



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables

Coeducación, masculinidades y prevención de la **Violencia** en la escuela



Coeducación,
masculinidades y
prevención de la
Violencia
en la escuela



Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Ministra de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Ana María Romero-Lozada Lauezzari

Viceministra de la Mujer

Russela Antonieta Zapata Zapata

Directora General Contra la Violencia de Género

Illián Milagros Hawie Lora

Directora de Asistencia Técnica y Promoción de Servicios

Ysabel Liz Navarro Navarro

Elaboración de contenidos

Paco Abril Morales

Revisión de contenidos

Miguel Ángel Ramos Padilla

Ana Victoria Suárez Farfán

Edición del documento

Julio César Begazo Ruiz

Diseño gráfico

Katherine Sheyla Rivera Ogosi

Joseph Sánchez Horna

“Coeducación, masculinidades y prevención de la violencia en la escuela”

Editado por:

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP

Jr. Camaná 616, Lima.

2ª edición – Mayo 2017

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ N° 2017 – 06482

Se terminó de imprimir en Mayo del 2017 en:

FORMAX PRINT S.A.C.

Jr. General Varela N° 431, Breña.

Tiraje: 1000 ejemplares

Lima - Perú

Contenidos

Introducción	11
Capítulo 1	
Analizamos el concepto de coeducación, género y masculinidad	13
1.1 Podemos empezar por la escuela	14
1.2 Comprendemos el concepto de coeducación	15
1.3 Comprendemos el concepto de igualdad de género y masculinidades	19
1.3.1 Sobre la masculinidad, el cambio social y los beneficios patriarcales.....	20
1.3.2 Fundamentos teóricos del análisis de las masculinidades.....	21
1.3.3 Una mirada a la situación de los varones hoy en día.....	23
1.3.4 Cinco pasos para implementar la perspectiva de género en la educación.....	27
1.3.5 Masculinidades y cambio social: razones para el optimismo.....	31
1.3.6 Masculinidades y cambio social: asuntos pendientes.....	33
1.4. Trabajamos la coeducación en los centros educativos	34
Experiencias para reflexionar: La implementación de la coeducación infantil: Gander Loops, un ejemplo a nivel europeo.....	37
Experiencias para reflexionar: La inclusión de los varones en las políticas de género e igualdad.....	39
Experiencias para reflexionar: Análisis de cómo niños y niñas utilizan los espacios del centro educativo.....	42
Capítulo 2	
Dinámicas para trabajar y explorar el género y las masculinidades	43
2.1. Analizamos algunos conceptos para la realización de dinámicas grupales	49
2.2. Manos a la obra: realizamos dinámicas con grupos diversos	49
2.2.1 Opinamos sobre sexo y género.....	49
2.2.2 ¿Y cómo influyen las masculinidades?.....	51
2.2.3 ¿Qué hombre/mujer soy?.....	52
2.2.4 Escucha visual y escucha corporal.....	53
2.2.5 Dibujo entre dos.....	54
2.2.6 Explicar-escuchar problemas.....	55
2.2.7 Somos el grupo.....	55
2.2.8 Carta a un Pígalión negativo.....	56
2.2.9 Nos ponemos en lugar del otro.....	56
2.2.10 Me pongo en tu lugar.....	57
2.2.11 Test de asertividad.....	58
2.2.12 Nuestras reacciones, nuestros estilos.....	59
2.2.13 Enfrentamos la agresión.....	60
2.2.14 El disco rayado.....	61
2.2.15 El banco de niebla.....	62
2.2.16 Escucha el disco rayado y enfrenta el banco de niebla.....	62
2.2.15 Las 3R: resentimiento, requerimiento, reconocimiento.....	63
2.2.16 ¡Qué teatro!.....	65

2.3 Manos a la obra: ejercicios para la autoreflexión profesional personal y en equipo dentro del centro educativo.....	68
2.3.1 Entrevista entre dos personas: preguntas biográficas sobre su infancia.....	68
2.3.2 Experiencias de aprendizaje.....	69
2.3.3 El diario del Género.....	70
2.3.4 Guía de preguntas: una mirada reflexiva.....	70
2.3.5 Cuestionario para la reflexión personal y en equipo.....	71
2.3.6 En tu mente, en la mía- uso del método “Köpfe tauschen”.....	72
2.3.7 Socialización género-típica a través del trabajo biográfico.....	73
2.3.8 Una mirada con sensibilización de género: observación y documentación.....	75
2.3.9 Uso de herramientas de observación, documentación y métodos participativos para comprobar las propias suposiciones sobre niños y niñas en centros de educación infantil..	76
2.3.10 Herramienta de video-análisis de las prácticas pedagógicas propias.....	78
2.3.11 Herramientas para actuar pedagógicamente con la participación de niños/as: Imágenes de género.....	80
2.4 Manos a la obra: estrategias para trabajar con niños y niñas.....	85
2.4.1 Uso de libros ilustrados.....	86
2.4.2 Experiencias de aprendizaje.....	88
2.4.3 Experiencias de aprendizaje.....	89
2.4.4 Redefiniendo las áreas de juego co-educativas.....	89
2.5 Manos a la obra: estrategias para trabajar con los padres.....	92
2.5.1 Trabajo de conciencia de género con los padres.....	93
2.5.2 Taller de preparación para el parto y post-parto para padres.....	94
2.6 Materiales para prevenir la violencia de género y el abuso sexual en primaria.....	99
2.6.1 Insulto.....	99
2.6.2 Amenazas o demandas.....	101
2.6.3 Acción ante el abuso psicológico.....	102
2.6.4 Derecho a la integridad física.....	103
2.6.5 Protección.....	104
2.6.6 Autodefensa.....	105



2.7 Manos a la obra: el trabajo con adolescentes y jóvenes	107
2.7.1 La geografía de la comunicación en la escuela.....	109
2.7.2 Hacia afuera, hacia dentro: el sonido del silencio.....	110
2.7.3 En grupo con mis pares.....	111
2.7.4 La imaginación: instrumento revolucionario.....	112
2.7.5 La curiosidad: otras maneras de vivir.....	113
2.7.6 Juguemos a ser el otro/la otra.....	113
2.7.7 La comunicación y el teatro.....	114
2.7.8 La fuerza de la escritura autobiográfica.....	115
2.7.9 Yo soy yo y no el grupo: decisión y asertividad.....	116
2.7.10 ¿Qué hacemos con nuestra rabia?.....	116
2.7.11 La fuerza del tándem: una escuela hacia dentro.....	117
Anexos	119
Cómo trabajar temas de violencia con jóvenes.....	119
Los varones y la violencia de género.....	126
La escuela es heteronormativa.....	137
La diversidad afectivo/sexual en la educación.....	139
Referencias bibliográficas	145
Referencias electrónicas	149

Introducción

Este material es una recopilación de artículos, textos, dinámicas y ejercicios, que tiene como finalidad la revisión crítica de las masculinidades y la desigualdad de género. La recopilación se ha realizado como material base de apoyo para un **seminario sobre coeducación, masculinidades y prevención de la violencia en la escuela**, impartido en la ciudad de Lima del 19 al 21 de junio de 2013 a promotores sociales varones. Este seminario contó con el apoyo del Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables de Perú y la ONG Plan Internacional Perú.

El objetivo del seminario era capacitar a los promotores sociales asistentes para que puedan, a su vez, trabajar con maestras/os y estas/os con padres y madres de las niñas/os, adolescentes y jóvenes de inicial, primaria y secundaria. En este sentido el material tiene como eje vertebrador la escuela y la coeducación, e intenta dar pautas de cómo preparar a las niñas/os para la vida en un mundo cambiante, buscando cambiar la escuela, para que sea una escuela vertida hacia dentro y no hacia fuera.

Este documento consta de dos partes. La primera corresponde al capítulo No. 1 y es una introducción a los temas de coeducación, igualdad de género y masculinidades pensando en los cambios que pueden generarse desde la escuela. Asimismo esta primera parte - y de hecho todo el material que presentamos - se inspira en la idea que en el trabajo con varones, la revisión crítica de las masculinidades y el fomento de las competencias emocionales, son elementos imprescindibles en el combate a la violencia machista.

La segunda parte corresponde al capítulo No. 2 en el cual encontramos algunas dinámicas y ejercicios que tienden a promover la reflexión crítica y social de los varones. También se muestran algunas técnicas que pueden ayudar a la población masculina en sus competencias emocionales: escucha activa, empatía, asertividad y relajación. Asimismo, se presentan materiales centrados particularmente en el trabajo con niñas/os de educación inicial y primaria. Se presentan dinámicas, ejercicios, textos y recomendaciones de utilidad para el profesorado y los padres y madres. Esta parte tiene como objetivo principal que niños/as ensanchen su visión de género y - por tanto - cuestionar los estereotipos y roles de género tradicionales que sustentan la desigualdad entre varones y mujeres y la violencia machista. También se cuenta con material para adolescentes y jóvenes de la educación secundaria.

El documento en su conjunto es de utilidad para el profesorado escolar y se centra, especialmente, en la prevención de la violencia machista. Cada uno de los materiales que forman este documento va dirigido a personas que trabajan el tema de género y masculinidades, especialmente para aquellos/as que trabajan en el contexto escolar, aunque los materiales se pueden adaptar a otros contextos, perfiles y grupos de edad.

Finalmente, presentamos algunos anexos relacionados con el trabajo de igualdad de género, violencia y diversidad afectivo/sexual en la educación que complementan los dos capítulos anteriores. El material en su conjunto ha sido elaborado y compilado por Paco Abril Morales¹. Gran parte del mismo se basa en la experiencia e investigación del autor en el trabajo de género y masculinidades, principalmente, en la educación inicial, primaria y secundaria.

¹ Sociólogo y Profesor de Sociología de la educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona (España). Presidente de la Asociación Homes Igualitaris- Ahige Catalunya; asociación con experiencia contrastada en el trabajo con varones y jóvenes en temas de igualdad de género y prevención de la violencia machista. Paco Abril Morales, ha participado en proyectos internacionales de investigación y desarrollo de metodologías de inclusión de la igualdad y la prevención de la violencia en los sistemas educativos.

I. Capítulo

Analizamos el concepto de coeducación, género y masculinidad

Y, ¿cómo logramos
la igualdad de
género?

Necesitamos
saber cómo poder
generar un cambio



Hablar de
coeducación es
más que tener
colegios mixtos.

Pero, ¿qué es
coeducación?

1.1 Podemos empezar por la escuela

A pesar que una de las funciones más importantes de la educación es la formación de ciudadanos y ciudadanas, en igualdad y democracia, se observa que en algunos casos, los centros educativos reproducen el sistema de género basado en la desigualdad. Existe aún confusión entre escuela mixta y coeducación, dando por hecho que la igualdad ya se ha conseguido y esto ha obstaculizado una revisión integral de las prácticas educativas, desde una perspectiva de género.



El presente documento pone de manifiesto que la desigualdad persiste, hoy en día, tanto en la organización de los centros educativos, en el currículum manifiesto y el oculto. La escuela es aún reflejo de las prácticas patriarcales y androcéntricas hegemónicas de nuestras sociedades.

Casos como el español, demuestran que la burocratización del sistema, la visión androcéntrica y patriarcal han impedido que la revisión de las prácticas educativas, con perspectiva de género sea uno de los ejes centrales, y necesarios, de las escuelas.

En Perú, “si pensamos en la equidad de género “más allá del acceso” al sistema educativo, y nos preguntamos por los procesos que se dan en el mismo y en qué medida transforman las relaciones de género en la sociedad hacia un modelo más equitativo y justo, encontramos que la educación peruana enfrenta, todavía, grandes desafíos para poder hablar de una real equidad de género en el sistema educativo”².

Y es que “la escuela opera con modelos, explícitos o implícitos, de lo que es ser “una buena chica” o un “hombre de verdad”, que, lejos de cuestionarse, se refuerzan a través de múltiples mecanismos. Con ello, la escuela no necesariamente ofrece a niños y niñas por igual la posibilidad de desarrollar su potencial humano en el sentido que más se ajuste a sus necesidades, habilidades e intereses, sino que por el contrario los conduce hacia patrones y modelos de conducta en muchos casos estereotípicos de acuerdo a su género, limitando con ello su posibilidad de explorar caminos alternativos (no típicos) de desarrollo personal y estableciendo jerarquías y valoraciones diferenciadas entre lo femenino y lo masculino”³.

Por ello es importante que tomemos conciencia de la necesidad de revisar la organización de los centros y sus prácticas educativas para que incluyan la coeducación como un eje transversal de las políticas educativas. El desarrollo legislativo en materia de igualdad y el apoyo de las administraciones educativas a las redes de equidad y coeducación son vitales para su desarrollo.

Es necesario, por tanto, revisar los fundamentos de la escuela de hoy, no solo los contenidos sino también la forma y el mismo significado de “educación”. Es necesario una revisión crítica y profunda, si de lo que se trata es de contribuir en la formación de ciudadanas y ciudadanos de sociedades igualitarias, democráticas, diversas, globales y libres de violencia. Poco a poco, como una balsa de aceite que se extiende, las redes de equidad y la práctica coeducativa deben ir calando hasta permear el sistema.

²AMES Ramello, Patricia (Ed.) Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Patricia Ames (editora), Lima: IEP, 2006, p. 14

³Ibíd. p. 14

1.2 Comprendemos el concepto de coeducación

Cuando hablamos de coeducación, suele haber una confusión y ambigüedad en el uso del término. La identificación entre escuela mixta y coeducación hace que una parte del profesorado y de las personas dedicadas a la pedagogía manifiesten su convencimiento de que ya no hay sexismo en la enseñanza: la coexistencia de chicos y chicas en los mismos centros, donde reciben los mismos contenidos, sin diferenciación, parece garantizar una igualdad entre los dos sexos. Esta falsa identificación dificulta enormemente tanto el análisis de la situación real como la búsqueda de alternativas.



Tal como han demostrado los estudios empíricos sobre la transmisión del sexismo en la escuela, la coeducación es un hecho que aún no está presente en los centros educativos. (Compairé, Abril y Salcedo, 2011)

La coeducación implica una revisión profunda que ha de empezar por la (auto) reflexión de la construcción del sistema de género y su concreción en las prácticas docentes. Trabajo que debe iniciarse en la formación inicial y continua del profesorado. Tarea aún pendiente en muchas universidades y centros de formación de maestras/os. Da la sensación que es un tema superado, cuando la realidad muestra que no es así.

También entre el profesorado de las universidades y de los centros de formación profesional puede haber reticencia a tratar los temas de género, no sólo porque consideren que sean temas superados o no prioritarios, sino porque se sientan cuestionados en sus prácticas docentes o crean que ya son igualitarios. En este sentido la (auto) reflexión es una metodología básica de exploración de las identidades y las prácticas muy necesaria en la formación inicial y continua de los y las docentes.

Por ejemplo, podría pensarse en generar lo que se denominan redes de equidad de centros y profesorado. Éstas son herramientas muy útiles porque brindan un espacio y una oportunidad para reflexionar, compartir finalidades y objetivos. Estas redes no deberían limitarse al profesorado, sino que al menos deben incluir a las familias, las niñas, los niños y la comunidad, para evitar contradicciones y desincronizaciones, que la coeducación puede plantear entre el ambiente escolar y el ambiente familiar. De esta forma se conseguirá coherencia, continuidad y eficacia en la implementación de las prácticas coeducativas.

Entre las amenazas, a nivel macro, encontramos la propia estructura del sistema patriarcal, el poco consenso político en materia de igualdad y en su aplicación en el ámbito educativo. Asimismo las rígidas estructuras escolares, poco adaptadas al trabajo en red, y la falta de tiempo, en el marco laboral, para reflexionar y compartir no favorecen que la práctica coeducativa y las redes de equidad se instalen en los centros educativos.

Por ejemplo, en el mercado laboral europeo, la fuerte segregación de género es una de las características más importantes. Esto ya se refleja en la educación. Los niños y las niñas eligen principalmente las áreas tradicionales asociadas a su género (las niñas las áreas de cuidados, salud y educación; los niños: ingeniería, ciencias, fabricación y construcción).

Este hecho pone en evidencia cómo las escuelas son organizaciones que reproducen el sistema de género. Generan su influencia desde lo que conocemos como currículo manifiesto (lo que se dicta) y currículo oculto (la manera en cómo se dicta).

El currículum manifiesto tiene, todavía, un fuerte componente sexista, en los libros de texto, literatura infantil, entre otros. La mayor parte de los contenidos educativos son androcéntricos.



El término androcentrismo aplicado a la ciencia ha sido utilizado para hacer comprender que, en su mayor parte, la ciencia actual únicamente está construida desde el punto de vista de los hombres, convirtiéndolos en la medida de todas las cosas.

Así, en el análisis histórico se tiene en cuenta únicamente lo que han hecho los hombres; en el análisis económico el concepto de "trabajo", por ejemplo, queda definido a partir de las características del trabajo asalariado masculino y del trabajo productivo, sin considerar el trabajo reproductivo.

La teoría del arte prima de lo que se considera "arte" (hasta ahora predominantemente en manos de hombres artistas) por encima de lo que se considera "artesanía" (con fuerte presencia femenina). La filosofía y el conocimiento presentes en el currículo oficial responden a un pensamiento fundamentalmente descontextualizado y especulativo, alejado de las experiencias de la población, que no tiene en cuenta el papel de las emociones y que ha sido elaborado fundamentalmente por hombres (Seidler, 2000).

Este carácter androcéntrico de la ciencia y del pensamiento tiene las siguientes consecuencias sobre la educación:

- Pone al alcance de los jóvenes una cultura de la cual las chicas se sienten excluidas.
- Ellos tienen héroes, guerreros, sabios, artistas o referentes históricos en los cuales se puedan mirar en el espejo con los que identificarse. Ellas no.
- El currículo escolar se organiza alrededor de aquellos saberes que se consideran más importantes (en términos masculinos): Matemáticas, Ciencias Experimentales. Y no se enseña a tener autonomía vital, a cuidar un bebé o preparar una comida.

- En Historia, los varones que merecen atención son los poderosos y los guerreros y no otros tipos de varones capaces de hacer otras cosas: no aparecen ni los sensibles, ni los que cuidan, los desertores de las guerras, entre otros (Moreno, 1986).

Así, pues, el currículo escolar marca lo que se considera importante socialmente. Y este mensaje se dirige fundamentalmente a los jóvenes, puesto que se presenta encarnado en cuerpos de varones.

En la enseñanza reglada, la relación predominante del alumnado con el cuerpo pasa por negarlo o por trabajarlo como instrumento apto para el trabajo productivo (adecuado a una época industrial ya periclitada) (Foucault, 1977).

El espacio del patio (como espacio aparentemente no regulado por la institución) y la actividad física que predomina en él (que es de carácter competitivo y no cooperativo) son dos aspectos complementarios que acaban dando protagonismo a los chicos y educándolos para la vida de acuerdo con los estereotipos sexistas (Michel, 2001).

Los libros de texto y los libros de lectura utilizados en el sistema educativo contienen muchos elementos sexistas (tanto en el texto como en las ilustraciones). Ciertamente, algunos de los estereotipos sexuales que antes eran más frecuentes han desaparecido, pero los trabajos más recientes sobre los libros de texto muestran que aún hay elementos de sexismo muy fuertes, a pesar de que sean menos destacables a primera vista.

Por otro lado, el currículo oculto se convierte en otro espacio de transmisión cultural de los estereotipos de género y de definición de roles sexuales. Tan importante como qué se enseña es la forma, la manera de transmitir el conocimiento. El método más utilizado para estudiar el currículo oculto (manera de dirigir al alumnado valores y mensajes no explícitos transmitidos a través de la relación docente) ha sido el análisis de la interacción en el aula.

Estos estudios que se empezaron a finales de los cincuenta han puesto de manifiesto que la mayoría de docentes (varones y mujeres) dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones de cómo han de trabajar, les hacen más críticas y les riñen más a menudo.

Otro aspecto interesante en el estudio del currículo oculto ha sido puesto sobre la mesa por las feministas: la generalización de los valores masculinos: competitividad, agresividad, deseo de destacar y de ser el primero, indiferencia ante las dificultades o los problemas de los compañeros y compañeras, son actitudes valoradas por el sistema educativo (que premia a quien triunfa). En cambio, las actitudes de atención a los otros y las otras aparecen más devaluadas.

Un problema que ha acaparado el interés social y de los medios de comunicación, en los últimos años, es el abandono prematuro y fracaso escolar de los chicos. Estos tienen más dificultades escolares, sacan la nota más baja, tienen más problemas de disciplina, recurren con más frecuencia a la violencia en la solución de conflictos y son los que más abandonan los estudios a partir de la secundaria post-obligatoria.

Entre otros motivos a explicar la situación mencionamos:

- El mayor esfuerzo de las chicas, conscientes de su situación en el mercado laboral y de que la educación será una de sus principales herramientas de emancipación (Terrail, 1992).
- La percepción de que los jóvenes tienen más fácil la incorporación al mercado de trabajo que las jóvenes (Martínez García, 2009).
- Análisis de si la escuela perjudica a los estudiantes varones con independencia de sus habilidades cognitivas y su trabajo académico, así como la feminización del profesorado y su efecto sobre los métodos, organización del aula y evaluación (Férrandez Enguita, et al, 2010).

1.3 Comprendemos el concepto de igualdad de género y masculinidades

La igualdad de género no empieza con el establecimiento de reglas y normas, sino con la formulación de preguntas: “¿Para qué sirve todo esto del género?” “¿Acaso niños y niñas no son diferentes por naturaleza?” Y, por último pero no por ello de menos importancia, “¿Para qué nos sirve a nosotros y nosotras? Si tratamos esta cuestión, ¿qué aportará a nuestro trabajo diario como educadores y educadoras?”



Antes de nada, es necesario hablar sobre todos aquellos puntos en relación al tema niños – niñas – género, y por qué tratarlos desde la escuela. En este momento, hay que dejar espacio a las distintas actitudes personales de las personas implicadas, y también al escepticismo. De otro modo, se corre el riesgo de que la resistencia al cambio permanezca oculta bajo la superficie: ¿quién podría estar en contra de la igualdad de género? Esto obliga a que exista consenso sobre los objetivos conjuntos, dejando espacio para la coexistencia de diferencias.

Los seres humanos crean su género usando distintos medios y estrategias, como las posturas o el habla, que tienen disponibles como parte de un cierto contexto social y cultural. Así, “hacer género” se refiere a la creación activa de comportamientos apropiados al género, y por tanto socialmente “competentes” o “razonables”. En consecuencia, los humanos “se crean a sí mismos” como niño o niña, hombre o mujer, señalando su género. Esto se manifiesta sobre todo en las incontables maneras de expresar el cuerpo humano, pero también usando otras estrategias de producción (por ejemplo, la elección de prendas de vestir), que luego otros y otras reconocen como ‘niña/mujer’ o ‘niño/hombre’. En este sentido, tanto los diferentes comportamientos en el juego como la orientación género-típica hacia una determinada profesión en etapas más tardías son indicaciones de esta competencia género-típica. Pero también la conexión empíricamente clara entre violencia física y masculinidad podría considerarse como un comportamiento socialmente esperado y “legítimo” de muchos “jóvenes de sexo masculino en la adolescencia”.

1.3.1 Sobre la masculinidad, el cambio social y los beneficios patriarcales

Para Connell (1995) la masculinidad es la posición en las relaciones de género, las prácticas por las que los varones y mujeres se comprometen en esta posición y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. Las masculinidades se construyen socialmente a través de las prácticas de género. Estas prácticas son creadas a través de un proceso histórico de dimensión global.

Se considera que en muchos aspectos, la posición de los varones no ha cambiado. Los varones siguen controlando la mayoría de las posiciones de dirección en las empresas públicas y privadas, en los gobiernos, en las organizaciones internacionales, entre otros. También, los varones tienen, aproximadamente, el doble de los ingresos que las mujeres, así como su participación en el trabajo doméstico y los cuidados es menor al de las mujeres.

Las estadísticas de las Naciones Unidas y los índices de desigualdad de género⁴, muestran que muchos países en el mundo están aún lejos de la igualdad de género.

Está claro que, a nivel global, los varones tienen mucho que perder cuando se persigue la igualdad de género, porque los varones, colectivamente, continúan recibiendo beneficios patriarcales.

En relación a la división del trabajo:

- Los varones reciben la mayor parte de los ingresos de la economía monetaria y ocupan la mayoría de posiciones de dirección.
- Los varones son en su mayoría la fuerza de trabajo de las ocupaciones más peligrosas, sufren la mayoría de accidentes laborales en la industria, pagan la mayoría de los impuestos y están bajo una fuerte presión para mantenerse empleados.

En relación al poder:

- Los varones controlan en su mayoría las instituciones de coerción y violencia.
- Los varones también son los principales objetivos de la violencia militar, los crímenes, asaltos y muchos más varones que mujeres están en prisión o han sido ejecutados.

Además se debe tener en cuenta que estas desventajas, en sentido amplio, son las condiciones necesarias de las ventajas que tienen los varones. Por tanto, los varones no pueden mantener su poder patriarcal sin ser al mismo tiempo agentes objetivos de la violencia. Muchos varones no pueden beneficiarse del trabajo doméstico y del cuidado de las mujeres sin que se pierdan la intimidad y conexión con sus pequeños hijos y pequeñas hijas.

Un tema importante para la igualdad, es que los varones que tienen la mayoría de beneficios y los varones que pagan la mayoría de los costos no son los mismos individuos.



La clase social, la raza, la nacionalidad, el lugar de procedencia y las diferencias generacionales afectan a la categoría "hombre", distribuyendo los beneficios y costos de las relaciones de género de forma muy desigual entre los varones.

⁴http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_ES_Summary.pdf

1.3.2 Fundamentos teóricos del análisis de las masculinidades

Connell (1995) vincula la masculinidad con la estructura social para analizar las relaciones de género contemporáneas, las tipologías de masculinidad y las dinámicas de cambio. Piensa que la masculinidad, más que un carácter natural, una conducta promedio o una norma, es un proceso y unas relaciones por los que varones y mujeres llevan vidas marcadas por el género.

Su modelo se estructura en tres dimensiones:

Relaciones de poder	Relaciones de producción	Vínculo emocional o cathexis
Subordinación general de las mujeres y dominación de los varones (patriarcado).	División sexual del trabajo (esfera productiva el varón y esfera reproductiva la mujer). Consecuencias: discriminación salarial, los varones controlan las grandes corporaciones y grandes fortunas; los varones no participan de los cuidados de los hijos e hijas.	“El deseo sexual es visto como natural”. Energía emocional ligada a un objeto. Vinculado a la dominación de los varones: ¿Las relaciones son consensuadas o coercitivas?, ¿El placer es igualmente dado y recibido?.

El modelo de Connell se caracteriza por ser dinámico, relacional y heterogéneo. Habla de masculinidades, en plural, de estructuras de género que intersectan (interactúan) con otras estructuras sociales: con la raza y la clase social. Por ejemplo un varón blanco se construye no sólo en relación a las mujeres blancas, sino también en relación a los varones negros. Hay un control de los varones blancos en la policía, juzgados y prisiones (el miedo de los varones blancos a la violencia de los negros). Los varones negros (u otras minorías étnicas) están sobrerrepresentados en las prisiones.

Según Connell no se puede entender la clase social, la raza o la desigualdad global sin entender el propio género.

Connell elabora cuatro tipologías de masculinidad (dinámicas y en relación):

Masculinidad hegemónica	Masculinidad subordinada
Masculinidad cómplice	Masculinidad marginada

- **Masculinidad hegemónica:** un grupo social exige y sostiene una posición de liderazgo. Se configura a partir de la correspondencia entre el ideal cultural y poder institucional (no tienen por qué ser los varones los más poderosos; pueden ser actores o figuras de ficción). La autoridad es la marca de la hegemonía (la violencia real o simbólica sostiene esta autoridad). La hegemonía es históricamente móvil; puede cambiar cuando nuevos grupos reclaman y consiguen la posición hegemónica. Las características desde nuestra visión serían: agresividad, fuerza, acción, ambición, auto-confianza, heterosexualidad, proveedor de la familia, negación emocional, entre otros. Esta tipología se caracteriza por la dominación de las mujeres.

- **Masculinidad subordinada:** Son relaciones específicas de subordinación y dominación entre grupos de varones. El más claro es el de los varones heterosexuales hacia los homosexuales. Hay una “estigmatización cultural de la homosexualidad”, exclusión política y cultural, violencia y discriminación hacia los varones gays. Desde el punto de vista de la masculinidad hegemónica, la homosexualidad se asocia a la feminidad. El amaneramiento o no “encajar” en los patrones hegemónicos también se penaliza con insultos como cobarde, gallina, niño de mamá, entre otros.
- **Masculinidad cómplice:** La mayoría de varones no cumplen con los modelos normativos de la masculinidad hegemónica, pero la mayoría de varones gana con la hegemonía; se benefician de los privilegios patriarcales. Es decir, la ventaja general que tienen los varones con la subordinación de las mujeres (trabajo, sexualidad, entre otros.). Muchos de estos varones no son violentos con sus mujeres, hacen su parte en las tareas domésticas, llevan el sustento al hogar, pero se benefician de los privilegios patriarcales.
- **Masculinidad marginada:** Se refiere a las relaciones de clase dominante y subordinada o de grupos étnicos. Los varones que no tienen “autoridad” (poder) en el ideario de la masculinidad hegemónica. Los varones de clase obrera y las minorías étnicas.

Revisiones posteriores de estas tipologías han mostrado como la hegemonía también está presente en los diferentes grupos. Por ejemplo, entre los varones homosexuales hay relaciones de dominación y subordinación o entre los varones blancos de clase obrera y los obreros de minorías étnicas.

1.3.3 Una mirada a la situación de los varones hoy en día

- **Varones e igualdad**

La diversidad de tipologías propuestas por Connell se concreta en que las respuestas de los varones a la igualdad de género es muy diversa. Por ejemplo, las encuestas europeas no muestran un consenso sobre si los varones están a favor o en contra de la igualdad de género. Se habla del patrón de los tres tercios (Connell, 2011), según el cual, un tercio de los varones apoyan los cambios hacia la igualdad, un tercio se opone y el otro tercio no tiene decidida su posición o tiene una posición intermedia.

Lo que sí muestran las investigaciones (Abril et al, 2009) es que hay una tendencia a largo plazo de crecimiento del apoyo a la igualdad de género, especialmente entre las generaciones jóvenes.

Sin embargo hay evidencias significativas de la “resistencia” de varones adultos y jóvenes en el cambio en las relaciones de género. Especialmente entre los varones de más edad y aquellos que mantienen una cultura de organización “masculina” en entidades públicas y privadas que limitan el acceso a las mujeres. También hay investigaciones (Connell, 2011) que ponen en evidencia como algunos varones tienen un control social informal y hostilidad contra las mujeres y otros varones percibidos como “diferentes”.

Cabe señalar que muchos varones aceptan el cambio en principio, pero en sus prácticas actúan de forma que sustentan las desigualdades de género (por ejemplo varones con valores igualitarios que no participan de forma equitativa en el trabajo doméstico y de cuidado, como indican las diferentes estadísticas y encuestas).

Las encuestas de valores aplicadas en España también señalan la preferencia de varones y mujeres por una familia de roles simétricos. Para los varones el modelo ideal - en un 66% de los casos - es una familia en la que tanto el hombre como la mujer trabajen fuera de casa y se repartan las tareas del hogar y el cuidado de los niños/as, incrementándose este porcentaje en el grupo de edad de 18 a 24 años (83%) y en el grupo de 25 a 34 años (79,5%) (CIS, 2004).

Otro aspecto destacable, es que la esfera pública, se ha movido hacia valores más igualitarios, y esto ha producido cambios en la esfera privada; a través de la legislación en materia de igualdad, por ejemplo. En España, desde el 2004, hay un avance importante en materia legislativa en temas de igualdad (ley contra la violencia de género, ley de igualdad, entre otros). Es decir, los cambios legislativos tienen incidencia en cambios de valores de la población; son dos elementos que se retroalimentan.⁵

En el caso de Perú, es importante destacar la formulación de políticas públicas como el Plan de Igualdad de Género⁶, así como la Ley No. 28983 Ley de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres⁷, instrumentos que pretenden garantizar el reconocimiento, promoción, protección y exigibilidad de los derechos de las mujeres y hombres en igualdad de condiciones en los distintos espacios y ámbitos en los cuales se desenvuelven.

⁵<http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?rubrique21>

⁶ Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017, aprobado por Decreto Supremo No.004-2012—MIMP.

⁷ Publicada en el Diario “El Peruano” el 16 de marzo de 2007.

Sobre los varones y el trabajo doméstico

A pesar de los avances en materia de igualdad, el reparto del trabajo doméstico continúa siendo muy desigual entre varones y mujeres. En España, en el 2006, 1 hora 37 minutos para los varones y 4 horas y 55 minutos para las mujeres. El sur de Europa es donde existen más diferencias. En los países europeos más avanzados en materia de igualdad (los del norte), las mujeres hacen el doble de trabajo doméstico que los varones.⁸

Lo que sí se observa en los datos es una tendencia en la reducción del tiempo dedicado a las tareas domésticas en las mujeres y un ligero aumento en los varones. En el periodo 2009 - 2010, las mujeres dedicaban media hora menos a las tareas domésticas y los varones empleaban 20 minutos más en promedio diario. En los últimos siete años los varones han reducido la diferencia con las mujeres en tiempo de dedicación diario a las tareas del hogar en 41 minutos. (INE, ETT 2009-2010)

La participación de los varones se reflejan en las tareas menos rutinarias, como reparaciones del hogar, sacar a pasear al perro y, en menor medida, gestiones y compras. Los varones tienen encomendadas tareas periféricas a la economía doméstica; menos rutinaria, actividades en el exterior o que producen un mayor grado de satisfacción o incluso realización personal. Las mujeres se concentran más en las tareas rutinarias y los varones en las ocasionales.

Por ejemplo, respecto a los cuidados de los hijos e hijas, los varones invierten más tiempo en el cuidado de calidad (leer un cuento, ir al parque, entre otros) que en el cuidado básico (dar de comer, vestir, entre otras actividades). Así, no solo los varones se involucran menos sino que lo suelen hacer en actividades “voluntarias”, más gratificantes o relacionadas con la esfera pública (paseos, baños, juegos, lectura de cuentos y otros afines).

En Perú, de acuerdo a la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) 2010⁹, se evidencia las diferencias de participación y tiempo que destinan hombres y mujeres a nivel de área de residencia como es al área urbana y rural, de acuerdo con su edad, nivel educativo, estado civil, condición de empleo, número de hijos e hijas y otras importantes variables de análisis. Así tenemos que:

- Hombres y mujeres a partir de los 12 años, participan en las actividades relacionadas con las tareas domésticas propias del hogar, pero también que es mayor el porcentaje de mujeres que se dedican a estas actividades.
- En las tareas cuidado de bebés, niñas, niños y adolescentes encontramos que la participación de los hombres alcanza el 44,4% y de las mujeres al 56,4%, sin embargo, el tiempo que las mujeres destinan a esta actividad es de 12 horas con 14 minutos semanales, en cambio, los hombres 5 horas con 49 minutos a la semana.
- En el cuidado de miembros del hogar que presentaron algún síntoma, malestar o enfermedad, el 16,8% de las mujeres y el 9,8% de los hombres mencionan participar en esta actividad, dedicando 4 horas con 16 minutos y 3 horas con 37 minutos semanales respectivamente.

Es así que “los resultados muestran una brecha en el uso del tiempo entre mujeres y varones, lo que permite afirmar que se constata la vigencia de una tradicional división sexual del trabajo

⁸< <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fe447&file=inebase>>

⁹Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta Nacional de Uso de tiempo 2010. Prinley SRL, Lima (Mayo 2011) p. 83

entre los géneros. Las mujeres se dedican en mayor proporción que los hombres a las tareas domésticas no remuneradas, así como al cuidado de los niños, enfermos y personas mayores. Es probable que esta situación las prive de oportunidades de un desarrollo humano pleno de sus capacidades¹⁰.

- **Principales factores que influyen en la participación de los varones en las tareas domésticas y de cuidado en el hogar.**

¿Qué hace que los varones participen en la esfera reproductiva y los cuidados?

- Edad y nivel formativo
- La situación laboral y educativa de la pareja: ella gana más dinero, tiene un mejor empleo con mayor proyección profesional (ella está más orientada al trabajo); mayor nivel educativo.
- Los varones trabajan menos horas fuera de casa (jornada intensiva, condiciones favorables de flexibilidad; trabajan en el sector público). Menos orientados al trabajo y más orientados a la familia o vida personal.
- Poca proyección profesional o itinerarios laborales discontinuos, así como provenir de un nivel educativo alto.
- La socialización de género y experiencias de autonomía de los varones.

¿Por qué los varones se resisten a la participación en la esfera reproductiva y los cuidados?

A nivel general, las razones para la resistencia incluyen los beneficios patriarcales mencionados, pero la resistencia también puede significar a nivel ideológico la defensa de la supremacía masculina. Por ejemplo, estudios sobre violencia doméstica muestran que los varones perpetradores a menudo tienen una visión conservadora de la mujer y de los roles de género en la familia. (Garda; Huerta, 2008).

A nivel más concreto existen factores que pueden explicar esta resistencia:

- **Factores externos:**

La legislación que favorece u obstaculiza el involucramiento de los varones en los cuidados. Un ejemplo es el permiso de paternidad. El “experimento” nórdico muestra como la mayoría de los varones pueden cambiar sus prácticas cuando las circunstancias son favorables. Cuando las políticas y reformas legislativas van dirigidas al cambio de los procesos culturales, el apoyo de los varones por la igualdad de género se incrementa.

En este sentido, el permiso de paternidad es vital para fomentar la relación entre los padres y sus hijos/as. En la mayoría de países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Suecia, entre otros) los padres tienen un permiso de paternidad propio e intransferible que oscila entre los dos y los cuatro meses. (Abril, et al. 2011)

¹⁰ Ibid. p. 84

En España, la actual legislación de permisos parentales es un obstáculo para la mayor participación de los padres, el reparto equitativo de los cuidados en la familia y la igualdad de género en el mercado laboral. Los varones solo tienen 15 días de permiso.

En Perú, la Ley No. 29409¹¹ y su reglamento Decreto Supremo No.014-2010¹² concede derecho de licencia por paternidad de 4 días a trabajadores de la actividad pública y privada. El objetivo de la Ley, según consta en el ámbito de aplicación, es promover y fortalecer el desarrollo de la familia. Consideramos importante que este derecho de los varones a un permiso de paternidad propio e intransferible, se vaya ampliando.

Las condiciones laborales y de flexibilidad en las empresas pueden favorecer u obstaculizar el involucramiento en los cuidados. Los varones con mejores condiciones laborales (flexibilidad, jornada intensiva, sector público, entre otros) participan más en los cuidados.

- **Factores culturales: socialización de género**

Aquí se destacan los estereotipos y roles de género aprendidos a través de los agentes de socialización (en la familia, la escuela, los medios de comunicación, la religión, entre otros). Por ejemplo, varones con experiencias de autonomía en la niñez, adolescencia, modelos familiares igualitarios, son más propensos a los cuidados y reparto igualitario.

La “naturalización” del género y de la maternidad puede ser un obstáculo en la intervención de los varones en los cuidados. ¿Por qué el nacimiento del primer hijo/hija implica muchas veces un retroceso en la igualdad en las parejas con un reparto igualitario antes del nacimiento del hijo/hija?

La mujer asume, supervisa y controla las tareas domésticas y de cuidados. Muchos varones son relegados al papel de ejecutores. Esto tiene también que ver con la socialización de género y la asunción internalizada del espacio doméstico y de cuidado como un espacio femenino.

Muchos “padres igualitarios” se quejan de la falta de apoyo y referentes a la hora de ejercer su paternidad (no suelen hablar con sus padres de la experiencia y hablan poco con otros varones).

En España, a nivel público (medios de comunicación) y político casi no hay debate sobre las “nuevas” paternidades o la equidad de género de los padres. Este debate ha sido crucial en otras sociedades, por ejemplo los países nórdicos, para el mayor involucramiento de los varones en los cuidados.

En Perú, la discusión se encuentra abierta y se viene trabajando el tema hace algunos años desde el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables realizando acciones destinadas a promover las políticas de conciliación entre la vida familiar y las actividades laborales que contribuyen a que tanto hombres como mujeres, destacándose la importancia de promover una mayor participación de los varones en su rol de padres, a fin de contribuir al fortalecimiento de las familias; promoviéndose paternidades responsables y afectivas, enmarcadas en la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, desde el Estado y la sociedad civil.

¹¹ Publicada en el Diario “El Peruano” el día 20 de setiembre de 2009.

¹² Publicada en el Diario “El Peruano” el 16 de diciembre de 2010.

1.3.4 Cinco pasos para implementar la perspectiva de género en la educación

A continuación desarrollaremos cinco pasos que se requieren para la implementación de la perspectiva de género en la educación:



1. Fijar unos objetivos principales

El objetivo de un proceso de perspectiva de género es fomentar la igualdad entre varones y mujeres. Este objetivo general debe concretarse.

2. Análisis y observación

Con la ayuda del denominado método 3R, pueden identificarse las disparidades de género en ámbitos distintos. El método 3R, desarrollado por la científica sueca Gertrud Åström, es un instrumento de análisis de la estructura de género de las administraciones y organizaciones a tres niveles diferentes.

En el primer nivel se obtienen estadísticas de género de “representación”. Así, las preguntas que analizan el género son, por ejemplo: “¿Cuántos mujeres y varones ocupan cargos que implican la toma de decisiones?” o “¿Cuántos mujeres y varones se responsabilizan de la implementación de estas decisiones?”.

En el segundo nivel “recursos”, el analista estudia la asignación de recursos en administraciones y organizaciones (el tiempo que mujeres y varones hablan en reuniones, comparación de remuneraciones, entre otros).

En el nivel “realidad” se lleva a cabo un análisis cualitativo: se trata de exponer y cuestionar las normas y los valores incorporados en las estructuras y prácticas de las autoridades locales, que subyacen a la toma de decisiones y que pueden reforzar la desigualdad de género.

Modelo 3R

Pasos	Objetivos	Preguntas clave	Palabra clave
R1 - REPRESENTACIÓN	¿QUIÉN? Dirección Personal Alumnas/os	<p>¿Cuántos varones y mujeres hay en puestos de decisión?</p> <p>¿Cuántos varones y mujeres son responsables de implementar las decisiones?</p> <p>¿Cuántos varones y mujeres se benefician o usan el servicio?</p>	Democracia (¿hay equilibrio entre géneros?)
R2 - RECURSOS	¿QUÉ?	<p>¿Cómo se distribuyen los siguientes recursos entre varones y mujeres?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinero • Tiempo • Conocimiento e información • Espacios • Otros recursos humanos; por ejemplo la atención 	Eficiencia y Equilibrio (en la distribución de recursos)
R3- REALIDADES	¿QUÉ CONDICIONES? ¿QUÉ NORMAS?	<p>¿Los datos cualitativos revelan ciertos patrones de género?</p> <p>¿Estos patrones responden a objetivos de igualdad de género?</p> <p>¿Qué causa la desigualdad de género?</p> <p>¿Cuáles son las principales normas, valores y estereotipos que llevan a un trato diferente entre varones y mujeres?</p>	Calidad/ sensibilización de género

3. Planificación

En el tercer paso deben derivarse unos objetivos de igualdad de género concreto y tangible a partir de los resultados del análisis de género.

Sigamos con el ejemplo anterior del uso de los espacios. De acuerdo con diversos estudios, niños y niñas utilizan de forma limitada las áreas de juego que ofrecen los centros de educación infantil. Las niñas suelen jugar en grupos pequeños, buscan más el consenso, se sientan en la mesa, pintan y juegan en función del uso asignado a cada espacio. La mayoría de niños juegan en grupos más grandes, se mueven más, ocupan más espacio y transgreden más a menudo que las niñas las reglas de uso de los espacios.

Así, los objetivos de igualdad de género en relación al uso de espacios podrían definirse como sigue:

- El objetivo general podría ser la transgresión situacional de las fronteras de género y, en consecuencia, un ensanchamiento de las oportunidades de niños y niñas para desarrollarse y actuar.
- Los objetivos secundarios en este ámbito podrían fomentar que las niñas se muevan más, o una activa participación de niños en las tareas del centro de educación infantil (recoger la mesa, limpiar, mover mesas y sillas, entre otras acciones). Niños y niñas deberían tener la oportunidad de conocer todas las áreas, incluso las atípicas de su género.

Deben definirse unos criterios de evaluación de los objetivos de igualdad de género, que los educadores y educadoras puedan utilizar para comprobar si los han alcanzado. Con el ejemplo del uso de espacios, un criterio de evaluación podría ser, por ejemplo: niños y niñas, ¿juegan más a menudo en determinadas áreas de juego, o con materiales género-atípicos?

4. Ejecución

Si los educadores y educadoras han formulado unos objetivos de igualdad de género, en el cuarto paso pueden desarrollar y poner en práctica medidas concretas para alcanzar los objetivos.

Por ejemplo, para evitar las áreas de juego específicas para uno u otro género y por tanto las clasificaciones género-típicas, algunos centros de educación infantil han implementado áreas de juego libres (sin definir las actividades que deben llevarse a cabo en ellas) o han empezado a guardar los juguetes (muñecas, piezas de construcción, entre otros objetos) de forma flexible, por ejemplo, en contenedores con ruedas que pueden moverse libremente.

Además, a determinadas horas los centros de educación infantil pueden ofrecer “días para los niños” y “días para las niñas”, en los que niñas y niños pueden experimentar con juegos género-atípicos en “espacios vigilados”, y con grupos de su mismo género.

En Islandia, y en el marco de la pedagogía Hjalli, se eliminaron los juguetes género-típicos, sustituyéndolos por materiales como arcilla, arena, madera y agua, y los espacios se diseñan de forma muy minimalista (por ejemplo, con las paredes vacías).

Todas estas medidas pretenden abrir a niños y niñas a un espectro más amplio de oportunidades de acción y desarrollo, superando así las restricciones género-típicas.

5. Evaluación

El quinto paso de la puesta en práctica de una perspectiva de género consiste en evaluar los objetivos de igualdad de género. Con la evaluación, los/as educadores y educadoras pueden comprobar si se han alcanzado sus objetivos y, al mismo tiempo, si los resultados continúan presentando desigualdades de género. La evaluación de medidas concretas puede realizarse mientras éstas se están llevando a cabo. Con este propósito pueden emplearse diferentes métodos analíticos.

Por ejemplo a partir de observaciones diarias de cómo niños y niñas utilizan los espacios/ aulas en momentos prefijados.

La observación estructurada de las secuencias de juego, mediante el uso de grabaciones en video y/o audio para observar a los/as niños y niñas en acción desde una cierta distancia, ofrece oportunidades de reflexión.

Con la ayuda de un diario, los y las docentes pueden dejar constancia en todo momento de sus pensamientos, planes, experiencias, observaciones y cambios. El enfoque de la investigación en acción puede utilizarse para ayudarlos y ayudarlas a considerar su trabajo diario desde el punto de vista de un investigador, analizando sistemáticamente su contexto de trabajo diario desde la perspectiva de un observador situado a una cierta distancia. Mediante la puesta en relación de acción y reflexión, surgen nuevas posibilidades de actividades pedagógicas. Sin embargo, la evaluación no es el final de un proceso de perspectiva de género. Los resultados de la evaluación nos permitirán elevar las prácticas educativas de sensibilización de género a un nuevo nivel, con nuevos requisitos previos.

Al trabajar con la coeducación, tener un plan es útil por varias razones. Elaborar un plan ayuda a concretizar los resultados que se quieren obtener con el trabajo, y a valorar si el proceso satisfizo los objetivos. Al mismo tiempo, el género no es una cuestión que pueda tratarse de forma aislada en un plan y considerarla resuelta: "En febrero nos centraremos en la igualdad de género y los juguetes".

El hecho de concretizar estas fases y elevarlas a un nivel consciente hace posible la reflexión y mejora la calidad del proyecto. Al planificar y poner en práctica proyectos de coeducación en centros de educación infantil, vale la pena tener en cuenta este proceso.

1.3.5 Masculinidades y cambio social: razones para el optimismo

Una razón importante tiene que ver con muchos ejemplos documentados sobre la diversidad de las masculinidades y la capacidad de chicos para la igualdad de género. Cada vez hay más varones descontentos con los roles tradicionales. Por tanto, está claro que los varones tienen capacidad para reconocer la igualdad y actuar en consecuencia para el cambio de las relaciones de género. Además los varones tienen razones importantes para apoyar estos cambios.

- En las escuelas, por ejemplo, a pesar de los patrones hegemónicos y dominantes de la masculinidad, también están presentes otros modelos de masculinidad que son respetuosos con las mujeres y están implicados en la igualdad. Además, es posible flexibilizar los estereotipos de género en la escuela a partir del trabajo de sensibilización con varones y mujeres.
- En Escandinavia en los últimos años con los permisos de paternidad pagados. El alto porcentaje de varones que se acogen a estos permisos y participan en el cuidado de hijos e hijas, muestran el deseo de muchos varones por cambiar las prácticas de género tradicionales. Cuando las políticas y reformas legislativas van dirigidas al cambio de los procesos culturales, el apoyo de los varones por la igualdad de género se incrementa. (Abril et al, 2011)
- Los varones no están aislados, tienen relaciones sociales con otros varones pero también con mujeres (madres, parejas e hijas). La calidad de la vida de los varones depende de la calidad de esas relaciones. Por tanto podemos hablar de “intereses de relación” para apoyar la igualdad de género. Un ejemplo son los varones que tienen hijas y se involucran en la paternidad; para ellos el apoyo a la igualdad de género es importante si quieren ver crecer a sus hijas en un mundo que les ofrece oportunidades, seguridad, libertad y posibilidades para desarrollar sus talentos.
- Muchos varones desean eliminar los efectos “tóxicos” del orden de género. Hay estudios que muestran los efectos en la salud de los varones de los roles de género (accidentes, suicidios, adicciones, entre otros). La masculinidad dominante muchas veces se sustenta en estas prácticas tóxicas.
- Las presiones sociales y económicas hacia los varones en el mercado laboral, para que incrementen sus horas de trabajo pagado van en contra de las reformas del orden de género. Muchos varones empleados dependientes desean un mayor equilibrio entre su vida laboral y familiar.
- Por otro lado cuando el desempleo es alto, la falta de trabajo remunerado puede ejercer una presión perjudicial en los varones que han crecido con las expectativas de ser el “proveedor” familiar. En este caso, la apertura a patrones económicos alternativos y moverse hacia una mayor diversidad o a otras opciones, superando la visión tradicional del hombre “proveedor”, puede incrementar el bienestar de los varones.
- Muchos varones apoyan la igualdad de género porque ven la relevancia que puede tener en el bienestar de la comunidad donde viven. Por ejemplo, en situaciones de pobreza y desempleo, la flexibilidad en la división sexual del trabajo puede ser crucial para la supervivencia en el hogar.

- Muchos varones apoyan las reformas del orden de género porque la igualdad de género está relacionada con sus principios políticos o éticos. La idea de derechos humanos iguales tiene mucha vigencia entre numerosos grupos de varones que están en movimientos profeministas e igualitarios.

Así, el desempleo o las trayectorias laborales discontinuas y precarias, cada vez más presente en los varones, pueden erosionar la presión y expectativas de algunos varones como proveedores principales de la familia y abrirlos a patrones alternativos, a un mayor equilibrio y flexibilidad de la división sexual del trabajo en el hogar y “masculinidades multi-opcionales” que incrementen la promoción de los cuidados en los varones.

No hay que olvidar que el desempleo y la precariedad laboral de los varones pueden tener también consecuencias negativas en éstos y su entorno. Algunos varones lo viven como una pérdida de la identidad sexual al entrar en un espacio socialmente devaluado: no da dinero, ni satisfacción y es “una cosa de chicas”. Esto puede provocar frustración que puede incidir en su propia salud (estrés, depresión, alcoholismo, entre otras reacciones) o en la salud de los que están a su alrededor, como por ejemplo un aumento de la violencia contra las mujeres, hijos e hijas.

1.3.6 Masculinidades y cambio social: asuntos pendientes

La diversidad entre los varones y las masculinidades se reflejan en la diversidad de los movimientos de varones. En España y en Europa hay múltiples movimientos, con diferentes agendas que operan en los terrenos de la igualdad de género, los derechos de los varones o las identidades étnicas o religiosas. Por tanto, no hay una posición política unificada ni representantes autorizados que defiendan los intereses de los varones por la igualdad.

El neoliberalismo, la ideología económica dominante hoy día, está atacando el estado del bienestar de las que muchas mujeres dependen, desregularizando el mercado de trabajo, precarizando a las mujeres trabajadoras, reduciendo el empleo en el sector público donde las mujeres predominan, exprimiendo la educación pública, que es vital para la posición de las mujeres en el mercado de trabajo.

Esto sin duda, puede afectar al orden de género y potenciar unas relaciones basadas en los roles de género tradicionales y, por tanto, un retroceso en las políticas hacia la igualdad de género, tanto en el sector público como en el privado.

Otra razón de la dificultad en la expansión de la oposición de los varones al sexismo es el papel que juegan, como autoridades “culturales” ciertas instituciones conservadoras, vinculadas a creencias religiosas que promueven un orden de género tradicional, así como ciertos medios de comunicación, el deporte comercial y algunas más. Entre estas manifestaciones del sexismo se encuentra la cosificación o la representación de la mujer en los medios de comunicación, el androcentrismo, entre otros.

1.4 Trabajamos la coeducación en los centros educativos

Resulta elemental que la coeducación esté presente en el aula ya desde educación inicial, tal y como indican Romero y Abril (2008) pero no como prácticas coeducativas voluntarias realizadas cada cierto tiempo, sino que se encuentren inmersas en la tarea docente diaria.

Así, la coeducación tiene que convertirse en un proceso intencionado de intervención, que cuestione las formas de conocimiento socialmente dominantes y que coadyuve a la incorporación del mundo y de las experiencias de las mujeres, así como la visualización de las masculinidades alternativas. Implica una profunda reflexión sobre la estructura de la enseñanza: la organización de los centros, las relaciones de comunicación, los contenidos y los materiales curriculares. Es decir, sobre el conjunto de actividades que constituyen la vida de un centro. (J.J. Compairé, 2006).

Por tanto, es importante un plan estratégico que incorpore la coeducación, transversalmente, dentro de la comunidad educativa de cada centro. Se hace precisa la intervención del profesorado, acordar las bases en que aparecerá en el Plan Educativo de Centro. Es también recomendable la creación de una comisión que vele por la puesta en marcha y la evaluación de las acciones coeducativas que se planteen. Esta comisión puede estar integrada por la persona responsable de coeducación del centro, la coordinación pedagógica de cada ciclo y el profesorado interesado en la temática. Tendría que contar también con representantes de las familias y del alumnado, junto con representación del personal no docente, tan importante en las relaciones internas de la institución educativa.

El proceso tendría que iniciarse con la formación de las personas que se encargarán de incorporar las estrategias coeducativas en cada centro. Un tipo de formación que incluya aspectos teóricos y de reflexión personal sobre nuestra propia práctica y la reproducción de los estereotipos de género.

La introducción de la perspectiva coeducativa no puede quedarse en una introducción puntual (aprovechando, por ejemplo, una semana cultural o una efemérides) encargada a gente de fuera (talleristas o conferenciantes, por ejemplo). Tiene que involucrar una revisión de todas las variantes del currículum y de las prácticas del centro, llevada a cabo por el propio equipo profesoral. Y que sepa aprovechar las posibilidades de formación y asesoramiento de las universidades y de la administración educativa.

Manos a la obra:

Lo primero que debemos tener en cuenta es poder identificar el enfoque correcto para empezar. Hay muchas opciones para empezar a trabajar la formación en sensibilización de género:

- **Formación continua:** participe en un curso de formación continua sobre esta cuestión, o invite a un formador para un día de estudio en su lugar de trabajo.
- **Observación:** “La observación es importante – pero desgraciadamente no tenemos tiempo para ella...” Sin embargo, sin observación y reflexión el trabajo formativo puede convertirse fácilmente en un proceso de “acción por la acción”. Empiece observando sistemáticamente un campo pequeño o a niñas/os individuales, y documente sus impresiones.
- **Lectura:** lea en grupo un artículo introductorio sobre la cuestión, o distribuya en su equipo un folleto especializado o una revista que hable de temas de género, para que cada colega haga una presentación sobre el material.
- **Experimentar:** no tiene por qué iniciar un gran proyecto, ni trabajar regularmente el tema. Empiece a pequeña escala, ofreciendo una determinada actividad o área de juegos (por ejemplo, el gimnasio, una vez sólo para niñas y otra vez sólo para niños). Déjese sorprender por lo que sucede.

Una vez decidido el enfoque a seguir desde la administración de la institución educativa, tendrán que decidirse los objetivos que corresponden trabajar dentro de la misma. Esto dependerá de las necesidades que se detecten y los propósitos que se persigan para reforzar las conductas positivas o cambiar aquellas que no lo son. Lo importante es tener la capacidad de decidir por dónde empezar y hacerlo de una manera sistematizada para poder evaluar cada uno de los esfuerzos trabajados dentro del equipo.

Para ello proponemos algunas de las siguientes acciones:

a. Asignar un tiempo fijo a la cuestión en su trabajo diario.

El trabajo de género es una tarea *transversal*, es decir, no debería limitarse a proyectos concretos, sino que debería formar parte de todo el trabajo formativo. Esto implica:

- Reflexionar sobre el género en sus actividades **diarias:** pregúntese regularmente si, y de qué modo, el comportamiento de un niño o niña está influenciado por su género; si, y hasta qué punto, niñas y niños usan de manera diferente lo que se les ofrece; de qué manera sus propias reacciones están relacionadas con el hecho de que usted sea un hombre/ una mujer...
- Tenga en cuenta los aspectos de género en sus tareas de **planificación** (por ejemplo, al llevar a cabo la compra anual de material o la planificación anual de proyectos...).
- Reflexione sobre **todas las áreas formativas** desde una perspectiva de género.

b. Involucrar a niños y niñas.

Demasiado a menudo, los conceptos y actividades para niñas y niños se planifican sin su intervención. Pero la coeducación también debe partir del punto de vista de los/as niños y niñas. Así, una de las mejores maneras de enfocar la cuestión es hablando con ellos y ellas.

- Hable con las niñas y los niños.
- Desarrolle actividades conjuntamente con ellas/os.
- Conviértase en un investigador que explora el mundo del género junto con los niños y niñas.

c. Involucrar además a padres y madres desde el principio.

Limitarse a anunciar que “está llevando a cabo un proyecto de género” en su centro de educación infantil puede confundir e inquietar a los padres. Genere enlaces y compromisos con padres, madres o sus representantes desde el principio, especialmente si proceden de entornos culturales o estilos de vida diferentes.

- No empiece explicando la definición de “perspectiva de género”. La experiencia demuestra que, durante una sesión con padres y madres, da más fruto abordar la cuestión *“cómo preparar a los/as niños y niñas para la vida en un mundo cambiante”*.

e. Intentar involucrar a más varones en el lugar de trabajo.

- Intente que más varones hagan prácticas en el centro, y analice con ellos su rol como varones en un centro de educación infantil.
- Invite a participar activamente a los padres en el trabajo diario del centro – no sólo cuando hay que hacer extenuantes trabajos de jardinería, también para que lean historias en voz alta o participen en juegos entre padres, niños y niñas.
- Promueva el conocimiento de los varones de las perspectivas profesionales existentes para ellos en el campo de la educación infantil.

f. Trabajar desde la Dirección

La ausencia de iniciativas de formación en sensibilización de género pocas veces tiene que ver con la falta de voluntad, sino más bien con la falta de tiempo y una mala organización. Por ello, desde la Dirección de los centros educativos, se espera:

- Apoyo a la comunidad asignando unos tiempos concretos a la observación, la documentación y el intercambio de información.
- Creación de un “umbral mínimo” de oportunidades de documentación, por ejemplo montando un “periódico mural” para la puesta en común de preguntas y observaciones sobre la cuestión, o fomentando la elaboración de diarios personales de investigación sobre el tema.
- Suministro de literatura especializada sobre el tema en función a los intereses y propósitos que se persiguen dentro de la escuela.
- Asignación de tiempos para el intercambio y la reflexión en el equipo.
- Seguimiento y responsabilidad de registrar los resultados, de presentar los éxitos al mundo exterior y de que queden plasmados como trabajo conceptual.
- Apoyo para mejorar el desarrollo profesional de los miembros de la comunidad educativa.

Experiencias para reflexionar: La implementación de la coeducación en la educación infantil: Gender Loops, un ejemplo a nivel europeo

El proyecto Gender Loops pretende implementar estrategias de integración o perspectiva de género en la educación infantil. (2006-2008). Cinco países europeos participaron en este proyecto (Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía). A pesar que este proyecto se centra en la educación infantil, las conclusiones y metodologías que propone, desde una visión deconstructiva del género, son fácilmente aplicables a otras etapas educativas, como la educación primaria.

El objetivo del proyecto era analizar la situación de la educación infantil con respecto a la coeducación y las redes de equidad y elaborar materiales para que pudieran ser usados por los centros educativos a nivel europeo. Se pueden descargar los informes y materiales en la página Web del proyecto: www.genderloops.eu

A continuación se describen algunas de las conclusiones del informe de la situación de la implementación de la coeducación en la educación infantil a nivel europeo.

Una de las principales conclusiones puntualiza que para mejorar la adquisición de competencias profesionales, son necesarios cambios en el planteamiento formativo que se da en los estudios de educación infantil. Actualmente, todavía hay centros que asocian la educación infantil, especialmente los 0-3 años, con una etapa más asistencial que formativa. Es importante cambiar esta noción y sobretodo entender que la educación infantil es diferente de otras etapas. Respecto a las competencias de género, es necesario que, tanto las universidades como los centros de secundaria, realicen con el alumnado trabajos de reflexión. El alumnado debe cuestionar su propia identidad, descubrir los aspectos del currículum oculto y trabajar los estereotipos que se asignan a cada género. Si no hay reflexión sobre género se reproducen los modelos y estereotipos.

Por tanto, tiene que haber una reflexión en torno a que el concepto de género en educación es importante para el niño y la niña. Si esta reflexión existe, el profesional se encargará de buscar y utilizar materiales adecuados para trabajar los aspectos de género en el aula.

Esta (auto) reflexión puede darse a través de dinámicas grupales, métodos socio-afectivos, role playing, crítica y debate. Se puede trabajar también a partir de noticias de actualidad o de material audiovisual, como películas o documentales. La (auto) reflexión de género no sólo debería realizarse en la formación inicial, con las futuras/os docentes, sino que también debería extenderse a la formación continua, profesores universitarios y de secundaria que están formando el profesorado de infantil y el mismo profesorado de infantil en activo.

Asimismo, en el caso de las y los docentes de infantil, esta (auto) reflexión individual debe complementarse con una reflexión con el equipo de profesores/as en el centro educativo. En este sentido hay ejemplos de centros que han fracasado en la implementación de un programa de intervención en género en un centro de infantil porque sólo se contaba con el apoyo de algunas/os docentes del centro.

“Hay el caso de un centro de infantil en una comunidad gitana que se decidió trabajar el tema del género porque los estereotipos están muy marcados en esta comunidad. Lo que al principio era un tema de todo el centro se acabó convirtiendo sólo en un tema de uno o dos profesores, los nuevos profesores tampoco se integraban y no aplicaban este tema. Así la experiencia acabó fracasando. Por tanto, pienso que la reflexión ha de ser personal pero tiene que involucrar a todo el grupo del centro educativo.” (Coordinadora de universidad de los estudios de educación infantil, 2008)

También se constata la necesidad de programar actividades que trabajen los aspectos de género, a partir de conversaciones con las/os niñas y niños su cotidianeidad y experiencia vital. O bien, trabajar los estereotipos de género a partir de los juegos, cuentos y canciones. El profesorado de infantil debería estar atento y preparado para no transmitir mensajes implícitos en cuentos y canciones tradicionales que, a veces, ensalzan la pasividad de las mujeres o la violencia hacia ellas.

También se pueden trabajar los estereotipos a partir de imágenes como, por ejemplo, varones cuidando bebés o mujeres en actividades profesionales típicamente masculinas.

Una de las conclusiones más importantes ya mencionadas señala la necesidad de no trabajar, únicamente, la coeducación con las/os niñas y niños en actividades específicas y puntuales. Es decir, se deberían introducir la coeducación en la práctica diaria, en todas las actividades que se realicen.

Por tanto, la mejor estrategia es introducir la coeducación de forma transversal en todas las asignaturas. Es decir, formar al profesorado para que en sus materias sea capaz de introducir la perspectiva de género.

Preguntas para la reflexión:

1. ¿Cuáles considera que fueron los aciertos del proyecto Gender Loops?
2. ¿Qué aspectos de las conclusiones son relevantes a la realidad peruana?
3. ¿Qué retos plantean los hallazgos de dicho proyecto para el profesorado?

Experiencias para reflexionar: La inclusión de los varones en las políticas de género e igualdad

El primer documento internacional importante donde se solicita la inclusión de los varones en las políticas de género e igualdad es el de la 48a sesión de la Comisión de la situación de las Mujeres de las Naciones Unidas, de marzo de 2004¹³.

Los gobiernos participantes acordaron una serie de conclusiones sobre el papel de los varones y los chicos en la consecución de la igualdad de género. Se pidió a políticos, gobiernos, organizaciones de las Naciones Unidas y sociedad civil la promoción de acciones en todos los niveles y áreas, como la educación, los servicios de salud, la formación, los medios de comunicación y las empresas, para incrementar la contribución de los varones y los chicos a la igualdad de género. Entre las conclusiones y recomendaciones señaladas en el documento destacamos:

- Fomentar en los varones el desarrollo de la igualdad de género, especialmente en aquellos varones con poder de decisión.
- Promover la ética del cuidado, entre los padres, las madres y los custodios legales para el bienestar de los niños y niñas y la promoción de la igualdad de género.
- Impulsar programas educativos y de formación, dirigidos a la promoción del cuidado y la corresponsabilidad doméstica.
- Diseñar políticas y programas de igualdad y perspectiva de género, dirigidos especialmente a los varones de toda edad.
- Promover programas educativos, que revisen los estereotipos de género, en la escuela, en el currículum, los libros de texto y entre el profesorado, dirigidos a potenciar un cambio sociocultural y una participación equitativa de las mujeres y los varones en la sociedad.
- Realizar campañas informativas y de sensibilización, dirigidas varones para promover la igualdad de género.
- Tomar medidas efectivas por combatir el sexismo, la pornografía y la violencia contra las mujeres, en los medios de comunicación tradicionales y en los nuevos medios de comunicación e información.
- Adoptar e implementar legislación o políticas que promuevan la conciliación de la vida laboral y familiar entre los varones y las mujeres y la equiparación salarial de mujeres y varones. Reducir la segregación ocupacional, extender el permiso parental y promover la flexibilidad horaria y el teletrabajo¹⁴.
- Promover en los varones el cuidado de personas mayores dependientes o enfermas.
- Diseñar e implementar programas dirigidos a los varones, que tengan por objeto la eliminación de todas las formas de violencia y la actitud responsable y segura en la sexualidad y el comportamiento reproductivo.
- Realizar investigación sobre los varones en relación con la igualdad de género e identificar buenas prácticas.
- Promover la participación de los varones en organismos¹⁵ que tengan como objetivo la mejora de la situación de las mujeres.

¹³ 48º periodo de sesiones del 1º a 12 de marzo de 2004 < <http://www.unwomen.org/es/csw/outcomes>>

¹⁴ Por teletrabajo entendemos el trabajo a distancia, desde casa u otros espacios distintos del puesto laboral, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, que facilitan la conciliación entre la vida laboral y familiar.

¹⁵ Por ejemplo, institutos de género, programas contra la violencia de género, planes de igualdad en entidades públicas y privadas, entre otros.

Algunas consideraciones sobre el trabajo de inclusión de los varones en las políticas de igualdad de género

- La voluntad política de incluir a los varones en la perspectiva y la igualdad de género es el primer paso que cualquier administración se debe plantear. Debe tener claro que esta inclusión debe contribuir al desarrollo de los varones como seres humanos más allá de los límites que les impone la esfera productiva y las consecuencias de la construcción de la masculinidad hegemónica, como por ejemplo problemas de salud, analfabetismo emocional, tendencia al riesgo y a la violencia. Los cambios económicos actuales imponen una presión específica sobre muchos varones; si la perspectiva de género se conecta con un contexto de justicia social y de redistribución de la producción y la reproducción, es posible trabajar por una masculinidad igualitaria, sostenible y no violenta.
- Se tiene que asumir, que los varones pueden tener poco interés en actividades dirigidas a la igualdad de género, en cuanto que puede sentirse como una pérdida de poder y de privilegios. Para contrarrestar la resistencia patriarcal se debe empezar por el trabajo con niños, niñas y jóvenes, para darles la posibilidad de ofrecerles una visión más amplia del género, liberada de los estereotipos y roles tradicionales. Las campañas de sensibilización asertivas que destacan qué se gana con el cambio, especialmente en algunos momentos clave de la vida de los varones, como por ejemplo la paternidad o el cuidado de uno mismo (la salud) o de los otros, pueden ser especialmente útiles en este sentido. El camino hacia la igualdad también es un tema de justicia social y de sostenibilidad.
- Se debe partir de la base de que las acciones encaminadas a la inclusión de los varones en la igualdad de género no sólo mejoran la situación de los varones, sino que también tienen repercusión en la situación de las mujeres. Por ejemplo, promover la corresponsabilidad doméstica de los varones o la paternidad responsable, con leyes o campañas de sensibilización, tiene un efecto directo sobre la situación de las mujeres.
- Promover la participación de los varones en las acciones dirigidas a la mejora de la situación de las mujeres. Los varones no acostumbran a participar en los debates, las acciones y las políticas de género e igualdad. Por un lado, porque el género está asociado todavía a un tema de mujeres y por otro porque la mayoría de personas que trabajan en temas de género son mujeres. Una mayor participación de los varones en los debates sobre género y también en las acciones dirigidas a la mejora de la situación de las mujeres puede enriquecer este debate, aportando nuevos ángulos y temas. Un argumento a favor de esto, es que la promoción de la igualdad de género es un asunto tanto de las mujeres como de los varones. En este sentido, hace falta apoyar las asociaciones de varones igualitarios existentes o promover la creación de las mismas.

- Por otra parte, las voces más escépticas argumentan que esto supondrá una disminución de los recursos destinados a la promoción de las mujeres, por lo tanto, es importante, como indican los organismos internacionales, que los programas y las estrategias dirigidas a los varones no salgan de los recursos destinados a las mujeres. No se trata de crear institutos de varones, en paralelo a los de mujeres, sino de diseñar políticas de género que tengan en cuenta a los varones y mujeres, leyes de igualdad que también hagan referencia a los varones, programas específicos que trabajen por la inclusión de los varones en la igualdad de género, entre otros.
- Las políticas de igualdad de género dirigidas a los varones deben tener en cuenta las dimensiones de diferencia social o desigualdad (por ejemplo, clase social, etnia, orientación sexual, generación, situación de vida, entre otras). Cuando se trata de incluir a los varones en la igualdad de género, es necesario tener en cuenta la complejidad y las diferentes situaciones que afectan a los varones. En este sentido es importante hacer referencia, en las estadísticas y la investigación, a estas dimensiones de diferencia y desigualdad social entre los mismos varones.

Hay al menos cinco temas que afectan a los varones y que se deberán tener en cuenta a la hora de incluirlos en las políticas de igualdad de género:

- Corresponsabilidad doméstica y paternidad.
- La violencia contra las mujeres, entre varones y la homofobia.
- Varones, salud y la prevención de las conductas de riesgo.
- Varones y sexualidad: salud sexual, orientación sexual, conductas de riesgo y prostitución.
- Los estereotipos y roles de género en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes: coeducación.

Preguntas para la reflexión:

1. ¿Por qué es importante incluir a los varones en el trabajo relacionado al género?
2. ¿Cuáles son los aspectos que requieren trabajarse en la sociedad y realidad peruana?
3. ¿Qué aspectos priorizaría en el currículo de su centro educativo?

Experiencias para reflexionar: Análisis de cómo niños y niñas utilizan los espacios del centro educativo

Las y los docentes analizan el comportamiento de los/as niños y niñas cuando usan los espacios del centro a tres niveles:

- a) A nivel de representación, por ejemplo, los y las docentes se interesan por la división concreta de niños y niñas en las distintas áreas de juego (rincón de lectura, rincón de las muñecas, rincón de construcción) y por los roles que asumen en sus juegos.
- b) A nivel de recursos, los y las docentes se interesan por el tiempo que niños y niñas pasan en las distintas áreas de juego o en el patio, y por el espacio que niños tienen a su disposición para llevar a cabo sus actividades. Por ejemplo, ¿qué dimensiones tienen los espacios dedicados a distintos juegos?
- c) Al nivel de la “realidad”, los y las docentes analizan si los grupos de niños y niñas utilizan los espacios de manera diferente y por qué. Los y las docentes tienen en cuenta las normas y valores estereotípicos con los que se encuentran en su trabajo diario: las distintas áreas de juego, ¿están diseñadas con colores diferentes? Los y las docentes pueden preguntarse por qué las áreas de juego se dividen de tal modo que fomentan las actividades género-estereotípicas (rincón de las muñecas o rincón de la construcción): ¿quién juega con muñecas y quién construye? ¿Qué nombres tienen las áreas de juego?

Otras áreas de análisis en los centros de educación infantil podrían ser, por ejemplo: juegos y juguetes, cuerpo y sexualidad, movimiento y deporte, comunicación y superación de conflictos, libros y lenguaje, condiciones institucionales generales y formación del personal, trabajo con los padres y muchas más.



II. Capítulo

**Dinámicas para trabajar y explorar
el género y las masculinidades**



Después de revisar los principales aportes teóricos que nos permiten comprender la importancia del trabajo que se debe realizar sobre el género y las masculinidades desde la escuela, propondremos algunas dinámicas y ejercicios que nos ayudarán a ponerlas en práctica.

Cada ser humano constituye un hecho único, y su biografía es la expresión de su individualidad. La biografía nos conecta con el proceso de construcción de la identidad, en especial de las identidades de género. Este es un hecho específico de cada individuo pero también compartido por varones y mujeres de un contexto cultural y un momento histórico concreto. Podemos reconstruir la historia de nuestro género a partir de la suma de las narrativas vitales de individuos similares.

Se trata por tanto, en un inicio de desarrollar dinámicas que permitan explorar desde la infancia, cómo nos hemos ido construyendo y el papel que han jugado las figuras masculina y femenina clave: en algunos casos **el padre y la madre**.

Este trabajo de introspección biográfica permite analizar la propia vida y los elementos relacionados con la identidad que la conforman de una forma más objetiva, en perspectiva. Permite también la conexión y el análisis con lo social, conectar con los elementos compartidos por los otros, similitudes, diferencias; y por tanto propiciar la reflexión grupal.

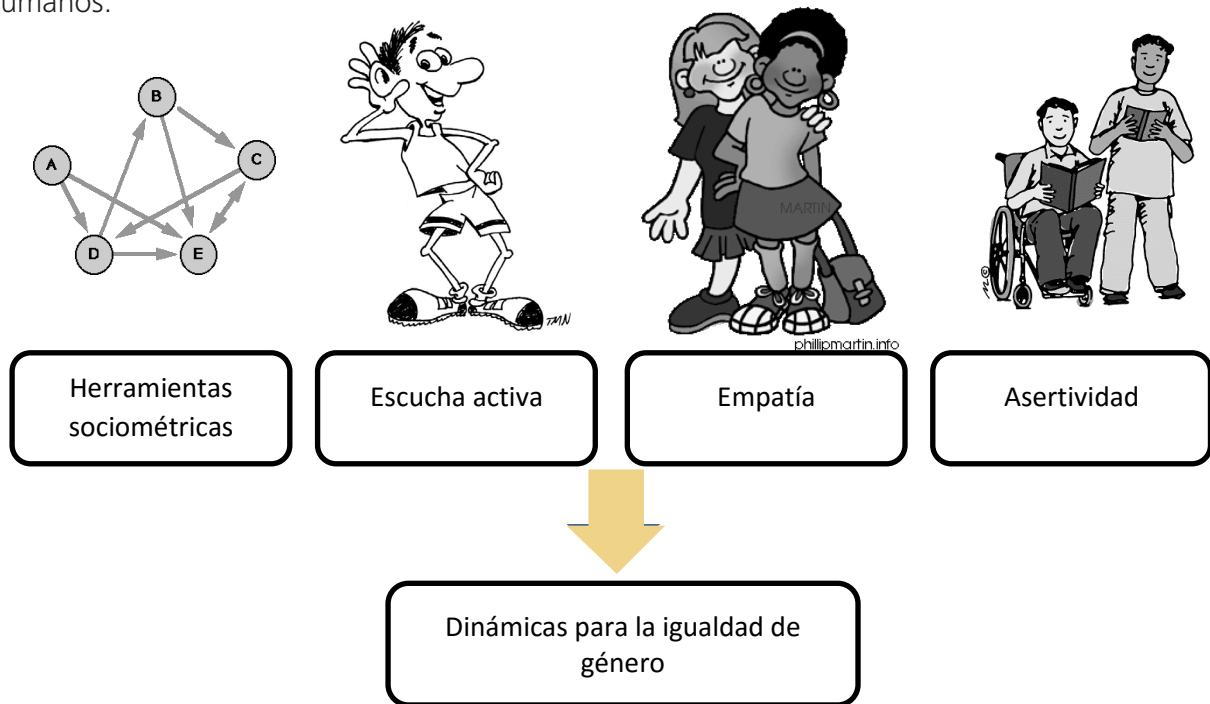
Esta introspección se puede realizar a partir del discurso en grupo. Es decir hablar de esta etapa y del padre y/o madre de manera espontánea o bien a partir de unas preguntas guía: ¿Cómo era mi padre/madre?, ¿Qué relación tenía/tiene?, ¿Aspectos agradables/desagradables?, entre otros. También se puede realizar a partir de la narración escrita, a partir, por ejemplo de escribir una carta al padre/madre, destacando aquellos aspectos positivos y negativos, los roles, estereotipos de género, entre otros.

En todo caso, lo importante es no perder de vista cómo desarrollar estas dinámicas y qué características tomar en cuenta al momento de ponerlas en práctica para lograr que sean eficaces

2.1 Analizamos algunos conceptos para la realización de dinámicas grupales:

y eficientes.

Empezaremos por analizar información sobre las herramientas sociométricas, la escucha activa, la empatía y la asertividad con el fin de comprender cómo se integran en el trabajo con grupos humanos.



- **Analizamos las herramientas sociométricas**

La sociometría, según la Real Academia Española, es el estudio de las formas o tipos de interrelación existentes en un grupo de personas, mediante métodos estadísticos. Fue desarrollado por el psicoterapeuta Jacob Levy Moreno en sus estudios sobre la relación entre las estructuras sociales y el bienestar psicológico. En su etimología latina, socius significa compañero, y metrum significa medir.

La sociometría es “la investigación sobre la evolución y organización de grupos y la posición de los individuos dentro de dichos grupos.”
Jacob Moreno

A través de las siguientes actividades, veremos una adaptación de la sociometría que intenta provocar el análisis y la reflexión en las dinámicas grupales en el trabajo de género y masculinidades, con jóvenes y adultos.

Con ello, buscamos:

- La representación en el espacio físico de categorías sociales (por ejemplo; sexo, género, orientación sexual, mandatos de género- masculinidad y feminidad)
- El análisis y la reflexión en torno al “dibujo” social representado en el espacio físico
- La traslación de este análisis al contexto social, teniendo en cuenta las características o sesgo del grupo.

- **Desarrollamos escucha activa, empatía y asertividad en nuestros grupos**

Estas son tres conductas elementales en todo grupo humano que permitirán que las personas puedan comunicarse de manera libre y abierta, pero también que su audiencia comprenda y valore la diversidad de pensamiento y de respeto frente a la opinión del otro.

Comencemos por la escucha activa. Charles Chaplin decía “no esperes a que te toque el turno de hablar: escucha de veras y serás diferente.”



La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también tratar de captar los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

La diferencia entre oír y escuchar es la siguiente: el oír es simplemente percibir vibraciones de sonido, mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha efectiva tiene que ser necesariamente activa por encima de lo pasivo. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino

Para desarrollar la escucha activa:

- Evita interrumpir a la persona que está hablando.
- Responde utilizando las mismas palabras clave que la otra persona ha usado. Así crearás un ambiente de buen entendimiento.
- Sorprende de vez en cuando respondiendo con una pregunta que demuestre interés por lo que te cuentan. "¿Cómo lo hiciste?" "¿Cómo te sentiste?"
- Ponte en la situación de la otra persona para entender su punto de vista. Es hora de salir de nuestra zona de confort para entender por qué los demás dicen lo que dicen.
- Mantén el contacto visual con los ojos de la otra persona, así demuestras que para ti la persona y la conversación son importantes.

también tratar de captar los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

- **Hablemos ahora sobre la empatía y la asertividad**

La **empatía** es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. También es un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra.

Mientras que la **asertividad** es aquella habilidad personal que nos permite expresar de forma adecuada nuestras emociones frente a otra persona, y lo hacemos sin hostilidad, ni agresividad.

La empatía es más relevante en las mujeres que en los varones; esto tiene que ver con la educación diferencial de niños y niñas. Asimismo la empatía inhibe la agresión; es decir, las personas empáticas hacen un menor uso de la violencia y la agresión. Y esto se complementa con la visión de asertividad puesto que una persona asertiva sabe expresar directa y adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en cualquier situación social.

Las relaciones interpersonales pueden ser una importante fuente de satisfacción si existe una comunicación abierta y clara, pero si ésta comunicación es confusa o agresiva, suele originar problemas. Poder comunicarse de manera abierta y clara es una habilidad que puede ser aprendida a través de un entrenamiento y uno de los componentes de ésta comunicación es la asertividad. Esta se refiere a defender los derechos propios expresando lo que se cree, piensa y siente de manera directa, clara y en un momento oportuno.

Por ello, podríamos decir que una persona empática y asertiva:

- Ve y acepta su realidad y la de los demás.
- Actúa y habla con base en hechos concretos y objetivos.
- Toma decisiones por voluntad propia.
- Acepta sus errores y aciertos.
- Actúa
- Utiliza sus capacidades personales con gusto y las transfiere en sus relaciones con los demás.
- Es auto afirmativa, siendo al mismo tiempo gentil y considerado.
- No es agresiva; está dispuesta a dirigir, así como a dejar que otros dirijan.
- Puede madurar, desarrollarse y tener éxito, sin resentimiento.
- Permite que otros maduren, se desarrollen y tengan éxito.
- Pide lo que necesita, dice lo que piensa, y expresa lo que siente, con respeto a la persona, a sus puntos de vista y a las diferencias que pudiesen existir entre ellos.

2.2 Manos a la obra: trabajamos diversas dinámicas para grupos diversos.

A continuación presentaremos diversas dinámicas que se relacionan con los puntos desarrollados hasta este momento. Es importante, antes de seleccionar la dinámica a utilizar, que analicemos cuál es el propósito que persigue y qué acciones se llevarán a cabo.



a. Opinamos sobre sexo y género

Propósito:

“Romper el hielo” con los y las participantes y empezar a analizar conceptos de sexo y género, a partir de su representación en el espacio físico.

Dos conceptos que debemos tener claros para iniciar esta dinámica son:

Género son los roles sociales y prácticas que vamos adquiriendo desde el momento de nacer. Aunque suelen estar relacionados, las categorías sexo biológico y género son diferentes. Una persona con sexo biológico “hombre” puede tener unos roles de género, actitudes y comportamientos considerados tradicionalmente femeninos. Por ejemplo varones que cuidan a sus hijos e hijas, son sensibles, dan menos importancia a la carrera profesional, entre otros.

El sexo se refiere a las características físicas y biológicas de las personas que nos conforman como machos y hembras (órganos genitales, hormonas, cromosomas, aparato reproductor, entre otros); mientras que el género son los roles sociales y prácticas que vamos adquiriendo desde el momento de nacer.

Actividades:

A partir de unos ejes o líneas imaginarias que se trazan en el espacio, nos ubicamos en los extremos de la línea según nuestro sexo. Iniciamos el análisis de los siguientes aspectos:

- **Hablemos de sexo**

Formamos una línea imaginaria en la que ubicamos a las mujeres en un extremo y en el otro a los varones.

Pedimos a los participantes que observen la posición que han elegido. Preguntamos;

- ¿Por qué la han escogido?
- ¿Qué similitudes y diferencias hay entre las personas que están cerca de ti?
- ¿Qué similitudes y diferencias hay entre las personas que están más lejos de ustedes?
- ¿Creen que tienen el mismo poder / estatus que las personas que están cerca de ustedes?. ¿Y de las que están más alejadas?
- ¿Existe alguna relación entre poder y violencia? ¿Es necesario el uso de la violencia para mantener el poder?
- ¿Te gustaría cambiar tu posición? ¿Cómo te sientes ahora?

- **Hablemos de género**

Construye una línea imaginaria, en un extremo están los varones tradicionales y en el otro los varones no tradicionales.

Pedimos a los participantes que observen la posición que han elegido. Preguntamos:

- ¿Por qué han escogido esta posición?
- ¿Qué elementos (comportamientos, conductas, normas, estatus, otros) definen la posición de género que han elegido?
- ¿Cuál ha sido la influencia de los aspectos biográficos y culturales en la elección de tu posición sobre género? ¿Consideran que pueden cambiar los roles de género de una cultura a otra?
- Miremos alrededor. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre las personas que están más cerca y las que están más lejos?

b. ¿Y cómo influyen las masculinidades?

En el caso que se trabaje sólo con varones proponemos este ejercicio alternativo.

Propósito:

Realizar una reflexión profunda e intensa sobre los comportamientos y las masculinidades.

Actividades:

Podemos empezar pidiendo a los participantes que reflexionen y escriban en un papel sobre: ¿Qué es ser un varón para ti? Luego, organizados en parejas, comparten sus respuestas.

En grupo, se solicita elaborar una lista con los principales mandatos de la masculinidad hegemónica o tradicional. A modo de ejemplo, incluimos una lista extraída de guías latinoamericanas que podrían ayudar a guiar la discusión:

- Todopoderoso: el hombre debe ser “trabajador, buen proveedor, fuerte, callado, valiente, que no exprese ternura ni vulnerabilidad en sus emociones, que evite cualquier cosa que parezca femenina, ser un buen solucionador de problemas, que enfatice el valor del pensamiento lógico, que asuma riesgos, que mantenga la calma en momentos de peligro, que sea agresivo y asertivo, que no sea dependiente, que logre una sexualidad separada del afecto”.
- Insensible e inexpresivo: uno de los mandatos más conocidos es: “Los varones no lloran”. El hombre debe ser fuerte, callado y duro. Se valora positivamente el ser autosuficiente, no pedir nunca ayuda. Hay mandatos que dicen “debes resolverlo solo”, “hay que mantener el auto control”. No hay que tener miedo, “acaso no se es hombre”, y “los varones no deben tener miedo”.
- Fuerte: La fortaleza (especialmente la física) es un mandato masculino que se destaca. Las prácticas desde edades tempranas, los juegos y pruebas o trabajos físicos, así como los deportes, se justifican alrededor de la fuerza y la destreza como aspectos fundamentales.
- Fecundador: “todo hombre no será hombre hasta que haya escrito un libro, sembrado un árbol y tenido un hijo o hija”. Una afirmación de la masculinidad es demostrar que se puede embarazar a una mujer. Incluso, en algunos contextos, los varones ven como motivo de orgullo no solamente tener hijos e hijas, sino gran cantidad de estos y estas.
- Heterosexualidad obligatoria: pasando desde la condenación a ultranza de la homosexualidad como orientación sexual hasta el castigo constante de rasgos considerados como homosexuales. “Es hombre porque le gustan las mujeres”.
- Mujeriego: muy relacionado con el aspecto anterior, la masculinidad patriarcal tiene como uno de los mandatos fundamentales el ser mujeriego como obligación. Entre más mujeres tenga o invente que tienen, más hombre es.

- Bebedor: cuando se trata del alcohol, hay que ser aguantador, el que más toma es el más hombre. "Ya es hombre: bebe y fuma".
- Otros mandatos: "siempre listo para la acción", "dominador", "protector", "responsable", "serio", "frío" y "calculador".

Una vez reconocidos los mandatos, se pueden escoger aquellos más significativos para el grupo y trabajar a partir de ejes sociométricos. Sugerimos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se posiciona el grupo ante estos mandatos?
- ¿Están a favor o en contra de estos mandatos? ¿Por qué?
- ¿Se identifican o no con ellos?

c. ¿Qué hombre / mujer soy?

Propósitos:

- Identificar las figuras masculinas y femeninas más importantes de la infancia.
- Reflexionar sobre la influencia de dicha figuras en la construcción de la identidad de género.

Actividades:

Pedimos a los participantes que se pongan cómodos y cómodas, con la espalda apoyada en la silla y sin cruzar las piernas. Hacemos uso de música evocadora y suave de fondo. Iniciamos con algunos ejercicios de respiración para relajar a los participantes (inspirar contando hasta cinco y expirar contando hasta diez).

Pedimos a los y las participantes que cierren los ojos y se trasladen imaginariamente a su infancia. Solicitamos que se centren en detalles, colores, olores, sensaciones, emociones (a más detalles más rica será la experiencia). Acompañamos este proceso haciendo preguntas como:

- ¿Cómo eran de niños o niñas?
- ¿A qué jugaban?
- ¿Qué podían hacer /que no podían hacer?

Les pedimos que se encuentren con la figura masculina (puede hacerse el mismo ejercicio con la figura femenina) más importante de sus vidas en esa época (puede ser el padre o un abuelo, hermano mayor, maestro, entre otras personas) Facilitamos este proceso escogiendo y haciendo uso de algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era ese hombre/mujer?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos observábamos en él/ella?
- ¿En qué nos parecemos a él/ella?
- Si pudiésemos ¿qué cosas nos gustaría cambiar de él/ella?

La experiencia continúa con un recorrido por las etapas vitales (adolescencia, juventud, etc.) hasta llegar al momento actual, donde se pide que analicen el tipo de hombre y/o mujer que son, las cosas que les gustaría cambiar. Una vez finalizada la visualización se pide a los participantes que escriban (o dibujen) la experiencia y la compartan con el grupo.

d. Escucha visual y escucha corporal

Propósito:

Poner en práctica diversas formas de demostrar escucha activa entre las personas que conforman un equipo.

Actividades:

- **Para la escucha visual:**

Se hacen dos hileras con los/as participantes, de manera que queden uno frente del otro. Cada persona mira y observa a la persona que tiene delante, su ropa, sus complementos y su postura. A una señal todos los y las participantes giran dando la espalda a quien tienen delante, y deben modificar tres piezas de su vestuario o postura corporal. Al volverse a girar, cada participante debe ver las diferencias de la persona que tiene delante. Se puede repetir el proceso agregando más cambios.

- **Para la escucha corporal**

El grupo se divide en dos. La mitad forma un círculo interior y la otra mitad un círculo exterior. Las personas del círculo interior se tapan los ojos. Estas no harán nada. Las personas del círculo exterior se ponen frente a cada persona del círculo interior.

Las personas del círculo exterior deben entrar en contacto físico con las del círculo interior de acuerdo a sus instrucciones (tócame la cabeza, pon tu dedo en mi nariz, pon tu mano en mi hombro, entre otras consignas). Al cabo de unos minutos, las personas del círculo exterior rotarán a su derecha y se encontrarán otra persona, hacen lo mismo. Unas tres o cuatro veces.

Después, se intercambian las posiciones de las personas: las que estaban en el círculo interior forman el círculo exterior y viceversa y se repite el ejercicio anterior. Y se pregunta ¿Cómo se han sentido?

e. Dibujo entre dos

Propósito:

Experimentar la importancia de la comunicación interpersonal.

Actividades:

Formamos parejas con todas las personas participantes. A continuación damos a cada pareja un lápiz y una hoja que han de dividir en tres partes iguales. Les explicamos que en esos trocitos de hoja tiene que realizar tres dibujos.

Para el primer dibujo deberán tomar el único lápiz que tienen con dos manos (una de cada persona que forma la pareja). Antes de realizar el dibujo no podrán tener ninguna comunicación (en absoluto) entre la pareja. Por supuesto no podrán acordar qué cosa van a dibujar puesto que no se les permitirá tener ninguna comunicación. Para el segundo dibujo podrán hacer cuatro preguntas que se respondan con SI o NO. Una vez hechas las preguntas empezarán a realizar el segundo dibujo sin ninguna comunicación verbal.

Para realizar el tercer dibujo podrá hablar durante todo el tiempo que quieran y consultar todas las dudas que se les ocurra. No hay ningún límite en la comunicación.

Conversamos acerca de cómo se han sentido durante el desarrollo de la actividad. Podemos considerar algunas de las siguientes preguntas para analizar con detalle el impacto de la experiencia:

- ¿Se han sentido igual en la realización de los tres dibujos?
- ¿Quién ha tomado la iniciativa más veces?
- ¿Vivimos situaciones similares en la vida real?
- ¿Nos sentimos cómodos cuando tenemos que tomar la iniciativa?
- ¿Nos sentimos cómodos cuando nos imponen comportamientos que no compartimos?
- ¿Preferimos no tomar la iniciativa para evitar errores?
- ¿Hemos vivido un conflicto?
- ¿Podemos ganar un conflicto?
- ¿Qué le pasa a la otra persona cuando vamos a ganar un conflicto?
- ¿Existe otra forma de regular conflictos en la que no haya que ganar o perder?

f. Explicar - escuchar problemas

Propósito:

Analizar sentimientos generados al explicar o escuchar problemas personales.

Actividades:

Buscaremos a otra persona para formar una pareja; será preferible que sea alguien a quien no conozcamos demasiado bien.

A continuación le explicaremos al compañero o compañera un problema que nos preocupa y él / ella también nos explicará otro a nosotros. Cuando el tutor haga una señal, formaremos grupos de cuatro y a otra/o compañera o compañero le explicaremos el problema que no es nuestro, sino el que nos ha explicado la primera pareja.

En el grupo de cuatro personas, el encargado de la actividad recoge las valoraciones aportadas por todos/as, haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué les ha parecido el hecho de compartir los problemas?
- ¿Hay alguien que no tenga ningún problema?
- ¿Creen que yo (facilitador o facilitadora) tengo algún problema?
- ¿Qué les ha gustado más: explicar o escuchar?
- ¿Qué les ha resultado más complicado: escuchar o explicar después el problema del compañero?
- ¿Se parecen los problemas del a compañeraocompañero l o s p r o b l e m a s del grupo?

g. Somos el Grupo

Propósito:

Compartir diversas alternativas de solución frente a situaciones presentadas.

Actividades:

Pedimos a los participantes que terminen las frases de los siguientes tipos de papeletas. Se pueden rellenar tantas papeletas como quieran.

Me gustaría...

Me arrepiento de...

Uno de mis problemas es...

Se entregarán las papeletas sin firmar que se amontonarán en tres grupos. Una vez hayan entregado todas sus papeletas al encargado de la actividad, se procederá al escrutinio, que consiste en leer todas las papeletas una a una y comentarlas en el gran grupo, entre todos, aportando soluciones, buscando alternativas o dando sugerencias acorde a cada tema. Si el grupo es numeroso, sugerimos que se dividan en pequeños grupos de trabajo de tal manera que fluya el propósito de la dinámica.

h. Carta a un Pígalión negativo

Propósito:

Ejercitar habilidades de expresión de sentimientos desde una actitud empática (intentando comprender el comportamiento de los demás).

Actividades:

Escribiremos una carta a alguien que les hace o les ha hecho sentir inferior. Puede ser a una madre o un padre que nos han estado regañando a lo largo de toda nuestra vida, un amigo o amiga que continuamente se burla de nosotros o un profesor o profesora que ha emitido comentarios que no nos gustaron.

- Elegimos una de esas personas y le escribimos una carta. Exponemos en dicha carta nuestro dolor y nuestras heridas. Preguntamos las razones por las que actúa así con nosotros, pero sin atacarlo(a) ni abusarlo(a) verbalmente. Expresamos nuestros sentimientos para tratar de entender el comportamiento de esa persona.
- Escribimos de manera abierta y honesta, con buena fe y sinceridad, intentando restablecer líneas de comunicación.
- Compartimos con el resto del grupo cómo nos hemos sentido al escribir la carta y el que quiera la lee al resto.

i. Nos ponemos en lugar del otro

Propósito:

Compartir información relevante sobre nuestras historias personales.

Actividades:

Los y las participantes se reúnen en grupos de dos. Se entrevistan mutuamente siguiendo el siguiente guión y captando las características personales del otro:

- ✓ Me siento bien cuando...
- ✓ Me siento herida/o cuando...
- ✓ Me cuesta...
- ✓ Me gustó porque...
- ✓ Una buena decisión que tomé esta semana fue...
- ✓ Me siento triste cuando...
- ✓ Tengo miedo cuando...
- ✓ Me siento frustrada/o cuando...
- ✓ Me siento querida/o cuando...
- ✓ Me siento excluida/o cuando...
- ✓ Me siento bien con mi familia cuando...
- ✓ Me siento bien con mis amigos cuando...
- ✓ Me enfado cuando...
- ✓ Lo que más deseo contar es...
- ✓ Me preocupa que...

- ✓ Mi mayor inquietud en el colegio/instituto/ trabajo es...
- ✓ Mi mayor preocupación con mi mejor amiga/o / pareja es...
- ✓ Mi objetivo principal es...
- ✓ El sentimiento más fuerte que tengo actualmente es...
- ✓ La última vez que lloré fue...

En un gran grupo presentamos al compañero o compañera según aquellos aspectos más destacados del guión. Cada uno presenta a su compañera o compañero. Mientras la persona presentada permanece sentada, el presentador se coloca de pie detrás, moviéndole la mano y usando la primera persona al hablar. El presentado mueve la boca al ritmo que le marca el presentador con el movimiento de la mano; por ejemplo, un movimiento hacia arriba indica que abra la boca y un movimiento hacia abajo indica que la cierre.

j. Me pongo en tu lugar

Propósito:

Realizar una dramatización para identificar distintos comportamientos y reacciones en las personas.

Actividades:

Cada equipo tiene la tarea de realizar una dramatización con cuatro personajes (Sonia, Bruno, Marcos y Pilar). Cada uno tiene una característica esencial que es escogida al azar: atrevido, indiferente, revolucionario y antipático. Deben actuar en función a la siguiente situación y al siguiente guión:

Son vendedores de una empresa familiar. Todos tienen auto, ya que es indispensable para desarrollar su trabajo, pero no todas/os están contentas/os con el funcionamiento de su vehículo. Reciben una carta de la empresa anunciándoles la próxima adquisición de un auto que llegará a la sucursal el mes que viene. Entre todos deben decidir cuál de ellos se lo queda.

Sonia:

Lleva 15 años en la empresa. El auto tiene 15 años y su kilometraje es muy elevado. Ya hace tiempo que pide un cambio de auto. Es una persona con carácter fuerte y cree que el vehículo nuevo tiene que ser para ella, ya que tiene el auto más viejo y es la que lleva más tiempo en la empresa.

Bruno:

Lleva 9 años en la empresa. Hace 5 años que le dieron un auto nuevo, aunque hace 1 año tuvo un accidente y desde entonces no funciona bien. Pide un cambio desde entonces. Considera que el auto nuevo tiene que ser para él ya que con el vehículo actual peligra.

Marcos:

Acaba de llegar a la empresa y tiene un auto que dejó un vendedor anterior, Ford Fiesta de 8 años de antigüedad, la puerta del piloto no cierra bien y en el taller no se la pueden arreglar. Considera que el auto nuevo tiene que ser para él, ya que acaba de llegar y el automóvil que le han dado no está en buen estado.

Pilar:

Desde hace 7 años está en la empresa. Su auto está en buen estado, tiene 3 años, aunque quiere cambiarlo porque dice tener problemas con el cambio de marchas. Ella quiere el auto nuevo y arremete contra los/as demás para conseguir su propósito.

j. Test de asertividad

Propósito:

- Reflexionar individualmente sobre el estilo de hacer las cosas (comunicándose, arrollando o escondiéndose).
- Reconocer que la asertividad, al igual que el resto de las habilidades sociales, puede aprenderse.

Actividades:

Resolver de manera individual el siguiente test:

Test: estilo de conducta

- 1.- En tus conversaciones con amigos o amigas...
 - a) Les cuento muy pocas cosas.
 - b) Soy un súper comunicador/a, expreso directamente lo que siento.
 - c) Impongo casi siempre mis puntos de vista.
- 2.- Si alguien me critica, yo...
 - a) Pienso que siempre tienen razón. Yo soy el/la que falla
 - b) Estudio bien la crítica, la aceptaré o la rechazaré, de acuerdo al caso.
 - c) ¿Quién me critica? ¡Qué se atrevan!
- 3.- En las relaciones con los demás suelen existir problemas. Yo lo que hago es...
 - a) Bueno, no hago mucho, los demás lo solucionarán y, si no, me aguanto.
 - b) Sí que suelo aceptar ideas.
 - c) Con una amenaza lo resuelvo rápidamente.
- 4.- Yo pienso de mí misma/o que...
 - a) Psss! fallo en muchas cosas, soy un desastre.
 - b) Mis habilidades para relacionarme con los y las demás son excelentes. Me veo bien.
 - c) Me pongo un 20. Soy fenomenal, no fallo en nada. Me veo a mí misma/o superior.
- 5.- ¿Cómo funciona tu "coco"?
 - a) Tengo muchos pensamientos que me bajan la moral.
 - b) Me defiendo bien.
 - c) Yo no pienso.
- 6.- En mi equipo o mi grupo, yo...
 - a) Participo más bien poco.
 - b) Creo que soy un buen elemento.
 - c) Yo soy el equipo, sin mí no funcionaría.
- 7.- ¿Y con las personas del otro sexo? ¿Qué tal te va?
 - a) Me da mucha vergüenza. Soy bastante reservada/o para dirigirme a una chica o a un chico
 - b) No lo hago mal
 - c) Eso a mí no me afecta. No tengo ningún problema. Consigo lo que quiero.

8.- Cuando hablas con los demás ¿haces uso de gestos apropiados?

- a) A veces suelo mirar a los ojos de quien me habla.
- b) Sí
- c) De todos los gestos, los adecuados y otros que yo sé.

9.- Un compañero/a va muy "cool" a la última, te encanta su "forma de vestir", entonces tú...

- a) Me callo, no digo nada
- b) Le digo alguna cosita agradable
- c) Le digo que va horrible (aunque no sea verdad)

10.- Cuando alguien viola mis derechos, yo...

- a) Me aguanto.
- b) Le expreso mis quejas directamente pero con educación.
- c) Pobre de quien se atreva.

Analizar los resultados tomando en cuenta lo siguiente:

Si las respuestas son en su mayoría de la clase "A", tu conducta es pasiva. Debes reaccionar, tú tienes tus derechos, tú eres muy válido, tú eres muy importante. ¡Métetelo en la cabeza y practica habilidades sociales!

Si las respuestas son en su mayoría del tipo "B", funcionas asertivamente, es decir, expresas directamente lo que sientes, necesitas, opinas... No obstante, puedes perfeccionar tus habilidades.

Si tus respuestas son mayoritariamente del tipo "C", tu estilo es agresivo. Este no es el camino para ser hábil socialmente. No se trata de avasallar, imponer, aplastar, salirte siempre con la tuya. Reflexiona y piensa que los derechos de los demás también existen. Es el momento de aprender habilidades sociales.

k. Nuestras reacciones, nuestros estilos

Propósito:

Analizar las características de distintos tipos de conducta y el impacto que pueden generar en las personas.

Actividades:

Presentaremos diversas situaciones sobre las cuales debemos decidir cómo responder tomando tres tipos de perspectivas: pasiva, agresiva y asertiva.

Ejemplo:

Tu amigo acaba de llegar a cenar, justo una hora tarde. No te ha llamado para comunicarte que se retrasaría. Estás irritada/o por la tardanza.

- 1. CONDUCTA PASIVA:** Saludarle y decirle "Entra, la cena está en la mesa".
- 2. CONDUCTA AGRESIVA:** "Me has puesto muy nervioso llegando tarde. Es la última vez que te invito. Eres desconsiderado por no avisar ni tomarte la molestia de llamarme".
- 3. CONDUCTA ASERTIVA:** He estado esperando durante una hora sin saber lo que pasaba (hechos). Me has puesto nervioso e irritado (sentimientos), si otra vez te retrasas avísame (conducta concreta) y harás la espera más agradable (consecuencias).

Situación 1:

Vas a un restaurante a cenar. Cuando el o la camarera/o trae lo que has pedido, te das cuenta de que la copa está sucia, con marcas de pintura de labios de otra persona.

Situación 2:

Una compañera de trabajo te da constantemente su trabajo para que lo hagas. Decides terminar con esta situación.

I. Enfrentamos la gestión

Propósito:

Reflexionar sobre la forma de responder frente a situaciones conflictivas.

Acciones:

Planteamos al grupo la siguiente historia:

"Miguel está jugando en el patio con una pelota y Víctor le empuja, le hace caer al suelo y le quita la pelota. Miguel intenta levantarse del suelo pero Víctor le empuja de nuevo y vuelve a caer".

- ¿Cómo crees que se siente Miguel en esa situación?
- ¿Qué podría hacer?

En un gran grupo se leen las soluciones de cada grupo y se clasifican en asertivas, agresivas o pasivas. En el caso que las respuestas tengan una tendencia pasiva o agresiva, se sugiere señalar formas positivas de responder a la agresión como interrogarse sobre la conducta, señalar el impacto de la conducta sobre los y las demás y las consecuencias que se pueden derivar para sus relaciones interpersonales, entre otros aspectos.

II. El disco rayado

Propósito:

Proponer formas asertivas de respuesta frente a la presión grupal.

Actividades:

Se introducirá la técnica del disco rayado que consiste en elegir una frase corta que sintetice lo que queremos y repetirla una y otra vez, con serenidad, respetando los turnos de palabra, sin entrar en provocaciones con la otra persona, hasta que se dé cuenta que no logrará nada con sus ataques o provocaciones.

Sugerimos el análisis del siguiente ejemplo:

Tus amigos o amigas te ofrecen tabaco o bebida e insisten en que debes consumirlo si quieres formar parte de la pandilla, porque todos y todas lo están haciendo. Y se entabla el siguiente diálogo:

Amigo: Causita ¿Qué te pasa, eres mariquita o qué?

Tú: No, simplemente **no quiero**.

Amigo: Mira, mientras nosotros nos estemos divirtiendo, tú te lo estarás perdiendo.

Tú: Ya, **pero no quiero**

Amigo: Qué van a decir de ti los demás. Si no te atreves, no vengas más con la pandilla.

Tú: No me importa lo que digan, **yo no quiero** tomar, ni fumar. Si quieres otro día nos vemos.

Por parejas se inventarán situaciones donde se utilice la técnica del disco rayado, se escribirá un diálogo y se dramatizará.

Se pueden sugerir algunas como:

- Un vendedor a domicilio te manipula para que tus padres compren un producto
- Un sábado por la tarde un amigo o una amiga te propone hacer algo que a ti no te gusta
- Tus amigos o amigas quieren ver una película que no te gusta
- Un o una comerciante quiere convencerte para que compres algo que no te gusta
- Tu madre o padre quiere imponerte lo que tienes que estudiar en el futuro.

m. El banco de niebla

Propósito:

Proponer formas asertivas de respuesta frente al ambiente externo con el fin de reducir el sentimiento de culpa, ansiedad o actitud defensiva.

Actividades:

Explicaremos e introduciremos la técnica del banco de niebla, la cual funciona cuando nos insultan o critican. Es como si las palabras entraran en una nube que nos protege y no resuenan en nuestro interior haciéndonos sentir culpables o desdichados. Se reconoce que puede ser verdad o probable lo que el otro dice, sin negarlo, sin contraatacar, pero sin ceder a sus presiones. Con esta técnica le damos de cierta forma la razón a la otra persona y parece que aparentemente está cediendo. En todo momento, debemos utilizar un tono de voz sereno y reflexivo.

Sugerimos el análisis del siguiente ejemplo:

Sandra y Mónica son amigas.

Mónica: ¡Qué gorda estás!

Sandra (Banco de niebla): Si es verdad, podría estar más delgada

Mónica: Deberías ponerte a régimen

Sandra (Banco de niebla): Si, tal vez comiendo un poco menos estaría menos gorda

Mónica: Bueno y no olvides el deporte

Sandra (Banco de niebla): Sí, a lo mejor me decido por alguno

Mónica: Pues yo te aconsejo que te decidas ya, porque francamente estás gorda.

Sandra (Banco de niebla) Sé que podría estar más delgada

Por parejas se inventarán situaciones donde se utilice la técnica del banco de niebla, se escribirá un diálogo y se dramatizará.

n. Escucha el disco rayado y enfrenta el banco de niebla

Se divide la clase en grupos y cada una/o de ellas/os analizará un caso real de los que se nombran a continuación aplicando la técnica del disco rayado, del banco de niebla o la de auto revelación.

La auto revelación consiste en manifestar lo que pensamos y sentimos, nuestros derechos o intereses, aunque sean distintos de la mayoría o de la lógica. Hablar desde uno mismo, en primera persona, sin juzgar ni meterse con el otro. Se utilizarán frases como: "Creo que..." "Mi opinión es que..." "Me gustaría que..."

Situaciones a analizar:

- 1) Un amigo te pide que le prestes dinero
- 2) Una profesora te critica injustamente
- 3) Tus amigas o amigos quieren ver una película que no te gusta
- 4) Tu madre no quiere que te pongas una ropa determinada
- 5) Un amigo insiste en que fumes un cigarro, cuando a ti no te apetece
- 6) Tus padres quieren que te cortes el pelo.
- 7) Un sábado por la tarde un amigo o una amiga te propone hacer algo que a ti no te gusta
- 8) Alguien te ridiculiza porque no quieres beber
- 9) Expresas una opinión contraria a lo que piensa todo el grupo
- 10) Un profesor "se la agarra contigo" porque no has hecho bien un trabajo
- 11) Quieres cambiar de tema de conversación.

o. Las 3 R: resentimiento, requerimiento y reconocimiento

Propósito:

Analizar los sentimientos generados por el resentimiento para buscar una solución asertiva.

Actividades:

Pedimos a los y las asistentes que doblen cuatro veces una hoja en blanco con el fin de formar cuatro columnas. Escribimos en la primera columna una lista de los nombres de diez personas con las que estamos más en contacto diariamente: padres/madres, novio/novia, amigos/amigas, profesores/profesoras, entre otros.

En la segunda columna, escribimos uno o dos enunciados que expresen un resentimiento hacia tres de las personas señaladas en la columna anterior.

Podemos utilizar expresiones del tipo: "estoy resentida con Carlos porque no me ha pasado los apuntes", "estoy resentida/o con mi amiga Lucía porque no me hace caso", entre otras. Es importante explicar que el resentimiento supone un modo de expresar un enfado u ofensa hacia otras personas. Debe escribirse el resentimiento sin caer en la ofensa personal o el insulto. Señalar que, tras un resentimiento, existe un deseo o requerimiento de acercamiento hacia la otra persona.

A continuación, en la tercera columna, trataremos de escribir lo que deseamos realmente que hagan aquellas personas hacia las que sentimos un resentimiento. Procurar ser claras/os y precisas/os como por ejemplo: estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres.

La cuarta columna corresponde al reconocimiento. El resentimiento y el requerimiento anterior pueden resultar más significativos para la persona hacia quien los dirigimos si intentamos ver los aspectos positivos de su actuación y apreciar las razones de su comportamiento. Así pues, podemos encontrar expresiones de reconocimiento: reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes, entre otras.

Observemos el siguiente ejemplo:

Persona	Resentimiento	Requerimiento	Reconocimiento
Lucía	Estoy resentido con mi amiga Lucía porque no me hace caso.	Estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres.	Reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes.

A continuación en una puesta en común se pide a los y las participantes que lean en voz alta algunos ejemplos, comprueben su capacidad para expresar de modo claro y conciso sus sentimientos. La facilitadora o el facilitador plantean las siguientes preguntas:

- ¿Les ha gustado la actividad?
- ¿Han sido capaces de expresar realmente de forma adecuada vuestros resentimientos?
- ¿Les ha resultado difícil la actividad?
- ¿Qué dificultades han encontrado?

Esta actividad nos proporciona una estrategia asertiva para el control de diversas emociones tales como ira, ansiedad, celos, tristeza, y nos va a permitir manifestar y comunicar positivamente nuestros sentimientos, empatizando con los de los demás y ayudándonos a resolver conflictos de forma no violenta.

p. ¡Qué teatro!

Propósito:

Dramatizar situaciones a manera de resolver conflictos.

Actividades:

Se pueden plantear por grupos varias improvisaciones teatrales, que pretendan resolver un conflicto mediante la negociación y la asertividad. Se pueden utilizar técnicas del teatro del oprimido, parar la acción y preguntar qué haría un o una observador/a en este caso, cambiar los papeles.

Situaciones:

- a) Situación de conflicto en la pareja. Ella quiere salir con sus amigas. Él no quiere que lo haga.
- b) Dos varones han peleado en el centro de estudios o en el trabajo. Deben resolver este conflicto y consensuar quién ha sido el responsable, quién deberá asumir las consecuencias.

- La marioneta

Imaginamos que colgamos del techo de muchos hilos y los vamos cortando uno por uno sintiendo la atracción de la gravedad y no ofreciendo resistencia. Nos dejamos caer un poquito y gozamos de esa sensación.

- Escaneado

Preparamos una lámina con una silueta del cuerpo humano dibujada en éste y lápices de colores. En una postura adecuada, repasamos el estado de cada parte del cuerpo de pies a cabeza como si nuestra atención fuese un escáner. Reflejaremos las sensaciones negativas en el dibujo (dolor, tensión o frío) y las positivas (relajación o alegría).

Después nos preguntaremos: ¿cómo está mi cabeza/cerebro? (pegajoso, sereno, plano, tenso) y lo dibujamos.

Finalmente nos preguntamos acerca de cómo está nuestro corazón (alegre, triste o alterado).

- La bombilla

Imaginamos que somos una bombilla y nos penetra una corriente de energía luminosa blanca, templada y agradable por la cabeza. Se extiende por el cuerpo. Se puede jugar con otros colores.

- Fresquito-calentito

Durante tres minutos, sentir la frescura del aire en la nariz al inspirar y su calor al espirar. Contar las respiraciones completas.

- Pantalla de números

Con ojos cerrados, imaginamos que nuestra cabeza es una pantalla (blanca o negra) donde se proyectan los números del uno al siete durante cinco o seis segundos cada uno. Si nos despistamos, volvemos a empezar.

- La técnica del proceso del enfoque corporal: Focusing¹⁶

Revisar cada uno de los momentos de la técnica para aplicarla en diversas situaciones. Primera parte: conocimiento personal

Frente a una situación o problema específico, pregúntate: ¿Cómo estás? ¿Qué hay entre ti y el sentirte bien? No respondas: Deja que tu cuerpo responda. No profundices en nada. Simplemente da la bienvenida a cada cosa que venga, ¿te sientes bien?

¹⁶ <http://www.focusing.org/es/focusing_una_herramienta_corporal_y_mental_klagsbrun_trad_riveros_031209.pdf>

Segunda parte: repasamos el proceso

- Formar la sensación-sentida:

Escoge un problema para ser enfocado. No te metas dentro del problema, no entres en ese asunto. ¿Qué sensación tienes en tu cuerpo cuando recuerdas la totalidad de ese problema? ¿Cuál es la cualidad de esa sensación sentida? ¿Qué palabra, frase o imagen proviene de esa sensación?

- Resonar:

Permanece un tiempo yendo y viniendo entre la palabra (o la imagen) y la sensación-sentida. Compruébalo: ¿Se ajusta? Si se ajusta la palabra con la sensación, permítete la experiencia de ajustarlas de nuevo diversas veces. Si la sensación-sentida cambia, síguela con tu atención. Cuando logres un perfecto emparejamiento, cuando has logrado que las palabras (o imágenes) son justo las correctas para esa sensación o sentimiento, permítete a ti mismo el sentir eso por un minuto o algo así.

- Preguntar:

Cuando te bloques, hazte estas preguntas: ¿Qué es lo peor de esta sensación/sentimiento? ¿Qué es lo realmente tan malo acerca de esto? ¿Qué necesita? ¿Qué debería suceder? No respondas, espera que la sensación se mueva y te dé una respuesta. ¿Cómo se sentiría si todo estuviera bien? Deja que sea el cuerpo quien te responda. ¿Qué se interpone en el camino?

- Recibir:

Da la bienvenida a lo que venga. Alégrate de que te hable. Solamente es un paso en este problema, no el último. Ahora que sabes dónde está, puedes dejarlo y volver a ello más tarde.

2.3 Manos a la obra: ejercicios para autoreflexión profesional, personal y en equipo dentro del centro educativo

Mirando a su propio pasado, reflexionando sobre las imágenes de género y su propio comportamiento, y planteándose los objetivos de las prácticas pedagógicas verán las cosas de otra manera y podrán mejorar su trabajo profesional. La reflexión en equipo sobre cuestiones de género ayuda a encontrar unos objetivos de género comunes, de modo que los y las docentes que aún no están convencidos de la importancia de la pedagogía de género reconsideren su actitud.

En las páginas siguientes ofrecemos diversos métodos y preguntas que le ayudarán a reflexionar, primero a nivel personal y luego en el equipo.

a. Entrevista entre dos personas: preguntas biográficas sobre su infancia

Propósito:

Reflexionar sobre las siguientes preguntas con otra persona durante veinte o treinta minutos.

Actividades:

En parejas, decidir cuáles de los temas podrían trabajar. Decidir los turnos para responder las preguntas. Tomar en cuenta la actitud de escucha activa.

Tema: recuerdos agradables

- ¿Hubo situaciones en las que le gustaba ser niña/o?
- ¿Por qué actividades y/o características recibía elogios de otras personas?
¿Percibía diferencias entre usted y sus hermanas/os
- ¿Gozaba de algún privilegio por ser niña/o? ¿Cuáles?

Tema: recuerdos desagradables

- ¿Recuerda situaciones en las que otras niñas/os o adultos intentaban prohibirle ciertas cosas por ser niña/o?
- ¿Cuáles eran sus tareas y deberes de niña/o? ¿Qué esperaba la gente de usted cuando era niña/o?
- ¿Alguna vez le dirigieron comentarios insultantes o hirientes por ser niña/o o por comportarse como niña/o?

Tema: cambio de sexo/género

- ¿Alguna vez le hubiera gustado ser del otro sexo? En caso afirmativo, ¿en qué situaciones o circunstancias?

b. Experiencias de aprendizaje

Propósito:

Reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje y sobre las estrategias género-típicas de los y las docentes.

Actividades:

El ejercicio se basa en los recuerdos de tres etapas distintas de su vida:

- La infancia, en un centro de educación infantil (de 4 a 6 años).
- La adolescencia y la pubertad (de 14 a 16 años).
- Durante su formación profesional.

Invite a los y las participantes a ponerse cómodos y a relajarse en el suelo (si puede, use colchonetas de yoga, cojines y mantas). Se recomienda escuchar música suave durante todo el ejercicio. Luego, intente responder las siguientes preguntas para cada una de las etapas de vida antes mencionadas.

- ¿Cómo recuerda a sus tutores o tutoras?
- ¿Qué ayudó en su aprendizaje? ¿Qué lo obstaculizaba?
- Sus tutoras, ¿ayudaban u obstaculizaban su aprendizaje de un modo distinto a sus tutores?
- ¿Cómo eran sus relaciones con otros niñas/os, compañeras/os del mismo sexo? ¿Y con los del otro?
- ¿Qué apoyo hubiera necesitado?
- Sus experiencias de aprendizaje, ¿influyen en sus prácticas pedagógicas? ¿De qué manera?

Una vez analizada la última etapa, permanezca en silencio y en un papel con lápices y colores, dibuje y/o escriba, de usted como niña/o, una carta a sus docentes hablando de lo que quería y necesitaba.

Cuando todas/os hayan acabado, poner en común las cartas que han escrito en pequeños grupos. Una vez finalizado el trabajo en grupos pequeños, se recomienda compartir la retroalimentación en el grupo grande, formado por todos/as los/as participantes.

c. El diario del Género

Propósito:

Llevar un breve diario referido a cuestiones de género durante un breve periodo de tiempo.

Actividades:

Registrar diversos eventos relacionados con situaciones de género que se puedan encontrar en la vida diaria. No tiene que dedicar mucho tiempo a redactar sus notas diarias. Por ejemplo, las notas podrían ser algo así: "Lunes – Luis y Pepa están jugando al fútbol. Martes – chistes sexistas en el bar después del trabajo. Miércoles – recuerdo a mi padre planchando y...".

Puede redactar notas más largas cuando esté intentando implantar una nueva iniciativa en su centro de educación infantil.

Se sugiere abordar los siguientes temas:

- Cuestiones de su propia vida personal (cómo se siente en sus relaciones de género, el poder en estas relaciones, recuerdos de su vida, entre otros).
- Cuestiones de género que aparecen en los medios de comunicación y que considera interesantes o conmovedoras.
- Cuestiones relacionadas con sus actividades pedagógicas docentes (situaciones que ha observado o vivido en el centro de educación infantil, un nuevo proyecto de género que le gustaría poner en práctica, entre otros).

Después de dos o tres semanas puede poner en común y comentar las cuestiones de género que ha anotado en el diario. Puede abordar las dudas y preguntas que surjan, buscando soluciones cuando vengan al caso. Durante estas semanas puede dar apoyo de seguimiento cuando pruebe una nueva idea o solución. Tras este período, puede ser útil introducir algunos ejercicios y herramientas para observar y hacer el seguimiento de las cuestiones de género.

d. Guía de preguntas: una mirada reflexiva

Propósito:

Hacer uso de la guía de preguntas en el marco de cursos de formación de docentes.

Actividades:

Explicamos a los y las participantes que deberán anotar las respuestas a las preguntas propuestas por la reflexión. Posteriormente, debatirán esas respuestas en equipo y buscarán cómo aplicar los cambios en el comportamiento diario con los niños y las niñas.

A continuación presentamos las preguntas según diversos ejes:

Niños y niñas: percepción y expectativas

A menudo, niños y niñas se enfrentan a distintas expectativas y desarrollan distintos rasgos de personalidad, intereses y talentos. Aprenden cosas distintas desde el punto de vista tanto de los conocimientos como de las actitudes.

- Piense en cómo ve la “feminidad” y la “masculinidad”. ¿Qué espera y exige algo de los niños y de las niñas? ¿Qué rasgos y características aprecia en niños y niñas?
- ¿Cómo reacciona ante los niños y las niñas y los y las jóvenes que rompen los estereotipos de género?
- ¿Cómo valoran sus estudiantes la “feminidad” y la “masculinidad”? ¿Qué rasgos asignan a cada género? ¿Cómo valoran los intereses, características y habilidades tradicionales femeninas y masculinas?
- Como docente, ¿cómo cambiaría o modificaría las creencias estereotípicas de sus alumnos/as, implementando y desarrollando una nueva actitud orientada a la igualdad de género?

Niños y niñas suelen usar distintas maneras de atraer la atención

- ¿Cómo se refleja esto en su experiencia?
- ¿Cómo deberían comportarse niños y niñas para recibir elogios o conseguir lo que quieren? ¿Valen los mismos comportamientos para niños y niñas? ¿Reciben elogios o son castigados por las mismas cosas o razones?

Las expectativas positivas de adultos y su efecto en el comportamiento y confianza de los niños y niñas

- Piense en su propia opinión y en la de sus estudiantes sobre las competencias generales y especiales de cada uno de las y los niñas/os del grupo. ¿Qué espera usted de los niños? ¿Y de las niñas? ¿Qué esperan las y los niñas/os de sí mismos?
- ¿Cómo expresan los estudiantes la confianza en sí mismos? ¿Cómo afecta la autoconfianza al aprendizaje? ¿Puede detectar diferencias entre géneros en este sentido?
- ¿Cómo puede ayudar a niños y niñas que defraudan sus posibilidades?

e. Cuestionario para la reflexión personal y en equipo

Propósito:

Identificar objetivos pedagógicos y comportamiento personal en relación al concepto de género.

Actividades:

Realizar preguntas de reflexión entre los y las docentes:

- ¿Existen situaciones en las que se comporta de manera diferente ante niños y niñas?
- ¿Cómo definiría el término “formación de género”?

- ¿Qué objetivos pedagógicos tiene para con las niñas? ¿Qué objetivos pedagógicos tiene para con los niños?
- ¿Cree que una formación de género causaría problemas?
- ¿Hay situaciones en las que sus colegas se comportan de manera diferente ante niños y niñas?
- Si uno o varios profesores trabajan en el centro de educación infantil: ¿hay actividades que sobre todo lleven a cabo los profesores, y actividades que sobre todo lleven a cabo las profesoras?

A continuación, analice las respuestas en grupos pequeños y presente las conclusiones del debate en el equipo.

f. En tu mente, en la mía- uso del método “Köpfe tauschen” (cambiando cabezas)

Propósito:

Aplicar el método “Köpfe tauschen” para conocer la socialización género-típica de un grupo.

Actividades:

Primer paso

Los y las participantes elaboran collages de imágenes de varones y mujeres recortando fotografías de catálogos de moda y pegándolas en dos hojas de papel separadas. Recomendamos que los collages se hagan en pequeños grupos (“homogéneos en sexo”). Se pide a los y las participantes que presten una especial atención a la postura, la expresión facial y los gestos de los varones y mujeres de las fotografías que se han recortado. El collage debería incluir fotos de varones y mujeres de pie, sentados y estirados.

Segundo paso

Los y las participantes recogen sus observaciones y las anotan junto a los ejemplos, analizando las siguientes preguntas:

- ¿Hay repeticiones en la representación de varones y mujeres, en lo relativo a sus posturas, expresiones faciales y gestos?
- ¿Qué similitudes y diferencias hay entre las representaciones de género, si las hay?

En sesión plenaria puede hacerse una evaluación intermedia, teniendo en cuenta el trabajo en grupos y el tiempo disponible y/o previsto.

Tercer paso

Se seleccionan algunas representaciones de varones y mujeres que pueden considerarse típicas del catálogo utilizado, de acuerdo con el análisis precedente. Ahora, los y las participantes buscan cabezas de mujeres para las fotografías de varones y cabezas de varones para las fotografías de mujeres (que se ajusten en tamaño), y las combinan en otro collage.

Cuarto paso: evaluación y debate de los resultados en grupo

Tomemos nota de posibles preguntas que pueden ayudar en el debate:

- ¿Qué reacciones y sentimientos provocan estas fotografías?
- ¿Qué imágenes te han confundido y por qué?
- ¿Qué imágenes te resultan familiares y por qué?
- ¿Hay expresiones, posturas y prendas de vestir reservadas a un sexo?
- ¿Hay expresiones, posturas y prendas de vestir aceptables para todos y todas?
- ¿Cuáles provocan una opinión unánime y en cuáles hay disparidad de opiniones?

g. Socialización género-típica a través del trabajo biográfico

Propósito:

Reflexionar sobre el concepto de género que parte de la propia vivencia y experiencia personal

Actividades:

Primer paso

Pedimos a los participantes que centren su reflexión en los siguientes momentos de sus vidas:

- Actualmente, como persona adulta
- Adolescencia, desde aproximadamente catorce años de edad en adelante
- Época preescolar

Los/as participantes dibujan una “línea del tiempo” en la que introducen y describen brevemente eventos biográficos importantes usando las siguientes preguntas. Cabe indicar que éstas pueden utilizarse para introducir las biografías en curvas vitales.

- ¿Cuándo fui consciente por primera vez de que se dirigían a mí como hombre o como mujer, de niño o niña, adolescente, joven, adulto o adulta?
- ¿Cuándo me comporté por primera vez de la manera que correspondía?
- ¿Cuál fue la reacción ante el hecho de que actuara como corresponde a mi sexo/género?
- ¿Qué mensajes verbales y no verbales utilizaba?
- ¿Quién me ha impresionado positiva o negativamente?
- ¿Qué eventos fueron particularmente importantes?

Segundo paso

Se pide a los y las participantes organizarse en grupos de tres personas para llevar a cabo las siguientes tareas:

Una persona empieza a hablar de su vida sin interrupción. (aproximadamente 15 min). La segunda persona presta atención al tiempo, escucha y puede hacer preguntas y/o entrar en detalle. Estas preguntas no pueden tener carácter de evaluación. (5 min). La tercera persona toma notas, puede añadir sus propios pensamientos y sentimientos a lo que escucha, pero no puede evaluar.

A continuación entrega las notas a la persona que narró su historia. Después, se invierten los roles hasta que todas las personas participantes han podido hablar de su vida.

Tercer paso

Mediante una breve representación en escena, se identifican los elementos unificadores y separadores de las líneas de vida. Los demás pueden hacer asociaciones libres con lo que ven.

En este sentido, no sólo son interesantes las asociaciones e interpretaciones concordantes, sino también las no intencionadas. Después, los y las participantes pueden intercambiar opiniones y hacer una evaluación conjunta.

Posibles preguntas de evaluación:

- ¿Cómo te ha hecho sentir este ejercicio?
- ¿Qué te ha parecido sorprendente/ nuevo?
- ¿Qué conexiones ves con tus acciones o comportamientos actuales?
- ¿Qué relaciones ves con tu decisión de convertirte en trabajar como docente?

Por último, los y las participantes intercambian opiniones sobre otras ideas que tienen para el futuro:

- ¿Cómo quiero vivir en el futuro?
- ¿Solo o sola, en pareja o en un grupo de personas?
- ¿Quiero tener niños o niñas?
- ¿De qué quiero trabajar?
- Si tengo niños o niñas, ¿cómo imagino el reparto de tareas con mi pareja?

h. Una mirada con sensibilización de género: observación y documentación

Mediante una observación sistemática de cuestiones relativas al género, los y las docentes pueden percibir las posibles diferencias en el comportamiento de niños y niñas, así como posibles intereses y competencias género-atípicos. Además, estas observaciones pueden aumentar la concienciación de los propios formadores sobre sus propios estereotipos de género. Los formadores que utilizan el cuestionario y las herramientas de observación y documentación verificaron con mayor precisión su propio comportamiento, y aumentan su concienciación sobre el comportamiento de niños y niñas. La comprobación continuada de las propias actitudes y comportamientos es una importante condición previa para la práctica de una pedagogía sensible al género.

Propósito:

Experimentar en el registro y comprobación de suposiciones personales sobre niños o niñas del aula, a través del uso de herramientas de observación y documentación.

Actividades:

A continuación presentamos un cuestionario para evaluar los comportamientos e interacciones de género entre niños o niñas en los centros educativos.

Pregunta modelo:

Nuestras y nuestros estudiantes, ¿prefieren ocupar áreas distintas del aula (patio u otros espacios del centro educativo)?

- Mi suposición personal

Anotar las razones por las que, en su opinión, niños y niñas difieren de la mayoría prefiriendo no ocupar áreas distintas del aula.

- Otras preguntas del cuestionario que puede tomar en cuenta en relación a sus estudiantes:
 - _¿Prefieren juegos y actividades distintos?
 - _¿Expresan de forma diferente sentimientos como enfado, tristeza o alegría?
 - _¿Considera que obtienen la misma/similar satisfacción con las actividades y juegos que practican?
 - _¿Expulsan a niños o niñas de juegos haciendo referencia explícita a su género?
 - _El hecho de ser niño o niña, ¿puede ser un tema (de formación) para los y las niñas/os?
 - _¿Le gustaría comprobar una o varias de sus suposiciones personales? ¿Cuáles?
 - _¿Hay alguna otra pregunta que le gustaría comprobar?

El cuestionario le proporciona la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo diario anotando sus suposiciones personales sobre los niños y niñas de su grupo. El cuestionario puede ayudarle a activar recuerdos de sus propios comportamientos género-típicos y género-atípicos, así como a aumentar su concienciación sobre los comportamientos género-típicos y género-atípicos de niños y niñas.

Se sugiere que primero responda usted mismo las preguntas del cuestionario para luego analizar sus respuestas en grupos pequeños. Así podrá decidir cuáles de las preguntas requiere comprobar.

i. Uso de herramientas de observación, documentación y métodos participativos para comprobar las propias suposiciones sobre niños y niñas en centros de educación infantil

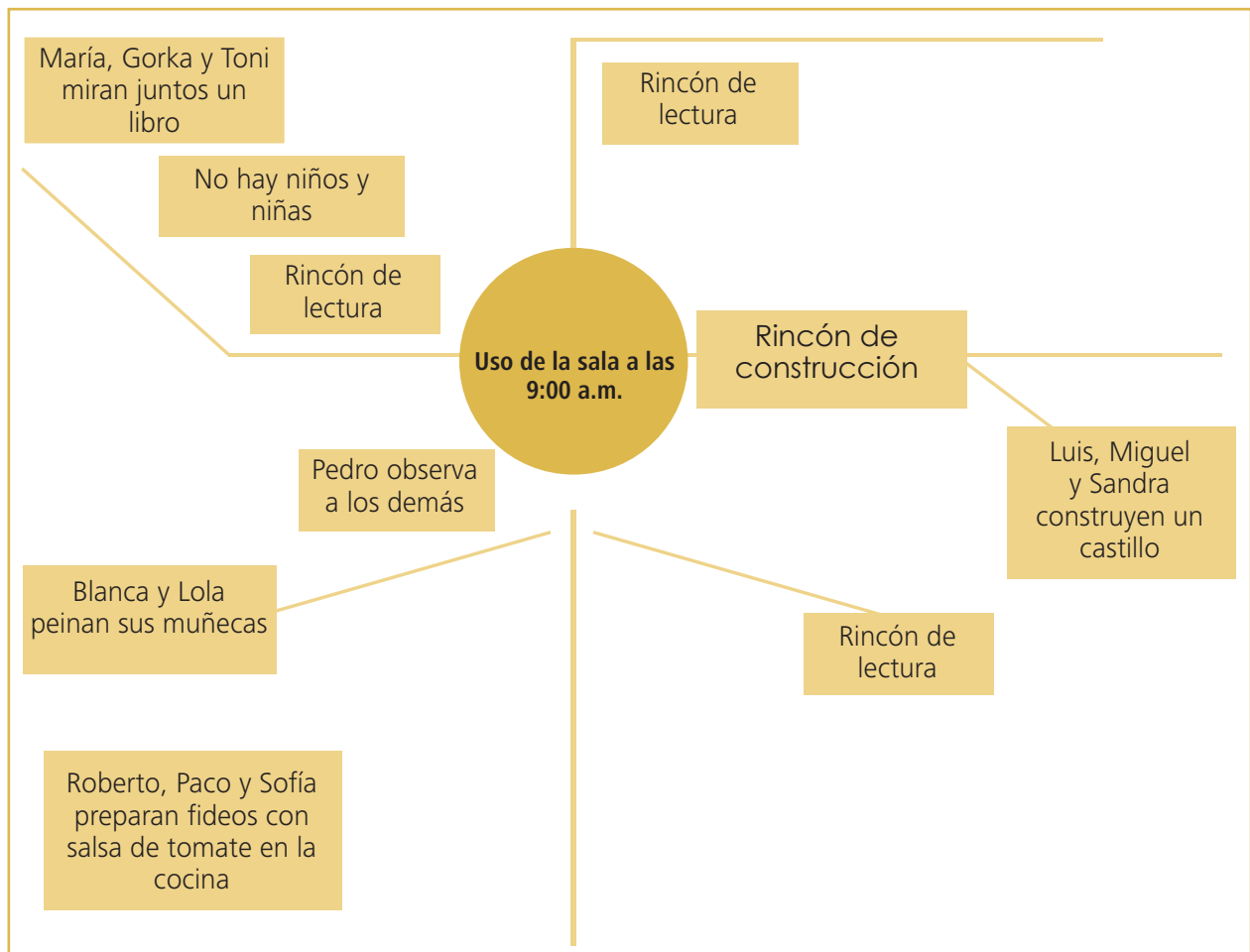
Propósito:

Hacer uso de diversas herramientas para comprobar las propias suposiciones sobre niños y niñas.

Pregunta de ejemplo: "Niños y niñas, ¿prefieren ocupar áreas distintas del aula?"

Herramienta de observación: Mapa mental

Puede dibujar un mapa o diagrama de los juegos y actividades que prefieren niños y niñas. Para momentos en el tiempo prefijados de antemano (por ejemplo, cada hora o cada dos horas), introduzca a las y los niños/os y sus actividades en el diagrama, que puede adaptar a su situación específica.



Herramienta de observación: horario y registro

Niños y niñas	¿Dónde y qué hacen los niños?	¿Dónde y qué hacen las niñas?
9:15		
9:45		
10:15		
10:45		
11:15		

- Otros métodos de observación participativos

Incluir la perspectiva de los y las estudiantes en la verificación, debido a que ellos y ellas saben exactamente los lugares en los que prefieren jugar. De esta manera, se pueden complementar sus propias observaciones con los resultados extraídos de la perspectiva de niños y niñas.

Los niños y las niñas toman fotos de la escuela

Pida a niños y niñas que tomen fotos de su centro escolar sobre la base de las siguientes preguntas:

- ¿En qué partes del centro le gusta jugar?
- ¿En qué partes del centro se siente cómodo?
- ¿En qué partes del centro no le gusta jugar?
- ¿En qué partes del centro no se siente cómodo?

Los niños y las niñas entrevistan a otros u otras con una grabadora

Pida a los niños y niñas que se entrevisten entre sí y graben las entrevistas. Además de las cuestiones mencionadas anteriormente, otras posibles preguntas podrían ser:

- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?
- ¿Qué es lo que no te gusta o te molesta?
- ¿Qué te gustaría cambiar en el centro?

Las respuestas pueden ser escritas en carteles y colgadas. De esta manera, se pueden usar para iniciar una discusión.

j. Herramienta de video-análisis de las prácticas pedagógicas propias

Propósito:

Grabar situaciones en la que los y las docentes interactúan con niños y niñas, para analizar posteriormente las imágenes de manera conjunta.

Actividades:

El video-análisis se puede centrar en aquellas situaciones en las que los y las docentes interactúan con niños y niñas. En las reuniones de análisis, los y las docentes pueden reflexionar sobre las actitudes y comportamientos estereotípicos en cuanto al género, así como sobre posibles prácticas pedagógicas alternativas.

La cámara de video se puede colocar como una cámara de vigilancia. Se puede utilizar un gran angular para visualizar todo el aula y un micrófono externo para lograr una claridad de sonido que permita el análisis. La cámara se pone en marcha antes de que empiece la situación, y se desconecta una vez acabada ésta. Normalmente las secuencias de video duran entre diez y veinte minutos. Después, las secuencias se analizan siguiendo los cinco pasos siguientes:

Primer paso del análisis: objetivos pedagógicos y contexto

En el primer paso, los y las docentes describen los objetivos pedagógicos de la práctica pedagógica filmada, y el contexto en el que ésta se llevaba a cabo.

Preguntas del análisis (ejemplo):

- ¿Cuáles eran sus objetivos como docente en esta situación?
- ¿Qué estuvieron haciendo usted y las y los niñas/os antes de los cinco minutos que vamos a ver?

Segundo paso del análisis: protagonistas y marco general

El grupo de análisis describe el comportamiento de las y los docentes y el marco general de las distintas situaciones para identificar un “lenguaje común” y asegurarse de que el grupo esté hablando de la misma situación.

Preguntas del análisis (ejemplo):

- ¿Hay una pauta general en el modo de actuar de los y las protagonistas?
- ¿Qué papeles asumen los y las protagonistas?
- ¿Cuál es el lenguaje corporal que usan los y las protagonistas, cómo se expresan con la voz y el modo de vestir?

Tercer paso del análisis: elaboración de estadísticas relativas al género

En el tercer paso, el grupo de análisis elabora estadísticas de género, por ejemplo contando acciones, movimientos y comportamientos tanto de los y las docentes como de las y los niñas/os.

Pregunta del análisis (ejemplo):

- Sus estudiantes, ¿reciben la misma cantidad de elogios, atención, contacto físico o respuestas afirmativas a sus preguntas?
- ¿Cuántos elogios reciben los niños y las niñas frente a una conducta o acción determinada?

Cuarto paso del análisis: pautas de género

El grupo analiza si los y las docentes y las y los niñas/os muestran pautas de género concretas.

Pregunta del análisis (ejemplo):

En situaciones comparables, ¿actúan los y las docentes de forma diferente ante niños y niñas? En una de las secuencias, en la que las y los niñas/os están comiendo, el grupo de análisis interpreta que las niñas se sientan más cerca de los adultos que los niños, y que conocen mejor los códigos sociales para llamar la atención de personas adultos.

Quinto paso del análisis: imágenes de género

El grupo analiza y debate qué han aprendido niña y niño sobre ser una u otro.

Preguntas del análisis (ejemplo):

- ¿Cómo cree que los niños y las niñas viven la situación?
- ¿Qué pueden haber aprendido los niños y las niñas en relación a ser un hombre o una mujer en esta situación?

En una de las secuencias, en la que niños y niñas actúan en una breve pieza de teatro con un juego de sombras, el grupo interpreta que los niños parecen estar más alejados de la historia y más inseguros que las niñas.

También parece que el o la docente ayuda más a los niños. Tras hacer esta interpretación, el grupo de análisis debatió la cuestión de si los niños tenían que haber estado más libres asumiendo por tanto una responsabilidad mayor. Esa mayor libertad, ¿hubiera facilitado otro tipo de aprendizaje para los niños

Para finalizar, el grupo de análisis señala las cosas que en su opinión los y las docentes han hecho bien y aquellas que debían haber hecho de otra manera.

k. Herramientas para actuar pedagógicamente con la participación de niños y niñas: imágenes de género de niños y niñas

- *Proyecto: "Imágenes de niñas e imágenes de niños"*

Leamos el siguiente ejemplo:

Las ardillas comen moscas

Poco antes de las nueve de la mañana, Jaime llega al centro de preescolar acompañado por su padre. Éste habla en un aparte con la profesora, y le explica una discusión que tuvo con Jaime la tarde anterior. Jaime está convencido de que las ardillas comen moscas. El padre intenta convencerle de que en realidad comen bellotas y nueces, no insectos. Pero Jaime le replica que no le cree porque Manuela, una de las niñas de su clase, le ha dicho que las ardillas comen moscas y que, como las niñas son más listas que los niños, tiene que ser verdad.

Pocas horas después, en el mismo grupo, Manuela y Toni se enzarzan en una pelea. Ambos parecen ser igual de fuertes, pues ninguno parece ganar al otro. Entonces Toni grita de pronto que Manuela nunca podrá ganar, porque los niños son más fuertes que las niñas. En este momento, Manuela abandona la pelea.

Para reflexionar:

El ejemplo demuestra que, en la etapa de educación infantil, las y los niñas/os ya piensan en la cuestión de "ser una niña o un niño", y desarrollan sus propias "teorías de género". Ellos y ellas hablan entre sí de las cosas que, en su opinión, hacen bien o mal, o de las cosas que es mejor que hagan o se abstengan de hacer.

Sin embargo, el ejemplo también muestra que los niños y las niñas actúan en función de las imágenes de género que prevalecen en su grupo. El niño defiende su opinión de que las ardillas comen moscas argumentando que las niñas son más listas. La niña abandona la pelea con un niño al escuchar que los niños son más fuertes que las niñas.

Las prácticas de reflexión sobre género pueden partir de estas imágenes de género, trabajándolas con niños y niñas para superar los clichés.

A continuación compartiremos una serie de ejemplos prácticos que nos permitirán analizar la importancia del trabajo con imágenes de género.

- *Imágenes de género- experiencia del programa formativo en el Centro de Educación Infantil de Berlín 'Waldspielhaus'*

La idea de que los niños son más fuertes y las niñas más listas también prevalecía en un grupo formado por niñas y niños de varias edades del centro de educación infantil 'Waldspielhaus'. Los y las docentes del centro partieron de este "tópico sobre niños y niñas" e iniciaron un proyecto que duró varias semanas. Su objetivo era deconstruir estas imágenes de género estereotípicas.

En el grupo infantil del centro Waldspielhaus, el proyecto denominado "¿Es verdad que las niñas son más inteligentes que los niños?" empezaba preguntándose: "¿Cómo puede medirse algo así?"

En la primera etapa del proyecto, las y los niñas/os, junto con los y las docentes medían su propia altura, la longitud de unos palos o la circunferencia de los árboles usando un metro. Luego el grupo se planteó otras posibilidades para medir las dimensiones. Surgieron muchas ideas. Por ejemplo, las niñas y los niños midieron sus cuerpos estirándose en el suelo y alineando zapatos junto a ellos. De este modo, un niño medía siete zapatos, y otro medía ocho zapatos y medio.

En la segunda etapa del proyecto, las niñas y los niños tenían que determinar su peso. Esto dio pie a la idea de pesar todo tipo de cosas. Las niñas y los niños trajeron de casa distintas balanzas tratando de leer los pesos de varios objetos en los aparatos.

En la tercera etapa se midieron fuerzas. Para ello, todo el mundo se puso de acuerdo en un conjunto de reglas de modo que la lucha fuera justa. Las niñas y los niños decidieron entre ellos que no se podía pellizcar ni morder. Uno de los primeros juegos para medir la fuerza fue el de estirar la cuerda. En primer lugar, las niñas compitieron contra los niños. Para gran sorpresa de éstos, las niñas ganaron la primera vez. Después, los bandos se mezclaron varias veces. Más tarde, los niños midieron sus fuerzas lanzando un saco, una pelota y en lucha personal.

En la cuarta etapa, dos de las niñas seguían manteniendo que los niños eran más fuertes y las niñas más listas, y las y los docentes representaron una pequeña obra con los personajes de los conejos Pablo e Isabel, que discutían entre sí sobre quién era más fuerte o más listo. Durante la obra, tenían que pensar en quién era particularmente bueno en algo, y la representación acababa con la frase: "Cada persona es única; una persona es buena en una cosa y otra persona es buena en otra, da igual que sean niño o niña". Una vez representada la obra, las niñas y los niños hablaban de lo que les gustaba hacer y de aquello en lo que eran particularmente buenos o buenas.

En la quinta y última etapa, la marioneta Lisa viene de visita. Lisa sólo tiene 4 años de edad y va todos los días a su centro de educación infantil. Lisa también tiene puntos fuertes y puntos débiles. Uno de sus puntos fuertes es que sabe de muchas cosas y las niñas y los niños pueden aprender mucho de ella. Sin embargo, Lisa aún no sabe todos los colores y a veces no pronuncia bien algunas palabras. Las niñas y los niños ayudan con estas cosas y Lisa disfruta con ello. Juntas/os aprenden a ayudarse unos/as a otros/as. Es más divertido reírse en grupo.

En la evaluación del proyecto, las y los docentes subrayan que los conflictos entre niños y niñas se atenuaron, y que niños y niñas jugaban juntos con mucha más armonía.

- *Encuestas a niños y niñas*

En el marco del proyecto Gender Loops, preguntamos a niñas y niños de cuatro años de edad por sus percepciones de personas de su misma edad. Esto permite conocer las imágenes que las niñas y los niños tienen de cada género, para empezar un debate con ellas/os sobre la cuestión.

Sin embargo, también vimos que no todos las niñas y los niños podían o querían hablar sobre qué significaba para ellas/os ser una niña o un niño. Posiblemente, las niñas y los niños de 5 y 6 años de edad son más accesibles y capaces a la hora de hablar de “temas de género”.

Durante varios días, entrevistamos a niñas y niños de manera individual y en grupos formados por dos a tres niños/as, de un grupo total formado por veintiséis niños/as. Las encuestas se hacían con la ayuda de una marioneta. La marioneta se llamaba Mox, venía de otro planeta y era la primera vez que estaba en la Tierra. Mox estaba particularmente interesado en saber si era verdad que en la Tierra había niños y niñas, y en cómo podía distinguirlos.

Mox hacía a todos y todas las siguientes preguntas:

- ¿Es verdad que en la Tierra hay niños y niñas?
- ¿Se puede saber si un niño o niña es tal?
- ¿Hay alguna cosa que las niñas no puedan hacer o vestir?
- ¿Hay alguna cosa que los niños no puedan hacer o vestir?
- ¿Hay alguna cosa que a las niñas no les guste?
- ¿Hay alguna cosa que a los niños no les guste?
- ¿Hay algún juego que a las niñas les guste especialmente?
- ¿Hay algún juego que a los niños les guste especialmente?
- ¿Hay algún juego o actividad que guste tanto a los niños como a las niñas?
- Entrevistas en video a niños y niñas sobre sus imágenes de género

En un centro de educación infantil entrevistamos con una cámara de video a niños y niñas, por grupos separados por géneros, preguntándoles por sus imágenes de sus pares. Las entrevistas en grupo duraban entre diez y quince minutos.

Solicitamos a las niñas y los niños que se sentaran formando un círculo y colocamos la cámara en el centro. Empezamos a preguntarles qué significaba para ellos ser una niña o un niño, cómo era posible identificar a una niña o a un niño, qué les gusta hacer a niños y niñas, qué hacen mejor y algunas preguntas más (ver también las preguntas del ejemplo práctico 2).

Intentamos que hicieran turnos para que todos y todas pudieran expresarse y expresar sus opiniones delante de la cámara. Hubo algunos comentarios interesantes, como el caso de una niña a la que le gustaba jugar a fútbol con niños cuando era pequeña y que ahora había dejado de jugar al ser mayor, pese a que el fútbol le seguía gustando. Algunos niños dijeron estar interesados en cosas que normalmente hacen las niñas, como vestirse de princesa.

A continuación agrupamos a los niños y niñas y les mostramos las grabaciones. Esto les gustó mucho. Se veían en la pantalla y se reían. Los niños veían qué pensaban las niñas, y éstas veían qué pensaban los niños. La experiencia les hizo pensar en algunos aspectos de género, y si coincidían o no con sus propios comentarios. Por ejemplo, tanto niños como niñas describían y distinguían a los niños de las niñas por sus órganos sexuales: los niños tienen un pene y las niñas tienen una vulva.

- *Tema de docentes: "segregación de géneros" en el transcurso de un juego de rol*

Al igual que otros centros de educación infantil de Noruega, el centro Myrer- Kanvas utiliza un método interesante. Después de comer, los niños y las niñas de 3 a 6 años de edad se reúnen para un juego de rol centrado en la competencia social. Las y los docentes, ayudantes, los niños y las niñas disponen de un tiempo adecuado para compartir sus experiencias y pasar un buen rato estando juntos. Las y los docentes suelen basar sus papeles en el juego de rol en aquello que consideran más relevante para las y los niños/as. El juego suele utilizarse para dialogar e interactuar unas con otras.

En nuestro ejemplo los y las docentes organizaron un juego de rol sobre el tema "segregación de géneros".

Un educador había observado que los niños y las niñas jugaban mucho tiempo en grupos separados por géneros. Quería evitarlo para que los niños y las niñas pudieran aprender y experimentar juntos más allá de las fronteras de género. Era un tema que quería tratar en las reuniones. En el juego de rol, dos educadoras juegan juntas y un educador intenta unirse a ellas, pero no se lo permiten. El educador comunica su experiencia de rechazo, y pregunta a los niños y las niñas qué debería hacer (él y otras personas en la misma situación).

El juego de rol se utilizó como punto de partida para hablar con los niños y las niñas sobre jugar todos juntos, y de si niños y niñas pueden hacerlo. Hablaban sobre las situaciones en las que a niños y niñas les gusta jugar juntos, y en cuáles no. Y sobre qué juegos prefieren las niñas, y cuáles prefieren los niños.

Durante la conversación, los niños y las niñas se mostraron entusiastas y participativos. Con posterioridad, quedó claro que los niños y las niñas habían adquirido nuevas ideas y habían hecho una reflexión sobre jugar todas y todos juntas/os. El personal también pensaba que, ahora, los niños y las niñas incluían más al otro sexo en sus juegos.

- El concepto es adecuado para grupos de cinco a quince niños y niñas, de tres a seis años de edad.
- Elija y prepare con antelación un tema de género relevante para niños y niñas, y prepare un juego de rol.
- Establezca relaciones con la vida diaria de niñas y niños con comentarios sobre lo que ha visto observándoles. Por ejemplo: "Hoy he visto cómo Juan y Elías jugaban juntos, y luego se les acercó Teresa, ¿lo recuerdan? Ha estado bien que ustedes..."
- Haga preguntas a los niños y a las niñas sobre lo que hubieran hecho ellos/as en este caso, y qué deberían hacer ahora los y las participantes en el juego de rol. Durante el juego, pídeles que expresen sus experiencias y emociones.
- Use la retroalimentación, plantee el problema y proporcione a los niños y las niñas experiencias de cómo afrontar distintas situaciones.
- Anime a los niños y las niñas a volver a jugar el mismo juego reflejando la misma pauta de acción.

2.4 Manos a la obra: estrategias para trabajar con niños y niñas

Las investigaciones realizadas determinan que el patio reproduce las relaciones de poder y el orden social de género establecido. Por tanto, es un lugar interesante donde realizar una intervención que tenga por objeto modificar esas estructuras.

Por ejemplo, en un centro educativo en España y tras la observación detallada de las relaciones entre niños y niñas, se diseñaron una serie de acciones que tenían por objeto potenciar el juego cooperativo entre ellos y ellas y un uso del espacio más equitativo. La primera de estas acciones consistió en suprimir las pelotas dos días a la semana. Se explicó a niños y niñas que durante estos dos días sin pelotas se les enseñaría otro tipo de juegos a los que podrían jugar. Con ayuda del profesorado, los del ciclo superior (doce años) elaboraron unas fichas recuperando una serie de juegos cooperativos y de equipo.

Clasificaron los juegos, según su complicación, como adecuados para la etapa infantil, ciclo inicial, medio o superior. Una vez elaboradas las fichas, cada semana introducían uno de estos juegos en la hora del patio. Los y las estudiantes mayores enseñaban, al principio, a jugar a los pequeños y pequeñas. Se recuperaron juegos de cuerdas, gomas, pañuelos, de imitación, movimiento, persecución, coordinación, entre otros. En estos días sin pelotas en el patio, niños y niñas comparten el juego y el espacio. Aprenden a cooperar y a utilizar los recursos de forma equitativa.

Desde los dos años y medio, los niños y las niñas empiezan a aprender el significado de los símbolos. En este proceso, aprenden que las ilustraciones pueden ser símbolos de otros objetos (reales) que les proporcionan información adicional sobre el mundo. Los libros ilustrados pueden abrir a los niños y las niñas a temas y conocimientos a los que de otra manera no tendrían acceso.

En general, la mayoría de los niños y las niñas pueden identificar correctamente su propio género, el de otros y otras y el de los adultos desde los tres años de edad, por lo que perciben a las personas y los animales que muestran los libros ilustrados como símbolos de niñas, niños, mujeres y varones.

Así, los niños y las niñas comprenden las actividades, el lenguaje corporal y las formas de expresarse de los varones y mujeres que salen en los libros como descripciones simbólicas de los varones y mujeres reales. Junto con otros medios de comunicación, los padres, docentes, compañeras/os y otros niños/as, los libros ilustrados ocupan una posición predominante en la socialización, y a través de ellos los niños y las niñas adquieren conocimientos sobre sus pares, las mujeres y los varones.

Según distintos autores, los medios de comunicación (entre ellos, los libros ilustrados) y sus contenidos también contribuyen a formar la identidad de las y los niñas/os. Las historias y las imágenes que contienen los libros ilustrados son para éstos una "mina" o "elementos de construcción" en la búsqueda de su propia identidad, y les ayudan a encontrar su propio camino en su vida diaria.

A continuación presentamos una serie de actividades cuyo propósito es el de analizar la experiencia de género y de posibles conflictos a través del desarrollo de juegos con niños, niñas, educadores y las familias.

a. Uso de libros ilustrados

El capitán Crinklebeard y la pirata Wild Berta

“El capitán Crinklebeard era el terror de los mares. Su barco, el “Arenque Sangriento”, rompía las olas más rápido que el viento. Cuando Crinklebeard aparecía en el horizonte, los mejores marineros estaban tan asustados que se estremecían y temblaban como si fueran de gelatina.”

En este punto, Finja siempre interrumpe a su padre, que está leyendo el libro “El capitán Crinklebeard y su banda” a su hija de tres años de edad, increpando con firmeza: “Eso no es verdad. Wild Berta es aun más peligrosa que el capitán Crinklebeard.”

“El Capitán Crinklebeard” lleva unos meses siendo uno de los libros favoritos de Finja. Mientras la familia estaba de vacaciones, Finja insistía en leer al menos veinte veces al día el cuento en el que Crinklebeard y su banda secuestran a Molly obligándola a trabajar en el barco hasta que su madre, Wild Berta, viene a liberarla. Cuando Finja llevó el libro a su clase de preescolar y los profesores leyeron la historia del capitán Crinklebeard y su banda varias veces a todos los integrantes del grupo, Wild Berta también pasó a formar parte de la imaginación y la fantasía de los demás niños/as.

El libro manipula los cuentos de piratas, generalmente estereotipados en cuanto al género, ofreciendo no sólo a los niños sino también a las niñas unos personajes fuertes, asertivos y que confían en sí mismos, con los que pueden identificarse. El capitán Crinklebeard, Molly y la pirata Wild Berta animan a Finja y a las demás chicas a experimentar con un “comportamiento más duro”.

Propósito:

Compartir y analizar conceptos de género a través de la lectura de cuentos.

Actividades:

- Leer una historia o un cuento tradicional que niños y niñas conozcan bien (por ejemplo, Caperucita Roja y el lobo), describiendo las características de género de los personajes. Al trabajar con niños y niñas más mayores, ellos y ellas pueden encargarse de describirlos.
- Junto con los y las niños/as, explorar y describir las características de los principales personajes. Los niños y niñas de más edad pueden escribir en la pizarra las características de cada personaje.
- Volver a leer el cuento con los roles de género cambiados. Pedir a los niños y las niñas que presten atención a las posibles diferencias, pero sin decirles nada hasta que el cuento haya terminado. Es posible que se produzcan resistencias a los cambios, al tratarse de un cuento muy familiar del que los niños y las niñas pueden sentirse “propietarias/os”, y sobre el cual probablemente ya basan parte de su identidad de género. En este caso, los y las docentes pueden insistir con sutileza en que se trata de un juego de exploración.

- Invitar a los niños y a las niñas a representar el cuento con los roles de género cambiados. Por ejemplo, en el caso de “Caperucita Roja y el lobo”, las niñas hacen de lobo y los niños de Caperucita Roja. De nuevo, puede haber resistencia al principio, por lo que puede ser necesaria una cierta insistencia y apoyo para que los niños y las niñas se “metan” en los roles cambiados. (Una vez metidos en los nuevos personajes, los niños y las niñas suelen pasarlo muy bien con este juego).
 - Hablar de qué ha sido diferente para las y los niñas/os ¿Han descubierto alguna cosa en los distintos personajes? Con los niños y niñas de más edad podemos abordar cada rol cambiado para ver cómo ven ahora a los personajes (niñas activas y fuertes, niños pasivos y sensibles). ¿Hay ventajas en estos cambios?
 - Invitar a los niños y a las niñas a dibujar libremente el cuento y colgar los dibujos en el centro de educación infantil. Posiblemente los dibujos constituyan un punto de partida para hablar con los padres sobre los estereotipos de género.
- **Cambio de roles de género en los cuentos**

En los cuentos tradicionales, los lobos y los dragones son malos, los príncipes son valientes y las princesas esperan pasivamente a ser rescatadas.

Este método parte de la idea de cambiar los roles de los cuentos tradicionales, que la mayoría de niños y niñas ya conocen, y de analizar con ellas y ellos los cuentos cambiados.

Compartimos un ejemplo:

Los dragones masculinos son mucho más malos que los femeninos

Una vez explicado el cuento de San Jordi con los personajes habituales, el encargado invitó a las y los niñas/os a representar la historia con unos nuevos papeles: un dragón femenino que aterroriza a un pueblo, un príncipe que es la ofrenda del pueblo para calmar a la dragón, y una valiente Santa Georgina que rescata al pobre príncipe de las garras del monstruo.

Tras representar varias veces la historia con los roles de género cambiados, les preguntamos quién era más malo, “el dragón masculino o el femenino”. Todos y todas contestaron que el dragón masculino era más malo. Entonces preguntamos quién era más valiente, “San Jordi o Santa Georgina”. La mayoría de los niños replicó que San Jordi era más valiente. El profesor se sorprendió de hasta qué punto estos niños de tres años de edad ya habían interiorizado estos valores tradicionales en relación a los roles de género. Incluso tras haberlo pasado bien representando activamente los roles cambiados, los valores interiorizados no cambiaron ni se cuestionaron.

Este ejercicio impactó sobre todo en el profesor, que fue mucho más consciente de cómo los cuentos tradicionales transmiten valores y roles de género. Este método permite explorar y debatir los valores y roles que reflejan los personajes de otros cuentos y narraciones. Tras emplear el método, los y las docentes fomentaron el debate sobre si el dragón femenino podía ser tan malo como el masculino, y si Santa Georgina podía ser tan valiente como San Jordi.

b. Compartimos un cuento

Propósito:

Inventar y contar una historia sencilla que describa la experiencia de género y posibles conflictos o tensiones de los niños y las niñas en el centro de educación infantil, con docentes y en sus familias.

Actividades:

- Describir las vidas de género de niñas y niños, y cómo a veces se sienten cómodas/os o incómodas/os con ellas, lo cual implica, por ejemplo, distanciarse de sus vidas diarias narrando el cuento "en un país muy lejano y hace mucho tiempo". Parte del cuento podría ser el siguiente:

Los niños juegan a correr, al fútbol, a juegos que implican luchar y matarse unos a otros. A veces los niños quieren dejar de correr, y preferirían jugar a muñecas o con las niñas. A veces querrían recibir más besos o caricias, pero tienen miedo de expresarlo para que no se burlen de ellos. Y hay otras cosas que a veces hacen infelices a los niños...

Muchas veces, los padres y educadores de género masculino están ausentes o enfadados... los niños quieren que estén más accesibles y relajados...

Las niñas juegan con sus muñecas, tratando sus enfermedades y solucionando sus problemas hablando con otras niñas. A veces las niñas quieren correr, gritar más y ensuciarse como los niños. A veces quieren parar activamente las peleas de los niños y obtener su ayuda para... Muchas veces, las madres y educadores están... Las niñas quieren...

(...)

Un día una bruja buena y un mago, capaces de satisfacer los deseos de los demás, visitan la ciudad...

- Invitar a los niños y a las niñas con los que está trabajando a sugerir a la bruja y el mago las cosas del cuento que les gustaría cambiar.
- Dígalas que la bruja y el mago también quieren venir a visitarles, pero en grupos separados por sexo (separar a los niños y las niñas) y dejar que aparezcan el mago y la bruja, respectivamente (por ejemplo, educadores podrían disfrazarse de bruja o mago o traer marionetas que los simbolicen).
- La bruja o el mago preguntan a los niños y las niñas qué les gustaría cambiar en su centro de educación infantil. Si hay muchas cosas que ellos y ellas quieren cambiar, puede proponer que cada grupo se ponga de acuerdo en formular tres deseos.
- Tan pronto como ellos y ellas hayan pedido sus deseos, la bruja o el mago los satisface (en la medida de lo posible), y los niños y las niñas pueden ahora hacer nuevas actividades género-atípicas, o jugar a nuevos juegos género-atípicos.
- Luego los grupos se juntan y muestran los cambios al otro grupo. Preguntar a los niños y a las niñas cómo han vivido las sesiones de magia.

Resulta útil contar con apoyo en cada una de las etapas explicadas: dibujos narrando la historia, material en los espacios de trabajo de ambos grupos (por ejemplo, los niños pueden necesitar muñecas y ropa para vestirse, las niñas pueden necesitar un espacio en el que puedan correr con pelotas y haciendo ruido).

Puede ser útil ir más allá y negociar acuerdos entre los grupos, y preguntar “qué ayuda mágica necesitan para mantener los cambios”, y “de quién”. En los días y semanas siguientes, puede hacer referencia a la historia y a la nueva magia en distintos momentos:

- Dibujar y escribir aspectos del cuento, de los trucos de magia y de los cambios, y colgarlos en la pared.
- Dedicar otros momentos de juego a practicar los nuevos trucos de magia, dándoles apoyo para que cuestionen los viejos comportamientos.

c. ¿Cómo te sientes? Jugamos con disfraces y cambio de roles de género

Propósito:

Experimentar los roles de género a través del uso de disfraces al azar.

Actividades:

- El primer paso es conseguir un número considerable de disfraces y prendas de ropa. Construir personajes, con los disfraces disponibles, que puedan identificarse con características masculinas y femeninas. Se crearán tantos personajes como niños y niñas haya en el aula. En trozos de papel se escribe el nombre del personaje al que asignaremos un disfraz (princesa, bruja, príncipe, policía, entre otros personajes). Cada niño y niña elegirá al azar el trozo de papel con el nombre del personaje. El azar, por tanto, es quien determina la elección.
- Los niños y niñas se vestirán con el disfraz que les ha tocado y durante un rato vivirán la experiencia de representar a un personaje que puede estar o no relacionado con su género. Es probable que a algún niño le toque vestirse de princesa o alguna niña de papá. Niños y niñas jugarán libremente con las identidades asignadas. Finalmente, el o la docente pedirá que dibujen el disfraz o personaje que les ha tocado y les preguntará si les ha gustado o no representarlo y por qué.

d. Redefiniendo las áreas de juego co-educativas

Estos “ensayos de vida” que niños y niñas representan en las áreas de juego les ayudan a consolidar la idea de qué es masculino y qué es femenino. Así, son lugares en los que uno puede intervenir desde una perspectiva coeducativa para intentar ampliar las ideas e identidades relacionadas con lo masculino y lo femenino.

A continuación describimos algunas estrategias para utilizar las áreas de juego de los niños y las niñas en intervenciones pedagógicas de género:

**Primera estrategia:
rediseñar las áreas de
juego**

**Segunda estrategia:
rotación en las áreas de
juego**

**Tercera estrategia:
abolición de las áreas de
juego**

Primera estrategia: rediseñar las áreas de juego

En un centro de educación infantil, los y las docentes probaron un sistema para intervenir en un sentido co-educativo en las áreas de juego, con bastante éxito. Estos sustituyeron las áreas de juego tradicionales, como el rincón de casa, el rincón de construcción, el rincón del hospital, entre otros, por rincones más “modernos”, como el rincón de la oficina, el del restaurante, el de los animales, entre otros.

Adicionalmente también cambiaron los nombres de algunas áreas de juego adaptándolos a una realidad más igualitaria, que incluyera a niños y niñas. Por ejemplo, el rincón de las muñecas se convirtió en el rincón de cuidado de bebés, el garaje del mecánico pasó a ser el “taller de mecánicos y mecánicas”, entre otros.

Finalmente, los y las docentes añadieron nuevos materiales al baúl de disfraces, al rincón de cuentos y al teatro de marionetas, con el objetivo de facilitar una participación más igualitaria. Por ejemplo, compraron cuentos, disfraces y marionetas co-educativos, que evitaban los estereotipos y roles de género tradicionales. La idea era ofrecer unas opciones de juego variadas, que incluyeran áreas neutrales, de dominio femenino y de dominio masculino.

Segunda estrategia: rotación en las áreas de juego

Otra estrategia es dirigir la actividad en las áreas de juego unos días a la semana. Pueden idear un sistema mediante el cual todos los niños y niñas jueguen en todas las áreas de juego al menos una vez. El sistema fomenta los grupos mixtos, evitando los grupos de juego separados por géneros. Además, el o la docente debe estar alerta e intervenir cuando observe comportamientos diferenciales, ofreciendo alternativas que ensanchen las concepciones de niños y niñas. Por ejemplo, en el rincón de la casa podrían sugerir que el padre cocinara o llevara a los niños y a las niñas al colegio.

Tercera estrategia: abolición de las áreas de juego

En Viena el centro de educación infantil Fun & Care eliminó el rincón de las muñecas y el de construcción. Los y las docentes colocaron el material de estas dos áreas de juego en varios contenedores con ruedas.

Ahora, los niñas y niños pueden trasladar sus materiales de juego allí donde quieran. Así, varios grupos de niñas y niños pueden jugar con muñecas o construir edificios al mismo tiempo en distintas zonas. Niños o niñas no pueden ser expulsados tan fácilmente de las áreas de juego.

Compartimos un ejemplo:

Uso equitativo del espacio

“Es la hora del patio. Éste está dividido en dos, una zona de tierra con columpios y otra zona de cemento con porterías de fútbol y canastas de baloncesto. Los bancos y algunas mesas se sitúan en la periferia de ambos espacios. Los dos espacios centrales están conectados por una zona cubierta, una terraza no demasiado grande. Lo primero que me llama la atención es el juego de niños y niñas. Un grupo de niños está jugando con dos bicicletas pequeñas. Dos niños están subidos en ellas y tres más les empujan por un camino que atraviesa el patio de tierra. Las bicis cogen velocidad y en alguna ocasión acaban chocando con una gran puerta de hierro que separa el patio de la calle. Me vienen a la cabeza las carreras de motos y los accidentes. Las bicicletas provocan mucho conflicto, todos los niños quieren subir en ellas, lo que produce escarceos y peleas. En un momento dado hay que intervenir y pactar la rotación de las bicicletas. En la zona de cemento, otros niños juegan al fútbol. ¿Dónde están las niñas? Ellas se distribuyen por la periferia, juegan en la arena, dialogan en los bancos, se columpian.” (Cuaderno de campo, CEIP Agora, 6/10/2007)

Los niños son los protagonistas del espacio, lo ocupan, pretenden llenarlo, apropiárselo; es el escenario donde deben plasmar su protagonismo, afirmarlo. A las niñas el espacio no les pertenece, no es su escenario. No suelen invadir el centro, como mucho lo atraviesan; frecuentemente se mueven por zonas laterales. Tal vez les gustaría ocupar el centro, ser el punto de atención, pero ello exigiría un esfuerzo que no desean, o al que no ven el sentido... y que, en cualquier caso, podría traerles problemas, y al que renuncian fácilmente.” (Subirats, Tomé, 2007)

Diversas observaciones e investigaciones sobre la utilización del espacio por parte de niños y niñas han puesto en evidencia un uso desigual del mismo. En general, los varones tienden a ocupar los espacios centrales mientras las mujeres utilizan la periferia. El tipo de juegos al que acostumbran a jugar los niños, como los juegos de pelota, requieren gran espacio; mientras que los juegos de las niñas no necesitan tanto espacio.

El espacio es, por tanto, el lugar donde niños y niñas representan la desigual distribución sexual de los recursos. Esta distribución que ensayan y aplican proviene de la manera como la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, entre otros) les instruye. En general, a los niños se les motiva para que jueguen al fútbol.

A las niñas no se les facilita la entrada en éste y en la mayoría de deportes. A esto hay que añadir, como ponen de manifiesto las observaciones, que niños y niñas no acostumbran a jugar juntos, entre otras cosas porque no se promocionan o se desconocen juegos alternativos donde puedan cooperar unas/os con otras/os.

2.5 Manos a la obra: estrategias para trabajar con los padres y madres

La práctica de la conciencia de género en los centros de educación infantil incluye cómo abordar y debatir los temas de género con los padres y las madres. Un niño al que le guste llevar vestidos y faldas presenta una situación en la que los y las docentes tienen que discutir la idea de “ser una niña o ser un niño” con los padres y las madres.

Reflexionemos sobre el siguiente caso:

“Me gustaría llamarme Lisa”

A Tom, un niño de cuatro años de edad de un centro de educación infantil de Berlín, le gusta ir a clase vestido de color rosado. A Tom también le gustaría tener el pelo largo, llamarse Lisa y ser una niña, porque “ellas siempre van vestidas de rosado y pueden jugar a ser princesas”.

Su madre tuvo muchas dificultades para aceptar el deseo de Tom de ir vestido de rosado. Entre otras cosas, le preocupaban las burlas de otras niñas o niños, que se reirían de Tom en la calle por su largo pelo y sus prendas rosas. La madre se dirigió a la docente de Tom expresándoles su preocupación y preguntándole cómo debía abordar la situación.

Algunos padres quieren prohibir a sus hijos que vistan faldas, porque les preocupa que este comportamiento género-atípico cause el rechazo y las burlas de los otros niños y niñas. Otros tienen interiorizadas las imágenes tradicionales de la masculinidad y la feminidad, quieren tener unos hijos “correctos”, y por ello tienen problemas para aceptar a un hijo al que le gusta vestir faldas. La práctica también demuestra que algunos padres y madres se sienten incómodos cuando tienen que afrontar comportamientos género-atípicos de sus hijas, y por eso quieren hablar con los y las docentes sobre ellas.

En situaciones como éstas, los y las docentes necesitan argumentos y razonamientos que les ayuden a persuadir a los padres y las madres a permitir que sus hijos o hijas crucen las fronteras de género.

Los esfuerzos de aquellos en el área de la conciencia de género serán tanto más sostenibles a largo plazo cuanto más puedan convencer a los padres y las madres en favor de una formación en conciencia de género. En el mejor de los casos, los padres y las madres “continuarán” en casa su trabajo en conciencia de género. Una sesión con estos que explique el concepto de la formación en conciencia de género o los proyectos de género que tiene planeados, y que ofrezca a los padres y las madres la oportunidad de cuestionar sus propias imágenes de varones y mujeres así como sus temores en este sentido, es un buen punto de partida.

- **Trabajo de conciencia de género con los padres**

a. Los padres organizan un grupo de reflexión sobre la masculinidad

No es habitual encontrar varones en la etapa infantil. Apenas hay maestros y los padres son poco visibles en los centros, pocos son los que llevan o recogen a hijos e hijas y muchos menos los que participan en reuniones o actividades.

Por otro lado, la presencia de varones, tanto maestros como padres, es necesaria ya que la perspectiva masculina tiene beneficios positivos para niños y niñas, potencia la diversidad y juega a favor de la consecución de la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres.

La experiencia que describimos en este apartado va en la dirección de conseguir una mayor participación de los varones en los centros de inicial, así como iniciar un proceso que les lleve a cambiar sus valores, por ejemplo, respecto al cuidado y atención de hijos e hijas.

b. Los primeros pasos

En nuestro caso la propuesta de organizar un grupo con los padres para reflexionar sobre la masculinidad surgió del profesor de uno de los centros participantes en el proyecto. Este educador, sensible a la necesidad del cambio de los varones, propuso a los padres de las veintidós familias de su centro reunirse una vez al mes para tratar temas relacionados con la masculinidad y el cambio de los varones. Nueve padres aceptaron el reto. Se informaron sobre cómo suelen funcionar y qué reglas hay en este tipo de grupos. En la primera reunión invitaron a un hombre que llevaba años participando en grupos de reflexión masculina, y que les dio unas indicaciones básicas.

El problema que puede existir a la hora de implementar este tipo de estrategia en los centros de inicial es la falta de varones (maestros o directores) que impulsen la iniciativa. En este caso se puede animar a algunos de los padres más visibles y activos, los que participan en las reuniones o actividades o están más comprometidos en el cuidado de sus hijos. Estos varones pueden convocar a una reunión al resto de padres y proponerles la creación de un grupo de reflexión sobre masculinidad. Puede ser interesante, en esta primera reunión, contar con el apoyo y asesoramiento de alguna asociación o grupo de reflexión de varones.

c. Algunas sugerencias sobre cómo organizar grupos de reflexión de masculinidad

- Algunos grupos se reúnen una vez al mes, otros dos o más veces. Lo importante es comprender que lo masculino (dependiendo del enfoque) no se puede “desarmar” en dos o tres sesiones.
- Es mejor hablar por uno mismo, y usar la primera persona singular. Los varones suelen tener dificultades para hablar de ellos mismos, especialmente de sus emociones y vivencias íntimas. Es interesante probar a expresarlas y escuchar a otros varones hablar desde sus experiencias.
- Aprenda a escuchar a los otros, incluyendo sus silencios.
- Todos los presentes deben garantizar la confidencialidad para posibilitar la confianza y el intercambio.

- Empezar por presentarse, expresar qué ha llevado a cada cual a la reunión y cuáles son sus expectativas, es una buena forma de comenzar. Por ejemplo, se podría comenzar hablando de uno mismo, de la propia vida, creando un clima de confianza y respeto que permita que surja una relación de intimidad entre varones.
- Habitualmente, los grupos suelen comenzar con las experiencias personales de sus miembros y seleccionan un tema por sesión: la paternidad, la sexualidad, las relaciones entre los varones, las relaciones con las mujeres, los placeres, el ejército, la homofobia, la violencia, la escuela, la amistad, las relaciones íntimas, entre otros aspectos. Hay grupos que prefieren partir de la lectura de algún texto, otros de las experiencias personales. Cada grupo debe encontrar la forma en la que se siente más cómodo para compartir y dialogar sobre el tema.

- **Talleres de preparación para el parto y post-parto para padres**

Durante los últimos treinta años muchas investigaciones en el ámbito de las masculinidades han mostrado la importancia de la intervención de los varones en el cuidado de hijos e hijas, tanto por los efectos positivos en las propias criaturas como en el funcionamiento de la familia. Además la paternidad responsable es un factor de protección frente a las conductas de riesgo y trastornos afectivos en los niños y las niñas que la viven, y también ayuda a prevenir las conductas violentas y el abuso en la familia.

El momento del nacimiento de los hijos o las hijas es idóneo para el cambio de conductas y roles de los varones hacia posiciones más igualitarias respecto a sus familias.

Para fomentar esta paternidad responsable y activa se pueden generar:

- Políticas públicas encaminadas a proporcionar un permiso de paternidad propio e intransferible para los varones (de preferencia modelo países europeo nórdicos).
- Campañas de sensibilización que fomenten la corresponsabilidad y los cuidados compartidos ("Mi papá me cuida"; 50/50; día del padre igualitario; entre otros).
- Programas de intervención con varones que son o serán padres.

Desarrollaremos este tema a continuación.

a. Programas de intervención con varones que son o serán padres

Para este fin, es importante generar espacios de reflexión masculina donde los varones puedan revisar la propia construcción de la identidad masculina para crear nuevas relaciones familiares y paterno-filiales basadas en la vinculación emocional, la responsabilidad y la presencia física y simbólica.

Es necesario, por tanto, que los varones-padres puedan reflexionar conjuntamente en espacios exclusivos para reconocerse y redefinirse como varones, compartir experiencias vitales, sentirse acompañados en este proceso y poder reflexionar en torno a diferentes aspectos relacionados con la paternidad que difícilmente se tocarían en un espacio mixto.

Objetivos:

- Mejorar la atención que reciben los varones sobre su paternidad tanto en los grupos de pre-parto como en la atención post-parto.
- Incluir de una manera activa a los varones que serán padres durante el embarazo y la crianza del hijo o hija.
- Ofrecer habilidades para desarrollar una paternidad activa y responsable.
- Favorecer una relación positiva de pareja durante el embarazo y después del nacimiento.
- Potenciar la corresponsabilidad de los varones en las tareas del hogar y de cuidado.
- Favorecer el intercambio de experiencias entre los futuros padres.

¿Dónde contactar con los varones?:

- Centros de salud sexual y reproductiva
- Cursos pre y post parto
- Otros que se conozcan.

Planteamiento del programa:

Se plantea realizar 6 sesiones grupales de una hora y treinta minutos o dos horas cada una, con una periodicidad de una vez por semana.

Sesiones:

Número de sesión	Temática
1	Presentación y dinámica de temores y expectativas
2	La construcción social de la masculinidad y la paternidad
3	¿Cómo hacemos de padres?
4	La relación de pareja y la gestión de las emociones
5	La conciliación y la corresponsabilidad.
6	Retroalimentación y cierre.

Sesión 1: Presentación y dinámica de temores y expectativas

En esta sesión, se establece una contextualización de la intervención, los objetivos, la justificación del grupo, los temas, los límites y las principales normas de funcionamiento. Además, esta sesión nos permite conocer otras temáticas de interés que no se habían contemplado en el programa. Es importante que los participantes expresen su situación, motivación, miedos y expectativas ante el grupo y su futura paternidad.

Ejercicio principal: "Radiografía del ciclo vital en mi familia"

Se inicia con un trabajo individual de dibujo, en el cual aparecen los miembros de la familia y se escriben las principales características de la etapa del ciclo vital por la cual están atravesando (reglas de la vida cotidiana, repartición de roles, emociones, relación con la familia de origen, entre otros).

Sesión 2: La construcción social de la masculinidad y la paternidad

La idea de esta sesión es proporcionar un punto de reflexión alrededor de los conflictos en que se encuentran los varones ante la paternidad y la manera como los varones construimos nuestra propia identidad de género. La importancia de la sesión recae en la aportación de las experiencias vividas y las expectativas futuras ante los conflictos que se presentan.

Ejercicio principal: "Construcción social y biográfica de mi identidad masculina", mediante una visualización guiada se pide a los participantes que hagan un recorrido de su vida, desde el nacimiento (¿era un hijo esperado o no?), la infancia (recuerdos de la figura materna/paterna), adolescencia, juventud... hasta el momento actual.

En un momento determinado se pide a los participantes que se centren en la figura del padre: ¿Qué buenos recuerdos tengo de mi padre? ¿Cuáles son las cosas de mi padre que no me gustan?.

Una vez finalizada la visualización se pide a los participantes que pongan por escrito (o dibujen) la experiencia.

Se puede pedir también que escriban una carta al padre, con las siguientes indicaciones:

- Los mejores recuerdos que tiene de él
- Aquello que el padre hizo y más le ha dolido
- Lo que hoy siente que quiere perdonarle
- Lo que quisiera agradecerle
- Lo que quiere tomar de su ejemplo para ejercer su propia paternidad

Compartir la experiencia en grupo.

Sesión 3: ¿Cómo hacemos de padres?

Esta sesión es en parte una continuación de la segunda, y permite centrarse en los aspectos prácticos del papel del padre ante las demandas que se le presentan.

Ejercicio principal: mediante el juego de roles se plantean situaciones cotidianas del pre-parto y el post-parto. Por ejemplo, se pueden abordar estos temas u otros que hayan surgido durante las sesiones anteriores:

- ¿Las relaciones sexuales pueden cambiar?
- Ya no eres sólo una pareja: estás tú, tu pareja, los dos, la criatura, los tres...
- Tu vida social cambia...
- ¿Cómo ser un padre responsable y activo?

Sesión 4: La relación de pareja y la gestión de las emociones

En esta sesión se explora como es la comunicación en la pareja y se aportan herramientas de gestión emocional.

Ejercicio principal: los participantes se colocan en grupos de dos o tres. Uno explica cómo es la comunicación con su pareja, qué reproches y quejas hay. El otro participante escucha atentamente y anota en un papel los principales elementos de la comunicación en la pareja. Después de un tiempo prudencial se intercambian los papeles.

Se comparte la experiencia, el grupo señala cuáles son los principales problemas o quejas en la comunicación con la pareja.

La sesión finaliza con algunos ejercicios de empatía, escucha activa, asertividad o gestión de la rabia que podemos seleccionar de este documento.

Sesión 5: La conciliación y la corresponsabilidad

A través del análisis de la distribución actual del tiempo y la distribución futura se ponen a debate las oportunidades y las excusas ante la conciliación. Se muestran los diferentes gráficos comparando entre cada individuo en diferentes momentos así como entre todos los participantes. Se pondrá especial énfasis en aquellos aspectos relacionados con la corresponsabilidad y desigualdades en la distribución de los tiempos entre varones y mujeres. Al final de la sesión se plantea la necesidad de revisar el uso del tiempo personal y de cuidado.

Primera parte: ejercicio principal: mapa "Mi vida ahora"

Dibujar un círculo y dividirlo en porciones. Cada porción es un área actual de la vida (un área más grande significa que nos ocupa más tiempo / tiene más importancia para nosotros: por ejemplo, el trabajo, la familia, actividades de ocio). En las áreas podemos escribir o dibujar aquellos aspectos importantes (personas, actividades, anhelos, entre otros).

- Después de elaborar el mapa, éste se comparte en grupos de dos personas
- Compartir con todo el grupo
- Análisis de la situación individual respecto al trabajo y la vida privada

Segunda parte: mi visión: "Viaje hacia una vida en equilibrio".

A través de una visualización guiada, el participante revisa su vida en relación a la gestión que hace de su trabajo y vida familiar y personal:

Se le pide que visualice aquellos aspectos de su vida que lo desequilibran y que se auto pregunte:

- ¿Qué obstáculos hay en mi viaje hacia el equilibrio personal?: ¿Qué es lo que quiero cambiar? ¿Cómo puedo superar los obstáculos? ¿Cómo puedo cambiar?
- ¿Qué consecuencias puede tener mi cambio para la organización de trabajo? (resistencias)

- ¿Qué consecuencias puede tener mi cambio para mi familia? (resistencias)
- ¿Cuál de mis habilidades y recursos puedo utilizar? ¿Qué puede ayudarme a nivel estructural?
- ¿Qué objetivos quiero conseguir? ¿Hacia dónde quiero ir? ¿Cómo puedo conseguirlo?

Se le guía para que visualice cómo es su vida en equilibrio y se le pide a cada persona que dibuje o escriba y comparta la experiencia.

Sesión 6: Retroalimentación y cierre

En esta última sesión se intenta concluir con una síntesis de los aspectos tratados durante las sesiones.

Se plantean las dudas y los interrogantes para el futuro, y se invita a los varones a elaborar un texto con los argumentos más importantes para una paternidad activa.

Se hace una reflexión final y una valoración de las sesiones con sugerencias por parte de los participantes.

Ejercicio principal: "Evaluando el tiempo recorrido"

- 1) Invite a cada participante a elaborar su texto de padres, dibujo, poema, testimonio. Este texto tiene como objetivo motivar y convocar a padres a participar en el Programa "Paternidad Activa".
- 2) Mediante entrevistas en grupos de dos:
 - ¿Cuál fue el momento más gratificante durante este viaje en grupo hacia la paternidad activa?
Se le puede preguntar además:
 - ¿Cuál fue el momento más tenso o difícil para ti?
 - ¿Qué aprendiste?
Compartir en un grupo grande.

2.6 Materiales para prevenir la violencia de género y el abuso sexual en primaria¹⁷

En este apartado se presentan algunos ejercicios y dinámicas para trabajar con niños y niñas de primaria la violencia de género y el abuso sexual. Estos materiales han sido seleccionados de una guía elaborada por Pilar Jiménez para la Junta de Andalucía (España).

Presentaremos actividades y estrategias que se trabajarán dentro de la siguiente temática:



a. Insulto

Un insulto es algo que duele o enfada cuando te lo dicen. Los insultos solo sirven para humillar. Una apreciación es algo que cuando te lo dicen, te hace sentir bien, sientes que vales. Un insulto es violencia verbal que hace sentir mal y no sirve para resolver problemas. Lo opuesto de un insulto, es una apreciación.

Propósito:

- Favorecer el reconocimiento de actitudes denigrantes normalizadas dentro de la vida cotidiana, como es el insulto.
- Conocer el derecho que tienen los niños y niñas a no ser insultados.

Actividades:

Iniciar la actividad leyendo las definiciones propuestas. Lea y escriba en la pizarra un ejemplo de la siguiente lista a cada estudiante dando un turno de palabra para que clasifique el adjetivo como insulto/apreciación, recogiendo las respuestas de cada alumno o alumna en la lista.

A los más jóvenes se les presenta un adjetivo en cada turno, a la vez que puede aportar algún ejemplo más. A los cursos que puedan leer con soltura se les presenta la lista entera en la pizarra y, por turno, se hace una rápida clasificación de cada adjetivo, añadiendo alguno más al final, de forma optativa.

¹⁷ Material elaborado por Pilar Jiménez para la Junta de Andalucía. El dossier completo puede descargarse en: <http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat_121_genero_primaria.pdf> Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género- Educación Primaria http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/08/0008/adjuntos/genero_primaria.pdf

Amable	Idiota	Trabajador
Generoso	Torpe	Inútil

- Recordar al final qué es un insulto y qué una apreciación, tomando las definiciones anteriores.
- Aclarar que nadie tiene o tenemos derecho a insultar, y podemos exigir que no lo hagan. La persona que ha insultado debe pedir disculpas por los insultos.

Sugerencias:

- Elaborar una lista con los insultos usados más comúnmente en la clase, para prohibirlos y exigir que se pidan disculpas cuando alguien insulta.
- Se pueden hacer listas variadas, más largas o más cortas.
- Cada clase debe elaborar su propia lista de insultos que duelen y apreciaciones que gustan.

Conclusiones:

- Percepciones sobre la clase como conjunto y sobre sí misma/o.
- Observaciones sobre algún estudiante.

b. Amenazas y demandas

Una amenaza es cuando alguien dice que te va a hacer daño, o algo desagradable va a pasar si no haces lo que esa persona quiere. Una demanda es algo que alguien te pide y es tu deber hacerlo, o algo que tú pides a alguien cuando es su deber hacerlo.

Las amenazas suelen acompañar al abuso a mujeres y niñez como arma de intimidación. En el abuso sexual puede ser suficiente como arma intimidatoria.

Propósito:

- Enseñar a distinguir lo que es una amenaza y una demanda, ya que se pueden parecer.
- Desarrollar una actitud de rechazo a las amenazas y una actitud positiva a exigir un derecho por medio de demandas.
- Conocer el derecho a negarse a hacer algo que no quiere bajo amenazas, no es su responsabilidad u obligación hacer lo que le piden si no quiere.

Actividades:

- Explique a la clase que hay diferentes tipos de amenazas y que nadie tiene derecho a amenazar si no se hace lo que ellos o ellas quieren.
- Aclarar bien la diferencia entre amenazas y demandas ya que hay demandas que parecen amenazas, como por ejemplo, es tu deber respetar y no insultar. Es el deber de todas las personas. Añadir los ejemplos necesarios para que le entiendan.
- De la siguiente lista, distingue (de forma oral o escrita, según el nivel de la clase) lo que son amenazas y demandas. Asegurarse de que participen todos los alumnos y alumnas.
 - Si no dejas que me meta en la cama contigo me entristeceré.
 - Si le cuentas a tu madre lo que hemos hecho, te daré una paliza.
 - Quiero que me devuelvas mis lápices o tendré que hablar con la profesora.
 - Si no dejas de insultarme hablaré con la tutora.

Añadir otros ejemplos. Clasificar.

Conclusiones:

- Percepciones sobre la clase como conjunto y sobre sí misma/o.
- Observaciones sobre algún estudiante.

c. Acción ante el abuso psicológico

El abuso psicológico es cualquier acto o conducta intencionada que produce desvaloraciones, sufrimientos o agresión psíquica. A la larga, provoca daños que afectan gravemente la autoestima de quien lo recibe. Los y las abusadores/as sexuales siempre piden algo que incomoda o da miedo a la niña o al niño. Lo acompañan de amenazas con el fin de que no revele el "secreto".

Los mismos perpetradores admiten que, sin la amenaza y el secreto, no tendrían éxito.

Propósito:

- Concienciar a la clase de que toda persona tiene derecho a rechazar amenazas cuando alguien le pide que haga algo que no quiere hacer en relación a su cuerpo o propiedad.
- Conocer cuanto antes el derecho que tiene toda persona a protegerse del abuso psicológico y a no tolerar y a rechazar el insulto y la amenaza.

Actividades:

Leer la siguiente historia:

Pepe y Rosa salen juntos y son novios. Pepe quiere que Rosa se quede con él más tiempo y vuelva tarde a casa. A Rosa no le apetece y dice que no. Pepe le dice que es idiota. Va a dejar de salir con ella y se va a buscar otra novia. Pepe no respeta la decisión de Rosa.

¿Qué crees que pasa después? ¿Qué hace Rosa?

- Pedir a la clase que diga lo que creen que pasa después, dando un turno breve y no haciendo comentarios, ni juicios de valor. Anotar dos respuestas en la pizarra y escoger las más adecuadas guiándose de:
 - Rosa tiene derecho a decir no a lo que le pide Pepe
 - Pepe ha de aprender a respetar a otras personas, ya que ha cometido dos abusos: insulto y amenaza.

Sugerencias:

- Cambiar los personajes de la historia (un adulto y un menor, otras sugerencias de estudiantes).
- Responder a preguntas específicas, como ¿qué crees que dirán los amigos de Pepe?, ¿qué crees dirán las amigas de Rosa?

Conclusiones:

- Detecte prejuicios en la clase y si está influenciada en sus respuestas por algún prejuicio de género.
- Observaciones concretas sobre la actitud de algún estudiante.

d. Derecho a la integridad física

El maltrato físico es cualquier acción no accidental por parte de padre, madre o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo.

Los niños y niñas toleran en muchas ocasiones abusos de los adultos, de los que podemos no ser conscientes. Lo toleran porque perciben intensamente la relación de dependencia en la que se encuentran respecto a los adultos. En esta etapa aprenden a tolerar abuso de poder y a integrarlo en su psique como algo normal.

Propósito:

- Que los niños y niñas conozcan el derecho a la protección contra toda forma de perjuicio, abuso físico, otros.
- Detectar qué estrategias usan los y las estudiantes para defenderse/tolerar situaciones de abuso.

Actividades:

Pida a la clase:

“Quiero que se dibujen en una situación, en la que alguien mayor que ustedes va a pegarles y ustedes se defienden”.

Brinde quince minutos.

Una vez hecho el dibujo, preguntar: ¿Qué haces? ¿Quién te quiere pegar o agredir? ¿Es justo? ¿Qué haces para defenderte?

Sugerencias:

- Aportar ejemplos reales o imaginarios de soluciones efectivas.
- Tomar ejemplos de comportamientos en la clase, centrándose en buscar soluciones no violentas y la colaboración de estudiantes que muestren conductas abusivas.
- Dialogar aportando soluciones creativas de la clase a las diferentes situaciones de los dibujos. Aquéllas que se consideren de mayor efectividad para la protección, resaltarlas escribiéndolas o repitiéndolas.

Conclusiones:

Reflexione sobre las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha percibido de la clase como conjunto?
- ¿Ha notado algo especial en algún estudiante?

e. Protección

Los niños y niñas tienen derecho a la protección ante el abuso de adultos y ante el peligro de abuso sexual. Según datos de la Fundación para la Educación y Cooperación, el 23% de las niñas y el 15% de los niños, son abusados sexualmente en España. Muchas de esas niñas serán víctimas posteriores de abusos y muchos de esos niños serán agresores sexuales o de pareja. El abuso sexual a la infancia está directamente vinculado a la incidencia de violencia doméstica y de otros tipos.

Según las estadísticas del Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables¹⁸, en el año 2013 se reportaron 4265 casos de violencia sexual de niños, niñas y adolescentes (0 a 17 años), y en lo que va del año 2014 se van reportando 1661 casos a nivel nacional.

Líneas de actuación recomendadas por American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1996 (Academia Americana de Psiquiatría de la Infancia y Adolescencia), en caso de que un o una menor revelen un incidente de abuso sexual

Si un o una menor da señales, por muy insignificantes que sean, de haber sufrido abuso sexual, ayúdele a que hable con libertad. No juzgue ni critique lo que le cuenta y mantenga la calma.

(Cambios de personalidad, dependencia excesiva de alguien en la familia, regresiones, como chuparse el dedo, orinarse en la cama, cambios de apetito como pérdida o compulsión, aislamiento, distanciamiento, incapacidad de concentrarse, falta de confianza en un adulto que le es familiar, comportamientos excesivamente afectuosos, con comportamientos sexuales inapropiados para su edad y problemas médicos, como dolores o picazón crónica en los genitales. Jugar a los médicos con niñas y niños de su edad, sin violencia, no entra en esta categoría.)

Muestre interés y seriedad hacia lo que expresa la o el menor. La psiquiatría de la infancia y adolescencia, ha descubierto que, las niñas y niños a quienes se escucha y se toma en serio, tienen un desarrollo más adecuado que aquellos/as a las que no se toma en serio. La respuesta que damos a la revelación de un abuso sexual, es crucial para la habilidad que el o la menor tendrán para superar el trauma que haya causado el abuso.

Asegúrele que ha hecho lo correcto contándolo. La niña y el niño que tienen vínculos afectivos con el abusador, puede sentirse culpable de revelar EL SECRETO. Puede sentir miedo si el agresor ha amenazado con hacerle daño, o hacer daño a alguien a quien quiere, si cuenta el secreto.

Asegure a la niña o niño que no es culpable de lo que ha pasado. La mayoría de niñas y niños abusados creen que han provocado el abuso de alguna forma, o lo perciben como un castigo por algo malo que crea haber hecho.

Finalmente, ofrezca protección, y asegure que va a tomar medidas inmediatas para que pare el abuso.

Consulte y denuncia el caso a las autoridades, agencias especializadas, servicios sociales, entre otros.

Es necesario que se vea un/a médico/a que tenga experiencia en este tipo de reconocimiento.

¹⁸ <http://www.mimp.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=1405&Itemid=431>

Propósito:

Introducir la idea de que ninguna persona, conocida o desconocida tiene derecho a tocar su cuerpo de una forma que les cause miedo o confusión (el miedo y la confusión acumulados, son los aspectos más devastadores del abuso sexual). INTRODUCIR EL DERECHO A DECIR "NO" y a contarlo a alguien en quien confíen.

Actividades:

Pida a la clase que realicen un dibujo en el cual se encuentren en un lugar público (parque, piscina, playa, lago, campo, centro comercial, entre otros). Conversar sobre lo que les hace sentir bien de estar en estos lugares. Plantear la situación de una persona o familiar acercándose a ellos o ellas.

Preguntarles cómo se sentirían si esta persona los acariciase o les diese un beso. Reforzar el concepto de que ninguna persona tiene derecho a tocarlos o tocarlas y menos aún acercarse a sus partes íntimas (genitales). Enfatizar que toda caricia o acercamiento que los o las hace sentir incómodos o incómodas debe ser comunicado a otra persona de confianza. Frente a esto, brindar la alternativa de:

- Decir "alto"
- Decir "No me toque"
- Expresar su malestar y fastidio.
- Acercarse inmediatamente a otra persona y comentarlo.

Sugerencias:

- Adquirir la idea de que "mi cuerpo es mío" y nadie tiene derecho a dañarlo.
- Pedir que la clase ponga ejemplos de quién le gusta que los o las bese y quién no.

Conclusiones:

- ¿Qué percibe de la clase en relación con su cuerpo?
- ¿Ha notado algo significativo o diferente en algún estudiante?

f. Autodefensa

La estrategia más útil de los agresores (alrededor del 99% son varones), sin la que no pueden funcionar, es la colaboración inicial de sus víctimas. Se ha de persuadir a las víctimas a decir NO, CORRER y CONTARLO ya que son estrategias muy eficaces de autodefensa.

Es importante nunca dudar de un niño o una niña que revela un incidente de abusos ya que la duda hará que no quiera volverlo a contar, y lo entierre para siempre en su inconsciente. Nunca volverá a confiar en un adulto y su recuperación posterior se verá muy difícil.

Propósito:

- Que el niño y la niña conozcan el derecho a protegerse, sabiendo que pueden decir NO ante todo aquello que suponga un atentado a su integridad física y psicológica.

- Diferenciar besos furtivos, forzados o manipulados que les hace sentir mal, de besos y caricias que disfrutan.
- Aprender a gritar NO, CONTARLO Y CORRER cuando sea posible son estrategias muy eficaces en su autoprotección.

Actividades:

Leer a la clase la siguiente historia:

Juanita tiene un tío llamado Julio que le cae muy simpático y siempre hace bromas con ella. A veces le lleva un regalo cuando la visita. Un día el tío Julio fue a su casa cuando no estaban ni el padre ni la madre de Juanita. Dijo que quería ver al padre de Juanita, aunque dijo que no importaba, y que iba a esperar a su padre. Se sentó en el salón con Juanita. Luego empezó a decir cosas que Juanita no entendía muy bien, pero que la hacían sentir incómoda. Luego la tocó de una forma que le hizo sentir aún peor. Juanita sabía que si algún adulto la hablaba o tocaba y ella se sentía mal, debía decir NO. Juanita le dijo NO al tío Julio. Cuando vinieron sus padres les contó lo que había pasado.

¿QUÉ HARÍAS TÚ? ¿CÓMO REACCIONARÍAS? ¿CÓMO TE SENTIRÍAS EN LA SITUACIÓN DE JUANITA?

Recoger todas las respuestas sin criticar ninguna, sino plasmando la respuesta eficaz: Decir NO y CONTARLO hasta que le crean.

Sugerencias:

- Recaltar en la clase que, "si un extraño, o alguien conocido intenta hacerte daño o tocarte en una forma que te confunde o asusta, di NO, CORRE y CUÉNTALO. Pregunte ¿Has hecho eso alguna vez para defenderte?
- Usar una historia similar con un niño de protagonista.

Conclusiones:

- Recoger percepciones de la clase como conjunto.
- Observaciones sobre los y las estudiantes individualmente.

2.7 Manos a la obra: el trabajo con adolescentes y jóvenes



Recursos para la implementación del género en la educación secundaria¹⁹

En cuanto al tema de la educación de la población adolescente, mi postura - y la de nuestro grupo - parte de una perspectiva integral de género. Es decir, una perspectiva de la equidad en términos globales, que abarque tanto el trabajo con varones como con mujeres. Que tenga en cuenta todos los factores y aspectos (no tan solo los sociales sino también - y fundamentalmente - los subjetivos).

Un punto de partida que nace de la convicción de que los mandatos de género nos afectan a todos y a todas, aunque de forma diferenciada; también a los chicos y a los varones.

Una perspectiva de este tipo entra dentro de un planteamiento eco-sistémico, que es el predominante hoy en día en educación social. Se debe, pues, tener en cuenta de qué manera la intervención con una parte de la población afecta a la otra parte. Por ejemplo, cuando una determinada visión de la coeducación, que insistía sobre todo en el refuerzo de las mujeres, puede haber sido percibida por otros varones en términos de postergación y de culpas, no podemos por lo menos de tenerla en cuenta.

Hasta ahora, muchas veces la coeducación era en parte "coja". Comprensiblemente hemos dado prioridad al reforzamiento, al "empoderamiento" de las mujeres, olvidando muchas veces a los varones, y provocando en ellos, a menudo, un rechazo al sentirse postergados o incluso culpabilizados indiscriminadamente.

¹⁹ COMPAIRÉ, J. (coord.), ABRIL, P. y SALCEDO, M.: Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria, Barcelona: Icaria, 2011.

Nuestra mirada hacia ellos parte de una oferta diferente: una oferta de libertad personal, sin olvidar las cuestiones de justicia y de solidaridad contra la violencia y la discriminación femeninas. Un camino de libertad y de desarrollo personal, más allá de los corsés del género.

Una apuesta por la diversidad y no por la uniformidad, porque cada cual encuentre su camino libre en la vida. Un mensaje especialmente importante en un momento de su trayectoria vital en que precisamente se están preguntando ¿quién soy yo y qué quiero hacer? Una llamada en positivo, en términos de responsabilidad y no de búsqueda de culpables.

Aplicando esto a la educación adolescente, partimos de la pedagogía reflexiva, que entendemos como un proceso interno, de abajo hacia arriba. Este proceso reflexivo abarca también al profesorado (también el masculino, evidentemente) auto observándose, recogiendo información, evaluando y poniendo en marcha cambios, basándose en la investigación en acción. Llega a cuestionar, como veremos en los ejemplos, la propia estructura del sistema educativo y de la escuela en sí, además de los diversos currículos, tanto el manifiesto como el real, sea este oculto o no.

Para que esta reflexión sea posible es necesario sin duda crear determinadas situaciones, provocar unas vivencias suficientemente ricas. Si preguntamos a cualquier persona qué recuerda de su experiencia escolar, la mayoría seguramente señalarán, no determinados contenidos, sino aquellas vivencias intensas que les han marcado.

Se trata, pues, de eso, de generar vivencias. Si la socialización de género bajo el patriarcado nos penetra de arriba hacia abajo y llega hasta nuestro inconsciente desde el cual condiciona hasta lo que consideramos que son nuestros deseos “espontáneos”, serán necesarias experiencias extraordinariamente profundas para llevar esto al terreno de la consciencia y removerlo.

Es lo que defino con el término “desplazamiento”, que comentaré más adelante. Entonces se puede producir la interacción y la construcción de aprendizaje que tenga sentido para la vida.

Esta reflexión no se da en el vacío, sino en un contexto relacional, donde los condicionantes de género son muy importantes (aunque no los únicos). Porque los mandatos genéricos nos dicen de qué manera nos relacionamos (o cómo no lo hacemos, lo cual es también una manera de relacionarse).

Además de esta base constructivista, partimos de la idea de que se necesita una **educación de las emociones**, un desarrollo de las competencias emocionales. Este desarrollo lo concebimos como un proceso creativo, continuo y permanente, como parte esencial del desarrollo integral de cada persona para capacitarla para la vida. Esto, en el caso de los chicos presenta unas dificultades particulares, porque en nuestro esquema de desarrollo y de acuerdo con los patrones de género, tenemos algunas emociones vedadas y reprimidas y otras, en cambio, reforzadas.

No es cierto que los chicos no puedan emocionarse, sino que se produce un desplazamiento de ellas hacia la ira y se reprimen la tristeza y el miedo. Un reequilibrio emocional es, pues, necesario en la educación de los chicos (también, de otra forma, en las mujeres). La expresión de estas emociones refrenadas, la gestión de las incentivadas socialmente forma parte, pues, del desarrollo hacia la libertad personal del que antes hablábamos. Y si esto es ya de por sí difícil en los varones adultos, lo es más en los adolescentes.

Ahora bien, el camino de este reequilibrio comienza por su reconocimiento, por su toma de conciencia, lo que significa hacer ya una parte del camino. Y lo que presenta más dificultades, sobre todo en el ámbito escolar, es el trabajo con el inconsciente, con nuestra parte oscura. Es un terreno que, sobre todo en personalidades en formación como las de los adolescentes, resulta muy delicado. Por poner un ejemplo, veamos de qué manera - incluso en los programas de coeducación - apenas se ha tratado el deseo sexual y su diversidad.²⁰

Ardua tarea, pues. Pero tenemos ya algunos ejemplos de cómo podemos abordarla. Los expongo a continuación:

2.7.1 La Geografía de la comunicación en la escuela

La Geografía estudia la distribución de los fenómenos en el espacio, porque esta distribución señala la distribución de poder. En la escuela, por ejemplo, se ha estudiado mucho el patio y de qué manera los chicos y los juegos de pelota ocupan el centro y la mayoría del espacio. El patio sería así como un microcosmos social.

¿Pero y el resto de espacios de la escuela? ¿Las aulas, por ejemplo? No solo la disposición de las mesas en sí: si están todas orientadas hacia la pizarra eso indica claramente que la unidireccionalidad que se quiere que tenga la comunicación en el aula; si están separadas (por ejemplo, durante un examen) o si están agrupadas en los trabajos de grupo la lectura será diferente.

Pero, más allá de todo ello, un observador atento verá que el aula hay una comunicación subterránea (a base de miradas, de papelitos que corren o de palabras susurradas). Muchas veces, en mis clases de 3º de secundaria he podido observar de qué manera algunos chicos se colocan en el centro de esta red soterrada, de qué manera la controlan. Es su manera de ir aprendiendo a dominar los hilos ocultos que mueven las relaciones sociales. He podido observar también de qué manera otros, en cambio, se colocan entre las chicas, quizá buscando "refugio" entre ellas.

En su obra capital, "Masculinidades", R. W. Connell (1995) define las diferentes formas de masculinidad y destaca una que él llama "hegemónica", caracterizada por prácticas de género y creencias (muchas de ellas no conscientes) que legitiman el patriarcado, puesto que colocan a algunos varones en posición dominante sobre el resto de varones y sobre las mujeres.

Sus características asociadas son la agresividad, la fuerza, la autoconfianza, la independencia-autosuficiencia, la heterosexualidad normativa (heterocentrismo), entre las principales. Pero, como el mismo autor señala, hay otras masculinidades subalternas, relegadas a los márgenes. Vemos, pues, de qué manera esto se pone en marcha, se encarna dentro de la escuela y se aprende realmente. Sería lo que se ha dado en llamar "currículum oculto", que es el realmente aprendido.

Pero, por otro lado, el espacio escolar es un espacio feminizado, donde la mayoría del profesorado es femenino, donde las chicas en general obtienen mejores resultados. Pero, como ya señalaba Badinter (1993), las masculinidades son relativas y reactivas; es decir lo que es ser hombre se define más en negativo, por oposición a lo femenino y a lo homosexual, si nos atenemos al modelo hegemónico.

²⁰En el libro antes citado, tratamos el tema en los capítulos 18, 20 y 27, con ejercicios concretos. A lo largo de este escrito, todas las referencias a capítulos se refieren al libro de COMPAIRÉ (2011).

Además, como han estudiado diferentes autores, la identidad masculina comporta un “estrés de género”, puesto que nunca se alcanza plenamente y siempre debe probarse. Esto quizá tendría que ver con el hecho de que algunos chicos sientan que su identidad de género se afirma por oposición a los valores que representa la escuela.

No es, pues, casual, que la mayoría de las conductas disruptivas sean protagonizadas por chicos, lo mismo que las de abuso, acoso o “bullying” y que sus resultados académicos, en promedio, sean inferiores.

Lo primero que debemos hacer es, pues, hacer visibles estas relaciones de poder comenzando por mover y apartar las mesas (que a menudo impiden el contacto cuerpo a cuerpo), crear un círculo con un espacio en medio donde se va a producir las interacciones. En otras ocasiones se les invitará a sentarse de espaldas para escucharse sin verse, o en círculos concéntricos. O sea, jugaremos con el espacio de acuerdo con los objetivos que nos propongamos, pero siendo conscientes de su significado simbólico. Cambiar el espacio es el primer paso para empezar a cambiar las relaciones.

Pero sería ingenuo pensar que con esto basta; todo cambio genera resistencias y sensación de inseguridad que hay que acompañar creando un clima de acogida, de respeto y de escucha mutua.

2.7.2 Hacia afuera, hacia dentro: el sonido del silencio

Que vivimos en una sociedad que vive sobre todo hacia fuera, creo que no vale la pena argumentarlo. Las prisas, la avalancha de información a la que nos sometemos, el propio concepto de “diversión” (acción de volverse del revés) nos lleva a mirar hacia fuera y no hacia adentro de nosotros. Esto, según el modelo tradicional, es aún más evidente en los varones, a los que se nos dice que debemos vivir volcados hacia lo público, lo social, lo externo a nosotros, en suma.

La escuela no debería estimular todavía más esta tendencia, sino en todo caso contrarrestarla. Debería crear espacios de reflexión, de introspección. De silencio.

Por eso, en determinados momentos practicamos con estudiantes la meditación. Acompañada por una música suave y durante un tiempo controlado, podemos impulsar que las chicas y los chicos se conecten consigo mismos/as. Puede ser un viaje interior o puede venir acompañado de una visualización.

Recuerdo la experiencia de un curso de 4º de secundaria al principio muy poco predispuesto a la relajación, pero que al final se dejó llevar en una visualización en la que les pedía que se vieran cuando llegaran a los 30 años. Al acabar el ejercicio, les pedimos que dibujaran o escribieran contando cómo se habían visto. Después, cada cual iba leyendo su escrito o enseñando su dibujo.

Al llegar al varón líder del grupo (que había estado intentando boicotear la actividad, cumpliendo con su “rol”), se había dibujado a sí mismo de mayor con un coche de lujo y vestido de ropa de marca. Fue entonces cuando otro compañero (de los que hasta entonces le había estado riendo y siguiendo las “gracias”) le espetó: “¿pero no te das cuenta de que estás solo?”. En el rato de visualización algo se había movido en el interior de este chico, sin duda.

Cuando una compañera de mi centro nos trajo un día a una profesora que practicaba la meditación con sus estudiantes, pensé que era imposible. Sin embargo, luego he ido viendo que la mayoría la reclaman. Porque necesitan estos espacios, espacios de silencio, espacios hacia dentro. Para tomar conciencia del “dentro” y del fuera”, marcado por el aire que sentimos que entra y sale y con él todo lo exterior que penetra en cada uno de nosotros, nuestra relación, pues, con nuestro entorno.

Con el propio cuerpo, de cómo me encuentro, si me duele la barriga o tengo hambre, si estoy cansado/a o por el contrario me siento vivaz y atento/a con mis estados de ánimo, a menudo contradictorios, porque me siento al mismo tiempo vulnerable y decidido/a es una sensación, pero también una afirmación: aquí estoy yo, este/a soy yo. Previo a todo lo que después podamos hacer está este primer paso de autoconciencia.

Esto les ayudará a centrarse, a serenarse, incluso a concentrarse. Comenzará a crear ese espacio propicio a la escucha del que hablábamos antes. Y esto es especialmente importante sobre todo para los chicos (aunque no solo para ellos), puesto que aprendemos desde pequeños a desensibilizarnos de nuestros sentimientos y a desconectar, hasta que un día descubrimos que somos unos perfectos desconocidos para nosotros mismos.

2.7.3 En grupo con mis pares

En determinadas situaciones hemos optado por separar varones de mujeres. Esto no tiene nada que ver, evidentemente, con las posturas de algunos colegios religiosos que han optado por la segregación. Aquí se trata tan solo de una opción temporal. Por muchas razones: porque nuestra experiencia empírica nos demuestra que en grupos así, la dinámica es diferente.

Aparecen experiencias que en un contexto mixto no aparecerían. Si el proceso de socialización de género se hace en gran parte en el seno de grupos de pares, si el aprendizaje de cómo uno se hace hombre se hace dentro de un grupo de varones (normalmente un grupo informal de amigos o colegas), ahora se trataría ni más ni menos que de ir a ese corazón, a ese núcleo duro del aprendizaje de género para hacerlo consciente y al menos relativizarlo.

Si dentro del grupo de chicos, por ejemplo, conseguimos que se abra un diálogo profundo, aparecen en seguida entre los chicos muchas sensaciones entremezcladas que, de otro modo no surgirían. Sale la rivalidad, el “hacerse el fantasma”, pero también escuchamos a chicos que sufren, que se lo pasan mal haciendo cosas o comportándose de una manera que ellos no querrían. Si conseguimos que aflore este malestar, sucede algo parecido a lo que le pasaba al rey del cuento que iba desnudo: que todo el mundo simulaba que iba vestido hasta que el primer niño confiesa la verdad. ¿Y entonces? Pues muchas veces sucede que muchos de los presentes también manifiestan lo mismo. Vemos, les digo, de qué manera el dominio del patriarcado se ejerce sobre nosotros de manera inconsciente.

Si no caemos en ello, nos dejamos llevar por aquello que parece que se espera de nosotros. ¡Qué gran alivio descubrir que nos podemos liberar de eso! ¡Y de ver que otros como nosotros sienten y desean lo mismo!

Un grupo de varones (en otros aspectos, magníficos) habían estado haciendo pintadas sexistas y racistas contra una compañera. Lo consideraban un juego y, cuando se lo dije, no le dieron importancia, sin caer en la cuenta del mal trago que le estaban haciendo pasar a su víctima. Se trataba, me dijeron, de una de tantas “diversiones” o juegos semejantes que antes ya habían

practicado. Era, pues, un típico juego iniciático masculino, creador de complicidades y basado en la exclusión.

¿De dónde les había venido la idea? Está en el ambiente social, en las canciones, revistas, videojuegos, canciones. Cuando tuvieron ocasión de tomar conciencia de lo que habían hecho, pudieron reaccionar y comportarse responsablemente e intentar reparar el daño. Utilizar de vez en cuando la reflexión en grupo de iguales es, pues, necesario para desmontar desde dentro esa "fraternidad excluyente" desde la que se construyen tradicionalmente (pero no ineluctablemente) las identidades masculinas. Dentro y fuera de la escuela.

Además, dentro del grupo aparecen varones "resilientes", aquellos que no siguen el patrón dominante. Varones que, a pesar de haberse criado, por ejemplo, en un medio familiar violento, se muestran pacíficos; los que se muestran libres dentro de un grupo de iguales que tiende a comportarse gregariamente. Estos varones los tenemos que detectar, reforzar y poner en valor.

No hace falta decir que estos espacios de trabajo en grupo de pares deben complementarse con espacios en donde estas reflexiones se compartan con las mujeres. Seguro que de esta manera ellas también dejarán de ver a los varones como homogéneos y contribuirá a resaltar la diversidad natural que hay entre los varones.

2.7.4 La imaginación: instrumento revolucionario

Para cambiar, antes hay que imaginar que las cosas pueden ser de otra manera. El poder de la imaginación es impresionante.

Los y las adolescentes aún no han perdido la capacidad de imaginar las cosas de diferente manera, aunque muchas veces los adultos (e incluso la escuela) nos empeñemos en satisfacer esta curiosidad y esta capacidad. Además, esto es un juego al que es fácil apuntarse.

Pongamos un ejemplo: ¿qué pasaría si un día me despertara siendo del otro sexo? ¿Cómo sería mi cuerpo, mis emociones, mis sensaciones, mi visión del mundo? ¿Somos capaces de imaginarlo? Una vez hecho el ejercicio de relajación, si les planteamos este reto en serio, superada la extrañeza inicial, si conseguimos que entren en juego, salen reacciones muy interesantes.

Inicialmente de desconcierto, de dificultad. Más adelante, a medida que el viaje al otro sexo (lo planteamos como el viaje a una isla y el trayecto se hace imaginariamente en un barco a través del mar) se hace más vivo, se mezclan las sensaciones positivas con las negativas. Este es un viaje también hacia el otro o la otra, nos sirve para salir de nosotros mismos, para ver el mundo desde otra perspectiva. También para vernos de otra manera, con la mirada del otro o la otra. Y, bien hecho, este es un ejercicio sumamente transformador.

Por ejemplo, para los varones de los que hablábamos al principio (aquellos que se situaban en el centro del mundo), ¡qué importante desplazarse, situarse en otra posición, verse a sí mismo no en el centro, sino como una parte! Una parte completa en sí misma, pero una parte. Estamos tocando un aspecto central de la masculinidad tradicional, que por definición es androcéntrica.

Pero no lo hacemos a partir de un discurso, sino a través de una vivencia.

La imaginación permite, pues el “desplazamiento”, el situarse en otro lugar (en el sentido físico, pero también en el sentido simbólico del término). Permite una mirada crítica. Permite verse mejor, porque ¿no es verdad que, a no ser por un espejo que nos permite una visión desde fuera, no seríamos capaces de ver ciertas partes de nuestro cuerpo? Pues lo mismo nos acaece hablando, ya no de nuestro cuerpo, sino de nuestra personalidad. Tenemos que descentrarnos, desplazarnos para vernos mejor, para conocernos mejor. Aquel que es incapaz de salir de sí (y la educación recibida por los varones nos lo pone difícil) no puede conocerse.

2.7.5 La curiosidad: otras maneras de vivir

La adolescencia es una etapa de la vida en la que aún no se ha perdido esa curiosidad por lo diverso, por lo diferente a lo habitual, por otras formas de vida. Y este es también un potencial que debemos estimular, en lugar de acallar. Ya no se trata solo de imaginar lo alternativo, sino de abrir los ojos y descubrir la enorme variedad de maneras de vivir que existen en el mundo.

Por ejemplo, ¿cómo se vive en las sociedades matrísticas, mal llamadas matriarcales, que siguen existiendo en el mundo? ¿Cómo es la vida de un varón o mujer de mi edad en estos mundos? Tenemos estudios, fotografías de estas sociedades. Aunque estén lejos de nosotros, atraen nuestra atención. Uno de los problemas para trabajar con chicos es que en los libros, sobre todo en los de historia, los referentes que salen son casi siempre varones tradicionales: guerreros, varones de poder. Deberíamos poner en su sitio otros varones, mostrar sus vidas, que los chicos vean que a lo largo de la historia hubieron otras formas de ser hombre. Poner en su sitio a los desertores de las guerras, a los objetores de conciencia, a los que quisieron vivir en armonía y paz con su entorno. Los hay, tenemos que buscarlos y sacarlos a la luz.

Yendo más allá, podemos experimentar qué se sentiría, cómo nos sentiríamos los varones si el mundo (o, empezando por lo más cercano, la escuela o la clase) fuera dirigido – aunque fuera por un día o unas horas - por las mujeres. Los varones podrían sugerir, aportar ideas, pero la decisión correspondería a un consejo de mujeres, elegido entre ellas, como sucede en algunas de estas culturas casi matrísticas.

No se trata tan solo de ver las decisiones que pudieran surgir de una situación como esta, sino sobre todo de experimentar las sensaciones de ver invertido el orden en el mundo. Y eso tanto para ellas como para ellos, porque, en cualquier caso, el hecho de que, al menos temporalmente, la decisión esté en manos de las mujeres, ya significa remover uno de los pilares del sistema jerárquico de la escuela. Aunque sólo sea como experiencia ya vale la pena, sin duda, porque nos hace vivir que lo que parece inamovible no lo es tanto.

2.7.6 Juguemos a ser el otro o la otra

El juego, dentro de un contexto controlado, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces. Incluso podríamos decir que todo aprendizaje surge de algún tipo de juego: juego de palabras, juego de experiencias. Nos permite plantearnos pequeños retos y nos permite experiencias, dentro de un entorno seguro, a las que a lo mejor no nos atreveríamos en condiciones reales. Antes ya he expuesto un ejemplo de juego al tratar de la imaginación. Pero esa capacidad de

ponerse en el lugar del otro/de la otra, que forma parte de los juegos iniciáticos de los adolescentes, ¿la podemos utilizar para entrar en terrenos como la empatía, la conexión con el mundo emocional del otro o de la otra? Creo que sí. Y no solamente para que una persona de determinado género se ponga en los zapatos del otro. También para que las personas que se proclaman como mayoritariamente heterosexuales jueguen a ponerse en el lugar de las homosexuales. Igualmente podemos jugar a ponernos en el lugar de nosotros mismos como padres/madres.

Este juego de intercambio de papeles lo podemos extender a otras facetas, como la vida doméstica. Por este camino podemos llegar a celebrar una auténtica representación en la que el género o incluso el sexo forman parte de una "performance" en este gran teatro del mundo. Como un papel de una gran obra de teatro del que resulta divertido salirse, al menos de vez en cuando: reírse de sí mismo.

El humor también es un instrumento de cambio. Entre otras cosas porque desactiva, al menos en parte, la angustia y el peso de la obligación. Resulta sumamente higiénico salir de uno mismo y verse desde fuera y, una vez constatado lo ridículo de algunas de nuestras conductas, poderse reír tranquilamente de ellas.

Un ejemplo de ello son nuestras conductas de cortejo (o sea, de "ligue"). En nuestro libro partimos de ejemplos sin duda lejanos para la vida de nuestros adolescentes, el del Woody Allen de "Sueños de seductor" o el de "Don Juan" de Zorrilla. Las escenas del film y del teatro provocan la sonrisa. Pero, una vez representadas en el aula y analizadas, vemos que contienen un manual de seducción y un modelo que comprende sexualidad y amor. Es en este momento cuando pueden llegar a ver que aquello de lo que se han reído no está tan lejos de su experiencia "amorosa".

Que a veces entre los varones siguen existiendo "donjuanes" que ven a las mujeres como objetos a conquistar, incluso produciendo sufrimiento y dolor. Que a veces entre las mujeres aún existen partidarias de una visión más comprometida del amor y que confían en la "redención" del amor, dentro de una visión cercana a la romántica.

Resumiendo: reconocer nuestros fantasmas y reírnos de ellos es una manera de hacer higiene en nuestras relaciones. El humor se convierte así en una liberación, un "soltar lastre" y levantar el vuelo.

2.7.7 La comunicación y el teatro

El modelo de intervención con jóvenes que presentamos implica, como vemos, el utilizar todo el cuerpo como elemento de aprendizaje. Lo hemos visto en la utilización de la dramatización, del juego de roles en los ejemplos que hemos expuesto.

El cuerpo en la adolescencia es algo en construcción. Sobre todo la imagen que nos hacemos de este, que forma parte importante de nuestra identidad. Por eso mismo lo ponemos en juego en diversas dinámicas. Estas toman en consideración la dificultad sobre todo de los chicos para expresar la intimidad corporal fuera del ámbito estrictamente sexual.

Para la masculinidad tradicional el cuerpo es un instrumento hecho para ser usado para producir y no para sentir. Nos resulta difícil acariciarnos y acariciar, usar nuestro cuerpo para auto cuidarnos y para cuidar a las otras personas. Tocarse entre varones despierta en nosotros los fantasmas de la homofobia (“pensarán que soy gay”), a no ser que este tocarse se dé en espacios ya ritualizados (por ejemplo, cuando se marca un tanto en competiciones deportivas) y siempre por unos breves instantes.

Eso en general es muy diferente entre chicas. Una vez en el pasillo de mi centro vi un par de alumnas abrazadas dándose besos. El resto de sus compañeros y compañeras pasaban a su lado sin darle importancia. Y yo pensaba: ¿qué pasaría si en lugar de dos chicas se hubiera tratado de dos chicos? Invito a los que tengan dudas a hacer la prueba.

¿Qué pasaría si empezáramos la jornada autoacariándonos y luego experimentáramos acariciando y siendo acariciados? Esto lo podemos incluso estructurar en lo que denominamos “túnel de caricias”, yendo siempre con cuidado de no herir susceptibilidades. El desbloqueo de las corazas corporales - que puede empezarse por ejercicios como este - tiene consecuencias que van más allá.

Seguramente si se desmontaran las barreras entre varones el mundo comenzaría a cambiar, porque cambiar las relaciones entre los varones es revolucionario y cambia también las relaciones con las mujeres.

Se ha hablado mucho, a raíz de problemas de bulimia y anorexia, de la difícil relación de las adolescentes con su imagen corporal. Pero no tanto de cómo viven esto mismo los varones. Recuperar el cuerpo para sentir y para expresarse de forma no verbal (más allá de construirse un cuerpo que exprese fortaleza muscular) es una tarea pendiente.

2.7.8 La fuerza de la escritura autobiográfica

Escribir desde uno mismo o una misma puede ser una forma de autoconocimiento, de diálogo consigo. Dando palabras a las propias vivencias y emociones, la hoja de papel se convierte en una ventana abierta que deja ver una posible versión de la propia interioridad. Una vez escrito, un texto puede convertirse en voz, en boca de quien lo lee. O bien quien lo ha escrito puede releerlo a distancia en el tiempo, puede corregirlo o reescribirlo. Muchas veces releer lo que hemos escrito tiempo atrás nos sorprende. Por eso, la escritura autobiográfica crea vínculo, sobre todo si la comparamos con la oralidad.

Proponemos, pues, la escritura a partir de sí, la escritura autobiográfica como instrumento de aprendizaje. Porque, ¿qué es el aprendizaje verdadero sino aquel saber que surge de la elaboración de la propia experiencia? Y ¿qué manera hay mejor que sellar este aprendizaje mediante la escritura? La escritura puede convertirse para muchos chicos y chicas en una costumbre que más adelante les sirva como instrumento de reflexión (personal, profesional), para recuperarse de una herida traumática, como una forma de meditación cotidiana. Puede convertirse en un estímulo para el aprendizaje permanente.

Pero desde el punto de vista de la formación (y la autoformación), la cuestión es para quien escribe ser consciente del “personaje” que cada cual construye de sí y, a partir de esta toma de consciencia, ver qué función transformadora pueda tener este proceso²¹.

²¹En nuestra propuesta, la escritura aparece como elemento en las diversas actividades propuestas de autoevaluación.

Hemos visto como al poner por escrito al final de una actividad, cambia la expresión de cada estudiante, porque se recrea en su interior la vivencia que acaba de experimentar. Podemos observar la fuerza de esta vivencia incluso antes de leer sus escritos, solo con mirarles a la cara. Cada vez que releen su texto tendrán la oportunidad de volver a sentir al menos en parte la experiencia vivida que, de esta manera, quedará reforzada.

2.7.9 Yo soy yo y no el grupo: decisión y asertividad.

Si la socialización de género se da o al menos se refuerza en los espacios entre iguales (como ya hemos expuesto), ¿cómo hacer que podamos comportarnos como queremos a pesar de la presión del grupo? Y esto es más difícil en grupos de adolescentes. Porque la dificultad es doble: nos resulta difícil identificar nuestras necesidades profundas para poderlas expresar, a veces en contra del grupo. Porque, de forma compleja, una de estas necesidades profundas reside en obtener el reconocimiento del propio grupo.

¿Cómo resolver esta cuadratura del círculo y hacernos sentir que el mejor reconocimiento es el que nos dan cuando hacemos lo que queremos hacer?

Esta apuesta por la libertad personal (con todos los matices que se quiera, porque todas nuestras decisiones son condicionadas en mayor o menor medida) es uno de los mayores retos de la educación. Utilicemos como palanca el estudio y representación dramática (juego de roles) de diversas situaciones de la vida cotidiana en las que se nos ha presentado este dilema.


Después de analizarlas, y si el clima de escucha es propicio, esto dará lugar a que aparezcan otras, vividas por los y las participantes. Se trata de representarlas también y jugar a buscarles otros finales diferentes a cada historia. ¿Qué podríamos haber hecho en esta situación y cómo nos habríamos sentido en este caso?

Si aflora la satisfacción de hacer lo que uno o una quiere hacer, ésta será mayor que la vergüenza y el temor a no obtener el refrendo del grupo. Porque, además, muy a menudo en las historias que nos explican, resulta que el grupo acaba reconociendo más a la persona que se comporta libremente. Y si no lo hace así, aunque resulte duro, nos tendremos que replantear en qué grupo estamos. En todo caso, insistamos en que de lo que se trata es de hacer surgir las sensaciones positivas más que de poner en valor las negativas (en este caso, el miedo al rechazo). Una vez pasado este umbral, se trata de irlo ejercitando y reforzando. Dar este paso es avanzar un poco en nuestro crecimiento personal.

2.7.10 ¿Qué hacemos con nuestra rabia?

El aprendizaje para la vida se compone de muchas cosas, pero una de las más importantes es la que nos enseña a afrontar las contrariedades. Sobre todo porque en el caso de los chicos estas frustraciones pueden traducirse en violencia hacia fuera, aunque también, aunque menos, en auto violencia.

La proporción muchas veces se invierte en el caso de las chicas, donde la tendencia a la autoagresión es más frecuente. La gestión, pues, de la rabia es una de las cuestiones más importantes si queremos prevenir la violencia. Violencia que, según los patrones de género, mayoritariamente masculina, irá socialmente dirigida hacia las personas que se encuentran "abajo" en la escala jerárquica: varones "más débiles", mujeres, criaturas, animales, cosas (generalmente por este orden).



Proponemos (y éste es el hilo conductor de muchos de los talleres que realizamos de prevención de violencia de género) no culpabilizar ni reprimir la rabia. De hacerlo así, lo que haremos es que aflore de otra manera, cuando no toque y con quien no toca. Se trataría, más bien, de descargarla en forma de violencia controlada, una vez hemos conectado (a través de la meditación y la visualización) con episodios de nuestra vida en que hemos experimentado frustración y rabia.

Nuestra experiencia es que esto tiene un efecto desencadenador (sobre todo en chicos). Hemos visto a muchos chicos gritar de rabia y luego llorar cuando han conectado con sus propias experiencias. Tenemos que prepararnos como docentes para que surjan estas reacciones, para contenerlas y encauzarlas. Pero, una vez afloradas, se trata de una auténtica catarsis liberadora que les permite afrontar experiencias similares de una manera menos angustiosa y tensa; e incluso de forma creativa. Un chico que dibujó un cómic a partir de una experiencia de acoso sufrida, por ejemplo.

2.7.11 La fuerza del tándem: una escuela hacia dentro

Utilizar el apoyo mutuo entre pares para abrir caminos de libertad personal más allá de los mandatos de género; utilizar técnicas de “coaching” para convertir a los compañeros y compañeras en ayuda y no en rivales, es nuestra apuesta más arriesgada. Pero va en la misma dirección de todo lo expuesto hasta ahora: darle la vuelta a la escuela, para que sea una escuela vertida hacia dentro y no hacia fuera. Que sirva para que las chicas y los chicos se desarrollen y no solo se amolden a lo que pide de ellos el mercado laboral. Una escuela para la libertad y las diversidades más que para la homogeneización, más allá de los patrones de género.

Referencias:

- BADINTER, E.
1993 *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza Ed.
- BOYÉ, A.
2006 *Matriarcats.Matriarcados. Matriarchies*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- CAVARERO, A.
2001 *Tu che mi guardi, tu che mi raconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- COMPAIRÉ, J.J. (coord.), ABRIL,P., SALCEDO,M.
2011 *Chicos y chicas en relación*. Barcelona: Icaria Ed.
- CONNELL, R.W.
2003 *Masculinidades*. México: UNAM.
- DEMETRIO, D.
1996 *L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- GALEANO, E.
1998 *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- LACOSTO, Y.
1977 *La Geografía, un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama
- RAPPAPORT, J.
1977 *Community Psychology*. EE.UU: Holt, Rinehart y Winston.
- RAPPAPORT, J.
1987 "Terms of empowerment/ Exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology". En *American Journal of Community Psychology* 15, p. 121-148.
- SINATRA, E.
2004 *Nosotros, los varones. Un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Tres haches

¿CÓMO TRABAJAR TEMAS DE VIOLENCIA CON JÓVENES?

En este apartado introducimos algunos conceptos que pueden ser útiles para profesionales que quieran abordar el tema de la violencia de género con jóvenes.

Desigualdad y violencia de género²²

La tesis principal que defiende Holter es que la desigualdad de género es crucial o un elemento explicativo importante de la violencia.

La violencia de género, desde la perspectiva de los varones que ejercen violencia contra las mujeres, se ha estudiado ampliamente. Las estadísticas muestran que los varones utilizan más la violencia física en el ámbito privado y las relaciones interpersonales. Sin embargo otras formas de violencia están menos estudiadas o son menos consideradas. La violencia contra los varones y la violencia entre varones. La mayoría de estudios de violencia muestran que los varones, especialmente los varones jóvenes, son más a menudo víctimas de violencia en el área pública, mientras que las mujeres lo son en la esfera privada y en las relaciones interpersonales.

La explicación de la violencia entre varones en determinados contextos, especialmente en la esfera pública, se explica porque algunos modelos patriarcales ponen mucho énfasis en la competencia entre varones (socialización).

Asimismo Holter señala que la violencia interactúa (o interseca) con categorías como el género, la clase social, etnicidad, sexualidad, edad, etc. El poder es - para este autor - el tema o eje central de la violencia (tener el poder y por tanto pensar que se tiene derecho o ver el poder amenazado).

Por ejemplo, en Noruega la violencia interpersonal está asociada al género (varones), a una situación de inseguridad, falta de trabajo, una situación de pareja inestable o con la edad (jóvenes adultos) de clase baja.

²²Este texto es un resumen del artículo de Oystein Holter publicado en MCS: Holter, G. (2013). Masculinities, gender equality and violence. *Masculinities and Social Change*, 2 (1), 5181 < <http://dx.doi.org/10.4471/MCS.2013.21> >

Hay diversas hipótesis sobre la violencia de género:

La hipótesis de los recursos: violencia es cuando la gente, especialmente los varones, se vuelven violentos, cuando los varones se sienten afectados por la pérdida de su status. Esta visión tiene evidencia empírica. Históricamente, el voto de las mujeres incrementó la violencia contra estas.

La hipótesis del empoderamiento de las mujeres: esta hipótesis, en estudios recientes, se posiciona en el lado contrario. Las mujeres empoderadas reducen la violencia.

Los datos que aporta Holter muestran que ha sido la desigualdad de género o la opresión contra las mujeres la que ha producido la violencia:

- La violencia contra las niñas y los niños es menos frecuente en los hogares igualitarios que en los no igualitarios.
- Los datos muestran que la igualdad de género reduce el uso de la violencia en la mitad.
- Las familias no igualitarias o dominadas por el padre son a menudo más violentas comparadas con las familias o hogares igualitarios.
- En las encuestas noruegas, la igualdad de género aparece como el factor principal que reduce la violencia contra los niños y las mujeres. Por tanto, la igualdad de género es un factor de protección.
- Esto rebate el argumento que asume que el hombre se vuelve más violento con la igualdad de género (pierde su estatus o se siente amenazado).
- El mensaje es claro: si se quiere reducir la violencia en la vida privada se debe fomentar la igualdad entre varones y mujeres.

La mayoría de los actos de violencia interpersonal en la esfera pública son cometidos por varones jóvenes contra otros varones jóvenes y, en la esfera privada, por varones contra mujeres.

El aspecto de género está asociado a la violencia: de hecho, los varones, sobre todo jóvenes, son más propensos a usar la violencia que cualquier otro grupo.

¿Los varones son “naturalmente” más violentos que las mujeres, o sea, existe una “causa” biológica para la violencia masculina?

De cualquier forma, lo más importante es esto: los investigadores sobre violencia, en casi su totalidad, afirman que los aspectos biológicos no tienen un papel importante en la explicación del comportamiento violento, enfatizando en que los aspectos sociales y culturales durante la infancia y la adolescencia son, de hecho, los responsables por el comportamiento violento de algunos muchachos.

Resumiendo, los niños no son “naturalmente” o biológicamente más violentos que las niñas. Ellos aprenden a ser violentos.

Socialización masculina y violencia²³

La violencia masculina como algo justificado, aceptado, permitido y necesario entre varones, como un juego de dominio y fuerza para demostrar quién es el más fuerte, el más temido y respetado. Esta violencia o agresiones presentes en el relato son confirmadas, ratificadas y evaluadas por un “coro” de otros varones.

Si este poder, este dominio o esta forma de ser respetado no se impone, estos varones se sienten como no participantes de este grupo social de varones o “La casa de los hombres”, en las palabras de Welzer-Lang (2001), quedándoles sólo como alternativa el ser considerados afeminados o “mujeres”. En este sentido, en la medida que el varón muestra debilidad entre sus pares, es llamado de manera peyorativa “mujercita”, entre otros nombres que feminizan su subjetividad, como expuesto en los estudios de Kimmel (1997) y de Welzer-Lang (2001).

Es importante enfatizar la división dicotómica, binaria y heteronormativa (Butler, 1990, 1993, 1997, 2006), presente aquí, donde los hombres solo son considerados “legítimos hombres” al aportar determinadas características tales como fuerza física, violencia, dominación del femenino y de otros hombres que no presenten estas características hegemónicas.

Se trata de una lógica excluyente de otras posiciones y posibilidades existentes, limitando y regulando lo aceptable y no aceptable en la sociedad, en relación a la construcción de género. Esto, de alguna forma, se queda inyectado en la subjetividad del varón, como normas, reglas y formas posibles y no posibles para que se pueda mantener en la posición masculina y que trae consecuencias de dominación, violencia entre pares y contra mujeres. Además trae una presión constante a los varones y entre los varones para mantenerse en estas posiciones legitimadas. Es una construcción y lógica que empieza muy temprano en la socialización entre pares y relaciones familiares, a partir de la construcción normativa y binaria de género.

Según Welzer-Lang (1996), el niño, para convertirse en hombre, muchas veces debe mostrar a su padre que puede utilizar las mismas formas de violencia paterna, es decir, una violencia legítima masculina. El hijo varón, en este sentido, debe mostrar que puede usar la violencia entre los pares y ejercer respecto, temor y dominación.

¿Qué pasa cuando ejerce violencia contra quien es su compañera sentimental? ¿Son situaciones límites? ¿Qué implicaciones personales implícitas o explícitas están involucradas en este proceso? ¿Qué relación guarda con el entendimiento cultural de las masculinidades, feminidades, patriarcado y heteronormatividad?

²³ “Manual Hombres jóvenes por el fin de la violencia, elaborado por Cultura Salud”/EME: < <http://www.eme.cl/manual-hombres-jovenes-por-el-fin-de-la-violencia-2/>>

Respuestas de la socialización masculina en la violencia:

- Observar que sus padres y hermanos tienen comportamientos violentos;
- Ser incentivados a jugar con armas y a pelear; aprender que para ser un “hombre de verdad” es necesario pelear con quien lo insulta;
- Ser tratados de forma violenta por sus compañeros y familiares;
- Ser incentivados a tomar actitudes violentas por su grupo de amigos y se ridiculizados cuando no lo hacen.
- A los varones se les enseña que es correcto expresar rabia y agredir a los otros, pero no se les educa para expresar su tristeza y remordimiento, entre otras causas posibles.

Factores que incentivan la socialización en la violencia masculina:

a. El papel de los padres y los familiares en la incentivación de los comportamientos violentos

Los padres y los familiares tienen un papel fundamental en incentivar o no comportamientos violentos de niños y de varones jóvenes.


En comunidades de bajos ingresos, donde las familias pueden estar más estresadas por causa de las dificultades derivadas del desempleo y de la pobreza, tienen menos habilidad (posibilidad) de cuidar a sus hijos, principalmente niños, y monitorear a dónde van y con quién salen.

Padres estresados, de todas las clases sociales, tienden a usar más la intimidación y la disciplina física contra sus hijos en general, y más aún contra los hijos varones, lo que puede causar una rebeldía por parte de los muchachos; sin embargo, en ocasiones la familia no es la responsable por la violencia de algunos.

Además de la familia, existen otros espacios donde los varones jóvenes pueden ser socializados para comportarse violentamente, como por ejemplo la escuela, o actividades deportivas que incentivan a los muchachos a usar la fuerza para resolver todo, o también, cuando se enfatiza el uso de la violencia como atributo masculino positivo.

La forma en que actuamos o catalogamos a los muchachos, también puede incentivarlos a la violencia. Muchachos que son catalogados de “delincuentes”, “violentos” o “problemáticos”, son más propensos a ser violentos. En varios contextos, los muchachos tienen más probabilidades que las muchachas de tener un comportamiento conflictivo, por ejemplo, ser rebeldes en las aulas o ser hiperactivos. Padres y profesores, frecuentemente, catalogan a los niños de problemáticos y actúan de forma autoritaria.

Muchos niños son educados para no expresar el miedo y la tristeza, pero son incentivados a expresar la rabia y la agresividad. Los muchachos que son socializados a percibir intenciones hostiles por parte de los otros, tienden a ser violentos.



Los muchachos violentos tienen problemas con la “inteligencia emocional”, esto es, con la habilidad de “leer”, entender y expresar sus emociones de una forma adecuada. Los que usan la violencia tienden a interpretar, equivocadamente, las actitudes de los otros como de hostiles. Además de eso, tienden a justificar la violencia responsabilizando a los otros y, frecuentemente, descalificando a sus víctimas.

Al mismo tiempo, en muchas partes del mundo, más los niños que las niñas, tienden a ser víctimas de abuso físico dentro y fuera de sus casas que las niñas.

El lugar donde los varones jóvenes viven es también uno de los principales factores relacionados a la violencia.

Acompañar un grupo de delincuentes o de compañeros violentos es uno de los principales factores asociados al comportamiento violento.

Los jóvenes buscan a otros jóvenes como ellos para que sean sus amigos, pero ciertamente, el grupo es un factor que debe ser considerado. Es un hecho, que los muchachos generalmente pasan la mayor parte del tiempo fuera de la casa, estando casi siempre en la calle o en otros espacios donde se encuentran con su grupo masculino, cuya relación muchas veces se fundamenta en la competencia y en la disputa de poder. Las niñas, por lo general, son socializadas con la tendencia a que se queden más en la casa, es decir, socializamos a los niños para que estén más en la calle y a las niñas para que estén más en la casa. Muchas veces, pero no siempre, exponemos más a los niños a la violencia y a la falta de protección, que a las niñas.

Algunos jóvenes se vuelven violentos contra personas que ellos ven como diferentes, ya sea por cuenta de la raza u orientación sexual. Muchos de esos maltratos físicos y muertes ocurren en grupos de muchachos que perciben a los otros como teniendo un comportamiento inaceptable o que son diferentes a ellos.

Igualmente, jóvenes que son socializados a tener un sentido de la honra exagerado, tienden a ser más violentos. Muchos de los casos de homicidios entre varones comenzaron con peleas o discusiones triviales, generalmente provocadas por un insulto en bares o en otros espacios públicos, llegando a niveles fatales.

Es importante afirmar que la violencia no se encuentra sólo asociada a jóvenes de bajos ingresos. Jóvenes de clase media, también se involucran con la violencia y también son socializados para usar la violencia como forma de expresar emociones y resolver conflictos.

De la misma forma, encontramos jóvenes de grupos de bajos recursos que no son autores de violencia. Es más probable que un joven pobre involucrado en una situación de violencia sea presentado ante el sistema judicial formal – es decir, la policía, ir a juicio, etc. – que un joven de clase media que en muchas ocasiones es llevado, por ejemplo, para realizar una psicoterapia cuando comete un acto de violencia familiar o de delincuencia dentro del contexto de la clase media .

Lo que sucede con más frecuencia es que los jóvenes de bajos recursos son más expuestos a recibir punición legal, represión policial y extrajudicial, que los jóvenes de la clase media.

Experiencias en la intervención en las bandas, muestran la importancia de ofrecer alternativas para los muchachos que participan o que, tal vez, lleguen a participar en ellas como por ejemplo: actividades culturales, acceso al trabajo, oportunidades para tener una participación social comunitaria y espacios para que se sientan unidos con otros jóvenes.

Queda claro, que para algunos jóvenes ser violentos es una forma de definir su identidad. Para muchos, la adolescencia es el tiempo de la vida para pensar:

¿Quién o qué soy yo? Esto significa que se puede definir como un buen estudiante, religioso, atleta, trabajador, artista, "mago" de la informática o varias otras cosas, pero también se puede definir como un bandido.

Cuando los jóvenes encuentran identidad en alguna otra cosa, sea como estudiantes, padres, compañeros o parejas, en la música, en el trabajo, en el deporte, en la política, en la religión o aún en las combinaciones de estos, ellos, por lo general, no se involucran con las bandas o grupos violentos.



Resiliencia y prevención de la violencia juvenil

La resiliencia, no es más que la “adaptación exitosa a pesar de los riesgos y adversidades”. Resiliencia significa que algunos jóvenes, aún en circunstancias difíciles, encuentran alternativas para superar de forma positiva los riesgos que los rodean.

Existe una serie de factores protectores que favorecen el no ser delincuente por parte de los varones jóvenes. En este estudio, los jóvenes no delincuentes o resilientes:

- 1) Mostraron más optimismo con relación a sus contextos de vida;
- 2) Más capacidad de expresión verbal;
- 3) Eran más los mayores o los menores de la familia;
- 4) Tenían un temperamento calmado;
- 5) Presentaban una fuerte unión afectiva con sus padres o docentes;
- 6) Accedían a importantes modelos alternativos;
- 7) Habilidad para reflexionar y construir significados positivos en contra de las adversidades y de tener un grupo de pares no-violentos.

La resiliencia es un concepto que nos ayuda a comprender las realidades subjetivas y las diferencias individuales que los jóvenes presentan, y que ofrece señales de cómo estimular formas positivas de superación de adversidades en contextos particularmente difíciles.

LOS VARONES Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

¿De dónde nace la violencia de los varones contra las mujeres?

Según las Naciones Unidas, la violencia de género se refiere a cualquier acto de violencia que resulte, o pueda resultar, en un daño físico, sexual o psicológico y de sufrimiento para las mujeres, incluyendo las amenazas de tales actos, intimidación o privaciones arbitrarias de libertad, que ocurren en el ámbito público o privado.

La violencia de varones contra mujeres es un problema internacional de salud pública y de derechos humanos que merece una gran atención. Alrededor de treinta estudios realizados en el mundo, señalan que entre el 20% y el 50% de las mujeres entrevistadas afirmaron que fueron víctimas de violencia física por su pareja.²⁴

Frecuentemente, la violencia de los varones contra las mujeres comienza desde la infancia y representa parte de la socialización masculina. Estudios con estudiantes norteamericanos afirman que entre el 20% y el 50% de los varones y de las mujeres relataron que ya habían tenido algún tipo de agresión física durante el noviazgo.

Investigaciones en varias partes del mundo muestran que la violencia doméstica, así como la violencia sexual, forma parte de los "roles" sexuales o de género, en los cuales la violencia doméstica es justificada por los varones cuando las mujeres rompen las "reglas" del juego, ya sea por tener relaciones extramatrimoniales o por no cumplir con sus "obligaciones domésticas". Muchos muchachos son socializados a creer que las mujeres y niñas tienen obligaciones con ellos: cuidar de la casa, cuidar de los hijos, tener relaciones sexuales con ellos aún cuando ellas no quieren.

Otros estudios también muestran, que los colegas o amigos algunas veces apoyan al muchacho cuando usa la violencia contra su enamorada o pareja. Eso demuestra la importancia de ayudar a los muchachos a analizar críticamente los modelos de relaciones de género que les son enseñados.

Los varones son, por regla general, socializados para reprimir sus emociones, siendo la rabia e incluso la violencia física, una de las formas socialmente aceptadas para que ellos expresen sus sentimientos. Muchos varones no aprenden a expresarse verbalmente y de forma adecuada para resolver sus conflictos, ya sea en la casa o en la calle, mediante el diálogo y la conversación.

²⁴ <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/violence_against_women_20130620/es/>

Investigaciones muestran que aquellos que fueron testigos visuales de violencia doméstica en el seno familiar o que fueron víctimas de abuso o de violencia en sus casas, son más inclinados a usar la violencia contra sus parejas e hijos, creando un ciclo de violencia doméstica.

Para algunos varones, la violencia doméstica está frecuentemente asociada al estrés económico. Algunos de ellos, cuando no se sienten capaces de cumplir su papel tradicional de proveedor, recurren a la violencia para reafirmar su poder tradicional de hombre, o sea, se sienten “menos varones” por no estar trabajando y reaccionan violentamente contra las personas que están más cerca de él.

El silencio de los varones jóvenes sobre la violencia de otros varones, también contribuye con la violencia doméstica. Una investigación realizada por PROMUNDO en Río de Janeiro en una población de bajos recursos, demostró que por lo menos la mitad de los veinticinco jóvenes entrevistados fue testigo de violencia en el ambiente familiar. La mayoría afirmó que no se sentían en condiciones de hablar sobre la violencia que presenciaron de varones hacia mujeres.

Con frecuencia se escudan diciendo que “en pelea de marido y mujer, nadie se debe meter”. Ellos plantean que si intervienen, ellos podrían ser víctimas de violencia. Superar el silencio de los varones que fueron testigos de actos violentos es importante para romper el ciclo de la violencia.

Tipos de violencia:

Física: “es aquella que puede ser percibida objetivamente por otros, que más habitualmente deja huellas externas. Se refiere a empujones, mordiscos, patadas, puñetazos, entre otros, causados con las manos o algún objeto o arma. Es la más visible, y por tanto facilita la toma de conciencia de la víctima”.

Psicológica: “la violencia psíquica aparece inevitablemente siempre que hay otro tipo de violencia. Supone amenazas, insultos, humillaciones, desprecio hacia la propia mujer, desvalorizando su trabajo, sus opiniones... Implica una manipulación en la que incluso la indiferencia o el silencio provocan en ella sentimientos de culpa e indefensión, incrementando el control y la dominación del agresor sobre la víctima”.

Económica: “es en la que el agresor hace lo posible por controlar el acceso de la víctima al dinero, tanto por impedirla trabajar de forma remunerada, como por obligarla a entregarle sus ingresos, haciendo él uso exclusivo de los mismos”.

Social: “es en la que el agresor limita los contactos sociales y familiares de su pareja, aislándola de su entorno y limitando así un apoyo social importantísimo en estos casos”.

Sexual: “en la que el agresor intenta imponer a la víctima una relación sexual por medio de la fuerza, la coacción o la indefensión”.

¿Qué sabemos sobre la violencia sexual efectuada por varones jóvenes contra mujeres?

La violencia sexual también forma parte de la violencia de género. Algunos muchachos son socializados creyendo que las mujeres deben tener sexo con ellos o que usar la fuerza para obtener sexo es normal en las relaciones íntimas.

Otros estudios muestran también una fuerte conexión entre varones jóvenes que fueron víctimas de abuso, incluyendo el abuso sexual en su casa o como consecuencia de una violencia sexual, y el uso de este tipo de violencia en momentos posteriores de sus vidas.

Finalmente, en lo que se refiere a la violencia, debemos incentivar a los varones jóvenes a reflexionar sobre la violencia, no sólo desde el punto de vista interpersonal, o sea, la violencia entre individuos, sino también sobre la violencia estructural.

A propósito de lo citado en líneas anteriores y para abundar en su comprensión, citaremos de manera textual las denominadas 7 P's de la violencia de los varones desarrolladas por Kaufman²⁵: Poder Patriarcal: la primera "P"

Poder Patriarcal: la primera "P"

Los actos individuales de violencia de los hombres ocurren dentro de lo que he descrito como "la tríada de la violencia de los hombres". La violencia de los hombres contra las mujeres no ocurre en aislamiento, sino que está vinculada a la violencia de los hombres contra otros hombres y a la interiorización de la violencia; es decir, la violencia de un hombre contra sí mismo.

De hecho, las sociedades dominadas por hombres no se basan solamente en una jerarquía de hombres sobre las mujeres, sino de algunos hombres sobre otros hombres. La violencia o la amenaza de violencia entre hombres es un mecanismo utilizado desde la niñez para establecer ese orden jerárquico. Un resultado de ello es que los hombres "interiorizan" la violencia — o quizás sea que las demandas de la sociedad patriarcal estimulan instintos biológicos que, de lo contrario, permanecerían relativamente dormidos o serían benignos.

La consecuencia no es solamente que niños y hombres aprendan a utilizar selectivamente la violencia, sino también, a transformar una gama de emociones en ira, la cual ocasionalmente se torna en violencia dirigida hacia sí mismos, como ocurre, por ejemplo, con el abuso de sustancias y las conductas autodestructivas.

Esta tríada de la violencia de los hombres —cada forma de violencia ayudando a crear las otras— ocurre dentro de un ambiente que nutre la violencia: la organización y las demandas de las sociedades patriarcales o dominadas por hombres.

Lo que ha dado a la violencia su arraigo como una forma de hacer negocios, lo que la ha naturalizado como una norma de facto en las relaciones humanas, es la manera en que ha sido articulada en nuestras ideologías y estructuras sociales. Dicho sencillamente, los grupos humanos crean formas auto - perpetuadoras de organización social e ideologías que explican, dan significado, justifican y alimentan estas realidades creadas.

²⁵ Este texto es un resumen del artículo de Michael Kaufman: Kaufman, M. (1999) Las siete P's de la violencia de los varones <<http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-varones->spanish.pdf>>

La violencia también es tejida en estas ideologías y estructuras por la sencilla razón de que les ha representado enormes beneficios a grupos particulares: en primer lugar, la violencia (o al menos la amenaza de violencia) ha ayudado a conferir a los hombres (como grupo) una rica gama de privilegios y formas de poder.

Si, de hecho, las formas originales de jerarquía y poder sociales son aquéllas que se basan en el sexo, entonces esto formó, hace tiempo, un modelo para todas las formas estructuradas de poder y privilegios que otros disfrutaban como resultado de la clase social o el color de la piel, la edad, la religión, la orientación sexual o las capacidades físicas. En tal contexto, la violencia o la amenaza de ésta se convierte en un medio para asegurar el disfrute continuo de privilegios y de ejercicio de poder. Es, a la vez, un resultado y el medio hacia un fin.

La percepción de derecho a los privilegios: la segunda “P”

La experiencia individual de un hombre que ejerce violencia puede no girar en torno a su deseo de mantener el poder. Su experiencia consciente no es la clave aquí. Por el contrario, tal como el análisis feminista ha señalado repetidamente, tal violencia es a menudo la consecuencia lógica de la percepción que ese hombre tiene sobre su derecho a ciertos privilegios. Si un hombre golpea a su esposa porque ella no tuvo la cena a tiempo sobre la mesa, no lo hace sólo para asegurar que no vuelva a ocurrir; es también una indicación de que percibe tener el derecho a que alguien le sirva.

Otro ejemplo es el hombre que ataca sexualmente a una mujer durante una cita: esto tiene que ver con su percepción del derecho al placer físico, aun cuando ese placer sea enteramente unilateral. En otras palabras, tal como muchas mujeres han señalado, no son sólo las desigualdades de poder que conducen a la violencia, sino una percepción consciente o a menudo inconsciente del derecho a los privilegios.

La tercera “P”: permiso

Indiferentemente de las complejas causas sociales y psicológicas de la violencia de los hombres, ésta no prevalecería si no existiera en las costumbres sociales, los códigos legales, la aplicación de la ley y ciertas enseñanzas religiosas, un permiso explícito o tácito para ejercerla. En muchos países, las leyes sobre la violencia contra las esposas o la violencia sexual son relajadas o inexistentes; en muchos otros, las leyes apenas son aplicadas; y en otros más hay leyes absurdas, como en los países donde una denuncia de violación sólo puede ser perseguida si existen varios testigos masculinos o donde no se toma en cuenta el testimonio de la mujer.

En tanto, los actos de violencia de los hombres o la agresión violenta (en este caso, usualmente contra otros hombres) son celebrados en los deportes y el cine, en la literatura y la guerra. La violencia no sólo es permitida; también se glamoriza y se recompensa. La raíz histórica misma de las sociedades patriarcales es el uso de la violencia como un medio clave para resolver disputas y diferencias, ya sea entre individuos, grupos de hombres o, más tarde, naciones.

A menudo recuerdo este permiso cuando oigo sobre un hombre o una mujer que no llamó a la policía al percatarse que una vecina, un niño o niña estaba siendo golpeada. Esto se considera un asunto "privado". ¿Podemos imaginar a alguien que mira que una tienda está siendo robada y rehusándose a llamar a la policía porque es un asunto privado entre el delincuente y el propietario del establecimiento?

La cuarta "P": la paradoja del poder de los hombres

Mi argumento, sin embargo, es que tales cosas no explican por sí mismas la diseminada naturaleza de la violencia de los hombres, ni las conexiones entre la violencia de los hombres contra las mujeres, ni las múltiples formas de violencia entre hombres. Aquí necesitamos revisar las paradojas del poder de los hombres o lo que yo he denominado "las experiencias contradictorias del poder entre los hombres".

Las formas en que los hombres hemos construido nuestro poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos. Si el poder se construye como una capacidad para dominar y controlar, si la capacidad de actuar en formas "poderosas" requiere de la construcción de una armadura personal y de una temerosa distancia respecto de otros, si el mundo mismo del poder y los privilegios nos aparta del mundo de la crianza infantil y el sustento emocional, entonces estamos creando hombres cuya propia experiencia del poder está plagada de problemas incapacitantes.

Esto ocurre particularmente porque las expectativas interiorizadas de la masculinidad son en sí mismas imposibles de satisfacer o alcanzar. Éste bien podría ser un problema inherente al patriarcado, pero parece ser especialmente cierto en una era y en culturas donde los rígidos límites de género han sido derribados. Ya se trate de logros físicos o financieros, o de la supresión de una gama de emociones y necesidades humanas, los imperativos de la hombría (en contraposición a las simples certezas de la masculinidad biológica) parecen requerir de vigilancia y trabajo constantes, especialmente para los hombres más jóvenes.

Las inseguridades personales conferidas por la incapacidad de pasar la prueba de la hombría, o simplemente la amenaza del fracaso, son suficientes para llevar a muchos hombres, en particular cuando son jóvenes, a un abismo de temor, aislamiento, ira, autocastigo, autorrepudio y agresión.

Dentro de tal estado emocional, la violencia se convierte en un mecanismo compensatorio. Es la forma de reestablecer el equilibrio masculino, de afirmarse a sí mismo y afirmarles a otros las credenciales masculinas de uno. Esta expresión de violencia usualmente incluye la selección de un blanco que sea físicamente más débil o más vulnerable.

Podría ser un niño, una niña o una mujer, o bien grupos sociales como hombres homosexuales, o una minoría religiosa o social, o inmigrantes, quienes son blancos fáciles de la inseguridad y la ira de hombres individuales, especialmente debido a que tales grupos a menudo no han recibido protección legal adecuada. (Este mecanismo compensatorio está claramente indicado, por ejemplo, en la mayoría de ataques a homosexuales cometidos por grupos de hombres jóvenes en un periodo de sus vidas en que experimentan el mayor grado de inseguridad respecto a pasar la prueba de la hombría.)

Lo que permite la violencia como un mecanismo compensatorio individual ha sido una amplia aceptación de ésta como un medio para solucionar diferencias y afirmar el poder y el control. La han posible el poder y los privilegios que los hombres han gozado, lo codificado en las creencias, las prácticas, las estructuras sociales y las leyes.

La violencia de los hombres en sus múltiples formas es, entonces, el resultado tanto del poder de los hombres como de la percepción de su derecho a los privilegios, el permiso para ciertas formas de violencia y el temor (o la certeza) de no tener poder.

La quinta “P”: la armadura psíquica “de” la masculinidad

La violencia de los hombres es también el resultado de una estructura de carácter típicamente basada en la distancia emocional respecto de otros. Las estructuras psíquicas de la masculinidad son creadas en tempranas pautas de crianza que a menudo son tipificadas por la ausencia del padre y de hombres adultos — o, al menos, por la distancia emocional de los hombres.

En este caso, la masculinidad es codificada por la ausencia y construida al nivel de la fantasía. Pero aun en aquellas culturas patriarcales donde la presencia del padre es mayor, la masculinidad es codificada como un rechazo a la madre y a la feminidad, es decir, un rechazo a las cualidades asociadas con los cuidados y el sustento emocional. Según han hecho notar varias psicoanalistas feministas, esto crea rígidas barreras del ego o, en términos metafóricos, una fuerte armadura.

El resultado de este complejo y particular proceso de desarrollo psicológico es una habilidad disminuida para la empatía (la experiencia de lo que otras personas están sintiendo) y una incapacidad para experimentar las necesidades y los sentimientos de otras personas como algo necesariamente relacionado a los propios. Los actos de violencia contra otra persona son, por tanto, posibles. ¿Cuán frecuentemente escuchamos a un hombre decir que él “realmente no lastimó” a la mujer a quien golpeó? Sí, él se está justificando, pero parte del problema es que puede no experimentar realmente el dolor que está provocando.

¿Cuán a menudo escuchamos a un hombre decir “ella quería tener sexo”? De nuevo, puede estar justificándose, pero esto también podría ser un reflejo de su disminuida capacidad para leer y comprender los sentimientos de otra persona.

Masculinidad como una olla psíquica de presión: la sexta “P”

Muchas de nuestras formas dominantes de masculinidad dependen de la interiorización de una gama de emociones y su transformación en ira. No se trata sólo de que el lenguaje de las emociones de los hombres sea frecuentemente mudo o que nuestras antenas emocionales y nuestra capacidad para la empatía estén un tanto truncadas. Ocurre también que numerosas emociones naturales han sido descartadas como fuera de límites e inválidas.

Aunque esto tiene una especificidad cultural, es bastante típico que los niños aprendan, a una temprana edad, a reprimir sentimientos de temor y dolor. En el campo de los deportes enseñamos a los niños a ignorar el dolor. En casa les decimos que no lloren y que actúen como hombres. Algunas culturas celebran una masculinidad estoica. (Y debo enfatizar que los niños aprenden todo esto para sobrevivir: de ahí la importancia de que no culpemos al niño o al hombre individual por los orígenes de sus conductas actuales, aun cuando, a la vez, le responsabilicemos por sus actos.)

Por supuesto, como humanos seguimos experimentando incidentes que provocan una respuesta emocional. Pero los mecanismos usuales de la respuesta emocional, desde la vivencia real de una emoción hasta la expresión de los sentimientos, sufren un corto circuito a variados grados entre muchos hombres. Sin embargo, de nuevo para muchos hombres, la única emoción que goza de alguna validación es la ira. El resultado es que una gama de emociones es canalizada en la ira. Aunque tal canalización no es exclusiva de los hombres (ni es el caso para todos los hombres), en algunos no son inusuales las respuestas violentas ante el temor y el sufrimiento, ante la inseguridad y el dolor, ante el rechazo y el menosprecio.

Esto es particularmente cierto cuando el sentimiento producido es el de no tener poder. Tal sentimiento sólo exacerba las inseguridades masculinas: si la masculinidad es una cuestión de poder y control, no ser poderoso significa no ser hombre. De nuevo, la violencia se convierte en el medio para probar lo contrario ante sí mismo y ante otros.

La séptima “P”: Experiencias pasadas

Para algunos hombres, todo esto se combina con experiencias más flagrantes. Demasiados hombres en el mundo crecieron en hogares donde la madre era golpeada por el padre. Crecieron presenciando conductas violentas hacia las mujeres como la norma, como la manera de vivir la vida. Para algunos, esto tiene como consecuencia una repulsión hacia la violencia, mientras en otros produce una respuesta aprendida. En muchos casos ocurren ambas cosas: hombres que utilizan la violencia contra las mujeres a menudo experimentan un profundo repudio por sí mismos y por sus conductas.

Pero la frase “respuesta aprendida” es casi demasiado simplista. Los estudios han mostrado que niños y niñas que crecen presenciando violencia tienen muchas más probabilidades de actuar violentamente. Tal violencia puede ser una forma de recibir atención; puede ser un mecanismo de manejo, una forma de exteriorizar sentimientos imposibles de manejar. Estos patrones de conducta van más allá de la niñez: muchos de los individuos que terminan en programas para hombres que utilizan la violencia fueron testigos de abusos contra su madre o los sufrieron ellos mismos.

Las experiencias pasadas de muchos hombres también incluyen la violencia que ellos mismos han padecido. En numerosas culturas, aunque los niños pueden tener la mitad de probabilidades de las niñas de experimentar abuso sexual, para ellos es doble la probabilidad de ser objeto de abuso físico. De nuevo, esto no produce un resultado fijo, y tales resultados no son exclusivos de los niños. Pero en algunos casos estas experiencias personales inculcan profundos patrones de confusión y frustración, en los que los niños han aprendido que es posible lastimar a una persona amada y donde sólo las manifestaciones de ira pueden eliminar sentimientos de dolor profundamente arraigados.

Finalmente, está el amplio ámbito de la violencia trivial entre niños que, en la infancia, no parece en absoluto insignificante. En muchas culturas, los niños crecen con experiencias de peleas, de hostigamiento y brutalización. La mera sobrevivencia requiere, para algunos, aceptar e interiorizar la violencia como una norma de conducta.

Los micromachismos (Luis Bonino)²⁶

De la mano de las anteriores pautas caminan un sin número de actitudes, gestos, intensidades de voz, miradas, insultos verbales, chistes, comparaciones, sugerencias, piropos, propuestas, comentarios, estilos de caricia, que hablan igualmente de estas pautas de violencia.

Son los micromachismos, concepto desarrollado por Luis Bonino Méndez, quien en un texto del mismo nombre llama la atención sobre todas aquellas formas “menudas” de dominación y violencia que implementan los varones frente a las mujeres.

Para el autor, los micromachismos son aquellas “prácticas cotidianas que sin ser muy notables, violentan y minan, insidiosa y reiteradamente, la autonomía, la dignidad y el equilibrio psíquico de las mujeres. Son maniobras interpersonales para mantener, reafirmar o recuperar el dominio sobre las mujeres”.

Al visibilizar estos mecanismos, llama la atención porque “los abordajes legales y terapéuticos se han realizado casi exclusivamente sobre las formas evidentes, máximas y trágicas de dicha violencia y sus efectos, quedando así ignoradas, múltiples prácticas de violencia y dominación masculina en lo cotidiano, que se ejecutan impunemente, algunas no visibilizadas, otras legitimadas con la impunidad de lo naturalizado.”

Algunos de estos mecanismos sutiles que señala Bonino, son:

- La intimidación;
- Imposición de ideas apelando a la razón;
- Control del dinero;
- Uso expansivo del espacio físico;
- Echar culpas a la mujer, descalificaciones, silencio;
- Inclusión invasiva de amigos, hacerse el tonto, distanciamiento, comparaciones ventajosas;
- Desautorización, paternalismo (“por tu propio bien”);
- Sexismo verbal o gestual, abochornar, trivializar situaciones, y otras muchas maneras de humillar a la mujer.

En el caso de los varones, y haciendo extensiva la misma categoría, podría hablarse de lo mismo y casi con los mismos recursos (inflexiones de voz, sonrisas, chistes, gestos, entre otros), pero con un contenido más concreto: el de la calidad de la sexualidad del otro.

En la gran mayoría de los casos, estos micromachismos giran en torno a las capacidades y a las preferencias sexuales, cuando no en cuanto a dimensiones y formas de los genitales. Entonces viene la humillación, la pérdida de reconocimiento, la duda, el aislamiento.

²⁶ Este texto es un resumen del artículo de Luis Bonino publicado en la revista La Cibeles: Bonino, L. Micromachismos. La Cibeles, N°2, Madrid. 2004.

¿Cómo se puede prevenir la violencia de los varones contra las mujeres?

La violencia de los varones contra las mujeres puede ser prevenida cuando los varones comiencen a responsabilizarse por ese tipo de violencia. Ampliar la conciencia de esos varones jóvenes para crear una “presión positiva” guiándolos hacia una conciencia en la que se reconozca que ese tipo de actitud es inaceptable.

Poniendo fin a la violencia (Michael Kaufman²⁷)

Este análisis, aunque presentado en forma tan condensada, sugiere que cuestionar la violencia de los varones requiere de una respuesta articulada que incluya:

- Desafiar y dismantelar las estructuras de poder y privilegios de los hombres y poner fin al permiso cultural y social hacia los actos de violencia. Si aquí es donde la violencia empieza, no podemos erradicarla sin el apoyo de mujeres y hombres al feminismo y a las reformas y transformaciones sociales, políticas, legales y culturales que ello implica.
- Redefinir la masculinidad o, más bien, dismantelar las estructuras psíquicas y sociales de género que traen consigo tal peligro. La paradoja del patriarcado es el dolor, la ira, la frustración, el aislamiento y el temor de la mitad de la especie, a la cual le son dados un poder relativo y privilegios. Ignoramos todo esto a nuestro propio riesgo. A fin de llegar exitosamente a los hombres, este trabajo debe tener como premisas la compasión, el amor y el respeto, combinados con un claro desafío a las normas masculinas negativas y sus resultados destructivos.
- Organizar e involucrar a los hombres para que trabajen en cooperación con las mujeres a fin de dar una nueva forma a la organización de género de la sociedad, en particular nuestras instituciones y las relaciones a través de las cuales criamos niños y niñas. Esto requiere de un énfasis mucho mayor en la importancia de los hombres como sustentadores emocionales y cuidadores, plenamente involucrados en la crianza infantil en formas positivas y libres de violencia.
- Trabajar con hombres que ejercen violencia de una forma que simultáneamente cuestionen sus percepciones y privilegios patriarcales y llegar a ellos con respeto y compasión. No es necesario que nos guste lo que han hecho para actuar con empatía hacia ellos y sentir horror por los factores que han llevado a un niño a convertirse en un hombre que a veces hace cosas terribles. A través de tal respeto, estos hombres pueden, de hecho, encontrar el espacio para cuestionarse a sí mismos y unos a otros. De lo contrario, el intento por llegar a ellos sólo alimentará sus inseguridades como hombres para quienes la violencia ha sido su compensación tradicional.
- Realizar actividades educativas explícitas, tales como la Campaña del Lazo Blanco, que involucran a hombres y niños en el cuestionamiento de sí mismos y de otros hombres para erradicar todas las formas de violencia.

²⁷<http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>

Referencias:

BONINO, L.

2004 Micromachismos. La Cibeles, N°2, Madrid

Cultura Salud/EME

2010 Manual Hombres jóvenes por el fin de la violencia

<http://www.eme.cl/manual-hombres-jovenes-por-el-fin-de-la-violencia-2/>

HOLTER, G.

2013 Masculinities, gender equality and violence. Masculinities and Social Change.

KAUFMAN, M.

1999 Las siete P's de la violencia de los hombres

<http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>

LA ESCUELA ES HETERONORMATIVA

La introducción de la diversidad sexual en la etapa infantil era, a priori, uno de los temas complicados del proyecto. Por un lado porque hay pocas experiencias al respecto, y por la falta de materiales adecuados a la etapa. Por otro lado, a nivel personal, no estábamos seguros de la respuesta que podíamos obtener tanto del profesorado como del alumnado y de los padres y madres.

La escuela es una institución predominantemente heterosexual. Muchos profesores y profesoras homosexuales y lesbianas nunca salen del armario por miedo a que se piense que no son un “buen ejemplo” para los niños y niñas. Además hay un prejuicio casi institucionalizado que relaciona al adulto homosexual que se relaciona con niños con un potencial abusador. Muchos padres y madres piensan que un/a educador/a homosexual, lesbiana, transexual o bisexual pueden hacer proselitismo de su “causa” e influir en niños y niñas.

Semanas después de introducir este método en uno de los centros, en una reunión, las profesoras expusieron sus inquietudes. Algunas habían oído hablar de lo que habíamos hecho y querían ver el cuento “Rey y rey”, tenían curiosidad. Otra manifestó su temor, cuando presentamos y trabajamos el cuento, a la reacción de los padres. Un argumento a favor de la introducción de la orientación sexual fue, en todos los centros, la presencia cada vez más visible de padres y madres homosexuales. En ningún centro se encontraban con esta situación, pero el profesorado era consciente de que tarde o temprano tendrían algún/a niño/a con padres homosexuales y que debían estar preparados/as para abordar el tema.

- El primer paso fue analizar y localizar materiales para trabajar la diversidad sexual en la etapa de educación infantil. A pesar que empieza a haber disponibilidad de los mismos, estos materiales aún no suelen estar pensados para esta etapa. Lo que sí encontramos fue un considerable número de cuentos, la mayoría de los cuales hacía referencia a niñas y niños que tienen padres del mismo sexo. Todavía hay poco material que aborde la diversidad sexual en niños y niñas.
- Se eligió el cuento “Rey y rey” por ser un libro sencillo de fácil comprensión para niños y niñas, con una estructura clásica pero con un desarrollo y un final sorprendentes. El cuento aborda la orientación sexual con naturalidad, partiendo de la idea de una reina que quiere que su hijo príncipe se case para que ella pueda jubilarse.
- El cuento se escaneó y se presentó en una proyección mientras se explicaba. Esta forma de presentación posibilita que niños y niñas estén más concentrados en la historia. También facilita el debate y los comentarios sobre los dibujos y contenidos que aparecen en la pantalla. Durante la exposición se permite que los niños y las niñas comenten, o se les hacen preguntas en relación a los dibujos o la historia que se está presentando. En este punto pueden aparecer resistencias e incluso homofobia a la historia que se cuenta. En los centros donde implementamos este método observamos algunas de estas reacciones. Un niño dijo “qué asco” cuando en la escena final del cuento los príncipes se besan en la boca. Otra niña no entendía que el príncipe no se casara con la princesa, con lo guapa que era.

En general, las actitudes más “homóforas” las encontramos en los centros con un perfil de clase media-baja; mientras que en los centros de clase media o media-alta encontramos una mayor tolerancia. En uno de estos centros un niño dijo que eran “gays” y otro explicó que había asistido a una boda de dos mujeres. No es una cuestión de clase, pero es probable que en familias de clase media, con un nivel educativo más alto, se tenga un mayor contacto y tolerancia con personas homosexuales. Por tanto, los niños y las niñas de estas familias, que crecen en este ambiente, ven con más normalidad la orientación sexual.

- Una vez finalizada la presentación del cuento se pide a niños y niñas que dibujen en una hoja lo que más les ha gustado o interesado. Mientras dibujan, el/la profesor/a puede comentar o clarificar algún aspecto de la historia. A la hora de dibujar también pudimos observar cierto rechazo y resistencia. Había niños y niñas, especialmente niños, que no querían dibujar a los dos príncipes juntos, dibujaban sólo uno de ellos. Otros y otras cambiaban la historia y al lado del príncipe colocaban a la princesa o dibujaban aspectos de menor importancia como la reina, el paje, la gata, etc. También hubo niños y niñas, en este caso más niñas, que seguían la historia con fidelidad y dibujaban a los dos príncipes, el pastel de boda, etc.
- Los dibujos terminados se pegan en la pared. Se puede separar los dibujos de los niños, en un lado, de los elaborados por las niñas, en otro. Así, el o la educador/a puede apreciar las diferencias de género a la hora de abordar el tema. Una vez colgados, el/la profesor/a señala algunos dibujos y pide a sus creadores/as que expliquen lo que han dibujado. Es el momento, también, para aclarar dudas y hablar de la orientación sexual.

Compartimos un ejemplo:

Hay príncipes que se enamoran de príncipes - Diversidad y orientación sexual en la escuela infantil

Un profesor lee a un grupo de niños el libro ilustrado “Rey y rey”. En el cuento, una reina quiere que su hijo se case con una princesa para que ella pueda jubilarse. La madre organiza citas con princesas de lugares lejanos, pero al príncipe no le gusta ninguna. Hasta que al final, el príncipe se enamora del hermano de una de las princesas que le han presentado. Los dos príncipes se casan y se convierten en rey y rey. “Ha sido amor a primera vista. ¡Qué príncipe tan guapo!”

Profesor (leyendo el cuento Rey y rey): “Fue un amor a primera vista. ¡Qué príncipe tan guapo!”. (a los niños y niñas) ¿Sabéis que ha pasado?

Niños/as: Sí, se han enamorado

Niño: Son gays(...)

Profesor (leyendo el cuento): “Se casaron y vivieron felices como rey y rey. Y la reina por fin pudo descansar” (a las y los niñas/os) ¿Les ha gustado?

Niña: A mí no....Yo quiero que se case con la princesa, es muy guapa

Niño: ...Yo fui a una boda de dos mujeres...

(... Sigue la conversación en torno a cómo fue la boda en la que se casaban dos amigas lesbianas de sus padres...)

Esta transcripción, de una de las sesiones en las que se introdujo la orientación sexual a partir de la presentación de un cuento en un centro de Barcelona, muestra las posibles respuestas con las que nos podemos encontrar. Por un lado, la normalidad con la que algunos/as niños/as viven la orientación sexual. Por otro, las resistencias y la homofobia aprendida (en la familia, los medios y la propia escuela). Precisamente para evitar que la homofobia se instale y asiente, es necesario trabajar con metodologías que normalicen y visibilicen la diversidad de orientaciones sexuales en la sociedad.

La normalización social de la diversidad sexual en el aula

Diversos estudios muestran que las tasas de suicidio entre los jóvenes homosexuales son mucho más elevadas que las de los heterosexuales (Halpert, 2002; McDaniel, Purcell y D'Augelli, 2001)²⁸. No podemos continuar negando la existencia de la diversidad sexual en nuestra práctica educativa. No hay razones que justifiquen que los jóvenes homosexuales tengan que vivir su diferencia como un problema, como un proceso traumático porque la escuela les ignora. El sistema educativo tiene pues, el deber y la obligación de normalizar esta diversidad sexual.

Inspirados por el ejemplo de las minorías étnicas y por las mujeres para incluir la diversidad cultural y de género en las aulas, homosexuales y lesbianas han empezado a reclamar:

- Que las identidades de los homosexuales, lesbianas y transgéneros sean vistas como parte normal de la diversidad de los centros de educación infantil.
- Que se ataque de raíz por parte de los centros de educación infantil el acoso homofóbico que sufren algunos niños y niñas.
- Un cambio en el currículo para introducir la diversidad sexual en todas las áreas.

Se pide, en definitiva, la normalización social de la diversidad sexual en el aula.

²⁸ Como evidencia la investigación de Halpert, S. que contempla que las mayores tasas de suicidio no se deben en sí a la orientación sexual, sino a la homofobia y prejuicio que estos adolescentes sufren.

LA DIVERSIDAD AFECTIVO/SEXUAL EN LA EDUCACIÓN

“A pesar de la creencia general a creer lo contrario, los temas sobre la igualdad de gays y lesbianas son relevantes para todas las y los niñas y niños y sus familias, al margen de sus orientaciones sexuales”.
(Robinson y Jones Díaz, 2006:166)

Si bien no podemos negar la existencia de alumnado, profesorado y padres y madres homosexuales, lesbianas, bisexuales o transgéneros en nuestras escuelas, seguimos lejos de la normalización social de la diversidad sexual en el aula.

Toda la educación está pensada para niñas y niños heterosexuales, de manera que se tratan los deseos, las identidades sexuales, las vivencias y actitudes de los chicos/as como heterosexuales. Este planteamiento es, consecuentemente, discriminatorio y excluyente.

Las discusiones sobre este tema toman un cariz especial en el caso de la educación infantil, donde se argumenta que es un tema que debe tratarse (si debe) en etapas posteriores. Se argumenta a menudo que se trata de un tema no apropiado para tratar en una edad tan temprana, que la familia es el contexto en el que estos temas deberían tratarse con los/as niños/as, etc.

“En nuestra investigación con educadores/as infantiles sobre este tema, la sexualidad – especialmente la que afecta a gays y lesbianas - es ampliamente vista como un tema exclusivamente de adultos, con muchos/as educadores/as infantiles considerando que los niños y las niñas son muy jóvenes para comprender” (Robinson y Jones Díaz, 2006:151).

Sólo en el caso de la diversidad familiar, se reconoce la necesidad de un cierto tratamiento del tema: la importancia de reconocer las experiencias familiares de los niños y las niñas ha sido uno de los elementos que ha hecho surgir el debate en el ámbito de la educación infantil y primaria.

El heterosexismo y la homofobia en la educación infantil²⁹

Sabemos que las identidades sexuales y de género no vienen dadas biológicamente, sino que son creadas y recreadas a través de prácticas institucionales. En este sentido los centros de educación pueden ser vistos como un lugar de producción de identidades de género y sexo y no sólo como una agencia que de manera pasiva refleja las relaciones de poder dominante.

Una investigación reciente sobre masculinidad ha contribuido a este debate poniendo de relieve que también los chicos están sometidos a presiones de género y de identidad sexual (Lomas, 2003; Lesko, 2000; Bourdieu, 2000).

La tan extendida idea de que hasta hace poco en la escuela no se trataba el tema de la sexualidad es falsa: la sexualidad ha estado presente siempre.

El discurso subyacente sobre la sexualidad que era y continúa siendo proporcionado mayoritariamente por la escuela es la "naturalización" de la heterosexualidad, presentando el resto de variaciones como desviaciones (Epstein, D., 1994; Kehily, M.J., 2002; Lipkin, Mac and Ghail, M., 1996).

Heterosexismo y homofobia se dan la mano en todas las etapas educativas. Entendemos por heterosexismo el silencio sobre la homosexualidad y la presunción de que todo el mundo es heterosexual. Utilizamos el término homofobia para referirnos a los ataques explícitos o no a homosexuales y lesbianas.

El heterosexismo acostumbra a actuar en silencio. A menudo se considera que la homofobia implica lo contrario que sea un ataque explícito, pero como parte del heterosexismo, la homofobia también es el silencio y la ausencia. El heterosexismo es homófobo porque no reconoce o discrimina la diferencia.

Esta naturalización de la heterosexualidad tiene otro efecto: su ausencia del currículo.

²⁹ Texto escrito por Alfonso Romero y publicado en la revista FEP: Romero, Alfons, La diversitat ignorada: escola i diversitat sexual, en *FEP.net, Revista Digital de la Facultat d'Educació i Psicologia, UdG*, núm. 3, 2006.

Incluyendo la diversidad sexual en la educación

La investigación sobre tolerancia racial y sexual ha mostrado que cuanto antes se empiece más se avanza y más profundo es el grado de tolerancia. A pesar de ello, es necesaria una programación adecuada a las edades con las que estamos trabajando. Se trata de introducir temas relacionados con la afectividad y el género de manera natural. Las investigaciones también han mostrado cómo la capacidad de darse cuenta de lo que pasa en el mundo y de preguntarse sobre el mundo es especialmente fuerte en los primeros años.

Así, en *Challenging lesbian and gay inequalities in education*, Akanke (1994) nos pone el ejemplo de una estudiante de infantil que le da a su madre la felicitación que ha hecho en clase para el día de la madre. En la felicitación dice "Feliz día de la madre para mi madre y Terry". La madre se espanta y le pregunta a su hija qué ha dicho la maestra al ver el nombre de Terry. La hija, de manera conspiratoria, le dice: he añadido el nombre en el autobús volviendo hacia casa, por eso lo he escrito con otro rotulador".

Currículo oculto

El concepto de currículo oculto es utilizado por los científicos sociales para poner de relieve que el aprendizaje sobrepasa las fronteras del currículo oficial y que tiene efectos muy a menudo no apreciados. Las niñas y los niños aprenden también a conformarse o a resistir la cultura oficial de la escuela.


Como señalan García y Puigvert (2003) el currículo oculto son todos los aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los y las estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales, como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela.

Desde este punto de vista, obviamente, el currículo oculto también puede ser visto en términos de regulación de categorías de sexo y género.

Propuestas para el Currículo Oculto:

A continuación detallamos algunas sugerencias para luchar contra la homofobia que se produce en la transmisión del currículum oculto:

- Cada vez que un/a niño/a hace un comentario homofóbico, el o la docente debería llamar la atención sobre el carácter vejatorio e intolerante del comentario.
- No dirigir siempre al alumnado homosexual o diferente al psicólogo o psicopedagogo del centro (para no hacerlos sentir enfermos ni extraños). No hacerlos sentir como víctimas, etc.
- Cambiar nuestra asunción de que todos los niños y todas las niñas son heterosexuales, y actuar, pensar y hablar teniendo en cuenta la existencia de la diversidad sexual en nuestros centros.

- 
- En coherencia con este último punto: utilizar un lenguaje no discriminatorio hacia esta diversidad, hablar de padres y madres en plural, de la posibilidad de que los y las hijos/as tengan dos padres o madres, utilizar cónyuge en lugar de esposo o esposa, etc.
 - Utilizar un lenguaje en historias, ficción, permitiendo la presencia de homosexuales y lesbianas: “¿Jaime debe tener novio o novia, no?”.
 - Solicitar la cooperación de asociaciones que trabajen el tema de la diversidad sexual y la educación.
 - Comunicación y negociación con las familias. Es importante explicar los proyectos, ya que esto puede ayudar a todas las familias (pero especialmente a los padres homosexuales y madres lesbianas) a una mayor participación en el centro.

Incluyendo la diversidad sexual en el currículum formal

Los y las docentes juegan un papel crítico en la creación de contextos positivos de enseñanza en los que los individuos tengan oportunidades similares para desarrollar sus potenciales y se sientan apoyados, incluidos y afirmados sobre cómo son. Estos no tienen sólo el “deber” de cuidar y enseñar, sino también el papel más amplio que implica una responsabilidad social de promover la justicia social.

En este sentido comunal, nuestra propuesta incluye:

- Introducción del tema de la diversidad sexual en los proyectos del centro, con alusión explícita a la lucha contra la homofobia. Así, en la filosofía del centro y para aquellos temas sobre tolerancia, desigualdad, o perspectiva de género se puede hacer referencia explícita al tema de la diversidad sexual. Como señalan Robinson and Jones Díaz, esta introducción no produce resistencia entre las familias: “En nuestra investigación y experiencia en esta área, los centros de educación infantil que incluyen abiertamente los temas de la igualdad de gays y lesbianas en sus agendas de justicia social e igualdad, no se encuentran con la temida resistencia de la comunidad, de los padres y las madres” (Robinson and Jones Díaz, 2006:164-165).
- Empezar por trabajar la diversidad sexual a través de la diversidad familiar es uno de los elementos que más se ha trabajado y sobre el que existe más material. Además debemos tener presente que la educación por la igualdad y contra la homofobia no debe quedarse exclusivamente en los temas de la familia y su diversidad.
- Es necesario que los y las docentes ayuden a niñas y niños a pensar críticamente sobre los discursos normativos de género y diversidad sexual. El trabajo sobre la identidad y los estereotipos puede ayudar a la deconstrucción de la heteronormatividad. Los principales temas a través de los cuales hacerlo son los relacionados con la identidad de género y la diversidad familiar.
- Trabajar en la dirección de romper con los prejuicios. Así por ejemplo abordar los temas de gays y lesbianas se reduce muy a menudo a cuestiones sexuales, en vez de hacerlo sobre las experiencias de las comunidades, o sobre el amor o las relaciones afectivas. La homofobia opera en este caso de manera que define y esencializa la no heterosexualidad estrictamente en términos de actos físicos y sexuales.
- Es importante proporcionar a los niños y a las niñas las herramientas para deconstruir los estereotipos y mitos que prevalecen sobre gays y lesbianas y que conforman el substrato de la discriminación, acoso y violencia que pueden encontrar en sus vidas. Gran parte de esta discriminación empieza en los primeros años de sus vidas; como niñas y niños negocian los discursos normativos sobre el género y la sexualidad convirtiendo estas perspectivas en sus propias ‘verdades’ sobre el mundo. Esta deconstrucción puede permitir la positivización de la diversidad en la construcción de las identidades de niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- ABRIL, P; ROMERO, A.
2008 Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado
< <http://www.genderloops.eu/docs/informe-espanol.pdf> >
- ACGIL
2000 Educació, homosexualitat i cristianismo. Recursos didàctics per a educadors i educadores. Barcelona: Associació Cristiana de Gais i Lesbianes.
- AKANKE
1994 Black in the Closet, en Epstein, Debbie (Ed.) Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education. Buckingham: Open University Press.
- ALONSO, JULIÁN; BURGOS, VALENTÍN; GONZÁLEZ, JOSÉ MANUEL; MONTENEGRO, MANUEL
2002 El respeto a la diferencia por orientación sexual: homosexualidad y lesbianismo en el aula. Oviedo: Xente Gai Astur
- AMES, R, P.
2006 (Ed.) Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Patricia Ames (editora), Lima: IEP
- BOESCHE, SUSANNE
1986 La Martona viu amb l'Eric i en Martí. Barcelona: Institut Lambda.
- BORRILLO, DANIEL
2001 *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- BOURDIEU, PIERRE
2000 *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- CASPER, V.; CUFFARO, H.K.; SCHULTZ, S.; SILIN, J.G.; WICKENS, E.
1998 "Towards a most thorough understanding of the world: sexual orientation and early childhood education". En Yelland, N. (ed.) Gender in Early Childhood. London: Routledge.
- COGAM
2005 Homofobia en el sistema educativo. Madrid: COGAM.
- COMPAIRÉ, J.(Coord.) ;ABRIL, P. ; SALCEDO, M.
2011 Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para secundaria. Barcelona: Icaria
- COMPAIRÉ, J.
2006 "Però què en fem dels alumnes?, I dels professors".En Perspectiva Escolar. N°301, pp 10-19

EPSTEIN, DEBBIE

1994 *"Lesbian and Gay Equality in Education – Problems and Possibilities"*. En Epstein, Debbie (Ed.) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*. Buckingham: Open University Press.

EPSTEIN, DEBBIE; JOHNSON, RICHARD

1994 *"On the Straight and the Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobic and Schools"*. En Epstein, Debbie (Ed.) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*. Buckingham: Open University Press.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. et al.

2010 *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, nº29. Barcelona: Fundación La Caixa.

FOUCULT, M.

1977 *La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.

GUILLOT, P.

2008 *Cuando los varones hablan*. Barcelona: Icaria.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INEI)

2010 *Mujeres y Varones en España 2010*. Madrid: INE.

Kehily, Mary Jane

2002 *Sexuality, Gender and Schooling. Shifting Agendas in Social Learning*. London: Routledge.

LESKO, N. (Ed.)

2000 *Masculinities at School*. London: Sage.

LESKO, NANCY (Ed.)

2000 *Masculinities at School*. London: Sage Pub.

LIPKIN, ARTHUR

1995 *"The case for a Gay and Lesbian Curriculum"*. En Unks, Gerald (Ed.) *The Gay Teen*, London: Routledge.

LIPKIN, ARTHUR

1999 *Understanding Homosexuality, Changing Schools*. Boulder: Westview Press.

LOMAS, CARLOS

2003 *¿Todos los varones son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.

MAC AND GHAILL, MARTIN

1994 *"(In)Visibility: Sexuality, Race and Masculinity in the School Context"*. En Epstein, Debbie (Ed.) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*. Buckingham: Open University Press.

MAC AND GHAILL, MARTIN

1996 *"Deconstructing heterosexualities within school arenas"* en *Curriculum Studies*, 4(2):191-209.

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S.

2009 "Fracaso Escolar, Pisa y la difícil ESO". En Revista de la Asociación de Sociología de la Educación; vol.2, nº1 p.56-85

MCDANIEL J.S., PURCELL D.W., D'AUGELLI A.R.

2001 "The relationship between sexual orientation and risk for suicide: research findings and future directions for research and prevention". En *Suicide and Life-Threatening Behavior*, Núm. 31: p. 84-105.

MICHEL, A.

2001 "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares". En Educere. Mérida: Venezuela, nº12

MORENO, A.

1986 El arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntricos. Barcelona: La Sal

MORRISON LL., L'HEUREUX J.

2001 "Suicide and gay / lesbian / bisexual youth: implications for clinicians". En *Journal of Adolescence*, Vol. 24, Núm. 1: p.39-49.

NEWMAN, LESLEA

2003 *Paula tiene dos mamás*. Barcelona: Bellaterra.

OLIVEIRA, M.

2000 La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo en Santos Guerra, M. A., El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: Graó.

RECIO, CARLES

2001 *El príncep enamorat*. Barcelona: Llibres de l'Índex.

RIESENFELD, RINNA

2000 *Papá, mamá, soy gay*. México: Grijalbo.

ROBINSON, K.H.

2002 "Making the invisible visible: gay and lesbian issues in early childhood education". En *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3): p. 415-434.

ROBINSON, K.H.; JONES DÍAZ, CRISS

2006 *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*. Berkshire: Open University Press.

ROMERO, A.

2006 "La diversitat ignorada: escola i diversitat sexual". En FEP.net- Revista Digital de la Facultat d'Educació i Psicologia. UdG, Nº 3.

ROMERO, A.; ABRIL, P.

2008 Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. REIFOP, 27 vol. 11 (3).

ROSET, M ET. AL

2008 Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre. Barcelona: Generalitat de Catalunya

SANTOS GUERRA, M. A.

2000 El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: Graó.

SANTOS GUERRA, M. A.

1984 Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora. Madrid: Zero Zyx.

SEIDLER, V.J.

2000 La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social. México: Paidós

TALBURT, SUSAN I STEINBERG, SHIRLEY

2005 *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó

TERRAIL J. P.

1992 Destins escolars de sexe: une perspective historique et quelques arguments. *Population*, 47, pp.645-676.

TOFIÑO, IÑAKI (Coord)

2004 *Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual*. Barcelona: Viena Edicions.

VICO MARTÍN , M.J.

2007 "Género y formación del profesorado". En Consejería de Educación. *Andalucía educativa*, 64. Sevilla: Junta de Andalucía, p.31-33.

Referencias electrónicas

Materiales de apoyo

Materiales para introducir la perspectiva de género en los planes de estudio de Educación Infantil
<http://www.genderloops.eu/docs/curriculum-es.pdf>

Recursos para la implementación del género en la Educación Infantil
<http://www.genderloops.eu/docs/herramientas.pdf>

Unidad didáctica: vive en igualdad, vive sin violencia
http://www.stes.es/mujer/081027_actividades_25noviembre.pdf

Unidad didáctica: aprender sin miedo. Jóvenes en acción contra la violencia
<http://plan-international.org/learnwithoutfear/manual-aprender-sin-miedo>

Programa de coeducación Nahiko! del Gobierno Vasco, para Educación Primaria
<http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahiko10/es/>

Red Intercambia. Educar en femenino y en masculino. Espacio de intercambio de conocimiento, experiencias, información y proyectos. España
<https://www.educacion.gob.es/intercambia/lrASubSeccionFront.do?id=4>

Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual
<http://bit.ly/RTcfJ8>

Fórmulas para la igualdad. Material de coeducación para el profesorado
<http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/default.htm>

Educando en Igualdad. Red de igualdad del sindicato FETE-UGT
<http://www.educandoenigualdad.com/>



Jr. Camaná 616, Cercado de Lima
Teléfono: 626-1600

www.mimp.gob.pe



*Trabajando para
todos los peruanos*