro de un contexto sociocultural concreto, conforma un sistema que influencia y articula nuestros comportamientos y formas de estar en el mundo. Al hablar de sistema, nos referimos a una estructura que ordena y jerarquiza las vidas de las personas, según sean definidas como hombres o como mujeres<sup>27</sup>.

Apunta Azpiazu (2017) que el debate/análisis actual sobre masculinidad hegemónica se encuadra, en la mayoría de los casos, en el marco de las identidades. Sin embargo, Raewyn Connell, una de las académicas de referencia en los estudios en este ámbito, analizó la masculinidad hegemónica en el marco de poder, un poder por supuesto cambiante y adaptativo dentro del sistema de género. Azpiazu se pregunta si es más apropiado seguir enfocando la cuestión del cambio de los hombres desde un punto de vista de los modelos y las identidades, o si sería más transformador trabajar desde el desempoderamiento de los chicos, decantándose por esta segunda opción.

En los talleres, se ha trabajado no solo cuestiones identitarias, sino también aquellas ligadas a la redistribución

de los recursos y del poder. Aquella entre identidad y poder no es una tensión dicotómica, más bien creemos que hay que tomar en cuenta ambas dimensiones para llegar a un cambio social transformador: el reconocimiento y la valoración de las diferencias se acompaña de un ejercicio para enmarcar las diversidades dentro la jerarquía social y llegar así a su desarticulación. Una clave seguramente es partir de una política del deseo y no del "deber ser", resignificando y re-colocando lo que expresan chicos y chicas en los talleres.

### Interseccionalidad

Desde hace varios años, la interseccionalidad<sup>28</sup> se ha ido consolidando como la perspectiva teórica y metodológica que permite dar cuenta de las experiencias complejas en las relaciones de poder que no tienen que ver sólo con el género, incorporando otras dimensiones. Gracias a las aportaciones de los feminismos<sup>29</sup> que habían sido invisibilizados por la hegemonía del feminismo blanco de clase media, se pudo dar cuerpo, teoría y sustancia a vidas que no habían sido incluidas dentro de la categoría "mujer". Más allá del género, se ha ido evidenciando cómo operan otros ejes de desigualdad en intersección, como la clase, la raza o la opción sexual en contextos de dominación construidos históricamente.

Aunque el concepto tiene más historia, el término como tal fue usado por primera vez en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw<sup>30</sup> que destacaba cómo en Estados Unidos las mujeres negras estaban expuestas a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género.

Más allá de la genealogía del concepto y de las diferentes teorizaciones al respecto, adoptar una perspectiva interseccional en el marco del proyecto EQUI-X ha significado intentar no reproducir las cegueras y las simplificaciones que llevan a invisibilizar experiencias de vidas del alumnado por no tomar en consideración distintos ejes de opresión/privilegio en conexión entre sí. Ha supuesto intentar comprender estos ejes en cuanto elementos interrelacionados y superpuestos que se configuran de forma diferente en cada caso. Al mismo tiempo, ha significado propiciar procesos para que el alumnado se pudiese situar y ser consciente la dimensión relacional y estructural del poder y de formas en que cada quien lo ejerce y padece.

A través de la mirada interseccional se puede desconfigurar la multiplicidad de formas de opresión posibles, desde la subalternidad, deconstruyendo las normas sociales, como las impuestas por la masculinidad hegemónica, la heteronormatividad o la blanquitud, entre otras.

Nuestra apuesta ha sido la de no tratar cada tema como si fuese un mecanismo autónomo. Aunque hay sesiones específicas sobre "diversidades sexuales", por ejemplo, hemos apostado por acoger en cada sesión todas las diversidades (y desigualdades) que encarna el alumnado: en la mayoría de las clases tenemos alumnado LGTBIQ, de procedencia no española, de religión musulmana, con ritmos de aprendizajes diferentes, con cuerpos que se alejan de la norma, etc. Conscientes de que las dominaciones se reproducen a nivel individual, comunitario y estructural, en el aula la clave ha sido dejar espacio para que las relaciones de poder pudieran emerger y enfrentarlas durante los talleres<sup>31</sup>.

### Los cuidados

La asociación de trabajos de cuidados con paternidad es muy común en los estudios y en las intervenciones relacionadas con masculinidad. También los materiales metodológicos que hemos revisado para compilar este manual incluyen apartados sobre los cuidados haciendo especial hincapié en el autocuidado y en la paternidad. Se trata de cuidados específicos, destinados a sí mismos, a hijos e hijas y en menor medida a la pareja. Por nuestra parte, hemos preferido utilizar una concepción más amplia de cuidados, que incluye todos los aspectos de la reproducción social, también los menos placenteros como los que tienen que ver con la enfermedad o la vejez. Hemos querido ampliar horizontes para enmarcar los cuidados en una histórica relación de poder hombre-mujer, que actualmente comprende también las cadenas globales de cuidado<sup>32</sup>. En este marco se torna central la asunción de responsabilidad hacia la sostenibilidad de las vidas, reconociendo la interdependencia y la eco-dependencia y asumiendo la necesidad de que cada quien, en diferentes medidas y según sus posibilidades, se haga cargo en este sentido<sup>33</sup>.

### Sosteniendo un proceso de cambio

Otra cuestión que nos parece central a la hora de pensar la intervención con horizonte transformador es su sostenibilidad. Conscientes de los límites estructurales de un proyecto con una duración y unos recursos limitados, queríamos mitigar las consecuencias de una intervención-relámpago, que dejase solas a las chicas y los chicos después de haber compartido el tiempo del taller. Dada la dificultad de garantizar la continuidad de los talleres, hemos visto dos vías para sostener el proceso de cambio: implicar a la comunidad educativa y dar herramientas a las personas participantes. En cuanto a la implicación de la comunidad educativa, por un lado el profesorado ha estado presente en el aula durante los talleres, empa-

pándose de los contenidos de las sesiones, escuchando los discursos y viendo las reacciones del alumnado. Por otro lado, al finalizar el ciclo de talleres, se ha organizado un curso de formación para el personal escolar. De esta forma el personal docente puede adquirir herramientas para utilizar en sus clases, aunque no dinamice talleres como tales.

En cuanto a las herramientas para las personas participantes, hemos recopilado recursos de diferentes naturaleza, tanto videos, como webs, organizaciones y servicios, a los que las personas participantes pueden recurrir y que pueden garantizar cierto apoyo y sostener el proceso de cambio y que se localizan en las fichas de las sesiones así como en los anexos.

<sup>27</sup> También como personas blancas o negras, como jóvenes o viejas, como urbanas o rurales, como musulmanas o católicas. Podríamos seguir con este listado y desmenuzar hasta casi el infinito explicitando todos los ejes alrededor de los cuales se ordena a lo largo del eje opresión/privilegio, pero no se trata de dibujar una nueva taxonomía de las jerarquías sociales, cuanto de identificar cómo operan los ejes en un específico contexto y momentos históricos y desarticularlos.

<sup>28</sup> Para una aproximación al concepto, a su desarrollo y actuales debates véase: Viveros Vigoya (2016).

<sup>29</sup> Véase, por ejemplo, las aportaciones de Norma Alarcón, Gloria Anzaldúa, Angela Davis, bell hooks, June Jordan, Audre Lorde, María Lugones, Cherrie Moraga, Chela Sandoval, Chandra Talpade Mohanty, entre otras.

<sup>30</sup> Crenshaw quería impulsar la creación de categorías jurídicas concretas para enfrentar discriminaciones en múltiples y variados niveles.

<sup>31</sup> Para un análisis sobre interseccionalidad en el marco del proyecto equi-x, véase el capítulo: "Anti-discrimination, Intersectionality and a Critical Approach to the Gender Binary as a Complement of Preventive Anti-Violence Work with Boys: Reflections and Suggestions for Practical Pedagogy", disponible en la guía europea en el enlace: <http://equixproject.eu/wp-content/uploads/2019/11/Guide-EU.pdf>.

<sup>32</sup> "Las cadenas globales de cuidados son cadenas de dimensiones transnacionales que se conforman con el objetivo de sostener cotidianamente la vida, y en las que los hogares se transfieren trabajos de cuidados de unos a otros en base a ejes de poder, entre los que cabe destacar el género, la etnia, la clase social, y el lugar de procedencia" (Pérez Orozco 2007, pág. 4).

<sup>33</sup> En la sesión número 3 "Nos cuidamos" profundizamos en estos conceptos.

# BIBLIOGRAFÍA



- Aguayo, F., Kimelman, E., Saavedra, y P., Kato-Wallace, J. (2016). *Engaging Men in Public Policies for the Prevention of Violence Against Women and Girls*. Santiago: EME/CulturaSalud. Washington, D.C.: Promundo-US. Panama City: UN Women and UNFPA.
- Alonso Fernández, B., Aranguren, Vigo E., y Bacete González, R. (2019). "El trabajo con hombres desde una perspectiva de género: una asignatura pendiente en la intervención social". ZERBITZUAN 69, pp. 23-38. [http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Trabajo\\_hombres\\_perspectiva\\_genero.pdf](http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Trabajo_hombres_perspectiva_genero.pdf) [Consultado el 10 de enero 2020].
- Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus editorial.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bonino, L. (2004). "Los micromachismos". La Cibeles. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. <http://www.mpd.org/sites/default/files/micromachismos.pdf> [Consultado el 25 de septiembre de 2019].
- Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*, Servicio de Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio, Bilbao: Emakunde. <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Informe-completo-violencia-contra-mujeres-jovenes-noviazgo.pdf>
- Carrasco C. (2017). "La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción", *Economiaz* N.º 91, 1.º semestre, pp. 53-77.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (2013). «Uomini, maschilità e violenza di genere». En: Magaraggia, Sveva y Cherubini, Daniela (eds.). *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile*. Milano: Utet, p. 5-19.
- Connell, R. y Messerschmidt, J.W. (2005). «Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept». *Gender and Society*, vol. 19, n.º 6, pp. 829-859.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Greene, M.E., y Levack, A. (2010). "Synchronizing Gender Strategies. A Cooperative Model for Improving Reproductive Health and Transforming Gender Relations", Interagency Gender Working Group (IGWG), disponible en: [https://assets.prb.org/igwg\\_media/synchronizing-gender-strategies.pdf](https://assets.prb.org/igwg_media/synchronizing-gender-strategies.pdf) [Consultado el 25 de septiembre de 2019].
- Heilman, B., Barker, G. y Harrison, A. (2017). *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Washington DC y Londres: Promundo-US y Unilever. <https://promundoglobal.org/resources/man-box-study-young-man-us-uk-mexico/?lang=spanish> [Consultado el 25 de septiembre de 2019].
- Kimmel, M. (1993). «Invisible Masculinity». *Society*, vol. 30, n.º 6, pp. 28-35.
- Kimmel, M. (2011). *The Gendered Society*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kimmel, M. (2013). «Che cosa c'entra l'amore? Stupro, violenza domestica, e costruzione dell'uomo». En: Magaraggia, S.; Cherubini, D. (eds.). *Uomini contro le donne. Le radici della violenza maschile*. Milano: Utet, pp. 20-36.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Marcos Marcos, J., Romo Avilés, N., del Río Lozano, M., Palomares Cuadro, J., y del Mar García Calvente, M. (2013). "Performing masculinity, influencing health: a qualitative mixed-methods study of young Spanish men". *Glob Health Action*. 6: 10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3776322/> [Consultado el 2 de octubre de 2019].
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones [OEDA] (2018). "Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES), 1994-2016". Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. [http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES\\_2018\\_Informe.pdf](http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2018_Informe.pdf) [Consultado el 11 de octubre de 2019].
- Oddone, C. (2017). "Poner el foco en los hombres para eliminar la violencia contra las mujeres". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* n.117, pp. 145-169.
- Pérez Orozco, A. (2007). "Documento de trabajo 2: Cadenas globales de cuidado". Santo Domingo: INSTRAW. [http://www.mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/cadenasglobalesdecuidado\\_orozco.pdf](http://www.mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/cadenasglobalesdecuidado_orozco.pdf) [Consultado el 2 de octubre de 2019].
- Promundo, Instituto PAPAÍ, Salud y Género y ECOS (2013). *Programa HIMID: Manual de Acción/ Involucrando a los Jóvenes para alcanzar la Equidad de Género*. Promundo: Rio de Janeiro, Brasil y Washington, DC, USA. <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/01/Programa-HMD-Manual-de-Accion.pdf> [Consultado el 11 de octubre de 2019].
- Pulerwitz, J., Barker, G. (2008). "Measuring Attitudes toward Gender Norms among Young Men in Brazil Development and Psychometric Evaluation of the GEM Scale", *Men and Masculinities* Volume 10 Number 3, pp. 322-338. <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2014/12/Measuring-Attitudes-toward-Gender-Norms-among-Young-Men-in-Brazil-Development-and-Psychometric-Evaluation-of-the-GEM-Scale.pdf> [Consultado el 2 de octubre de 2019].
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*, Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4879\\_d\\_VocesDatos.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4879_d_VocesDatos.pdf) [Consultado el 11 de octubre de 2019].
- Scheper-Hughes, N. y Bourgois, P. (2004). *Violence in war and peace. An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Viveros Vigoya, M. (2016). "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación", *Debate Feminista* 52, pp. 1-17. [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_01.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf) [Consultado el 7 de noviembre de 2019].



# 2

## **LA ESCUELA: ¿UN ESPACIO PARA LA REPRODUCCIÓN O LA TRANSFORMACIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA?**



## En realidad, la pregunta podría ser: ¿está la escuela enseñando a los chicos y chicas a adaptarse a la sociedad o a transformarla?

La respuesta podría ser que las dos cosas, ya que las escuelas se mueven entre las prácticas disciplinarias y las emancipatorias. En la escuela, los estudiantes aprenden del profesorado, compañeros de clase y de los libros, cómo se organiza y se lleva a cabo el trabajo escolar, y es donde aprenden a relacionarse con otras personas. La escuela es una de las instituciones y espacio de socialización donde aprendes tu lugar dentro de una estructura social, en la vida y en el mundo, desarrollas esperanzas y expectativas, y adquieres habilidades y competencias.

*La escuela es una de las instituciones fundamentales de socialización, junto con la familia, los medios de comunicación y los grupos de pares. La escuela está concebida como una institución socializadora, ya que transmite normas y valores sociales que ayudarán a cada estudiante a vivir en grupo y a integrarse en la sociedad respetando sus normas, leyes y valores (Giddens, 1982).*

Cuando se establecieron los sistemas escolares en el siglo XIX, los sexos estaban separados. Esta opción fue por razones morales, no se debía alentar la promiscuidad, y también por razones educativas, por entenderse que el objetivo de la educación de los chicos era diferente al de las chicas: a ellos se les debía dar la capacitación necesaria para realizar un trabajo productivo; a ellas se les debía proporcionar un conocimiento útil para ser buenas madres y esposas.

A mediados del siglo XX, se extendió la fórmula de la educación mixta, en la que chicos y chicas comparten el espacio y el plan de estudios. Sin embargo, las escuelas mixtas no implican necesariamente la coeducación, entendida como el método educativo que se basa en el principio de la igualdad de género y de la no discriminación por motivos de género. Coeducar significa no establecer relaciones de dominación que subordinan un género a otro, y por el contrario, incorporar, en igualdad de condiciones, las realidades y la historia de mujeres

y hombres para educar en igualdad, desde la diferencia. Situar a los chicos y a las chicas en los mismos espacios no evita per se las relaciones de dominación, ya que esto no implica actuar sobre la estructura de poder que sustenta el modelo de relaciones sociales, jerarquías y privilegios.

Consideramos que el objetivo final debe ser la disolución de las fronteras entre los géneros, dando lugar no a un maquillaje formal, sino a la eliminación de la violencia derivada de una estructura social patriarcal, binaria<sup>36</sup> y heterocéntrica. Si bien, existen diferentes enfoques respecto a la perspectiva coeducacional. Algunas definiciones consideran que coeducación significa superar la perspectiva androcéntrica, es decir, la premisa de que ser hombre y masculino es lo universal. Los chicos y las chicas no necesariamente tienen las mismas necesidades e intereses y no se trata de promover uno sobre el otro, sino de acomodarlos a todos en un nivel de igualdad. Ser igual y diferente sería el punto de partida. Igual en derechos y oportunidades y, mientras continúe existiendo la socialización diferenciada por sexo, atender a las necesidades específicas derivadas de ella, sin que esto implique un motivo de discriminación.

*Otro aspecto de la coeducación incluye el principio de equivalencia, que reemplaza al de igualdad. No se trata de educar a las chicas como si fueran chicos, o de hacer que las mujeres sean como hombres, sino de darles a los chicos y a las chicas una visión del mundo que incluya a las mujeres como ciudadanas, más allá de los estereotipos de género (Saldaña, 2018).*

Sin embargo, a pesar del creciente interés por la coeducación en los últimos años, los numerosos estudios publicados reflejan el fracaso general del esfuerzo por coeducar (Silva-Peña, 2010). Después de décadas de escolarización mixta casi universal en algunos países, las diferencias de género aún se observan frecuentemente y de forma muy intensa en el contexto escolar, lo que

afecta al rendimiento y al bienestar del alumnado: ¿por qué las chicas estudian más y obtienen mejores resultados que los chicos?, ¿por qué los repetidores y protagonistas de los castigos son en su mayoría chicos?, ¿por qué todavía hay tanta violencia de género?, ¿por qué tanto acoso y homofobia?

Existe un debate sobre si en los contextos educativos es preferible trabajar con grupos mixtos o con grupos no mixtos. En relación con los grupos no mixtos, encontramos, por un lado, posiciones más conservadoras que continúan manteniendo la necesidad de la segregación por sexo de los estudiantes por razones morales, y, por otro, posiciones cercanas al feminismo de la diferencia que defienden un mayor rendimiento si se trabaja con grupos no mixtos. Sin embargo, este es un asunto delicado, especialmente teniendo en cuenta que la coeducación en las escuelas durante el siglo XX permitió a las chicas tener acceso al conocimiento científico, filosófico, literario y técnico-práctico cuando se incorporaron al plan de estudios utilizado para los chicos. Sin embargo, en el contexto de este Proyecto Equi-x, estamos hablando de espacios de trabajo extracurriculares centrados en la prevención de la violencia de género que busca interpelar directamente a los chicos para que cuestionen su modelo de masculinidad. Dentro de este marco, hemos observado que a veces puede ser apropiado realizar talleres o sesiones dirigidos solo a chicas o chicos.

*Uno de los objetivos principales del proyecto es crear espacios seguros donde se puedan compartir experiencias, vivencias, dudas, inquietudes e inseguridades por parte de chicos que se sienten incómodos con su nivel de socialización, de aquellos que no pueden nombrar plenamente su malestar, y también de los que voluntariamente decidieron que les gustaría construir relaciones afectivas más saludables con sus amigos y compañeros. Para trabajar en temas relacionados con la masculinidad hegemónica que llevarán a los chicos a una educación emocional, exponiendo así sus propias*

vulnerabilidades, a veces es preferible que los grupos estén compuestos solo por chicos. Esto permite una atmósfera de intimidad y confianza, lo que haría que los chicos se sientan más cómodos al compartir sus pensamientos y sentimientos. En otros casos, con chicos cuya expresión de género no es típicamente masculina, o que no cumplen con el mandato de género típico de la masculinidad, los grupos mixtos pueden hacer que todos los participantes se sientan más cómodos. Con las chicas, también hay diferencias cuando se trata de trabajar en grupos mixtos o no mixtos. En muchas ocasiones, no se sienten cómodas hablando sobre situaciones de violencia experimentadas por ellas o por amigas, o compartiendo sobre su propia sexualidad en presencia de chicos. Cuando se les pregunta por qué prefieren un grupo no mixto, uno de los principales argumentos es que a veces perciben la complicidad entre los chicos como una amenaza. Se sienten expuestas a juicios y a comentarios despectivos. Además, la forma en que los chicos ven la sexualidad femenina hace que las chicas se sientan incómodas, incluso si sus comentarios no están dirigidos explícitamente a ellas, o incluso perciben sus opiniones como violentas.

*Volviendo a la cuestión del papel de la escuela, ¿qué hace la escuela, por ejemplo, en relación con la división sexual del trabajo?, ¿la reproduce o la enfrenta?, ¿y ante la violencia de los hombres contra las mujeres? Bourdieu (1986) señaló que las instituciones educativas reproducen las desigualdades sociales, cumpliendo así su función ideológica y legitimando el statu quo. La escuela actuaría así como un mecanismo de reproducción social, económica y cultural.*

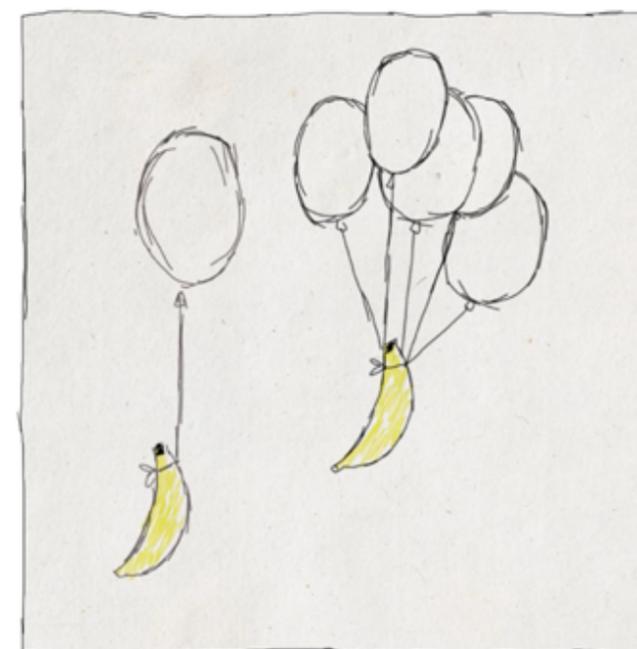
<sup>36</sup> Las escuelas enseñan el sistema binario de género, fortaleciéndose y reproduciéndolo. Aunque hay otros géneros, estos permanecen invisibles y se enfrentan a la violencia estructural. Este capítulo se centra en cómo las escuelas trabajan con chicos y chicas y en las temáticas relacionadas que más se han abordado. Queda todavía mucho por decir sobre este tema.

La opinión popular a menudo sostiene que el problema del sexismo radica en la educación que reciben chicos y chicas, situando a la escuela y a las familias como centrales en la responsabilidad por la reproducción de la violencia. El inconveniente con este punto de vista es que supone que el problema recae en el proceso educativo y no en el agente educativo, por lo que cambiar los contenidos y procedimientos del proceso educativo podría producir un cambio sustancial en el modelo de relaciones de género. Un análisis estructuralista de este asunto muestra que una persona es el resultado directo de un proceso de socialización que opera de manera unidireccional. Frente a un aporte socializador concreto (por ejemplo, los chicos que juegan con juguetes típicamente masculinos) obtendremos un resultado de integración de ciertos roles y comportamientos de género (como los comportamientos típicamente masculinos y los estereotipos de género). Cambiando el aporte, obtendremos otros resultados diferentes. Por lo tanto, no hay nada natural o "irremediable". Los comportamientos, actitudes y roles de las mujeres y los hombres, y de los chicos y las chicas se construyen y reproducen socioculturalmente (se enseñan y aprenden). Por lo tanto, pueden modificarse (o reconstruirse) a través de diferentes instituciones de socialización como la escuela"

Sin embargo y aunque decimos que el "problema" radica en la educación, consideramos que las instituciones de socialización, incluida la escuela, debieran estar libres de prejuicios y estereotipos sobre lo que significa ser mujer u hombre, y que lo que van a transmitir a las nuevas generaciones siempre ha de estar lleno de valores de respeto, igualdad, solidaridad, justicia y empatía. Tememos que esto no sea más que un sueño idealista. De hecho, otro de los agentes de socialización, la familia, por ejemplo, es considerada una de las instituciones sociales más opresivas para mujeres y chicas. Volviendo a la escuela, es imprescindible saber cuál es la función de la escuela

como institución social, de modo que podamos analizar qué papel desempeña y puede desempeñar respecto a la desigualdad/igualdad entre mujeres y hombres. Desde una perspectiva liberal, la función de la escuela es educar y enseñar ciertas habilidades y competencias a chicas y chicos que son necesarias para competir en un mercado laboral altamente selectivo y cada vez más restringido. La buena educación escolar debe garantizar las funciones de selección, clasificación y jerarquización de los solicitantes en futuros empleos. Para los neoliberales, esta es la "función social de la escuela" (Gentili, 1995).

Desde una perspectiva ecofeminista (Herrero, 2015, 2016; Puleo, 2011), la escuela puede ser un poderoso agente de transformación y cambio social. Una escuela comprometida con la paz y la promoción de relaciones empáticas y del cuidado de todos sus miembros, y para "construir" una ciudadanía que cuide su entorno con valores comunitarios basados en el bien común. Como dice Freire (1979), necesitamos una educación que sea capaz de hacer visibles las desigualdades, tomar conciencia de ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción.



Flood (2019) señala varias dimensiones del plan de estudios escolar que deben tenerse en cuenta:

- **Los contenidos curriculares *per-se*.**
- **Los métodos pedagógicos utilizados.**
- **La estructura curricular (duración, horario, composición del grupo, etc.).**
- **El equipo pedagógico.**

En relación con estas dimensiones, la experiencia del proyecto Equi-x muestra que las escuelas continúan usando libros de texto sexistas que no muestran la diversidad humana. Los hombres continúan apareciendo como una referencia universal para la humanidad y las clases de historia siguen enseñándose como una sucesión de grandes eventos, guerras, reyes, héroes nacionales, etc.

*Además y muy a menudo, la distribución de los puestos de responsabilidad en las escuelas, especialmente en los equipos de gestión, continúa reforzando los estereotipos de género en relación al poder: los puestos de gestión baja y media están ocupados por mujeres, en una profesión altamente feminizada, y los puestos de alta dirección, por hombres. Hay pocos maestros varones en la escuela infantil y primaria.*

*Además, el profesorado continúa siendo formado con una visión androcéntrica que es supuestamente neutral, y se continúa usando el lenguaje sexista que mantiene la invisibilidad, exclusión, subordinación y devaluación de las mujeres.*

El profesorado a menudo relata que lucha contra los prejuicios que los chicos traen de fuera de la escuela. Sin embargo, hay familias que están muy preocupadas por enseñar a sus hijos puntos de vista no sexistas dentro del entorno familiar y critican a las escuelas porque perciben en sus hijos un comportamiento sexista o estereotipado con respecto al género que no mostraban antes de asistir a la escuela.

En términos de pedagogías y habilidades, las escuelas fomentan la competitividad, un valor tradicionalmente asociado con la masculinidad, en lugar de la cooperación, un valor asignado a la feminidad. Sin embargo, un cambio en los modelos de masculinidad hegemónica debe involucrar la vinculación de los chicos con valores y comportamientos relacionados con el cuidado y la empatía.

*La educación emocional y sexual es escasa en la escuela a pesar del llamado de la UNESCO para que sea una asignatura obligatoria. Los primeros usos del porno convencional, especialmente por parte de los chicos, ofrecen una visión cosificada de las mujeres, son falocéntricos, heteronormativos y siempre priorizan los deseos masculinos sobre los deseos de las mujeres. Esto es preocupante, pero al mismo tiempo, es importante hablar de la necesidad de chicos y chicas de explorar la sexualidad desde un punto de vista positivo. Tal enfoque se enfrenta hoy en día a discursos "antifeministas" y a las llamadas, corrientes "antigénero"<sup>37</sup> que permean a algunos grupos sociales, lo que lleva a algunas familias a prohibir que sus hijos aprendan sobre ciertos temas.*

Otro tema importante es cómo los chicos y chicas usan los

espacios públicos. En los últimos años ha habido estudios sobre parques infantiles<sup>38</sup>, áreas de ocio y aprendizaje, lugares, en muchos casos, para la construcción de identidades de género y reproducción de desigualdades. En general, los chicos ocupan una parte mayor del patio de recreo que las chicas. Por lo general, las formas de juego elegidas por los chicos son invasivas para las actividades de otras personas en espacios adyacentes. Las chicas a menudo ocupan rincones y espacios periféricos. Sus modalidades de juego son en gran medida estáticas y no invasivas, como el juego simbólico, hablar o sentarse (Saldaña, 2018).

Estos son claros ejemplos del hecho de que las escuelas continúan reproduciendo y perpetuando el sistema de género que discrimina a las chicas y perjudica el desarrollo vital de los chicos. No hay duda de que la formación del profesorado se convierte en un elemento esencial para el empoderamiento y la construcción de ciudadanía en igualdad y por ello el Proyecto Equi-x también ha incluido la formación del profesorado y de profesionales dentro de las escuelas donde se han realizado los talleres.

*Pero la escuela, como nos recuerda Connell (2000: 152), no solo es una poderosa Institución de socialización, sino que también es el espacio donde operan otros agentes: los propios estudiantes y, sin ir más lejos, sus familias.*

<sup>37</sup> Una corriente organizada internacionalmente que rechaza el argumento de que los hombres y las mujeres están contruidos culturalmente y sostiene que existe un tipo de esencia que hace que los hombres y las mujeres sean completamente diferentes, lo que justifica los lugares y posiciones diferenciados que ocupan en la sociedad. Considera al feminismo como un enemigo de la familia y también es marcadamente homofóbico. En muchos lugares estas corrientes son impulsadas por la religión y también están respaldadas por partidos políticos ultraconservadores de extrema derecha. Para más información Ver el capítulo del manual europeo del proyecto Equi-x, titulado "What's going on with Gender Equality Hot Potato? Current Socio-Political context in Europe", en el enlace: <http://equixproject.eu/wp-content/uploads/2019/11/Guide-EU.pdf>.

<sup>38</sup> Ver, entre muchos otros: Paechter y Clark (2007) y Saldaña (2018).

## Los chicos y la construcción de la masculinidad

La escuela ha sido reconocida como un contexto social clave en la producción de la masculinidad hegemónica tradicional. La masculinidad hegemónica, un concepto propuesto por Connell (1987), es una forma concreta de expresar el género masculino. Es comúnmente aceptado como la legitimación del patriarcado, que supone la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. Conceptualmente, la masculinidad hegemónica propone explicar cómo y por qué los hombres mantienen roles sociales dominantes sobre las mujeres y otras identidades de género, que se perciben como "femeninas" en una sociedad dada.

*La noción de masculinidad hegemónica supone la existencia de diferentes formas de masculinidad y no todas sus formas están en la misma posición de poder, ya que el concepto siempre se construye en oposición a varias masculinidades subordinadas (Connell, 2000). De esta manera, Demetriou (2001) identifica dos funciones de la masculinidad hegemónica. La primera haría referencia a la "hegemonía externa" de la dominación masculina sobre las mujeres; la segunda sería la "hegemonía interna" de predominio social de un grupo de hombres sobre otros hombres. Por lo tanto, la masculinidad no se construye únicamente en relación con la subordinación femenina, sino también por la subordinación de otras formas de masculinidades. Todo lo que se aleja del grupo dominante (blanco, burgués, hombre, adulto, heterosexual cis) está atravesado por experiencias de subordinación que se cruzan.*

Los deportes hegemónicos, como el fútbol, permiten que la masculinidad hegemónica se oponga a la feminidad y a las formas alternativas de masculinidad. En el campo de la educación, las escuelas no solo construyen cierto tipo de masculinidad y feminidad, sino que también enfatizan los contrastes entre las diferentes masculinidades: las que son apropiadas y las que no lo son. Abril (2017), siguiendo a Connell, señala 4 tipologías de masculinidad: la hegemónica, la subordinada (por ejemplo, homosexual), la cómplice (no cumple estrictamente con el modelo pero se beneficia de él) y la marginal (hombres pobres y hombres de minorías étnicas que no tienen "poder").

En cuanto al papel de la escuela como agente de transformación social, parece que con las chicas el objetivo era más claro: la escuela tenía que corregir las "desventajas" de las que partían y capacitarlas para el empoderamiento para que pudieran obtener un lugar en el mundo al mismo nivel que los hombres. Sin embargo, el objetivo y la intervención con los chicos no son tan claras.



Sabemos que los chicos son mucho más propensos que las chicas a ser:

- 1) excluidos de la escuela
- 2) considerados con necesidades educativas especiales
- 3) considerados con dificultades de comportamiento, emocionales y sociales.

La mayoría de los chicos parecen estar afectados, de una forma u otra, por grupos de compañeros anti-escuela. Los chicos parecen estar enormemente influenciados por sus compañeros y muchas de las masculinidades que se ofrecen parecen, de alguna manera, definirse en oposición a la educación formal.

Sin embargo, también existe controversia respecto a si se debe considerar a los chicos como un "grupo desfavorecido". Si bien es cierto que los chicos, como se señaló anteriormente, también se ven perjudicados por ciertas dinámicas patriarcales y algunos tipos de masculinidad les causan daño, Connell (2000: 167) critica a aquellos que sitúan a los chicos como grupo desfavorecido y cree que en realidad son "un índice del coste a corto plazo de mantener un privilegio a largo plazo".

Lo que parece suceder con los chicos es que la escuela crea una definición "institucional" de masculinidad y los chicos pueden adaptarse al modelo, rebelarse contra él o intentar modificarlo. Según Connell (2000), los chicos a veces rompen las reglas formales de la escuela como una forma de construir su "masculinidad".

*La homofobia es otro punto que nos gustaría abordar en relación con la violencia y su vínculo con ciertos aspectos de la masculinidad. Siguiendo a Guash (2000, 2006), la homofobia es un elemento constitutivo de la masculinidad como un mecanismo de oposición a lo femenino y de rechazo de la feminidad. Por un lado, encontramos que la homofobia es un comportamiento de rechazo explícito o sutil a los hombres que tienen relaciones sexuales o aman a otros hombres. Por otro lado, es una forma de sospecha sobre la expresión de la masculinidad, ya sea por hombres homosexuales o heterosexuales. No se trata de juzgar con quién se acuestan, sino cuánto cumplen con el mandato de género que se supone que deben cumplir. Así, la homofobia es la consolidación del control de la masculinidad hegemónica, a través del miedo a ser acusado de no ser lo suficientemente hombre.*

Finalmente, nos gustaría cerrar esta sección reflexionando brevemente sobre el modelo de relación heterosexual (aunque no solo) y la erótica de la masculinidad hegemónica. Es evidente el daño que el mito del amor romántico causa en la educación de la juventud, ofreciendo un modelo que continúa clasificando

a los chicos y a las chicas en roles separados donde prevalecen los celos y el control como una supuesta expresión de amor y deseo. El sistema de género es relacional; por lo tanto, un movimiento en una de las partes provoca un efecto en la otra. Para que los chicos puedan y estén dispuestos a identificarse con otros modelos de masculinidad distanciados de la violencia, la dureza y el poder, es necesario que las chicas también aspiren a compartir sus vidas o relaciones con hombres que no se ajustan al modelo tradicional.

## Recomendaciones a corto y largo plazo

En el desarrollo de los talleres dirigidos a adolescentes del Proyecto Equi-x<sup>39</sup>, en la mayoría de los casos se eligieron espacios de educación formal como las escuelas. Situar la intervención en la escuela ha tenido sus ventajas y desventajas. En general, las evaluaciones de los socios del proyecto se centran en los siguientes aspectos:

Las intervenciones en las escuelas han significado el acceso a una gran cantidad de chicos y chicas. En el caso de Equi-x, más de 600 jóvenes han asistido a los talleres, el 60% de ellos chicos y el 40% chicas. En muchas ocasiones, las sesiones del Equi-x se han desarrollado en el marco de temas específicos relacionados con la ética o la educación para la ciudadanía.

- **Las escuelas han puesto a disposición de los formadores y participantes las instalaciones del centro, en muchos casos ofreciendo muchas posibilidades para trabajar con las TIC.**

Por el contrario, otros aspectos de las evaluaciones no han sido tan positivos. A continuación, señalamos algunas de las limitaciones que los socios del proyecto señalaron con respecto a la intervención en las escuelas:

- **Estar limitados a un tema ha reducido el tiempo de las sesiones, que en muchos casos fue inferior a 60 minutos.**
- **La inclusión del programa de talleres Equi-x en una asignatura curricular significa que la asistencia ya no es voluntaria, ya que en muchos casos los estudiantes tenían que quedarse durante el horario escolar en el centro y no tenían otra alternativa si no querían participar en los talleres.**
- **En muchos casos, la presencia del profesorado en el aula durante las sesiones era habitual. Esto significaba que los estudiantes a menudo se sentían obligados o limitados en sus intervenciones ya que sentían que todavía estaban siendo evaluados, y la actitud del profesorado reforzó activamente esta idea. Sin embargo, en otras ocasiones, el profesorado podría convertirse en mediador e incluso difundir el programa después de los talleres.**
- **Una de las conclusiones a las que hemos podido llegar a través del trabajo en las escuelas, que ya estaba presente en la literatura específica, es que para que las escuelas desempeñen un papel activo en la transformación del régimen de género prevaleciente y en la prevención de la violencia de género, debe comenzarse desde un enfoque de "toda la institución" (Flood, 2019:186).**

<sup>39</sup> Cada socio del proyecto ha elaborado una Guía Metodológica en su propio idioma donde propone recomendaciones y claves adicionales para el desarrollo de sesiones de prevención de violencia de género con población adolescente. Estos materiales se pueden encontrar en el sitio web del proyecto: [equixproject.eu](http://equixproject.eu)

En este sentido, aunque no nos estamos refiriendo a una institución en particular, sino al modelo de relaciones de género, el término estrategia dual se ha utilizado durante mucho tiempo cuando se trata de intervención. Este término se refiere a la combinación de políticas específicas de igualdad de oportunidades y de estrategias de transversalización de género. Entendemos que la incorporación de la perspectiva de género no consiste simplemente en agregar un "componente femenino", ni un "componente de igualdad de género", a una actividad existente. Es más que aumentar únicamente la participación de las mujeres. Significa incorporar la experiencia, el conocimiento y los intereses de las mujeres al conocimiento común, y, al mismo tiempo, trabajar con los hombres en el entendimiento de que son un sujeto social, múltiple y el resultado de un sistema de género binario, jerárquico y culturalmente situado. El objetivo de la incorporación de la perspectiva de género es revelar cómo la interacción entre géneros tiene lugar desde una concepción sistémica, con el objetivo de transformar el modelo actual de relaciones de género, implícitamente jerárquico y violento, en un más equitativo.

El Consejo de la Unión Europea (2007)<sup>40</sup> busca incorporar la igualdad de género en todos los aspectos de la educación: desde la legislación hasta la formación del profesorado; desde el diseño curricular hasta la gestión y la organización escolar.

Las diferentes estrategias van desde hacer visible el trabajo y el conocimiento generado por las mujeres en matemáticas, filosofía o ciencias, hasta proponer modelos de hombres que se alejan de las figuras heroicas circunscritas a contextos violentos. Desde introducir música o arte creados por mujeres, hasta repensar modelos competitivos de educación física e introducir actividades corporales que valoran la expresión de emociones y sentimientos (Díez, 2019).

Por lo tanto, cuando decimos que es necesario incorporar una perspectiva de género en la educación, debemos tener claro qué entendemos por "perspectiva de género". Esto significa que no debemos identificar automáticamente la estrategia con las mujeres, como si solo ellas tuvieran género. Siguiendo a Marcela Lagarde (1996), si no partimos del contenido filosófico-analítico feminista y si por género nos referimos a la mujer, neutralizamos el análisis y la comprensión de los procesos, así como las críticas, denuncias y propuestas feministas. Por lo tanto, nunca olvidemos que los hombres (y los chicos) también tienen género (Salazar, 2013).

No podemos esperar que un solo plan de estudios funcione para todos los grupos de chicos. Deberíamos diseñar políticas que fomenten una gama de programas

educativos para la igualdad de género. Algunos pueden ser "específicos de género", diseñados para un grupo de chicos o un grupo de chicas. Otros pueden ser "relevantes para el género", diseñados para un grupo mixto, pero que se ocupan de cuestiones de igualdad de género. Algunos pueden estar basados en la escuela, mientras que otros (incluidos los programas exitosos de educación de pares) se basan en centros de salud, o movimientos sociales o de vecindario (Connell, 2004).

Aunque el debate sobre el modelo de enseñanza y de escuela está lejos de terminar, esta institución sigue siendo uno de los agentes predominantes en el proceso de socialización de chicos y adolescentes varones. Por este motivo, dado que se trata de un espacio en el que los chicos pasan horas y horas, interactúan, integran experiencias intelectuales y emocionales, sitúan su relación con la autoridad, encuentran modelos de referencia en la construcción de su masculinidad, y la validan o descartan según cómo la reciben sus pares, el sistema educativo no deja de ser un elemento central de intervención en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

Por lo tanto, uno de los nuevos desafíos de la educación para la igualdad ya no es superar los arquetipos impuestos a las mujeres, sino superar los arquetipos y estereotipos masculinos. Es urgente implementar acciones educativas específicas con los chicos, que ayuden a deconstruir las ideas y los comportamientos asociados con la masculinidad hegemónica y, al mismo tiempo, que contribuyan a mostrarles otras formas de ser hombres fuera del arquetipo tradicional de la virilidad (Díez, 2015).

<sup>40</sup> Recommendations to the Governments of Member States on Mainstreaming Gender in Education. Recuperado de: [https://eige.europa.eu/library/resource/aleph\\_eige000001586](https://eige.europa.eu/library/resource/aleph_eige000001586).

# BIBLIOGRAFÍA



- Abril, P. (2017). *Coeducación, masculinidades y prevención de la violencia en la escuela*. Lima: Instituto de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgnna/Libro-Coeducacion-masculinidades-y-prevencion-de-la-violencia-en-la-escuela.pdf> [Consultado el 5 de septiembre de 2019].
- Ballester, LL., Orte, C. y Pozo, R. (2019). "Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes". En C. Orte, LL. Ballester y R. Pozo (coords.) *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución*, p. 249-284. Palma: Universitat Illes Balears.
- Barragán, F., González Bethencourt, J., (2007). "La construcción de la masculinidad en los contextos escolares". *Revista de Investigación Educativa*, 25, (1), pp. 167-183. <http://revistas.um.es/rie/article/view/96701/0> [Consultado el 5 de septiembre de 2019].
- Bordieu, P. (1986). "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales". En P. De Leonardo (ed.). *La nueva sociología de la educación*. México: Ediciones El Caballito. Pp. 103-129.
- Connell, R. (1987). *Género y poder*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. (2000). *The man and the boys*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. (2004). "The role of men and boys in achieving gender equality", Commission on the status of women (Panel II), Forty eight session. Nueva York: Naciones Unidas.
- Demetriou, D.Z. (2001). "Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique". *Theory and Society*, 30 (3), pp. 337-361.
- Díez, E.J. (2019). "Deconstruir y cambiar la masculinidad hegemónica en el sistema educativo", *Revista con la A*, 62. <https://conlaa.com/deconstruir-cambiar-la-masculinidad-hegemonica-en-el-sistema-educativo/?output=pdf> [Consultado el 5 de septiembre de 2019].
- Díez, E.J. (2015). "Códigos de masculinidad hegemónica en educación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, pp. 79-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159873> [Consultado el 5 de septiembre de 2019].
- Flood, M. (2019). *Engaging men and boys in violence prevention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. España: Editorial Siglo XXI.
- Gentili, P. (1995). *Cultura, Política y Currículum*. Ensayo sobre las crisis de la Escuela Pública. Buenos Aires: Losada.
- Giddens, A. (1982). *Sociology: a Brief but Critical Introduction*. London: Macmillan.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Herrero, Y. (2015). "Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo". *Boletín de recursos de información*, 43 Junio 2015. Centro de Documentación HEGOA. <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/> [Consultado el 5 de septiembre de 2019].
- Herrero, Y. (2016). Una mirada para cambiar la película Ecología, ecofeminismo y sostenibilidad. Ediciones Dyskolo. [https://blogs.cervantes.es/atenas/files/2016/06/herrero\\_yayo\\_ecofeminismo\\_dyskolo.pdf](https://blogs.cervantes.es/atenas/files/2016/06/herrero_yayo_ecofeminismo_dyskolo.pdf) [Consultado el 12 de septiembre de 2019].
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Ed. Horas y horas.
- Lomas, C. (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran*. Barcelona: Paidós Educación.
- Martínez, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica". *Foro de Educación*, 14 (20), pp. 129-151. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/415/329> [Consultado el 5 de septiembre de 2019].
- Paechter, C. y Clark, S. (2007). "Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the Tomboy Identities Study". *Pedagogy, Culture & Society*, pp. 317-331.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Ruxton, S. (2009). *Man made: men, masculinity in public policy*. London: Men's Health Forum. <https://www.bl.uk/collection-items/man-made-men-masculinities-and-equality-in-public-policy#> [Consultado el 2 de septiembre de 2019].
- Saldaña, D. (2018). "Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social", *Hábitat y Sociedad*, 11, pp. 185-199.
- Silva-Peña, I. (2010). "Repensando la escuela desde la perspectiva de la coeducación: una mirada desde Chile". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15 (3), pp. 163-176.



# 3

**SUGERENCIAS Y  
CONSEJOS  
PARA LA FACILITACIÓN  
DE GRUPOS CON  
JÓVENES**

# 25

## RECOMENDACIONES PARA LAS PERSONAS QUE DINAMIZAN EL TRABAJO GRUPAL

- Honestidad contigo mismx
- Evita sesgos etnocéntricos
- Honestidad con las personas participantes
- Confidencialidad
- Recursos públicos y accesibles
- Haz tu primero las dinámicas contigo mismx
- Confía
- Emplea un tiempo mínimo
- Situarse respecto al grupo
- Establecer límites
- Delimita los turnos
- Protégete sin angustiarte
- Estar preparadx para todo tipo de reacciones
- Mostrar nuestra visión
- Evitar episodios de violencia
- ¡Comparte!
- Integra el proceso
- Reflexiones espontáneas
- No hay respuestas buenas o malas, hay respuestas honestas
- Pacta unas normas de trabajo
- Presencia de profesorado en el aula
- Antes de la sesión
- Liderazgo compartido y rotativo
- Después de cada sesión
- Comentar algo en privado

## Recomendaciones para las personas que dinamizan el trabajo grupal

A continuación presentamos algunas cuestiones para la facilitación. No son definitivas ni están todas pero son las que a nosotras nos han ayudado a trabajar mejor con nuestros grupos.

### 1. Honestidad contigo mismx

¿Cuáles son las motivaciones o necesidades que a ti te llevaron a interesarte por la construcción social del género, los feminismos, las relaciones de poder, la sexualidad, el deseo, a participar en un cambio social transformador? Tu itinerario de vida también forma parte de lo que sabes y, sobre todo, de lo que puedes llegar a transmitir a las personas participantes. A veces permanece oculto porque hace tiempo que transitamos ese camino, pero si vamos a trabajar con adolescentes que están descubriendo o enfrentando estas cuestiones por primera vez, es bueno recordar cuál fue nuestro punto de partida y cuáles nuestros tránsitos posteriores.

### 2. Evita sesgos etnocéntricos

Es probable que en el grupo haya personas de diferentes orígenes o entornos culturales, pero no olvides que tú también eres un sujeto cultural más. Evita sesgos etnocéntricos y camina hacia prácticas que fomenten la interculturalidad.

### 3. Honestidad con las personas participantes

En muchos momentos del trabajo grupal las personas participantes van a exponerse; van a compartir sentimientos muy profundos en algunas ocasiones o reflexiones y emociones que están experimentando por primera vez. Es bueno comunicar también lo que, como personas facilitadoras, estamos sintiendo y viviendo durante esos procesos de reflexión y cambio, y no intentar mantener una distancia artificial que puede llegar a generar desconfianza. Asume tus contradicciones. Seguramente nos sorprendamos de nosotrxs mismxs.

### 4. Confidencialidad

Es importante hacer al inicio de las sesiones un proceso participado para consensuar “reglas grupales” que salvaguarden de alguna manera la intimidad y confidencialidad de las personas del grupo. Esto puede facilitar la expresión emocional y la libertad de opiniones. “Lo que se dice en el grupo, se queda en el grupo”.

### 5. Recursos públicos y accesibles

Antes de ponerte con las sesiones, infórmate de lo que hay: en el taller hay diferentes bloques de trabajo. Es bueno que localices los recursos públicos y accesibles que pueda haber en el lugar donde vas a trabajar que tengan que ver con esos temas. Asociaciones feministas, colectivos juveniles, centros de apoyo a diferentes situaciones familiares, agrupaciones culturales, servicios sociales, etc.

### 6. Haz tú primero todas las dinámicas contigo mismx

Ponte en situación y adelanta en tu imaginación lo que puede suceder al tratar determinados temas. No hagas dinámicas con las que no te sientas agusto.

### 7. Confía

Una máxima de los grupos inteligentes es “el grupo siempre sabe más que tú”. Confía... ¡siempre te sorprenden!

### 8. Emplear un tiempo mínimo

Los tiempos indicados en las “Notas para la facilitación” son tiempos mínimos. Es decir, el mínimo tiempo requerido para poder obtener algún resultado de esa sesión. Siéntete libre de ampliar lo que consideres, siempre valorando los tiempos y la energía grupal. Además, no pasa nada por no finalizar una dinámica o dejarla a medias, pero es imprescindible su evaluación.

### 9. Situarse respecto al grupo

Aunque nuestra forma de trabajar sea lo más participativa y horizontal posible, no podemos dejarnos engañar. Existen jerarquías implícitas que, en tanto que persona que facilita, casi todo el tiempo nos sitúan en un lugar de mayor poder respecto a las personas participantes: la edad, el conocimiento previo, el género o el rol que ocupamos en el grupo. Es aconsejable no pasar esto por alto, ya que no somos sus padres o madres, pero tampoco vamos a ser sus colegas.

### 10. Establecer límites

De la misma forma que no podemos evitar partir de un lugar de poder respecto al resto del grupo (las personas participantes), a lo largo de las sesiones los vínculos que se generen irán dando lugar a relaciones más concretas entre lxs chavalxs y la persona dinamizadora. En todo trabajo grupal se producen afectos y desafectos. Por ello es importante poner límites respecto al tipo de intimidad que queremos generar con las personas con las que estamos trabajando.

### 11. Delimita los turnos

Como ya hemos dicho, trabajaremos cuestiones sensibles en las que muchas veces nos convertiremos en su referente, y por tanto es necesario delimitar cuándo empieza y cuándo acaba un acompañamiento. Asumir límites: no tenemos que saber de todo. Durante las sesiones se pueden producir situaciones que escapen a nuestros recursos emocionales y materiales. Es importante saber reconocerlas y dónde derivarlas. A veces se nos escapa de nuestros límites profesionales, por ello es importante conocer los recursos necesarios para una posible derivación.

### 12. Protégete sin angustiarse

Es muy probable que haya situaciones en las que no puedas evitar confrontar con el grupo. Siempre habrá una tensión entre nuestra propia historia, el lugar que ocupamos en el grupo y los temas que vamos a trabajar.

### 13. Estar preparadxs para todo tipo de reacciones

Por ello es importante estar alerta respecto a posibles escenarios en los que seamos nosotrxs quienes podamos llegar a ser violentadxs por lxs chavalxs: bien por una cuestión de género, por nuestra expresión de género, nuestra opción sexual, si somos una persona racializada... En las sesiones se trabajan cuestiones que tocan con el fondo mismo de su sistema de valores y en ocasiones lo tambalean, por lo que tenemos que estar preparadxs para todo tipo de reacciones.

### 14. Mostrar nuestra visión

Cuando se habla “desde el corazón” y con sinceridad, es más fácil la receptividad. Es importante la honestidad a la hora de transmitir que no decimos verdades absolutas con las que tienen que identificarse, sino que es nuestra visión y propuesta.

### 15. Evitar episodios de violencia

Es clave tener que claro que, aunque nos encontremos en un lugar de poder, eso no evita que podamos sufrir episodios de violencia de mayor o menor intensidad, que no podemos ningunear o pasar por alto.

### 16. ¡Comparte!

Después de las sesiones puede ocurrir que nos vayamos a casa con un montón de sensaciones acumuladas, emociones que necesitamos canalizar o frustraciones y alegrías que queramos expresar. Es bueno hacer saber a personas de tu entorno, ya sean colegas de trabajo o amistades, sobre todo si también trabajan con jóvenes, que estás llevando a cabo este taller, y poder compartir con dicho entorno el proceso.

### 17. Integra el proceso

Lo importante no es cumplir tanto los objetivos teóricos, como integrar el proceso: habrá momentos en los que los límites de las sesiones, como el tiempo disponible, la energía de las personas participantes y la nuestra o el nivel de cohesión del grupo en ese momento, no permitan llegar a completar la sesión de trabajo. En ese caso, siempre es prioritario mantener el grupo y no perderlo, antes que forzar una llegada a unas conclusiones que muy probablemente sean superficiales y no generan ningún cambio.

### 18. Reflexiones espontáneas

De la misma manera, habrá sesiones en las que se inicien debates que quizás no estaban programados. Si ese debate está llevando al grupo a reflexionar sobre alguna de las cuestiones que se trabajan durante todo el ciclo de sesiones, aunque no sea la que nos ocupe en ese momento, es bueno darle un espacio y no cortar o censurar la discusión... Muchas veces, los procesos espontáneos de reflexión calan más que las sesiones dirigidas.

### 19. No hay respuestas buenas o malas, hay respuestas honestas

Ese será el indicador de cómo realmente se encuentran respecto a los temas que se están trabajando en los talleres. Hay que cuestionar sin juzgar, y guiar sin coaccionar. Muchas veces las contestaciones que dan pueden ser extremadamente desagradables o bien respuestas estereotipadas sobre igualdad de género y respeto a la diversidad. Siempre es bueno rascar un poco más.

### 20. Pacta unas normas de trabajo

Para que el clima de trabajo sea propicio a que lxs chavalxs se abran, se puedan permitir decir cosas que en otros lugares no dirían, y todo el mundo pueda participar de una manera equitativa y acorde a cómo se siente en ese momento, el grupo puede elaborar de manera conjunta sus propias normas de trabajo. Puede abrirse un debate y luego hacer una síntesis sobre qué cosas les harían sentir que es un buen sitio para participar y qué cosas necesitan que sean respetadas.

### 21. Presencia del profesorado en el aula

En caso de que trabajen en colegios o institutos, puede ser que el profesorado quiera permanecer en el aula durante las sesiones. En ocasiones es contraproducente si no existe una buena relación con el grupo, o si el alumnado que participa en el taller puede ser evaluado por la persona docente. Otras veces, es muy positivo que estén dentro del aula y reciban asimismo el taller, ya que después serán quienes estén con el alumnado el resto del tiempo.

### 22. Antes de cada sesión

Es bueno explicar qué se va a trabajar, y cómo se va a hacer. Se trata de un programa de trabajo voluntario, y por tanto es importante informar a lxs chicxs de lo que se va haciendo y respetar su voluntad de participar o no en alguna sesión en concreto. El grupo debe conocer al principio de la intervención los objetivos y contenidos a trabajar; incluso animamos a que sea quien proponga determinados contenidos que puedan interesarles.

### 23. Empodera el liderazgo compartido y rotativo

No dudes en dar funciones y tareas a personas del grupo que puedan ir rotando.

### 24. Después de cada sesión

Reservar un tiempo para cerrar. Puedes hacer una rueda de evaluación de cómo nos hemos visto, si nos ha parecido útil o no lo que hemos trabajado, si hay cosas que cambiaríamos de la sesión...

### 25. Comentar algo en privado

Es probable que, si alguien de manera individual, quiere comentar algo en privado contigo se acerque al final de la sesión. También es aconsejable reservar un tiempo para ese tipo de intercambios más informales, siempre atendiendo a los límites del trabajo que estamos realizando y a los nuestros propios.

Como ya hemos comentado al principio de este manual, el proyecto Equi-x se ha nutrido de experiencias previas que han constituido la base de nuestro trabajo. Una primera versión de este programa, adaptada de los manuales facilitados originalmente por Promundo<sup>34</sup> (Brasil), fue la que se puso en marcha en los centros educativos en los que se llevó a cabo el programa Equi-x en el contexto español. El programa estaba diseñado especialmente para trabajar con grupos no mixtos de chicos, pero contaba con la posibilidad de hacer también grupos no mixtos de chicas y grupos mixtos. No olvidemos que a pesar de que algunas de las cuestiones que se trabajan son transversales, las sesiones van dirigidas a promover un cambio en los modelos de masculinidad de los chicos a hacer que se comprometan con un cambio transformador para la eliminación de las violencias de género.

¿Qué nos ha funcionado a nosotrxs en nuestra puesta en marcha? Los grupos mixtos han sido la gran mayoría. Por otra parte, los grupos no mixtos de chicos se dieron con mucha frecuencia, y en ellos participaban aquellos que estaban considerados como “chicos problemáticos”. Sin embargo, al ser grupos reducidos, la posibilidad de trabajar de manera más personalizada y específica se incrementó. En cuanto a los temas complicados para trabajar en grupos mixtos, podemos señalar tres: cuestionarse la propia masculinidad, las agresiones sexuales y el deseo y las prácticas sexo-afectivas. En el primer caso, son ellos los que se encuentran más reticentes a abrirse. Ellas, sin embargo, pueden identificar con relativa facilidad las características de la masculinidad hegemónica que resultan tóxicas, aunque luego se relacionen con ellas de manera ambivalente por el atractivo erótico que todavía le encuentran.

En el segundo caso, las agresiones sexuales, resultaba complejo cuestionarlos a ellos delante de las chicas, ya que con frecuencia se ponían a la defensiva. Para ellas, además, suponía una experiencia desagradable tener que tratar esas cuestiones delante de los chicos, especialmente si ellos bromeaban o no se lo tomaban en serio en algún momento. Por otra parte, en algunos grupos sí se produjeron relatos muy empoderadores por parte de las chicas, que cuestionaban activamente las actitudes invasoras y “babosas” de los chicos.

En el último caso, las prácticas sexo-afectivas y el deseo, había una parte de vergüenza (generalizada), pero para ellas también una parte de sentirse objeto. Aunque hemos visto que resultaba constructivo neutralizar los comentarios que cosificasen a las mujeres delante del grupo, también es cierto que, para deshacer los mitos sexuales del machito de turno, es más sencillo y constructivo si se trabaja en pequeños grupos y con mayor intimidad.

Otra cuestión ampliamente discutida es el género de la persona dinamizadora. Debatido con otrxs profesionales y educadorxs, la conclusión es que cada situación tiene su pro y su contra. Es más directo para los chicos que un hombre les hable de tú a tú sobre qué implica el machismo y sus consecuencias. Sin embargo, esto no deja de alimentar los roles sexistas en los que la persona de autoridad y con conocimiento es un hombre.

Por otra parte, un espacio solo de chicos en el que son frecuentes los comentarios machistas y homófobos, puede ser una zona de trabajo insegura. El punto de consenso al respecto de estas cuestiones era jugar con los roles e intentar siempre ir en pareja a las sesiones, de forma que se puedan rotar los papeles y también descargar tensiones.

Un aspecto sobre el que reflexionar era el grado de exposición y desnudez de la persona dinamizadora. Con frecuencia mantuvimos debates al respecto de si era adecuado estar fuera del armario o no con el grupo, declararse machista o hablar de nuestra vida personal con ellxs. En última instancia, esto tiene más que ver con el nivel de confianza del grupo, la trayectoria de vida de la persona dinamizadora y el momento en el que se encuentren, que no tanto con cuestiones de efectividad e impacto en los talleres.

Un tema aparte es el del consentimiento informado de las familias. Al trabajar en escuelas, el centro debía solicitar autorizaciones a las familias informando de que lxs chicxs iban a recibir el taller. En este sentido, es bueno dar la

<sup>34</sup> En concreto, el Programa H/M/D Involucrando a los Jóvenes para Alcanzar la Equidad de Género. Puedes encontrar la versión online en castellano aquí: <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/01/Programa-HMD-Manual-de-Accion.pdf>

información necesaria para que conozcan el proyecto, y, si es necesario, sentarse a hablar con las familias que lo consideren. Pero, en cualquier caso, desde nuestra perspectiva, se trata de la participación voluntaria de lxs chicxs en el programa y, por tanto, son ellxs quienes deben de tener la última palabra.

Por último, las diferencias culturales en credos, ritos, espiritualidad y sistema de valores entre las personas dinamizadoras y las personas participantes, también es un punto a tener en cuenta. Antes de hacer nada, si el grupo y tú mantenéis diferencias en este sentido, plantéate desde dónde te vas a dirigir al grupo, y si es ético que lo hagas o sería preferible que ese rol lo ocupara una persona de su comunidad.



4

**EVALUACIÓN:  
¿POR QUÉ Y CÓMO  
EVALUAR?**

## Evaluación: ¿por qué y cómo evaluar?

Medir el impacto de nuestra intervención no es tarea fácil. Aun así puedes usar diferentes técnicas para aproximarte a conocer qué ha significado el trabajo con el grupo para los propios participantes. Cuando evaluamos a nivel micro o particular hay tendencia a evaluar de una manera informal y subjetiva, por el número de asistentes a tal actividad o, simplemente, por el sabor de boca que nos ha dejado la actividad realizada y el comentario que hacemos nada más terminar la misma.

Aunque la técnica de evaluación mediante un cuestionario al final de una actividad, es la que más fácilmente podemos utilizar, ello no nos debe hacer olvidar que la mejor evaluación parte de la reflexión colectiva y del debate riguroso en grupo. Sin embargo, es cierto que si queremos tener datos cuantificables, debemos recurrir a técnicas más cuantitativas de evaluación.

El tipo de indicador utilizado (cualitativo o cuantitativo) proporcionará diferentes tipos de respuestas. Por ejemplo, los indicadores cuantitativos proporcionan respuestas numéricas (como porcentajes y medias), que pueden ayudar a responder a preguntas como qué porcentaje de participantes alcanzaron una meta determinada. Por otro lado, los indicadores cualitativos ayudan a comprender resultados más intangibles, como las percepciones y los deseos. Aunque ambos tipos de indicadores son importantes, especialmente cuando se usan como formas complementarias de datos, los indicadores cualitativos dependen de la subjetividad y pueden llevar más tiempo de análisis.

Ahora bien, para evaluar hay que preguntarse primero qué cambio queremos realmente provocar en el grupo. Además, es fundamental conocer el punto de partida de las personas participantes. Es importante tener en cuenta que el proyecto también puede tener resultados no deseados y hay que buscarlos activamente y documentarlos a medida que aparecen.

El verdadero impacto del proyecto son los resultados que permanecen a largo plazo. Si bien los proyectos sociales

generalmente se financian a corto o medio plazo, es importante analizar la sostenibilidad de los resultados del proyecto y realizar seguimientos para las evaluaciones de impacto.

**Una de las primeras cuestiones a la que debemos dar respuesta es acerca de qué cambios queremos medir:**

- ¿Los valores, en las actitudes, en los comportamientos/actos?
- ¿Podríamos distinguir entre actitudes implícitas y explícitas?
- ¿Cómo se pueden evaluar cambios de comportamiento?
- ¿Y cambios en las normas de género?

De todas formas, no podemos olvidar que existen muchos factores externos que no controlamos y que impactan también en el grupo. Por tanto, los cambios (o la falta de ellos) no tienen solo que ver con lo que hacemos en las sesiones grupales. ¡Tenlo en cuenta!

Para el caso del trabajo con jóvenes varones, ¿qué indicadores de género puede resultar oportuno diseñar que den cuenta del cambio?, ¿cuáles serían los indicadores de la masculinidad hegemónica?: ¿heterosexualidad obligatoria, bravura, descuido, competitividad, represión de las expresiones emocionales, los excesos, la perenne disposición sexual, la hombría y el ser temerario? ¿Y su reverso, podrían ser Indicadores de "otras masculinidades"? Aquí te dejamos estas cuestiones para que explores por tu cuenta.

¿Podría ser un Indicador de Género para el caso de los hombres, el tiempo dedicado a las tareas domésticas, el número de veces que verbalizan sus emociones, el número de visitas al médico o número de accidentes de tráfico? Y para el caso de los jóvenes, ¿el número de veces que te expulsan de clase o participas en actos vandálicos? A esto podríamos añadirle indicadores más subjetivos relacionados con el nivel de bienestar y calidad de vida, por ejemplo.

También puedes optar por el uso de escalas que han sido probadas en otros contextos para medir algunas dimensiones de la igualdad/desigualdad de género. Sirvan como ejemplo: DSS, GEM<sup>41</sup>, EMS, Escala URICA, IMAGES, ESCALA DE SEXISMO MODERNO. Elige aquellas que consideres se adaptan mejor a tu objetivo, sin descartar que pudiéramos combinar más de una. Aquí tienes 2 que podrías utilizar:

- Cuestionario actitudes hacia la igualdad de género (CAIG)
- Escala de Neosexismo de Tougas y cols. (1995)

Podría resultar interesante completar con la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (1960). Por la actualidad del tema de la violencia sexual, podríamos plantearnos también emplear la Escala de Actitud Favorable a la Violación (RSAS). Todas estas escalas las puedes encontrar en internet. Si te animas a utilizarlas, tendrás que hacer un pre y post test, es decir, pasar al grupo la misma escala al comienzo del taller y al final. Especial mención merece la escala GEM, utilizada para evaluar el impacto del proyecto EQUI-X durante el 2019.

La Escala GEM fue desarrollada en 2001 por el Population Council/Horizons y el Instituto Promundo a partir de una investigación cualitativa sobre las normas de género en Río de Janeiro y utilizando una perspectiva social constructorista de la identidad de género (Pulerwitz y Barker, 2008)<sup>42</sup>. Aunque se desarrolló en el contexto de hombres brasileños de 18 a 29 años, se ha adaptado con éxito a diferentes grupos de edad que van de 10 a 59 años, incluidas mujeres y chicas en escuelas que viven en comunidades de ingresos medios/altos en varios países. La escala presenta frases que representan roles tradicionales, no igualitarios, o roles equitativos de género divididos en cinco categorías: hogar y cuidado de niños; relaciones sexuales; salud y prevención de ETS; violencia y homofobia y relaciones con otros hombres. La GEM se basa en una escala de respuestas que incluye las opciones "de acuerdo", "algo de acuerdo" o "en desacuerdo".

Se debe aplicar la escala GEM antes de implementar el programa para establecer el punto de partida (pre-test) y compararlo con los resultados del post-test. Este se suministra al finalizar el taller, contrastando la puntuación del pre-test con la del post-test. De esta forma, será posible medir el cambio en las actitudes hacia la igualdad de género.

Antes de aplicar la Escala GEM, o cualquier otro cuestionario, se deben seguir todas las consideraciones éticas. En la mayoría de los países europeos, la autorización para realizar cuestionarios en las escuelas debe obtenerse del Ministerio de Educación responsable. Cada país tiene sus propias pautas éticas específicas; sin embargo, es importante que tales consideraciones éticas vayan más allá de las preocupaciones legales para centrarse en el mejor interés de quienes participan. Cuando se trabaja con chicos/as y/o adolescentes, se deben tomar precauciones éticas adicionales para reconocerles y respetarles como participantes con su propia agencia, al mismo tiempo que se respetan los derechos de sus padres o tutores legales. Incluso si los padres autorizan la participación de un/a menor en la investigación, el chico/a adolescente tiene derecho a comprender el trabajo de investigación, a hacer preguntas y a decidir si participa o no.

<sup>41</sup> La Escala GEM [Gender Equitable Men Scale], compuesta de 35 ítems, mide las actitudes hacia la igualdad de género. Combinada con técnicas cualitativas, ha sido la utilizada a lo largo del Proyecto Equi-x con adaptaciones que se han ido haciendo según los países.

<sup>42</sup> Pulerwitz, y J., Barker, G. (2008). "Measuring Attitudes toward Gender Norms among Young Men in Brazil Development and Psychometric Evaluation of the GEM Scale", *Men and Masculinities* Volume 10 Number 3, pp. 322-338. <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2014/12/Measuring-Attitudes-toward-Gender-Norms-among-Young-Men-in-Brazil-Development-and-Psychometric-Evaluation-of-the-GEM-Scale.pdf> [Consultado el 2 de octubre de 2019].

# 5

**LA SESIONES  
DE TRABAJO  
GRUPAL**

## Las sesiones de trabajo grupal

El presente manual contiene 21 sesiones de trabajo divididas en 5 bloques temáticos que vamos a detallar a continuación.



- > **Bloque 1: El sistema sexo-género, la masculinidad hegemónica y los cuidados**
- > **Bloque 2: Educación emocional, referentes y masculinidad**
- > **Bloque 3: Poder y violencia en las relaciones**
- > **Bloque 4: Sexualidad, placer, corporalidad y diversidad**
- > **Bloque 5: Cerrando los talleres para abrir nuevas posibilidades**

### Cada sesión tiene la misma estructura:

- Objetivos de la sesión
- Materiales necesarios
- Tiempo recomendado
- Descripción del procedimiento
- Cierre de la sesión
- Notas para la facilitación
- Hoja de recursos (cuando se necesite)

## BLOQUE 1: El sistema sexo-género, la masculinidad hegemónica y los cuidados

### Este apartado consta de las sesiones

1. Que ser hombre no cueste la vida: masculinidad, riesgos y salud
2. No solo es tu problema
3. Nos cuidamos
4. ¿Qué es esa cosa llamada género?
5. La rueda del tiempo
6. De nenazas y marimachos

La finalidad de este bloque es, en primer lugar, definir **qué es el género** y cómo se traduce en formas de actuar, estereotipos, prejuicios y discriminaciones restrictivas hacia las personas. En este sentido, la dimensión en la que más brecha existe dentro del género son los cuidados, trabajo principalmente ocupado por mujeres, y especialmente, por mujeres del sur global cuando se trata de trabajo asalariado. Uno de los objetivos fundamentales es que los chicos comprendan cómo funciona esta **división sexual del trabajo**, y cuánto de importante es que se involucren en los **trabajos de cuidados**.

Siguiendo con el cuidado, nos interesan dos dimensiones: el cuidado de la vida (cuidado hacia fuera de nosotrxs), que implica organizar rutinas, prever, disponer de tiempo para otrxs, hacer renuncias de tiempo y experiencias propias, etc. y el **autocuidado**, es decir, la satisfacción de las propias necesidades desde un punto de vista holístico que mantenga nuestro estado de salud en un sentido global. A este respecto, en este bloque se trabajará también el vínculo que existe entre la **masculinidad hegemónica y los riesgos** que se toman para demostrar que se es un auténtico hombre. Estas actitudes alejan a los chicos del cuidado de sí, lo que acaba revirtiendo en consecuencias negativas para ellos y, en segunda instancia, para el entorno feminizado que se hace cargo de los cuidados que ellos no asumen. El objetivo, en esta línea, es mostrar las ventajas del autocuidado, animando a los chicos a que tomen más responsabilidad con ellos y con las personas que los rodean.

Por último, existen toda una serie de prejuicios asociados a lo que es correcto y pueden hacer los hombres y a lo que es correcto y pueden hacer las mujeres. En esta **rígida división de las actitudes y roles por género**, la presión social, del grupo de iguales, y la educación juegan un papel central. El cumplimiento de estas normas es constantemente supervisado por las personas de nuestro entorno, incluso por nosotrxs mismxs, constituyéndonos como “policía del género”, lo que nos hace restringir nuestras posibilidades de vivir nuestra vida como nos gustaría y mantener actitudes sexistas y discriminatorias. El objetivo de esta dimensión del trabajo es redefinir de

manera crítica esta división de roles y vincularla a la división sexual del trabajo, de manera que veamos cómo cualquier persona podría ocuparse de cualquier cosa. Para este bloque, además de las lecturas recomendadas en cada taller, animamos a la lectura del libro *No nacemos machos*<sup>43</sup>, en concreto, del capítulo de Kally Halloway, “*La masculinidad está matando a los hombres: la construcción del hombre y su desarraigo*”.

<sup>43</sup> AAVV, *No Nacemos Machos. Cinco Ensayos Para Repensar El Ser Hombre En El Patriarcado (2017)*. México DF: Ediciones Lo Social. Puedes descargarlo bajo licencia de Producción de Pares en el siguiente enlace: <https://edicioneslasocial.files.wordpress.com/2017/03/masculinidades-web.pdf>

## BLOQUE 2: Educación emocional, referentes y masculinidad

### Este apartado consta de las sesiones

1. Expresando mis emociones ... y recibiendo las tuyas
2. Mi rabia no tiene límites, pero la gente que me quiere sí
3. Mi herencia familiar
4. Un tonto vivo o un héroe muerto

En este apartado, trabajaremos aquellas cuestiones relacionadas con la construcción de la emocionalidad dentro de la masculinidad hegemónica. Aquellas emociones que se han considerado predominantemente masculinas, como la **ira**, son en realidad patrimonio de todos los seres humanos, como cualquier emoción. Sin embargo, la falta de herramientas para saber **qué hacer con nuestras propias emociones** hace que muchas veces no sepamos identificarlas y no nos permitamos vivirlas bajo la presión de género (no está bien que un chico o una chica sientan tal o cual cosa, que un chico llore, que una chica grite rabiosa, etc.). De la misma forma, muchos chicos acaban teniendo reacciones violentas hacia sus personas cercanas, en concreto sus parejas. Uno de los objetivos fundamentales de este bloque es aprender a identificar nuestras emociones y hacernos cargo de ellas de una forma no dañina para nosotrxs ni nuestro entorno.

El honor masculino, por otra parte, es otro de los temas que se trabajan en este bloque. Entendemos por **honor masculino** el sentimiento de deber estar de manera constante por encima de las circunstancias, haciendo que un hombre/chico se sienta responsable de la protección de la familia, y no aceptando las pérdidas o frustraciones por aquello no logrado. En muchas ocasiones, los chicos

heredan este **sentido del honor masculino de sus familias**, de forma que la presión por cumplir con esas expectativas de género es mucho mayor. Al final, no romper con el peso de esta imposición (todo el mundo puede hacerse cargo de todo, todo el mundo puede ayudarse a defenderse, todo el mundo cuida de todo el mundo) acaba teniendo consecuencias tóxicas para la salud de los chicos y las actitudes con su entorno. El objetivo aquí será romper con esa idea del honor masculino, **aprender a repartir esas responsabilidades** y continuar haciéndose cargo de otras (las planteadas en el Bloque 1), y **comunicar y hacerse cargo** de cuando estamos frustrados sin entrar en actividades (auto)destructivas.

### BLOQUE 3: Poder y violencia en las relaciones

#### Este apartado consta de las sesiones

1. Poder y relaciones
2. ¿Qué es la violencia?
3. ¿La violencia que me rodea?
4. El ciclo de la violencia
5. De la violencia al respeto en las relaciones íntimas
6. Sin consentimiento, es violencia sexual

Todos los bloques tienen alguna sesión delicada, pero en concreto, este bloque es especialmente sensible. Recomendamos especialmente atender a las notas de facilitación dispuestas para cada taller.

En este bloque, el objetivo principal es entender que por mucho que alguien nos guste, eso no hará que de manera automática la relación sea una relación sana. Muchos mitos alimentados por el sistema del **amor romántico** sostienen la desigualdad, el aguante en una relación de abuso, la entrega a quién no nos valora y la justificación de las agresiones y el control. Igualmente, la **cultura de violación** culpabiliza a las mujeres que sufren una agresión sexual de cualquier grado, señalando sobre su aspecto, el lugar dónde estaban, si habían bebido o la hora que era, en lugar de señalar que si se ha producido una agresión es porque hay un agresor.

El objetivo de este bloque de trabajo es identificar cómo funciona **el poder en las relaciones**, cuáles son las **señales de violencia** como forma de control en una relación, qué tipos de violencia podemos ejercer o sufrir y plantear

**alternativas para salir** de ella. Igualmente, invita a los chicos a que revisen sus actitudes machistas dentro de las relaciones o con su entorno, para que prevengan relaciones de abuso e imaginen otra forma de relacionarse fuera del control y la posesión.

Para acompañar este bloque de trabajo, recomendamos la app “Ligar de buen rollo”, elaborada por Diputación de Granada, y que podrás descargar gratuitamente siguiendo estas instrucciones: <http://coeducacion20112012murgi.blogspot.com/2014/11/sabes-ligar-de-buen-rollo.html>.

### BLOQUE 4: Sexualidad, placer, corporalidad y diversidad

#### Este apartado consta de las sesiones

1. El cuerpo erótico
2. Deseos, placeres y límites
3. Diversidades afectivas, de género, de expresión

En este bloque el eje predominante es la concepción de la **sexualidad** entre adolescentes. Muchas veces la falta de referentes, de reflexión y de una educación sexual abierta y basada en el placer, hacen que los chicos pretendan ser máquinas de penetrar en constante actividad sexual y las chicas repriman sus propios deseos e iniciativas, pero al mismo tiempo tengan que estar enteramente disponibles. Además muchas veces los jóvenes no cuentan con herramientas críticas para analizar los contenidos sexuales que consumen a través de las distintas plataformas disponibles en internet. Este tema aparecerá de manera transversal en todas las sesiones de este bloque, si es que no ha aparecido antes. Recomendamos, antes de iniciar este bloque, echar un vistazo a los materiales desarrollados por Erika Lust y Pablo Dobner para su proyecto “The porn conversation”, que podrás encontrar aquí: <https://thepornconversation.org/es/#edTools>. En ellos, ofrecen herramientas para abordar el tema de la **pornografía** desde una perspectiva crítica y no punitivista, basada en el sexo en positivo y la ética en las relaciones. Otro punto importante es poder abordar la **prevención** de ITS (Infecciones de transmisión sexual), VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana), el VPH (Virus del Papiloma Humano), o embarazos no deseados desde un enfoque que **ponga en el centro el placer y no el miedo**. El objetivo es hacernos conscientes de cuáles son las

prácticas de riesgo y cómo podemos evitarlas o reducir su impacto. Igualmente, hay un apartado destinado a trabajar sobre el consumo de alcohol y otras drogas desde el **enfoque de la reducción de daños**.

Por último, en este bloque también se trabajará la **homofobia** como una forma específica de violencia no solo hacia las personas homosexuales, sino hacia los hombres que rompen con el mandato de género de la masculinidad. En este sentido, el objetivo es prevenir este tipo de violencias, tanto hacia las comunidades LGTBQ como hacia aquellas personas que escapan de los mandatos de género.

## BLOQUE 5: Cerrando los talleres para abrir nuevas posibilidades

### Este apartado consta de las sesiones

1. Mapeando.
2. Cerramos un ciclo para abrir otro: el de la implicación y la transformación social.

En este bloque realizaremos dos actividades que permiten concluir las sesiones de trabajo cohesionando al grupo para que se impliquen en actividades de difusión de los contenidos trabajados en estas sesiones. Al final, el objetivo no es otro que los chicos sean quienes tengan la iniciativa de implicarse contra la violencia de género, desarrollando otras formas de ser hombre no violentas ni homófobas, e impliquen a sus iguales en esta tarea.

Finalmente, añadimos aquí algunas referencias de otros manuales que nos han inspirado, por si quisieras consultarlos a lo largo del desarrollo de las sesiones.

### Guías sobre derechos sexuales y reproductivos, editadas por el Cabildo de Gran Canaria:

- Anticoncepción y embarazos no planificados (ICI, 2017)
- Deseo, placer y satisfacción (ICI, 2018)
- Prácticas eróticas seguras frente a las ITS (ICI, 2018)
- Sexualidad. Cuerpos, identidades y orientaciones (ICI, 2018)

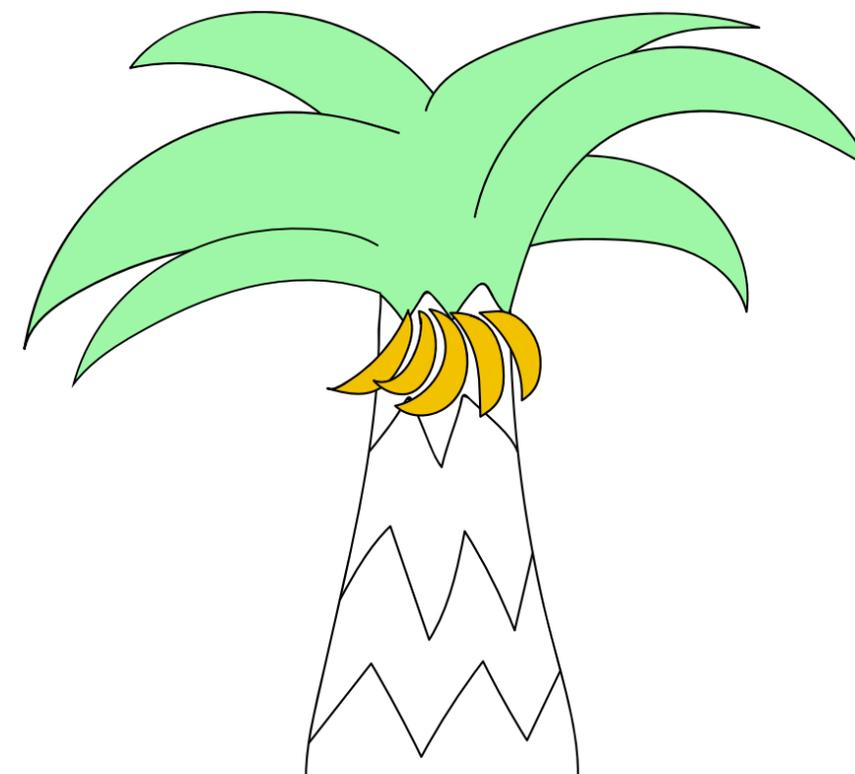
### Más guías del Instituto Canario de Igualdad:

– [http://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/organismo/los\\_servicios\\_al\\_publico/ediciones\\_publicaciones/publicaciones\\_del\\_ici/guias-sexualidad/](http://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/organismo/los_servicios_al_publico/ediciones_publicaciones/publicaciones_del_ici/guias-sexualidad/)

– BIGLIA, Barbara; JIMÉNEZ, Edurne. Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención. Tarragona, España: Universitat Rovira i Virgili, 2015.

Descargable aquí:  
<http://www.infocop.es/pdf/GuiaVG2016.pdf>

– Guía “¡Protégete Coño! Guía de salud sexual para personas con coño de todos los gustos y géneros.”  
Disponble aquí:  
<https://www.cesida.org/wp-content/uploads/2013/09/Guia-de-%C2%A1Prot%C3%A9gete-co%C3%B1o.pdf>



## Bloque 1

# El sistema sexo-género, la masculinidad hegemónica y los cuidados

### 1. Que ser hombre no cueste la vida: masculinidad, riesgos y salud

#### Objetivos

- Reflexionar sobre qué se considera conductas de riesgo, quién las practica y porqué.
- Presentar la relación que existe entre la masculinidad y algunas conductas de riesgo.
- Concienciar sobre las ventajas de evitar las conductas de riesgo.

#### Materiales requeridos

- Papel, papelógrafo o pizarra, marcadores y copias de la Hoja de Recursos A y la Hoja de Recursos B

#### Tiempo recomendado

- 50/90 minutos

#### Descripción

1. Antes de la sesión, escribe cada una de las preguntas de la Hoja de recursos A en la pizarra o papelógrafo. También puedes leerlas en voz alta si resulta más cómodo para el grupo.
2. Divide a las personas participantes en dos o tres grupos pequeños y distribuye una Hoja de recursos A a cada grupo.
3. Explica a cada grupo que hay tres respuestas posibles para cada pregunta: hombres, mujeres o ambos géneros. Pídeles que analicen cada una de las preguntas que han recibido y que intenten dar una respuesta en grupo. Al acabar, pueden salir y apuntarlas en la pizarra o papelógrafo para poder compararlas y discutir en plenario.

#### Variante

(es necesario estar en un espacio que permita moverse mínimamente)

1. Colocamos en el aula tres carteles: 'hombres', 'mujeres' o 'ambos'.

2. Explicamos que a cada pregunta hay tres posibles respuestas y que tendrán que posicionarse en el espacio que corresponda con la respuesta elegida.

3. Cada vez que responden a una pregunta (es decir, que se sitúan físicamente en la respuesta), pregúntales por qué piensan que esa es la pregunta correcta.

4. Una vez se han respondido todas las preguntas, comenta que la respuesta correcta a casi todas las preguntas es 'Hombres', apoyándote por la hoja de recursos B.

**Consejo:** Aunque las respuestas a las preguntas suelen ser "hombres", en algunos entornos, la respuesta a algunas de las preguntas puede ser "mujeres" o de "ambos". Si este es el caso, la persona facilitadora debe centrar la discusión en el hecho de que la mayoría de las preguntas tuvieron como respuesta "hombres".

Seguimos ahora con el punto 4 válidos para ambas versiones.

4. Después de comentar las respuestas, abre un debate con todo el grupo. Anima a las personas participantes a reflexionar sobre los comportamientos y los estilos de vida asociados con el problema de salud en cuestión y sobre cómo podrían evitarse o modificarse algunas conductas. Para ello, puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

- *¿Sabías que los hombres corren más riesgo de tener estos problemas de salud?*

- *¿Por qué crees que pasa esto?*

- *¿Es posible que los hombres no incurran en este problema de salud? ¿Cómo?*

- *¿Ves estos patrones de comportamientos de riesgo entre los chicos y hombres en tu comunidad (familia, amigos, vecinos, etc.)?*

- *¿En qué otros problemas de salud crees que los hombres corren más riesgo que las mujeres?*

- *¿A qué edad se encuentran los hombres más expuestos a algunos de estos problemas?*

- *¿Por qué los hombres incurren en estos riesgos de salud? ¿Cuál es la relación con estos riesgos y la forma en que los chicos se socializan (aprenden a ser chicos y se relacionan con otros)?*

- *¿Cómo te ves a ti mismx en relación con estos riesgos? ¿Qué puedes hacer para reducir estos riesgos en tu propia vida? ¿Qué hay de las vidas de otros?*

- *¿De qué manera la falta de preocupación personal de un chico o un hombre sobre su salud afecta negativamente la salud de las personas que están a su alrededor (hacer especial incidencia en parejas e hijas)?*

## Cierre

La mayoría de las causas de muerte para los hombres están asociadas con un estilo de vida autodestructivo que muchos de ellos siguen. Los hombres son presionados para actuar de ciertas maneras con tal de demostrar que son auténticos machitos. Por ejemplo, los hombres a menudo corren más riesgos, tienen más encuentros sexuales sin protección (en muchas ocasiones obligando a sus parejas o amantes a no usarla), son más agresivos o violentos en sus interacciones con las demás personas; todas estas actitudes los ponen en riesgo a ellos y a las personas de su alrededor, especialmente a sus parejas. Como chicos jóvenes, es importante ser críticos acerca de nuestros estilos de vida y las formas en que ponemos en riesgo nuestra salud y la de otros, así como el impacto que tiene no pedir ayuda cuando no nos encontramos bien emocionalmente. Poder hablar sobre los problemas personales y buscar apoyo son formas importantes de protegernos contra las consecuencias negativas para la salud que tiene desahogarse a través de conductas de riesgo, como el uso de sustancias, las conductas sexuales inseguras y la implicación en actos violentos.

Es clave poder reflexionar críticamente sobre cómo se obliga a los hombres a ser machos, y cómo se puede tomar un camino diferente a este mandato de género que sea más respetuoso con nosotros mismos y con las personas que nos rodean, especialmente las que están más cerca. Nuestra salud es importante, y aprender a cuidarla bien es una responsabilidad que tenemos que tomar por nosotros mismos.

## Notas para la facilitación

La **Hoja de recurso A** contiene algunas preguntas para facilitar el debate. La **Hoja de recursos B** incluye ejemplos de estadísticas sobre hombres y mujeres en tema de salud. Puede ser útil para la persona facilitadora complementar estas estadísticas con otros datos para ayudar a los participantes a comprender mejor algunos de los riesgos de salud a los que se enfrentan las personas. Antes de la sesión, es recomendable que investigues previamente sobre estadísticas o fuentes de información, incluso aportar alguna noticia de prensa, sobre las preguntas de la Hoja de recursos A. En un reciente informe de la Asociación Americana de Psicología (2019) se refiere, textualmente, que “la masculinidad tradicional es perjudicial para la salud”. Algunos de los datos que vierten en dicho informe señalan que los hombres cometen el 90 % de los homicidios en Estados Unidos y representan el 77 % de las víctimas de homicidio. Son, además, el grupo demográfico con más riesgo de ser víctima de delitos violentos. Aportando alguna cifra que ilustre la diferencia de género en las conductas referidas se puede ayudar a las personas participantes a visualizar mejor la dimensión de la brecha de género en el tipo y el impacto de las conductas de riesgo. Igualmente, también puedes apoyarte en la Hoja de recursos B.

Por último, es importante que expliques que en este ejercicio nos vamos a referir a los riesgos asociados a una forma de ser hombre vinculada con la masculinidad hegemónica patriarcal, y que en general, hablamos de hombres cisgénero. En cualquier caso, hay que estar disponible para abrir el debate si se cuestiona esta idea y a explicar que esta forma concreta de masculinidad puede suponer un riesgo sea quien sea que la encarna, pero que tradicionalmente se asocia a los hombres cisgénero.

<sup>44</sup> Cisgénero es aquella persona que no se siente en cuestión con el género asociado al sexo que le fue asignado al nacer.



## Hoja de recursos A

Género y salud • Preguntas

Responde a cada una de las siguientes preguntas con:  
"Hombres", "Mujeres" o "Ambos géneros"

1. ¿Quién tiene una esperanza de vida más corta?
2. ¿Quién es más probable que muera de un homicidio?
3. ¿Quién tiene más probabilidades de morir en un accidente de tráfico?
4. ¿Quién tiene más probabilidades de morir por suicidio?
5. ¿Quién es más propenso a consumir alcohol y emborracharse más?
6. ¿Quién tiene más probabilidades de morir a causa de una sobredosis (uso excesivo de sustancias)?
7. ¿Quién tiene más probabilidades de tener infecciones de transmisión sexual (ITS)?
8. ¿Quién tiene más probabilidades de tener más relaciones sexuales sin protección?
9. ¿Quién tiene menos probabilidades de acudir a servicios de salud?
10. ¿Quién consume más psicofármacos?<sup>42</sup>

<sup>42</sup>Pues ampliar información sobre el consumo de psicofármacos en este enlace: [http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/EDADES\\_2017\\_Informe.pdf](http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/EDADES_2017_Informe.pdf) (consultado por última vez el 26/12/2019)

# B

## Hoja de recursos B

Género y salud • Datos estadísticos

### 1. ¿Quién tiene una esperanza de vida más corta?

A nivel mundial, la esperanza de vida de los hombres es de 65 años y de las mujeres de 69 años. La esperanza de vida media en España es de 83,1 años, siendo la de los hombres de 80,3 años y la de las mujeres de 85,7.<sup>46</sup>

### 2. ¿Quién es más probable que muera de un homicidio?

Datos referidos a todas las edades, año 2016  
Agresiones (homicidio) Total 282  
Hombres 178  
Mujeres 104

### 3. ¿Quién tiene más probabilidades de morir en un accidente de tráfico?

A nivel mundial, 28 de cada 100.000 hombres y 11 de cada 100.000 mujeres mueren a causa de accidentes de tráfico. En otras palabras, casi tres veces más hombres que mujeres mueren a causa de accidentes de tránsito. Todas las edades Accidentes de tráfico Total 1.890  
Hombres 1.448  
Mujeres 442  
Por 100.000 habitantes, 6,4 fueron hombres y 1,9 mujeres en 2016.<sup>47</sup>

## Casi tres veces más hombres que mujeres mueren a causa de accidentes de tráfico.

### 4. ¿Quién tiene más probabilidades de morir por suicidio?

A nivel mundial, los hombres se suicidan casi 4 veces más que las mujeres.

En el estado español en 2016 hubo 3.569 suicidios y lesiones autoinflingidas<sup>48</sup>, de las cuales 2.662 fueron cometidas por hombres y 907 por mujeres.

En cuanto al rango de edad:

De 10 a 14 años un total de 12 personas, de las cuales 8 eran hombres y 4 mujeres.

De 15 a 19 años un total de 58 personas, las cuales 37 eran hombres y 21 mujeres.

Por 100.000 habitantes, 11,7 fueron hombres y 3,8 mujeres

### 5. ¿Quién es más propenso a consumir alcohol y emborracharse más?

A nivel mundial, una mayor proporción de hombres se involucran en el consumo por episodios y en exceso de alcohol que las mujeres. La investigación con una muestra de 3.964 jóvenes encontró que el 77,6% de los estudiantes que habían experimentado con drogas estaban en la escuela secundaria, con la mayoría de los estudiantes en su segundo año (30,6%)

Alcohol	Hombres	Mujeres
Al menos una vez a la semana	3,6	0,9
Al menos una vez al mes, pero no todas las semanas	8,1	3,5
Menos de una vez al mes	15,5	7,2
Nunca	21,9	48,7
No en los últimos 12 meses	50,9	39,7

### 6. ¿Quién tiene más probabilidades de morir a causa de una sobredosis (uso excesivo de sustancias)?

A nivel mundial, entre los hombres jóvenes de 15 a 29 años de edad, los hombres tienen más probabilidades que las mujeres de morir por trastornos del consumo de alcohol. En España en el año 2016, hubo 789 personas que fallecieron por envenenamiento accidental por psicofármacos y drogas de abuso, de las cuales 550 fueron hombres y 239 mujeres.

Por 100.000 habitantes, 2,4 fueron hombres y 1,0 mujeres. En el rango de 15 a 19 años en 2016, ocurrieron 4 casos, los cuales fueron 2 hombres y dos mujeres.

<sup>46</sup> Ine: [https://www.ine.es/ss/Satellite?l=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259926380048&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout](https://www.ine.es/ss/Satellite?l=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259926380048&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout)

<sup>47</sup> Ine: [http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres\\_hombres/ta-blas\\_1/10/&file=d09003.px#tabs-grafico](http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/ta-blas_1/10/&file=d09003.px#tabs-grafico)

<sup>48</sup> Ine: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=7947>

### 7. ¿Quién tiene más probabilidades de tener infecciones de transmisión sexual (ITS)?

A nivel mundial, los hombres presentan un mayor número de casos de gonorrea y sífilis y las mujeres presentan un mayor número de casos de tricomoniasis y clamidia.

El 5,4% de la población que ha mantenido relaciones refiere que le han diagnosticado alguna enfermedad de transmisión sexual a lo largo de su vida (excluyendo micosis y hepatitis B). Entre las mujeres las más frecuentes son las tricomonas (1,1%), clamidias (1%) herpes genital (0,8%) mientras que en los hombres destacan la pediculosis o ladillas (2,6%) y la infección de gonocócica (1,2%).<sup>49</sup>

### 8. ¿Quién tiene más probabilidades de tener más relaciones sexuales sin protección?

Los hombres tienden a mantener, a nivel mundial, mayor número de relaciones que las mujeres, con mayor frecuencia, y menor protección. En muchas ocasiones, este hábito revierte negativamente en la salud sexual de sus parejas femeninas, que se ven más expuestas al contagio.<sup>50</sup>

### 9. Número de parejas<sup>51</sup>

Se observa una marcada diferencia por sexo en el número de parejas que se han tenido en diferentes periodos de tiempo, siempre mucho más elevado entre los hombres. Un 24,4% de los hombres y un 55,6% de las mujeres han tenido relaciones sexuales con una única persona en su vida. En la mayoría de los países europeos este porcentaje es inferior al encontrado en España, sobre todo entre las mujeres. El 4,1% de las mujeres declara haber tenido diez o más parejas sexuales en su vida. En el caso de los hombres, este porcentaje es de un 21,6%. Un 22,3% de las personas que han mantenido relaciones sexuales en el último año manifiesta que ha tenido más de una pareja sexual en dicho periodo (29,8% en hombres y 14,8% en mujeres). Esta frecuencia disminuye a medida que aumenta la edad: 33,9% entre los más jóvenes frente al 13,4% en el grupo de 40-49 años.

<sup>49</sup> Ine: [https://www.ine.es/revistas/cifra/cifra\\_sida0704.pdf](https://www.ine.es/revistas/cifra/cifra_sida0704.pdf)

<sup>50</sup> Ine: [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INECifrasINE\\_C&cid=1259925137955&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYS-LayoutLayout](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259925137955&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYS-LayoutLayout)

<sup>51</sup> Ine: [https://www.ine.es/revistas/cifra/cifra\\_sida0704.pdf](https://www.ine.es/revistas/cifra/cifra_sida0704.pdf)



## Conductas de riesgo (IV)

Principales diferencias significativas (P<.05)

### Conducir bebido

- + Frecuencia a partir de 20 años
- + Frecuencia en bachillerato y estudios superiores
- Frecuencia solo estudia/en paro
- + Frecuencia vive solo/a

### Conducir habiendo consumido cannabis

- + Frecuencia a partir de 20 años
- + Frecuencia solo estudia/en paro
- + Frecuencia vive solo/a /en pareja

### Conducir habiendo consumido pastillas, cocaína, speed

- + Frecuencia a partir de 20 años
- + Frecuencia secundarios obligatorios
- + Frecuencia clase baja y media baja

### Relaciones sexuales sin preservativo

- + Frecuencia mujeres
- + Frecuencia a partir de 20 años
- + Frecuencia estudios superiores
- Frecuencia solo estudio/en paro
- + Vive solo/a /comparte piso

### Participación en peleas

- Frecuencia estudia y trabaja/otras situaciones
- + Vive solo/comparte piso

\*Fuente: <http://www.proyectoscopio.es/barometro/barometro-proyectoscopio-2017/34-conductas-de-riesgos-y-percepcion-de-la-vulnerabilidad>

### 10. ¿Quién tiene menos probabilidades de acudir a servicios de salud?

A nivel mundial, los hombres tienen menos probabilidades de buscar servicios de salud que las mujeres y lo hacen con menos frecuencia que ellas.

En España en el 2017 se dan los mismos resultados<sup>52</sup>. En total en ambos sexos, el 32,8% no acude nunca a los servicios de salud de los cuales 25% son hombres y 16% son mujeres.

<sup>52</sup> Ine: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t25/p453/modulo/2017/10/&file=01001.px#tabs-grafico>  
Fuente Conductas de Riesgo: <http://www.proyectoscopio.es/barometro/barometro-proyectoscopio-2017/34-conductas-de-riesgos-y-percepcion-de-la-vulnerabilidad>

## 2. No solo es tu problema

### Objetivos

- Reflexionar sobre el privilegio que supone poder tomar riesgos sabiendo que alguien cuidará de ti si te pasa algo.
- Investigar sobre formas de autocuidado eficaces y accesibles.

### Materiales requeridos

- Pizarra o papelógrafo; post-its; rotuladores.

### Tiempo recomendado

- 50 minutos.

### Descripción

1. Realizamos una lluvia de ideas con riesgos para la salud que puedo tomar en mi día a día. Desde consumir grandes cantidades de alcohol en un botellón, hasta ir sin casco con la moto o mantener relaciones sexuales que incluyan prácticas de riesgo. Estos podrían ser algunos ejemplos. Apuntamos en la pizarra o papelógrafo los ejemplos que vayan saliendo.

2. A continuación, en grupos, tomaremos uno o dos ejemplos de los que han salido. Debemos escribir, en los post-its, a cuántas personas pensamos que implican los riesgos que hemos tomado (amistades, parejas, amantes, vecindario, personas desconocidas).

3. Pegamos los post-its alrededor de cada ejemplo de riesgo que se haya puesto. A continuación, pensamos en qué personas serían las que nos harían de "colchón" en caso de que en alguna de esas situaciones en las que tomamos riesgos, algo saliera mal. Quitamos todos los demás post-its salvo esos.

### Preguntas para la discusión

- *¿Qué relación tienes con esas personas que te apoyarían?  
¿Por qué crees que lo harían?*

- *¿Cómo piensas que les afectan las acciones que te ponen en riesgo?*

- *¿Cómo podría reducir el impacto de estas acciones en las personas que me rodean?*

- *¿Observas alguna diferencia de género en cómo reaccionan hombres y mujeres según los riesgos que toman los demás?*

### Cierre

En muchas ocasiones pensamos que las acciones que llevamos de manera individual solo tienen un efecto sobre nosotrxs. Pero lo cierto es que, como veremos más adelante, somos seres interdependientes y que pocas acciones individuales no tienen una consecuencia colectiva. Por ello, cuando tomemos riesgos, debemos saber que también estamos implicando a otras personas, no solo a nosotros mismos. Así que es bueno explorar formas saludables de dar salida a las emociones que nos llevan a tomar esos riesgos.



### Notas para la facilitación

Después del taller anterior, "Que ser hombre no cueste la vida: masculinidad, riesgos y salud", podemos aprovechar y recuperar algunas definiciones que hubieran al respecto de la noción de riesgo. Esto nos ayudará a encuadrar el debate sobre una base ya trabajada. También se trata de una dinámica introspectiva, por lo que quizás ayude a mantener el ritmo de la sesión empezar con una dinámica de grupo para trabajar la confianza.

Como dinamizadorxs, es importante que antes de llevar a cabo esta dinámica, nos tomemos un tiempo para responder a las siguientes preguntas con honestidad:

- *¿Cómo es para mí "cuidarme"? ¿Con qué aspectos de mi vida está relacionado?*

- *¿Qué riesgos tomo yo en mi vida? ¿Soy consciente de ellos cuando los tomo?*

- *¿Conozco mis límites en relación a mi salud física y mental?*

- *¿Cómo relaciono estos riesgos con la sociedad en la que vivo? ¿Y los límites?*

### 3. Nos cuidamos

#### Objetivos

- Visibilizar la interdependencia entre seres humanos.
- Cuestionar el mito de la autonomía individual, especialmente la que refuerza la masculinidad hegemónica.
- Visibilizar las relaciones de interdependencia más allá de la maternidad y la paternidad.
- Reflexionar sobre la idea de que todxs necesitamos cuidados y tomar la responsabilidad de cuidar. Todxs somos intrínsecamente vulnerables.

#### Materiales requeridos

- Papelógrafo o pizarra con las preguntas, pañuelos para tapar los ojos

#### Tiempo recomendado

- 60 minutos

#### Descripción

1. La mitad la clase sale y se va colocando un pañuelo en los ojos para impedir que vea.
2. La otra mitad coloca un circuito de obstáculos en la clase (sillas, sillas al revés, abrigos...).
3. La mitad que estaba fuera, sin quitarse los pañuelos de los ojos ni poder ver, entra en el aula. Se les explica que hay unos obstáculos en el aula, que conforman un circuito que deben realizar. Antes de empezar, cada participante deberá, de manera individual, pedir ayuda a algún compañero o compañera de los que sí que ven. Cada unx puede imaginar y formular la petición de ayuda como quiera.
4. Después se realizará la misma dinámica, pero con los grupos invertidos. El grupo con los ojos vendados se quedará en el aula preparando el circuito, y el grupo que antes estaba en el aula saldrá y se vendará los ojos.

Una vez terminada la dinámica se pasa a una puesta en común:

**- ¿Cómo te has sentido (persona con los ojos vendados) pidiendo ayuda? ¿Y realizando el circuito?**

**- ¿Cómo te has sentido (persona que ha guiado/rol de personas que cuida) cuando te pedían ayuda? ¿Y acompañando a realizar el circuito?**

Una vez hecha la ronda, pasamos a las siguientes preguntas, apoyándonos en las claves que las personas participantes nos hayan podido dar antes en sus intervenciones:

**- ¿Os resulta fácil pedir ayuda?**

**- ¿Cuál fue la última vez que necesitaste de la ayuda de otra persona?**

**- ¿Cuándo fue la última vez que ayudaste a otra?**

**- ¿Tienes en tu casa algún familiar que necesite de tus cuidados?**

**- ¿Cuál fue la última vez que acompañaste a una amiga?**

#### Cierre

Nuestra sociedad nos alimenta con mitos de autonomía y autosuficiencia, como si los seres humanos nos desarrolláramos de manera aislada en una burbuja. Como si fuera magia, para llegar al instituto o al trabajo, salimos cada día con la barriga llena, con ropa limpia y sin ninguna responsabilidad de cuidar a otras personas y 100% disponibles para nuestras actividades diarias. Lo que permite que salgamos cada mañana de esta forma son precisamente los cuidados que hacen posible nuestro día a día (ya sea ir a estudiar, a trabajar o disfrutar de nuestro tiempo de ocio). En todo el curso de nuestra vida recibimos (y damos) cuidado. Aunque estemos bien y no precisemos de atención especializada como la gente enferma, las personas ancianas o las criaturas pequeñas, siempre necesitamos comer, asearnos, que alguien nos de cariño. Es decir, todas las personas somos interdependientes: vivimos en comunidad, dependemos de la relación con otras personas y precisamos recibir cuidados a lo largo de nuestras vidas.

Los cuidados no se dan solamente en el hogar, sino que están presentes y son necesarios en todos los espacios que habitamos (en nuestro instituto, en el entorno laboral o en nuestros círculos de amistades). La interdependencia está conectada con la vulnerabilidad, una característica básica de la vida humana. El modelo hegemónico de masculinidad pretende aproximarse a un ideal de autosuficiencia perverso, que nunca es alcanzable y no toma en cuenta que para existir, los seres humanos necesitamos de otros seres humanos tanto a nivel material como relacional. El mito de la autosuficiencia se alimenta de relaciones de explotación (del planeta, de las mujeres, de otras personas en una posición jerárquica inferior) y a individuos que viven atomizados y se presentan como invulnerables. Sin embargo, se trata de un mito que invisibiliza y jerarquiza las tareas de cuidados, dándoles poco valor y resolviendo la reproducción social de forma injusta, alimentando la desigualdad.

#### Notas para la facilitación

Para aclarar los conceptos de vulnerabilidad e interdependencia proponemos a continuación un extracto del libro de Amaia Pérez Orozco A. *Subversión feminista de la economía*. Aportes para un debate sobre el *conflicto capital-vida*<sup>53</sup> (páginas 209-210):

“Hay una condición básica de la existencia que no puede trascenderse ni obviarse: la materialidad de la vida y de los cuerpos. La vida es vulnerable y finita; es precaria, si no se cuida, no es viable. De ahí que debamos preocuparnos por establecer sus condiciones de posibilidad, que no son automáticas [...] y una de esas condiciones irremplazables son los cuidados. Todas las personas *desesitamos* [necesitamos y deseamos] cuidados todos los días de nuestra vida, aunque la intensidad y el tipo de cuidados que necesitemos varíe. Más aún, en casi todos los momentos vitales podemos autocuidarnos e involucrarnos en relaciones de cuidado mutuo (dando y recibiendo). Podemos, también, encargarnos de quienes tienen su capacidad de autocuidado limitada por algún motivo. A lo largo del ciclo vital nuestras desesidades de cuidados y nuestra capacidad de autocuidarnos y cuidar a otrxs cambian. Pero siempre necesitamos cuidados y casi siempre podemos cuidar. Los cuidados muestran que la vida es una realidad de interdependencia: la única manera de lidiar con la vulnerabilidad es junto a otrxs. [...] La vulnerabilidad y, por ende, la interdependencia son condiciones básicas de la existencia y, sin embargo, se nos impone un modelo normativo de autosuficiencia: la figura que la economía feminista ha denominado *trabajador champiñón*, que es el que se supone firma el contrato social del proyecto modernizador. Él actúa independientemente en la esfera de lo público. En términos económicos, se mantiene a sí mismo gracias a lo que obtiene en el mercado. Él es el único que trabaja y saca adelante la economía. Este sujeto es la encarnación de una relación unidireccional más amplia: los mercados sacan adelante a la sociedad, las

personas dependemos de la buena marcha de las empresas. Él es él porque esta noción de separabilidad y autosuficiencia es un componente integral de la masculinidad (en la matriz heterosexual); esto no quiere decir que ese él no pueda ser, al menos parcialmente, habitado desde cuerpos leídos como mujer.

Esta figura de un él racional e independiente que protagoniza la economía es un espejismo, que se basa en ocultar las dependencias y a los sujetos que las resuelven. Él tiene como contracara oculta a ella, sujeto subalterno definido como dependiente, que habita la esfera invisibilizada donde se cubren las necesidades de cuidados del trabajador champiñón así como el resto de cuidados requeridos que ese sujeto no proporciona. La falacia de la autosuficiencia se basa en la naturalización del proceso por el cual él recibe cuidados de ella sin reconocerlo a la par que se desentiende de darlos, siendo ella la que se encarga. Se niega la relevancia de los cuidados como un trabajo, como una dimensión de la vida y como una tarea socialmente imprescindible. Este conjunto de falsedades no sólo ignoran la vulnerabilidad de la vida, sino que implican que la realidad de interdependencia en la que ese sujeto está inserto no se resuelve en términos de horizontalidad, sino de asimetría, sobre las transferencias desiguales de cuidados y sobre la explotación. Más aún, no se generan estructuras colectivas para lidiar con la vulnerabilidad de la vida y organizar la interdependencia.”

Antes de empezar la dinámica es bueno que la persona facilitadora reflexione sobre los momentos en los que se ha sentido cuidada, en los que ha sentido que cuidaba y en los que se ha sentido vulnerable.

De la misma manera, es bueno que imagine y anote términos alternativos para sustituir por vulnerabilidad e interdependencia que puedan funcionar con el grupo en caso de que estos no sean claros a la hora de debatir.

<sup>53</sup> Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. *Traficantes de sueños*. Puedes encontrar el libro en el siguiente enlace: <https://www.traficantes.net/libros/subversi%C3%B3n-feminista-de-la-econom%C3%ADa>.

#### 4. ¿Qué es esta cosa llamada género?<sup>54</sup>

##### Objetivos

- Comprender los conceptos de sexo y género.
- Reflexionar sobre cómo las normas de género influyen en la vida y las relaciones de las personas.

##### Materiales requeridos

- Papelógrafo o pizarra, cinta y marcadores.

##### Tiempo recomendado

- 60 minutos

##### Descripción

1. Dibuja una línea para dividir una página del papelógrafo o la pizarra en dos columnas. En una pondrás "Hombre" y en otra "Mujer".

2. En una parte, un grupo de dos o tres personas, o bien de manera individual, dibuja lo que consideran que es una chica, y anotaran adjetivos o cosas asociadas con la feminidad. En la otra parte, se hará lo mismo, pero dibujarán lo que consideran que es un chico y atributos o características asociadas a la masculinidad. También pueden hacerlo de manera individual o en pequeños grupos y a continuación pedir a algunas personas que salgan a dibujar a la pizarra.

3. Cambia los títulos de las columnas poniendo "Mujer" en el lugar de "Hombre" y viceversa. Pregunta a las personas participantes si las características mencionadas para las mujeres podrían atribuirse a los hombres y viceversa. Es probable que la hora de discutir sobre el cuerpo y la genitalidad haya controversia, e incluso algún comentario transfóbico o misógino. Es importante no permitir que este tipo de comentarios acaparen el protagonismo, pero como se ha comentado en las notas para la facilitación, es un trabajo que va para largo.

4. Usa las preguntas a continuación para facilitar una discusión sobre qué características las personas participantes creen que no pueden atribuirse tanto a hombres como a mujeres, y por qué. Como se discutió anteriormente, es importante que estas categorías de sexo y género no se presenten como rígidas o estrictamente dicotómicas. También, muchas de las ideas que surjan podrán recuperarse en la sesión número 6, "De nenazas y marimachos", así que es importante no forzar en exceso la discusión ya que habrá tiempo más adelante de volver sobre algunos temas que quizás son "patata caliente".

##### Preguntas para la discusión

- ¿Qué significa ser una mujer?

- ¿Qué significa ser un hombre?

- ¿Significaba lo mismo ser hombre o mujer en los tiempos de nuestros abuelos/as?

- ¿Qué características atribuidas a las mujeres y los hombres se valoran como positivas o negativas en nuestra sociedad?

- ¿Crees que los hombres y las mujeres se educan de la misma manera? ¿Por qué sí o por qué no?

- ¿Cómo sería para una mujer asumir las características de género tradicionalmente asociadas a los hombres? ¿Sería difícil o fácil?

- ¿Cómo sería que los hombres asumieran características de género tradicionalmente asignadas a las mujeres? ¿Sería difícil o fácil?

- ¿Cómo influyen nuestras familias y amigxs en nuestras ideas sobre qué aspecto deben de tener y cómo deben actuar las mujeres y los hombres?

- ¿Los niños y niñas reciben los mismos juguetes? ¿Por qué sí o por qué no?

- ¿Cómo influyen los medios de comunicación (televisión, revistas, radio, redes sociales, etc.) en nuestras ideas sobre qué aspecto deben de tener y cómo deben actuar las mujeres y los hombres?

- ¿Existe una relación entre el género y el poder? ¿Cómo crees que funciona?

- ¿De qué manera las diferentes expectativas sobre qué aspecto deben de tener y cómo deben actuar las mujeres y los hombres afectan su vida diaria?, ¿las relaciones con la familia?, ¿las relaciones con parejas o amantes?

- ¿Cómo podemos, en nuestras vidas cotidianas, desafiar algunas de las formas negativas, o no equitativas, en las que se espera que los hombres actúen? ¿Cómo podéis desafiar algunas de las formas negativas, o no equitativas, en las que se espera que las mujeres actúen?

- ¿Qué aprendimos con esta actividad? ¿Hay algo que podamos aplicar a nuestras propias vidas o relaciones?

#### Cierre

A lo largo de sus vidas, mujeres y hombres reciben mensajes de la familia, los medios de comunicación y la sociedad sobre cómo deben actuar y cómo deben relacionarse entre sí. Es importante entender que, aunque existen diferencias entre hombres y mujeres, muchas de estas diferencias son construidas por la sociedad y no son parte de la naturaleza o de las características biológicas. Aun así, estas diferencias pueden tener un impacto fundamental en la vida y las relaciones cotidianas de las mujeres y los hombres. Por ejemplo, a menudo se espera que un hombre sea fuerte y dominante en sus relaciones con las demás personas, incluso con sus parejas íntimas. Al mismo tiempo, a menudo se espera que una mujer sea sumisa a la autoridad de un hombre.

Muchos de estos rígidos estereotipos de género tienen consecuencias tanto para hombres como para mujeres, como discutiremos en las sesiones. A medida que nos volvemos más conscientes de cómo los estereotipos de género pueden tener un impacto negativo en nuestras vidas y comunidades, podemos pensar constructivamente sobre cómo desafiarlos y promover roles y relaciones de género más positivas e igualitarias.

<sup>54</sup> Una versión de esta sesión, en inglés, se encuentra en el manual: Mehdović F., Petković S., Crownover J. (2016), Program Y. Youth – Innovative Approaches in GBV Prevention and Healthy Lifestyle Promotion for Young Men and Women, Banja Luka: CARE in Bosnia and Herzegovina, p. 44.

## Notas para la facilitación

Antes de llevar a cabo esta actividad, es importante que la persona facilitadora comprenda los conceptos de sexo y género. Hemos incluido definiciones generales aquí, pero sugerimos que la persona facilitadora lea el primer capítulo de este manual para garantizar una mejor comprensión. También puedes apoyarte en estas notas. Es importante que no des por hecho el género de las personas, pero en concreto en esta sesión, debes estar abiertx a la posibilidad de que haya personas trans\* que quieran expresar públicamente su identidad si hablamos de identidades trans\*. Es tu responsabilidad como persona dinamizadora que esto se produzca sin ningún tipo de comentario, burla, o agresión verbal.

Por otra parte, puede que haya personas que se sienten cuestionadas durante esta sesión. Debes explicar que cuestionarse las propias actitudes respecto al género es algo incómodo, pero saludable y que todas las personas en algún momento u otro pasamos por ahí. Es importante no juzgar a aquellas personas que expresen su conformidad y adaptación a los roles tradicionales. El objetivo principal no es que quién se ocupe en actividades normativamente correspondientes a su género las abandone, sino que reflexione en torno a ello, invitando a transformar aquello que pueda resultar dañino para otras personas en sus relaciones, y no violenten a aquellas personas que no se ocupan en actividades típicamente femeninas o masculinas, por ejemplo. Es un camino largo y lento, así que es importante que no vivan las sesiones de los talleres como una invasión violenta y constante de su identidad, sino como una incomodidad constructiva que les ayude a ser más libres.

Es importante sentar las bases para discutir más adelante, en el taller número 5 “La rueda del tiempo”, sobre la distribución de tiempos y actividades, su relación con el género, y las implicaciones de esta distribución en nuestra vida cotidiana. Para ello, es necesario crear un buen ambiente de discusión. Es inevitable que haya personas, especialmente aquellos chicos con una masculinidad muy marcada, que se sientan cuestionados en su intimidad y en su esquema de valores, y hay que dejar que ocurra, pero tampoco es cuestión de que se marchen de la sesión machacados.

Tradicionalmente se ha considerado que las personas nacían con unos genitales (parte visible) que el médico podía observar y decir si esa persona era un niño o una niña. Actualmente, sabemos que las cosas son más complejas, y si una persona es chico o es chica no depende solo de las partes de su cuerpo que podemos observar.

¿Qué cosas crees que hacen que una persona se considere chico? ¿Qué cosas crees que hacen que una persona se considere chica?

Podemos decir que el género son todas las expectativas sociales que se proyectan sobre una personas en relación al sexo asignado en el nacimiento. Tradicionalmente, en occidente se ha considerado que el género es binario (hombre-mujer), y que los cuerpos también lo son (varón-hembra), y que entre ambos géneros deben mantener una relación heterosexual. Sin embargo, la realidad social y la diversidad humana nos demuestra que eso no es así, sino que existen un montón de posibilidades en relación a los cuerpos sexuados (personas intersexuales), en relación al género y su expresión (personas trans\*) y en relación a las relaciones afectivo-sexuales (lesbiana, gay, bisexual, asexual, etc.).

Socialmente, el género se expresa a través de actitudes, cumplimiento o no de expectativas, concordancia o no con lo que culturalmente se considera propio de un género en una determinada cultura, forma de vestir, expresión corporal, o división de tareas. El aprendizaje de las normas de género suele realizarse, en primer lugar, en la familia, después en el grupo de iguales (amigxs), en la escuela, y a lo largo de la vida en todos los espacios en los que estamos (por ejemplo, en el trabajo, en un equipo deportivo, en una asociación cultural). Constantemente, las personas estamos sometidas a la presión de las normas de género, a ser un “macho” o una “señorita”. Hay personas que se encuentran más cómodas en esas normas y personas que no se encuentran nada cómodas. Más adelante reflexionaremos sobre esta cuestión, especialmente en el taller número 6, “De nenazas y marimachos” y en el número 19, “Diversidades sexo-afectivas, de género y expresión”.

La relación con las normas de género nunca es neutra. Si recordamos lo que vimos en el taller 1 “Que ser hombre no cueste la vida: masculinidad, riesgos y salud”, en muchos casos los chicos acababan pagando con su salud ser unos auténticos “machos”, y aunque eso tuviera un resultado positivo sobre su repetición, acababan muriendo y enfermando más.

En la mayoría de las sociedades, los roles de género se ven como algo fijo, “natural”, y la única opción. Al explicar y discutir el género, intenta dar ejemplos de costumbres que se consideran “normales” y aparentemente fijas para mujeres y hombres. Explica que estas normas no son sólo construcciones sociales, sino que también son relativas y a menudo cambian a lo largo de la historia. También es importante que el género y el sexo no se presenten como identidades rígidas o dicotómicas.

## Recursos adicionales

Puedes usar el corto de 1977, de Peque Varela, disponible online: <https://vimeo.com/26781224>

Puedes discutir el contenido del corto apoyándote en las siguientes preguntas:

- ¿Qué pensáis que le pasa a la persona del vídeo?
- ¿Cómo pensáis que se siente?
- ¿Os habéis sentido de esa forma alguna vez? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Creéis que alguien de vuestros círculos (familia, amigxs, compañerxs de clase) se está sintiendo así o ha podido sentirse así en algún momento?

Otros vídeos que puedes utilizar son los del proyecto “Dibujando el género”, de Gerard Coll-Planas y Maria Vidal COLL-PLANAS [Dibuixant el gènere. Edicions 96, 2013].

En ellos puedes encontrar explicaciones ilustradas de manera didáctica y sencilla sobre el cuerpo, la sexualidad, la identidad y la expresión de género, las normas y la presión social. Puedes encontrarlos en diferentes idiomas en el canal de Youtube del proyecto:

[https://www.youtube.com/channel/UCy-ElfqJ08c\\_hU5VFzcODO/feed](https://www.youtube.com/channel/UCy-ElfqJ08c_hU5VFzcODO/feed)

## 5. La rueda del tiempo<sup>55</sup>

### Objetivos

- Ampliar la definición común del concepto de trabajo a las tareas de cuidados, y no solo el trabajo asalariado clásico.
- Analizar cómo opera la división sexual del trabajo.
- Definir el trabajo de reproducción social, del que las mujeres son las principales proveedoras y responsables.
- Evidenciar la “doble” o “triple” jornada de trabajo<sup>56</sup> que afecta a las mujeres, reflexionar sobre qué son los cuidados, quiénes los realizan y dónde.

### Materiales requeridos

- Rotuladores de colores, hoja de recursos para cada pareja/grupo

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Empezamos la sesión facilitando diferentes perfiles con un número equilibrado de nombres asociados a hombres y a mujeres, y también de diferentes edades, entre ellas alguna que se corresponda con la edad del alumnado. Por ejemplo: Paula 15 años, estudiante, vive con su madre; Juan 50 años, vive solo y trabaja como dependiente; Ana 35 años, madre de dos hijas y con una pareja masculina, Miguel 30 años, vive con sus padres y acaba de incorporarse a trabajar como administrativo, Gemma 28 años, madre soltera, vive con su familia de origen, Irina, 45 años, trabaja como interna y tiene un hijo y una hija en Ucrania; Raúl, 42 años, desempleado, vive con su esposo; etc.

2. Pasamos al trabajo en grupo. Formamos equipos de dos o más personas, a cada uno le asignamos un perfil y los materiales necesarios para desarrollar la actividad, es decir un impreso del reloj y rotuladores de colores. Cada equipo tiene que rellenar el reloj con diferentes colores según las varias actividades que el personaje asignado cumple en los diferentes horarios del día, por ejemplo un lunes laborable.

3. A continuación, en plenario, hacemos la puesta en común. El alumnado realiza una representación teatral de su personaje. Para ello, entre las personas de cada grupo, se reparten las diferentes actividades que han señalado en el horario.

4. Una vez hecho, recogemos todos los relojes para colgarlos en un lugar visible, sin que el alumnado sepa qué horario corresponde a cada grupo.

5. Irá saliendo, uno por uno, cada grupo al completo. Señalamos una hora del día, y a quien le corresponda

representará la actividad que realiza su personaje en ese momento. Mientras tanto, el resto del alumnado adivinará qué actividad se está representando, compartiéndolo en voz alta. Así como, sin desvelar aún, de qué personaje se trata, tomando como referencia los horarios. Señalaremos varias horas diferentes para cada grupo.

6. Una vez que hayan salido a escena todos los grupos preguntamos si han adivinado quién es quién, sin que el grupo involucrado participe cuando se trata de su propio horario. En el caso de que quede alguna duda, haremos una ronda breve en la que el alumnado podrá preguntarle a los grupos por una hora en concreto y éstos la escenificarán dándoles nuevas pistas.

Abriremos un debate, basándonos en las cuestiones que se ofrecen a continuación y apuntaremos algunas respuestas en la pizarra:

- *¿Qué cuidados –incluyendo el trabajo doméstico– aparecen en los horarios? ¿En qué lugar se realizan? Escribir tres ejemplos.*

- *¿Qué personajes realizan más actividades de cuidado y trabajo doméstico? Escribir sus nombres.*

- *¿Qué personajes tienen más tiempo de ocio? Escribir sus nombres.*

- *¿Qué nos ha llamado la atención de los horarios?*

- *¿Qué personajes necesitan cuidados para poder realizar sus actividades en el día a día?*

- *¿Todos nuestros personajes realizan cuidados y trabajo doméstico?*

- *¿Hay un equilibrio entre los cuidados que los personajes dan y los que reciben?*

- *¿Consideramos que esta distribución de los cuidados se corresponden con la realidad? ¿Por qué? ¿En qué personas recaen los cuidados?*

- *Prestaremos atención a si los trabajos de cuidados aparecen en todos los horarios. En los casos en los que no aparezcan reflejados, preguntaremos: ¿Falta algo en este horario? Por ejemplo, ¿la comida ha aparecido por arte de magia? o ¿quién hará la comida?*

Para conducir el debate es importante tener en cuenta que, más allá de asentar conceptos al respecto de la invisibilidad de la economía de cuidados, deben incorporar

e integrar que hay personas que tienen más posibilidades de verse en la obligación de renunciar a gran parte del tiempo propio para cuidar de otros. Los repartos en los tiempos de cuidado y autocuidado (ver sesión número 2, “No solo es tu problema”) deben estar equilibrados entre mujeres y hombres para que las relaciones sean equitativas y saludables.

Podemos aportar algunos datos sobre la organización social de los cuidados. Puedes tomar como ejemplo los que te presentamos a continuación:

### Datos sobre desigualdades de género en la organización social de los cuidados

#### Feminización de los cuidados

En el mundo la desigual distribución del trabajo doméstico, que recae principalmente en las mujeres, representa un enorme obstáculo para lograr igualdad de género. A nivel mundial, éstas realizan una cantidad de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados que equivale a 2 veces y media más que los hombres. En España, dedican 4,29 horas diarias al hogar y a la familia; los hombres 2,32 horas. Una diferencia que se ha reducido solo media hora en los últimos 7 años. La feminización de los cuidados en el Estado español es mayor que la media de la UE.

#### Corresponsabilidad

En España las desigualdades en este ámbito no se han modificado. Por cada 26 mujeres que compatibilizan su jornada a tiempo parcial con la atención a miembros de su familia, tan solo 1 hombre lo hace.

#### Fuentes

CEDAW (2014) “Informe Sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la Convención para la Eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres”, 61ª Sesión del Comité CEDAW-Naciones Unidas. [http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra\\_Actualizado\\_23Sep\\_2014.pdf](http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra_Actualizado_23Sep_2014.pdf)

Eldiarioand (2019), “(Desigualdad, femenino singular: mujeres, precariedad y pobreza laboral”, en eldiario.es. [https://www.eldiario.es/edcreativoandalucia/Desigualdad-femenino-singular\\_6\\_948465147.html](https://www.eldiario.es/edcreativoandalucia/Desigualdad-femenino-singular_6_948465147.html)

ONU Mujeres (2015) “El progreso de las mujeres en el mundo 2015-2016: transformar las economías para realizar los derechos. Resumen ejecutivo”, ONU Mujeres: Estados Unidos de América. [http://progress.unwomen.org/en/2015/pdf/UNW\\_progressreport\\_es\\_10\\_12.pdf](http://progress.unwomen.org/en/2015/pdf/UNW_progressreport_es_10_12.pdf)

<sup>55</sup> Taller adaptado de Nayra García-González (2016), *Guía didáctica. Hacia la corresponsabilidad social de los cuidados. Experiencia de educación para el desarrollo con enfoque de género. Granada: Medicus Mundi Andalucía. Disponible en: <https://www.medicusmundi.es/es/actualidad/publicaciones/publicaciones/267> (06/11/2018).*

<sup>56</sup> Laura Balbo en los años setenta hablaba de “doble presencia” para indicar que las mujeres trabajaban en un empleo que las llevaba fuera de casa y además, una vez de vuelta, tenían otro turno que desempeñar con el trabajo doméstico y de cuidados. La triple jornada se refiere a la participación en actividades sociales y políticas en el espacio público.

## Cierre

Cuando hablamos de cuidados nos referimos al trabajo doméstico (cocinar, limpiar...); y también a todas las actividades relacionadas con cubrir las necesidades emocionales (que nos escuchen cuando tenemos problemas, nos den cariño, compañía...).

Por tanto, los cuidados no solo nos permiten realizar nuestras actividades cotidianas (ir al instituto, al trabajo o a nuestro entrenamiento de baloncesto), sino que nos facilitan mantener nuestro bienestar, salud, etc. Es decir, son todas aquellas actividades necesarias para sostener el bienestar físico y emocional de las personas. Y, en definitiva, para mantener la vida.

*¿Quiénes los necesitan?* Todas las personas necesitamos cuidados, desde que nacemos y a lo largo de toda nuestra vida: los seres humanos somos vulnerables e interdependientes. Si bien es cierto que nuestras necesidades concretas cambian en relación al tipo y la cantidad de cuidados según el momento de nuestra vida (por ejemplo, cuando somos bebés o mayores, o cuando nos enfermamos), las necesidades concretas de cada persona o el contexto (por ejemplo, en algunos lugares también se incluye entre los cuidados ir a recoger agua, cortar leña, etc.).

*¿Quiénes los realizan?* En lugar de estar repartidos socialmente, recaen en las mujeres como si fuera su deber natural. Sin embargo realizar cuidados no tiene que ver con nuestros cuerpos biológicos: se aprende a cuidar, nadie nace sabiendo. Por lo que la distribución de los cuidados está atravesada por desigualdades de género. *¿Dónde están?* En nuestra sociedad se les ha asignado como lugar principal el hogar. Sin embargo también están presentes en otros espacios (en el centro escolar, en nuestros círculos de amistades...). Por ejemplo, en este grupo también hay cuidados cuando nos escuchamos, recogemos el espacio, aplaudimos al terminar una actividad, etc.

Los cuidados son necesarios, aunque no siempre placenteros, para mantener la vida. En nuestra sociedad los trabajos de cuidado son invisibles muchas veces, e infravalorados. Sin embargo, tienen un papel nuclear en nuestra existencia humana que debería llevar a ponerlos en un lugar preferente a la hora de tomar decisiones, políticas, educativas y de todo tipo. De aquí la necesidad de reconocer el rol de los cuidados en la vida (la nuestra y la del planeta) para poder existir de forma digna y que todas las personas reciban los cuidados que necesitan.

### Versión reducida (alrededor de 50 minutos) y para trabajo individual

Cada persona tiene su propia hoja de recursos, en la que deberán apuntar qué actividades realizan desde que se levantan hasta que se acuestan:

*- ¿Cuánto tiempo te toman esas actividades?*

*- De estas actividades, ¿cuáles realizas tu solx?*

Nota: Esta pregunta tiene que ir dirigida a que reflexionen sobre cuántas personas, tanto de su entorno cercano como de su entorno más alejado intervienen en que puedan llegar a tener todo lo que necesitan para llevar a cabo las tareas que constituyen su cotidianidad. Aquí podemos introducir el concepto de cadena global de cuidados.

*- De estas actividades, ¿cuáles realizas en compañía o con ayuda de alguien?*

Nota: En esta pregunta es bueno que reflexionen sobre el cuidado explícito. En este sentido, es importante también que puedan hacer un ejercicio de imaginación, ya que quizás habrá actividades que no las reciban como positivas y agradables, pero que tienen que ver con las intersecciones que se producen cuando hay relaciones de cuidado pero también de poder, especialmente entre adultos e infancia/adolescencia. Una vez enunciadas, deberán señalar cuáles son las actividades que consideran más importantes para ellxs. Después, deberán indicar si son actividades para ellxs o si son actividades que realizan para otras personas.

*- De las que realizas para otras personas, ¿cuánto tiempo te toman?*

*- De las que realizas para ti, ¿cuánto tiempo te toman?*

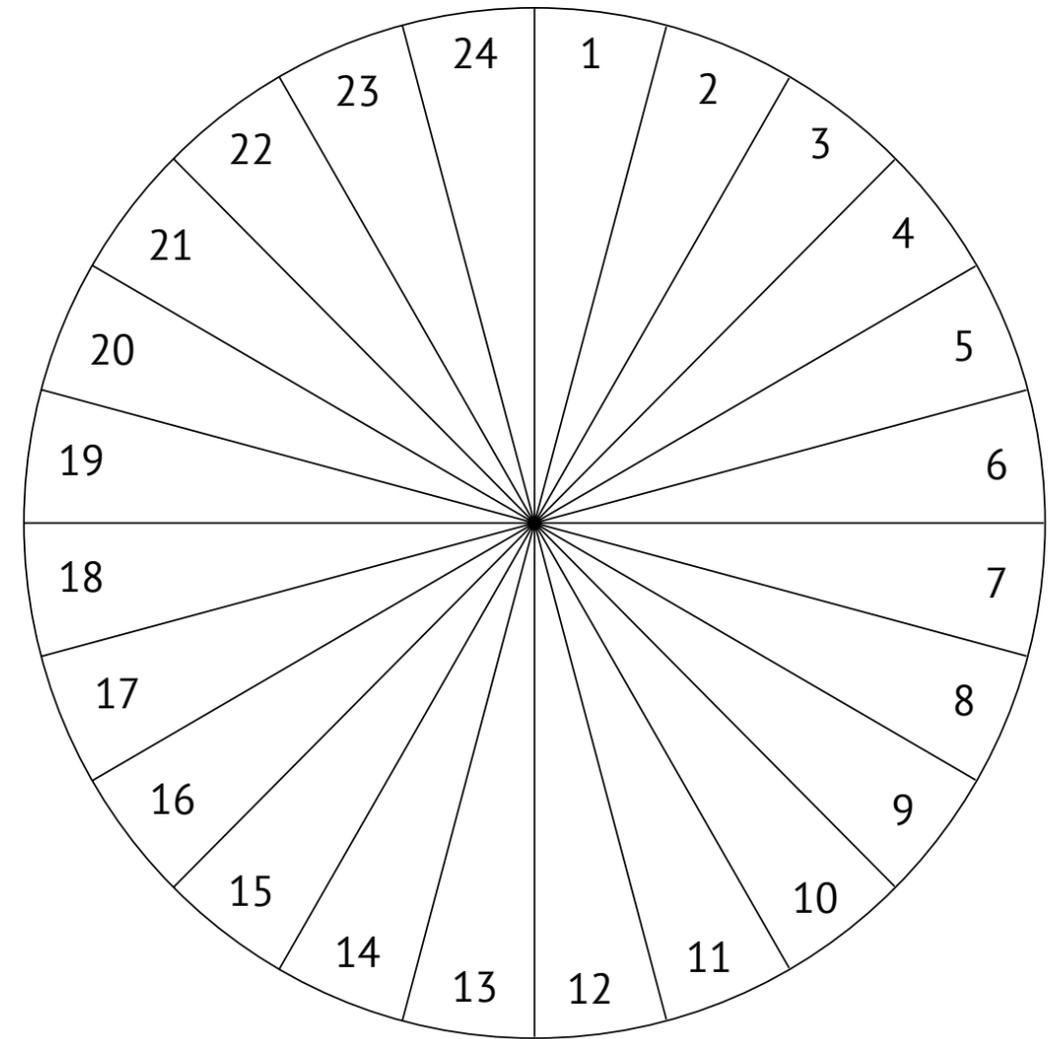
Es muy probable que el tiempo de distribución sea desigual entre las que realizan para ellxs y las que realizan para otras personas, y que haya diferencias entre chicos y chicas.

### Notas para la facilitación

Antes de llevar a cabo esta actividad, es importante que la persona facilitadora comprenda y maneje el concepto de cuidados. Para profundizar en el concepto puedes leer la publicación “Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidados” publicado por Silvia Gil y Amaia Pérez Orozco (2011, Santo Domingo: ONU Mujeres), especialmente las páginas 19-22. El texto se encuentra en el siguiente enlace: [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5044/Desigualdades\\_a\\_flor\\_de\\_piel.pdf?sequence=1&rd=0031729368415813](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5044/Desigualdades_a_flor_de_piel.pdf?sequence=1&rd=0031729368415813).

# H

## Hoja de recursos



## 6. De nenazas y marimachos<sup>57</sup>

### Objetivos

- Comprender cómo las normas de género afectan a la vida de las personas.
- Analizar los estereotipos asociados a lo que se considera femenino y masculino.
- Prevenir el acoso hacia aquellas personas que no cumplen con el mandato de género.

### Materiales requeridos

- Papelógrafo o pizarra, cinta y marcadores.

### Tiempo recomendado

- 45 minutos.

### Descripción

1. Parte la pizarra o el papelógrafo en 4 partes iguales. En la parte superior de las que quedan a la izquierda, escribe: "Un hombre es.../ Un hombre hace...". En la parte superior de las que quedan a la derecha, escribe "Una mujer es.../ Una mujer hace...". Debería de quedar así:

Un hombre es...	Una mujer es...
Un hombre hace...	Una mujer hace...

2. Reparte post-its de colores (4 colores diferentes, uno para cada parte de la pizarra o papelógrafo). Pide a las personas participantes que en cada una de ellas escriba un enunciado, que haga referencia a los roles de género y a las presiones sociales, para terminar la frase de cada casilla.

### Preguntas de discusión:

- ¿Has recibido este tipo de mensajes? ¿Cómo te has sentido? (reforzado/a, valoradx, menospreciadx, no va conmigo, etc.).
- ¿Piensas que este tipo de mensajes hacen que las personas quieran ser un tipo de chico o un tipo de chica concreto?
- ¿En qué manera vivir en la caja de la masculinidad limita las vidas y las relaciones de los chicos y los hombres? ¿Y con las chicas y las mujeres?

3. ¿Qué sucede con los hombres que no siguen las reglas de género (es decir, viven "fuera de la caja")? ¿Qué sucede con las mujeres que no siguen las reglas de género? ¿Qué dice la gente sobre ellas y ellos? ¿Cómo son tratadas y tratados? ¿Cómo nos sentimos acerca de ellas y ellos?

- ¿A veces nos sentimos autorizadxs a tratar a estas personas mal o de forma poco respetuosa?
- ¿Por qué sentimos la necesidad de vigilar los comportamientos de género de otras personas?

- ¿Qué es necesario para que hombres y mujeres podamos vivir más fácilmente fuera de las normas de género? ¿Cómo podemos contribuir a romper los moldes?

**ACTIVIDAD OPCIONAL:** Divide a las personas participantes en grupos pequeños y pídeles que desarrollen una pequeña obra de teatro (uno o dos minutos) que describa a alguien diciéndole a otra persona "lo que debe de hacer como hombre" o "lo que debe de hacer como mujer". Al finalizar la representación, comentad cada sketch y abre un debate apoyándote en las preguntas anteriores.

Se recomienda el uso del video realizado en el marco del proyecto Equi-x "Manual de destrucción para ser un auténtico macho": [https://www.youtube.com/watch?v=E8ySrfzw\\_mg](https://www.youtube.com/watch?v=E8ySrfzw_mg)

### Cierre

El propósito de esta actividad consiste en continuar el análisis de cómo la sociedad crea reglas muy diferentes sobre cómo deben comportarse los hombres y cómo lo deben hacer las mujeres. Estas reglas a veces se llaman "normas de género" porque dicen qué es "normal" que los hombres piensen, sientan y actúen de una determinada forma, y qué es "normal" que las mujeres piensen, sientan y actúen de otra determinada forma. Sin embargo, estas normas, limitan tanto a hombres como a mujeres tratando de mantenerles en los respectivos moldes. Además, las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres, como veremos más adelante, son jerárquicas, desiguales, y se sitúan al hombre en una relación de poder y dominación sobre la mujer. Esta forma de entender cómo ser hombre y cómo ser mujer tiene consecuencias negativas para la salud física y mental y para la autoestima, desarrollo personal y relaciones.

<sup>57</sup> Una versión de esta sesión, en inglés, se encuentra en el manual: Mehmedović F., Petković S., Crownover J. (2016), Program Y. Youth – Innovative Approaches in GBV Prevention and Healthy Lifestyle Promotion for Young Men and Women, Banja Luka: CARE in Bosnia and Herzegovina, p. 50.

### Notas para la facilitación

Para esta sesión es bueno que retomes las conclusiones, puntos calientes y puntos de consenso que hubo en la sesión número 4, "¿Qué es esa cosa llamada género?". Antes de realizar esta sesión, haz una lista de todo ello y tenla presente a la hora de realizar la actividad. Con frecuencia, los chicos que no cumplen con el mandato de género de la masculinidad hegemónica sufren violencia verbal (entre otras) recibiendo insultos como afeminados, nenazas, maricones...

También las chicas que no cumplen con el canon de feminidad normativa con frecuencia sufren recriminaciones llamándolas marimacho, camionera, machorra.... Estas violencias, que en muchas ocasiones normalizamos, son la reacción social que produce el incumplimiento de los mandatos de género. A menudo, lxs adolescentes interiorizan esta violencia de forma que no solo la acaban ejerciendo hacia lxs demás como una "policía del género", sino que la vuelcan sobre sí mismxs, dificultando la transformación de las actitudes y roles de género que son dañinos en sus relaciones.

En concreto, en lo que respecta a los chicos, la gran mayoría de ellos se encuentran expuestos a vivir dentro de "la caja de la masculinidad". La caja de la masculinidad es un concepto que hace referencia a los pilares de la masculinidad hegemónica, y cómo estos limitan la experiencia de vida, generan sufrimiento y llevan a adoptar a los chicos conductas violentas.

Para profundizar más en este concepto, puedes consultar Heilman, B., Barker, G. y Harrison, A. (2017). La caja

de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México. Washington DC y Londres: Promundo-US y Unilever. Puedes encontrar una versión online en el siguiente enlace: <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2017/03/La-caja-de-la-masculinidad-REPORT-2018.06.01-POSTPRINT-print.pdf> (revisado a fecha del 26/12/2019). De este estudio, recogemos 6 pilares de la masculinidad significativos para el caso español:

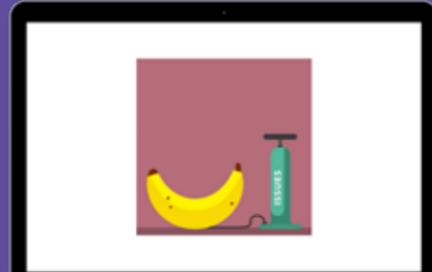
Fuente: Heilman, B., Barker, G. y Harrison, A. (2017). *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Washington DC y Londres: Promundo-US y Unilever, p. 23.

Es bueno que tengas en mente estos conceptos a la hora de identificar, especialmente con los chicos, cuales son las limitaciones impuestas por las expectativas de género. Puedes citarlas durante el ejercicio y preguntarles si se identifican con ellas, cómo les hacen sentir, si piensan que son éticas, etc.

Antes de realizar esta sesión, es bueno que la persona dinamizadora se tome un tiempo para reflexionar sobre las veces que a lo largo de su vida ha recibido correcciones y coacciones por no tener un comportamiento de género adecuado a la norma, qué sentimientos tuvo al respecto y qué defensas o respuestas desarrolló.

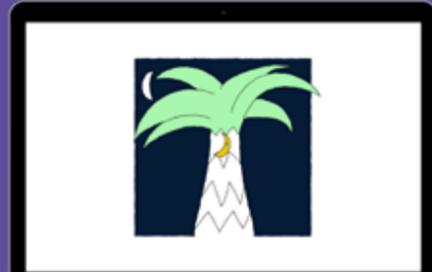
# La caja de la masculinidad en siete pilares

Vídeo: "Manual de destrucción para ser un auténtico macho" – [https://www.youtube.com/watch?v=E8ySrfzw\\_mg](https://www.youtube.com/watch?v=E8ySrfzw_mg)



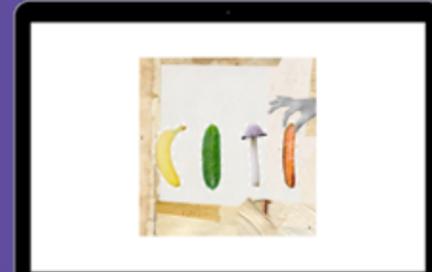
## 1. Autosuficiencia

Los hombres de verdad deben ocultar sus sentimientos y emociones para no parecer débiles.



## 2. Ser fuerte

Los hombres deben imponerse siempre para ser respetados.



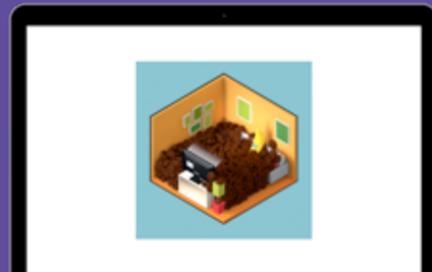
## 5. Heterosexualidad y homofobia

Un gay no es un "hombre de verdad".



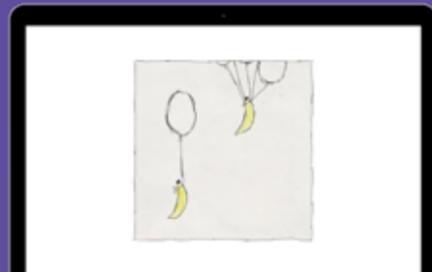
## 6. Hipersexualidad

Un hombre de verdad nunca diría no al sexo.



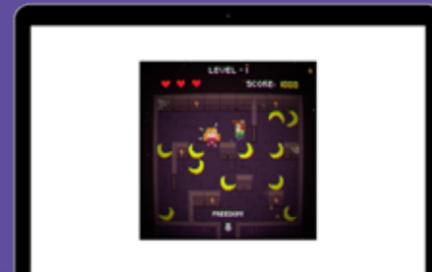
## 3. Roles masculinos rígidos

Trabaja solo fuera de casa.  
Las tareas del hogar no son cosas de hombres.



## 4. Nunca pedir ayuda

Los hombres no necesitan el apoyo de los demás para superar sus problemas.



## 7. Agresión y control

En una relación, siempre debes decidir lo que hace o no tu pareja.

## Bloque 2

# Educación emocional, referentes y masculinidad

## 7. Expresando mis emociones... y recibiendo las tuyas<sup>58</sup>

### Objetivos

- Situar las dificultades que enfrentamos a la hora de reconocer y expresar emociones.
- Analizar cuáles son las consecuencias en las relaciones personales de no expresar determinadas emociones y sentimientos.
- Situar las dificultades que enfrentamos a la hora de aceptar y recibir las emociones de las personas que nos rodean, especialmente si mantenemos una relación afectiva.
- Dar valor a permitirse sentir las emociones que vivimos en cada situación.
- Entender la educación emocional como parte indispensable de la salud.

### Materiales requeridos

- Papelógrafo o pizarra, cinta adhesiva, marcadores, papel y la Hoja de Recursos.

### Tiempo recomendado

- 50/90 minutos

### Descripción

1. Comenzamos la sesión con un debate y una lluvia de ideas. ¿Qué son para ti las emociones? ¿Crees que sirven para algo? ¿Las emociones se pueden aprender? ¿Se pueden controlar/canalizar? ¿Las emociones y la razón están separadas? Anota las respuestas que te resulten más significativas en la pizarra o el papelógrafo, para que estén a la vista durante el resto de la sesión.

2. Pide a las personas participantes que digan cuáles son las 5 emociones que son más frecuentes para ellos. Dibuja cinco columnas en un papelógrafo y escríbelas como títulos de las columnas. También pueden utilizarse como ejemplo las siguientes<sup>59</sup>: miedo, amor, tristeza, felicidad e ira. En la Hoja de recursos que hay más adelante puedes ver un ejemplo de cómo organizar las columnas para poder realizar la actividad según los siguientes pasos.

3. Explica a las personas participantes que estas son las emociones sobre las que debatirán en la actividad, y que deben pensar en cuánto de difíciles son para ellos de expresar y cuánto de recibir.

<sup>58</sup> Una versión de esta sesión, en inglés, se encuentra en el manual: Mehmedović F, Petković S., Crownover J. (2016), Program Y. Youth – Innovative Approaches in GBV Prevention and Healthy Lifestyle Promotion for Young Men and Women, Banja Luka: CARE in Bosnia and Herzegovina, p. 52.

<sup>59</sup> Podrían surgir otras propuestas de sentimientos del grupo que, en general, se ajustan o están relacionadas con las emociones ya mencionadas. Por ejemplo, el odio se relaciona con la ira. Una vez durante el taller un joven propuso poner la indiferencia como emoción, pero al trabajar, descubrió que los sentimientos reales detrás de su indiferencia eran el miedo y la tristeza. También la vergüenza, la culpa o la violencia pueden surgir como sentimientos. Explora con las personas participantes qué hay detrás de estos sentimientos y animales a reflexionar sobre los costos y las consecuencias de tales sentimientos.

4. Cada participante debe de apuntar en una hoja de papel las emociones de la pizarra, en el orden en que las hayas escrito en la pizarra o papelógrafo. A continuación, lee las siguientes instrucciones:

*Piensa en cuál de estas emociones expresas con la mayor facilidad. Coloca el número uno (1) al lado de la emoción que sea más fácil de mostrar. Ahora concéntrate en la emoción que expresas fácilmente, pero no tanto como la primera. Pon el número dos (2) al lado de esa emoción. Pon el número tres (3) al lado de la emoción que se queda en el medio; es decir, que no es demasiado difícil ni demasiado fácil de expresar. Pon el número cuatro (4) al lado del que tienes dificultad para expresar. Finalmente, pon el número cinco (5) al lado de la emoción que más difícil de expresar te resulta.*

*Después, traza una línea en horizontal, de parte a parte de la hoja. Realiza el mismo procedimiento que antes, pero preguntándote cuál es la emoción que más fácil te resulta recibir y cuál es la más difícil, y ordénalas del uno (1) al cinco (5).*

5. Después de que las personas participantes hayan terminado de clasificar sus emociones, recopila los papeles y anota de forma anónima los rankings en las columnas del papelógrafo o pizarra.

6. En grupo, reflexiona sobre las similitudes y diferencias encontradas entre las personas participantes. Puedes apoyarte centrándote...

#### ... En cómo las expresamos:

- Las emociones que numeramos como 1 y 2 son las que a menudo hemos aprendido a expresar de manera exagerada.
- Los números 4 y 5 son aquellos que hemos aprendido a expresar menos, o incluso a reprimir o mantener ocultos.
- El número 3 puede representar la emoción que no exageramos ni reprimimos, pero que probablemente tratemos con más naturalidad.

#### ... En cómo las recibimos:

- Las emociones que normalmente hemos numerado como 1 o 2 son aquellas que resultan más fáciles de aceptar.

*Las que hemos numerado como 4 y 5 son seguramente aquellas que nos resultan más complicadas de recibir e incluso tendemos a esquivarlas.*



7. Abre un espacio para debatir sobre ello. Pregúntales a las personas participantes si están o no de acuerdo con lo que acabas de expresar. Haz referencia y presta atención a las respuestas que han dado, así como a las definiciones que propusieron al principio de la sesión. Puedes apoyarte en las siguientes cuestiones para dinamizar el debate:

- *¿Qué es más fácil para ti, expresar una emoción o recibirla?*

- *¿Por qué la gente exagera o reprime ciertas emociones? ¿Cómo se aprende a hacer esto? ¿Cuáles son las consecuencias de exagerar o reprimir las emociones?*

- *¿Crees que hay diferencias entre chicos y chicas a la hora de expresar emociones?*

- *¿Crees que hay emociones que se relacionan más con lo femenino y otras que se relacionan más con lo masculino?*

- *¿Crees que todas las personas que se consideran chicos expresan igual sus emociones? ¿Y las que se consideran chicas?*

- *¿Para quién crees que es más fácil recibir las emociones de lxs demás? ¿Y para quién crees que es más difícil? ¿Por qué?*

- *¿Crees que nos enseñan a aceptar las emociones de lxs demás?*

- *¿Cómo crees que afecta el entorno, amigxs, familia, medios de comunicación, redes sociales, etc. en nuestra forma de expresar o recibir emociones?*

- *¿Cómo te resulta más fácil recibir las emociones de otras personas? ¿Y expresar las tuyas propias? ¿En persona o a través de las redes sociales, en un mensaje privado o en público?*

- *¿Qué te hace sentir que te puedes expresar libremente? ¿Y qué cosas te ayudan a recibir mejor las emociones de lxs demás?*

- *¿De qué manera la forma en que expresamos nuestras emociones influye en nuestras relaciones con otras personas (amistades, familiares, amigxs, etc.)?*

- *¿Es más fácil o más difícil expresar ciertas emociones con lxs compañerxs? ¿Con la familia? ¿Con tu pareja? ¿Por qué son importantes las emociones? Da ejemplos si es necesario: el miedo nos indica que podemos estar en una*

*situación peligrosa; la ira nos ayuda a protegernos. Pídele ejemplos a las personas participantes también.*

- *¿Cómo crees que expresar tus sentimientos de manera más abierta puede afectar tu bienestar y tus relaciones con otras personas (parejas, familiares, amistades, etc.)?*

- *¿Cómo sientes que afecta a las personas que te rodean que te hagas cargo de sus emociones o les apoyes cuando lo necesitan?*

- *¿Qué puedes hacer para expresar tus emociones más abiertamente? ¿Cómo puedes ser más flexible al expresar lo que sientes?*

- *¿Has descubierto algo nuevo sobre ti a través de esta actividad?*

## Cierre

Las emociones se pueden ver como una forma de energía que permite percibir lo que oprime a una persona.

Las diferentes emociones son simplemente un reflejo de las diferentes necesidades, y lo mejor es aprender a lidiar con todas las emociones a medida que aparecen en las vidas. Poder expresar las emociones sin dañar a las demás personas te ayuda a fortalecerte como persona y te ayuda a relacionarte mejor con el mundo que te rodea.

La forma en que cada persona expresa sus emociones varía, y está muy atravesada por factores sociales, culturales, familiares, etc. Sin embargo, es importante observar una serie de tendencias que se repiten. Por ejemplo, es común que los hombres jóvenes sean socializados para ocultar el miedo, la tristeza e incluso la bondad, o que descarguen sus sentimientos con sus parejas. De la misma manera, se les condiciona a no hacerse cargo del trabajo emocional. Por otra parte, a ellas se las representa como seres sobre-emocionales, que además cuentan con "súper poderes" para poder hacerse cargo de todos los malestares ajenos. Es importante plantearse: ¿quién sostiene a los chicos en la expresión de determinadas emociones? ¿Quién actúa como mediadorx emocional? ¿Qué relación hay entre esto y la creencia social de que las chicas son más emocionales que los chicos?

No eres responsable de lo que sientes, pero sí eres responsable de hacerte cargo de tus emociones y de lo que haces con lo que sientes. Es fundamental distinguir entre "sentir" y "actuar" para encontrar formas de expresión que no te hagan daño a ti ni a nadie. Asimismo, hemos de tomar la responsabilidad de expresarnos y hacer peticiones, sabiendo que las emociones también son transitorias. De la misma manera, hemos de aceptar que nadie está obligadx a hacerse cargo de nuestras peticiones ni hacerlo en todo momento. Con el tiempo aprenderemos a tomar responsabilidades con lxs demás situando nuestros límites de manera saludable y sin chantajes ni coacciones.

## Notas para la facilitación

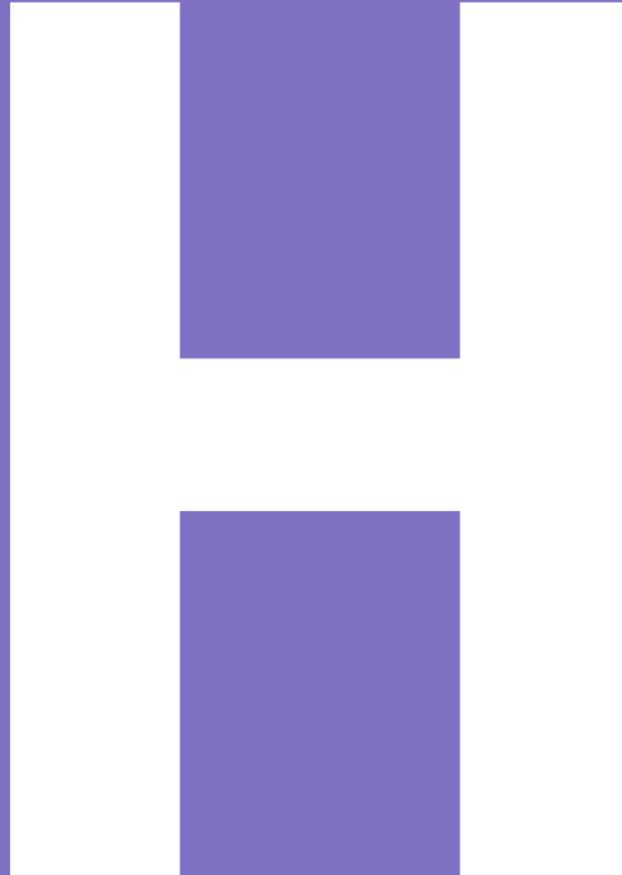
Antes de la sesión, es recomendable que realices esta actividad individualmente y reflexiones sobre tus propias formas de expresar emociones, así como tus habilidades para sostener y recibir las emociones de las demás personas.

De la misma manera, una de las cuestiones que debes de tener presente es que no hay emociones buenas o malas, sino emociones que están más socialmente permitidas y otras que no. En este sentido, es importante que puedas identificar cuáles son estas emociones, en qué situaciones están permitidas y a quién se le permiten.

Por otra parte, también es aconsejable que medites sobre quién te sostiene emocionalmente y a quién acudes cuando necesitas apoyo emocional, ya que durante la sesión los chavalxs también deberán hacerlo. El sostenimiento emocional es una forma de trabajo de cuidados feminizado, que se encuentra invisibilizado. Es importante que lo podamos reconocer y a su vez reconocer a quienes lo realizan, para poder distribuirlo de manera más equitativa. No solo se trata de que las personas participantes expresen (de hecho, muchos chicos sobrecargan de gestión emocional a sus novias), sino de que aprendan a recibir y a escuchar también, es decir: compartir el trabajo emocional. Es una forma de compromiso con amigxs, amantes, compañerxs, pareja, familia... Tiene que ver con mostrarse vulnerable, pero también aceptar la vulnerabilidad de otrxs y cómo esos otrxs quieran gestionarla.

Durante el desarrollo de la sesión debes evitar al máximo juzgar o jerarquizar las emociones que puedan expresar las personas participantes.

También es importante identificar centros o profesionales locales de asesoramiento a los que se pueda derivar a las personas participantes si fuera necesario.



## Hoja de recursos

Ejemplo de Clasificación de emociones en el papelógrafo

A continuación se muestra un ejemplo de cómo poder organizar las columnas referentes a las emociones y las respuestas de los participantes. Durante la discusión, la persona facilitadora deberá ayudar a los y las participantes a identificar similitudes y diferencias en los rankings. Finalmente, es importante tener en cuenta que la recopilación y el listado de las clasificaciones en la tabla deben ser anónimas. Es decir, cada línea de la tabla anterior debe representar una clasificación de participante diferente, pero no debe incluir su nombre.

### ¿CUÁNTO ME CUESTA EXPRESAR?

	EMOCIÓN A	EMOCIÓN B	EMOCIÓN C	EMOCIÓN D	EMOCIÓN E
PARTICIPANTE #1					
PARTICIPANTE #2					
PARTICIPANTE #3					

### ¿CUÁNTO ME CUESTA RECIBIR?

	EMOCIÓN A	EMOCIÓN B	EMOCIÓN C	EMOCIÓN D	EMOCIÓN E
PARTICIPANTE #1					
PARTICIPANTE #2					
PARTICIPANTE #3					

## 8. Mi rabia no tiene límites pero la gente que me quiere sí<sup>60</sup>

### Objetivos

- Acompañar a las personas participantes a que identifiquen aquellas emociones frente a las que reaccionan de manera violenta, ya sea hacia ellos o hacia su entorno.
- Imaginar y poner en común formas de responder que no sean dañinas para nosotros ni para nuestros seres queridos.
- Identificar aquellas situaciones en las que las respuestas violentas de otras personas nos pueden dañar.
- Imaginar y poner en común formas de protegernos que no sean dañinas para nosotros ni para nuestros seres queridos.

### Materiales requeridos

- Pizarra o papelógrafo, papel, cinta adhesiva, lápices/bolígrafos.

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Comienza la actividad con una breve introducción al tema, por ejemplo:

*La ira es una emoción, como tal es natural y normal que todo ser humano la experimente en ciertos momentos de la vida. La violencia es una forma de expresar la ira, es decir, es una forma de comportamiento que puede expresar enojo. Pero hay muchas otras maneras de expresar la ira que la violencia. Si aprendemos a expresar nuestro enojo cuando lo sentimos, puede ser mejor que quedárselo dentro. Muchas veces cuando permitimos que nuestra ira se acumule, tendemos a explotar.*

2. Explica al grupo que el propósito de la actividad es analizar cómo las personas reaccionamos frente a aquellas emociones conectadas con el malestar, en concreto aquellas sobre las que reaccionamos con violencia.

3. Reparte un folio a cada participante y pídeles que contesten en él a las siguientes preguntas (apúntalas en la pizarra o papelógrafo para que todo el mundo pueda verlas):

- ¿Cómo reacciono cuando me enfado?
- ¿Qué siento cuando reacciono así?
- ¿Cómo me gustaría reaccionar?
- ¿Cómo reacciono cuando me siento vulnerado?
- ¿Qué siento cuando reacciono así?
- ¿Cómo me gustaría reaccionar?

Lee una pregunta a la vez y pídele a las personas participantes que respondan a las preguntas de forma individual, dejando dos o tres minutos para cada pregunta. También puedes leer las preguntas en voz alta y hacer que los participantes discutan en parejas o dibujen.

**Recuerda:** aunque haya un patrón más o menos común en cómo reaccionan las personas participantes, es mejor para el ejercicio que piensen sobre algún **caso en concreto**, aunque luego no lo compartan. Puedes apoyarles con el cuadro presentado en el apartado de “Notas para la facilitación”.

4. Después de completar las preguntas, divide a los participantes en grupos pequeños de 4 ó 5 personas como máximo. Pídeles que compartan sus respuestas. Si hay tiempo y el grupo está motivado, otra opción es sugerir que cada grupo presente un sketch de uno de los casos que hayan seleccionado.

5. Cuando todo el mundo haya debatido en pequeños grupos y/o presentado su sketch, abre un debate en torno a las respuestas que hayan dado o las situaciones presentadas a través de los sketches.

<sup>60</sup> La versión original en la que se se inspira esta sesión, en su versión en inglés, se encuentra en el manual: Mehmedović F, Petković S., Crownover J. (2016), Program Y. Youth – Innovative Approaches in GBV Prevention and Healthy Lifestyle Promotion for Young Men and Women, Banja Luka: CARE in Bosnia and Herzegovina, p. 119.



### Apuntes para el debate

Es muy probable que, las personas participantes sugieran ideas como “tomar un soplo de aire fresco”, “contar hasta 10” y “usar palabras para expresar lo que sentimos sin ofender” como formas de reaccionar. Es importante destacar que “tomar un soplo de aire fresco” no significa entrar en dinámicas evitativas que nos expongan a un riesgo alto: ingerir grandes cantidades de alcohol u otras sustancias, conducir a grandes velocidades, buscar dañarnos o dañar a otros físicamente, acudir a salones de juego, etc. Si este tipo de respuestas no han aparecido en el debate, es importante introducirlas.

Tomar un soplo de aire fresco, ir a que te dé el aire, contar hasta 10, darte una vuelta, significa simplemente alejarse de una situación de conflicto e ira, alejarse de la persona sobre la que estamos reaccionando violentamente o nos está violentando con su reacción. Una persona puede contar hasta 10, respirar profundamente, caminar un poco, o hacer algún otro tipo de actividad física, mientras trata de calmarse y volver a su centro, para después poder comunicar. No solo se trata de expresar de la manera menos dañina posible la rabia, sino también de apartarse de aquellas situaciones en las que la rabia de los demás puede dañarnos.

El otro ejemplo de táctica para lidiar con la ira es tratar de expresarse sin ofender a las demás personas. Esto implica explicar la razón del enojo y cómo se espera resolver la situación, sin ofender o insultar al otro. Da un ejemplo al grupo: si tu pareja llega tarde a una cita, podrías reaccionar gritando: “Eres una perra/cabrón, siempre es lo mismo, yo parado/a aquí esperándote a ti”.

O se puede expresar la molestia sin ser ofensivo al decir, por ejemplo: “Mira, estoy enojado contigo porque llegas tarde. La próxima vez, si no crees que vas a llegar a tiempo, házmelo saber, llámame al móvil, en lugar de hacerme esperar”.

Otra cuestión a tratar en el debate es la diferencia entre conflicto y pelea (agresión). Los conflictos son inevitables cuando te relacionas con personas, porque todo el mundo tenemos nuestro lugar desde el que vemos las cosas, nuestros propios intereses, y con frecuencia esto puede chocar con los lugares o intereses de otras personas. Bien distinta es una situación en la que se nos impone por la fuerza una resolución de la situación y eso desencadena una pelea en la que recibimos o practicamos violencia. Por otra parte, también hay una diferencia entre el uso de la violencia para imponerse frente a otra persona y la autodefensa o el uso de la fuerza para defendernos cuando alguien no está respetando nuestros límites. Puedes apoyarte en las siguientes preguntas para el debate. *Recupera elementos que ya salieron en la sesión anterior, la número 7, "Expresando mis emociones... y recibiendo las tuyas":*

**1. En términos generales, ¿es difícil para los hombres expresar su enojo sin usar la violencia? ¿Por qué?**

**2. ¿Qué hay de las mujeres y la expresión de la ira? ¿Hay alguna diferencia?**

**3. ¿Quiénes son nuestros modelos típicos para aprender a expresar nuestras emociones, incluida la ira?**

**4. Muy a menudo, sabemos cómo salir de un conflicto sin usar la violencia, pero no lo hacemos. ¿Por qué?**

**5. ¿Es posible "respirar" para reducir los conflictos? ¿Tienes experiencia tratando esta estrategia? ¿Cómo ha funcionado?**

**6. ¿Es posible "decir las cosas sin ofender"? ¿Tienes experiencia tratando esta estrategia? ¿Cómo ha funcionado?**

**7. ¿Qué has aprendido de esta actividad? ¿Cómo puedes aplicar esto en tus vidas y relaciones?**

**8. ¿Qué diferencia hay entre reaccionar y reflexionar? ¿Cuál de las dos opciones nos puede ofrecer un camino más consciente para enfrentarnos a situaciones potencialmente violentas?**

## Cierre

Reaccionar violentamente frente a una situación que nos enfada no es una muestra de poder o fortaleza. Aguantar frente las reacciones violentas de las personas de nuestro alrededor, especialmente si son personas a las que queremos, no es una muestra de amor ni de paciencia.

La ira es una emoción normal que todo ser humano siente en algún momento de su vida, pero sentir ira no nos

autoriza a pasar los límites de lxs demás. Confundir la ira con la violencia, pensando que son la misma cosa y que la violencia es una forma aceptable de expresar ira tiene mucho que ver con nuestro aprendizaje emocional, con la forma de relacionarnos que hemos aprendido, interiorizado, y que con frecuencia vemos reforzada. Sin embargo, hay muchas formas de expresar la ira, formas más saludables para nosotrxs y nuestro entorno, que la violencia, y también las podemos aprender.

De la misma manera, protegernos frente a actitudes que nos violentan y poner límites es fundamental para mantenernos en equilibrio en las relaciones. Hay situaciones en las que malos entendidos, calentones, o piques nos pueden llevar a desear ejercer violencia física contra la otra persona, o a que la situación nos paralice. Podemos llegar a tener esos pensamientos y sentimientos, y que no es culpa nuestra, pero no es un patrón que podamos seguir reproduciendo en la práctica de nuestras relaciones. En este punto, debemos relacionar la reflexión en torno a la violencia y los límites con las cuestiones sobre la socialización diferenciada trabajadas en la sesión número 6, "De nenazas y marimachos".

Al mismo tiempo, no podemos olvidar la división sexista y machista que existe en relación a hombres y mujeres, en la que ellas son presentadas como seres hipersensibles y emocionales, y ellos unos bloques de granito. Este esquema nos lleva muchas veces a penalizar la rabia o expresarla de manera contraproducente. Al final, a ellas se las acaba tratando de "histéricas" y a ellos como personas de carácter. Que socialmente se reciban de manera diferente la expresión de la ira en función del género de la persona que la expresa es una forma dañina, tóxica y machista de entender lo que consideramos "buenas formas".

## Notas para la facilitación

Conectar con la rabia o con otras emociones que te llevan al enfado no es sencillo. Tampoco es algo fácil de controlar. También recordar situaciones en las que no actuaste o te cuidaste como te hubiera gustado, puede ser duro. Por ello, es recomendable que para esta sesión planifiques un cierre relajante, que destense lo que se pueda haber acumulado o abierto durante el taller. Si puedes, cuenta con el apoyo de otros profesionales que te acompañen en ese ejercicio.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, en la medida de lo posible, los casos y situaciones que se presenten para esta actividad deben de ser reales, vivenciadas por ellxs mismxs. Eso ayuda también a situar las emociones en el contexto en el que se produjeron.

Puedes utilizar el siguiente cuadro de guía para ayudar a lxs participantes a concretar:

¿QUÉ SUCEDIÓ?	
¿QUÉ PERSONAS PARTICIPARON?	
¿CUÁNDO FUE? ¿DÓNDE FUE?	
¿QUÉ SENTISTE? ¿QUÉ HICISTE?	
¿CÓMO ACABÓ?	
¿QUÉ CONSECUENCIAS TUVO?	

Por último, se puede pedir a lxs participantes también que ubiquen las emociones en su propio cuerpo, y que describan si se producen cambios después de la sesión (ejemplo: noto un nudo en la garganta al hablar de este tema, y ahora el nudo es más pequeño, o ha desaparecido).

## 9. Mi herencia familiar

### Objetivos

- Reflexionar sobre nuestras experiencias familiares, en relación a figuras de autoridad y figuras de cuidados que podamos identificar.
- Identificar roles de género en nuestro entorno familiar que nos hayan marcado e influido negativamente.
- Identificar aquellos referentes familiares que consideremos que nos han influido positivamente.
- Reflexionar sobre nuestras percepciones y sentires al respecto de lo que representa la crianza.

### Materiales requeridos

- Hojas de papel en blanco y lapiceros

### Tiempo recomendado

- 2 horas y 30 minutos

### Descripción

1. Para hacer este ejercicio es importante estar concentradx y con disponibilidad emocional para abrirnos, por lo que se recomienda realizar una dinámica previa de calentamiento, donde podamos mover el cuerpo, estirarse, respirar profundamente y relajarse.

2. Entrega a cada participante una hoja de papel y pídeles que escriban una carta a sus progenitores, una para cada unx. Si no hay progenitores, que escriban sobre las personas que les han criado. Es importante que se tomen su tiempo para estar con ellxs y sus sentimientos, así que puede ser positivo que el grupo se separe por el espacio y esté en silencio.

3. No tienen que firmar la(s) carta(s) ni entregárselas a la persona facilitadora. Podrán compartir su(s) carta(s) con el grupo si quieren hacerlo, pero en ningún caso es obligatorio.

4. Si hay participantes que no pueden escribir, o que no pueden hacerlo en alguna lengua que compartáis todas las personas participantes de la actividad, pídeles que piensen en silencio sobre esas cosas que quisieran compartir y que las plasmen en un formato que para ellxs sea cómodo. Si no se les ocurre ninguno, puedes sugerirles diferentes opciones: que alguna persona de mucha confianza del grupo escriba por ellxs, que realicen un dibujo, un video formato *Stories*...

5. Esta parte de la actividad es abierta, aunque puede ser anónima. Una vez que todxs hayan escrito sus cartas, en otra hoja diferente, responderán las cuestiones indicadas más abajo. Al acabar de responder a las preguntas, pueden entregar la hoja, sin nombre, para que sea la persona dinamizadora quién la lea.

*– ¿Qué cosas de mi relación con mis progenitores (respuestas por cada unx) me han marcado positivamente y con las que me siento bien?*

*– ¿Qué cosas de mi relación con mis progenitores (respuestas por cada unx) me han marcado negativamente y con las que no me siento bien?*

*– Si tuviera hijxs, ¿qué cosas repetiría y haría igual que mis progenitores?*

*– Si tuviera hijxs, ¿qué cosas cambiaría totalmente y no haría nunca como mis progenitores?*

Una vez que todxs hayan compartido sus pensamientos, deja un espacio por si alguna persona quisiera leer o compartir algo de la carta que escribieron al principio.

Puede también que alguien quiera compartir algo pero prefiere que sea la persona dinamizadora quien la lea en voz alta.

Cierra la actividad con una discusión abierta. Puedes apoyarte en estas preguntas:

*– ¿Cómo te has sentido realizando este ejercicio? ¿Qué cosas te han tocado más emocionalmente?*

*– Recuerda lo que hemos visto en sesiones anteriores. ¿Crees que hay una relación entre los roles de género, los estereotipos, y cómo se comportan padres y madres?*

*– ¿Cuál es para ti la buena forma de ser padre? ¿Y la buena forma de ser madre? ¿Son diferentes?*

*– ¿Piensas que en tu familia sucede así?*

*– ¿Piensas que hay una relación entre cómo han sido mis padres conmigo y la forma en la que yo puedo cuidar? ¿Crees que hay diferencias de género?*

*– ¿Piensas que hay diferencias a la hora de criar entre familias heterosexuales y no heterosexuales?*

## Cierre

Es importante que los chicos hablen sobre la relación que tuvieron con sus propios padres o personas cuidadoras, para sanar y aprender de esta experiencia. Muchos de los mandatos de la masculinidad hegemónica se mantienen por lealtad al padre, como una muestra de afecto. Sin embargo, mantener unos roles de género rígidos y restrictivos por complacer las expectativas familiares, es una fuente de sufrimiento en la que muchxs adolescentes se ven encerradxs. Hacer esta reflexión les permitirá a las personas participantes, y en concreto si son chicos, identificar aquellos aspectos positivos de sus historias de vida que quieren mantener así como aquellos aspectos negativos que no desean repetir. Si estás trabajando con un grupo de padres o madres, una vía alternativa para realizar este ejercicio puede ser pedirles que escriban una carta a sus hijxs.

Cierra la sesión con alguna actividad que ayude al grupo a relajarse y sacar corporalmente todo lo que haya ido surgiendo a lo largo de la sesión (ganans de golpear, llanto, risa, ganas de abrazar...). Aunque una experiencia dolorosa puede ser una oportunidad para el desarrollo personal y la sustitución de actitudes y creencias negativas por actitudes y creencias más comprometidas con la transformación de los roles de género, es importante reconocer y respetar los procesos de cada persona respecto a su familia.

Para quien quiera continuar el trabajo iniciado en esta sesión, puede compartir con una persona de confianza cómo piensan emular las acciones positivas o características de sus progenitores, y cómo desean transformar las negativas en lecciones aprendidas para no repetirlas.

Por último, si alguien pregunta si conviene hablar con sus progenitores sobre el contenido de la carta que le escribió, responda que eso es una decisión personal de cada unx.

## Notas para la facilitación

Esta actividad puede provocar fuertes respuestas emocionales, como en los casos en los que algunxs de lxs participantes y facilitadorxs pueden recordar experiencias violentas, situaciones traumáticas de abandono y otros recuerdos dolorosos infantiles. Por lo tanto, es importante estar preparadx para apoyar emocionalmente a las personas participantes.

Hay que escuchar los testimonios con mucho respeto sin juzgar ni presionar. Es importante que las personas facilitadoras revisen las reglas pactadas al principio con las personas participantes, y añadir el compromiso de confidencialidad, es decir no comentar fuera lo que escucharon cuando termine la sesión.

Felicita y agradece a lxs participantes por abrirse a compartir sus historias de infancia. Para aquellxs que comparten historias traumáticas reconoce el hecho de haber seguido adelante con sus vidas pese a las adversidades. Otrxs pueden compartir experiencias positivas que pueden ser inspiradoras para el resto de las personas participantes.

Reserva un espacio para hablar en privado con quien lo necesite. Incluso, si es posible y sois dos personas facilitando la sesión, sería bueno reservar un espacio físico separado del espacio en el que se realice la dinámica y, en caso de que se necesite usar, es bueno que una de las personas dinamizadoras acompañe a la persona participante a ese espacio para sostenerla.

Si cuentas con el recurso, ofrece apoyo más personalizado o terapia a especializada.

Coméntales que puede que se sientan un poco mal después de la sesión, pero que es una reacción normal después de haber recordado experiencias difíciles. Recomienda a todxs que se cuiden, especialmente después de la sesión, que descansen. Asegúrate de que no hay ninguna presión, ya que sólo quienes se sientan disponibles para compartir deberán hacerlo. Aunque antes, durante o tras la sesión se sientan emocionalmente vulnerables, hay que plantearles la actividad como una forma sana, acompañada y en un espacio de seguridad, de liberar poco a poco las emociones que han estado estancadas. Nota: aunque esta actividad fue diseñada originalmente para trabajar en grupos de hombres jóvenes en relación a su figura paterna de referencia, puede adaptarse para trabajar con grupos mixtos de chicos y chicas.

## 10. Un tonto vivo o un héroe muerto: honor masculino

### Objetivos

- Reflexionar sobre el significado del "honor masculino".
- Analizar la relación que existe entre el "honor masculino" y algunos tipos de violencia.
- Distinguir el "honor masculino" del amor propio.
- Imaginar formas de mantener nuestro amor propio fuera de los códigos de la masculinidad hegemónica.

### Materiales requeridos

- Copias de la hoja de Recursos A

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Divide a los participantes en grupos pequeños y distribuye a cada grupo una de las situaciones de la Hoja de recursos.
2. Cada grupo debe terminar la historia que se les presenta en cada una de las situaciones, y debe crear y representar un pequeño sketch (3-5 minutos) basado en la situación. Ofréceles entre 20-30 minutos para poder terminar de desarrollar la historia y montar el sketch.
3. Por turnos, cada grupo presenta su sketch. Después de cada presentación, deja tiempo para comentarios y discusión en función de las siguientes preguntas (son recomendaciones, no es necesario leerlas literalmente):

– ¿Son estas situaciones realistas?

– Cuando te enfrentas a una situación similar en la que te han insultado, ¿cómo reaccionas normalmente?

– ¿Cómo se puede reducir la tensión o la agresión en una situación como esta?

– ¿Puede un "hombre de verdad" alejarse de una pelea?

– ¿Qué pierdes cuando te alejas de una pelea?

– ¿Qué ganas cuando te alejas de una pelea?

4. Para cerrar la actividad, abre un debate en torno a las ideas sobre masculinidad, honor, respeto que hayan surgido en los sketches. Puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

– ¿Qué significa "honor masculino" para ti? ¿Tiene consecuencias?

– ¿El "honor masculino" aún existe o es una idea anticuada?

– ¿De dónde crees que viene la idea del "honor masculino"?

– ¿Se puede ser respetable sin ser un "chulito"?

– ¿Con qué tiene que ver que alguien merezca respeto? ¿Qué significa "hacerse respetar"?



## Cierre

La idea del "honor masculino" está fuertemente vinculada a la masculinidad hegemónica, y a lo que se espera de un chico para ser considerado un "hombre de verdad". Para muchos chicos, ser percibidos como duros, como alguien que no se aleja de una pelea, que nunca se aparta o se muestra débil, se ve a menudo como una forma de asegurarse el respeto, y de resultar atractivo de cara a las chicas. Como hemos discutido en esta actividad, sin embargo, esta idea de "honor" a menudo trae consigo muchos riesgos y consecuencias. Si bien es muy probable que te sientas insultado en más de una ocasión en tu vida, es importante aprender a lidiar con estas situaciones y con tus sentimientos de maneras que no te pongas a ti o a otros en peligro.

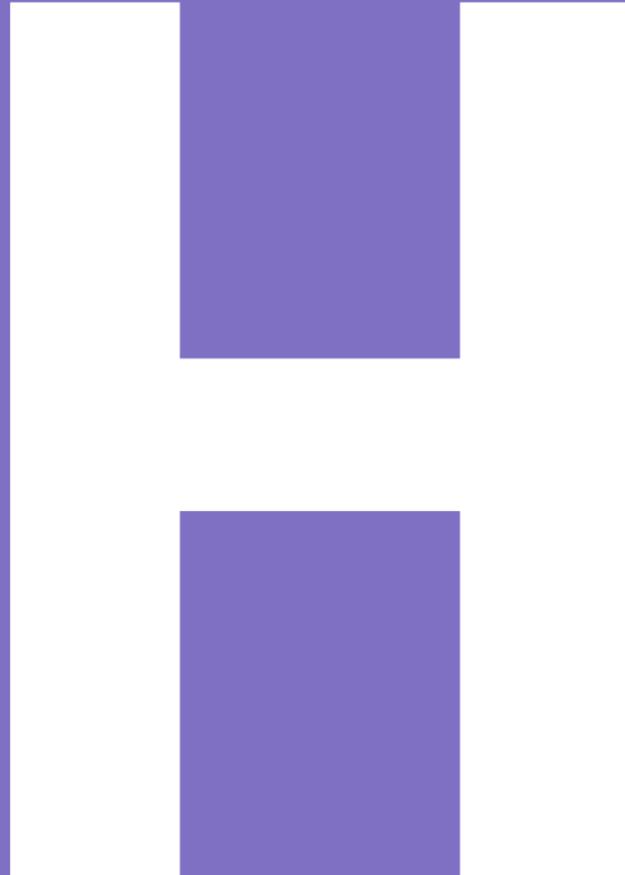
Por otra parte, ser un "chulito" o un "gallito" se asocia a la imagen del tipo duro que liga con muchas chicas, sin tener en cuenta la ética en las relaciones, que solo le preocupa su propia reputación sexual. También existe una idea del honor masculino vinculada a la responsabilidad de defender a la familia, y en concreto a las mujeres de la familia, de posibles agresiones externas. Para el macho, un "hombre real" es alguien que protege el honor de las mujeres de su familia: su esposa, sus hermanas y su madre. Deben ser "puras" y su vida sexual y honor nunca deben ponerse en duda. Un hombre en un bar, que quiere pelear con otro, solo tiene que dirigir su mirada hacia la novia del otro. Lo mismo ocurriría si dijera algo acerca de la madre o la hermana del otro.

Este vínculo entre el "honor masculino" y el uso instrumental de las mujeres y la feminidad es profundamente dañino para construir relaciones de género equitativas y saludables. Tu honor no depende de las mujeres que están a tu alrededor, porque, para empezar, no son de tu propiedad, sino que son personas independientes de ti. Por otra parte, vivir constantemente centrado en si se cuestiona tu masculinidad hará que vivas angustiado, y que no puedas de verdad saber si esa relación, ese amigo, esa pandilla, te hace bien de verdad o sólo estás por mantener las apariencias. Las personas que te quieren y te respetan no lo hacen porque seas un "hombre de verdad", sino porque se sienten respetadas y queridas cuando estás con ellas y porque te aprecian.

## Notas para la facilitación

Esta propuesta está pensada para trabajar con un **grupo no-mixto de chicos**. Aunque, igualmente, puede trabajarse tal cual se presenta aquí con un grupo mixto.

Puedes realizar una adaptación para trabajar la percepción de la reputación y el papel que juega en la identidad adolescente de chicos y chicas en relación a su identidad y expresión de género. Puedes apoyarte en elementos que hubieran salido en las sesiones número 4, "¿Qué es esa cosa llamada género?" y número 6, "De nenazas y marimachos", para preparar nuevos sketches o situaciones.



## Hoja de recursos

### Situación 1. "¡Espérate luego!"

Mario y Antonio discuten en la hora del recreo debido a un pique durante un partido de fútbol que estaban jugando. Uno acusa al otro de haberle hecho falta para marcar. Todo el mundo que está viendo el partido hace jaleo, gritan, se burlan, señalan y se ríen. Mario dice que lo esperará fuera cuando terminen las clases, que se va a enterar. Cuando suena el timbre...

### Situación 2. "Bronca en el bar"

Un grupo de amigos está en un bar, cuando uno de ellos intercambia un par de miradas con otro chico, desconocido, que se encuentra en la barra. Se acerca y le espeta: "¿Tú que miras maricón?". El grupo de amigos...

### Situación 3. "¡No mires a mi novia!"

Un grupo de amigos sale de fiesta y va a bailar. Uno de ellos, José, ve que un chaval está mirando a su novia. Entonces...

### Situación 4. "¡Mira por dónde vas!"

Raúl está bloqueado con su coche en un atasco. Cuando comienza a moverse, va a girar a la derecha y otro coche le corta el paso, lo que lo obliga a frenar bruscamente. Raúl decide...

### Situación 5. "O conmigo, o contra mi"

Un grupo de chicos está sentado en un parque. Otro chico, de una pandilla diferente, pasa y una pelea comienza cuando...

### Situación 6. "Razón por la fuerza"

Bruno y Guillermo están inmersos en una discusión muy fuerte. Bruno está levantando su tono de voz y...

### Bloque 3

# Poder y violencia en las relaciones

## 11. Poder y relaciones

### Objetivos

- Profundizar en la noción de poder en las relaciones.
- Reflexionar sobre cómo nos comunicamos y demostramos poder en las relaciones.
- Diferenciar entre poder visible y poder invisible.

### Materiales requeridos

- Pizarra o papelógrafo

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

#### PARTE 1 - CALENTAMIENTO: LA ACTIVIDAD DEL ESPEJO 30 MINUTOS APROXIMADAMENTE

1. Pídele al grupo que se pongan de pie y formen parejas. Cada una debe decidir quién será la "persona" y cuál será el "espejo". Explica que, dentro de cada pareja, el "espejo" debe imitar cada movimiento hecho por la "persona". Con 2 o 3 minutos es suficiente para el ejercicio.
2. Pídele a cada pareja que intercambie los roles y que repita el proceso durante otros dos o tres minutos.
3. Versión opcional: si es un grupo muy grande y no hay espacio suficiente, o bien no hay mucho tiempo disponible para esta primera parte, puedes acortar el ejercicio pidiendo una pareja voluntaria. Sal del aula y explica a la pareja qué deben hacer en el ejercicio del espejo y la persona. Las personas que se encuentren dentro del aula no saben nada. Cuando entren, en silencio, realizarán el ejercicio durante 1 o 2 minutos delante del resto del grupo. Cuando acaben, se le preguntará al grupo qué es lo que han visto y percibido, si han identificado lo que estaba pasando. Después, puedes enlazar con las preguntas que se plantean en el punto 4.
4. Usa las preguntas a continuación para facilitar una discusión sobre lo sucedido:

- *¿Cómo te sentiste cuando eras la "persona"?*

- *¿Cómo te sentiste cuando eras el "espejo"?*

- *En tu vida, ¿hay momentos en que sientes que actúas como una "persona"? ¿Cuándo?*

- *En tu vida, ¿hay momentos en que sientes que actúas como un "espejo"? ¿Cuándo?*

#### PARTE 2 - PODER EN LAS RELACIONES COTIDIANAS 60 MINUTOS APROXIMADAMENTE

1. Asigna a las parejas ya formada en el anterior ejercicio la tarea de desarrollar y presentar sketches cortos que representen la dinámica de poder involucrada en las diversas relaciones indicadas a continuación. La persona facilitadora deberá añadir cualquier otro tipo de relación que considere relevante para el contexto en el que se está trabajando.

- Profesorado /estudiante
- Padre/ hijo
- Marido/ mujer
- Jefe/ empleada

Otra opción es que sea el grupo quien proponga los ejemplos de parejas. Puedes preguntarles "¿Qué relaciones de poder se te ocurren?" y deja minutos para que las reflexionen y las escriban en una hoja. De las propuestas, selecciona algunas para los sketches.

2. Comenta cada sketch al finalizar. Pregúntales si podrían imaginar esa relación de forma que una parte no ejerciera poder sobre la otra, y pídeles que citen o representen ejemplos. Al finalizar todos los sketches, abre un debate sobre lo que han visto, pensado y sentido. Si es un grupo grande o no hay mucho tiempo, es preferible sortear quién sale y hacer un par de representaciones más pausadas en las que se pueda discutir, en lugar de realizar todos los sketches. Puedes apoyarte en las preguntas que hay a continuación para dinamizar el debate:

*a. ¿Son las representaciones realistas? ¿Te resultan familiares estas situaciones?*

*b. En tu vida diaria, ¿otros usan su poder de manera negativa? ¿Quién? ¿Por qué?*

*c. En tu vida diaria, ¿usas tu poder de maneras negativas? ¿Con quién? ¿Por qué?*

*d. ¿Por qué las personas se tratan así? ¿Cuáles son las consecuencias de una relación en la que una persona trata a otra persona como un "objeto"?*

*e. ¿Cómo perpetua o apoya la sociedad/cultura este tipo de relaciones donde algunas personas tienen más poder sobre otras personas?*

*f. ¿Hay alguna diferencia de poder en las relaciones entre los jóvenes?*

*g. ¿Cómo puede ayudar esta actividad a pensar y quizás hacer cambios en tus propias relaciones?*

Para el debate, también puedes usar de apoyo la imagen incluida en la Hoja de recursos en la que se representan diferentes ejes de opresión y privilegio. Puedes mostrarla, y discutir los términos que no conozcan, así como preguntarles si se sienten identificadxs con las categorías que aparecen. Si dispones de tiempo, también puedes hacer copias (siempre citando la fuente) y repartirlas, para que cada persona marque en el círculo en qué parte está para cada eje. Si es en la parte superior de la esfera, será +1 punto. Si es en la parte inferior de la esfera, será -1 punto. Al final, podéis hacer un puesta en común y comentar los resultados.

## Cierre

Hay muchos tipos diferentes de relaciones en las que una persona podría tener poder sobre otra. Las situaciones en las que una persona puede ser vulnerable y puede estar en una situación de privilegio (y por tanto ejercer poder), se entrecruzan de manera constante, dando lugar a diferentes roles de opresión/subordinación. Como se ha discutido en muchas de las actividades en este manual, el poder desigual entre hombres y mujeres en las relaciones íntimas puede tener serias repercusiones, a nivel físico y psicológico, en la salud de las mujeres. Por ejemplo, una mujer muchas veces,

no tiene el poder de decidir, cuándo y cómo el sexo tiene lugar, incluyendo si se usa preservativo o no, debido a la creencia de que los hombres deberían ser los activos en asuntos sexuales y las mujeres deberían ser pasivas, o que las mujeres "deben proveer" de sexo a los hombres. En otros casos, una mujer que depende económicamente de su compañero masculino puede encontrarse en la situación de no poder decidir cuándo accede o no a tener relaciones sexuales, o simplemente a poder decir que NO cuando quiera, por miedo a perder ese apoyo económico. En las relaciones sexo-afectivas en las que hay una diferencia grande de edad, ésta, junto con la clase social pueden potenciar las diferencias entre hombres y mujeres que pueden crear relaciones de poder desiguales que a su vez pueden conducir a situaciones de riesgo. También pueden dar pie a prejuicios y estereotipos, relacionados con la sexualidad y potencia masculina: ellos tienen que estar con una chica más joven como símbolo de éxito y ellas son unas "asaltacunas".

Existen además, otros ejemplos de relaciones de poder en nuestras vidas y comunidades. Pensar en relaciones entre personas jóvenes y adultas, estudiantes y profesorado, personal empleado y cargos directivos. A veces los desequilibrios de poder en estas relaciones pueden llevar a una persona a tratar a otra persona como un objeto. Hablar de género, clase, origen y raza es importante para la conexión entre la forma en que podría sentirse oprimido en algunas de sus relaciones y cómo tú, a su vez, podrías tratar a lxs demás como objetos. Pensar en estas conexiones puede ayudar a motivar a construir relaciones más equitativas con otros chicos y chicas en sus hogares y comunidades.

<sup>61</sup> Esta forma de concebir cómo los ejes de privilegio y opresión constituyen la experiencia subjetiva y colectiva de la vivencia de las personas es conocida como interseccionalidad. Para profundizar en el concepto, véase el capítulo 1 del presente manual.

## Notas para la facilitación

Antes de realizar la actividad, es positivo que la persona dinamizadora se tome un tiempo para reflexionar y sentir cuál ha sido su experiencia con el poder en las relaciones, sean amigxs, amantes, parejas, familiares, personas del entorno laboral... Sería bueno que, como dinamizadorxs, pudiéramos contestar para nosotrxs mismxs a estas preguntas con un par de ejemplos:

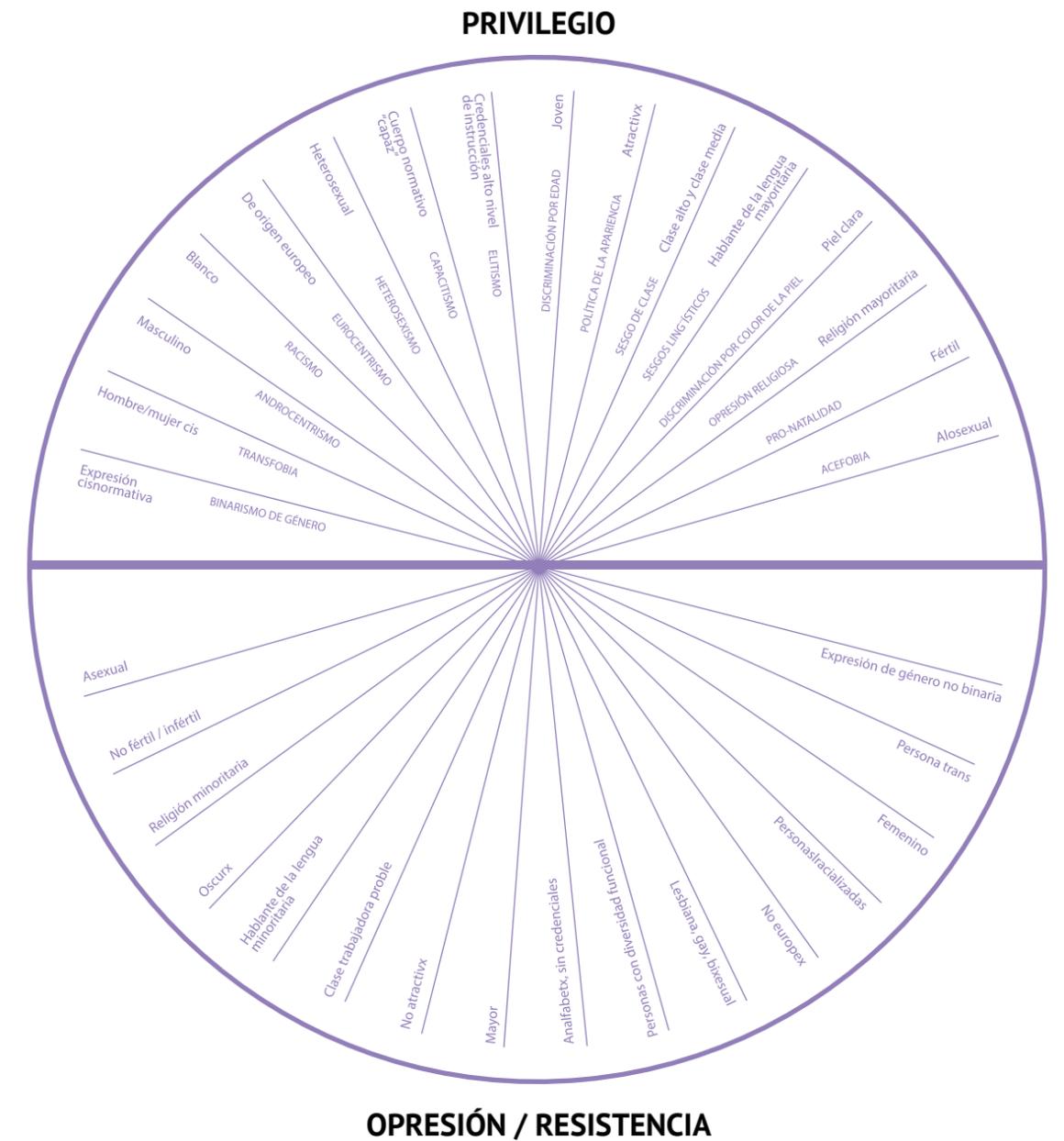
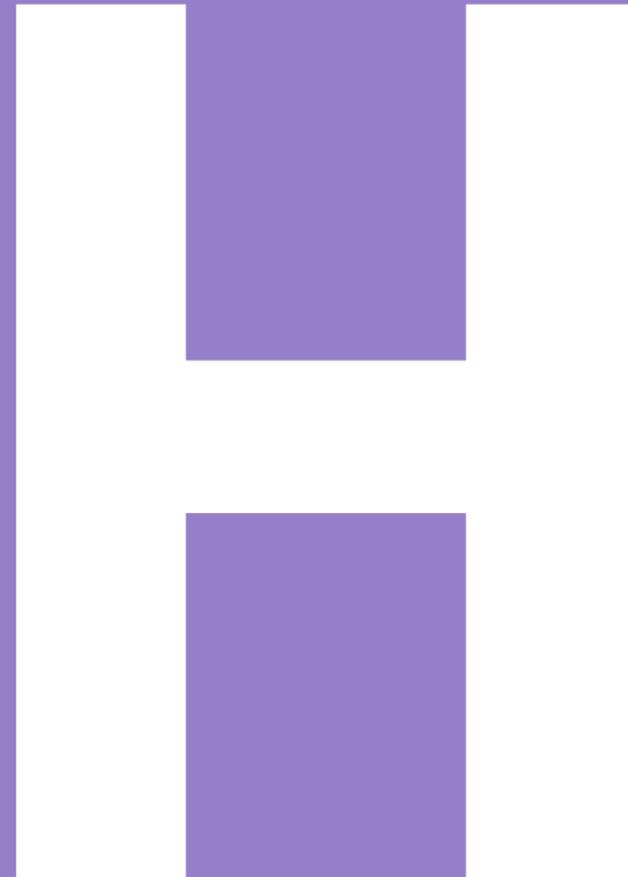
- ¿En qué situaciones he ejercido poder sobre otras personas de manera no consentida y autoritaria?
- ¿En qué situaciones han ejercido poder sobre mí de manera no consentida y autoritaria?
- ¿Qué privilegios tengo?
- ¿Qué vulnerabilidades me atraviesan?

Estas preguntas pueden utilizarse más adelante con el grupo si se considera oportuno.

Por otra parte, es probable que en entornos escolares, como una clase de un instituto, haya relaciones de poder dentro del grupo que se pueden llegar a traducir en abusos, bullying o violencia por omisión (ignorar a alguien con el objetivo de causarle malestar). Es necesario estar alerta, y haber realizado algunas sesiones con el grupo para poder conocerlo, antes de realizar esta sesión.

Finalmente, es mucho más cómodo para esta sesión trabajar en un espacio abierto o diáfano, en el que las personas participantes puedan moverse libremente por el espacio, sobre todo en la primera parte.

## Hoja de recursos



Fuente: Monográfico "Fronteras". Revista Cambalache, VVAA. Disponible online: <https://www.localcambalache.org/?event=madejeando-privilegios-algunas-preguntas-desde-y-parlos-feminismos> (última consulta realizada el 26/12/2019)

## 12. ¿Qué es la violencia?<sup>62</sup>

### Objetivos

- Identificar diferentes tipos de violencia que pueden ocurrir en las relaciones íntimas, en las familias y comunidades.
- Reconocer las figuras de persona agresora, persona agredida y persona observadora.
- Imaginar formas de situarnos respecto a esas violencias para contestarlas.

### Materiales requeridos

- Papel continuo o pizarra, cinta, marcadores y copias de casos de estudio de La Hoja de recursos.

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

#### PARTE 1 - ¿QUÉ SIGNIFICA LA VIOLENCIA PARA NOSOTROS? 30 MINUTOS

1. Pídele al grupo que se siente en círculo y que piense en silencio por unos momentos sobre lo que la violencia significa para ellxs.
2. Invita a cada participante a compartir con el grupo lo que la violencia significa para ellxs. Escribe las respuestas en una pizarra o papel continuo. También puedes invitar a lxs participantes a escribir o dibujar lo que la violencia significa para ellxs.
3. Discute con lxs participantes los puntos en común que haya habido en sus respuestas, así como los puntos únicos (aquellos que no están en común pero representan una singularidad). Para la discusión, puedes apoyarte en las definiciones de violencia que aparecen a continuación. Explica a lxs participantes que a menudo no hay una definición clara o simple de violencia, y que en la segunda parte del ejercicio trabajamos una serie de estudios de casos para ayudar a pensar acerca de los diferentes significados y tipos de violencia.

<sup>62</sup> Esta sesión, en su versión en inglés, se encuentra en el manual: Mehmedović F, Petković S., Crownover J. (2016), Program Y. Youth – Innovative Approaches in GBV Prevention and Healthy Lifestyle Promotion for Young Men and Women, Banja Luka: CARE in Bosnia and Herzegovina, p. 78.o

### Definiciones

- Violencia física: es el uso de la fuerza física, como golpear, abofetear o empujar.
- Violencia psicológica: a menudo es la forma de violencia más difícil de identificar. Puede incluir humillaciones, amenazas, insultos, presiones y expresar celos o posesividad, como controlar las decisiones y actividades.
- Violencia simbólica: es una forma de violencia que a través de estereotipos, mensajes, valores, simbología de la ideología dominante, transmite y reproduce dominación, desigualdad y discriminación.
- Violencia sexual: consiste en presionar o forzar a alguien a realizar actos sexuales (desde tocar hasta besar a otros tipos de prácticas) en contra de su voluntad o hacer comentarios sexuales que hacen que alguien se sienta humillado o incómodo. Aunque haya habido consentimiento previo, es agresión sexual si ese consentimiento no ha sido continuado o se ha interrumpido en algún momento. Recuerda: NO es NO hasta con las bragas bajadas.

La violencia a menudo también se clasifica según la relación víctima-agresor<sup>63</sup>:

- La violencia autodirigida se refiere a la violencia en la cual el perpetrador y la víctima son el mismo individuo y se subdivide en autoabuso y suicidio.
- La violencia interpersonal se refiere a la violencia entre individuos.
- La violencia colectiva se refiere a la violencia cometida por grupos más grandes de individuos y puede subdividirse en violencia social, política y económica.

Otros tipos de violencia son los que se ejercen hacia

aquellas personas atravesadas por ejes de opresión y discriminación. Te ofrecemos algunos ejemplos, pero hay más y seguramente en función de tu contexto cultural encontrarás tipos diferentes:

- La violencia hacia las mujeres.
- La violencia hacia personas que no cumplen con la heteronorma (homofobia, lesbofobia, bifobia...).
- La violencia hacia las personas que no cumplen con la cisonorma (transfobia).
- La violencia ejercida hacia las trabajadoras del sexo (putofobia).
- La violencia hacia las personas racializadas (racismo).
- La violencia hacia las personas migrantes (xenofobia).
- La violencia racista específica hacia personas romà gitanas (antigitanismo, romafobia).
- La violencia hacia las personas pobres (aporofobia).
- La violencia hacia las personas que viven la diversidad funcional y/o la neurodivergencia (capacitismo).

<sup>63</sup> Texto extraído de <http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/index.html>. Último acceso en 23/08/2018

## PARTE 2 - DISCUSIÓN DE DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA

60 MINUTOS

4. Coge los diferentes casos de violencia. Puedes trabajar de dos formas diferentes, en función del ánimo del grupo, el número de participantes y el tiempo disponible:

a)

Lee cada estudio de caso sobre violencia de las Hojas de Recursos. Discute las preguntas que plantea cada caso en plenario.

b)

En pequeños grupos, las personas participantes discuten uno o dos casos por grupo, contestando a las preguntas planteadas. A continuación, se hará una ronda de presentaciones de lo debatido. Se puede nombrar a una persona portavoz de cada grupo, que explicará al resto de grupos de qué iban los casos que se les han planteado y cómo han resuelto cada una de las cuestiones planteadas. Después de cada intervención de cada grupo deja algunos minutos abiertos por si alguna otra persona, sea o no de ese grupo, quiere añadir o problematizar alguna cuestión.

Para finalizar la actividad, puedes realizar un debate, utilizando las siguientes preguntas si te resultan útiles:

1. ¿Qué tipos de violencia ocurren con mayor frecuencia en las relaciones íntimas entre hombres y mujeres? ¿Qué causa esta violencia? Los ejemplos pueden incluir violencia física, emocional y/o sexual.

2. ¿Qué tipo de violencia ocurre con mayor frecuencia dentro de las relaciones familiares y de pareja? ¿Qué causa esta violencia? Los ejemplos pueden incluir el uso por parte de los padres de la violencia física, emocional y/o sexual contra lxs niñxs u otros tipos de violencia entre los miembros de la familia.

3. ¿Qué tipos de violencia ocurren con mayor frecuencia fuera de las relaciones y las familias? ¿Qué causa esta violencia? Los ejemplos pueden incluir violencia física entre hombres, pandillas o violencia relacionada con la guerra, violencia sexual y violencia emocional, o estigmas contra ciertas personas o grupos en la comunidad.

4. ¿Hay tipos de violencia que están relacionados con el género y la expresión de género de una persona? ¿Cuál es el tipo más común de violencia practicada contra las mujeres?

5. ¿Son los hombres violentos por naturaleza? ¿Alguna persona es violenta de forma natural?

6. ¿Alguna vez una persona, hombre o mujer, se "merece" ser golpeada o sufrir algún tipo de violencia?

7. ¿Cuáles son las consecuencias de la violencia en las personas? ¿En las relaciones? ¿En las comunidades?

8. ¿Qué pueden hacer tú y otrxs jóvenes para evitar la violencia en tu comunidad?

### Cierre

La violencia a menudo se usa como una forma de controlar a otra persona, para tener poder sobre ella. Con frecuencia sucede que la forma en la que se nos socializa, especialmente en el caso de los chicos, va asociada a valores que tienen que ver con la confrontación violenta y el uso de la violencia para dominar, ya sea de forma más sutil o más explícita. Comúnmente se asume que la violencia es una parte "natural" o "normal" de ser un hombre. Sin embargo, la violencia es un comportamiento aprendido y, en ese sentido, puede desaprenderse y prevenirse. No es lo mismo agresividad que violencia. De hecho compartimos con el resto de animales conductas agresivas, pero la violencia es una conducta típicamente humana que tiene como finalidad el control y el poder. Es importante pensar cómo estos roles de género rígidos con respecto a cómo los hombres deben expresar sus emociones y cómo deben interactuar con ellas son perjudiciales tanto para los hombres como para nuestras relaciones. En su vida diaria, es fundamental que, como chicos, se tome un posicionamiento a este respecto y haya compromiso con los iguales para transformar la forma de relacionarse.

### Notas para la facilitación

Antes de las sesiones sobre violencia, es importante investigar y conocer la información pertinente a nivel local sobre este fenómeno, incluidas las leyes existentes y el apoyo social para quienes usan y/o sufren violencia. También es importante prepararse para poder derivar a las personas participantes a los servicios apropiados si revelan que están sufriendo violencia o abuso a lo largo de las sesiones.

Los estudios de casos incluidos en la Hoja de recursos A muestran diversos ejemplos de violencia, incluido el uso por parte de los hombres de la violencia física, sexual y emocional contra las mujeres en relaciones íntimas, el uso de violencia física contra las mujeres fuera del contexto de una relación íntima, la violencia física entre hombres, la violencia a nivel comunitario o institucional contra individuos y grupos de personas.

Es importante, antes de comenzar la dinámica, avisar de que es esto lo que se va a trabajar. Hay que explicar a lxs participantes que pueden sentirse removidos durante la sesión si se encuentran o se han encontrado en alguna situación parecida a las tratadas en el aula. Antes de empezar, es recomendable realizar alguna dinámica grupal de confianza. Es importante animar al grupo a sostener a aquellas personas que expresan sentirse removidas, sabiendo que esa persona podríamos ser cualquiera de nosotros. Si es necesario, puedes hacer adaptaciones a estos estudios de casos o crear otros nuevos para abordar otros tipos de violencia que también ocurren en las relaciones íntimas, las familias y/o las comunidades.

## Hoja de recursos

Estudios de caso sobre la violencia

### Situación número 1 “¿Invitamos a mis amigos?”

Carlos y Andrea son pareja, y hace poco decidieron irse a vivir juntos. Los amigos del pueblo de Carlos están de visita en la ciudad, así que los ha invitado a cenar a su nueva casa. Aún no la han visto, así que está muy nervioso. Quiere que se lo pasen bien, y demostrarles qué pedazo de novia que tiene y qué bien lo prepara todo.

Pero cuando llega a casa esa noche, está todo por hacer. Andrea no se encontraba muy bien, y aún no había empezado a preparar la cena. Carlos se enfada bastante. No quiere que sus amigos piensen que es un calzonazos y que su novia suda de su cara. Carlos comienza a gritarle y Andrea le contesta. La pelea se intensifica rápidamente, y Carlos le da un guantazo a Andrea.

- ¿Qué crees que hace a Carlos reaccionar de esa manera? ¿Está justificado? ¿Por qué?
- ¿Qué te parece la reacción de Andrea?
- ¿Qué piensas que tendría que pasar después?
- ¿Piensas que alguno de los dos debería haber reaccionado de otra manera?

### Situación 2 “¿A quién estás mirando?”

Estás bailando con un grupo de amigxs en la discoteca. Cuando estás a punto de irte, ves a una pareja (un chico y una chica, aparentemente novio/novia) discutiendo en la entrada. Él la llama perra y le pregunta por qué estaba coqueteando con otro chico. Ella dice, "No lo estaba mirando... y aunque lo fuera, ¿no estoy contigo?". Él le grita otra vez "Y si estás conmigo, ¿por qué coño miras a otro? ¿No soy suficiente para ti o qué?". Finalmente, ella dice: "No tienes derecho a tratarme así". Él la llama imbécil y manipuladora. Le dice que se pira, que no puede soportar mirarla. Luego la golpea, y ella se cae. Ella le grita, diciendo que no tiene derecho a hacer eso.

- ¿Qué harías? ¿Te irías? ¿Dirías algo? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Sería diferente si fuera un chico golpeando a otro chico o una chica golpeando a otra chica?
- ¿Qué piensas que puedes hacer en situaciones como esta? ¿Y tus amigxs?

### Situación 3 “¿Entonces para qué has venido?”

Jordi es un chico mayor, que proviene de una familia adinerada. Un día, se encuentra con Carla, una compañera del instituto, en el camino de vuelta a casa. Comienzan a hablar un poco, y quedan para volver juntos al día siguiente. En uno de los paseos de vuelta a casa, Jordi se anima y decide invitar a cenar a Carla el fin de semana. En la cena, él le dice a Carla cuánto le gusta. Carla le dice que a ella también le gusta. Jordi le dice que podrían ir a su casa después y Carla acepta. En su casa, comienzan a besarse y Jordi comienza a tocar a Carla bajo su blusa. Pero, entonces, Carla se detiene y dice que no quiere ir más lejos. Jordi intenta mostrarse seductor y convencer a Carla de que disfrutarán y que será divertido. Carla dice que prefiere no seguir, y entonces Jordi se enfada: "Pero, ¿te gusto o no? Me estás mareando. ¿Si no querías follar para qué has venido a mi casa?" Comienza a sujetarla con fuerza, para que no se mueva. Luego, la obliga a tener relaciones sexuales, forzándola, a pesar de que ella sigue diciendo: "¡No, para!".

**¡Atención!** No hay que invisibilizar que muchas chicas, durante una agresión sexual, no ofrecen resistencias para evitar reacciones mucho más violentas por parte de sus agresores. Esto es muy frecuente, y obviarlo es una forma de naturalizar este grado de violencia.

- ¿Es esto un tipo de violencia? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué opinión te merece la actitud de Jordi? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de Carla? ¿Debería haber actuado de otra forma?

**¡Atención!** Es una pregunta trampa para ver si responsabilizan a la víctima. Si este debate no se produce, hay que estimularlo, sabiendo que en ningún caso una agresión es responsabilidad de la víctima.

- ¿Qué podría hacerse para evitar que Carla se encuentre otra vez en este tipo de situación?

#### Situación 4 “Hoy no aguanto a nadie”

Dani ha tenido un día difícil en el instituto. En su casa le están metiendo mucha caña por las notas, lo han castigado y le han dicho que esta semana no iba a salir. Además, su profe le ha hecho una pregunta en clase, delante de todo el mundo, que no ha sabido responder. Salma, una chica de su clase, se ha reído de él delante de todo el mundo. Cuando la clase ha terminado, Salma se ha acercado a Dani y le ha dicho “¿Cómo no has podido contestar, si era súper fácil?”. Dani le dice que se calle, y la empuja. Salma se pone furiosa: “Como vuelvas a tocarme vas a flipar...”. Dani responde: “Tú sí que vas a flipar...”.

Le da una bofetada a Salma, se da la vuelta y se va.

– ¿Ves violencia en esta situación? ¿De quién hacia quién? ¿Por qué?

– ¿Crees que Dani tenía razón al golpear a Salma?

– ¿Podría Dani haber reaccionado de otra manera?

– ¿Y las personas que estaban con él y con Salma en clase?

#### Situación 5 “¿Salimos?”

Un grupo de amigos y amigas van a hacer botellón y luego a bailar. Fuera de la discoteca, uno de ellos, Daniel, ve que otro chaval está mirando a su novia. Daniel se acerca y lo increpa, gritándole que por qué está mirando a su novia. Lo empuja, el otro le devuelve el empujón y comienzan una pelea.

– ¿Por qué Daniel reaccionó de esta manera? ¿Crees que tiene razón al reaccionar así?

– ¿Sus amigos deberían haber hecho algo? ¿El qué?

– ¿Y su novia? ¿Crees que ella tendría que haber hecho algo?

#### Situación 6 “Me infectas”

Mónica es una estudiante universitaria de 19 años que acaba de mudarse con una compañera de clase a un piso cerca del campus. Mónica es seropositiva desde que tenía 17 años. Lleva un tratamiento médico, administrado a través de una medicación que toma de forma periódica. Un día, su compañera de cuarto le pregunta para qué son los medicamentos. Mónica decide ser honesta y le dice a su compañera de habitación que es seropositiva. Su compañera de cuarto se enfada muchísimo. Le dice a Mónica que tiene que mudarse del piso de inmediato, antes de pasarle la infección.

– ¿Qué piensas sobre la forma en que reaccionó la compañera de cuarto?

– ¿Crees que existe el riesgo de que la compañera de piso se infecte viviendo con Mónica?

– ¿Piensas que hay violencia en esta situación? ¿Quién la ejercería? ¿Quién la recibiría?

– ¿Qué se puede hacer para evitar que ocurra este tipo de cosas?

#### Situación 7 “No sé con quién hablar de esto”

De un tiempo a esta parte, Laura está preocupada por los resultados de su última revisión médica. Acudió por una revisión rutinaria, y en los análisis aparecieron indicios de VPH (Virus del Papiloma Humano). Cuando fue a consulta, lo primero que le preguntaron fue cuántos encuentros sexuales había tenido. Laura se quedó bloqueada, tenía miedo y muchas preguntas, pero no se sintió en confianza para poder hacerlas por miedo a lo que pudieran pensar de ella.

– ¿Conoces el Virus de Papiloma Humano?

– ¿Crees que era adecuado que el personal médico le pregunte en este caso por el número de relaciones que había mantenido Laura?

– ¿Cómo crees que se habla de la sexualidad de las mujeres?

(En esta pregunta, depende del nivel del grupo, es interesante ampliar la categoría de mujeres a otros sujetos que no entran en la categoría “hombre”).

– ¿Piensas que las personas, en general, podemos expresar libremente nuestras dudas, miedos, gustos, deseos relacionados con la sexualidad? ¿Por qué?

¡Atención! Para esta situación, si la persona dinamizadora lo considera, puede apoyarse en el siguiente artículo: <https://www.pikaramagazine.com/2014/09/estate-tranquilita-que-ya-bastante-has-hecho/>

#### Situación 8 “Cuidar no es un trabajo”

Andrés y Violeta son una pareja joven que tiene un bebé de casi dos años, que se llama Axel. Las guarderías resultaban muy caras aun habiendo dos sueldos en la familia, así que cuando nació, acordaron que Violeta podía dejar temporalmente el trabajo y quedarse en casa cuidando de Axel. Andrés continuaría trabajando hasta que Axel pudiera ir al cole y Violeta volviese a trabajar. Sin embargo, Andrés cada vez le está pasando menos dinero a Violeta. Violeta tuvo que dejar de acudir a un curso relacionado con el trabajo, que estaba haciendo para no quedarse obsoleta mientras cuidaba de Axel. Después, no tenía suficiente para comprarse la ropa, o incluso encontrarse con sus amigas para tomar un café. Decide hablar del tema con Andrés, pero él le responde “No tenemos suficiente dinero. Además, no sé porque necesitas tanto si solo tendrías que estar en casa con Axel”. Cuando Violeta le dice que él sale casi todas las noches con amigos, y que a ella también le gustaría salir de vez en cuando con sus amigas, Andrés responde “Sí, salgo mucho, pero tengo que descansar del trabajo. Tú estás todo el día en casa y prácticamente sin hacer nada”.

– ¿Crees que el acuerdo al que han llegado es justo?

– ¿Crees que hay violencia en esta situación? ¿Por qué o por qué no? Si la hubiera, ¿de qué tipo?

– ¿Crees que las peticiones de Violeta están justificadas?

– ¿Crees que los comentarios de Andrés son razonables?

– ¿Crees que la situación podría organizarse de otra manera? ¿Cómo?

#### Situación 9 “Bullying”

Un grupo de amigos está pasando el rato en el parque. Berta es una chica tranquila y tímida, que suele ir bastante a su rollo. Marta, otra compañera del grupo, acostumbra a meterse con ella y a burlarse de su forma de ser. Berta no contesta, pero un día Pablo, al que le gusta Berta, decide salir a defenderla. Le dice a Marta que pare ya, que no tiene ninguna gracia lo que hace. Marta le contesta que se calle. Pablo empuja a Marta, y empiezan a pelear.

– ¿Qué piensas de la forma en que Marta estaba tratando a Berta?

– ¿Es esto un tipo de violencia? ¿Por qué o por qué no?

– ¿Cómo piensas que ha sido la reacción de Pablo? ¿Crees que hubiera sido la misma si a Pablo no le hubiera gustado Berta?

– Si tú fueras parte del grupo de amigos, ¿qué hubieras hecho?

#### Situación 10 “Salir”

Rubén tiene 15 años y hace poco que ha empezado a decirles a su familia y amigos que le gustan los chicos. Al principio, con su familia fue difícil, pero poco a poco van cambiando su opinión al respecto y apoyando a Rubén. En el instituto, sin embargo, algunos chavales han empezado a llamar a Rubén “maricón de mierda”, “bujarra” y cosas así. También lo empujan a la entrada de clase, le dan collejas o golpean la puerta del baño cuando él está dentro.

– ¿Es esto un tipo de violencia? ¿Por qué sí o por qué no?

– ¿Crees que lo que le pasa a Rubén le pasa a más gente?

– ¿Qué responsabilidad podría tener Rubén en lo que está ocurriendo?

– ¿Qué pueden hacer sus amigos?

– Si tu fueras parte del alumnado del instituto y vieras esta situación ¿qué harías?

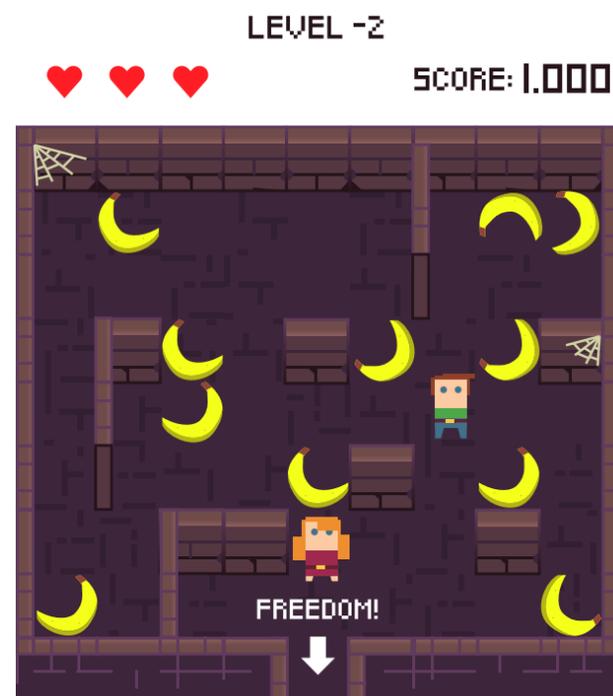
#### Situación 11 “Salir del armario”

Pau y Marco tienen 13 años, y se conocen desde hace mucho tiempo, casi desde el parvulario. Pau suele ir con el grupo de amigos de Marco a jugar al básquet al parque del barrio. Hace un par de días, Pau le ha dicho a Marco que le gustaría que le tratara en femenino en lugar de en masculino. Marco no ha entendido muy bien, y le ha preguntado si es gay y que si se va a operar. Pau le explica que lo único que le ha pedido es que le trate en femenino y que ahora mismo necesita su apoyo. Marco está preocupado porque al día siguiente han quedado con sus amigos para jugar al básquet, y no sabe cómo tratar a Pau delante de ellos.

– ¿Qué te parece la reacción de Marco? ¿Por qué no sabe cómo tratar a Pau delante de sus amigos?

– ¿Piensas que Pau debería dar más explicaciones?

– ¿Cómo crees que reaccionaran los amigos de Marcos?



### 13. La violencia que me rodea

#### Objetivos

- Analizar el impacto de la violencia presente en nuestro entorno y en nuestra forma de entender las relaciones.
- Imaginar formas conscientes de disminuir y eliminar las consecuencias de la violencia de nuestro entorno en nuestras relaciones.

#### Materiales requeridos

- Papel rotafolio, cinta adhesiva, marcadores, bolígrafos/lápices y copias de la Hoja de recursos o cinco pequeños pedazos de papel para cada participante.

#### Tiempo recomendado

- 45 minutos

#### Descripción

1. Antes de comenzar, puedes realizar algún ejercicio de relajación que ayude a crear un clima adecuado y a situarnos en el ejercicio que vamos a hacer a continuación. Te proponemos, si no conoces ninguno, que realices un ejercicio de respiración en cuatro tiempos. Es sencillo y accesible. Consiste en realizar la siguiente secuencia 4 veces:

- A. Inspira durante 4 segundos (la persona dinamizadora contará en voz alta y pausada hasta 4).
- B. Aguanta el aire durante 4 segundos (la persona dinamizadora contará en voz alta y pausada hasta 4).
- C. Expira durante 4 segundos (la persona dinamizadora contará en voz alta y pausada hasta 4).
- D. Aguanta en apnea durante 4 segundos (la persona dinamizadora contará en voz alta y pausada hasta 4).

2. Al finalizar el ejercicio de relajación, recuerda a las personas participantes que os encontráis en un espacio seguro, y que cada persona se expone solo hasta donde considere.

3. En la pizarra o papelógrafo, haz cinco columnas con los siguientes títulos:

- *La violencia usada en mi contra.*
- *Violencia que usada contra otros.*
- *Violencia que he presenciado.*
- *Cómo me siento cuando uso la violencia.*
- *Cómo me siento cuando la violencia se usa en mi contra.*

4. Al comienzo de la sesión, explica a los participantes que el propósito de esta actividad es hablar sobre la violencia que experimentan en sus vidas y sus comunidades. Pregúntales si recuerdan la actividad número 12, ¿Qué es violencia?, y revisad algunos de los conceptos, ideas y definiciones que se dieron en esa sesión.

5. Entrega a cada participante una hoja en blanco, en la que dibujarán y pondrán los títulos de las columnas que están en la pizarra.

6. Revisa las cinco categorías de arriba y pídeles a los participantes que reflexionen sobre ellas y luego escriban una breve respuesta para cada una en los recuadros de la Hoja de recursos o en las hojas de papel que han recibido. Si se diera el caso de que la escritura no fuera la vía adecuada para realizar este ejercicio, las personas participantes pueden realizarlo mentalmente o a través de dibujos.

Deben poner una respuesta en cada papel, y **no deben escribir sus nombres** (es anónimo).

Otra forma de realizar este ejercicio es poner 5 cajas, cada una de ellas con uno de los títulos presentados en el punto 3. Reparte 5 trozos de papel a cada persona participante. Después de contestar, deben introducir cada trozo de papel en la caja correspondiente.

7. Permite aproximadamente 15 minutos para esta tarea. Explícales que no deben escribir o profundizar demasiado, solo unas pocas palabras o una frase.

8. Antes de que depositen en las cajas sus respuestas o te entreguen el folio, explica que a continuación vas a leer algunas de las respuestas en voz alta, elegidas de forma aleatoria. Todo el mundo debe mantener una actitud de escucha y respeto hacia lo que allí se vaya a exponer.

9. Después de leerlas, pregúntales cómo se sienten al escuchar esas situaciones. Es el momento de hacer una pausa y volver a realizar algún ejercicio de respiración (puedes repetir el ejercicio propuesto en el punto 1). Comenta que si alguien necesitara expresar algo, o hacer alguna petición, puede hacerlo ahora.

10. Después, abre un debate sobre las respuestas que se han dado, y sobre lo que eso nos ha despertado. Puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tipo más común de violencia utilizada?
- ¿Hay un tipo específico de violencia hacia las mujeres? ¿Cuál consideras que es la violencia que más se utiliza hacia ellas?
- ¿Cuál consideras que es la violencia que más se utiliza hacia los hombres?
- ¿Cómo te sientes cuando usas la violencia contra otros?
- ¿Hay alguna conexión entre la violencia que usas y la violencia que se usa en tu contra?
- ¿Crees que algún tipo de violencia es peor que otro?
- ¿Cómo los medios (es decir, música, radio, películas, redes sociales, etc.) retratan la violencia?
- ¿Cuál es el vínculo entre la violencia en tu familia y relaciones y otras formas de violencia que observas en tu comunidad?
- La violencia es una reacción que se aprende de manera muy primaria, especialmente si a nuestro alrededor recibimos muchos estímulos que tienen que ver con la violencia como forma de relacionarse o resolver problemas. Pero también es algo que podemos controlar y desaprender. ¿Crees que esto es verdad? Si es así, ¿cómo puedes ayudar a interrumpir esta reproducción de la violencia?
- ¿Crees que los hombres tienen un papel que jugar en la prevención de la violencia contra las mujeres? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Qué has aprendido en esta actividad para ayudar a superar la violencia? ¿Has aprendido algo que pueda aplicarse en tu propia vida y en tus relaciones?

*Recomendación: si el grupo aún está muy inmaduro, poco cohesionado o no hay mucha confianza, el ejercicio puede realizarse iniciando las frases con la fórmula "Yo tengo una amiga que..."; poniendo distancia entre lo que van a relatar y su emoción.*

### Cierre

Muchos hombres y mujeres, chicos y chicas jóvenes, han experimentado o presenciado la violencia en algún momento de sus vidas, a menudo a manos de hombres. Comúnmente se asume que la violencia es una parte "natural" o "normal" de ser un hombre, y de nuestra forma de relacionarnos. Sin embargo, la violencia es un comportamiento aprendido: los niños y los hombres a menudo reciben estímulos positivos y aprenden que la violencia es un medio aceptable para mantener el control, especialmente sobre las mujeres, resolver conflictos y/o expresar enfado. Y así como la violencia se aprende, puede ser desaprendida y prevenida. La violencia imposibilita que las personas construyan relaciones positivas y amorosas, y es nuestro trabajo superar de manera consciente este aprendizaje. Como hemos visto en ejercicios anteriores, no hay que confundir violencia con enfado, ni violencia con el uso legítimo de la fuerza para defenderse en caso de estar sufriendo una agresión. Tenemos derecho a enfadarnos y tenemos derecho a defendernos, pero no a usar la violencia para someter, vejar, controlar y dañar a otras personas con el objetivo de que hagan lo que queramos.

### Notas para la facilitación

Esta dinámica es muy delicada, ya que el nivel de exposición sobre la violencia vivida puede ser elevado. Además durante esta actividad pueden rememorarse situaciones que habían quedado olvidadas y que no son fáciles de manejar. Traer al momento presente la violencia sufrida en el pasado, o que podamos estar sufriendo en la actualidad, requiere que la persona que realice el ejercicio cuente con los recursos necesarios como para poder sostener esa situación.

Si alguna de las personas participantes informa de que está sufriendo algún tipo de violencia o que recientemente ha sufrido algún tipo de abuso, incluido abuso sexual o abuso físico sistemático en el hogar, tiene menos de 18 años y te encuentras realizando las sesiones en un centro escolar, debes poner la situación en conocimiento del mismo. Esta puesta en conocimiento debe llevarse a cabo siempre de forma respetuosa con la privacidad de la persona, su seguridad (no accionar nada que pueda poner en peligro su integridad) y sus tiempos. Si tú no eres la persona capacitada para ello, da un paso atrás y delega en quien sí tenga los recursos y habilidades para acompañar a esta persona. Antes, habla con ella y explícale la situación, para evitar que pueda sentirse abandonada, desplazada o que es un problema. Hace falta mucho valor para denunciar una agresión, y mucha entereza para aguantarla.

Antes de llevar a cabo cualquier acción, la persona facilitadora puede consultar a su propia organización para aclarar los requisitos éticos y legales relevantes con respecto a la violencia contra personas menores de edad.

## 14. El ciclo de la violencia

### Objetivos

- Identificar los signos de violencia en la pareja.
- Identificar las partes del ciclo en la que se producen.
- Imaginar formas para salir del ciclo.

### Materiales requeridos

- Papelógrafo o pizarra, folios, rotuladores, Hoja de recursos.

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Reparte a cada participante un folio. Pídeles que se tomen su tiempo, que estén en contacto con ellxs mismxs.

2. A continuación, pídeles que separen el folio en dos partes por una línea. En una parte escribirán todo lo que harían por amor. En la otra parte, todo lo que NO harían por amor.

3. Deja 15 minutos para que respondan. Mientras, divide la pizarra por la mitad y a su vez, uno de los lados en dos columnas. Copia los dos títulos, uno en cada columna, mientras que la otra parte de la pizarra de momento se queda vacía.

4. A continuación, pregunta quién quiere compartir sus respuestas. Anótalas en la parte que corresponda de la pizarra.

5. Comenta las respuestas con lxs participantes. Observa si hay alguna respuesta que se repite, o si alguien ha dejado la columna del NO vacía.

6. En la parte de la pizarra restante, dibuja un círculo y sitúa cada una de las Fases del Ciclo de la Violencia. La Fase I iría en la parte superior del círculo, y el resto a la distancia proporcional en la dirección de las agujas del reloj.

7. Pregunta si conocen el Ciclo de la Violencia, y comenta con ellxs qué es y cada una de las fases.

8. A continuación, reparte la Hoja de Recursos. Comenta que algunas de las formas de violencia que aparecen ya las habéis tratado en la sesión número 12, “¿Qué es la violencia?”, pero que otras son sub-formas específicas que

se dan entre la Fase I (acumulación de tensiones) y la Fase II (explosión o agresión). Deja unos minutos para que lean en silencio cada una de las definiciones. Pregúntales si les resultan familiares o han experimentado o ejercido alguna de ellas alguna vez.

9. Pídeles que clasifiquen las respuestas que han dado al principio en tres columnas:

– ¿Qué cosas que haría por amor me dejarían en la Fase I / II?

– ¿Qué cosas que NO haría por amor me ayudarían a salir de esta situación?

– ¿Qué cosas que haría por amor me podrían llevar a agredir a mi pareja?

10. Abre un debate sobre las respuestas que han dado. Puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

– ¿Cómo te has sentido realizando esta actividad?

– ¿Te resultan familiares las respuestas?

– ¿Crees que por amor todo vale y todo se aguanta?

– ¿Qué crees que hace que una persona que se encuentra en una situación de maltrato no deje a su pareja?

– ¿Cómo podrías ayudar a alguien que se encuentre en este ciclo a salir?

– ¿Qué papel crees que tienen las familias y las comunidades a la hora de ayudar a las víctimas a salir del ciclo?

– ¿Y a los maltratadores a dejar de ejercer maltrato?

### Cierre

El amor romántico es uno de los grandes mitos sexo-afectivos de la sociedad patriarcal, y uno de sus pilares más básicos. Como ya hemos visto, la ausencia de modelos alternativos de relación, más sanos, igualitarios, cómplices y basados en la confianza, nos lleva a entrar en relaciones de maltrato y a reproducir maltrato en las relaciones. Identificar las señales, cuando las estamos viviendo y cuando las estamos reproduciendo, y pedir ayuda, es fundamental para no quedarnos atrapadxs en el ciclo.

### Notas para la facilitación

Antes de comenzar la actividad, la persona facilitadora debe estar familiarizada con el Círculo de la Violencia de Leonor Walker. En 1979, Walker publicó un estudio llamado “La mujer maltratada”, en el que identificaba 3 fases en una situación de maltrato:

– Fase I: Acumulación de tensiones. Crece la tensión entre los miembros de la pareja, siendo el hombre cada vez más hostil y reactivo hacia la mujer. Aumenta la violencia verbal. La mujer suele interpretar estos episodios como situaciones puntuales que puede controlar y que a la larga acabarán suavizándose y desapareciendo.

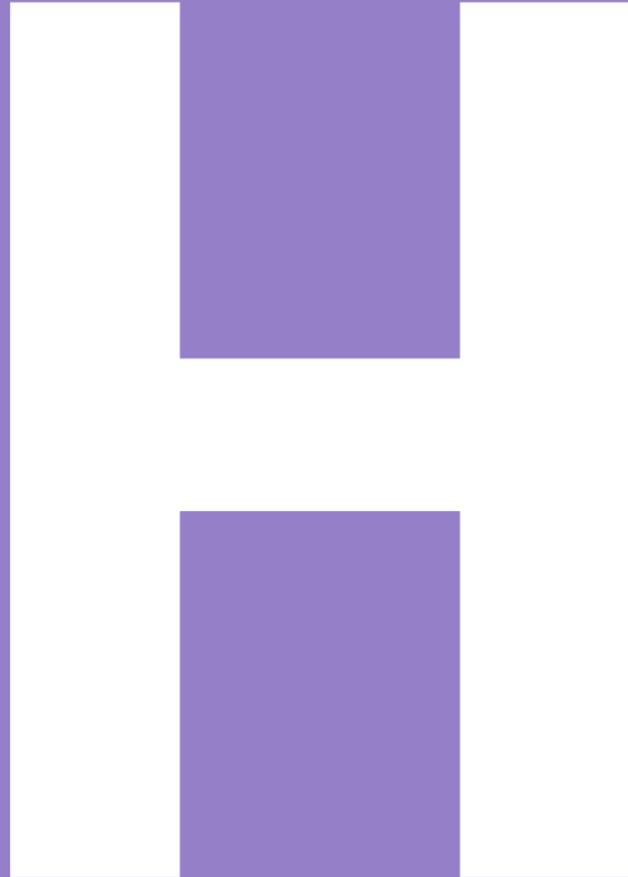
– Fase II. Explosión o agresión. Se producen agresiones fuertes psicológicas, físicas, y/o sexuales.

– Fase III calma, reconciliación o luna de miel. El agresor pide disculpas a la mujer, y promete que no volverá a ocurrir. En esta etapa la agasajará, le hará regalos, se mostrará especialmente cariñoso y atento. Esta actitud hace que la mujer llegue a pensar que el agresor tiene buena voluntad y desea cambiar, pero al cabo de tiempo volverán a encontrarse en la Fase I.

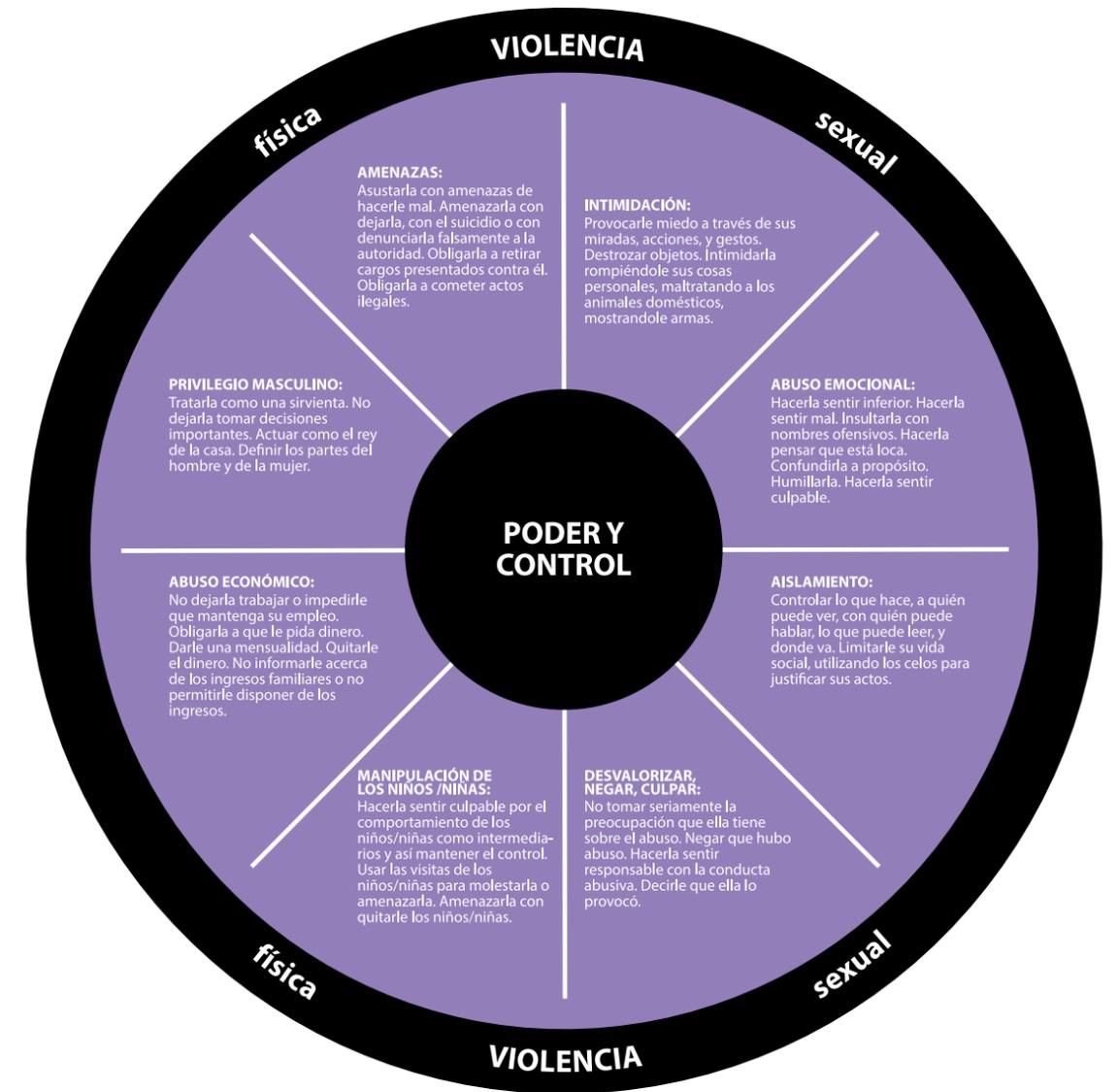
Con el tiempo, la Fase I acaba desapareciendo y los episodios de violencia son cada vez más fuertes.

Para trabajar esta actividad con lxs participantes, puedes apoyarte en el monólogo de Pamela Palenciano, “No sólo duelen los golpes”<sup>64</sup>. Puedes proyectar algunos fragmentos con el grupo y discutirlos. Antes de comenzar, asegúrate de tener un espacio por si alguien se siente especialmente tocado por la actividad y desea salir del aula. Ofrece igualmente un espacio de diálogo privado al final de la sesión, por si alguien quisiera compartir algo contigo y necesitase algún tipo de acompañamiento profesional. Busca recursos para chicas que sufren violencia de género. Busca también recursos para chicos que piensan que necesitan ayuda con sus conductas de maltrato, programas de acompañamiento a chicos que ejercen la violencia de género, o algún otro recurso (teléfono, consultorio, etc.) para chicos que quieran dejar de tener conductas violentas con sus parejas o prevenirlas. Es probable que ninguno se reconozca en este lugar en un primer momento, pero deja la puerta abierta en todas las sesiones para poder ofrecer este apoyo en caso de que algún chico lo solicite.

<sup>64</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=VjZ\\_127lluk](https://www.youtube.com/watch?v=VjZ_127lluk).



## Hoja de recursos



## 15. De la violencia al respeto en las relaciones íntimas

### Objetivos

- Profundizar en cómo son las violencias en las relaciones íntimas.
- Explorar cómo nos sentimos y cómo podemos actuar cuando presenciamos escenas de violencia en una relación.
- Imaginar cómo construir relaciones basadas en el respeto, la complicidad y la confianza.
- Identificar referentes de relaciones sanas.

### Materiales requeridos

- Papel rotafolio o pizarra, cinta y rotuladores

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Explica a las personas participantes que lo que vais a hacer es analizar los diversos tipos de violencia que a veces usamos en nuestras relaciones íntimas, y pensar formas de mantener relaciones basadas en el respeto, la complicidad y la confianza. Comenta que, aunque os vais a centrar en lo que normalmente se entiende por relaciones “románticas” o de pareja, lo que vais a ver se puede aplicar a cualquier tipo de relación.

2. Divide la pizarra en dos partes. En una escribe el título “Relación sana”. En la otra, “Relación de maltrato”.

3. Haz una lluvia de ideas con las personas participantes sobre lo que pensáis que caracteriza un tipo y otro de relación. Aprovecha para ir discutiendo las ideas, conceptos y emociones que vayan saliendo. Es posible que, tanto por experiencia y referentes como por las actividades que habéis realizado de manera previa, les sea más sencillo identificar características de una relación de maltrato que de una relación sana. Si esto sucede, invítales a reflexionar sobre esta falta de referentes o conocimiento de relaciones positivas.

4. Después de la lluvia de ideas, pide a lxs participantes que hagan pequeños grupos. A cada grupo le corresponderá realizar un pequeño sketch sobre una situación de conflicto en una relación de maltrato y su versión sana o de “buentrato”<sup>65</sup>. Pueden utilizar los elementos que habéis apuntado en la pizarra y hacer un guión. Puede ser una conversación por whatsapp, una comida familiar, una

cita al cine, una noche de fiesta, etc. Déjales entre 20-25 minutos para preparar los sketches y pídeles que las situaciones sean lo más realistas posible.

5. Pide a cada grupo que presente su sketch en las dos versiones. Después de cada representación, invita a lxs otrxs participantes a hacer preguntas y observaciones sobre lo que vieron.

6. Una vez que todos los grupos hayan presentado su sketch y los hayáis comentado, abre un debate en plenario. Puedes apoyarte en las siguientes cuestiones:

7. Pregunta si conocen el Ciclo de la Violencia, y comenta con ellxs qué es y cada una de las fases.

– *¿Cómo te has sentido representando al personaje que ejercía violencia? ¿Y al que la recibía?*

– *Los ejemplos de violencia en los sketches ¿son realistas? ¿Ves situaciones similares en tu entorno?*

– *¿Cuáles son las características de una relación violenta?*

– *¿Cuál es la diferencia entre una pelea y una discusión?*

– *En una relación sana, ¿las partes están de acuerdo en todo, todo el tiempo?*

– *En los sketches que representan la violencia, ¿os ha costado mucho pensar en cómo podían actuar los personajes sin violencia? ¿cómo habéis imaginado la situación?*

– *¿Crees que la forma en la que se educa a los chicos favorece las relaciones de maltrato? ¿Y la forma en la que se educa a las chicas?*

– *Cuando ves parejas relacionarse de forma violenta, ¿qué haces normalmente? ¿Qué crees que podrías hacer? ¿Dónde puedes ir para buscar ayuda?*

– *¿Qué papel juegan el alcohol y otras drogas en la violencia en las relaciones?*

– *¿Es justificable una agresión si hay drogas y alcohol por el medio?*

– *¿Cuáles son las consecuencias de la violencia en un ambiente íntimo o en una relación?*

– *¿Cuál es la respuesta social o de la comunidad a la violencia en las relaciones?*

– *¿Qué hace que una relación íntima sea sana? ¿Vemos ejemplos de respeto en las relaciones en nuestras familias y comunidades?*

– *¿Qué podemos hacer individualmente para construir relaciones íntimas saludables?*

– *¿Qué podemos hacer como comunidad?*

### Cierre

Los conflictos y los desacuerdos se producen en todas las relaciones, son sanos y nos ayudan a evolucionar como personas y en la relación. Sin embargo, la manera en que manejes estos conflictos es lo que marca la diferencia entre una relación de maltrato y una relación sana. Poder expresarnos abiertamente, aprender a hacer peticiones, a aceptar síes y noes, conocer nuestros límites y comunicarlos, así como respetar los de la otra persona, son elementos básicos de una relación sana.

Por otra parte, disponer de la violencia como un recurso normalizado para imponer nuestra voluntad y control en una relación, es síntoma de que tenemos que revisarnos algo. Como ya hemos visto, por la forma patriarcal y machista de educar a los chicos es más probable que ellos ocupen un rol de maltratador en una relación heterosexual, y que ellas sufran el maltrato. Sin embargo, esto puede revertirse. Es necesario aprender a tomarse el tiempo necesario para pensar acerca de nuestras emociones. Reconocer, en concreto si somos chicos, que potencialmente podemos ejercer maltrato. No somos responsables de la educación que hemos recibido, pero sí de lo que hacemos con ella una vez que somos conscientes de lo tóxica que resulta para nosotros y nuestro entorno.

**Actividad extra:** El maltrato psicológico en las relaciones sigue siendo una constante, mucho más frecuente que el

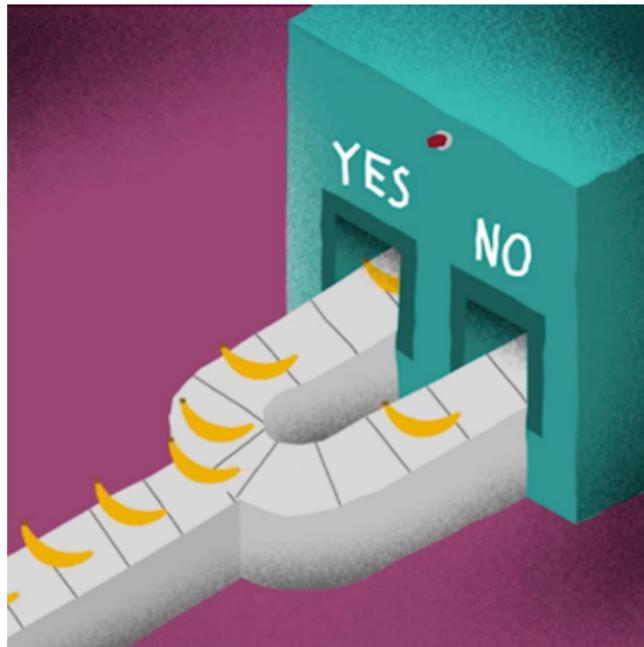
maltrato físico, mucho más difícil de identificar, y mucho más fácil de justificar o invisibilizar. En la Guía “Desconecta del Maltrato”<sup>66</sup> puedes encontrar dos tests<sup>67</sup>, uno para chicas heterosexuales y otro para chicos heterosexuales para identificar si estás en una relación de maltrato o estás ejerciendo maltrato en una relación.

Aunque sean para “chico” y “chica” heterosexuales, cualquiera que sospeche que pueda estar en una u otra situación puede realizarlos.

<sup>65</sup> La terapeuta, sexóloga y feminista Fina Sanz desarrolla el concepto “buentrato” como contraposición al “maltrato fruto del maltrato” en su libro *El buentrato: como proyecto de vida* (Kairos, 2019). Si quieres, tienes tiempo y acceso al material, puedes echar un vistazo a la publicación para preparar esta sesión.

<sup>66</sup> Cantera, I., Estébanez, I., & Vázquez, N. (2009). *Desconecta del maltrato: Guía para jóvenes*. Bilbao: Sortzen Consultoría.

<sup>67</sup> Puedes encontrar la guía online en el siguiente enlace: <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Guia-Desconectadelmaltrato-Cantera-Vazquez-Estebanez-castellano.pdf> Los test se encuentran en el capítulo 2, “¿Eres capaz de detectar la violencia psicológica en tu relación?” (pp. 8-12).



#### Notas para la facilitación

En las relaciones íntimas tendemos a reproducir aquello que hemos visto a nuestro alrededor, especialmente cuando somos muy jóvenes y no tenemos experiencias propias para poder valorar. Si los referentes de nuestro entorno han sido relaciones marcadas por la violencia, en el grado que sea, y no hemos contado con las herramientas necesarias para mantener otro tipo de relaciones, es muy probable que acabemos cayendo en relaciones dañinas de las que tengamos dificultades para salir. Es bueno que aprendamos a identificar qué violencias podemos estar ejerciendo y qué violencia podemos estar recibiendo en nuestra relación (o futuras relaciones), para poder cambiar el chip y no seguir alimentando esos modelos nocivos y patriarcales. Recomendamos a la persona facilitadora que recupere los elementos de discusión sobre el amor romántico que el grupo hubiera planteado en la sesión número 14, “El ciclo de la violencia en la pareja”.

Por otra parte, es importante entender que lxs adolescentes pueden sentirse impotentes a la hora de responder a la violencia que otra persona está ejerciendo. Si los abusos se están produciendo dentro del círculo de amistades, es muy probable que guarden silencio al respecto entendiéndolo como una forma de lealtad. Esto pasa

especialmente entre chicos heterosexuales. Puede incluso que muchxs piensen que se trata de un asunto personal, de pareja, y que no deben intervenir.

A lo largo de esta sesión, es importante explorar la impotencia que muchxs jóvenes pueden sentir cuando son testigos de una situación de violencia machista, pero también señalar el papel que juega la complicidad masculina en silenciar a la víctimas.

Finalmente, esta actividad usa juegos de rol y puede incluir personajes femeninos. Si estás trabajando con un grupo no mixto de chicos, algunos de ellos pueden mostrarse reacios a actuar de personajes femeninos. Anímalos a ser flexibles. Si finalmente, ninguno de los jóvenes quiere actuar como un personaje femenino, puedes pedirles que describan las escenas usando, por ejemplo, imágenes o una narración.

## 16. Sin consentimiento, es violencia sexual

### Objetivos

- Identificar la violencia sexual.
- Plantear el consentimiento como un elemento indispensable de las relaciones sexuales.
- Distinguir las situaciones en las que hay consentimiento y en las que no lo hay.

### Materiales requeridos

- 2-3 copias de la Hoja de recursos (La historia de Javi)

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Explica que el propósito de la actividad es hablar sobre violencia sexual. Ten en cuenta lo explicado en las notas para la facilitación.

2. Realiza una lluvia de ideas con el grupo sobre qué entendemos por violencia sexual, las diferentes situaciones en las que puede sufrirse o ejercerse. Puedes recuperar algunas definiciones relacionadas ya trabajadas en la sesión número 12, “¿Qué es violencia?”.

3. Dependiendo de la cantidad de participantes, forma dos o tres grupos, entregando una copia de la Hoja de recursos (“La historia de Javi”) a cada grupo. Pídeles que cada grupo lea la historia juntxs. Alternativamente, puedes leer la historia en voz alta a lxs participantes.

– *¿Cómo te has sentido mientras leías/escuchabas esta historia?*

– *¿Cómo piensas que terminaría esta historia?*

– *¿Es esta historia realista? ¿Te resulta familiar?*

– *¿Qué piensas del comportamiento de Javi?*

– *¿Y del comportamiento de sus amigos?*

– *¿Por qué piensas que los amigos de Javi, e incluso el propio Javi, sienten que pueden violar a Alejandra como si fuera parte de la diversión de la fiesta?*

– *¿Por qué los amigos de Javi le animan a hacer lo mismo?*

– *¿Qué papel crees que juegan el alcohol y las drogas?*

– *¿Crees que hacen falta alcohol, drogas, o estar de fiesta, para que se produzcan agresiones sexuales?*

– *¿Cuáles podrían ser las consecuencias del comportamiento de Javi para Adriana? ¿Y para sí mismo?*

– *¿Si Javi no hubiera cedido a la presión, cómo crees que lo hubieran tratado sus amigos?*

– *¿Puede ocurrir violencia sexual también en relaciones en las que la pareja ha tenido relaciones sexuales anteriormente? ¿Por qué sí o por qué no?*

– *¿Qué es el consentimiento para tener relaciones sexuales?*

– *¿Cuál es la relación entre el consentimiento y el poder en las relaciones?*

– *¿Puede ocurrir violencia sexual en una relación matrimonial? ¿Por qué sí o por qué no?*

**Nota:** El consentimiento es la forma a través de la cual dos o varias personas que van a mantener relaciones sexuales, del tipo que sea, acceden libre y de manera consensuada a mantenerla. Se requiere para cada relación sexual, y está por encima de todos los demás factores (si son pareja, si existe algún tipo de intercambio, si ha habido consumo de drogas, si han quedado por un app y se han dicho unas cosas y luego se quieren hacer otras, etc). Es decir, el hecho de haber tenido relaciones sexuales previas NO es consentimiento para relaciones futuras. Si se ejerce la fuerza, hay amenazas, chantaje, o cualquier tipo de coacción para lograr que alguien tenga relaciones sexuales, NO se considera consentimiento, sino agresión. También es agresión si durante una relación sexual consentida se fuerza a una persona a mantener prácticas que no quiere.

5. Puedes cerrar la sesión apoyándote en las siguientes preguntas:

– *¿Cuáles son las consecuencias de la violencia sexual?*

– *¿Debes hacer algo si presencias una agresión sexual o un comportamiento acosador o intimidatorio por parte de algún amigo tuyo hacia una chica? ¿El qué?*

– *Como chicos, ¿Qué responsabilidad tenemos para eliminar la violencia sexual? (recuerda discusiones anteriores sobre la figura del “machito”, la hipersexualidad de la caja de la masculinidad, y la complicidad masculina en las agresiones)*

– *¿Puede la violencia sexual también ser cometida contra hombres? ¿Qué tipos de violencia serían esas? ¿Y cómo consideras que reaccionan generalmente los hombres?*

– *Y, en general, ¿qué podemos hacer para ayudar a prevenir situaciones de violencia sexual en nuestras propias relaciones? ¿Y en nuestra comunidad?*

**Dinámica alternativa:** una vez esté clara la cuestión de la violencia sexual y el consentimiento, si la sesión ha ido bien y el grupo está animado, podéis seguir (o en otra sesión) con un “Consultorio del ligoteo”. Si no conocen ningún ejemplo de consultorio, explícales que hay espacios en prensa o en radio para que las personas hagan llegar sus dudas sobre temas concretos. Si realizas esta parte de la actividad, puedes recuperarla más adelante en el epígrafe final “Y ahora, ¿qué?”.

– La clase se divide en dos: un grupo será quien componga la redacción del consultorio y otro el que haga las consultas. La idea principal de esta actividad es imaginar juntxs formas de ligar con chispa, humor, romanticismo, picardía, pero que siempre pasen por el consentimiento.

– El grupo que consulta plantea una serie de situaciones de ligue en las que no sabrían cómo actuar. Las escriben en una hoja o en diferentes trozos de papel de forma anónima.

– El grupo de la redacción del consultorio debe plantear respuestas a las cuestiones que se les han hecho llegar.

– Finalmente, se leen en voz alta y se comentan. Puede dinamizarse la actividad de forma que simulen estar en la radio o en youtube (o incluso hacerlo en la práctica si existe la posibilidad).

## Cierre

La presión de grupo, la sensación de tener que tener relaciones sexuales para probar la adultez y la masculinidad, o el hecho de considerar a las mujeres como un objeto, y en general, la cultura de la violación, conduce a situaciones en las que los chicos y hombres jóvenes pueden emplear la coacción, el chantaje emocional o la violencia física para obtener sexo. Es importante que reflexiones sobre cómo promover una vida más sana y placentera, con relaciones sexuales consensuadas, y no reproduciendo las presiones de grupo y las actitudes machistas que perpetúan la cultura de la violación. Nosotrxs somos también partícipes en concienciar a otrxs chicos sobre lo que es violencia sexual. Sobre todo, es fundamental que todxs los jóvenes tengamos claro que NO significa NO, y solo el consentimiento explícito es consentimiento.

### Notas para la facilitación

Antes de realizar la actividad, es recomendable que la persona dinamizadora se sitúe a sí misma sobre la violencia sexual. ¿La has experimentado alguna vez? ¿La has ejercido alguna vez? ¿Has forzado a alguien a mantener relaciones sexuales o algún tipo de práctica sin respetar el consentimiento?

De la misma manera que hablar sobre otras formas de violencia podría causar incomodidad o malestar debido a posibles conexiones con las vidas de lxs participantes, es importante ser sensible ante la posibilidad de que algunxs puedan haber sufrido algún tipo de violencia sexual en la infancia o la adolescencia y puedan necesitar algún tipo de apoyo, acompañamiento o ayuda profesional. Es posible que lxs participantes hayan sufrido violencia sexual, pero nunca hayan hablado con nadie sobre el asunto por vergüenza, por el estigma, porque hasta ese momento no lo habían identificado o por miedo. La mayor parte de las agresiones sexuales se producen en círculos familiares o de amistades y son perpetradas por personas cercanas o incluso de confianza para las víctimas y su entorno. Otrxs podrían saber de parientes o amigxs que han sido víctimas de violencia sexual. Es importante prepararse para estas situaciones, y saber dónde y a quién puede derivar a lxs participantes que pudieran necesitar ayuda o acompañamiento profesional. En este sentido, recomendamos para este taller recuperar las notas de facilitación del taller número 13, “La violencia que me rodea”.

En esta sesión es importante diferenciar el papel estructural de la violencia y la masculinidad, de los chicos concretos con nombres y apellidos. Señalar la violencia sexual no es ir contra “los hombres”, sino estar de parte de las víctimas.

Por último, busca protocolos fiables realizados con perspectiva feminista, no punitivista y pro-derechos sobre qué

hacer en caso de agresión sexual. Si te encuentras con alguna participante que quiera o necesite tomar acciones sobre su agresión, podrás orientarla antes de derivarla a lxs profesionales que puedan acompañarla. Como ejemplo, el Protocolo “NO CALLAMOS” *contra las agresiones y los abusos sexuales en espacios de ocio nocturno privado*<sup>68</sup>, elaborado por el Ayuntamiento de Barcelona, cuenta con un apartado en el que se presentan 8 puntos<sup>69</sup> sobre cómo actuar en caso de que sufras una agresión sexual y quieras denunciarla.

A continuación, facilitamos una serie de videos que los dinamizadores utilizaron para visionarlos con las personas participantes. Es importante que, si decides utilizarlos, primero los visualices enteros para valorar si son adecuados o no para tu grupo:

#### • RELATOS VIVENCIALES SOBRE LA VIOLENCIA SEXUAL

Temas: estereotipos sobre la violencia sexual, desmitificar el contexto de una agresión, agresiones por parte de personas cercanas, movilizaciones, vivencia de las víctimas, empoderamiento.

Negociar sexo por vida | Inés Hercovich | <https://www.youtube.com/watch?v=iPk9VTATmGM>

Romper el silencio sobre la violencia sexual | Jimena Ledgard <https://www.youtube.com/watch?v=83QSdJK6RLc>

• OBSERVATIO NOCTAMBUL@S: <https://www.drogasgenero.info/noctambulas/>

Temas: agresiones en contextos de ocio nocturno, consumo de alcohol y otras drogas, consentimiento, cultura de la violación, culpabilización de la víctima, iceberg de la violencia sexual.

Cápsula 1  
El sexismo también sale de fiesta: ¡desmontemos mitos!  
<https://www.youtube.com/watch?v=0j-SefXRDLm>

Cápsula 2:  
El sexismo también sale de fiesta: ¡desmontemos mitos!  
<https://www.youtube.com/watch?v=hh3iofvqwVU>

Cápsula 3:  
El sexismo también sale de fiesta: ¡desmontemos mitos!  
<https://www.youtube.com/watch?v=COV0q48DFIM>

#### • CONSENTIMIENTO

Temas: consentimiento, situaciones en las que es válido.

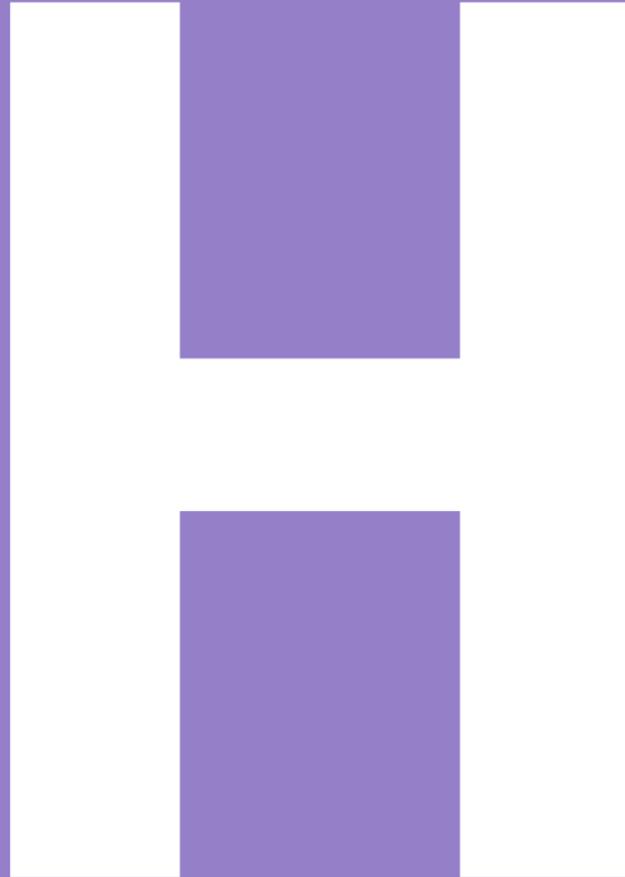
“Sin consentimiento sexual, es violación” | Blue Seat Studios <https://www.youtube.com/watch?v=BuuyajcJFC4>

<sup>68</sup> Macaya-Andrés, L., Saliente Andrés, Concejalia de Feminismos y LGTBI del Ayuntamiento de Barcelona, (2018). Protocolo “No callamos” contra las agresiones y los acosos sexuales en espacios de ocio nocturno privado. Puedes encontrar el documento online en el siguiente enlace: [http://ajuntament.barcelona.cat/bcnantimasclista/sites/default/files/protocol\\_oci\\_nocturn\\_esp\\_0.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/bcnantimasclista/sites/default/files/protocol_oci_nocturn_esp_0.pdf)

<sup>69</sup>Anexo 2. Díptico para la persona agredida en casos graves (p.28).

## Hoja de recursos

La historia de Javi



Javi tiene 18 años y le gusta pasar el rato con un grupo de amigos del instituto. Él es muy popular entre sus compañeros, y a todos les gusta salir y divertirse. Siempre están montando fiestas en la casa de Fran, en las que suele haber mucho alcohol y otros tipos de drogas. El pasado fin de semana organizaron otra fiesta, en la que había mucha gente que Javi conocía.

Ya era tarde cuando Fran se le acercó y le dijo:

- Fran: ¡Ey! ¿Qué pasa? ¿Te diviertes? ¿Ves a esa chica de allí? Se llama Adriana, está buenísima... Además está súper borracha. Eres el único que todavía no se la ha ...

- Javi: Para tío...

- Fran: No, lo digo en serio... Es tu oportunidad. ¡No seas maricón, joder! ¿De qué tienes miedo? Aprovecha a tope mientras ella todavía está borracha... ¡Hazlo!

Javi pudo ver que la chica estaba desplomada en un sillón. Debía estar pasadísima, pensó. Y, con sus amigos animándolo, Javi se acercó donde Adriana estaba sentada. Javi: Hola cariño... Soy Javi. Vamos a un lugar tranquilo. Javi la ayudó a levantarse; la chica estaba tan borracha que estaba medio dormida, casi desmayada. Sus amigos seguían insistiéndole y animándolo mientras la llevaba al piso de arriba a la habitación de Fran.

## Bloque 4

# Sexualidad, placer, corporalidad y diversidad

## 17. El cuerpo erótico

### Objetivos

- Reflexionar sobre el deseo sexual, qué es y cómo lo vivimos.
- Reflexionar sobre las diferencias en las expectativas de género sobre el deseo sexual.
- Reflexionar sobre los mensajes y normas a los que se vincula el deseo sexual.

### Materiales requeridos

- Si existe la posibilidad, los smartphones de las personas participantes. Si no, un ordenador con conexión a internet y un proyector.
- Otra opción es seleccionar las imágenes con las que se vaya a trabajar de manera previa e imprimirlas. Papel, rotuladores, pizarra o papelógrafo.

### Tiempo recomendado

- 60 minutos

### Descripción

1. Dale a cada persona participante una hoja, y pídeles que escriban qué tipo de imágenes, palabras o cosas hacen pensar en sexo a las mujeres.
2. Si existe la posibilidad, pídeles a las personas participantes que hagan este listado en base a lo que ven en las cuentas de aquellas personas que siguen en redes sociales, sean famosas o no. Deja a lxs participantes unos 15 minutos para mirar imágenes en sus smartphones.
3. A continuación, pídeles que escriban qué tipo de imágenes, palabras o cosas hacen pensar en sexo a los hombres. De nuevo, repite el punto 2 del procedimiento si es posible.
4. Invita a las personas participantes a ofrecerse como voluntarias para leer sus listas, y apunta en la pizarra las ideas que hayan salido.
5. Abre un debate sobre las cuestiones que han salido. Si tienes conexión a internet, ordenador y proyector, puedes buscar imágenes de publicidad, o de personas famosas que hayan nombrado, para discutir las con el grupo. Puedes utilizar las preguntas que se presentan a continuación para facilitar la discusión:

– ¿Cómo te has sentido haciendo las listas? ¿Crees que te representan? ¿Representan lo que gusta?

– ¿Qué es el deseo sexual?

– ¿Crees que hay diferencia entre lo que les gusta a los chicos y lo que les gusta a las chicas?

– ¿Son reales estas diferencias? ¿Con qué piensas que tienen que ver?

– ¿En qué se traducen estas diferencias?

– ¿Son realistas las representaciones de la sexualidad y los cuerpos que vemos en las redes o en televisión?

– ¿Lo que te gusta tiene que ver con tu opción sexual?

– ¿En qué se parecen las imágenes de lxs influencers a las fotos que colgamos en las redes sociales?

– ¿Nos parecen artificiales? ¿Por qué?

– ¿Reflejan estereotipos? ¿Cuáles?

– ¿Piensas que tanto chicos como chicas sienten deseo sexual? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Hay alguna diferencia en cómo sienten el deseo sexual?

– ¿Todos los hombres sienten deseo sexual de la misma manera? ¿Todas las mujeres experimentan deseo sexual de la misma manera?

– ¿Cómo pueden influir los mensajes de los medios de comunicación y las redes en las actitudes y conductas de los chicos jóvenes sobre el sexo y el deseo? Por ejemplo, en tener relaciones sexuales sin condón o no asegurarse de que tanto tú como tus compañerxs, amantes o parejas habéis acudido a revisiones médicas para conocer el estado de vuestra salud sexual.

– ¿Crean expectativas poco realistas? ¿Por qué o por qué no?

– ¿Qué has aprendido de este ejercicio? ¿Crees que puedes aplicar esto en tus propias vidas y relaciones?

## Cierre

Tanto hombres como mujeres tienen deseos sexuales y pueden sentir excitación sexual. Este estado depende de múltiples factores, como el desarrollo hormonal, el momento de la vida, el momento del ciclo menstrual, otros momentos de otros ciclos hormonales, nuestro estado de ánimo, la persona con la que estamos, nuestros horarios, hábitos y alimentación, si estamos estresadxs o angustiadxs, si estamos felices, etc...

Las imágenes en los medios, como en las películas, las redes sociales, YouTube, en páginas web pornográficas, etc., a menudo muestran el deseo sexual y nuestros cuerpos de una manera exagerada, poco realista y plana. Muchas de estas representaciones, en el caso de los chicos, contribuyen a alimentar la "Caja de la Masculinidad" (recuerda la sesión número 6, "De nenazas y marimachos"), en concreto el pilar de la hipersexualidad. Esto puede distorsionar la percepción que tenemos de nuestros propios cuerpos, nuestras expectativas sobre nuestrxs compañerxs y las formas en que pensamos sobre el sexo y el deseo sexual. En el caso de las chicas, nos puede llevar a acomplejarnos, a tener miedo de mostrarnos sexualmente activas por si se nos juzga como "zorras" o a no marcar límites por si se nos juzga como "estrechas".

También puede influir en nuestro comportamiento, incitándonos a nosotrxs o a nuestrxs compañerxs a asumir riesgos que tienen consecuencias para nuestra salud, como no usar protección.

Cada persona es única. Si todxs fuéramos iguales, el mundo sería aburrido. Es importante apreciar las diferencias tanto en nosotrxs mismxs como en nuestrxs compañerxs, y cuestionar las imágenes que retratan a los hombres como sujetos con "poder sobre" las mujeres en las relaciones sexuales.



## Notas para la facilitación

Existe una diferencia entre lo que los medios de comunicación, las redes sociales, las series de televisión, o las webs de porno mainstream muestran como deseo, lo que experimentamos como tal, las expectativas respecto al sexo y el erotismo y los cuerpos. Sin un espacio para hablar y reflexionar sobre lo que vemos y las sensaciones que nos produce, es difícil llegar a tener una perspectiva crítica al respecto de todo el contenido sexual, más o menos explícito, que podemos llegar a consumir. Además, las imágenes de ficción sexual que consumimos y la falta de información segura y fiable nos pueden llevar a mantener prácticas de riesgo, con resultados negativos o no deseados sobre nuestra salud y la de nuestrxs compañerxs, como contraer infecciones de transmisión sexual (ITS), o los embarazos no deseados.

Es importante que esta actividad se lleve a cabo de la manera más abierta e informal posible. Está bien si los participantes ríen o bromean sobre las cuestiones que se van a trabajar. De hecho, las bromas son una de las formas que usamos para "defendernos" o expresar ansiedad, particularmente cuando nos enfrentamos a nueva información.

Otra cuestión clave es no presuponer ningún tipo de opción sexual o del deseo a ninguna de las personas participantes, como tampoco presuponer que todas ellas tienen un deseo sexual activo.

## 18. Deseos, placeres y límites<sup>70</sup>

### Objetivos

- Reflexionar sobre los riesgos asociados a prácticas que nos resultan placenteras.
- Imaginar estrategias para reducir dichos riesgos, desde un enfoque basado en el placer.
- Introducir algunas herramientas relacionadas con el enfoque de “Reducción de daños”.

### Materiales requeridos

- Revistas y periódicos, tijeras, pegamento, bolígrafos/lápices y papel de rotafolio

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

#### PARTE 1

1. Explica a las personas participantes que vamos a hablar sobre sexualidad, sobre prácticas, cosas que conocen, cosas que no, dudas que tengan... plantéalo como una cuestión exploratoria y más impersonal al principio, para evitar que les de vergüenza o se sientan cohibidxs. También es importante recordar una vez más que cada cual cuenta de lo que quiere hasta donde se sienta cómodx.

2. Reparte un folio a cada participante. Pídeles que hagan una lista de 5 prácticas sexuales que conozcan y piensen que son placenteras, las hayan practicado o no. Pídeles que sean lo más realistas posibles, y que eviten las bromas o los chascarrillos. Dale 5 minutos para esto.

3. A continuación, lxs participantes se dividirán en grupos pequeños y harán una puesta en común de sus listas. Pídeles que hagan una lista nueva por cada grupo con las aportaciones individuales y que apunten cuántas veces se repite cada práctica.

4. En la pizarra o papelógrafo, dibuja 3 columnas. Como títulos, escribe “Placeres”, “Riesgos” y “Factores de protección”. Explica qué significa cada uno de estos conceptos.

5. Pide a cada grupo que lea en voz alta las prácticas que han enumerado y cuántas veces aparecían y apúntalas en la pizarra. Después, ordénalas de mayor a menor frecuencia de repetición en las listas de las personas participantes.

6. A continuación, en plenario, abre el debate sobre cuál es el riesgo asociado a cada práctica enumerada (Columna de Riesgos) y qué tipos de hábitos podrían evitar ese riesgo o disminuirlo (Columna de “Factores de protección”).

### Variante

Si el grupo está cómodo, y tenéis un buen nivel de confianza y complicidad, toma la columna de “Prácticas” y pide a las personas participantes, por parejas, que imaginen una situación en la que podrían desear tener ese tipo de práctica. A continuación, pide a cada pareja que represente a través de un sketch cómo negociaría tener esa práctica y cómo incorporaría los factores de protección. Si les da mucha vergüenza o no están cómodxs haciéndolo en formato sketch, pueden pensarse estrategias en un debate abierto en plenario.

7. Por último, pregúntales por qué creen que las prácticas que han enumerado como más frecuentes o que más conocen (las que se nombraban más veces en las listas) son esas y no otras. Recupera los debates sobre la imagen que tenemos del sexo a través de las redes sociales y los medios de comunicación, y qué relación existe con el heterocentrismo, el coitocentrismo y la masculinidad hegemónica.

Para ir conduciendo la segunda parte de la actividad, abre un debate para resumir las conclusiones. Puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

– *¿Por qué es importante pensar sobre los riesgos/daños asociados a aquellas cosas que nos dan placer?*

– *¿Por qué es importante pensar en los factores de protección asociados con cosas que nos dan placer pero generan riesgos?*

– *¿Cuál es la relación entre drogas y placer?*

– *¿Cuál es la relación entre drogas y riesgos/daños?*

– *¿Cuál es la relación entre las drogas y los factores de protección?*

– *¿Cuándo piensan las personas sobre los riesgos o los factores de protección asociados a un placer? ¿Cuándo DEBERÍAN pensar en ellos?*

– *¿Algunas personas hacen cosas precisamente por los riesgos que implican? ¿Es el riesgo una motivación para hacer algo? (Enlazar con anteriores discusiones sobre cómo el riesgo es una cualidad a menudo asociada con la masculinidad: los jóvenes podrían hacer algunas cosas percibidas como riesgosas para demostrar su hombría o masculinidad).*

– *¿Has oído hablar de la Reducción de Daños? ¿Qué sabes de ella? (Explica que la Reducción de Daños implica la adopción de estrategias para reducir el daño asociado con un comportamiento particular).*



<sup>70</sup> La dinámica original en la que se inspira esta actividad está obtenida del Manual del Programa M, p. 105. A su vez, la sesión fue originalmente adaptada del Manual “Se hace camino al andar” de Ana Sudaria de Lemos Serra, en ECOS: Adolescencia e Drogas, Sao Paulo, 1999. Nota de Promundo: El complemento en el Manual Programa H es El Placer de Vivir (p. 276). Los facilitadores también pueden querer referirse al Adicto o No (Manual del Programa H, p. 217) para una actividad que aborde la prevención y la drogadicción.

En este punto, pasa a la segunda parte de la actividad.

#### PARTE 2

##### *El Enfoque de Reducción de Daños.*

1. Explica en qué consiste el enfoque de reducción de daños en caso de que no lo conozcan. Puedes apoyarte en el texto y los ejemplos de la Hoja de Recursos o buscar una definición por tu cuenta.

2. Pídeles que, de nuevo, enumeren algunas prácticas relacionadas con el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias que podría suponer algún tipo de riesgo.

3. Abre un debate recuperando cuestiones que se han visto en el bloque de masculinidad y autocuidado (talleres número 1 y 2):

– *Cuando consumo, ¿soy consciente de los riesgos asociados?*

– *¿Tomó precauciones para que esos riesgos no afecten a más personas?*

– *Cuando asumo riesgos y estos tienen consecuencias directas sobre mí, ¿quién más se involucra?*

– *El consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, ¿es una elección individual?*

4. Cierra el debate iniciado en la primera parte sintetizando las principales conclusiones de los debates. También puedes apoyarte en estas dos preguntas para terminar de discutir la 2ª parte:

– *¿Qué información y apoyo crees que necesitan lxs jóvenes para poder practicar la reducción del riesgo en sus propias vidas?*

– *¿Cómo puedes involucrar a otrxs jóvenes en tu comunidad para que reflexionen sobre la reducción de riesgos?*

#### Notas para la facilitación

La sesión consta de dos partes, una específica sobre deseos y prácticas sexuales y otra más general sobre placeres y riesgos. En cualquier caso, esta actividad debe ser enfocada desde el punto de vista del placer, la exploración de los deseos individuales y colectivos y la reducción de daños. Es necesario que la persona dinamizadora no caiga en posicionamientos moralistas, prohibicionistas o abstencionistas, y mantenga una actitud de escucha activa en todo momento.

Antes de realizar esta actividad, la persona dinamizadora puede realizar el siguiente ejercicio para identificar dónde están sus propias líneas rojas, para prevenirse sobre aquellas cuestiones que puedan generar más conflicto:

1. Toma una hoja de papel y realiza una lista de aquellas cosas que podría decir unx adolescente al respecto de su sexualidad, sus prácticas, el consumo de alcohol u otro tipo de drogas.

2. Al lado, apunta los motivos por los cuales te remueven o te generaría malestar escuchar esas afirmaciones.

3. Toma las afirmaciones y los motivos uno por uno:

a)  
¿El motivo por el cual te resultaría fuera de lugar tiene que ver estrictamente con los contenidos que se plantean en el manual? (por ejemplo: "Me dolería escuchar que un adolescente se siente legitimado a obligar a su novia a tener sexo después de emborracharse porque le pone más"). Si es que sí, entonces imagina estrategias para poder cuestionar en la actividad ese testimonio u otros similares.

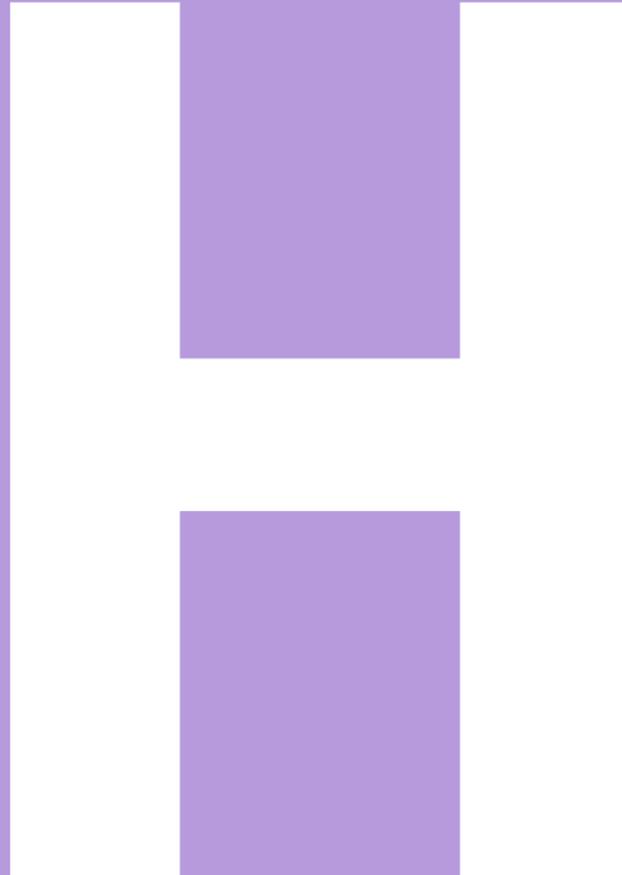
b)  
Si es que no, entonces probablemente tenga que ver con tu sistema de creencias, con vivencias y experiencias interiorizadas o posicionamientos políticos propios. En este caso, es más prudente que los dejes a un lado a la hora de realizar la actividad.

También es recomendable que te informes previamente de cuáles son las ITS más frecuentes y cuáles son las mejores formas para protegerse o disminuir el riesgo de contagio. Igualmente, recopila información sobre los métodos anticonceptivos que suelen utilizarse y las implicaciones del uso de cada uno de ellos. De la misma forma, rastrea en tu ciudad o en los alrededores, que recursos disponibles existen para la asistencia en salud sexual y reproductiva.

Investiga también sobre aquellas prácticas que estén de moda en este momento, como el sexting<sup>71</sup> o el chemsex<sup>72</sup>.

<sup>71</sup> En la página de [www.sextingseguro.com](http://www.sextingseguro.com) podrás encontrar información sobre el sexting, su práctica, riesgos asociados y cómo prevenirlos. Otro recurso que puedes utilizar es la propuesta #Sextingpositivo, Calvo, S. "SEXTINGPOSITIVO: Propuesta didáctica para 2o ciclo de la ESO." (2015). Puedes encontrarla online en el siguiente enlace: [www.pensamientocritico.org/sorcal1015.pdf](http://www.pensamientocritico.org/sorcal1015.pdf)

<sup>72</sup> Puedes encontrar una recopilación exhaustiva sobre el chemsex, su práctica, tratamiento mediático y campañas al respecto en la web de SIDASTUDI: <http://www.sidastudi.org/es/monograficos/tematica/monografico/190711-chemsex>



### ¿Qué es la reducción de daños?<sup>73</sup>

La reducción de daños es una filosofía de salud pública/movimiento que surgió en respuesta a la necesidad de estrategias más pragmáticas y adaptativas para reducir el riesgo de transmisión del VIH por drogas inyectables entre consumidorxs. En esencia, la reducción de daños está destinada a ser una alternativa progresiva a la prohibición de ciertas elecciones de estilo de vida potencialmente arriesgadas.

La idea central de la reducción de daños es el reconocimiento de que algunas personas siempre tienen y participarán en comportamientos que conllevan riesgos, tales como sexo casual, prostitución y uso de drogas. El objetivo principal de reducción de daños por lo tanto es mitigar los peligros potenciales y los riesgos para la salud asociados con los comportamientos arriesgados. Busca conocer, por ejemplo, a usuarios de drogas, en sus lugares de consumo "para ayudarles a reducir los riesgos a ellxs mismxs y otrxs. Además, en lugar de usar términos peyorativos para etiquetar a las personas que participan en conductas sexuales de alto riesgo o relacionadas con las drogas, la Reducción del Daño cambia el enfoque al comportamiento individual y sus consecuencias. Por ejemplo, cambiando la expresión "abuso de drogas" por la de "Uso nocivo de drogas", o en lugar de llamar a alguien "abusador de drogas" pasar a llamarlo "consumidor". Otro objetivo de la reducción de daños es reducir el daño asociado con, o causado por, las circunstancias legales bajo las cuales se llevan a cabo los comportamientos (por ejemplo, prohibición de ciertos actos o sustancias puede ayudar a crear un mercado negro donde el comercio ilícito florece). Las iniciativas de reducción de daños van desde ideas ampliamente aceptadas, como campañas para designar un conductor si consumimos alcohol, a iniciativas más controvertidas, como la provisión de condones en escuelas públicas, o los programas de intercambio de agujas o la promoción de sitios de inyección más seguros para usuarixs de drogas intravenosas, la legalización de drogas y programas de mantenimiento de la heroína.

<sup>73</sup> Texto tomado de "Reducción de daños: estrategias pragmáticas para la gestión de comportamientos de alto riesgo" editado por G. Alan Marlatt, 1998.

### Algunos ejemplos específicos incluyen:

#### *Intercambio de jeringas y programas relacionados*

El uso de heroína y otras drogas ilícitas requiere en ocasiones el uso de jeringas hipodérmicas, que suelen tener precios elevados y por tanto son de difícil acceso para algunos perfiles de consumidores. En algunas áreas (notablemente en muchas partes de los EE.UU.), éstas están disponibles únicamente por prescripción. En estas situaciones, cuando la disponibilidad es limitada, los usuarios de heroína y otras drogas frecuentemente comparten las jeringas y las usan más de una vez. Como resultado, la infección de un usuario (por VIH o Hepatitis C) se puede contagiar a otros usuarios mediante la reutilización de jeringas contaminadas con sangre infectada. Asimismo, el uso repetido de una jeringa no esterilizada por un solo usuario también tiene un riesgo de infección significativo. Los principios de la reducción del daño proponen que las jeringas deben estar fácilmente disponibles (es decir, sin una prescripción). Donde se proveen jeringas en cantidades suficientes, las tasas de VIH son mucho menores que en lugares donde el suministro está restringido. Quienes abogan por la Reducción del Daño también argumentan que se les deben suministrar a los usuarios jeringas sin cargo económico en las clínicas, a través de los programas de intercambio de jeringas.

#### *Conducir ebrio y programas relacionados con el alcohol*

Existe una gran cantidad de información en diferentes medios, dirigida a los usuarios, sobre los peligros de conducir ebrio. Ahora más que nunca los consumidores de alcohol conocen estos peligros. Existen técnicas seguras de conducción, como nombrar "conductores designados". También los programas de taxis gratis están reduciendo el número de accidentes por conducir en estado de ebriedad. Muchas ciudades tienen este tipo de programas durante las vacaciones, asociadas a un alto consumo de alcohol, y algunos bares y discotecas llegan a proporcionar a personas visiblemente borrachas una carrera de taxi.

#### *Sitios de inyección más seguros*

Las "salas de inyección segura" están legalmente autorizadas. Son instalaciones supervisadas diseñadas para reducir los riesgos para la salud, así como los problemas de orden público asociados con el uso ilegal de drogas inyectables. Las salas de inyección seguras brindan un equipo de inyección estéril, información sobre medicamentos y atención médica, referencias de tratamiento y acceso al personal médico. Algunos ofrecen consejos, medidas de higiene y otros servicios de uso para personas sin techo y personas empobrecidas. La mayoría de programas prohíben la venta o compra de drogas ilegales. Muchos requieren de tarjetas de identificación. Además, algunos restringen el acceso a los residentes locales y aplican otros criterios de admisión. Las evaluaciones de las salas de inyección segura generalmente las encuentran exitosas reduciendo los riesgos relacionados con las inyecciones y daños asociados, incluyendo daños a las venas, sobredosis, y transmisión de enfermedades. También parecen tener éxito en la reducción de problemas de orden público asociados con uso ilícito de drogas y la eliminación del uso de drogas ilegales visible al público.

#### *Programas de sexo más seguro*

Actualmente muchas escuelas ofrecen educación sexual más segura a estudiantes adolescentes y pre-adolescentes, algunos de los cuales ya tienen prácticas sexuales. Dada la premisa de que algunas, si no la mayoría, de las personas adolescentes van a tener sexo, un enfoque de reducción de daños apoya una educación sexual que enfatiza el uso de dispositivos como los condones y los parches de látex para reducir embarazos no deseados y la transmisión de ITS. Este enfoque es contrario a la ideología de la educación sexual enfocada a la abstinencia, que sostiene que hablarles a los niños de sexo provoca que tengan relaciones tempranas.

Los partidarios del enfoque de sexo seguro argumentan que es significativamente más eficaz para prevenir en adolescentes embarazos no deseados e ITS. Sin embargo, hay personas conservadoras que no están de acuerdo con estas afirmaciones.

### Reducción de daños en resumen

- Es una alternativa a los modelos morales/criminales y de enfermedades del uso de drogas y la adicción.
- Surgió principalmente como un enfoque social, "de base", centrado en la defensa y en tomar en cuenta el punto de vista de las personas adictas, en lugar de establecer una política "vertical" desde las instituciones.
- Promueve el acceso a servicios de carácter normalizador, no orientado única y exclusivamente a perfiles considerados marginales.
- Se basa en los principios del pragmatismo compasivo contrapuesto al idealismo moralista.

## 19. Diversidades afectivas, sexuales, de género y expresión de género

### Objetivos

- Explorar qué significa hablar de diversidad afectiva, sexual, corporal, de género y de expresión de género.
- Explorar la relación entre la masculinidad hegemónica y la homofobia.

### Materiales requeridos

- Papel rotafolio, marcadores, cinta, copias de la Hoja de recursos

### Tiempo recomendado

- 90 minutos

### Descripción

1. Realiza una lluvia de ideas con las personas participantes sobre cómo definen la homofobia. Después amplía el concepto, y pregúntales si conocen lo que significan las siglas LGTBIQ y la LGTBIQfobia.
2. Divide a lxs participantes en grupos más pequeños y dale a cada grupo uno de los comienzos de historia incluidos en la Hoja de recursos<sup>74</sup>.
3. Explica a los grupos que tendrán 15 minutos para leer y continuar las historias.
4. Invita a los grupos a presentar sus historias (el comienzo y los detalles que hayan agregado) leyéndolo en voz alta, mediante dramatización u otro método de su elección.
5. Después de la presentación de las historias, puedes utilizar las preguntas propuestas a continuación para facilitar una discusión.

### Preguntas de discusión

– *¿Cómo te has sentido?*

– *¿Son estas historias realistas?*

– *¿Qué significa la expresión “salir del armario”? ¿Las personas heterosexuales salen del armario? ¿Por qué?*

– *¿Puede una persona tener relaciones sexuales con alguien del mismo sexo y ser heterosexual?*

– *¿Qué tipo de prejuicios y/o violencias contra personas LGTBIQ existen? ¿Has visto u oído hablar de ellas? ¿Las has*

*sufrido? ¿Cuáles son las consecuencias de estos prejuicios y/o violencias?*

– *¿Sabes lo que es la plumofobia? ¿Piensas que la sufren sólo los chicos que tienen sexo con chicos o que cualquier chico la puede sufrir?*

Una vez concluida esta parte de la discusión, comenta si conocen algún insulto para referirse a las personas homosexuales, y si han oído la palabra maricón alguna vez. Pregúntales si piensan que es un insulto hacia los hombres que tienen sexo con hombres o si se utiliza para denigrar otras actitudes. Continúa el debate a través de las siguientes preguntas:

– *¿Alguna vez te han llamado maricón tus amigos por no hacer algo, como pelear? Y tú, ¿has llamado a alguien maricón por no hacer algo?*

– *¿Por qué piensas que a un chico se le llama maricón cuando no actúa de acuerdo con el mandato de género de la masculinidad hegemónica?*

### Cierre

Todo el mundo tiene una opción sexual, una identidad de género y una expresión. Sin embargo, las personas que no pertenecen a la norma se enfrentan a riesgos específicos de sufrir violencia y discriminación y como consecuencia, depresión, comportamientos autodestructivos o suicidio.

Por otra parte, la homofobia es una forma específica de violencia hacia los hombres que en el fondo cuestiona que sean auténticos hombres. Es una violencia fruto de la masculinidad hegemónica, y que se dirige hacia todos los hombres como parte de la “policía del género”. Por tanto, eliminar las violencias hacia la diversidad afectivo-sexual, corporal, de género y de expresión de género es algo que nos beneficia a todxs, no solo a las comunidades LGTBIQ.

<sup>74</sup> Para trabajar específicamente la relación entre homofobia y masculinidad, los casos de la hoja de recursos son de hombres que tienen sexo con hombres. Sin embargo, es bueno que la persona dinamizadora abra un debate sobre si piensan que esos casos son representativos de toda la comunidad LGTBIQ y qué otros casos de situaciones similares se les ocurren.

### Notas para la facilitación

Antes de esta actividad, es aconsejable que la persona dinamizadora examine sus propias opiniones y actitudes hacia la diversidad sexual, afectiva, corporal y de género. Puedes realizar contigo mismx una actividad parecida a la presentada en las notas de facilitación de la sesión número 18, “Deseos, placeres y límites”. Por otra parte, es importante que revises tus vivencias en torno a tu propia identidad de género, tu expresión, tu corporalidad, sexualidad y afectividad, especialmente si eres una persona cishetero.

Si eres una persona LGTBIQ o que ha sufrido homofobia en algún grado, tómate un tiempo para visitar esas situaciones y pensar en qué estrategias te ayudaron a confrontarlas.

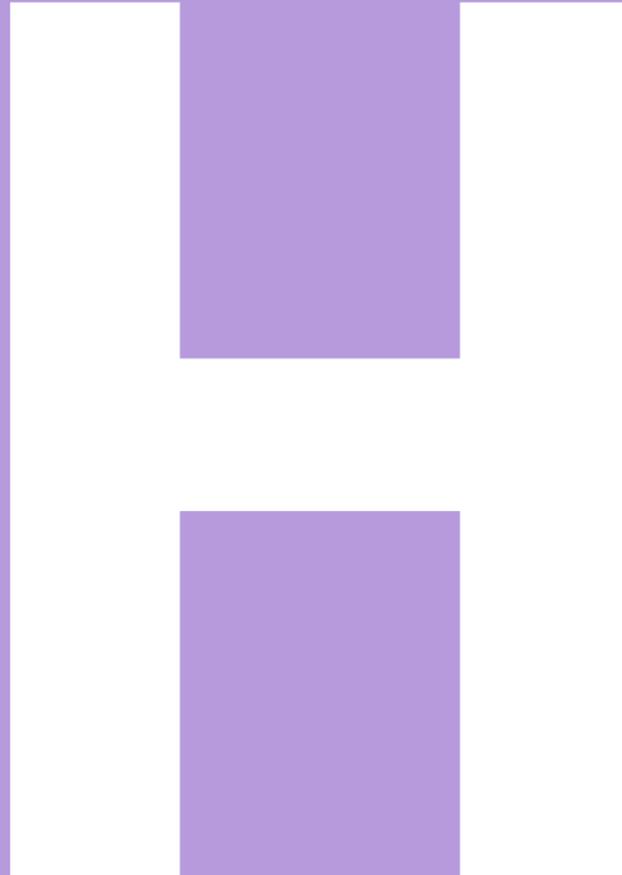
Es importante situar la cuestión según el contexto, ya que la relación con los temas que en esta actividad se van a trabajar varía bastante en función del lugar en el que estemos o de la comunidad a la que pertenezcamos. Debemos ser prudentes y no querer pasar de 0 a 100 en una hora y media. Tampoco invisibilizar las estrategias que las personas LGTBIQ de otras comunidades diferentes a la nuestra utilizan para superar la violencia que puedan sufrir o evitar ser dañadas.

Durante el debate, la persona facilitadora debe saber recoger e integrar en el debate aquello que puede emerger como cuestión problemática, sin censurar a lxs participantes. Ahora bien, es importante que insultos o chascarrillos no tengan cabida. Si se produjera dentro del aula un comentario o agresión homófoba o tráfoba, la persona dinamizadora deberá cortar inmediatamente a la persona agresora.

Antes de la sesión, la persona facilitadora debe identificar los mitos comunes y los malentendidos sobre la diversidad afectiva, sexual, corporal, de género y de expresión de género que pueden abordarse en la discusión. Igualmente, debe tener localizada la legislación autonómica y local al respecto de estas cuestiones, así como colectivos y asociaciones de referencia<sup>75</sup>.

<sup>75</sup> Aunque hay cuestiones legislativas que han cambiado, recomendamos consultar la guía *Abrazar la Diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico* (Pichardo Galán, J. I., De Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams Ramos, J., 2015). Puedes encontrarla online en el siguiente enlace: [http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar\\_la\\_diversidad.pdf](http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf)

## Hoja de recursos



### Historia #1

Cuando tenía 18 años, Óscar tuvo su primera experiencia sexual con otro hombre, y a partir de ese momento supo que era gay. Tenía muchos compañeros antes de conocer a Juan. Estuvieron juntos durante mucho tiempo y finalmente decidieron salir del armario con sus familias y mudarse juntos...

### Historia #2

Una noche, Jaime salió con un grupo de amigos, todos de la misma clase en la escuela. Uno de ellos, Iván, dijo: "He visto antes un grupo de travelos por ahí por la calle. Vamos a pegarles una paliza, ¡Venga!"...

### Historia #3

Una noche, cuando estaba en la playa acampando con un grupo de amigos, Jonathan se encontró en la misma tienda con su amigo, Antonio. Habían tomado algunas cervezas antes de ir a la tienda. Jonathan siempre se consideró heterosexual. Estaba pensando en sexo con su novia y se emocionó cuando fue a la tienda. Cuando Antonio vio que Jonathan estaba emocionado, comenzó...

### Historia #4

A los 17 años, Josué pensó que era bisexual. Le gustaba el sexo con chicas y con chicos. Una noche, su padre lo vio abrazando a otro chico y cuando Josué volvió a casa su padre comenzó a gritarle...

## Bloque 5

# Cerrando los talleres para abrir nuevas posibilidades

## 20. Mapeando

### Objetivos

- Conocer mi municipio o barrio desde una perspectiva intercultural y de género.
- Identificar prejuicios que pueda haber sobre determinadas zonas y colectivos.
- Identificar las diferencias entre chicos y chicas a la hora de percibir el espacio público.

### Materiales requeridos

- Fotocopias del mapa del municipio o barrio en A3, rotuladores de colores, cartulinas, papel continuo, pizarra o papelógrafo, smartphone o acceso a internet de otro tipo.

### Tiempo recomendado

- Variable. Puede ocupar entre 90-120 minutos si la actividad se realiza solo sobre el papel. Si se realiza con el paseo, la duración es indeterminada y dependerá de cuánto quieran extenderse el grupo y la persona dinamizadora.

### Descripción

1. Si existe la posibilidad de realizar el paseo, explícale al grupo en qué consiste y cómo lo vais a hacer. Es probable que si son menores de edad se necesite la autorización de sus padres, madres o tutorxs legales. Puedes convocar a las familias a una reunión para informar de la actividad, o bien preparar una nota explicativa para adjuntar a la autorización. Pide a tu organización o al centro escolar que te facilite un modelo normalizado de autorización. En caso de no poder realizarse el paseo, explícales que vais a elaborar un mapa colectivo y omite esta primera parte y empieza desde el punto 9.

2. Realiza una lluvia de ideas con el grupo sobre los prejuicios y estereotipos que existen en el barrio o municipio. Es muy probable que se centren en las zonas en las que viven determinados colectivos, y sobre esos colectivos. Aquí, la persona dinamizadora debe estar alerta para desmontar en el debate los prejuicios y estereotipos estigmatizadores. Al concluir la lluvia de ideas, problematiza con ellxs los prejuicios que hayan comentado, y el impacto que pueden tener en la vida de las personas que los sufren. También, si en el grupo hay alumnado que sufre o ha sufrido prejuicios, reserva un espacio por si quieren compartir cómo los han vivido o desahogarse. Es muy importante que ese espacio sea seguro y nadie haga comentarios despectivos o denigrantes.



3. Señala, si no lo han hecho, por qué no les parece problemático el hecho de que la población más rica se concentre en una zona en concreto, o haya barrios que tienen mejores recursos de transporte público e instalaciones que otros. Abre un pequeño debate en torno a eso.

4. Reparte los mapas y pídeles que señalen en distintos colores (con leyenda) las zonas sobre las que habéis estado discutiendo, y qué lugares les resultan más significativos.

5. A continuación, en un color diferente, pídeles que señalen los lugares a los que no irían a solas de noche o que les da miedo transitar a ciertas horas o siempre. Comenta los resultados en grupo. ¿Coinciden con las áreas señaladas en el punto anterior? ¿Hay diferencias entre las zonas señaladas por chicos? ¿Y las señaladas por chicas? ¿Y entre las zonas señaladas por las personas españolas blancas y las personas racializadas y/o migrantes? Es posible que haya puntos en común en los mapas, y que muchos tengan que ver más con los prejuicios comentados anteriormente que con peligros reales. Sin embargo, la percepción sobre los llamados “espacios de temor”, o espacios del miedo, varía en función del género o de si estamos expuestxs a sufrir una agresión racista. Aquí es importante poder recuperar el debate sobre la cultura de la violación, los privilegios y las agresiones sexuales.

6. Pídeles que señalen en el mapa aquellas asociaciones o colectivos de personas jóvenes, LGTBIQ, personas migrantes y/o racializadas, feministas, de apoyo a la vida con diversidad funcional, etc.

7. Por último, pídeles que señalen en el mapa los lugares que son más significativos para ellxs, a los que llevarían a un amigx que está de visita y no conoce la ciudad.

8. Encontrad los puntos comunes o extremos de cada mapa y configurad una ruta.

9. Realizad la ruta como si fuera una excursión grupal. Anima a las personas que señalaron ese espacio o punto en el mapa a que expliquen lo que significa para ellas y por qué lo señalaron. Anima también a que pregunten a personas habituales de la zona o en los comercios cómo es la vida en esa zona, si les resulta agradable y segura y por qué. Podéis tomaros fotos durante el paseo, que podréis incorporar al mapa cuando volváis.

10. Con todos los mapas, haced un súper mapa en el papel continuo, con todos los detalles, información y materiales que habéis recopilado. Añadid recortes de papel con frases de las conversaciones que habéis tenido, fichas técnicas de las asociaciones y colectivos que habéis visitado, formas de empoderamiento que habéis imaginado para transitar los espacios de temor, formas que habéis imaginado para no caer en intimidaciones en el espacio público...

### Cierre

La realización de este mapa, además de suponer una actividad de cohesión importante para el grupo, os puede dar pistas de cuánto y cómo se han integrado los contenidos de las sesiones anteriores. Además, es un recurso estupendo a la hora de planificar posteriormente actividades de difusión para invitar a otrxs adolescentes (en especial a los chicos) a que participen en la prevención de la violencia de género.

### Notas para la facilitación

Esta es la penúltima actividad del taller, y es el momento de poner en marcha todo lo integrado durante las sesiones anteriores. También es la sesión previa a la despedida, así que es bueno darle un tono más lúdico y diferenciado del resto de las sesiones. Si tienes oportunidad, te proponemos que realices esta actividad al aire libre, diseñando un paseo por los enclaves que sean centrales para la actividad. Para ello, lee y realiza la dinámica completa, coge un mapa y lleva a cabo tu mismx la búsqueda de algunos espacios y la ruta que te gustaría seguir. Obviamente, el diseño de la ruta tiene que quedar abierto para integrar las aportaciones de las personas participantes. Para diseñarlo, puedes inspirarte en el modelo de la activista y urbanista Jane Jacobs, conocido como El paseo de Jane o Jane’s Walk. En la guía “Cómo hacer un paseo de Jane”<sup>76</sup>, puedes encontrar referencias y recursos para elaborar el paseo.

**Nota:** Guardad los mapas y los productos resultantes de esta actividad para poder reutilizarlos en el epígrafe “Y después, ¿qué?”.

<sup>76</sup> Guía elaborada por Susana Jiménez, música, filósofa y doctora en historia del arte, y que podrás encontrar online en el siguiente enlace: [http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/64759/Guia-LADA\\_Como-hacer-un-paseo-de-jane](http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/64759/Guia-LADA_Como-hacer-un-paseo-de-jane)

## 21. Cerramos un ciclo para abrir otro: implicación y transformación social

### Objetivos

- Dar un cierre satisfactorio al ciclo de sesiones.
- Hacer un recorrido-recordatorio por lo vivido, aprendido, desaprendido e integrado.
- Aportar ideas para la sostenibilidad del cambio.
- Valorar lo que cada persona ha aportado al grupo.

### Materiales requeridos

- Pizarra, papelógrafo o papel continuo, cartulinas de colores, rotuladores.

*Opcional: cada participante puede traer algo de comer y beber para compartir. Es importante atender a diversidad de dietas, posibles alergias o que sea culturalmente acogedor. Puede hacerse una lista en la sesión anterior a la del cierre para que cada persona explique lo que va a traer.*

### Tiempo recomendado

- 60 minutos.

### Descripción

1. Cogemos las cartulinas de colores, del tamaño de un folio, y las colocamos en fila, o bien en el suelo o bien en la pared. En la parte de arriba de la cartulina, cada participante pondrá su nombre. También puede realizarse poniendo la cartulina en la espalda de cada participante con celo. Es importante que esta dinámica también la realices junto con lxs participantes del grupo.

2. A continuación, escribiréis en las cartulinas de lxs demás, por una cara:

*a) Qué piensan que han aportado al grupo.*

*b) Qué han aprendido de esa persona.*

*c) Qué creen que pueden hacer para continuar implicándose por construir y transformar la sociedad o su entorno.*

3. Cada persona, a su vez, escribirá en la otra cara, qué piensa que ha cambiado de sí mismx y qué piensa que ha aportado al grupo.

Cuando hayáis acabado, se les preguntará si alguien quiere compartir lo que pone en la suya, o lo que ha respondido en las de lxs demás. También pueden dejarse expuestas en algún lugar visible si todo el mundo está cómodo con la idea.

### Cierre

Esta sesión es idónea para fomentar el intercambio de inquietudes respecto a la continuidad del grupo, si quieren seguir trabajando de manera autónoma, solicitar ayuda a algún colectivo o institución, o cualquier otra estrategia que consideren oportuna. Es bueno que la despedida no sea del grupo ni del proceso, sino del taller, la transformación continúa.

### Notas para la facilitación

Al tratarse de una sesión de cierre, es importante generar un clima lúdico, pero también de ritual. Durante un tiempo habéis compartido mucho, algunas personas habrán iniciado cambios personales, alguien habrá decidido tomar partido en las situaciones que ve en su vida cotidiana de manera diferente e, incluso, es posible que tu mismx también lo hayas hecho.

Podéis incluso, si la logística y el grupo lo permite, realizar esta actividad al aire libre, en algún parque tranquilo cercano, en la playa o en el campo.



6

**Y AHORA,  
¿QUÉ?**



**Ahora que has terminado con el taller, hay que recoger los frutos cosechados y dar continuidad a los objetivos del taller. Aquí te proponemos algunas estrategias que pueden ayudar a diseminar la estrategia del programa Equi-x entre diferentes grupos y colectivos, con ánimo de que lo repliquen, haciendo uso de los contenidos y materiales producidos.**

### **1. Forma a profesionales para que realicen los talleres con sus grupos.**

El hecho de que existan manuales de acceso gratuito no quiere decir que todo el mundo los conozca ni que esté preparado para usarlos. Organizar una formación a profesionales de la enseñanza, educadorxs, trabajadorxs sociales y en general personas que estén en contacto con jóvenes y adolescentes, puede ser una buena forma de dar a conocer el proyecto. Además, también crea un espacio para la discusión, intercambio de saberes, y facilita herramientas para que todo el mundo pueda usar correctamente los materiales disponibles. Invita a estxs mismxs profesionales a que a su vez, una vez realizadas las sesiones, difundan el proyecto y formen o ayuden a formar a otrxs profesionales.

### **3. Organiza actividades periódicas sobre masculinidades y feminismo.**

Es bueno seguir viendo al grupo y continuar su seguimiento. Organiza charlas, otros talleres, actividades con el barrio o la comunidad, en los que puedan participar e implicar a otrxs chicxs.

### **2. Invita a lxs jóvenes y adolescentes que han realizado el taller a continuar quedando de manera autónoma.**

Quizás necesiten algún consejo, alguna guía o respaldo logístico de vez en cuando. Pero es bueno que sepan que tienen la capacidad de continuar trabajando, creando y creciendo. Anima a que inviten a otrxs jóvenes y adolescentes a participar, y que sean el grupo original el que realice los talleres con ellxs de igual a igual. Igualmente, recomiéndales que busquen otros talleres o actividades relacionadas que les gustaría trabajar, o que se las inventen.

### **4. Realiza una campaña de difusión.**

Realiza una campaña con lxs chicxs, organizada y planeada por ellxs. Puedes servirte de los materiales producidos durante las sesiones del taller. El objetivo es hacer llegar su mensaje contra la violencia machista, el sexismo, y por otras formas de ser hombre no violentas, ni homófobas. Pueden utilizar las redes sociales y lanzar memes, montar un karaoke, abrir un canal de youtube, encartelar la ciudad, repartir pulseras, hacer un lipdub... el límite lo ponen ellxs (y el presupuesto con el que contéis, claro está).

Un ejemplo es el vídeo realizado para la campaña europea de la edición 2018-2019 de este programa. Aunque este vídeo no lo realizaron un grupo de chicxs, puede resultar inspirador e incluso ser un buen material de trabajo sobre la caja de la masculinidad.

A continuación, te dejamos el enlace a la página web del proyecto Equi-x donde aparece el vídeo de la campaña que puedes utilizar como recurso: <http://equixproject.eu/campaigns/>

También puedes encontrar otros materiales de las distintas organizaciones socias y el manual europeo del proyecto en la dirección: <http://equixproject.eu/guides/>





Coordina:



Financia:



Entidades Socias:



Colabora:

