



LIKE

CUT ALL TIES

+

PROGRAMA
DE CAPACITACIÓN
Y FORMACIÓN



Índice

INTRODUCCIÓN (4)

CÓMO UTILIZAR ESTE MANUAL (5)

1. MARCO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO (7)

- 1.1 Introducción y estructura (7)
- 1.2 El sistema sexo-género (7)
- 1.3 La socialización de género (11)
- 1.4 Feminismos y perspectiva de género (15)
- 1.5 Acompañar la adolescencia (18)
- 1.6 La vivencia de las sexualidades (20)
- 1.7 Conceptos básicos (27)
- 1.8 Violencias de género y violencias machistas (30)
- 1.9 Violencias machistas en la adolescencia (35)
- 1.10 Abordaje de las violencias de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: herramientas metodológicas (40)
- 1.11 Prevención, sensibilización y detección de las violencias machistas en los centros educativos (42)
- 1.12 Elaboración de un protocolo con el profesorado para abordar situaciones de violencia de género de alto riesgo o emergencia (43)

2. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO (49)

- **Módulo 2.1. Introducción, conceptualización y fundamentos de las violencias machistas (49)**
 - Sesión 1. Introducción y conceptualización (49)
 - Sesión 2. Socialización de género y estereotipos de género (54)
 - Sesión 3. Violencias machistas: una introducción (57)
- **Módulo 2.2. Violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia (60)**
 - Sesión 4. Abordaje de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: introducción (60)
 - Sesión 5. Abordaje de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: herramientas metodológicas (64)
 - Sesión 6. The Social Coin (68)
- **Módulo 2.3. Conjunto de herramientas básicas para la prevención y detección de la violencia de género entre adolescentes en las escuelas (72)**
 - Sesión 7. Prevención, sensibilización y detección de las violencias machistas en los centros educativos (72)
 - Sesión 8. Abordaje de la violencia de género de alto riesgo y emergencia: pautas básicas (75)

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL ALUMNADO (78)

PUNTOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA (78)

- **Módulo 3.1. Introducción y conceptualización: estereotipos de género (79)**

Sesión 1. Relevancia del tema (79)

Sesión 2. Socialización de género y estereotipos de género (82)

Sesión 3. Relación causa-efecto entre los estereotipos de género, la violencia de género y machista (85)

- **Módulo 3.2. Violencia de género en las primeras relaciones afectivo-sexuales (88)**

Sesión 4. Violencia de género en la adolescencia y la juventud (88)

Sesión 5. Construcción social de la masculinidad y masculinidad tóxica (92)

Sesión 6. Introducción a la sexualidad (96)

Sesión 7. Sexualidad y consentimiento (99)

Sesión 8. Tipos de violencia en las relaciones afectivas en la adolescencia (101)

- **Módulo 3.3. Sensibilización (104)**

Sesión 9. The Social Coin (104)

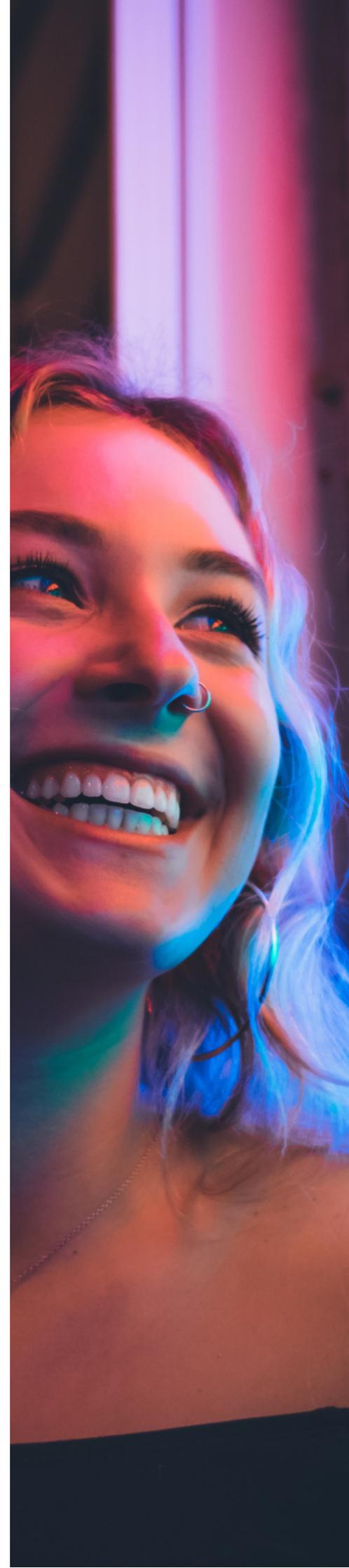
Sesión 10. The Social Coin 2. Trabajo en grupo y debate (107)

- **Módulo 3.4. Reunión final (108)**

Sesión 11. Reunión final (108)

4. BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL (110)

5. CRÉDITOS FINALES (111)



Introducción

Abordar la violencia machista y la violencia de género que se manifiesta entre los y las adolescentes exige un enfoque poliédrico que no se limita a la prevención entre los propios y propias adolescentes, sino que requiere la participación de toda la comunidad en los procesos de sensibilización y detección.

Este manual de capacitación, elaborado en el marco del proyecto europeo Cut All Ties, en Italia y España, tiene como objetivo formar tanto al profesorado como al alumnado de secundaria en temas relacionados con los orígenes, la prevalencia y las consecuencias de la violencia de género (VG) en la adolescencia. Con tal fin, proporciona herramientas concretas para prevenirla y sensibilizar sobre ella, y sugiere formas concretas de abordarla en los centros educativos.

La comunidad escolar, y el profesorado en particular, tienen un acceso privilegiado al alumnado, dado el tiempo que pasan juntos y la cercanía del contacto. Esto le permite tanto desarrollar medidas preventivas como detectar posibles situaciones de violencia de género, motivo por el cual es primordial sensibilizar al profesorado. Para ello, es importante proporcionar a los profesores y profesoras un conocimiento profundo de las características de la violencia de género y desmontar la idea estereotipada de que este tipo de violencia es más frecuente en las personas adultas, ya que esto suele contribuir a su invisibilidad y falta de detección.

Por otro lado, el alumnado de secundaria (de los 12 a los 17 años) constituye una población de riesgo por cuanto las primeras manifestaciones de violencia de género en sus relaciones íntimas se producen a través de formas no detectadas de microagresión, control y coacción para mantener relaciones o prácticas sexuales, entre otras. La temprana edad y la corta experiencia vital, combinadas con las influencias socioculturales y la presión de los compañeros y compañeras, contribuyen

a menudo a normalizar prácticas y dinámicas de relación que se convierten en graves actos de violencia, especialmente los que se producen contra las chicas y personas disidentes o que no encajan con los mandatos de género normativos, dado el orden de género de la sociedad y el dominio patriarcal normalizado.

Por eso es fundamental empezar por comprender el desarrollo de los estereotipos sociales relacionados con la masculinidad, la feminidad y las relaciones afectivo-sexuales, las diferencias de poder que surgen de estos estereotipos y las formas en que se perpetúan socialmente, ya que ello constituye el primer paso para aplicar un marco útil en las actividades diarias con el alumnado.

Dicho marco teórico abre el camino para identificar los distintos tipos de violencia que sufren los y las adolescentes y las formas en que se manifiestan, así como su prevalencia y la idiosincrasia específica de la violencia de género en la adolescencia.

En este sentido, nos centramos en las habilidades y competencias necesarias para poder detectar las formas de expresión particulares de este tipo de violencia y las maneras de abordarla en el entorno de la escuela secundaria, con ideas concretas para que el profesorado y la comunidad escolar las desarrollen y pongan en práctica. Así pues, este material también proporciona un conjunto de recomendaciones para elaborar protocolos internos en las escuelas con el fin de hacer frente a situaciones de violencia, ya sea en casos de emergencia o en los casos en los que la violencia de género se hace evidente.

Si bien el material se ha desarrollado para un proyecto concreto, esperamos que pueda reproducirse, mejorarse y aplicarse a futuros proyectos, y contribuir a abordar la violencia de género en las primeras relaciones afectivo-sexuales entre adolescentes.

Cómo utilizar este manual

El proyecto Cut All Ties implica numerosos niveles de acción: el primer nivel tiene como objetivo formar al profesorado, mejorar sus conocimientos en torno a las cuestiones de género, y asegurarse de que las prácticas y los resultados de esta primera experiencia puedan replicarse en otros grupos de estudiantes y otros contextos educativos.

El segundo nivel de acción es el trabajo participativo con el alumnado: el profesorado y el alumnado trabajarán conjuntamente para poder mejorar y generar herramientas para facilitar la detección de discriminaciones y la construcción de relaciones y vínculos saludables y libres de violencia. Los materiales propuestos para las actividades son muy fáciles de encontrar y pueden adaptarse y actualizarse según el contexto y el momento, con el fin de implicar a todos y todas en un análisis crítico de su realidad.

El tercer nivel de acción es el trabajo entre pares: partiendo de un grupo de estudiantes compuesto por las primeras influencers feministas, los y las adolescentes difunden su conocimiento y mensajes de sensibilización sobre el tema entre los y las demás estudiantes en una actividad entre pares que podrá llegar a un número aún mayor de jóvenes.

El cuarto nivel de acción afecta al contexto social: todas las acciones puestas en práctica por las influencers feministas y compartidas a través de la aplicación y la plataforma social The Social Coin —como las campañas de comunicación, los anuncios, los flash mobs, etc.— reciben aportaciones por las redes sociales pero se hacen visibles en el mundo «real», e involucran así a cualquier otra persona de su entorno.

Por último, hay un quinto nivel de acción que aborda las situaciones de violencia de género explícitas o situaciones de agresiones en la escuela proporcionando un protocolo de emergencia que la escuela puede utilizar los años siguientes.

Este manual, dirigido tanto al profesorado como al alumnado, está estructurado en 3 secciones:

1 Primera sección

En la primera sección encontrarás el contexto teórico, que proporciona un marco explicativo de la existencia y perpetuación de la violencia de género. En esta sección se exploran los principales conceptos en torno al sexo y al género, así como los procesos de socialización dentro de una sociedad estructurada por el género que espera diferentes papeles y comportamientos de los hombres y las mujeres. También encontrarás herramientas prácticas para abordar la violencia de género, específicamente con adolescentes, que tratan las características de estos tipos de violencia y las maneras de detectarlos y de establecer protocolos de intervención en los centros educativos.

Esta parte del manual debe utilizarse tanto para las actividades dirigidas al alumnado como para las destinadas al profesorado. Todos los distintos temas que se abordarán en las actividades están numerados y aparecerán referenciados en las actividades planificadas en las partes 2 y 3 de este manual.

2 Segunda sección

La segunda sección comienza con la descripción del programa de formación propuesto para transmitir los contenidos antes mencionados e incluye la formación para el profesorado. Encontrarás un programa de formación estructurado, dividido en varias sesiones de un día y organizado en tres módulos que exploran en profundidad cada tema. Cada sesión incluye el programa del día, las referencias a los capítulos teóricos, los materiales necesarios, una descripción más detallada de las actividades y una parte titulada «Puntos que deben tenerse en cuenta» que tiene por objeto destacar algún punto importante que el profesorado debe tener en cuenta mientras trabaja con el alumnado en torno a temas sensibles. La segunda parte incluye algunas sesiones formativas sobre la plataforma digital utilizada como apoyo del proyecto Cut All Ties: Citibeats y The Social Coin.

3 Tercera sección

En la tercera sección encontrarás el programa de formación para el alumnado, con un plan estructurado, dividido en sesiones de varios días y organizado en módulos que exploran en profundidad cada tema. Todas las actividades para el alumnado son participativas, con el fin de garantizar su plena implicación en el proceso. Cada sesión incluye las referencias a la parte teórica, el material necesario y el programa del día, y, ante todo, pretende empoderar a los alumnos y alumnas para promover la innovación social con herramientas concretas que puedan tener un impacto en la sociedad en la que viven, así como propiciar el cambio de actitudes y hábitos de otros alumnos y alumnas.

El enfoque multidisciplinar de Cut All Ties, aplicado desde una edad temprana, permite abordar la violencia de género desde la raíz, creando un espíritu crítico contra el legado cultural discriminatorio y concienciando a la adolescencia de la importancia de hacer valer y preservar los derechos humanos. Por nuestra parte, tenemos la esperanza de que crezca el deseo de participar en el proceso de cambio, apostamos por acompañar a la adolescencia en los procesos de transformación de una forma cercana, partiendo de sus propios intereses e inquietudes, y valorando sus conocimientos.



1. MARCO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO



1.1 Introducción y estructura

Se considera que la violencia de género en cualquier grupo de edad se enmarca en las violencias machistas. Las violencias machistas son violencias estructurales que tienen su raíz en la sociedad patriarcal, basadas en unos roles de género diferenciados que mantienen una estructura jerárquica, así como unas relaciones de poder que generan y reproducen desigualdades, discriminaciones y violencias. A lo largo de este capítulo exploraremos los principales conceptos y teorías a partir de los cuales se elaboran las actividades, centrándonos tanto en el profesorado como en el alumnado. Cada uno de los siguientes bloques tiene un número de referencia que se incluye en cada una de las actividades propuestas.

1.2 El sistema sexo - género

La asignación del género tiene lugar, en nuestra sociedad, desde el mismo momento en que nace una criatura, siendo un proceso que se realiza en función de sus características sexuales. Por ejemplo, si la criatura tiene vulva se le asigna la etiqueta de “niña” y si tiene pene la etiqueta de “niño”. Estas dos etiquetas no son neutrales sino que tienen unas claras connotaciones sociales y culturales, asignando a cada una de ellas unos roles, atributos y expectativas que definen y asocian las categorías Hombre-masculino y Mujer-femenino (Coll-Planas, 2016). Esta interacción, por la que se identifica la sexualidad biológica con significados sociales y culturales, es lo que se conoce como **sistema sexo-género**.

Otro de los elementos que conforma el sistema sexo-género es la suposición de la heterosexualidad como orientación sexual. A modo de ejemplo, en nuestra sociedad existe la suposición social de que un hombre tiene pene, dos testículos y unas hormonas determinadas, entre otras características. Socialmente, se espera de ese hombre que se exprese de forma masculina y sea heterosexual. Por otro lado, la lógica del sistema sexo-género nos define que una mujer tiene vulva, útero, ovarios, senos, determinadas hormonas, etc., que se expresará de forma femenina y que será heterosexual.

Este **sistema binario** y fuertemente ligado a las raíces patriarcales genera todo un sistema de exclusiones que afecta a las personas que no cumplen con estos patrones (Coll-Planas, 2016). Es el caso, por ejemplo, de las personas intersexuales, (que nacen con características sexuales que no encajan dentro de las categorías binarias macho/hembra que la ciencia ha establecido), y las personas transexuales y transgénero (personas no conformes con el género asignado al nacer). Este sistema también excluye a las personas que expresan el género de una forma que no sigue los modelos hegemónicos de la masculinidad y feminidad, como por ejemplo un chico con una expresión de género “femenina” o una chica “masculina”. Finalmente, también forman parte de estas exclusiones todas las personas que no tienen un deseo heterosexual: lesbianas, gays, pansexuales, bisexuales y asexuales, entre otros.

Cabe destacar que este sistema nos plantea que el **sexo** es inmutable, natural y objetivo, y que está relacionado con los cromosomas, genitales y todas las características sexuales secundarias. Sin embargo, el sexo es un espectro de posibilidades flexible que puede cambiar. La categoría de sexo está íntimamente relacionada con procesos biológicos que dan lugar a la diferenciación sexual. Este macroproceso está marcado por otros de carácter genético, hormonales, anatómicos y funcionales. Todas estas esferas del desarrollo de una persona sirven a la ciencia médica para definir el sexo con el que se nació, determinado por cromosomas, genitales, hormonas, aparato reproductor y gónadas. Esto significa que con el sexo de una persona sólo podemos definir sus características biológicas. Por tanto, no podemos saber lo que la persona siente, cómo se autodefine en torno a estas características, ni tampoco podemos esperar ningún tipo de comportamiento asociado ni asumir hacia qué personas se sentirá atraída.

Del mismo modo, es necesario también poner en duda la clasificación de estas características sexuales en dos categorías estáticas, excluyentes y médicamente predefinidas (macho/hembra), dado que la diversidad de corporalidades y la multiplicidad de expresiones que las características sexuales adoptan pueden no encajar en ninguna de estas dos categorías. La doctora en biología Anne Fausto Sterling (2006), por ejemplo, planteó en un artículo provocador que, atendiendo a la diversidad biológica y a las múltiples combinaciones de características sexuales que se dan en los cuerpos humanos, desde la biología podrían llegar a definir hasta 5 sexos, más allá de los 2 que se aceptan como médicamente válidos. Con esta propuesta quiso poner de relieve que la naturaleza presenta el sexo anatómico como una distribución continua de diferentes combinaciones, y que la construcción y definición de la categoría sexo también está íntimamente ligada a los significantes sociales y culturales.

En este sentido, la intersexualidad alude a un cuerpo con variaciones de las características sexuales consideradas atípicas, tomando como referencia los cuerpos sexuados considerados masculinos o femeninos. Se define un cuerpo intersex cuando las características sexuales no encajan en la configuración típica de lo que se define como cuerpo masculino o cuerpo femenino. No significa tener características sexuales femeninas y masculinas a la vez, sino que el cuerpo presenta un conjunto de características sexuales que no encajan en la definición típica de los sexos binarios.

Tanto el sexo como el género son formas de describir a las personas y se basan en construcciones sociales. Si bien es cierto que este sistema facilita comprender o definir a una parte de las personas, es importante destacar que se utiliza también para discriminar, limitar y controlar.

La idea del sexo asignado al nacer es peligrosa porque se entiende que es algo estático e inmutable. La única persona que puede decidir quién es y cómo definirse es la propia persona. Por tanto, partimos de la idea de que no hay cuerpos incorrectos ni equivocados sino unas estructuras y constructos sociales rígidos, opresivos y limitantes que dificultan mucho el poder habitar nuestros cuerpos e identidades de forma libre. Estas estructuras operan considerando problemáticas y patológicas a las personas y cuerpos, en vez de problematizar el sistema.



Género

El género comprende, entonces, las características psicológicas, conductuales y culturales desarrolladas socialmente y relacionadas con el contexto, asociadas a la masculinidad o a la feminidad. El género hace referencia a la forma en que la sociedad define que las personas deben ser y comportarse según su sexo biológico, arraigada en la cultura, la historia, la tradición y el desarrollo de un orden social estereotipado con funciones claras diferenciadas por sexos y originadas en la construcción de la división sexual del trabajo.

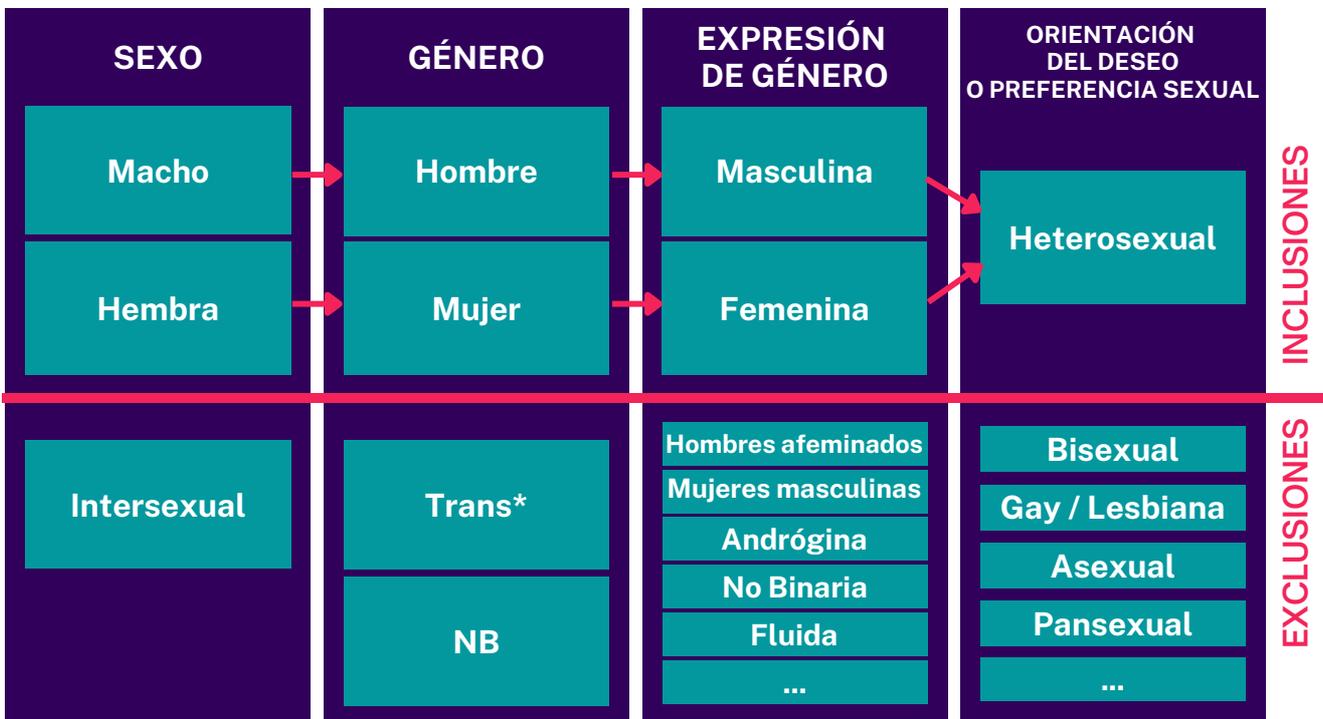
En este punto es importante mencionar que cuando hablamos de género (perspectiva de género, estudios de género, etc.) no estamos hablando de las mujeres, sino de la construcción que se desarrolla socialmente sobre los cuerpos de las personas y las relaciones que se establece el sistema sexo-género.

«El género es un proceso a través del cual se organiza la vida social de la persona, la familia y la sociedad».
(Connell, 1993)

Algunas características de la **categoría género** son las siguientes:

- 1. Relacional:** no se entiende como una característica innata de la persona, sino como una relación entre personas que sitúa a los hombres en una posición de poder y a las mujeres y otras identidades en una posición de subordinación.
- 2. Asimétrico/jerárquico:** las diferencias que el género establece no son neutrales, sino que se da mayor importancia y valor a las características y actividades asociadas al mundo masculino, mientras que se desestiman las características y actividades que se esperan de las mujeres.
- 3. Cambiante:** los roles y relaciones cambian con el tiempo y el espacio, en función también del contexto social, las expectativas y los mandatos a lo largo de los diferentes ciclos vitales, aunque mantienen sus características jerárquicas.
- 4. Contextual:** existen variaciones en las relaciones de género según la etnia, la clase, la cultura, etc. En este sentido, existen otras culturas que viven el género de manera diferente, como lo demuestra la existencia del tercer género en Tailandia, las muchas en México o las Kuchus de Uganda. Asimismo, las sociedades construyen diferentes expectativas específicas en torno a las identidades, los roles y estereotipos de género. Lo que se considera femenino o masculino puede cambiar contextualmente en lo que se refiere a la expresión física, la ropa, y los comportamientos y actitudes, aunque la expresión de los signos mantiene una jerarquización.
- 5. Estructurado institucionalmente:** no sólo se refiere a las relaciones interpersonales y privadas, sino a un sistema social basado en valores institucionales, la legislación, la religión, etc.

Este **sistema sexo-género** afecta y condiciona nuestras sexualidades e identidades, puesto que no cumplir esta norma excluye y discrimina. Tener conocimiento de este sistema, por su parte, nos permite generar alternativas y cuestionamientos. Es una herramienta de análisis fundamental aportada por los feminismos para poder visibilizar y contabilizar todo el sistema de desigualdades y violencias que genera, así como los privilegios que otorga, y nos será muy útil conocerlo para la implementación de todo el programa Cut All Ties.



Estas estructuras y constructos en relación con el género, el sexo y la orientación o preferencia sexual, son tan rígidos y fuertes que generan violencias en diversos ámbitos de la vida social cuando no se cumplen, afectando a la salud y bienestar emocional, psicológico y físico de las personas, y operando en todas las esferas de su vida.

Si alguna persona decide cambiar una parte de su cuerpo, no significa que su cuerpo esté equivocado. Cambiar esa idea es fundamental para generar un vínculo de amor y bienestar con el propio cuerpo. De hecho, todas las personas modificamos nuestra apariencia física para sentirnos mejor, para adaptarnos a un ideal establecido por el sistema sexo-género, o para encajar en diversos contextos: depilarse, maquillarse, teñirse el pelo, realizarse operaciones estéticas, adaptar la forma de vestir, etc. son algunos ejemplos.

Es importante tener presente que estas estructuras “funcionan para mantener el sistema sexo-género y que los hombres hagan lo que se supone que deben hacer los hombres, las mujeres hagan lo que se supone que deben hacer las mujeres, y no salimos de los patrones” (Pichardo, 2012, p.15). Por tanto, el sistema sexo-género es el mecanismo que permite mantener el orden establecido por el sistema heteropatriarcal, donde lo masculino/hombre ocupa una posición de poder y privilegio hacia el femenino/mujer, donde se presupone la heterosexualidad como norma y donde hay unos claros mandatos de lo asociado a cada género que a la vez sólo concibe únicamente el binarismo (Coll-Planas, 2016).

Además, el sistema sexo-género provoca que determinados géneros, cuerpos y sexualidades sean más valoradas socialmente respecto a otras. A su vez, es una estructura que genera confusión porque supone que el sexo condiciona la expresión de género o que ésta última define la orientación sexual.

El feminismo introduce una perspectiva crítica respecto a este modelo, según el cual el sexo estaría definido por las características biológicas al nacer y el género por lo cultural. Sin embargo, con el transcurso del tiempo también ha sido posible cuestionar este posicionamiento. Como se ha visto, algunas referentes como Fausto Sterling (2006), citada anteriormente, han planteado que la concepción cultural de la masculinidad y la femineidad guía la clasificación sexuada de los cuerpos como propios de hombre o mujer. En la misma línea, Judith Butler (1990) ha realizado aportaciones relevantes en este ámbito, afirmando que son las interpretaciones sociales y culturales sobre los sexos las que establecen la forma de concebir los cuerpos sexuados de los sujetos.

Relaciones de poder basadas en el género



Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que la construcción social del género es el fundamento de las relaciones de poder basadas en el género: el poder está determinado por las relaciones interpersonales. Sin embargo, el poder social, los derechos y oportunidades de las mujeres se ve disminuido por las relaciones desiguales de género, intrínsecamente presentes en la cultura y los valores sociales que otorgan a los hombres más poder, estatus, credibilidad y acceso a la vida social, lo que provoca la desigualdad, la inequidad y la discriminación de las mujeres. La división sexual del trabajo, la invisibilidad del trabajo doméstico y de cuidados de las mujeres, las desigualdades en el uso del tiempo, la brecha salarial de género y los altos niveles de violencias de género y machismo contra las mujeres son sólo algunos ejemplos de la expresión de las desigualdades entre hombres y mujeres, basadas en el mayor poder social otorgado históricamente a los hombres, en los que se fundamenta el sistema cis-hetero-patriarcal a través del sexismo, el machismo y la violencia de género.

1.3 La socialización del género

La construcción social del género, o lo que se denomina socialización de género, comienza desde edades tempranas y se reproduce en todos los ámbitos de la vida y por parte de todos los actores sociales. Todas las culturas y sociedades han desarrollado, en cierta medida, expectativas y roles específicos basados en el sexo biológico, lo que también determina las estructuras de poder en las que se inscribe el género.

La socialización es el proceso por el cual, para adaptarse, las personas interiorizan los valores, las normas, los códigos y la cultura de la comunidad de la que forman parte. Este proceso es especialmente intenso en la primera infancia, cuando la persona está más abierta al aprendizaje y el cerebro es más plástico. Los principales agentes de socialización son la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación.

La exposición a las normas de género a lo largo del proceso de socialización, que comienza en los primeros días del desarrollo infantil, es una de las razones por las que se perpetúan los estereotipos de género, reforzados por la normalización de una jerarquía social basada en el sexo y la creación de género. Estos estereotipos implican expectativas, roles, habilidades, aptitudes y expresiones emocionales diferenciadas, que se consideran parte de la individualidad de cada uno, en lugar de una mezcla entre las predisposiciones genéticas y la socialización.



Recomendación

Te recomendamos que veas el siguiente vídeo, que muestra un experimento social destinado a demostrar cómo las interacciones sociales moldean a las criaturas de un año para que se comporten como se espera de los niños y las niñas.

[VER EL VÍDEO](#)



A lo largo del desarrollo de la persona, dentro de este proceso de socialización diferencial, se producen sanciones de género, es decir, castigos sociales en forma de exclusión, con el fin de recordarle lo que le corresponde según el género asignado a su sexo y volver a situarlo en esta posición, y, a la vez, con el fin de reforzar y mantener el orden del sistema sexo-género. Estos sistemas de refuerzo y castigo se expresan a través de comentarios y mensajes punitivos como: «¡Siéntate bien, como una señorita!», «Los hombres no lloran», «Compórtate como un hombre», «Compórtate como una chica y sonríe», etc.

Estereotipos de género

Los estereotipos de género son opiniones y prejuicios generales sobre los atributos o características que poseen o deberían poseer los hombres y las mujeres y las funciones sociales que ambos desempeñan o deberían desempeñar. Los agentes socializadores y reproductores del orden social —medios de comunicación, producción cultural, educación, familia, religión, lengua, mercado laboral, salud— envían constantemente mensajes que construyen y refuerzan los estereotipos. Dichos estereotipos están arraigados en la primera infancia y constituyen modelos de referencia que se van incorporando gradualmente a la forma de ver y entender lo que nos rodea. Sin embargo, la interiorización de los estereotipos requiere costumbres y normas que premien y censuren los comportamientos esperados en todos los ámbitos de la vida humana y que actúen en el campo simbólico y vivencial. Los estereotipos de género son, por tanto, condicionamientos culturales que limitan tanto a las mujeres como a los hombres y asignan roles de comportamiento predeterminados que refuerzan la esfera pública como masculina y la esfera privada como exclusivamente femenina.

Roles de género

Se considera que los roles de género son aquellos que se esperan socialmente de los hombres y de las mujeres, según los estereotipos socialmente establecidos explicados anteriormente. Si se estereotipa a las mujeres como frágiles y emocionales, se espera, por ejemplo, que adopten roles sociales que no impliquen capacidad de liderazgo. En cuanto a los hombres y la masculinidad, si el estereotipo es que los hombres son rápidos en la toma de decisiones, se espera que adopten roles sociales relacionados con el liderazgo.

Estos roles también son responsables de situar a las mujeres en lugares de subordinación tanto en la esfera pública como en las relaciones privadas, y se adoptan sin cuestionarse apenas e interiorizan como naturales.

Estereotipos sobre la masculinidad

- Los hombres son fuertes y no lloran
- Mejores en los deportes
- Más valientes
- Con mayor capacidad de pensar con claridad
- Racionales
- Dominantes
- Estratégicos

Estereotipos sobre la feminidad

- Vulnerables
- Delicadas y dulces
- Frágiles
- Temerosas
- Emocionales
- Sumisas
- Maternales

Roles masculinos esperados

- Proveedores económicos
- Buenos líderes
- Roles de responsabilidad
- Roles de la esfera pública
- Actividades productivas
- Roles políticos
- Responsables de la toma de decisiones

Roles femeninos esperados

- Roles de cuidadora
- Roles de subordinación
- Roles de poca responsabilidad
- Actividades reproductivas
- Roles relacionales
- Roles serviciales

Feminidad y masculinidad

La feminidad y la masculinidad son construcciones sociales desarrolladas a través del proceso de socialización y se caracterizan por establecer un conjunto de características falsas y opuestas para hombres y mujeres, que tanto unos como otras deben reunir bajo pena de reprimenda social simbólica y material en caso de no hacerlo. Es especialmente relevante profundizar en las características esperadas de la masculinidad, ya que estas enmarcan ciertos comportamientos que pueden llevar fácilmente a la violencia, como las expectativas estereotipadas de que los hombres son poco emocionales, poco empáticos, más racionales que las mujeres, más competentes, más fuertes emocional y mentalmente, etc. Deconstruir estos mitos y enmarcar estas características en los mandatos sociales permitirá iniciar una conversación sobre la vulnerabilidad y la empatía con los adolescentes varones.

Consideraciones sobre la masculinidad

La legislación catalana habla de la importancia de **«hacer visibles los modelos agresivos vinculados a la masculinidad tradicional y las conductas pasivas o subordinadas tradicionalmente vinculadas a los valores femeninos»**. Si la feminidad y la masculinidad ya se han abordado como opuestos socialmente contruidos que sitúan a las mujeres en una posición de subordinación, es importante abordar con más detalle la construcción social de la masculinidad, que afecta no solo a las mujeres (ya que las subordina) sino también a los propios hombres por el conjunto de expectativas sociales que se construyen sobre ellos, que limitan su potencial humano.

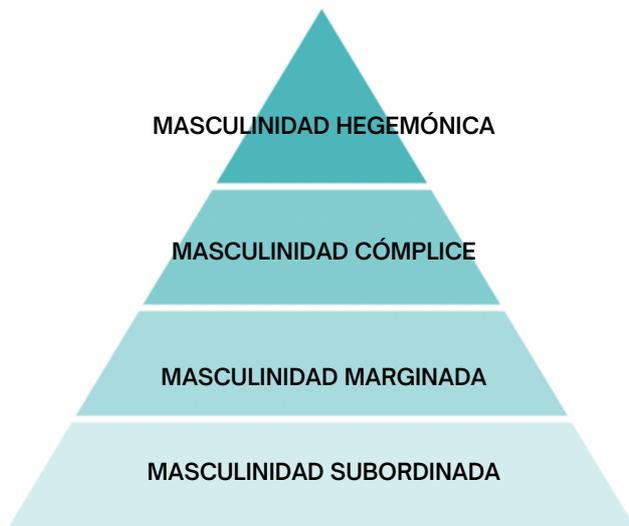
Tal y como establece Badinter (1993) “para hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a otros de tres cosas: que no se es un bebé, que no es una mujer y que no es homosexual”. Las expectativas sociales hacia la masculinidad, por tanto, limitan claramente las posibilidades de habitar vidas saludables y libres.

El dominio masculino y el comportamiento controlador se sustentan en toda una estructura patriarcal que tolera el uso y el abuso de poder y que se aprende a través del proceso de socialización. La construcción social de la masculinidad atribuye al grupo de hombres características que los sitúan en posiciones de poder, como la fuerza, el coraje, la independencia, el liderazgo, la asertividad, la racionalidad, la propensión natural al poder y quizá una de las características más importantes, la oposición a la construcción social de la feminidad.

La autora R. Connell desarrolló una teoría sobre la masculinidad (inscrita en la teoría del orden de género) que presupone que la masculinidad es un «**comportamiento que se construye y se ejerce bajo diferentes grados de presión social y no como algo intrínseco al cuerpo masculino**». La autora desarrolla distintas categorías para diferenciar entre la masculinidad hegemónica y otros tipos de masculinidad, siendo el modelo hegemónico aquel ante al cual se subordinan todas las demás actitudes y comportamientos, especialmente los de las mujeres u otros hombres que no cumplen este modelo, como los hombres no heterosexuales.

Si tomamos el concepto de alteridad desarrollado por Simone de Beauvoir en el ámbito del estudio de las diferencias sociales entre los sexos, la masculinidad hegemónica constituiría el referente último de la masculinidad, mientras que otras formas de pensar, ser y actuar constituirían esa alteridad subordinada.

Por lo tanto, la masculinidad se refiere a la posición de los hombres en el orden universal de género y a su constante ocupación de esta posición y negociación de la oposición a otras masculinidades, en lo que Connell define como una **jerarquía de masculinidades**, al entender que hay varios modelos de masculinidades en competencia. Esta jerarquía incluye los siguientes modelos:



1. Masculinidad hegemónica: forma dominante de masculinidad que se espera socialmente. Aunque no sea el tipo de masculinidad más común, es el más valorado culturalmente. Sus características son, entre otras, la heterosexualidad, la blanquitud, la fuerza física y la supresión de emociones como la tristeza.

2. Masculinidad cómplice: los hombres que no se ajustan a todas las características de la masculinidad hegemónica pero que tampoco la desafían. Al no desafiar los sistemas de género socialmente presentes, se benefician igualmente de las ventajas de ser hombres.

3. Masculinidad marginada: los hombres que no tienen acceso a la masculinidad hegemónica debido a determinadas características propias como su raza, capacidad, etc., pero que se adhieren a normas que enfatizan la masculinidad hegemónica, tales como, entre otras, la agresión y la supresión de emociones como la tristeza, y la fuerza física (p. ej., los íncels).

4. Masculinidad subordinada: los hombres que muestran cualidades opuestas a las valoradas en la masculinidad hegemónica, tales como la debilidad física y la manifestación de emociones como la tristeza. Los hombres afeminados y homosexuales, bisexuales y no binarios, son ejemplos de hombres que muestran una identidad masculina subordinada.

PARA SABER MÁS: Recurso audiovisual de la Unidad de Igualdad de la UPF sobre cómo incorporar la perspectiva de género en la docencia. [VER VÍDEO](#)

1.4 Feminismos y perspectiva de género

El feminismo o los feminismos son un conjunto de movimientos sociales, culturales y políticos que tienen como objetivo conseguir la igualdad de derechos entre todas las personas, eliminando las discriminaciones y violencias derivadas del heteropatriarcado.

Una de las aportaciones más importantes de los feminismos ha sido la de situar el análisis de las relaciones entre géneros como una dimensión fundamental de los sistemas de organización socioeconómica vigentes en cada período histórico, de modo que las desigualdades entre hombres y mujeres se pueden situar en el marco de lo que se conoce como **división sexual del trabajo**. La institucionalización de las diferencias biológicas y la categorización según géneros, que se ha visto anteriormente, ha ido íntimamente ligada a la configuración del actual sistema de organización económico y social, otorgando a los hombres roles y funciones sociales relacionados con la generación de ingresos en la esfera de la producción y el trabajo remunerado, y asignando a las mujeres la responsabilidad de todos los aspectos ligados a la reproducción en el ámbito doméstico.

En el marco del sistema sexo-género expuesto previamente, la imposición y la **obligatoriedad de la heterosexualidad** como modelo relacional entre géneros (con fuertes sanciones simbólicas y físicas hacia quien no encaja) es un elemento indispensable en la ecuación. La familia nuclear heterosexual, así, ha sido el modelo social sobre el que se ha sostenido el sistema capitalista, contribuyendo al mantenimiento de funciones no sólo claramente diferenciadas, sino socialmente jerarquizadas, entre sus miembros. Numerosas teóricas feministas han estudiado y analizado la estrecha relación entre esta estructura familiar y el sistema económico, constatando cómo la división sexual del trabajo y la desigualdad entre géneros ha sido y sigue siendo un elemento clave en el sostenimiento del actual modelo capitalista. Silvia Federici es una de las grandes referentes, así como otras autoras expertas en economía feminista.

El mantenimiento durante décadas de este modelo familiar y de los roles de género han generado desigualdades y discriminaciones hacia las mujeres en muchos ámbitos como el de la participación social y política, el acceso al mercado laboral, la brecha salarial, el acceso a la propia sexualidad, a una atención sanitaria de calidad... Si bien es cierto que los feminismos han logrado victorias ante algunas de estas desigualdades, como el acceso de las mujeres a la educación o al mercado laboral, todavía hoy en día puede considerarse que la igualdad real está lejos de ser alcanzada. En muchas dimensiones de la vida social se siguen (re)produciendo discriminaciones por motivos de género: en el ámbito laboral está vigente el fenómeno de la brecha salarial entre hombres y mujeres; sigue existiendo segregación de género en profesiones concretas que han adquirido el valor de masculinas o femeninas dentro de la sociedad; y la feminización de la pobreza es desde hace décadas evidente, por poner algunos ejemplos.

Después de este análisis panorámico cabe mencionar que el término feminismo no se refiere a un único feminismo como movimiento homogéneo, sino que es más adecuado hablar de **feminismos**, puesto que esto refleja la diversidad de luchas y colectivos que existen bajo este paraguas. Éstas tienen sus peculiaridades y demandas de acuerdo con sus identidades propias, necesidades y objetivos, y cuentan con diferentes recorridos históricos: los feminismos europeos, los feminismos negros, el lesbofeminismo, los pro derechos sexuales, el ecofeminismo, el feminismo autónomo...



Dentro de la sociedad blanca occidental se pueden identificar diversas etapas u oleadas del feminismo, que han sido muchas veces influenciadas o han ido de la mano de los movimientos sociales y políticos en los países de Europa y Norteamérica. La primera de estas oleadas, conocida como la del feminismo de la igualdad, estuvo encabezada por el movimiento sufragista, que centró su lucha en la consecución del derecho a voto de las mujeres pero también en reivindicar otros derechos civiles y sociales, como el acceso a la educación, el acceso a ciertas profesiones, o el derecho a disponer de los propios ingresos. La segunda ola, también conocida como feminismo de la diferencia, tuvo lugar entre los años 60 y 80, y su agenda política estuvo centrada en denunciar el esquema patriarcal de la construcción de los roles de género en base a las diferencias biológicas. Durante esta etapa del feminismo las mujeres fueron agrupándose por colectivos e intereses, reivindicando la realización de políticas públicas, anticonceptivos accesibles, divorcio, aborto legal y gratuito, ley de violencia de género, entre otras demandas.

La tercera ola, que se considera que se inicia en las últimas décadas del siglo XX, se cuestiona el sujeto político del feminismo como único y universal, y pone de relieve la existencia de múltiples feminismos y reivindicaciones que parten de grupos más minoritarios o invisibilizados a lo largo de la historia. Es en esta etapa donde se introducen con más fuerza dentro del análisis feminista las nociones de raza, clase social o religión, y donde surgen y toman relevancia política y social movimientos como el lesbianismo, el transfeminismo o los feminismos decoloniales, entre otras corrientes. En la actualidad se habla de una transición hacia una cuarta ola, que se caracterizaría por una mayor importancia y visibilidad del feminismo como movimiento social y político, con un gran peso de las tecnologías de la información y comunicación, las redes sociales e internet como herramientas de activismo, difusión y reivindicación de las demandas feministas.

Perspectiva de Género

La perspectiva de género es un concepto que surge de la IV Conferencia Internacional de la Mujer, celebrada en Pekín en 1995. Como resultado de esta conferencia, los países participantes adoptaron como propuesta y hoja de ruta política el documento conocido como Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, en la que se especifica en el punto 38 que los países se comprometen a: “(...) garantizar que todas las políticas y programas reflejen una perspectiva de género.” Para garantizar esto, el punto 57 de esta declaración afirma que: “(...) el éxito de las políticas y las medidas destinadas a apoyar o reforzar la promoción de la igualdad de género y la mejora de la condición de la mujer deben basarse en la integración de una perspectiva de género en las políticas generales relacionadas con todas las esferas de la sociedad, así como en la aplicación de medidas positivas con ayuda institucional y financiera adecuada en todos los niveles.”



Como herramienta analítica, la perspectiva de género ofrece un enfoque que permite analizar cómo son y cómo se sitúan las relaciones entre géneros en una comunidad y un momento histórico concreto. Es una categoría de análisis y una forma de mirar al mundo que busca aproximarse a la realidad reconociendo las relaciones de poder y desigualdad. Aplicar la perspectiva de género significa tomar en consideración las diferencias socioculturales entre mujeres y hombres en un determinado ámbito o actividad para el análisis, la planificación, el diseño y la ejecución de políticas, considerando cómo las diversas actuaciones, situaciones y necesidades afectan las mujeres, con el fin de encontrar líneas de acción orientadas a una profunda transformación de las relaciones personales y sociales.

En el ámbito de la educación, aplicar la perspectiva de género significa implementar un conjunto de medidas destinadas a garantizar una educación en igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, teniendo en cuenta cómo condiciona el heteropatriarcado y el sistema sexo-género. Este enfoque, en el que se enmarca el proyecto Cut All Ties, es el de la **coeducación**. La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real, de oportunidades académicas, profesionales y en general, sociales, de manera que nadie -por motivos de género, clase social, origen, identidad sexual, etc. - parta de una situación de desventaja o deba superar especiales dificultades para alcanzar los mismos objetivos.

Sin embargo, la coeducación no se limita a una igualación de las condiciones de partida, sino que, en palabras de la catedrática en sociología y experta en educación Marina Subirats (1998) “la coeducación plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas estén incluidas en el modelo masculino, tal y como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no existe, a la vez, una fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros.” Y, por desgracia, en los ámbitos educativos se siguen reproduciendo dinámicas que perpetúan los roles y estereotipos de género, en tanto que estas instituciones son un reflejo de los valores sociales hegemónicos.

Además de esto, tenemos evidencias científicas, del Instituto Nacional de Estadística, que afirman que el ámbito educativo no está exento de violencias, dándose en él denuncias por bullying y otros tipos de agresiones psicológicas, físicas y sexuales por motivos machistas y/o LGTBfóbicos, entre otros. También, a modo de ejemplo, se puede constatar que en el registro anual del Observatorio Contra la Homofobia (OCH) crecen las agresiones año tras año en el ámbito educativo.

Estas desigualdades y violencias han existido desde hace décadas, pero actualmente existen herramientas legales para prevenirlas, abordarlas y eliminarlas. No dar respuesta a esta necesidad y grave situación es no garantizar aquello que explicita el marco legal.



La perspectiva de género debe aplicarse de forma transversal a todo espacio y proyecto educativo. Todas las materias, currículos, materiales, talleres, espacios y formas de organización deben haber pasado el análisis con perspectiva de género, por ser esta una herramienta básica de prevención y erradicación de violencias, que permite garantizar los Derechos Humanos fundamentales de todas las personas en general, y de las personas que acompañamos educativamente en particular. Los centros educativos deben convertirse en ejemplos de igualdad y reconocimiento de las diversidades, para que todas las personas puedan tener un buen desarrollo tanto personal como social y crecer en igualdad de condiciones.

El proyecto Cut All Ties integra la perspectiva de género de forma transversal, partiendo de una base feminista que tiene en cuenta las distintas identidades de género, opciones sexuales y expresiones de género, y que pone en evidencia la existencia de las violencias machistas. También considera fundamental abordar toda la intervención desde una perspectiva intercultural, que reconozca, permita y contemple la diversidad y riqueza social que nos rodea, a la vez que trabaje desde una perspectiva antirracista.

1.5 Acompañar la adolescencia

El adultocentrismo es el sistema de opresión en el que las personas adultas discriminan y dominan sobre las jóvenes en distintos ámbitos. La mirada adultocéntrica, que impregna la sociedad, ha obviado a niños/as y adolescentes como personas interlocutoras válidas, y por tanto, no ha permitido escuchar en muchas ocasiones sus necesidades e inquietudes. El proyecto Cut All Ties pretende cambiar este enfoque, poniendo en el centro a la persona adolescente como sujeta de derechos, y activa en su propio proceso de desarrollo vital. Ésta es una mirada clave a la hora de poder implementar intervenciones realmente efectivas en los grupos que acompañamos.

Un primer paso para ello es cuestionar actitudes y creencias que se vinculan a la palabra adolescencia. Cuando acompañamos a la adolescencia resulta esencial presentar modelos y referentes diversos y evitar la reproducción de estereotipos, así como la estigmatización de los comportamientos y necesidades de jóvenes y adolescentes. Es imprescindible reconocer sus deseos e inquietudes, evitando caer en la idea preconcebida sobre la irresponsabilidad y la falta de interés de la población adolescente respecto a los cuidados. Es necesario, por el contrario, hacer autocrítica como sociedad adulta y revisar cómo damos respuestas a sus preguntas y necesidades relacionadas con cuestiones como las sexualidades, las relaciones o la afectividad.

Ante este escenario las preguntas que surgen son: ¿Qué puede hacer una adolescente cuando aparecen sus nombres y apellidos en un ranking para votar a los mejores pechos? ¿Sabemos actuar cuando un chico hace públicas imágenes íntimas de su ex pareja? ¿De qué forma afrontamos la experiencia sexual de una adolescente con diversidad funcional? ¿Cómo va a sobrevivir un joven con expresión femenina en un contexto que privilegia los valores masculinos? ¿Será respetada la profesora trans por parte de toda la comunidad educativa?



Para acompañar a adolescentes en la construcción de sus sexualidades, en la prevención y detección de violencias resulta fundamental que las personas adultas de referencia dispongan de conocimiento, apertura y recursos específicos.

Existe mucha dificultad en marcar un rango de edades exacto de la adolescencia y juventud, ya que los criterios son totalmente subjetivos. La Organización Mundial de la Salud ha definido como período adolescente, “el comprendido entre los 10 y 19 años de edad y la juventud entre los 15 y 24 años. Considera dos fases en la adolescencia: la adolescencia temprana (10-14 años) y la adolescencia tardía (15-19 años)”. La adolescencia como período madurativo no es una etapa uniforme. Es el período entre la niñez y la edad adulta. Suceden una serie de grandes cambios en las esferas biológica, neurológica, psicológica y social.

En esta etapa de búsqueda y creación de identidad, se intenta dar respuesta a la pregunta “¿Quién soy?”. Esto no es fácil, porque los seres humanos somos complejos y multidimensionales, y esta pregunta incluye, por tanto, otras muchas cuestiones como: ¿cuál es mi identidad de género?, ¿cuál es mi orientación sexual?, ¿cómo es mi manera de ser? ¿cómo soy con las demás personas?, ¿qué motivaciones tengo?...

A nivel emocional, en la etapa adolescente hay mayor facilidad para vivir cambios rápidos en los estados anímicos. En ocasiones esto puede generar conflictos y malestar con una misma y con el entorno. Por tanto, poder trabajar y facilitar herramientas de gestión emocional y de conflictos puede facilitar la vivencia de esta etapa. El conflicto no es negativo y puede ser una buena oportunidad de aprendizaje mutuo y consolidar vínculos.

Además de esto, cuando se habla de la etapa de la adolescencia debe pensarse en la adolescencia en plural, es decir, en las múltiples adolescencias: toda una diversidad de adolescentes con diferentes circunstancias, actitudes, posturas y comportamientos. Y que, obviamente, como todo grupo social, está a la vez atravesado por circunstancias socioculturales y un contexto histórico específico.

Se debe profundizar de forma holística y compleja sobre los valores de la adolescencia, el ideal de belleza y la presión para conseguir ciertos estereotipos, las representaciones ideológicas hegemónicas sobre la adolescencia, los códigos normalizados de comportamientos, sus lenguajes, el uso que hacen de las TIC y las nuevas formas de comunicarse, la identidad, su cosmovisión, las relaciones afectivo-sexuales, o las relaciones intra e intergénero, entre otros aspectos.

Los estudios sobre adolescencia han estado marcados por una clara mirada androcéntrica que ha sesgado el pensamiento invisibilizando muchas realidades, entre ellas, la adolescencia de LGTBI+, ofreciendo una mirada negativa de la etapa, llena de roles y estereotipos machistas. Es necesario adoptar una perspectiva de género que permita una comprensión holística y sea respetuosa con la diversidad de procesos identitarios que encontramos en la adolescencia.

Cuando interseccionan estudios de adolescencia y género es fácil caer en un enfoque pesimista y poco empoderador. Abordar las violencias es imprescindible, pero también lo es abordar el empoderamiento y las buenas prácticas para visibilizarlas. Un ejemplo de ello es la gran cantidad de literatura y estudios que existen sobre la existencia de violencias y, por el contrario, la escasez de investigaciones que se centran en reflejar la adolescencia LGTBI+, o en visibilizar las estrategias de chicas adolescentes para la prevención y abordaje de violencias entre iguales.

A la hora de programar las intervenciones con perspectiva de género debe tenerse en cuenta no caer siempre en abordarlas desde las violencias. Es muy importante trabajar para conocer e identificar las violencias, pero si ésta es la única forma de trabajar las desigualdades, esto puede acabar teniendo connotaciones negativas. Es posible abordar las violencias mostrando relaciones libres de violencia, así como abordar otras cuestiones como la prevención del embarazo adolescente realizando acciones educativas positivas sobre el placer, autoconocimiento y bienestar.

Hay que deshacerse de todas las ideas generalizadoras que surgen en torno a la adolescencia. Entre las más comunes están “los/as adolescentes son rebeldes”, “los/as adolescentes son impulsivos/as”... como si todos/as fueran iguales. Esto lleva a caer en estereotipos, que son creencias formadas respecto a personas o grupos que afectan a los juicios que hacemos, por la necesidad de poner etiquetas y categorizar. En ocasiones los estereotipos llevan al prejuicio, que es un sentimiento negativo hacia esa persona o grupo (la adolescencia, en este caso), y esto puede repercutir negativamente en la forma de intervenir.

Los prejuicios y estereotipos dificultan poder mirar a la persona y su realidad concreta, enmarcándola en un imaginario global y general al que no pertenece. La mirada que se pone determina la intervención educativa que se llevará a cabo, y por eso es importante que esta mirada sea comprensiva y que ponga de relieve las potencialidades de esta etapa del ciclo vital.



1.6 La vivencia de las sexualidades

Introducción des del punto de vista del género

La sexualidad es un área muy amplia de la vivencia humana en la que se interrelacionan diferentes cuestiones: el cuerpo y sus cambios, las funciones y sensibilidades, el placer, la consciencia del cuerpo, los límites del deseo, las emociones y las decisiones. Los actos sexuales de una sexualidad saludable son actos consensuados y negociados que se realizan con uno/a mismo/a o con otras personas en busca de placer, conexión y bienestar.

Así pues, la sexualidad se entiende como la construcción social del impulso sexual biológico, que es multidimensional y dinámico. Según Marcela Lagarde (2005) “la sexualidad es un complejo de fenómenos bio-socioculturales que incluye a los individuos, a los grupos y a las relaciones sociales, a las instituciones, a las concepciones del mundo -sistemas de representaciones, simbolismo, subjetividad, éticas diversas, lenguajes-, y, por supuesto, al poder”. Esto significa que la experiencia de la sexualidad de una persona está mediada por la biología, los roles de género, la cultura y las relaciones de poder, así como por factores como la edad o el estatus social y económico.

Es importante mencionar que todas las culturas regulan la vida erótica y sexual de sus miembros, definiendo límites y normalizando comportamientos, lo que está enormemente relacionado con la construcción social de la sexualidad como otro de los campos en el que se expresan las desigualdades de género. A lo largo de la historia, la sexualidad ha estado controlada por la mirada masculina, es decir, por las visiones masculinas en torno al deseo y al erotismo que sirven principalmente a la construcción masculina del deseo y el placer, y que relegan la sexualidad femenina a algo secundario y que queda sin descubrir. Todas las evidencias históricas apuntan a que la construcción de la masculinidad masculina está biológicamente dirigida y, por tanto, es inevitable y se la considera un derecho ilimitado e incuestionable. Por ejemplo, siempre se ha normalizado que los hombres tengan varias parejas y que mantengan varias relaciones sexuales, mientras que las mujeres han tenido que demostrar su virginidad (y en muchas culturas todavía deben hacerlo) para ser respetadas, pudiendo sufrir consecuencias muy graves por tener varias parejas, incluida la pena de muerte por ser infiel, sin que se requiera ningún tipo de prueba de su infidelidad.

Por tanto, la sexualidad es y ha sido utilizada como herramienta para controlar la subordinación de las mujeres al orden jerárquico establecido por los hombres, ya sea mediante las normas que limitan la sexualidad de las mujeres, o mediante el control de los cuerpos de las mujeres a través de la violencia sexual, mediante prácticas como las violaciones individuales o grupales, las violaciones en contextos de guerra como arma de dominio, el acoso sexual en los ámbitos más diversos, la captación y difusión de imágenes sexuales sin consentimiento, la sexualización de las mujeres en la comunicación y la publicidad institucionales, la normalización de la hipersexualización de las jóvenes y las mujeres adultas y otros usos de la sexualidad como medio de humillación de las mujeres y de mantenimiento de la jerarquía y el orden de género.

Además de lo anterior, la sexualidad también se ha utilizado como otro tipo de violencia de género dirigida a causar daño, humillar e imponer el deseo sexual del hombre sobre la mujer. Segato¹ sostiene que «si la agresión se lleva a cabo por medios sexuales, su finalidad no es el orden de la sexualidad, sino el orden del poder».

A esta aclaración, Segato añade que la centralidad de la violencia sexual se encuentra más en la «prueba de pertenencia al grupo» masculina que en el deseo individual de satisfacción sexual del hombre, por lo que su acción está motivada no por razones lujuriosas sino por la del orden simbólico del mandato masculino, que garantiza al hombre la pertenencia al grupo y el establecimiento o mantenimiento de su posición de superioridad en el orden jerárquico del género.

La autora concluye que «a través de este tipo de violencia, el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma truculenta ante la opinión pública, por lo que representa un tipo de violencia expresiva y no instrumental».

También otras feministas han reflexionado sobre el peso de lo simbólico en el ejercicio de la sexualidad dominada por los hombres: en su libro extremadamente pertinente, *Against Our Will: Men, Women, and Rape* (1981), Susan Brownmiller define la violación como «un proceso consciente de intimidación por el que todos los hombres mantienen a todas las mujeres en un estado de miedo», y destaca la tesis de que el deseo histórico del hombre es mantener un acceso pleno, único y total al cuerpo de la mujer para que sea el instrumento físico exclusivo que rijan los derechos de fecundación, progenie y herencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos resumir el modo en que se ha entendido tradicionalmente la sexualidad mediante las principales características siguientes:

- 1. Biológica:** La sexualidad se concibe como un hecho natural que parte de la fisiología, la anatomía y la perpetuación de la especie humana. Principalmente en el caso de las mujeres, se centra en la etapa fértil y la reproducción.
- 2. Sexista:** Se sobrevalora y privilegia el placer masculino, naturalizando sus deseos, y, en cambio, se invisibiliza el placer femenino y se cosifica a las mujeres, deshumanizándolas como personas, y a sus deseos sexuales.
- 3. Binaria:** No contempla a las personas que no se incluyen dentro del sistema sexo-género-sexualidades.
- 4. Coitocéntrica:** La penetración pene-vagina tiene un rol protagonista y es considerada la práctica más placentera. Además, la finalidad de la práctica sexual es el orgasmo y otras prácticas quedan totalmente invisibilizadas. La actividad sexual se centra en la genitalidad.
- 5. Heteronormativa:** Se basa en la heteronorma, en la complementariedad ideal entre hombres y mujeres cis, es decir, en las relaciones sexuales y afectivas heterosexuales. Se centra en la reproducción, excluyendo como válidas prácticas sexuales que no tienen ese objetivo.
- 6. Idealizada:** Supone experimentar la sexualidad a través del ideal establecido mediante la relación de pareja. Las mujeres sufren una mayor presión para cumplir con ese mandato y son socialmente cuestionadas cuando no lo hacen.
- 7. Adultocéntrica:** Parte de una mirada adulta para comprender los comportamientos y entender las necesidades referentes a las sexualidades.
- 8. Edatista:** La infancia y la vejez no se tienen en cuenta y las vivencias de las sexualidades en estas etapas quedan marginadas.
- 9. Gordofóbica:** Invisibiliza, ridiculiza, excluye y violenta a las personas gordas, por no cumplir con los mandatos de cuerpo-belleza establecidos.
- 10. Capacitista:** Las personas con discapacidad o diversidad funcional no son cuerpos deseables, deben adaptarse a la norma o se encuentran excluidas. Sus sexualidades no son entendidas como una posibilidad más de la diversidad.
- 11. Racista:** Promueve estereotipos estigmatizantes hacia las personas racializadas y de distintos orígenes culturales.

Este modelo hegemónico de la sexualidad no nos sirve porque sólo tiene presente a un sujeto homogéneo y esencialista, invisibilizando las necesidades e intereses del conjunto de sujetos diversos que conforman la sociedad. Debemos tener presentes las diferentes discriminaciones, opresiones e interseccionalidades. En este sentido, cuando intervenimos con adolescentes y jóvenes, debemos tener en cuenta el contexto en el que las identidades están inmersas y las particularidades específicas, de la misma manera que debemos revisar nuestro contexto, las singularidades grupales e individuales y el espacio en el que están inmersas.

El placer en el centro de la educación sexual

La educación sexual es uno de los derechos reconocidos en la Declaración de los Derechos Sexuales y Reproductivos (IPPF, 2008) que se fundamenta en la Declaración de los Derechos Humanos aprobada por las Naciones Unidas. Existen referentes internacionales que se basan en la evidencia científica como la UNESCO y la OMS que han elaborado recomendaciones y pautas para conseguir una educación sexual adaptada a las distintas etapas evolutivas.

En el ámbito internacional, se han desarrollado diferentes instrumentos y acuerdos que llevan muchos años planteando que la educación sexual es fundamental para la transformación social, tal y como lo establecen la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo en El Cairo (1994) y la Conferencia Internacional de la Mujer de Beijing (1995), así como: la Declaración de los Derechos Sexuales (2014), promovida por la Asociación Mundial de Sexología (WAS); el Convenio de Estambul (2011) y los Principios de Yogyakarta (2006). Esto también está incorporado en la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las Declaraciones de Malta (2013) y de Darlington (2017) y las declaraciones del Foro Intersexual Internacional apoyado por la ILGA (2015).

En muchos entornos educativos de la mayoría de países europeos, la sexualidad se aborda actualmente desde la perspectiva del placer y el buen trato, en un intento de desarrollar una visión positiva y minimizar los efectos del sexismo y machismo sobre los cuerpos y las prácticas de las mujeres y otras identidades disidentes. Justamente estos países son los que presentan los mejores datos respecto al autocuidado y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), así como las tasas más bajas de embarazos no planificados en el transcurso de la adolescencia. Por tanto, esto nos revela una información indispensable a tener presente en el momento de pensar estrategias educativas dirigidas a la población adolescente y joven.

La Educación Sexual Integral (ESI) comienza desde el nacimiento, se adapta a los distintos grupos de edad y ciclos formativos, tiene en cuenta las características culturales y el nivel de desarrollo de las personas, se basa en evidencias científicas y en los derechos humanos, acoge todas las diversidades, persigue la igualdad de género, apuesta por la soberanía y autodeterminación de los cuerpos y, por último, contribuye a la construcción de sociedades inclusivas y transformadoras.

La ESI democratiza el acceso a una información de confianza, crítica y actualizada promoviendo el respeto igualitario de los derechos de todas las personas. La vivencia libre y saludable de nuestras sexualidades está enmarcada en la garantía de derechos, no puede depender de la buena voluntad, la capacidad de comprensión y las creencias de otras personas. La ESI debe desplegarse como una política contra el orden patriarcal, nos invita a deconstruirnos, a cambiar y redefinir miradas y vínculos en clave de derechos y equidad. El camino debe guiarnos hacia habitar las sexualidades de manera libre y placentera.



La ESI resulta un pilar fundamental para la construcción de nuestra identidad, las diversas formas de relacionarnos, el cuidado del cuerpo, la gestión de la salud y las emociones, así como la detección de violencias. Se trata de un espacio que posibilita entender las sexualidades, las diversidades, y que se centra en el placer desde una perspectiva de derechos. No se trata de tolerar las diferencias ni implica sólo respetar las diversidades, sino que promueve su celebración, a fin de nutrirnos de esta heterogeneidad y enriquecernos a partir de las diferentes formas de experimentar las sexualidades. Se trata de crear espacios que den visibilidad a la diversidad de género y muestren referentes positivos que ejemplifican que otras formas de vivir el género y la sexualidad son válidas, respetables y, por qué no, deseables (Missé, 2015).

Poner el placer en el centro del discurso significa trasladar una visión positiva de la sexualidad, desde la que podamos hablar de sus diferentes procesos y aspectos y hacer un acompañamiento, de forma saludable y placentera. El placer, más allá del placer sexual, es conocer el propio cuerpo y los procesos de crecimiento, así como los ciclos, los deseos, las fantasías y los riesgos. También es garantizar que la sexualidad no genere daños emocionales y relacionales, y que promueva conexiones saludables, respetuosas y placenteras entre las personas. Situar el placer en el centro significa, por tanto, situarlo en el camino del aprendizaje y del bienestar, del autoconocimiento y de la exploración. Se trata de abrir ventanas y espacios habitables en todas sus diversidades con enfoque de derechos.

Por placer sexual entendemos todas aquellas sensaciones de gusto y satisfacción que podemos experimentar con nuestros cuerpos y/o con otras personas. Al igual que la sexualidad, el placer es muy amplio y puede encontrarse en todas las partes del cuerpo. Hay que tener presente que el placer y el orgasmo son cosas diferentes y que todas las personas podemos vivir una experiencia sexual placentera sin experimentar un orgasmo, es algo que puede ocurrir o no.

El sistema cisheteropatriarcal ha hecho que el placer esté centrado en el hombre a través del coito heterosexual. Por eso, a la hora de abordar el tema del placer, es importante poner la mirada de género en el análisis y romper con los estereotipos de género en relación con las sexualidades. Esto significa, por un lado, abordarlo con las chicas de forma que se promueva vivir, descubrir y disfrutar de su propio placer y cuerpo sin culpas ni tabúes, tanto en solitario como en las relaciones con otras personas. Por otro lado, con los chicos, implica abordarlo trasladando la importancia del placer de las demás personas, a respetarlo, no estigmatizar y romper con las ideas falocéntricas y coitocéntricas del sexo. También romper con la heteronorma, la centralidad del coito y ampliar el disfrute y el placer en toda la diversidad de prácticas, preferencias sexuales y otras identidades.

La imagen de la sexualidad y de todo lo que da placer que nos muestran las redes sociales, las películas y la TV es artificial, está llena de estereotipos y tabúes. La realidad es que existen corporalidades y sexualidades diversas. Cada vulva, cada pene, cada pecho y cada parte del cuerpo tienen tamaños y colores diversos, y sienten placer con estímulos diferentes. Hay muchos mitos, discriminaciones y etiquetas en relación al tamaño y forma de las vulvas, de los senos y del pene que generan malestares relacionados con el propio cuerpo y limitan la vivencia de sexualidades libres y agradables. Por ejemplo, nos encontramos con los mitos que indican que mirando los labios de una vulva podemos saber si practica más o menos sexo, o la idea de que los penes crecen con la práctica de sexo o que el tamaño del pene influye en el placer, entre otros muchos. Al abordar el tema del placer es importante tener en cuenta todas estas cuestiones para poder deconstruirlas, no reproducirlas y generar espacios diversos con discursos inclusivos y no estigmatizantes. Es importante transmitir la idea de que conociendo el propio cuerpo, las preferencias de cada persona, sus gustos y comunicando a la(s) otra(s) persona(s) se generan herramientas y habilidades para aprender a disfrutar.

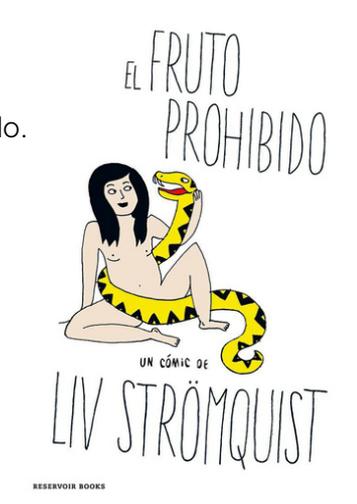
Recomendaciones

Corto de animación “1977”.
Peque Varela (2007)

[VER VÍDEO](#)



Cómic
El fruto prohibido.
Liv Strömquist.



Consentimiento

Para abordar las relaciones afectivo-sexuales saludables y placenteras, es imperativo entender claramente el consentimiento. Desde un punto de vista feminista, el consentimiento es la base para el establecimiento de interacciones respetuosas entre las personas. En el caso de las relaciones afectivo-sexuales, el consentimiento establece la diferencia entre una relación y un acto de abuso o violación. No obstante, el consentimiento es un concepto complejo, ya que no todas las personas poseen el mismo capital social y no se sitúan en el mismo nivel en la escala social o jerarquía de género. Por lo tanto, puede ser peligroso presuponer que las mujeres tienen las mismas herramientas y el mismo poder para consentir que los hombres, cuando la presión social sobre las mujeres para que acepten determinadas actividades normalizadas y su falta de poder social siguen situándolas simbólicamente en una posición de subordinación. El consentimiento es un acto que debe darse en total libertad, sin el temor a la estigmatización social, la humillación o la exclusión en caso de no consentir, por lo que no puede decirse que exista consentimiento cuando hay un castigo social de por medio o una expectativa social.

Para que exista una relación sexual de cualquier tipo, no sólo debe ser consentida por parte de las personas implicadas, sino que debe ser deseada. Olid (2019) nos propone la idea de consentimiento entusiasta, así compartimos nuestra sexualidad con otras personas teniendo el deseo como punto de partida.

En los espacios donde se interviene con adolescentes y jóvenes es fundamental poder hablar y trabajar las emociones, los límites, la comunicación, el empoderamiento y los machismos; abordar estos temas sin tabúes y promover los cuidados es una forma de prevenir las violencias.

Por lo que respecta a las adolescentes en las primeras relaciones afectivo-sexuales, existen algunos **factores que dificultan la capacidad de consentimiento**, sobre los que es importante reflexionar:

- Las **relaciones de poder** bbasadas en el género, las diferencias de edad, la raza, la clase, el estatus social y otras estructuras de subordinación contribuyen a que haya grandes dificultades para determinar el consentimiento, ya que la chica adolescente, perteneciente al grupo subordinado, suele sentirse obligada a responder positivamente a las peticiones o expectativas del chico adolescente, que ocupa una posición de mayor poder social.

- El **desarrollo psicosocial** es un proceso que se desarrolla lentamente y, según la edad, la capacidad del cerebro para comprender las consecuencias emocionales de fuertes conexiones con otros adolescentes puede contribuir a que se tomen decisiones precipitadas, motivadas por un fuerte impulso de conexión social y emocional.
- La **presión del grupo** también establece un tipo de expectativa social hacia las chicas adolescentes, lo que puede dificultar su capacidad de consentimiento, ya que estas sienten que deben corresponder a esta expectativa particular para pertenecer al grupo, imitando su dinámica.
- **Expectativas sociales y contexto cultural:** la glamurización de las prácticas sexuales y la conexión entre estas relaciones y los ideales del amor romántico (por ejemplo, los mitos en torno a la virginidad y la pureza del amor) contribuyen a la presión social para realizar actividades sexuales que no se deciden de forma totalmente libre, ya que están dictadas y sugeridas por la socialización sexista. Por otro lado, los recientes estudios de sociología de género han abordado la cultura pornificada (Gail Dines) que se está imponiendo a través de los medios sociales, en la que la cultura popular y las imágenes son hipersexuales y derivan estéticamente de las representaciones pornificadas de las mujeres, puesto que muestran la dicotomía entre ser visibles a través de la sexualización o ser socialmente invisibles, en un esfuerzo por seguir un modelo de sexualidad que las mujeres no eligen sino que se les impone para que se corresponda con la mirada masculina.
- **Carencia de información o información incompleta:** se supone que no se puede consentir una acción sobre la que se desconoce la información, o bien ésta es escasa o está manipulada. A menudo, los y las adolescentes no tienen información sobre la sexualidad y el placer, la gestión de riesgos, no conocen su propio cuerpo o no son conscientes de lo que conlleva una práctica sexual. Es dudoso que una persona adolescente con conocimientos limitados sobre la actividad sexual pueda practicar actos sexuales con pleno consentimiento.

Nota informativa

según el estudio «Feeling Scared During Sex: Findings from a U.S. probability sample of women and men ages 14 to 60²», alrededor de una de cada cuatro mujeres en EE. UU. ha sentido miedo durante las relaciones sexuales y ha informado de asfixias inesperadas y no comentadas, tirones de pelo, escupitajos, uso no ideal del preservativo, haber sido sujeta, sexo anal no comentado o peticiones de ponerse en posiciones que no le gustan.

2. Debby Herbenick, Elizabeth Bartelt, Tsung-Chieh (Jane) Fu, Bryant Paul, Ronna Gradus, Jill Bauer & Rashida Jones (2019) Feeling Scared During Sex: Findings From a U.S. Probability Sample of Women and Men Ages 14 to 60, *Journal of Sex & Marital Therapy*, 45:5, 424-439, DOI:10.1080/0092623X.2018.1549634

Consentimiento entusiasta

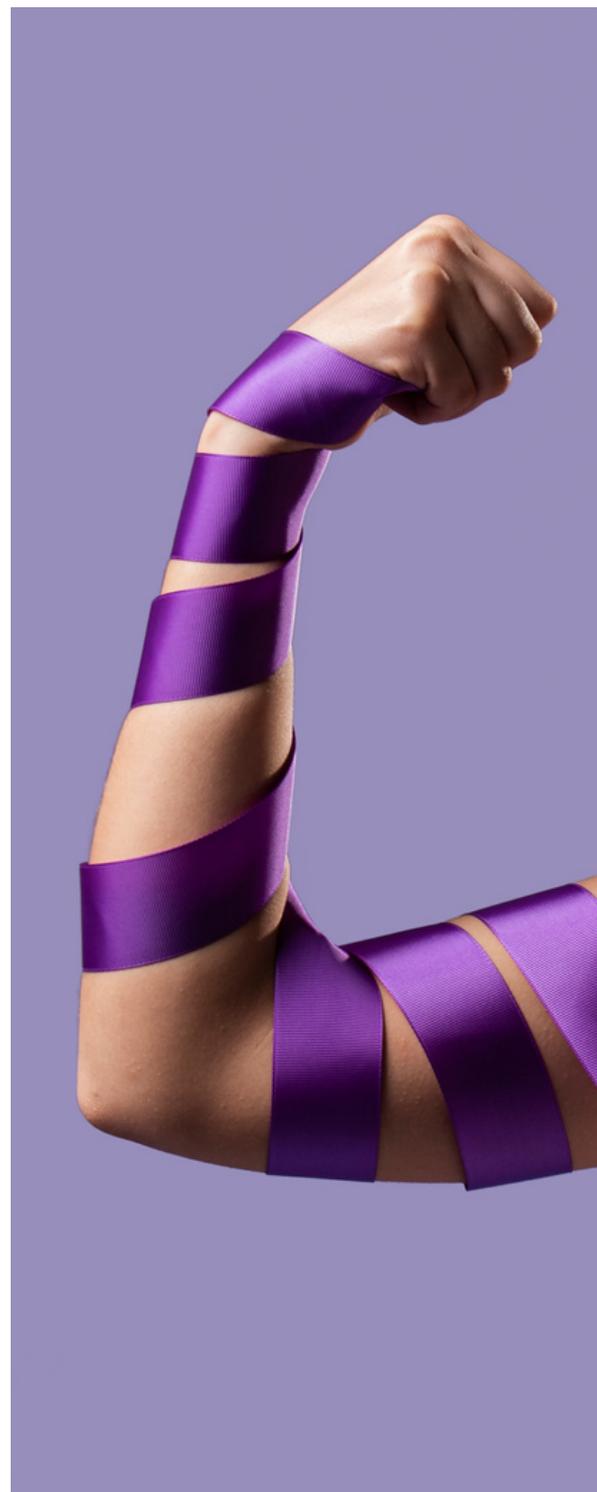
Últimamente se ha implantado en el discurso social el concepto de «consentimiento entusiasta», que hace referencia a la importancia de ir más allá en cuestiones de consentimiento sexual, de forma que no solo deba expresarse directa o indirectamente, sino que sea entusiasta e implicado. Sin embargo, el consentimiento no solo se aplica a estar de acuerdo o no con mantener relaciones sexuales, sino que también implica negociar:

- las prácticas realizadas;
- el momento y el lugar;
- los anticonceptivos utilizados;
- los límites de la relación sexual;
- la confidencialidad de esta, etc.

Con el fin de facilitar este proceso de negociación, es primordial desarrollar en los y las adolescentes las capacidades necesarias para realizarlo y para aceptar las cuestiones relacionadas con el consentimiento sexual, siendo conscientes de que la adolescencia se caracteriza las fuertes respuestas emocionales, que varían según la presión de las amistades, la cultura, el entorno familiar, etc.

Por consiguiente, **las características ideales del consentimiento sexo-afectivo deberían ser las siguientes:**

- 1. Entusiasta:** parte del deseo, el placer y el bienestar.
- 2. Claro:** se da de manera inequívoca, no hay duda de que se acepta.
- 3. Coherente:** la persona es capaz de garantizar su consentimiento. Si una persona está bajo los efectos del alcohol u otras drogas, o no está en plenamente consciente, no tiene capacidad de dar su consentimiento.
- 4. Revocable:** el consentimiento puede ser retirado en cualquier momento o por alguna práctica sexual específica.
- 5. Voluntario:** el consentimiento es libre y voluntario. Si hay presión de forma constante para que una persona participe en una actividad sexual no es consentimiento, es coacción.



1.7 Conceptos básicos

En el siguiente apartado se detalla un glosario de conceptos relacionados con el bloque teórico que se acaba de ver, y que se tienen presentes a lo largo de todo el proyecto:

Asexual	Persona que no siente o siente poco interés por tener “actividad sexual”, o que siente poca o nula “atracción sexual”. La asexualidad forma parte de las orientaciones sexuales. Dentro de la asexualidad existe mucha diversidad en relación a diversos aspectos como pueden ser la atracción romántica o la afectividad.
Binarismo de género	Concepción social que parte de la idea de la existencia únicamente de dos géneros, masculino-hombre y femenino-mujer.
Bisexual	Persona que siente atracción sexual, romántica o emocional por más de un género, o independientemente del género. Forma parte de las orientaciones sexuales.
Cisgénero	Persona que se identifica con el género asignado al nacer.
Disforia de Género	Es un diagnóstico patológico que hace referencia a personas con aversión a sus propios genitales y cuerpo. Durante mucho tiempo, y todavía en muchos países, ha sido y es necesario este diagnóstico para poder realizar un cambio registral de nombre en los documentos oficiales. Este requisito patologiza la transexualidad, y su anulación para la validación de procesos de transición es una lucha todavía vigente del movimiento LGTBI+. La Organización Mundial de la Salud (OMS) eliminó en 2018 la transexualidad del listado de enfermedades.
Expresión de género	El género se expresa culturalmente a través del cuerpo, vestimenta, peinado, actitudes, roles... Existen unas expectativas sociales de lo que se espera de la expresión del género de un hombre y la de una mujer. La expresión de género de una persona no tiene porqué coincidir con su sexo, identidad de género o su orientación y/o preferencia sexual.
Gay	Hombre que siente atracción sexual, romántica o emocional hacia otros hombres. Forma parte de las orientaciones sexuales.

Género no binario	Aquellas personas que no se identifican únicamente como hombres o mujeres. Se identifican más allá de los géneros tradicionales. Puede que se identifiquen con ambas identidades, con ninguna de ellas, con otros géneros...
Género	Construcción sociocultural que determina lo que se entiende por hombre y mujer. Tiene que ver con la identidad y el comportamiento de las personas y se aprende a través de un proceso de socialización.
Heteronorma o heteronormatividad	Concepción social que entiende la heterosexualidad como lo “normativo” y deseable, generando dinámicas de exclusión hacia todo lo que no se ajusta en esta normatividad. Implica la presunción de que todo el mundo es heterosexual, o la creencia de que las personas heterosexuales son naturalmente superiores.
Heterosexual	Persona que siente atracción física o afectiva hacia personas del género contrario. Forma parte de las orientaciones sexuales.
Identidad de género	Autopercepción propia del género. Una persona puede identificarse como hombre, como mujer, o como no binaria.
Intersexualidad	Persona que nace con características sexuales (primarias y secundarias) que no encajan en las definiciones médicas de macho o hembra. Existe mucha diversidad de estados intersexuales. Esta variación no tiene relación con la identidad, expresión de género y orientación/preferencia sexual.
Lesbiana	Mujer que siente atracción sexual, romántica o emocional hacia otras mujeres. Forma parte de las orientaciones sexuales.
LGBTI+	Lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales, trans. Estas siglas se utilizan habitualmente para referirse a las identidades, orientaciones y sexualidades socialmente oprimidas y marginadas. Existen variaciones en las que se añaden letras o bien se omiten, o se reordenan, y el signo “+” representa todos los otros tipos que no están incluidos en la sigla.
LGTBI+fobia	El miedo, rechazo o aversión, a menudo en forma de actitudes estigmatizantes o comportamientos discriminatorios, hacia personas LGTBI+.
Pansexual	Persona que siente atracción física o afectiva hacia personas independientemente de su sexo o género. Forma parte de las orientaciones sexuales.

Relaciones poliamorosas / Persona poliamorosa	Las relaciones poliamorosas se caracterizan por el establecimiento de vínculos, de forma íntima, con más de una persona, con el consentimiento e interés claro de todas las personas implicadas en la relación.
Sexo	Características biológicas y físicas como son los cromosomas, hormonas, genitales externos e internos y órganos reproductores. La ciencia las ha clasificado en 3 categorías: macho, hembra e intersexual. También puede referirse a prácticas sexuales.
Salir del armario	Expresión que se utiliza para hacer referencia a que una persona LGTBI+ se visibiliza como LGTBI+. Si nuestra sociedad no presupusiera la heterosexualidad, el binarismo de género, el cisgenerismo y no invisibilizara la existencia intersexual, nadie debería salir del armario.
Trans*	Personas con una identidad de género distinta al género asignado al nacer, o que no muestran conformidad con los patrones binarios y estereotipados del sistema sexo-género. La palabra trans y un asterisco se utiliza como categoría paraguas que engloba a todas aquellas expresiones e identidades de género no normativas.
Transexual	Persona que no se identifica con el género asignado al nacer. Considera necesario realizar un proceso de transformación de su cuerpo a partir de un tratamiento hormonal o cirugía de reasignación sexual.
Transgénero	Persona que no se identifica con el género asignado al nacer pero no siendo necesario realizar un proceso de transformación a partir de tratamientos hormonales o cirugías.
Transitar	Es el proceso o diversidad de procesos que llevan a una persona a cuestionar su género asignado al nacer y asumir el género sentido o autopercebido. Los tránsitos son procesos muy diversos y existen tantos como personas. Hay personas que eligen tratamientos médicos como la cirugía u hormonación para pasar por este proceso, otras que realizan cambios en el aspecto físico o vestimenta, otras que realizan cambios en el nombre y pronombres y otras que no realizan ninguna de estas acciones.
Sacar del armario	Decir a la gente (por ejemplo, chismorreando) que otra persona es LGBT o pertenece a una minoría sexual o de género, sin el permiso de esa persona, independientemente de la intención con la que se haga.

1.8 Violencias de género y violencias machistas

Introducción

El marco legal catalán define la violencia de género a partir de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre como “aquella que se ejerce por los hombres contra las mujeres, por parte de aquellos que están o hayan sido sus cónyuges o de aquellos que están o hayan estado unidos a ellas por relaciones de análoga afectividad, incluso sin convivencia en el momento de producirse los hechos”. Las formas de violencia recogidas en la Ley son la psicológica, sexual y/o física.

Posteriormente, el 22 de diciembre se ratifica la Ley 17/2020, modificación de la Ley 5/2008 del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. Esta ley reconoce el carácter específico de las violencias de género y también la necesidad de ampliar y profundizar la mirada, el marco de derechos de las mujeres, para incluir las necesidades que se tienen en el espacio social, en el espacio más allá de los vínculos con parejas o ex-parejas.

La Ley utiliza la expresión violencia machista porque el machismo es el concepto que de forma más general define las conductas de dominio, control y abuso de poder de los hombres sobre las mujeres y que, a su vez, ha impuesto un modelo de masculinidad que todavía es valorado por parte de la sociedad como superior. Define la violencia machista como “la violación de los derechos humanos a través de la violencia que se ejerce contra las mujeres como manifestación de la discriminación y la situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres y que, producida por medios físicos, económicos o psicológicos, incluidas las amenazas, intimidaciones y coacciones, tiene como resultado un daño o un sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto si se produce en el ámbito público como en el privado.” (Ley 17/2020, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista).

Por lo tanto, hay que entender las violencias machistas como un problema social estructural, derivadas del sistema patriarcal en el que vivimos. Este sistema no sólo supone la superioridad de los hombres sobre las mujeres, sino que se trata de un sistema cisheteronormativo, es decir, que presupone, valida y coloca a las personas cis y heterosexuales sobre todas aquellas personas que no cumplen con los mandatos de género hegemónicos haciendo que tengan una posición de mayor vulnerabilidad a la hora de sufrir violencias.

Este sistema se reproduce y perpetúa generación tras generación en todas las sociedades a través de los distintos mecanismos de socialización: la cultura, la moda, la música, la literatura, la publicidad, los medios de comunicación, la religión, los videojuegos y las redes sociales...

Las violencias machistas se encuentran en todos los ámbitos de nuestra sociedad y en todas las edades. Algunos son claramente visibles y otros, si no prestamos atención, pueden pasarnos por alto. Es todo un proceso personal y colectivo poder aprender a identificar las violencias machistas que atraviesan nuestras cotidianidades y tomar partido para transformarlas. Nombrar y visibilizar todos estos sistemas de violencias y desigualdades ha sido una labor fundamental de los feminismos para generar praxis transformadoras encaminadas hacia un cambio social radical.



La ONU³ define la violencia de género como:

«[...] una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y [...] la violencia contra la mujer [como] uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre».

Las violencias machistas tienen su origen, por lo tanto, en la desigualdad de género, en el abuso de poder y en la existencia de normas sociales nocivas. El término se utiliza principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Si bien es cierto que las mujeres y las niñas sufren violencia de género de forma desproporcionada, los hombres y los niños también pueden ser blanco de ella. En ocasiones se emplea el término más general de violencias machistas o violencias patriarcales para describir la violencia dirigida contra las poblaciones LGBTI+, al referirse a la violencia relacionada con las normas de masculinidad/feminidad o a las normas de género.

En este sentido, es de vital importancia integrar tanto la perspectiva de género como la perspectiva de diversidad sexual, afectiva y de género para ampliar la concepción de las violencias. Tanto las violencias contra las mujeres como las violencias LGTBI+fóbicas tienen la misma raíz. Esta articulación implica ampliar la conceptualización de las violencias machistas para incluir las violencias LGTBIfóbicas, sin dejar de lado las necesidades específicas de cada una de ellas, acogiendo la heterogeneidad y las diferentes realidades de las personas y grupos y evitando invisibilizar y jerarquizar algunas formas de discriminación sobre otros. Esta invisibilización se ha dado históricamente, por ejemplo, en el caso de la violencia ejercida específicamente contra las mujeres lesbianas o en el caso de las personas trans*, al no tener en cuenta las especificidades de estos colectivos.

Existen muchos tipos y formas de violencias machistas. Algunas son más visibles que otras, pero todas son importantes, ya que tienen graves repercusiones tanto en el bienestar físico, mental y relacional de las personas, como a nivel social, reforzando y sustentando el sistema que las reproduce. Es importante reconocer las diferentes intersecciones del género con la edad, la clase social, el origen cultural, las preferencias y/u orientaciones sexuales, las corporalidades y capacidades diversas. Todas estas intersecciones producen diferentes expresiones de violencias directas o indirectas en sus diversas dimensiones (física, social o simbólica).

Ámbitos en los que puede manifestarse la violencia machista⁴

- **Ámbito de la pareja:** consiste en la violencia física, psicológica, digital, sexual o económica ejercida contra una mujer y perpetrada por el hombre que es o ha sido su cónyuge, o por la persona que tiene o ha tenido relaciones similares de afectividad con ella.
- **Ámbito familiar:** consiste en la violencia física, digital, sexual, psicológica o económica ejercida contra las mujeres y los menores de edad en el seno de la familia y perpetrada por miembros de la misma familia o por miembros del núcleo de convivencia, en el marco de las relaciones afectivas y de los vínculos del entorno familiar. No incluye la violencia ejercida en el ámbito de la pareja.
- **Ámbito laboral:** consiste en la violencia física, sexual, económica, digital o psicológica que puede producirse en el ámbito público o privado durante la jornada de trabajo, o fuera del centro y del horario establecido si tiene relación con el trabajo. Algunas de sus formas son el acoso por razón de sexo, el acoso sexual y la discriminación por embarazo o maternidad.
- **Ámbito social y comunitario:** consiste en la violencia de género que se produce en el ámbito social y en el espacio público y que puede comprender: las agresiones sexuales; el acoso sexual; el tráfico de mujeres con fines de explotación sexual y con otros fines con dimensión de género; la mutilación genital femenina o riesgo de sufrirla; la violencia derivada de conflictos armados; la violencia contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres (como los abortos selectivos y las esterilizaciones forzadas); los feminicidios, las inducciones al suicidio y los suicidios como consecuencia de la presión y la violencia ejercida contra las mujeres; las agresiones, vejaciones, tratos degradantes, amenazas y coacciones por razón de género en el espacio público; las restricciones o privaciones de libertad a las mujeres, o de acceso al espacio público o a los espacios privados, o a actividades laborales, formativas, deportivas, religiosas o lúdicas, así como las restricciones a la expresión en libertad en cuanto a su orientación o expresión e identidad de género, o a su expresión estética, política o religiosa; las represalias por los discursos y expresiones individuales y colectivos de las mujeres que reclaman el respeto a sus derechos, así como expresiones y discursos públicos que fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente a la hostilidad, la discriminación o la violencia hacia las mujeres.
- **Ámbito digital:** violencia machista que se produce en las redes de comunicación digitales, entendidas como nueva ágora de interacción, participación y gobernanza por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. Entre otras prácticas, incluye el ciberacoso, la vigilancia y el seguimiento, la calumnia, los insultos o las expresiones discriminatorias o denigrantes, las amenazas, el acceso no autorizado a los equipos y cuentas de redes sociales, la vulneración de la privacidad, la manipulación de datos privados, la suplantación de identidad, la divulgación no consentida de información personal o de contenidos íntimos, el daño a los equipos o canales de expresión de las mujeres y de los colectivos de mujeres, los discursos de incitación a la discriminación hacia las mujeres, el chantaje de carácter sexual por canales digitales y la publicación de información personal con la intención de que otras personas agredan, localicen o acosen a una mujer.
- **Ámbito institucional:** acciones y omisiones de las autoridades, el personal público y agentes de cualquier organismo o institución pública que tengan por finalidad retrasar, obstaculizar o impedir el acceso a las políticas públicas y al ejercicio de los derechos que reconoce esta ley para asegurar una vida libre de violencia machista, de acuerdo a los supuestos incluidos en la legislación sectorial aplicable.
- **Ámbito de la vida política y la esfera pública de las mujeres:** la violencia machista que se produce en espacios de la vida pública y política, como las instituciones políticas y las administraciones públicas, los partidos políticos, los medios de comunicación o las redes sociales.
- **Ámbito educativo:** cualquier tipo de violencia que se produzca en el entorno educativo entre miembros de la comunidad educativa. Puede producirse entre iguales, de mayor de edad a menor de edad o viceversa. Incluye acoso, abuso sexual y maltrato físico, sexual, psíquico o emocional. Entre estas violencias hay algunas que se producen por razón de género o de identidad sexual.

Tipos de violencia de género

Cuando se menciona la violencia machista, suele hacerse desde una mirada sesgada y lo primero que viene a la cabeza es la violencia física. Si bien esta violencia existe, especialmente cuando el vínculo está ya avanzado, la forma más común de violencia de género es en realidad la violencia psicológica, que, a menudo, junto con la violencia sexual, permanece invisible.

La violencia machista⁵ puede ejercerse de forma puntual o de forma reiterada de alguna de las siguientes formas:

- **Violencia física:** comprende cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de una mujer, con el resultado o riesgo de producirle una lesión física o un daño.
- **Violencia psicológica:** comprende toda conducta u omisión que produce en una mujer una desvalorización o un sufrimiento, mediante amenazas, humillación, vejaciones, menoscabo, desprecio, exigencia de obediencia o sumisión, coerción verbal, insultos, aislamiento o cualquier otra limitación de su ámbito de libertad.
- **Violencia sexual:** comprende cualquier acto que atente contra la libertad sexual y la dignidad personal de la mujer creando unas condiciones o aprovechándose de un contexto que, directa o indirectamente, impongan una práctica sexual sin tener el consentimiento ni la voluntad de la mujer, con independencia del vínculo que exista entre la mujer y el agresor o agresores.
- **Violencia obstétrica y vulneración de derechos sexuales y reproductivos:** consiste en impedir o dificultar el acceso a la información veraz, necesaria para tomar decisiones autónomas e informadas. Incluye la esterilización forzada, el embarazo forzado, la prevención del aborto en los casos legalmente establecidos, y la dificultad de acceso a los métodos anticonceptivos, a los métodos de prevención de las infecciones de transmisión sexual y del VIH y a los métodos de reproducción asistida, así como las prácticas ginecológicas y obstétricas que no respetan las decisiones, el cuerpo, la salud y los procesos emocionales de las mujeres.
- **Violencia económica:** consiste en la privación intencionada y no justificada de recursos para el bienestar físico o psicológico de una mujer y, en su caso, de sus hijos o hijas, en el impago reiterado e injustificado de pensiones alimentarias estipuladas en caso de separación o divorcio, en obstaculizar la disposición de los recursos propios o compartidos en el ámbito familiar o de pareja y en la apropiación ilegítima de bienes de la mujer.
- **Violencia digital:** consiste en los actos de violencia machista y misoginia online cometidos, instigados, amplificados o agravados, en parte o totalmente, con el uso de tecnologías de la información y de la comunicación. La difusión de imágenes de contenido sexual de forma no consentida (*sexpreading*).
- **Violencia de segundo orden:** consiste en la violencia física o psicológica, las represalias, las humillaciones y la persecución ejercidas contra las personas que apoyan a las víctimas de violencia machista. Incluye los actos que impiden la prevención, detección, atención y recuperación de las mujeres en situación de violencia machista.
- **Violencia vicaria:** consiste en cualquier tipo de violencia ejercida contra los hijos e hijas con el fin de provocar daño psicológico a la madre.

Una visión interseccional de la violencia de género

La interseccionalidad es una perspectiva teórica, política, metodológica y de análisis, generada desde los Feminismos Negros y el movimiento antirracista a finales de los años 80 (con referentes como Kimberlé Williams, Angela Davis, Audre Lorde, Bell Hooks, Patricia Hill Collins o Michele Wallace). Esta perspectiva pone sobre la mesa la necesidad de entender que a las personas y, en este caso, a las mujeres, les atraviesan diversas opresiones o privilegios, y no conforman un grupo social homogéneo y uniforme.

A parte del género existen otros sistemas de opresión que generan violencias estructurales como el racismo, la LGTBfobia, el capacitismo, la clase social, etc., lo que condiciona de forma global e interrelacionada la forma en que las personas habitan el mundo. La intersección entre estos

distintos tipos de opresión, directamente relacionados con contextos históricos y socioculturales específicos, constituye una matriz de dominio que refleja las diferentes formas en que las múltiples opresiones influyen en la vida de las mujeres y conforman experiencias individuales heterogéneas. La mirada interseccional es, por tanto, una mirada fundamental a la hora de comprender las vivencias de cada mujer y cada individuo, así como también para articular prácticas que apunten a derribar todos los sistemas de opresión.

Es importante tener en cuenta las diferentes intersecciones y atender a cada situación con sus particularidades, en este caso, las que se pueden observar en cada persona y también como etapa madurativa. Las herramientas personales necesarias para detectar, enfrentar y reparar una situación de violencia de género deben estar adaptadas a estas intersecciones y momentos vitales.



Mitos sobre el amor romántico

El concepto de **amor romántico** hace referencia a todo un sistema de mitos y creencias, que conforman el modelo socialmente predominante sobre el amor y los vínculos, por lo general, los sexoafectivos. Se trata de una idea de amor idealizado que tiene consecuencias directas en las relaciones abusivas.

Los mitos en torno al amor romántico son uno de los elementos básicos que sirven de base a la violencia de género, y que hacen que chicas y mujeres normalicen los comportamientos de dominio y abuso, sean estos comportamientos en forma de microagresiones o sean expresiones declaradas de violencia. Estos mitos imponen la normalización del control sobre las actividades y preferencias de las mujeres, los celos, la exigencia de una dedicación completa a la relación, el aislamiento de los amigos y amigas, las expectativas de un amor eterno y todopoderoso, etc.



Algunos de los principales mitos del amor romántico son:

- **Todo vale por amor:** cualquier conducta es justificable y perdonable en nombre del amor. Ésta es una idea peligrosa que lleva a justificar conductas violentas.
- **Los celos y sus manifestaciones como muestra de amor:** esta creencia puede tener consecuencias negativas como el control, la priorización de la pareja como vínculo jerarquizado por encima del resto de vínculos, la privación de la libertad, etc.
- **El mito de la media naranja:** este mito concibe que hay una única) persona en el mundo que es nuestra media naranja y que, por tanto, nos completa y complementa. Implica la vivencia del amor desde la carencia, la falta y la necesidad de otra persona para sentir satisfacción. Este mito es muy peligroso, ya que lleva a la necesidad de tener pareja para convertirse en una persona completa, generando así relaciones de dependencia con los vínculos que se establecen y sentimientos de frustración cuando esto no ocurre.
- **Amor idealizado:** supone idealizar a la pareja hasta el punto de no poder identificar conductas que son violentas.
- **Amor eterno:** la idea de que el amor dura para siempre dificulta poder transformar o finalizar un vínculo cuando éste no nos llena o nos genera malestar.
- **Sufrir por amor:** la idea de que el amor duele y genera sufrimiento puede justificar y legitimar conductas violentas dentro del vínculo.
- **Entrega total a la pareja:** Esta idea, que entiende a la pareja como un ente único, fruto de la fusión de dos almas gemelas, lleva a perder intimidad personal, a la despersonalización y a la pérdida de autonomía. Implica renunciar a un yo y vida propia más allá de la pareja.
- **La exclusividad, sobre todo sexual:** este ideario da como único modelo aceptable un amor monogámico basado en la exclusividad y esto invisibiliza a otros modelos de relaciones igual de válidos como por ejemplo las relaciones abiertas, el poliamor o la anarquía relacional.

1.9 Violencias machistas en la adolescencia

Las personas adolescentes y jóvenes no viven en un oasis aislado del mundo donde vivimos, por tanto, son un reflejo y hacen de espejo de la sociedad que hemos construido. Si están educándose y socializándose en el marco de una sociedad donde predominan los valores machistas, entonces es lógico que también expresen el machismo como el resto de la sociedad. Cuando se detecta que una parte de la adolescencia tiene comportamientos y pensamientos machistas, cabe también preguntarse: ¿Qué estamos haciendo como sociedad? ¿Desde qué valores estamos educando? ¿Cuáles son nuestras prácticas? ¿Qué modelos damos? ¿Qué papel estamos teniendo para transformar lo que no nos gusta? ¿Qué creencias machistas tengo yo como docente? ¿Cómo me las trabajo?...

Como sabemos, la adolescencia es un momento de cambios y de transformación en el que todo se vive con mucha intensidad, donde predomina la necesidad de experimentación, de construcción y consolidación de la propia identidad. Es una etapa vital en la que el grupo de iguales tiene una importancia fundamental como punto de referencia, y donde se inician las primeras relaciones en un plano más íntimo atravesadas por la sexo-afectividad. Al mismo tiempo, es una etapa fundamental, ya que se aprende a establecer vínculos y a definir desde dónde y con qué premisas se quieren construir. Sin embargo, hay que remarcar que dentro de este marco hay una diversidad muy grande de procesos, experiencias y vivencias fruto de la propia autobiografía de cada persona.

Cuando se habla de **violencias machistas en la adolescencia**, es necesario tener presente que las chicas, principalmente, pueden vivir relaciones sexoafectivas abusivas por parte de la pareja o vínculos sexo-afectivos, así como también diversidad de violencias ejercidas por parte de terceras personas en otros ámbitos sociales (como acoso sexual en la calle, tocamientos en el transporte público, presión estética...).

En el marco de una relación sexo-afectiva, la violencia machista es aquella en la que se produce una relación de poder desigual, en la que una persona domina y maltrata a la otra mediante violencia física, psicológica, sexual o económica. No se trata de algo aislado o puntual, sino de todo un continuo de abusos inscritos en estructuras que los normalizan.

Entendiendo la violencia machista de forma más amplia y global, como se ha visto anteriormente, también son habituales otras violencias como las discriminaciones, agresiones o acoso que reciben adolescentes y jóvenes que no siguen los patrones de lo "normativo", es decir, que no siguen los mandatos de género: chicas que no son "suficientemente" femeninas, chicos que no son "suficientemente" masculinos, personas que no presentan los gustos, aficiones propias de lo que "toca por género", personas con otras identidades de género, personas no heterosexuales, etc.

Aunque la violencia de género puede producirse a lo largo de todo el ciclo vital, cuando se manifiesta en la adolescencia tiene unas características particulares que suelen pasar desapercibidas en el discurso general sobre este tipo de violencia, normalmente más centrado en la convivencia de personas adultas que mantienen relaciones de pareja. Una dimensión importante a tener en cuenta cuando se habla de violencias machistas en la adolescencia, por ejemplo, es el papel cada vez más importante y relevante que juegan las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), puesto que éstas son una herramienta de comunicación y relación básica entre adolescentes y jóvenes. La vivencia de violencias en entornos virtuales tiene claros efectos negativos para la salud integral generando sobre todo sintomatología depresiva, ansiedad, baja autoestima, dificultades en las relaciones sociales, bajada del rendimiento académico o absentismo, entre otros.

A continuación, se hace un repaso de los principales elementos a tener en cuenta al abordar la violencia en la adolescencia.

Factores que pueden influir en la violencia de género ejercida en la adolescencia

Como se ha mencionado en el anterior punto '1.5. Acompañar en la adolescencia' es necesario realizar un importante ejercicio de revisión de los prejuicios y estereotipos existentes desde la mirada adulta en torno a jóvenes y adolescentes, evitando caer en análisis simplistas o en generalizaciones que, en última instancia, pueden dificultar la detección de situaciones de violencia. Es importante tener en cuenta, sin embargo, todos los cambios y los distintos niveles en los que ocurren a lo largo de esta etapa vital, ya que esto permitirá mejorar la comprensión de las dinámicas específicas de violencia dentro de este colectivo (que ya se ha visto que es heterogéneo), y realizar un análisis más adecuado que facilite su abordaje.

En primer lugar, los cambios biológicos y fisiológicos conforman la pubertad. Son una pequeña parte del conjunto de profundas transformaciones que se producen durante el transcurso de la adolescencia. Estos cambios dan lugar a un crecimiento físico no armónico (lo que hace que se tengan inseguridades, esto influye en el autoconcepto y la autoimagen), así como también en cambios en el sistema endocrino (mayor crecimiento de ovarios y testículos) y cambios hormonales (mayor producción de andrógenos y estrógenos).

En segundo lugar, a nivel cognitivo, la aparición de las operaciones abstractas y formales sustituye el egocentrismo infantil por un/a adolescente que ya puede pensar sobre el pensamiento de las demás personas y puede interpretarlos. Por tanto, hay más capacidad de desarrollar una empatía profunda. En esta etapa hay muchos cambios en la capacidad de razonar, se adquieren nuevas estrategias y una nueva forma de pensar (pensamiento más abstracto, complejo, lógico y sistemático).

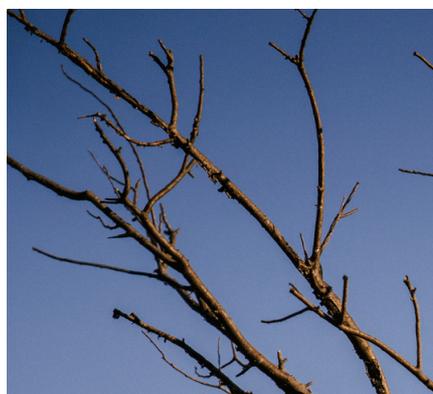
En tercer lugar, a nivel social, se producen cambios muy importantes, puesto que en la adolescencia se da un proceso de desprendimiento gradual de la persona adolescente respecto a su unidad de convivencia. Se va consiguiendo paulatinamente más autonomía e independencia de las personas adultas de referencia, y el grupo de iguales adquiere una gran relevancia. Con él, las personas adolescentes aprenden a relacionarse de forma diferente, fuera del control de las personas adultas, lo que les ayuda a definir una identidad propia y les dota de un sentimiento de pertenencia al grupo.

Los límites están representados en las personas adultas de referencia y chocan con su necesidad de libertad. Las amistades pasan a ser la referencia de todo su mundo. El mundo adulto, además, no tiene en cuenta sus miradas, ni da respuesta a sus inquietudes. Se encuentran en un limbo entre la infancia y la edad adulta y muchas veces no hay un reconocimiento legítimo social. La liberación de la autoridad de su contexto inmediato familiar, que le proporciona su inclusión en el grupo de iguales, contrasta, sin embargo, con la influencia que ejercen las amistades. Por tanto, en estas edades es primordial dar la importancia que tiene para la persona el grupo de iguales.

Por último, hay una serie de elementos que vivirán como un abandono de su estatus de infante dependiendo de cómo son las primeras experiencias sexuales y relaciones afectivas, y que les puede hacer sentir que consiguen otro estatus. Recibir la influencia del grupo sobre los propios gustos, el aspecto físico, las transgresiones de normas, etc., hace que sea fundamental el trabajo con el grupo y trabajar el posicionamiento individual dentro de él, reforzando valores como el respeto a la diversidad afectiva y de género, el feminismo, la multiculturalidad, la reflexión crítica, potenciando la autoestima, los cuidados...

Sin querer ser exhaustivas, las relaciones violentas en esta etapa se caracterizan por lo siguiente:

- No suelen tener consecuencias tan visibles como en las parejas adultas;
- Son proporcionalmente más frecuentes: 3 de cada 10 adolescentes declaran haber sufrido violencia durante sus relaciones (OMS);
- Las violencias suelen manifestarse en actitudes de desprecio, amenazas, humillaciones, celos y comportamientos de control o acoso en persona o a través de las TIC;
- Existen ciertas barreras entre las personas adolescentes y las adultas que les dificultan pedir ayuda



Estas experiencias de abuso emocional y control coercitivo suelen considerarse prácticas normalizadas (debido a los efectos del modelo de amor romántico) en las relaciones de pareja entre jóvenes, pasando desapercibidas. Además, a menudo, las personas adultas consideran las primeras relaciones adolescentes fugaces y sin importancia, lo que convierte este fenómeno en trivial e invisible, y esto puede hacer que no la detecten y normalicen. Por todo ello, la violencia de género en las relaciones sexoafectivas en la adolescencia tiene unas características que la hacen especialmente difícil abordar por parte de las personas adultas referentes.

Algunos de los **tipos de violencia de género** que más afectan a los y las adolescentes son los siguientes:

- Las violencias que se producen en el ciberespacio, como el ciber acoso escolar, la difusión no consentida de imágenes íntimas (sexspreading), el ciberacoso, el discurso de odio basado en la discriminación de género, etc.
- La violencia psicoemocional, en forma de celos, amenazas, control sobre las acciones y actividades de las chicas, etc.
- La violencia sexual, en forma de falta de relaciones sexuales consentidas, relaciones sexuales forzadas o prácticas sexuales forzadas, entre otras.

Consecuencias de la violencia de género ejercida en la adolescencia

Antes de considerar las consecuencias de una situación de violencia, es pertinente mencionar que muchos de estos casos no se denuncian, debido a lo siguiente:

- **Aislamiento:** las víctimas temen que nadie las creerá y que se quedarán solas
- **Culpa:** las víctimas creen que fueron ellas quienes causaron la violencia
- **Miedo a perder a la pareja**
- **Miedo a la reacción de la pareja**
- **Vergüenza:** las víctimas sienten vergüenza de admitir que sus parejas no eran las adecuadas, de haberlas soportado, de que se sepa...
- **Temor por el futuro:** las víctimas creen que no volverán a tener pareja



Algunas de las consecuencias de la violencia de género en la adolescencia son: traumas duraderos; consecuencias psicosociales como la ansiedad, la angustia social o la depresión; falta de autoestima; desconfianza y dificultades para desarrollar relaciones emocionales. También puede situar a las jóvenes en una trayectoria de abusos posteriores relacionados con la normalización de la violencia de género en una edad temprana, y crear patrones de relación que permanecen si no se rompen y se abordan.

Además de las consecuencias físicas producidas por el maltrato físico y la violencia sexual, entre las consecuencias psicológicas y sociales más comunes que pueden encontrarse en las adolescentes víctimas de violencias machistas, podemos destacar las siguientes:

- Problemas de socialización: aislamiento, inseguridad o agresividad.
- Problemas de integración en la escuela: falta de concentración, disminución del rendimiento, etc.
- Síntomas de estrés postraumático: insomnio, pesadillas, fobias y ansiedad.
- Síntomas depresivos: llanto, tristeza y aislamiento.
- Trastornos del desarrollo afectivo.
- Dificultad para gestionar las emociones.
- Interiorización de los roles de género como algo inevitable.

Dificultades para identificar la violencia de género en la adolescencia

Identificar que las jóvenes sufren violencia de género suele ser un reto para los familiares, amistades y profesorado. Salvo en los casos en que la violencia es muy evidente, la mayoría de los **tipos de violencia** tienen lugar en espacios íntimos y a menudo mediante acciones sutiles que no son perceptibles por el entorno.

El Instituto Andaluz de la Mujer⁶ ha elaborado una lista de dificultades para detectar la violencia de género sufrida por las adolescentes, que conviene tener en cuenta:

- «Los comportamientos iniciales con los que la pareja de la chica la va dominando no suelen ser comportamientos explícitamente agresivos, sino comportamientos que favorecen la desigualdad, el dominio y el abuso. Estos comportamientos son más difíciles de detectar: estrategias de aislamiento y control, ideas, desvalorizaciones y chantajes emocionales.
- Las estrategias de dominio aparecen encubiertas y disfrazadas o mezcladas con muestras de cariño y sentimientos amorosos.
- Desconocimiento, por parte de profesionales no especializadas en la materia, de que las conductas de desigualdad y de dominio que buscan la cesión o sumisión son la puerta de entrada a una relación marcada por la violencia de género, y son también formas nocivas de violencia.
- Creencias sobre la existencia de un perfil de víctimas, que tienden a obviar a las menores de familias normalizadas, a las de familias igualitarias, a las chicas que reaccionan o se defienden de la violencia (entendiendo la situación como violencia «mutua» o «violencia cruzada»), a las menores infractoras o que practican conductas de riesgo, o a las chicas de contextos muy vulnerables en las que la violencia de género queda invisibilizada por todo lo demás.





- La estrategia de aislamiento a la que el agresor va sometiendo a la chica hace que la comunicación con ella sea más difícil y limitada, obstaculizando la percepción de los indicadores de violencias.
- La falta de perspectiva de género en el análisis de la relación de violencia puede provocar que se argumenten ciertas conductas en base a situaciones personales y familiares concretas y complejas. Esto puede llevar a la desprotección de la chica y al tratamiento de esta situación como un caso conflictivo, en vez de considerarla una situación de violencias machistas que deben atenderse teniendo en cuenta sus características específicas en el marco de una relación de violencia.
- Los mitos en torno a la idea del “maltratador” como una persona que mantiene comportamientos violentos de forma reiterada en todos los entornos, o como una persona “enferma” y “desequilibrada”, favorecen que se omita toda la estructura social y de socialización que lo reproduce y sostiene, lo que dificulta la identificación de situaciones de violencias. Hay que tener en cuenta que los lugares donde las violencias suelen ser más explícitas son en el ámbito privado, y que estos comportamientos a menudo no se hacen explícitos en ámbitos públicos.
- Algunos de los cambios observables en las menores pueden ser entendidos por sus familiares o las y los profesionales que trabajan con ellas como características o conflictos habituales de la adolescencia».

1.10 Abordaje de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: herramientas metodológicas

La comunicación sobre la violencia de género con adolescentes y jóvenes constituye a menudo un reto, debido a la brecha generacional y los estilos de comunicación entre el profesorado y el alumnado. Esto hace que, por lo general, no se sientan en comodidad hablando de sus experiencias personales o de las experiencias de las y los demás. También sienten inseguridades a la hora de compartir sus experiencias y opiniones frente a otros alumnos y alumnas, por miedo al juicio del grupo de iguales.

Además, los y las adolescentes suelen sentir que las personas adultas no los entienden. No sólo muchas veces sienten esto, sino que frecuentemente es así, ya que como se ha señalado anteriormente muy a menudo la sociedad adulta no tiene presente sus inquietudes, necesidades e inquietudes.

Finalmente, la adolescencia es una fase de cambios constantes y rápidos, lo que comporta que las opiniones, perspectivas y formas de ver el mundo de los y las adolescentes puedan variar y verse influenciadas rápidamente por las referencias culturales y también por episodios aislados de experiencias vividas.

Por tanto, es recomendable que toda la comunicación en torno a la violencia de género con los y las adolescentes sea cuidadosamente definida en cuanto a los métodos, los medios y el mensaje, para lo que damos algunas **recomendaciones**:



- La violencia de género debe presentarse no como un problema individual, sino como una **realidad sistémica y compleja**, perpetuada por los estereotipos y los roles de género en las acciones cotidianas. Por consiguiente, abordar este asunto exige un **enfoque amplio y exhaustivo**, que permita a los y las adolescentes explorar las formas en que la violencia de género se desarrolla y ejerce en la sociedad, a través de debates asertivos y datos actualizados.
- Todos los fenómenos sociales que se aborden deben tratarse desde una **perspectiva global**; es decir, no centrarse solo en la realidad conocida por los y las adolescentes de su barrio o ciudad, sino centrarse en la variedad de experiencias vitales y situaciones de privilegio y opresión de mayor alcance.
- Es importante proporcionar **datos actualizados y pertinentes** para garantizar que los y las adolescentes basen sus conocimientos en pruebas empíricas y no en información abstracta y rumores de Internet, como es cada vez más frecuente en todos los grupos de edad.
- Los cursos formativos deben constituir **espacios seguros para el alumnado**, donde éste pueda hablar libremente. No obstante, si no puede garantizarse la confidencialidad, las líneas en el intercambio de experiencias personales deben ser muy claras y no debe obligarse a los alumnos y alumnas a hablar de sus historias personales a cualquier coste, a menos que lo deseen.
- **El lenguaje utilizado debe ser accesible**, aunque no debe contener necesariamente manierismos y expresiones propias de su lenguaje.
- **El lenguaje utilizado debe ser inclusivo**, respetuoso y sensible.
- La teoría debe complementarse con **ejemplos de la vida cotidiana**, imágenes recientes y referencias culturales.
- A la hora de elegir los materiales para ejemplificar los temas relacionados con la desigualdad y la violencia de género, deben utilizarse extractos de periódicos y noticias recientes de diferentes lugares del país, de Europa y del mundo, para asegurar una **perspectiva global y sistémica**.

Por último, también se recomienda abordar lo siguiente:

- Reconocer los signos de manipulación y abuso emocional.
- Reforzar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos de los y las adolescentes.
- Promover relaciones respetuosas y equitativas.
- Desafiar las construcciones estereotipadas de los roles de género.
- Enmarcar el buen trato y la igualdad en las relaciones en un enfoque de derechos humanos.

1.11 Prevención, sensibilización y detección de las violencias machistas en las escuelas

La lucha contra las violencias machistas implica múltiples estrategias organizadas en distintas etapas. Centrarse en la prevención y la detección constituye el primer paso para abordar esta cuestión, por lo que se necesita una formación específica.

La **prevención y la sensibilización** son acciones que pueden desarrollarse a través de campañas de comunicación, acciones y mensajes repetidos en todo el centro educativo, visibilización de esta cuestión e integración del tema en el programa educativo. Esto implica el compromiso no solo de la dirección del centro, sino también los otros agentes educativos, así como de los alumnos y alumnas, especialmente aquellos/aquellas que tienen un liderazgo activo entre el alumnado.

La **detección** es el segundo paso para abordar las violencias entre adolescentes, ya que puede permitir intervenir pronto, y minimizar así los efectos que este tipo de violencia tiene en la víctima y en otros alumnos y alumnas afectados de manera directa o indirecta. La detección también transmite a todo el alumnado el mensaje de que la escuela está implicada en la lucha contra la violencia de género y comprometida con esta, y que no la tolerará.

Se entiende por **prevención de las violencias machistas** cualquier actividad que tenga como objetivo principal eliminar las condiciones sistémicas que conducen a la violencia contra las mujeres y las niñas. Esto se debe a que la violencia de género no se revela a través de hechos aislados, sino que es un tipo de violencia estructural y normalizada que debe combatirse a través de enfoques institucionales y sistemáticos. Los centros educativos que abordan estas violencias deben centrarse claramente en la prevención, tanto a través de acciones directas dirigidas al alumnado como a un nivel macro. La prevención a ese nivel macro conlleva centrarse en las formas sistémicas a través de las cuales se refuerza y perpetúa la violencia, lo que puede implicar también algunos cambios organizativos en cuestiones como la comunicación escolar y el lenguaje utilizado, las prioridades dadas a las campañas, las actividades aplicadas por el centro y por el profesorado, y los cambios en el enfoque de las lecturas y los temas abordados, más allá de los obligatorios.

La detección de situaciones de violencia de género entre los y las adolescentes puede producirse tanto por la observación directa como por las conversaciones con el alumnado, e incluso con la lectura de sus exámenes y ejercicios, en los que suelen hablar de sus preocupaciones y problemas.

El Consorcio de Servicios Sociales de Barcelona (2015) nos da tres premisas que pueden ayudarnos a identificar cuándo nos encontramos ante una situación de violencia grave:



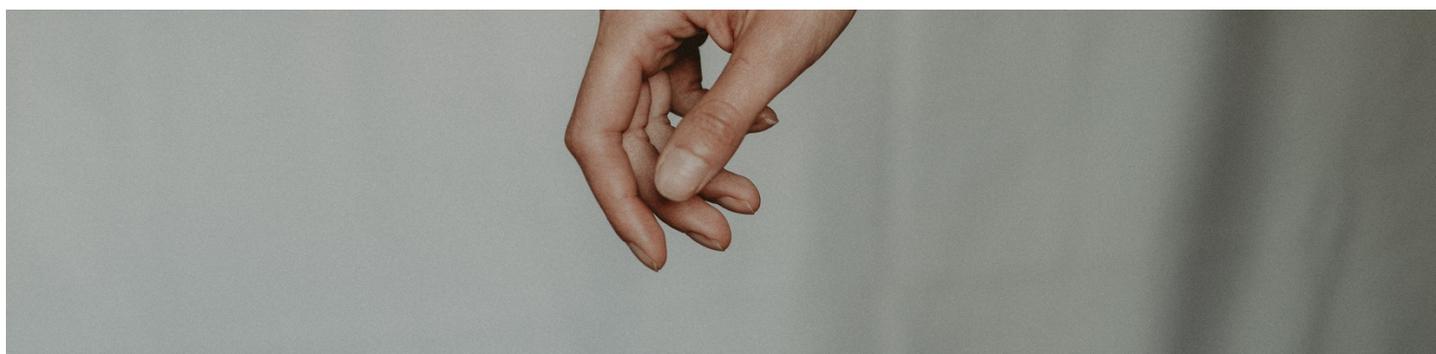
1 Es una situación repetitiva o crónica que indica un patrón de dominio y abuso por parte de una persona, o grupo de personas, sobre otra, y no un episodio violento leve e incidental sin antecedentes. En estos casos, será necesario que los y las profesionales estén «atentos/as» para ver si se trata de un episodio aislado o de un comportamiento repetitivo.

2 Los daños producidos en la víctima adolescente son importantes para su experiencia personal y afectan gravemente a su bienestar, independientemente de la gravedad del acto violento en sí.

3 Hay una serie de circunstancias que hacen especialmente vulnerable a la adolescente víctima de violencia, como una discapacidad, una situación de riesgo de exclusión, el momento emocional en el que se encuentra (fragilidad emocional), etc.

1.12 Elaboración de un protocolo con el profesorado para abordar situaciones de violencia de género de alto riesgo o de emergencia

«Ante un suceso traumático, no todas las personas reaccionan de forma similar. La forma de vivir la experiencia traumática y su evolución dependerán de factores objetivos ligados al tipo de suceso (gravedad, carácter inesperado, responsable de dicho suceso, riesgo vital, daño físico, dolor), así como de factores individuales y subjetivos ligados a sus recursos psicológicos, y al apoyo social con el que cuenten». (Lozano y Oyola).



El profesorado puede actuar observando y detectando situaciones de violencia de género entre el alumnado, dada la proximidad a largo plazo que se establece durante el curso escolar. En caso de que el profesorado detecte una situación posible o confirmada de violencia machista en el centro educativo, es primordial que sepa cómo actuar y abordar la situación mediante una estrategia concertada desarrollada internamente que debería orientar la secuencia de acciones que deben tener lugar y los actores implicados.

La violencia machista es un acontecimiento complejo y multicausal y, por lo tanto, difícil de predecir, ya que los actos violentos son en cierto modo inciertos, es decir, a veces se desencadenan rápidamente y otras veces aumentan lentamente de intensidad.

Un **alto riesgo de violencia machista** entre el alumnado puede definirse como una situación en la que la víctima está en peligro inminente de sufrir una agresión física o un desgaste psicológico o emocional y lo expresa explícita o implícitamente. Es ideal tener acceso a instrumentos con los que pueda realizarse una evaluación de riesgos.

Las posibles situaciones de emergencia de violencia de género pueden ocurrir en el recinto escolar o justo antes de que los alumnos y las alumnas entren en el centro, entre dos estudiantes del centro o, al menos, entre alumnado del centro y alumnado externo. Estas situaciones pueden clasificarse como violencia física, psicológica, sexual, y ciberviolencia y otras formas de acoso e intimidación por motivo de género. Podemos describir estas situaciones de la siguiente forma:

a.

Se detecta una posible situación de violencia machista que aumenta de intensidad.



b.

Se produce un episodio aislado de violencia machista, que la víctima, el agresor u otros alumnos, alumnas o profesoras observan, y sobre el cual alertan.



c.

Se produce un suceso que aumenta el riesgo de violencia machista.



Una **situación de emergencia de violencia machista** en el entorno educativo puede producirse en el recinto escolar o justo antes de que el alumnado entre en el centro, entre dos estudiantes o, al menos, entre estudiantes del centro y estudiantes externos. Se caracteriza por un episodio inesperado de violencia directa o indirecta que tiene un efecto inmediato en la víctima y en otras personas cercanas a ella. Puede tratarse de cualquier tipo de violencia, lo que también exigirá diferentes respuestas, que pueden ir desde la simple necesidad de apoyo emocional hasta tener que llamar a las autoridades o llevar a la víctima a un hospital.

Para hacer frente a estas dos situaciones, se recomienda que el profesorado y el personal, con el apoyo de toda la comunidad escolar, desarrollen protocolos para definir el comportamiento que se espera del profesorado, del personal y de otras personas adultas en caso de que se produzcan estos hechos.

A la hora de elaborar un protocolo de actuación ante situaciones de emergencia, es necesario tener en cuenta todos los elementos que intervienen en dicho protocolo, como los siguientes:

1. Legislación nacional en materia de violencia de género, para valorar si la situación en cuestión está tipificada como delito con consecuencias legales;
2. Profesorado y personal responsables de atender la emergencia;
3. Ubicación en la escuela que pueda constituir un espacio seguro para gestionar la emergencia;
4. Confidencialidad y comunicación con tutores legales o entorno familiar;
5. Posibles respuestas según el tipo de violencia sufrida;
6. Acceso al hospital cercano, si es necesario;
7. Pautas de comunicación, actitudes y valores;
8. Estrategias y pautas de alivio y contención psicológicos;
9. Situaciones que requieren la intervención de la policía y sus respectivos procedimientos;
10. Situaciones que requieren una acción legal adicional y los respectivos procedimientos;
11. Sanciones;
12. Comunicación de la incidencia a otros alumnos y alumnas;
13. Seguimiento de la víctima y del agresor.



Para desarrollar un protocolo, proponemos que se consulten los siguientes documentos:

- [Protocolo de Juventud para el abordaje de la violencia machista](#) (Generalitat de Catalunya)
- [Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar](#) (Junta d'Andalusia)
- [Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo](#) (Govern de Cantàbria)

Reacciones adolescentes en situaciones de emergencia o alto riesgo de violencia

En las situaciones descritas anteriormente, es habitual que adolescentes y jóvenes experimenten una fuerte reacción emocional ligada a la experiencia de sentirse vulnerables y temerosas. Esto puede provocarles una **crisis emocional**; es decir, un estado temporal de desorganización, confusión emocional y falta de control ante un acontecimiento adverso, que da lugar a diferentes manifestaciones de malestar y tensión (estrés) que afectan a su rendimiento diario y dificultan el manejo de la situación. Se genera una **crisis emocional**:



Actitudes del profesorado en situaciones de alto riesgo y emergencia

Reconocer una situación de violencia, pedir apoyo y salir realmente de ella es un proceso de cambio que solo es posible con el compromiso y soporte de la red de apoyo con la que se comparte el día a día. Por lo tanto, es esencial que el profesorado, el personal educativo y otras personas adultas tengan la capacidad de acompañar al o a la adolescente en este proceso, respetando sus tiempos, ritmos y capacidad de reacción ante la situación.

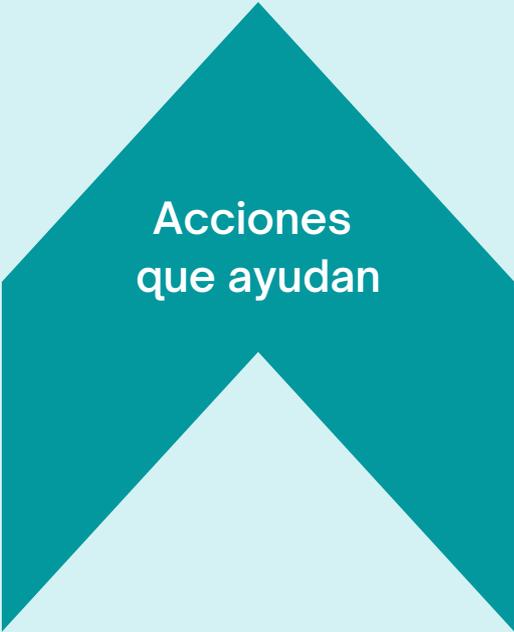
Así pues, es recomendable que el profesorado desarrolle sus habilidades de apoyo emocional y comunicación asertiva no prejuiciosa, para generar un clima de confianza y confidencialidad y acompañar al o a la adolescente en este proceso de identificación de la violencia y de fomento del cambio.

Por **contención emocional** entendemos el conjunto de procedimientos básicos que tienen como objetivo tranquilizar a una persona afectada por una fuerte crisis emocional y estimular su confianza. Es importante tener en cuenta que la contención emocional no es juzgar, regañar o invalidar las emociones de los y las demás, diciendo, por ejemplo: «No estés triste», «No llores», «No es para tanto», etc. En ese momento la prioridad es escuchar y guiar.

Si existe un buen vínculo y la víctima está dispuesta a hablar, es importante hacer preguntas abiertas que la ayuden a cuestionarse si está en una relación saludable, con el fin de que pueda identificar las distintas situaciones de violencia que vive (por ejemplo: «¿Qué me estás explicando? ¿Genera bienestar? ¿Crees que este comportamiento es una muestra de amor? ¿Cómo te hace sentir todo esto? ¿Qué cosas te gustaría que ocurrieran en tu relación?»).

Las **actitudes** que el profesorado debe poner en práctica son:

- Nunca cuestionar la violencia recibida por la víctima ni poner en duda sus sentimientos, ya que ello puede generar una revictimización de la persona que la ha recibido.
- Desarrollar una conversación libre de estereotipos y presuposiciones centrándose en lo que el o la adolescente explica, reaccionando ante ello y evitando generalizar o desestimar su experiencia.
- Adoptar una escucha activa, definida como la capacidad de prestar atención al mensaje emitido por otra persona. Tomarse su tiempo, prestar toda su atención, dar señales de que se sigue la conversación, etc.
- Mantener una actitud empática, que se refleja en la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona momentáneamente, empatizando con su visión y experiencia.
- Mostrar comprensión y proximidad: sin juzgar, ni dar consejos personales, ni asumir roles paternalistas o maternalistas.
- Dejar espacio para que la persona se exprese con sus palabras (no terminar sus frases ni cortar su relato).
- No hacer expresiones faciales alarmistas (pueden generar angustia a la víctima o la sensación de que no debería haberse explicado).
- No preguntar detalles sobre aspectos de su intimidad en la relación (especialmente sobre la sexualidad), ya que puede generar mucha incomodidad o intimidación.
- Apoyar y reforzar positivamente el hecho de haber confiado en el profesor o la profesora para explicar la situación de violencia.



Acciones que ayudan

- Conducir a la persona a un espacio tranquilo en el que pueda garantizarse la confidencialidad;
- No involucrar a más personas en la conversación;
- Realizar contacto visual;
- Tratar a la persona por su nombre;
- Asegurarse de que esté cómoda;
- Mantener una actitud tranquila y confiada;
- Informar a la persona de sus derechos y de que existen mecanismos para protegerlos y garantizarlos.

- Tomar partido;
 - Criticar o juzgar;
 - Ser invasivo o invasiva y querer saber;
 - Realizar promesas o proyecciones de futuro;
 - Proporcionar información sobre la que no se tiene control o que se desconoce;
 - Hablar de la propia experiencia o de la de otras personas;
 - Menospreciar el sufrimiento de la mujer;
 - Interrumpir a la mujer o no estar pendiente de ella;
 - Aconsejar desde la propia perspectiva
-
- El profesorado debe tener en cuenta que su intervención en una situación de crisis tiene sus límites y no debe durar más que el tiempo suficiente para tratar el episodio actual. Después de este primer apoyo emocional, el profesorado debe dirigir al alumno o alumna a profesionales especializados para que sigan trabajando con él o ella según sus necesidades.



Actitudes y acciones que NO ayudan

2. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO



¡Bienvenido y bienvenida a Cut All Ties! Será un proceso de descubrimiento, sensibilización cultural, concienciación y cambio tanto para el alumnado como para el profesorado. Todas las personas implicadas sacarán algún provecho de este programa formativo y recorrerán su propio camino personal, que puede llevarlas muy lejos respecto al punto del que partieron. Como verás, cada módulo sigue la misma estructura e incluye elementos que son comunes a todos ellos.

El conjunto de herramientas de capacitación para el profesorado está organizado en tres módulos compuestos por ocho sesiones, cada una de dos horas de duración, que suman un total de dieciséis horas de formación.

El módulo 1 ofrece la introducción, la conceptualización y los fundamentos de las violencias machistas.

El módulo 2 aborda las violencias machistas en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia.

Por último, el módulo 3 trata de la prevención y detección de las violencias machistas ejercidas entre los y las adolescentes en las escuelas.

Sugerimos que se ofrezca al profesorado el itinerario completo, con el fin de proporcionarle un marco exhaustivo del tema que le permita impartir fácilmente sus futuras sesiones al alumnado, aunque cada módulo también puede utilizarse por separado.

2.1. Introducción, conceptualización y fundamentos de las violencias machistas

SESIÓN 1. Introducción y conceptualización

Introducción

Se considera que las violencias machistas en cualquier grupo de edad están arraigadas en los estereotipos que jerarquizan de forma binaria a hombres y mujeres en la sociedad y dictan los roles, comportamientos y actitudes que se espera de ellos y ellas. En la primera sesión, el profesorado debe desarrollar el conocimiento sobre los temas básicos relacionados con el sexo y el género, y comprender cómo el género se traduce en desequilibrios de poder que, a su vez, se convierten en discriminación y exclusión y limitan los derechos humanos básicos. También se proporciona una amplia lista de conceptos en torno a las cuestiones de género.

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.2.
- **Material necesario:** ordenador y proyector, artículos de periódico, hojas en blanco, hojas impresas, cinta adhesiva o trozos de papel con tira adhesiva reutilizable, bolígrafos y rotuladores de diferentes colores.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Bienvenida e introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto • Presentación de participantes • Establecimiento de las reglas básicas de la sesión 	20'
2. Introducción al sistema sexo/género	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación teórica 	20'
3. Conceptos básicos sobre cuestiones de género y diferencia respecto a los conceptos de sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Creación conjunta de un glosario sobre términos relacionados con el género 	25'
4. Relaciones de poder: diferencia, desigualdad y discriminación por razón de sexo o género (sexismo, LGTBIfobia y otras discriminaciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación teórica y debate con ejemplos de la diferencia de poder que tienen los hombres y las mujeres en la sociedad • Lectura de artículos periodísticos que traten sobre la discriminación por razón de género y debate en grupos sobre los artículos 	35'
5. Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión 	20'

1. Bienvenida e introducción (20 minutos)

Las personas formadoras dan la bienvenida al profesorado, invitan a sentarse en círculo, si es posible, y realizan una breve introducción sobre el programa formativo, la estructura de los módulos y los objetivos. Se invita al profesorado a presentarse brevemente y se pide a los y las participantes que también se presenten diciendo su nombre y tres palabras que representen sus expectativas sobre el programa. Es importante asegurarse de que la gente se sienta libre para pronunciar todas las palabras que quiera para crear un primer mapa de emociones y expectativas. Las palabras pueden ser sustantivos, verbos o adverbios y pueden indicar emociones, objetos y lugares. El profesorado también puede anotarlas en post-its y colgarlas en la pared, para comparar el mapa de expectativas de principio del curso con los resultados del final de este.



2. Introducción al sistema sexo/género (20 minutos)

Después de la introducción, las personas formadoras comienzan con una introducción teórica al sistema sexo/género. A continuación, se propone la creación conjunta y participada de un glosario sobre términos relacionados con el género.

3. Conceptos básicos sobre cuestiones de género y diferencia respecto a los conceptos de sexualidad (25 minutos)



El profesorado creará un glosario básico de terminología de género con la ayuda del equipo formador, que primero preguntará sobre los términos que el profesorado ya conoce y utiliza en su vida diaria, y los términos que aún no conoce y desea explorar. Antes de la sesión, se puede imprimir una selección de los términos y sus definiciones en hojas separadas. Se pueden elegir las palabras y definiciones que figuran en los siguientes sitios web:

- www.portalenazionalelgbt.it
- www.unifg.it/glossario
- <https://ajuntament.barcelona.cat/dones/ca/recursos-i-actualitat/glossari>

Tras una breve lluvia de ideas, se pide al profesorado que coteje las palabras con las definiciones, y se explican en profundidad los términos que resultan poco claros. Sugerimos colgar los papeles en la pared para el desarrollo de la sesión.

4. Relaciones de poder. Diferencia, desigualdad y discriminación por razón de sexo o género (35 minutos)

Las formadoras preparan de antemano artículos de periódico sobre violencia y discriminación, o también, por el contrario, historias con sexismo encubierto que hablen por ejemplo del éxito de las mujeres solteras (como si se tratara de una gran noticia y un acontecimiento raro), y los reservan para el siguiente debate.

A continuación, dibujan una línea vertical en el suelo con una cinta adhesiva (visible) que representa una escala de poder. Se establece que la puntuación inicial es 1 (la mínima) y la puntuación final es 10 (muy alta). Seguidamente, se nombran algunos temas populares relacionados con la brecha de género (como «brecha salarial de género, techo de cristal, acoso sexual, trabajo doméstico, cuidado de personas, liderazgo...») y se pide a las personas participantes que se sitúen en la línea de la escala de poder según cuánto poder creen tener.

Los formadores y formadoras también pueden utilizar un rotafolio: trazan una línea vertical en el papel y piden a los profesores y profesoras que escriban sus nombres en una determinada posición en relación con el tema. En este caso, los formadores y formadoras deben elegir un solo color para cada tema y los profesores y profesoras deben escribir todos los nombres con los diferentes rotuladores en la misma hoja (por ejemplo, todos los nombres en rojo para el tema de la brecha salarial de género, todos los nombres en verde para el tema del liderazgo, etc.).

La posición del cuerpo o los nombres escritos en la hoja mostrarán claramente la autopercepción de poder de los y las presentes. Habrá quien sea muy consciente de las diferencias de poder existentes entre las personas de nuestra sociedad y habrá quien no.

En este punto, se pueden facilitar los artículos de periódico que se han seleccionado con anterioridad y animar el debate a partir de datos objetivos. La división social del trabajo, la invisibilidad del trabajo doméstico de las mujeres, las desigualdades en el uso del tiempo, la brecha salarial de género y los altos niveles de violencia contra las mujeres son solo algunos ejemplos de la expresión de las desigualdades entre hombres y mujeres, basadas en el mayor poder social otorgado históricamente a los hombres, en que se fundamenta el sexismo.

5. Cierre (20 minutos)

La primera sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación.

SESIÓN 2. Socialización de género y estereotipos de género

Introducción

La construcción social del género, o lo que se denomina socialización de género, comienza desde edades tempranas y se reproduce en todos los ámbitos de la vida y por parte de todos los actores sociales. Todas las culturas y sociedades han desarrollado, en cierta medida, roles y expectativas específicos basados en el sexo, lo que también determina las estructuras de poder en las que se inscribe el género. El profesorado debe ser consciente de cómo se construyen socialmente los roles de género, es decir, las imágenes estereotipadas de las mujeres y los hombres, tanto para poder romper estos estereotipos como para utilizar este conocimiento en el abordaje de la violencia de género, ya que este tipo de violencia está claramente arraigado en los valores simbólicos atribuidos a la masculinidad y la feminidad.

También es pertinente abordar brevemente la construcción de la masculinidad en la sociedad, desarrollada bajo premisas de supuesto dominio natural, que establece algunas de las relaciones esperadas entre hombres y mujeres y contribuye a la naturalización de la violencia como forma de dominio.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.3.**
- **Material necesario: ordenador y proyector, material publicitario, selección de vídeos o clips musicales, hojas en blanco y bolígrafos.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	15'
2. Estereotipos de género y roles de género	<ul style="list-style-type: none">• Actividad en grupo. Análisis de los estereotipos de género en las imágenes publicitarias y en los clips de películas y música.• Puesta en común de las conclusiones en grupo	40'
3. Construcción binaria y rígida de la masculinidad y la feminidad: socialización de género	<ul style="list-style-type: none">• Actividad en grupo para analizar la construcción de la feminidad y la masculinidad a través de ejemplos visuales	40'
4. Breve introducción a la masculinidad	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica con ejemplos	15'
5. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	10'

1. Actividad inicial (15 minutos)

La segunda sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que los profesores y profesoras pueden expresar sus dudas y comentarios, y la introducción al tema de la sesión.

2. Estereotipos de género y roles de género. Debate en grupo (40 minutos)

Se divide a los profesores y profesoras en 3 grupos y se les da material publicitario para que realicen un análisis de los estereotipos de género representados en las imágenes publicitarias y en los clips de películas y música.

Los formadores y formadoras proporcionan a los y las presentes algunos clips de películas y música con representaciones estereotipadas de mujeres, niñas, hombres y niños.

Los formadores y formadoras pueden preparar de antemano algunos ejemplos de imágenes publicitarias sexistas que representen tanto a mujeres como a chicas (desgraciadamente, todavía es posible encontrar muchas chicas y niñas hipersexualizadas en las imágenes publicitarias) e imágenes sexistas o sarcásticas de hombres que cuiden de los hijos e hijas o de la casa. También pueden compartir capturas de pantalla impresas de mensajes difundidos en medios sociales o letras impresas de canciones.

Al analizar las imágenes, los grupos pueden utilizar un pequeño cuestionario:

- ¿Cómo están representadas las mujeres? (¿Tienen las mismas características o son diferentes? ¿Son las características coherentes u opuestas entre ellas?).
- ¿Cómo están representados los hombres? (¿Tienen las mismas características o son diferentes? ¿Son las características coherentes u opuestas entre ellas?).
- ¿Cómo están representadas las identidades periféricas, disidentes y no binarias? (¿Tienen las mismas características o son diferentes?)
- Si te parece ver que existe alguna relación entre las personas, ¿puedes suponer qué tipo de relación se representa? (relación de cuidado, de amor, de trabajo, sexual, de familia heterosexual/homosexual).

Al final, cada grupo pone en común sus conclusiones.

3. Construcción binaria y rígida de la masculinidad y la feminidad: socialización de género (40 minutos)



El equipo formativo explica que el proceso de socialización — por el que las personas interiorizan los valores, las normas, los códigos y la cultura de la comunidad a la que pertenecen— también incluye las aportaciones de los medios de producción y comunicación cultural.

A partir de ejemplos visuales, se pide al profesorado que enumere algunos elementos clave de la feminidad o la masculinidad y que inicien un debate para sacar a la luz prejuicios y estereotipos inconscientes sobre la construcción del género.

4. Breve introducción a la masculinidad (15 minutos)

En el contexto de los estereotipos de género, el equipo formativo puede introducir algunos conceptos sobre la construcción de la masculinidad, con una presentación teórica y algunos ejemplos de cómo los mensajes construyen la imagen de un hombre, y de los tipos de características que debe tener una persona para ser considerada un «hombre de verdad».

5. Cierre (10 minutos)

La segunda sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación.

SESIÓN 3. Violencias machistas: una introducción

Introducción

Las violencias machistas afectan a las mujeres y personas disidentes sexuales y de género, y son la manifestación de la discriminación y de la situación de desigualdad del sistema patriarcal. El patriarcado es el sistema social que pone en situación de valor a los hombres, los roles de poder y la masculinidad en contraposición a las mujeres, los roles de cuidados y la feminidad. Estas desigualdades generan discriminaciones y violencias, y pueden manifestarse de diferentes formas como por ejemplo la violencia de género o la lgtbifobia.

Las violencias machistas no son las únicas manifestaciones de discriminación y violencia que existen actualmente, es importante conocer otras opresiones que interseccionan con el género, como puede ser la edad, la posición social, el nivel de estudios, la raza, religión, etc. otros. Hay que tener en cuenta todas estas especificidades a la hora de abordar situaciones de violencias machistas para no generar paralelamente otras violencias.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.8.**
- **Material necesario: ordenador y proyector.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	20'
2. Mitos en torno al amor romántico	<ul style="list-style-type: none">• Análisis e interpretación de clips de películas que representan escenas de amor romántico.	25'
3. Violencia y «amor»	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica de los fundamentos de la teoría feminista que explican los significados en torno a la violencia de género como mecanismo de control	55'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	20'

1. Actividad inicial (20 minutos)

La tercera sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que el profesorado puede expresar sus dudas y comentarios, y la introducción al tema de la sesión.

2. Mitos en torno al amor romántico (25 minutos)

Los formadores y formadoras muestran clips de películas que representan escenas de amor romántico, extraídos de películas, series de televisión o dibujos animados para niños y niñas, y animan una conversación entre los y las presentes sobre la representación de las relaciones sexoafectivas.

¿Hay diferencias entre hombres y mujeres enamorados en las películas? ¿Cómo se comportan, cómo reaccionan ante una deslealtad? ¿Cómo viven la construcción del deseo? ¿Qué modelos familiares se muestran? ¿Qué relaciones se pueden considerar igualitarias?

Se inicia un debate en grupo dinamizado por el equipo formador.



3. Violencia y «amor» (55 minutos)

A partir de ejemplos visuales y del concepto de «mitos en torno al amor», se informará a los profesores y profesoras sobre los fundamentos relacionados con la violencia de género mediante una presentación teórica con algunas nociones básicas:

- Significados simbólicos de las violencias machistas, que los fundamentos de la teoría feminista consideran un mecanismo de control.
- Tipos y alcances de la violencia de género y las microagresiones. Presentación de los principales tipos y alcances de la violencia de género, relacionándolos con los fundamentos de la teoría feminista.
- Enfoque interseccional de la violencia de género.

4. Cierre (20 minutos)

La tercera sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



2.2 Módulo 2. Violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia

SESIÓN 4. Abordaje de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: introducción

Introducción

La violencia de género entre adolescentes tiene algunas características particulares que suelen pasar desapercibidas en el discurso general sobre este tipo de violencia, normalmente más centrado en la convivencia de personas adultas que mantienen relaciones de pareja. Por un lado, los y las adolescentes son legalmente menores de edad y tienen determinados derechos que deben ser garantizados. Por otro lado, la adolescencia constituye una fase de autodesarrollo y experimentación, de rebeldía y de autoexploración, que suele tener lugar entre los grupos en que se produce la socialización. En estos grupos también se impone la presión entre iguales para ajustarse a las normas del grupo, lo que suele llevar a comportamientos de imitación en un intento de encajar en la red social.

Esta sesión se centra en la comprensión de las particularidades de la violencia de género entre adolescentes, teniendo en cuenta la realidad actual en cuanto a la prevalencia y los tipos de violencia que se producen en esta población. También se hará hincapié en los tipos concretos de relaciones sociales, los medios de conexión y los tipos de mensajes que emplean los y las adolescentes, y cómo estos pueden utilizarse para iniciar diálogos con ellos.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.9.**
- **Material necesario: ordenador y proyector**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	15'
2. Informe de Citibeats	<ul style="list-style-type: none">• Presentación de Citibeats y su informe	20'
3. Tipos de violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia y sus consecuencias	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo y presentación teórica	30'
4. Receptividad a los mensajes sociales y a la presión de los compañeros y compañeras	<ul style="list-style-type: none">• Debat en grup i anàlisi de vídeos o textos	40'
5. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	15'

1. Actividad inicial (15 minutos)

La cuarta sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que los profesores y profesoras pueden expresar sus dudas y comentarios.

2. Informe de Citibeats (20 minutos)

Para consultar el informe de Citibeats, sigue el enlace proporcionado en la sección Bibliografía adicional

El equipo formativo expone el funcionamiento de la plataforma Citibeats y comparte su informe internacional.

Citibeats es una plataforma de análisis de texto basada en inteligencia artificial, que ha recopilado al menos 200 000 datos en Italia, España y la UE para comprender las opiniones y percepciones agregadas y anonimizadas en torno a la violencia de género y la violencia en las relaciones de pareja.

Los datos proceden de dos fuentes: el análisis de las opiniones en línea de la población adulta difundidas en Twitter, foros y blogs, y una encuesta anónima dirigida a estudiantes de entre 15 y 17 años sobre los mismos temas. Citibeats ha procesado las opiniones de la gente a gran escala y las ha convertido en conocimiento agregado y anonimizado, y este en retos en los que pueden participar los alumnos y alumnas.

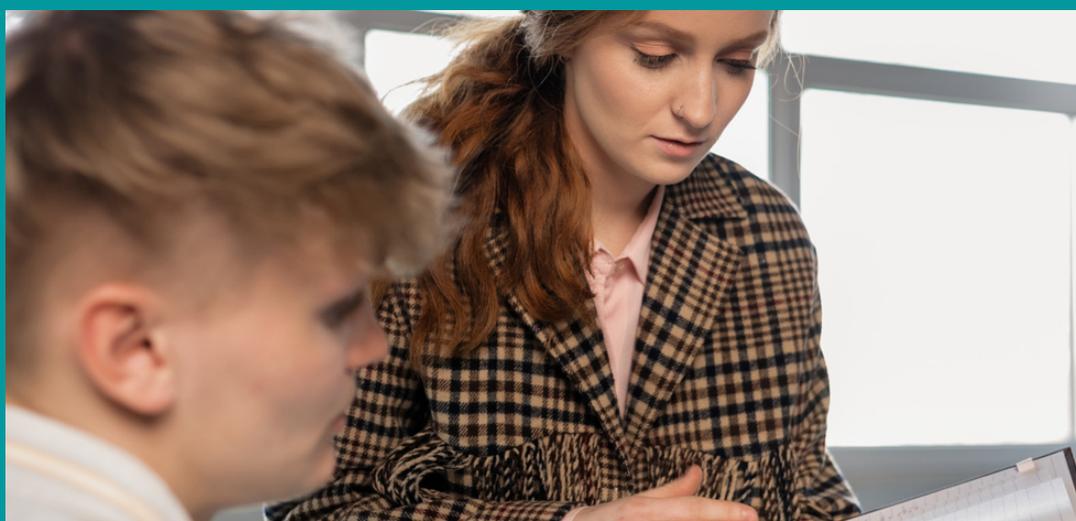


3. Tipos de violencias machistas en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia y sus consecuencias (30 minutos)

A partir de los datos, el equipo formativo abre un debate con los y las participantes preguntándoles si sienten esos hechos bastante cercanos o totalmente alejados de su realidad, en el aula y fuera de ella.

En esta sesión se informará al profesorado sobre los datos, el tipo de violencia entre adolescentes y las posibles repercusiones de esta, con el fin de que tomen conciencia de su existencia. A continuación se expone el tema de esta sesión:

- Datos más recientes sobre la violencia de género entre adolescentes en Italia, España y el mundo.
- Tipos de violencias machistas en las relaciones afectivo-sexuales de la adolescencia y sus consecuencias
- Receptividad a los mensajes sociales y a la presión de los compañeros y compañeras y otros factores de riesgo de violencia de género en la adolescencia



4. Receptividad a los mensajes sociales y a la presión de los compañeros y compañeras (40 minutos)

El equipo formativo proporciona al profesorado vídeos y textos relacionados con la presión del grupo de iguales, la violencia de género en línea, el ciberabuso o el ciberacoso en Internet y en las plataformas de redes sociales, para iniciar un debate en grupo. A menudo, las personas adultas no detectan algunos elementos como señal de violencia, por lo que es importante ser consciente de ello. El equipo formativo puede plantearles algunas preguntas para mantener la conversación:

- ¿Has oído hablar de estas plataformas?
- ¿Imaginabas que este tipo de violencia podía existir?
- ¿Has advertido algo similar en el aula?

5. Cierre (15 minutos)

La cuarta sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación.



SESIÓN 5. Abordaje de la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia: herramientas metodológicas

Introducción

La comunicación sobre las violencias machistas y de género en la adolescencia constituye a menudo un reto, debido a la brecha generacional y a los estilos de comunicación. Por tanto, es recomendable que toda la comunicación en torno a las violencias sea cuidadosamente definida, en cuanto a los métodos, los medios y el mensaje.

Esta sesión pretende desarrollar estrategias prácticas guiadas con el profesorado, que generen algunas pautas y recomendaciones para construir un discurso común y abordar este tipo de violencias en la adolescencia.

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.10.
- Material necesario: ordenador y proyector, hojas en blanco, rotuladores y bolígrafos.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	15'
2. Comunicación con adolescentes sobre temas relacionados con las violencias machistas y de género	<ul style="list-style-type: none">• Lluvia de ideas y debate	35'
3. Elaboración de pautas	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en grupo	35'
4. Presentación de conclusiones y pautas	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en grupo	10'
5. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	15'

1. Actividad inicial (15 minutos)

La quinta sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que el profesorado puede expresar sus dudas y comentarios.

2. Comunicación con los y las adolescentes sobre temas de violencia de género (35 minutos)

Es posible que los profesores y profesoras ya hayan tenido la oportunidad de hablar sobre la violencia machista y de género, el abuso y el acoso con alumnado, o la oportunidad de oírlos charlar entre ellos sobre estos temas, en el aula o fuera de ella. El equipo formativo puede animar el debate planteando algunas preguntas:

- ¿Qué sensaciones ha tenido el profesorado al oír estas conversaciones? ¿Cómo gestionan sus emociones al oír determinadas historias?
- ¿El alumnado es consciente de la existencia de situaciones de violencia entre su grupo de edad?
- ¿Parecen capaces de detectar y nombrar la violencia o el abuso?
- Si les piden opiniones sobre la violencia o los abusos, ¿cómo son sus reacciones?
- ¿Están dispuestos y dispuestas a afrontar el problema o tienden a cerrar la conversación?
- ¿Cuáles son las principales dificultades a la hora de hablar con los alumnos y alumnas sobre este tema? ¿Y cómo se sortean estas dificultades?

Pueden enfrentarse a una variedad de reacciones: algunos chicos y chicas pueden sentirse aliviados al saber que los educadores y educadoras pueden entenderlos, otros pueden sentirse molestos por los temas sensibles, otros pueden llegar a negar el problema (incluso las chicas, que no aceptan ser retratadas como víctimas pasivas).

Debate en grupo.

3. Elaboración de pautas (35 minutos)

Tras recopilar los sentimientos de los y las participantes, se divide al profesorado en tres grupos y se les pide que cree una lista de pautas comunes para hablar de la violencia con los y las adolescentes. Pueden debatir tanto las estrategias como los materiales para sugerir: libros, series de televisión, películas u otros productos culturales. También pueden llevar a cabo una lluvia de ideas sobre material complementario que añadir a sus propios temas.

Sugerimos incluir en el debate una lista de «puntos que deben tenerse en cuenta», que los profesores y profesoras deben considerar durante la conversación con su alumnado en torno a temas sensibles y personales o en el propio momento de «revelación» de algún alumno o alumna.

A medida que identifican las pautas, las anotan en un documento para compartir, al que pueden acceder todos los y las participantes.



4. Presentación de las conclusiones y pautas (10 minutos)

Los grupos ponen en común sus pautas mediante la presentación de diapositivas y guardan este documento como referencia para futuras interacciones.

5. Cierre (15 minutos)

La quinta sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



SESIÓN 6. The Social Coin

Introducción

Esta sesión tiene como objetivo explicar en profundidad el sistema The Social Coin para capacitar al profesorado en el uso de esta herramienta digital durante sus sesiones. The Social Coin es una herramienta digital basada en un sistema gamificado, cuyo objetivo es atraer, inspirar y empoderar a los alumnos y alumnas, promover la innovación social, aumentar la interacción, romper las barreras de comunicación y mejorar las actitudes de los y las participantes para que interioricen nuevos comportamientos que acaben convirtiéndose en nuevos hábitos.

Mediante la aplicación The Social Coin se involucrará mucha gente para difundir más y más consciencia entre el alumnado y la comunidad educativa.

- **Material necesario: ordenador y proyector.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	10'
2. Presentación de la plataforma y la aplicación The Social Coin	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica de la plataforma y la aplicación The Social Coin con ejemplos prácticos de retos• Exploración con los profesores y profesoras	30'
3. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	10'

1. Actividad inicial (10 minutos)

La sexta sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que los profesores y profesoras pueden expresar sus dudas y comentarios.

2. Presentación de la plataforma y la aplicación The Social Coin (30 minutos)

El equipo formativo, guiado por la persona referente de retos, presenta la plataforma y la aplicación The Social Coin a los profesores y profesoras.

En el proyecto Cut All Ties, todos los conocimientos adquiridos por el alumnado en las sesiones de formación se canalizarán en retos semanales impulsados por grupos compuestos por veinte influencers feministas. Cada reto tiene un identificador único (activado a través de un sitio web y una aplicación móvil) que realizará un seguimiento del nivel de actividad y continuidad posterior a la acción inicial.

Los retos se comportan como redes sociales: en cada uno de ellos, los y las participantes pueden ver las acciones de otras personas y animarlas a llevarlas a cabo para cumplir los objetivos del reto en cuestión. Cada grupo comienza a realizar una actividad feminista de sensibilización sobre las violencias machistas entre pares, y la comparte por la aplicación The Social Coin. Al compartirla, invitan a otros alumnos y alumnas a «apoyarla» o a «hacer lo mismo» a través de la plataforma y la aplicación. Cualquier persona invitada podrá aceptar el reto y hacer lo mismo compartiendo a su vez su actividad: las personas usuarias pueden subir fotos desde sus dispositivos móviles, así como textos que relaten la actividad al resto de la comunidad; el resto de los alumnos puede decir que esta acción les ha inspirado o que simplemente les ha gustado.

El objetivo principal del uso de The Social Coin en el proyecto es acelerar el impacto creciente de las acciones de sensibilización de los y las jóvenes. Este aspecto inspirador y el circuito de retroalimentación ayudan a comprender el nivel de impacto que tiene el alumnado en la comunidad. Dicho nivel de impacto no solo se calcula en función del efecto de sus acciones en otros y otras adolescentes, sino también del número de acciones que han hecho y que

han sido fuente de inspiración, lo que constituye una fórmula de impacto social real en cadena. Por consiguiente, se atribuye al alumnado un nivel de impacto, que se utiliza como una forma de clasificar y gamificar toda la experiencia de Cut All Ties. Esta clasificación de impacto no será una competencia, sino que se promoverá el trabajo colaborativo y cooperativo para obtener propuestas más atractivas y de mayor impacto.

La selección se realizará mediante un sistema de premios y menciones a la creatividad, la igualdad de género, el trabajo grupal, etc... todas las personas participantes serán compensadas, con la finalidad de que todas ellas tengan un reconocimiento a su implicación y participación en el proyecto.

Los retos son un modelo flexible que el alumnado puede utilizar para poner en práctica su creatividad con el fin de crear acciones sociales. Estos ejemplos se basan en la experiencia de más de tres años del equipo de The Social Coin en dirección de proyectos de cadena social y en ser fuente de inspiración de más de 500 000 acciones. Algunos tipos de cadenas son:

- **Cadenas de pago por adelantado.**

El alumno o alumna A hace una buena acción para el alumno o alumna B, y le pasa la cadena. El alumno o alumna B está obligado a continuar la cadena con una buena acción para el alumno o alumna C.

- **Cadenas de «estamos juntos en esto»**

El alumno o alumna A propone una actividad de grupo (p. ej., recaudar fondos para mujeres en situación de vulnerabilidad recogiendo productos sanitarios en el supermercado), y la actividad sigue adelante si la cadena llega a 10 personas. Se trata de una especie de modelo Kickstarter de tiempo-inversión.

- **Cadenas de árboles**

Una persona inicia una acción y la comparte en su red (p. ej., a través de WhatsApp u otras redes sociales), a partir de la cual varios de sus amigos y amigas se suman a la cadena con una acción, y la comparten en su red, lo que la hace crecer viralmente.

- **Cadenas de punto común de referencia**

Los códigos de las cadenas pueden imprimirse como códigos QR que corresponden a una cadena determinada, y el código QR se coloca en un lugar físico (p. ej., un estante de la biblioteca). Los compañeros y compañeras pueden tropezar con el código QR y escanearlo, y se les presenta el reto (p. ej., leer y reseñar un libro feminista para seguir la cadena).

La flexibilidad es un factor clave para la acción social: la gente suele subestimar el impacto de sus acciones y el efecto dominó que pueden tener en sus redes sociales. Al ver el impacto continuado de sus acciones, es más probable que los alumnos y alumnas sigan sumando acciones sociales y que interioricen el proceso de realizar un cambio social.

Durante esta sesión, el equipo formativo y la persona referente de retos invitan al profesorado a explorar la plataforma y la aplicación, y a probar ejemplos prácticos de retos.

5. Cierre (10 minutos)

La sexta sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



2.3 Módulo 3. Conjunto de herramientas básicas para la prevención y detección de la violencia de género entre adolescentes en las escuelas

SESIÓN 7. Prevención, sensibilización y detección de las violencias machistas en los centros educativos

Introducción

La lucha contra las violencias machistas implica varias estrategias organizadas en distintas etapas. Centrarse en la prevención y la detección constituye el primer paso para abordar esta cuestión, para lo que se necesita una formación específica.

La prevención y la sensibilización son acciones que pueden desarrollarse a través de campañas de comunicación, acciones y mensajes repetidos en toda la escuela, visibilización de esta cuestión e integración del tema en el programa escolar. Esto implica el compromiso no solo de la dirección del centro, sino también de los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos y aquellas que son líderes activos entre el alumnado.

La detección es el segundo paso para abordar las violencias machistas entre adolescentes, ya que puede permitir intervenir pronto, y minimizar así los efectos que este tipo de violencia puede tener en la víctima y el resto del alumnado afectado de manera directa o indirecta. La detección también transmite a todo el alumnado el mensaje de que la escuela está implicada en la lucha contra la violencia de género y comprometida con esta, y que no la tolerará.

A lo largo de esta sesión, el profesorado tendrá un espacio para abordar cuestiones relativas a la prevención, sensibilización y detección de la violencia de género en el recinto escolar, y se le dará algunos ejemplos, indicadores y casos prácticos para analizar y entrenar la capacidad de detectar dichas situaciones.

También comenzarán a crear su propio protocolo interno, que podrán terminar en la siguiente sesión.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.11.**
- **Material necesario: ordenador y proyector, hojas en blanco, rotuladores y bolígrafos.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	10'
2. Retos y estrategias para prevenir y detectar la violencia de género	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo sobre la prevención y detección	50'
3. Elaboración de un protocolo interno	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en grupo para elaborar el protocolo interno de la escuela	20'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	10'

1. Actividad inicial (10 minutos)

La séptima sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que los profesores y profesoras pueden expresar sus dudas y comentarios.

2. Retos y estrategias para prevenir y detectar la violencia de género (50 minutos)

Tras la recapitulación de la sesión anterior, esta sesión se desarrollará en torno a las ideas de prevención y detección de la violencia de género. Son momentos diferenciados en el abordaje de la violencia de género en la adolescencia. Si la prevención conlleva un proceso largo y exhaustivo que tiene como objetivo aumentar la sensibilidad respecto a los efectos de la violencia y la prevención del comportamiento violento, la detección se refiere a la acción de identificar el comportamiento violento entre adolescentes y abordarlo.

El equipo formativo expondrá las principales diferencias entre las acciones y objetivos de prevención y detección, y explicará por qué son pasos fundamentales para abordar la violencia de género en la adolescencia. Deben aportar también ejemplos concretos de violencias machistas que hayan ocurrido en contextos similares, así como algunos estudios de caso.



3. Elaboración de un protocolo interno (20 minutos)

A lo largo de la sesión, se invita a los profesores y profesoras a debatir los diferentes retos a los que se enfrentan y a identificar sus estrategias para superarlos, tanto en el caso de la prevención como de la detección. El formador o formadora debe recoger las principales estrategias y compartirlas después con los profesores y profesoras como un conjunto de mejores prácticas. A partir de estos puntos, se invita a los profesores y profesoras a trabajar en grupo y a anotar algunos elementos clave que consideren esenciales para incluir en un protocolo interno contra la violencia de género. También pueden resumirlos en un documento y compartirlos durante la siguiente sesión.

4. Cierre (10 minutos)

La séptima sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



SESIÓN 8. Abordaje de las violencias machistas de alto riesgo y emergencia: pautas básicas

Introducción

El profesorado puede observar y actuar en la detección de las violencias machistas entre adolescentes, dada su proximidad a largo plazo con ellos y ellas a lo largo del curso escolar. En caso de que el profesorado detecte una situación posible o confirmada de violencia de género en el centro educativo, es primordial que sepa cómo actuar y cómo abordar la situación mediante una estrategia concertada desarrollada internamente, que debería orientar la secuencia de acciones que deben tener lugar y los actores implicados.

Después de la actividad de lluvia de ideas de la última sesión con el profesorado, a lo largo de esta sesión el formador o formadora expondrá algunos de los elementos clave que deberían incluirse en un protocolo interno para actuar en los casos en que se produzca una situación urgente de violencia. A continuación, comenzará a elaborar, a través de una metodología participativa, este mismo protocolo, que el profesorado junto con el equipo de dirección del centro deberán terminar una vez finalizada la formación.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.12.**
- **Material necesario: ordenador y proyector, hojas en blanco, rotuladores y bolígrafos**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo	10'
2. Situaciones de emergencia de violencia de género entre adolescentes y elementos clave de cada protocolo	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica	25'
3. Elaboración conjunta de un protocolo interno para abordar la violencia de género entre adolescentes en los centros educativos	<ul style="list-style-type: none">• Actividad en grupo en la que cada grupo trabaja en una parte del protocolo interno	45'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica “¿Cómo va a resultar útil al alumnado lo que he aprendido?»	10'

1. Actividad inicial (10 minutos)

La octava sesión comienza con una breve recapitulación voluntaria de las sesiones anteriores en la que el profesorado puede expresar sus dudas y comentarios, y la introducción al tema de la sesión.

2. Situaciones de emergencia de violencia de género entre adolescentes y elementos clave de cada protocolo (25 minutos)

Las situaciones de emergencia de violencia entre adolescentes con las que puede encontrarse el profesorado pueden clasificarse como violencia física, psicológica, sexual y cibernética, acoso por razón de género e intimidación. El equipo formativo expone los diferentes tipos de situaciones de emergencia y dan algunos ejemplos de elementos clave que deberían incluirse en un protocolo interno para actuar en casos o situaciones urgentes de violencia machista entre adolescentes.



3. Elaboración conjunta de un protocolo interno para abordar la violencia machista entre adolescentes en los centros educativos (45 minutos)

A partir del trabajo realizado por el profesorado en la última sesión y tras la explicación de los elementos clave del protocolo interno, el equipo formativo divide a las personas en unos cuantos grupos y organizan la elaboración conjunta del protocolo mediante una actividad de lluvia de ideas. Pueden plantear algunas preguntas:

- ¿Quién debe ser el o la responsable de atender la emergencia?
- ¿Cuál es el mejor lugar para una conversación segura?
- ¿Cuáles pueden ser las mejores pautas de comunicación con la familia o la comunidad educativa implicada?
- Piensa en una lista de algunas situaciones preestablecidas que necesitan la intervención inmediata de la policía
- ¿Cuáles pueden ser las sanciones educativas para los agresores?

El profesorado intenta encontrar algunas respuestas a preguntas similares y otras que pueden surgir a partir de la lista de elementos básicos sugerida en el capítulo 1.12, y elaboran conjuntamente el protocolo de emergencia interno del centro educativo.

4. Cierre (10 minutos)

La octava sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL ALUMNADO



El conjunto de herramientas de capacitación para el alumnado está organizado en cuatro módulos compuestos por once sesiones, cada una de las cuales dura cincuenta minutos.

El módulo 1 ofrece la introducción, la conceptualización y los fundamentos de las violencias machistas, de género y la construcción de género.

El módulo 2 aborda la violencia de género en las primeras relaciones afectivo-sexuales de la adolescencia.

El módulo 3 incluye herramientas y plataformas innovadoras para sensibilizar en la adolescencia.

Por último, el módulo 4 está dedicado a una reunión final en la que el alumnado implicado comparte la experiencia con los y las demás jóvenes de la escuela: las vivencias, las críticas, las habilidades que han adquirido, las acciones que han puesto en práctica y los resultados que han conseguido con las cadenas sociales.

Sugerimos que se ofrezca al alumnado el itinerario completo para proporcionarle un marco exhaustivo del tema, pero cada módulo también puede utilizarse por separado.

PUNTOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA

- Crea un espacio seguro durante la formación en el que el alumnado pueda hacer preguntas, enfrentarse a ideas equivocadas y llegar a una nueva comprensión del fenómeno. Intentaremos dismantlar los patrones de patriarcado que han estado arraigados en nuestra sociedad durante siglos, y cada alumno y alumna revelará sus propias percepciones individuales al respecto, por lo que debemos ser capaces de suspender nuestro juicio sobre su punto de vista para poder participar plenamente en un **diálogo mutuo respetuoso**.
- ¡Deja que los alumnos y alumnas se expresen! Recuerda que los chicos y chicas no tienen que darte respuestas correctas, sino que **tienen que sentirse libres de expresar con claridad y espontaneidad** sus propias ideas, aunque no se ajusten al contexto, e incluso si se alejan de tus expectativas.
- Ten en cuenta la cantidad de tiempo disponible para cada actividad. Asegúrate de distribuir adecuadamente el tiempo durante cada sesión para completar la formación en circuito:
 - a. actividades para dismantlar creencias y prejuicios;
 - b. construcción conjunta de nuevos significados;
 - c. cierre con una recapitulación teórica.

3.1 MÓDULO 1. Introducción y conceptualización: estereotipos de género

SESIÓN 1. Relevancia del tema

Introducción

Las violencias machistas están presentes en las relaciones y vínculos que se establecen en la adolescencia. Se calcula que una de cada tres mujeres en el mundo ha sufrido violencia física o sexual en algún momento de su vida, sobre todo por parte de su pareja. En los países del sur de Europa, la violencia de género sigue denunciándose poco, debido al bajo nivel de sensibilización, a la vergüenza y a las normas sociales sexistas que todavía existen y que también afectan a la vida de los y las adolescentes, sobre todo por el control, la humillación y la presión de los compañeros y compañeras.

Se considera que la violencia de género en cualquier grupo de edad está arraigada en los estereotipos de género que jerarquizan a hombres y mujeres y dictan los roles, comportamientos y actitudes que se esperan de ellos y ellas. Desde los primeros años de nuestra vida nos asaltan las expectativas de género relativas a nuestra posición en la sociedad como hombre o como mujer y a la relación mutua entre ambos. Estas suposiciones pueden ser negativas o aparentemente benévolas, pero, en cualquier caso, el conjunto de pensamientos sesgados sobre la socialización de género es limitante. En este módulo el alumnado trabajará el concepto de estereotipo de género.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.3.**
- **Material necesario: ordenador y proyector, hojas en blanco, rotuladores y bolígrafos.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Breve presentación del proyecto y saludarse	10'
2. Dos verdades y una mentira	<ul style="list-style-type: none">• Actividad para conocerse y ver en la práctica los estereotipos de género en acción	15'
3. Prejuicios, sesgos, estereotipos de género y relevancia del tema	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo y presentación teórica	20'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'

1. Actividad inicial (10 minutos)

El equipo formativo da la bienvenida al alumnado (también pueden invitarles a tomar asiento en un círculo, si se les permite según los procedimientos de seguridad frente al COVID); realizan una pequeña introducción sobre la formación del programa, la estructura de los módulos y los objetivos y, a continuación, se presentan.

Antes de empezar a hablar del tema, el equipo formativo rompe el hielo pidiendo al grupo de participantes que se presente mediante la información descrita en el juego que se explica a continuación. Les permitirá conocerse y, de paso, empezar a hablar de los prejuicios y los sesgos.

2. Dos verdades y una mentira (15 minutos)

El equipo formativo pide al alumnado que se presente mediante tres informaciones sobre su persona: dos verdaderas y una falsa, en cualquier orden. Lo que digan no tiene por qué estar relacionado con cosas íntimas, sino simplemente con aficiones, intereses, experiencias agradables pasadas, gustos por cosas diversas (mascotas, series de televisión, críticas...).

Cada participante pronuncia sus afirmaciones (tratando de evitar dar cualquier otra información mediante el lenguaje corporal o el tono de voz) y el grupo, en círculo, tiene que adivinar cuál es la falsa. Básicamente, conociendo a la persona (o por la primera impresión en caso de tratarse de clases mezcladas) el grupo determinará qué característica parece increíble (falsa) o creíble (verdadera).

Puede haber afirmaciones que el grupo detecte inmediatamente como verdaderas o falsas, pero también sorpresas sobre los compañeros y compañeras en relación con cosas que nunca habrían creído posibles. Con la ayuda de los formadores y formadoras, el juego puede llevar a la reflexión sobre el sesgo de género, los prejuicios y la falacia de la primera impresión.

3. Prejuicios, sesgos, estereotipos de género y relevancia del tema. Debate en grupo (20 minutos)

LEl equipo formativo puede dinamizar una conversación basada en las afirmaciones que los alumnos y alumnas enfatizan durante el juego de intercambio de afirmaciones:

- ¿Ha habido características, actividades o gustos atribuidos a un chico o una chica fácilmente identificados como verdaderos o falsos? ¿Por qué?
- ¿Ha habido alguna característica que necesitara más explicación para ser aceptada? ¿Por qué?

Los estereotipos de género impiden ver los hechos de la vida real y limitan la oportunidad de conocer a alguien, porque solo se nos permite ver el retrato estereotipado atribuido según las normas de género del sistema heteropatriarcal. Reconocerlo es un primer gran paso: significa trabajar en nuestras creencias más profundas e iniciar una revolución cultural.

4. Cierre (5 minutos)

La primera sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



SESIÓN 2. Socialización de género y estereotipos de género

Introducción

La socialización de género es el proceso por el que se moldea socialmente a las personas según su género asignado. El género se les asigna al nacer, de acuerdo con su sexo, cumpliendo un estricto sistema binario, en el que se categoriza a los niños y niñas de dos maneras distintas y opuestas para convertirlos en hombre o mujer.

Los estereotipos de género pueden ser el resultado de este tipo de socialización de género, ya que se espera que las niñas y niños actúen de la manera en que se los ha socializado desde su nacimiento. Las siguientes actividades permiten entrar en este proceso y revelarlo.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.3.**
- **Material necesario: ordenador y proyector, carteles en blanco, rotuladores, bolígrafos, cinta adhesiva o trozos de papel con tira adhesiva reutilizable, imágenes y textos impresos para los «cuadros de género» y rotafolio.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. El «cuadro de género»	<ul style="list-style-type: none">• Actividades participativas y debate en torno a la socialización y los estereotipos de género en la vida cotidiana y en la comunicación	25'
3. Conocimientos básicos sobre la socialización de género	<ul style="list-style-type: none">• Creación conjunta de un glosario sobre terminología de género	15'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'



1. Actividad inicial (5 minutos)

La segunda sesión se abre con una breve recapitulación de la sesión anterior realizada de forma voluntaria por algunos alumnos y alumnas, y una pequeña explicación del tema del día por parte de los formadores y formadoras.

2. Los cuadros de género (25 minutos)

Los formadores y formadoras cuelgan dos carteles en las paredes de la clase: en uno pondrán «Chicas/mujeres» y en el otro «Chicos/hombres»: estos son nuestros cuadros de género. A continuación, traen al aula varios tipos de revistas en las que el alumnado pueda encontrar diversas imágenes significativas que representen las expectativas de género de la sociedad y dejan que extraigan las que consideren útiles para la actividad. Pueden añadir material impreso de Internet (capturas de pantalla de posts, artículos de periódico, publicidad, etc.) y hojas con fragmentos literarios o filosóficos que muestren claramente la construcción de la jerarquía de género a lo largo de los siglos (por ejemplo, fragmentos de «Ars Amandi», de Ovidio; textos de Aristóteles o fragmentos de Émile ou De l'éducation, de J. J. Rousseau).

El equipo formativo pide al alumnado que pegue las imágenes y los textos en el cuadro de género correspondiente según la socialización de género habitual, y luego inician la conversación sobre la expresión de género recogida en los carteles. Las posibles preguntas podrían ser:

- ¿Cómo están representadas las mujeres? (¿Tienen las mismas características o son diferentes? ¿Son las características coherentes u opuestas entre ellas?).
- ¿Cómo están representados los hombres? (¿Tienen las mismas características o son diferentes? ¿Son las características coherentes u opuestas entre ellas?).
- Si te parece ver que existe alguna relación entre las personas, ¿puedes suponer qué tipo de relación se representa? (relación de cuidado, de amor, sexual, de familia heterosexual/homosexual).
- Según tu experiencia, ¿representan los cuadros de género la vida real?
- ¿Faltan características de personalidad en estos carteles?
- ¿Te reconoces en esta representación? ¿Qué otras características pueden existir?

Los formadores y formadoras también pueden anotar en un rotafolio algunos conceptos clave surgidos del debate.

3. Conocimientos básicos sobre la socialización de género (15 minutos)

El alumnado tratará de crear conjuntamente un pequeño glosario sobre la terminología de género con la ayuda del equipo formativo. Los primeros términos podrían abarcar los siguientes conceptos: sexo, género, feminidad, masculinidad, estereotipo de género, privilegio, patriarcado, expectativas sociales, heteronormatividad, interseccionalidad.

Antes de la sesión, se pueden imprimir una selección de los términos y sus definiciones en hojas separadas. Tras una breve lluvia de ideas, los formadores y formadoras piden a los alumnos y alumnas que cotejen las palabras con las definiciones y, a continuación, explican en profundidad los términos que resultan poco claros. Sugerimos colgar los papeles en la pared para el desarrollo de la sesión.

4. Cierre (5 minutos)

La segunda sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



SESIÓN 3. Relación causa-efecto entre los estereotipos de género, la violencia de género y machista

Introducción

Existen estrechas conexiones de causa-efecto entre los estereotipos de género, la desigualdad en la distribución del poder y las violencias machistas/de género. Los roles de género transmiten que los hombres y las mujeres no merecen el mismo respeto. Y cuando se considera que alguien no merece respeto, puede ser más fácil excusarse cuando se comete violencia contra esa persona.

Una rama reciente de los estudios de Psicología Social ha relacionado a los estereotipos de género con el proceso de la llamada «deshumanización», el fenómeno de negar la plena humanidad según categorías seleccionadas —mujeres, pero, en este caso, también personas no heterosexuales y no binarias—, que contribuye a justificar la discriminación, la violencia y el abuso, porque conduce a una especie de «desconexión moral».

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.2.
- Material necesario: ordenador y proyector, bolígrafos, hojas para compartir entre los alumnos y alumnas con un fragmento de la obra *Una habitación propia* y rotafolio

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. La verdadera historia de la hermana de Shakespeare. Lectura en grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Lectura y lluvia de ideas a partir de un texto feminista	15'
3. Dinámica patriarcal y fundamentos de la teoría feminista	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica sobre el proceso de flujo desde los estereotipos de género hasta la discriminación y la violencia, y fundamentos de las teorías feministas que explican los significados en torno a la violencia de género como mecanismo de control.	25'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'

1. Actividad inicial (5 minutos)

La tercera sesión se abre con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por alumnos y alumnas, y una pequeña explicación del tema del día por parte del equipo formativo.

2. La verdadera historia de la hermana de Shakespeare. Lectura en grupo. (15 minutos)

L'equip formatiu distribueix entre el alumnado les fulles amb una cita de Virginia Woolf extraïda de *Una habitació pròpia*, en què se conta la «veradera història de la germana de Shakespeare», després de la qual proposa una lectura col·lectiva. En aquesta obra, publicada el 1929, de reconstrucció imaginativa, Virginia Woolf escriu el que li hauria passat a una dona amb talent si hagués nascut a l'època de Shakespeare i hagués pres les mateixes decisions que el seu «germà». La hipotètica germana de Shakespeare, Judith, sorgeix com a figura simbòlica d'un geni femení que busca cobrar vida en una societat enormement patriarcal.

Los formadores y formadoras animan el debate en torno al texto y recogen en un rotafolio algunos elementos clave de la conversación.



3. Dinámica patriarcal y fundamentos de la teoría feminista (25 minutos)

Los estereotipos de género son un fenómeno complejo y tienen su origen en la cultura y las tradiciones locales, tanto en lo que se refiere a las relaciones entre los géneros como al mayor poder que tradicionalmente se confiere a los hombres en comparación con las mujeres en nuestra sociedad. No hay ningún lugar en nuestro mundo que esté exento de la distribución desigual del poder. Los prejuicios socialmente aceptados y a menudo inconscientes empiezan a moldear nuestra mente en la infancia, a partir de los colores atribuidos al nacer —rosa para las niñas y azul para los niños— y crean una clara jerarquía entre los géneros. Las niñas y niños aprenden lo que constituye un comportamiento femenino y masculino a través de su familia y amigos, los medios de comunicación y las instituciones, incluidas las escuelas y la religión. También la juventud se ve expuesta regularmente a mensajes sobre cómo debería ser el aspecto, el comportamiento y el juego de los chicos y las chicas, lo que limita su imaginación y, en última instancia, sus opciones.

4. Cierre (5 minutos)

La tercera sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.

A partir de la lectura de Virginia Wolf, y eventualmente de otros textos feministas, el equipo formativo explica el proceso de flujo desde los estereotipos de género hasta la discriminación y la violencia, y los fundamentos de las teorías feministas que identifican la violencia de género como mecanismo de control.

3.2 MÓDULO 2. Violencia de género en las primeras relaciones afectivo-sexuales

SESIÓN 4. Violencia de género y machista en la adolescencia y la juventud

Introducción

Las violencias machistas y violencias de género son un fenómeno que puede afectar también a los y las adolescentes durante sus primeras relaciones. A este fenómeno solo se le ha empezado a dar importancia en las dos últimas décadas, debido al escaso interés que las interacciones románticas y afectivas entre adolescentes han suscitado a la comunidad educativa, los servicios sociales y las fuerzas del orden. La intersección entre la violencia de género y los y las menores sigue constituyendo una laguna por llenar, no cubierta por los protocolos de prevención de la violencia de género previstos por la ley. Además, muchos y muchas adolescentes no informan de los comportamientos abusivos, porque tienen miedo de contárselo a su familia y sus amigos y amigas.

La verdad es que es un problema extendido e infravalorado que puede darse en persona, en línea o a través de la tecnología. En la adolescencia se pueden dar algunos comportamientos, como las burlas y los insultos, que se pueden entender como una parte «normal» de una relación, pero estos comportamientos pueden convertirse en abusivos y llegar a formas graves de violencia.

- **Para conocer el contenido teórico, consulta los capítulos 1.8 y 1.9.**
- **Material necesario: ordenador y proyector, bolígrafos, rotafolio y hojas con un cuestionario anónimo.**

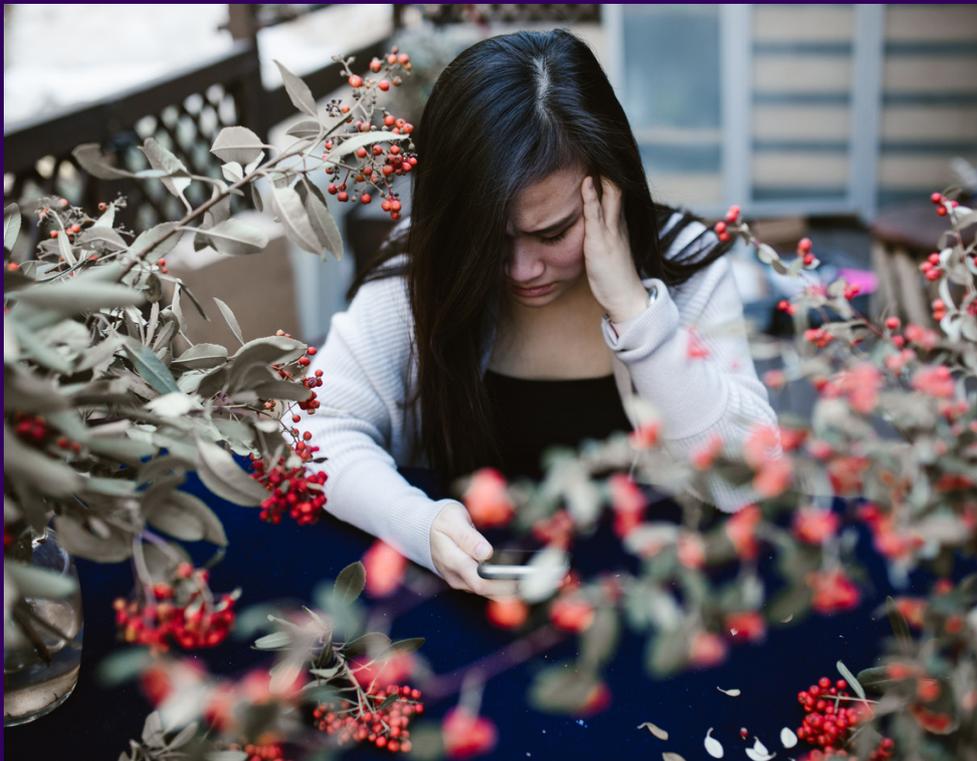
Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. Cultura de la violencia	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica sobre la violencia de género en la adolescencia y la juventud, la cultura de la violencia, la cultura de la violación, la violencia en las relaciones adolescentes, y la LGBTIfobia y sus especificidades	10'
3. Autopercepción de los y las adolescentes sobre la violencia en las relaciones afectivo-sexuales	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo sobre las percepciones propias de la violencia sexista	30'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'

1. Actividad inicial (5 minutos)

El cuarto día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por algún alumno o alumna, y una pequeña explicación del tema del día por parte de los formadores y formadoras.

2. Cultura de la violencia (10 minutos)

El equipo formativo comparte con el alumnado información básica sobre la cultura de la violencia y la existencia de la violencia de género en las relaciones entre adolescentes. También deben incluir información sobre la violencia ejercida entre parejas del mismo sexo. El equipo formativo describe los distintos tipos de violencia y se asegura de que el alumnado comprenda que los comportamientos controladores, las palabrotas, las relaciones sexuales bajo presión, los insultos, las humillaciones y amenazas, la ciberviolencia y otros tipos de abuso no físico también forman parte de la cultura de la violencia.



3. Autopercepción de los y las adolescentes sobre la violencia en las relaciones afectivo-sexuales.

Debate en grupo

(30 minutos)

El equipo formativo intenta animar un debate sobre la autopercepción de la violencia en las primeras relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. Según el grado de disposición de los alumnos y alumnas a abrirse al grupo sin vergüenza, pueden empezar contando algo sobre su propia experiencia a la misma edad y luego hacer algunas preguntas a los y las participantes, o pueden compartir un pequeño cuestionario anónimo y abrir el debate incitando a recibir respuestas voluntarias en público. Los formadores y formadoras pueden utilizar dos formas diferentes de plantear las mismas preguntas: más generales, en el primer caso, y más personales, en el segundo:

En el primer caso, el equipo formativo puede plantear este tipo de preguntas a la clase:

- ¿Qué significa humillar a un compañero o compañera?
- ¿Qué significa infravalorar a una persona?
- ¿Cuándo puede considerarse que las prácticas sexuales son «consentidas» y cuándo puede considerarse que una persona está «obligada» a tenerlas?
- ¿Qué significa «amenazas emocionales»?
- ¿Qué significa «estado de alerta»?
- ¿Sabes lo que significa sentirse totalmente responsable o culpable de lo que ocurre en una relación?

El cuestionario anónimo debería contener preguntas de este tipo:

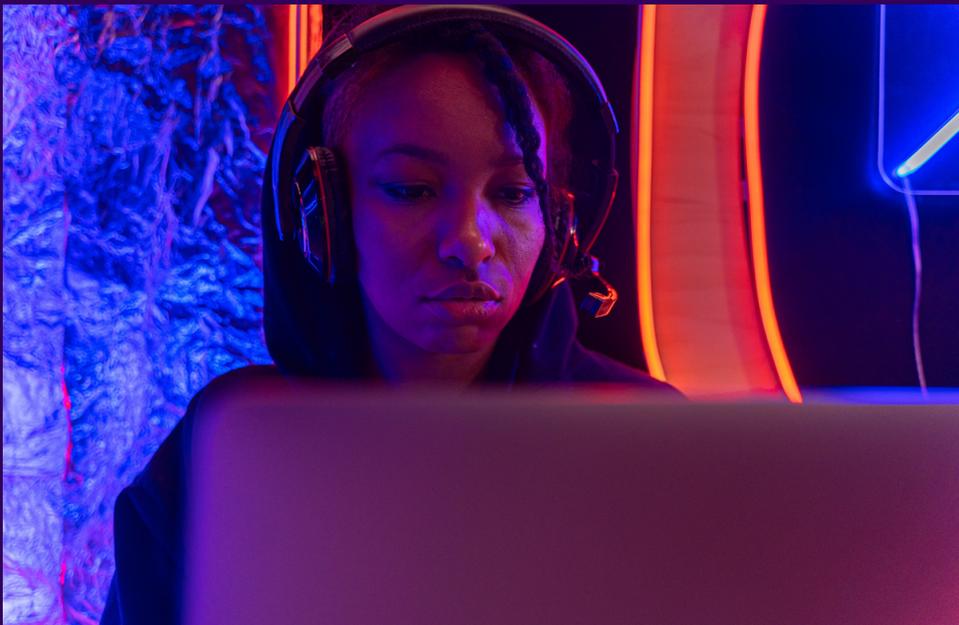
- ¿Alguna vez te has sentido completamente culpable o responsable de lo que ha ocurrido en tu relación?
- ¿Te has sentido alguna vez humillada en público por tu pareja?
- ¿Alguna vez tu pareja te ha insultado delante de tus amigos y amigas?
- ¿Has sentido alguna vez que tu pareja ha infravalorado tus pasiones, aficiones o estudios?
- ¿Has tenido alguna vez prácticas sexuales sin querer hacerlo?
- ¿Te has sentido alguna vez sutilmente obligada a mantener prácticas sexuales?
- ¿Has recibido alguna vez amenazas de romper contigo por parte de tu pareja si no haces lo que quiere?
- ¿Has estado alguna vez en estado de alerta por miedo a que tu pareja te haga algo?

PUNTOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA

- Durante la conversación, si el alumnado se siente en un espacio seguro, puede producirse una revelación, de varias maneras. El equipo formativo, o el profesorado en su caso, debe ser capaz de gestionarla mientras los alumnos y alumnas la cuentan, y después de la sesión, aplicando los protocolos elaborados durante su propia formación.
- En algunos casos, puede ser suficiente con crear o mantener un espacio seguro para hablar; en otros, pueden verse obligados u obligadas a activar los protocolos sociales y legales destinados a hacer frente a una situación grave de violencia. En cualquier caso, el equipo formativo o el profesorado deben ser capaces de mantener la comunicación abierta y no forzar la decisión del alumno o la alumna implicados, para evitar el riesgo de que la víctima se cierre y, por consiguiente, permanezca en situación de peligro.
- Este es el momento de hablar; después será el de actuar.

4. Cierre (5 minutos)

La cuarta sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



SESIÓN 5. Construcción social de la masculinidad y masculinidad tóxica

Introducción

Al igual que ocurre con la feminidad, la masculinidad está expuesta a la construcción social. La forma de masculinidad culturalmente más dominante es la masculinidad hegemónica, que es la más valorada desde el punto de vista cultural. También podemos llamarla masculinidad tóxica; es decir, el conjunto de criterios que definen cómo debe ser un hombre para ser considerado un «hombre de verdad» y que niegan cualquier otra característica posible en los hombres.

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.3.
- Material necesario: ordenador y proyector, bolígrafos, rotafolio y trozos de papel.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. Construcción social de la masculinidad y privilegios masculinos	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica y debate en torno al concepto de masculinidad saludable/tóxica	10'
3. Actividad de juego de roles; trabajo en grupo	<ul style="list-style-type: none">• Debate en torno a la masculinidad saludable/tóxica. Implicación de los chicos y chicas en la detección y denuncia de comportamientos violentos	30'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'



1. Actividad inicial (5 minutos)

El quinto día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por algún alumno o alumna, y una pequeña explicación del tema del día por parte de los formadores y formadoras.

2. Construcción social de la masculinidad y privilegios masculinos (10 minutos)

Los formadores y formadoras ofrecen a los alumnos y alumnas información básica sobre la construcción de la masculinidad y el concepto de masculinidad saludable/tóxica.



3. Actividad de juego de roles; trabajo en grupo (30 minutos)

El equipo formativo divide al alumnado en pequeños grupos; cada uno de ellos representará una situación específica con determinados personajes y un determinado contexto.

Los personajes* y los roles* se escriben previamente en varios trozos de papel (cada trozo tiene que contener un solo personaje o un solo rol; cada personaje elegido al azar puede ser el protagonista o solo un observador). Dentro de cada grupo, el equipo formativo pide a los alumnos y alumnas que elijan al azar un personaje y un rol (consulta el personaje y el rol más abajo) y dan al grupo una situación* de violencia o de control que el grupo deberá gestionar. Cada alumno o alumna personificará a otra persona y tendrá que gestionar la situación que se le ha asignado poniéndose en el lugar de otra persona. Se puede asignar personajes femeninos a los chicos y viceversa.

Con el único fin de guardar las conversaciones y analizarlas, los formadores y formadoras pueden proponer realizar el debate en un documento compartido en línea, en que los alumnos y alumnas podrán leer los puntos de vista de los demás en el mismo momento en que estén escribiendo y participar activamente en la discusión. Los formadores y formadoras deben poder acceder a cualquier documento compartido.

Si no se dispone de dispositivos tecnológicos, otra opción puede ser añadir el rol de «reportero/a» en cada grupo, quien será el encargado/a de escribir a mano un informe del diálogo.

* **Las posibles situaciones que tratar podrían ser:** la chica/el chico gana una beca para un programa Erasmus de seis meses, la chica/el chico sale con una amiga o amigo íntimo sin su novio/novia, la nueva madre/el nuevo padre encuentra un trabajo, la nueva madre/el nuevo padre pierde su trabajo, la chica/el chico recibe continuas llamadas y mensajes de su pareja en los que le pide que le informe de sus movimientos.

* **Los posibles personajes pueden ser:** chica estudiante, chico estudiante, madre desempleada, padre desempleado, madre trabajadora, padre trabajador, chicas en el extranjero durante el programa Erasmus/Leonardo, chicos en el extranjero durante el programa Erasmus/Leonardo, chica temporera, chico temporero, amiga de la chica, amigo del chico.

(Cada grupo tiene que tener el mismo número de personajes masculinos y femeninos)

* **Roles:** protagonista (dos en cada grupo), reportero (solo uno por grupo) y observador (el resto del grupo).

Los grupos tienen 20 minutos para hablar de la situación a partir de los textos y para gestionarla, y deben comportarse de acuerdo con sus personajes y poniéndose en el lugar de otra persona. Los formadores y formadoras pueden proponer la misma situación a todos los grupos o proponer diferentes situaciones y diferentes personajes a cada grupo.

Seguidamente, el equipo formativo puede ayudar a analizar las conversaciones planteando algunas preguntas:

- ¿Te has sentido cómodo o cómoda con tu personaje? ¿Por qué?
- ¿Cómo te has sentido al ponerte en su lugar? ¿Por qué?
- Ante la misma situación, ¿has notado alguna diferencia en las reacciones de los observadores en función del género de los protagonistas? ¿Por qué?

4. Cierre (5 minutos)

La quinta sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



SESIÓN 6. Introducción a la sexualidad

Introducción

La sexualidad es un aspecto central del ser humano durante todas las etapas de la vida. Durante la adolescencia y la juventud, esta dimensión humana adquiere características específicas. Aunque solemos vivir situaciones que implican cuestiones sexuales y reproductivas al mismo tiempo, es importante tener en cuenta la diferencia entre estos dos aspectos, porque en general nuestra sexualidad no está destinada a la reproducción.

La perspectiva adultocéntrica generalizada tiende a estigmatizar a los y las jóvenes y su capacidad de tomar decisiones responsables. Aunque en muchos casos es necesario proteger los derechos de los y las adolescentes porque se encuentran en una situación de vulnerabilidad, es fundamental confiar en la juventud y proporcionarles toda la información y los recursos que necesitan para decidir de forma autónoma sobre su propia sexualidad.

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.5. y 1.6.
- Material necesario: ordenador y proyector, bolígrafos y selección de vídeos y clips musicales.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. Modelo hegemónico de sexualidad	<ul style="list-style-type: none">• Exposición teórica. Introducción a la sexualidad	10'
3. Cuerpo, sexualidad y prácticas sexuales	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo sobre la sexualidad	30'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'



1. Actividad inicial (5 minutos)

El sexto día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por algún alumno o alumna, y una pequeña explicación del tema del día por parte del equipo formativo.

2. Modelo hegemónico de sexualidad y marco jurídico (10 minutos)

El equipo formativo ofrece presentaciones teóricas sobre los fundamentos de la sexualidad, el modelo hegemónico de la sexualidad en la actualidad, y sobre los derechos sexuales y reproductivos.



3. Cuerpo, sexualidad y prácticas sexuales. Debate en grupo (30 minutos)

Tras esta primera parte teórica, el equipo formativo organiza una lluvia de ideas entre el alumnado sobre temas de sexualidad. Pueden plantear alguna pregunta para mantener la conversación, empezando por las siguientes:

- ¿Qué entendemos por sexualidad?
- ¿Todas las personas tienen sexualidad?
- ¿Todas las personas experimentan su sexualidad de la misma manera?
- ¿Influyen los roles de género en la libre expresión de la sexualidad?

PUNTOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA

- Haz que el alumnado se sienta cómodo.
- Asegúrate de crear un espacio seguro, que permita a los alumnos y alumnas expresar su opinión y sus emociones sin sentirse juzgados. Crear un «espacio seguro» —especialmente al hablar de sexualidad— significa también hacer un esfuerzo por evitar frases o actitudes que puedan ocultar juicios morales y ser conscientes de nuestro lenguaje no verbal: aunque nuestras burlas puedan ser no intencionadas, podrían mostrar una clara cerrazón por nuestra parte.

4. Cierre (5 minutos)

La sexta sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.



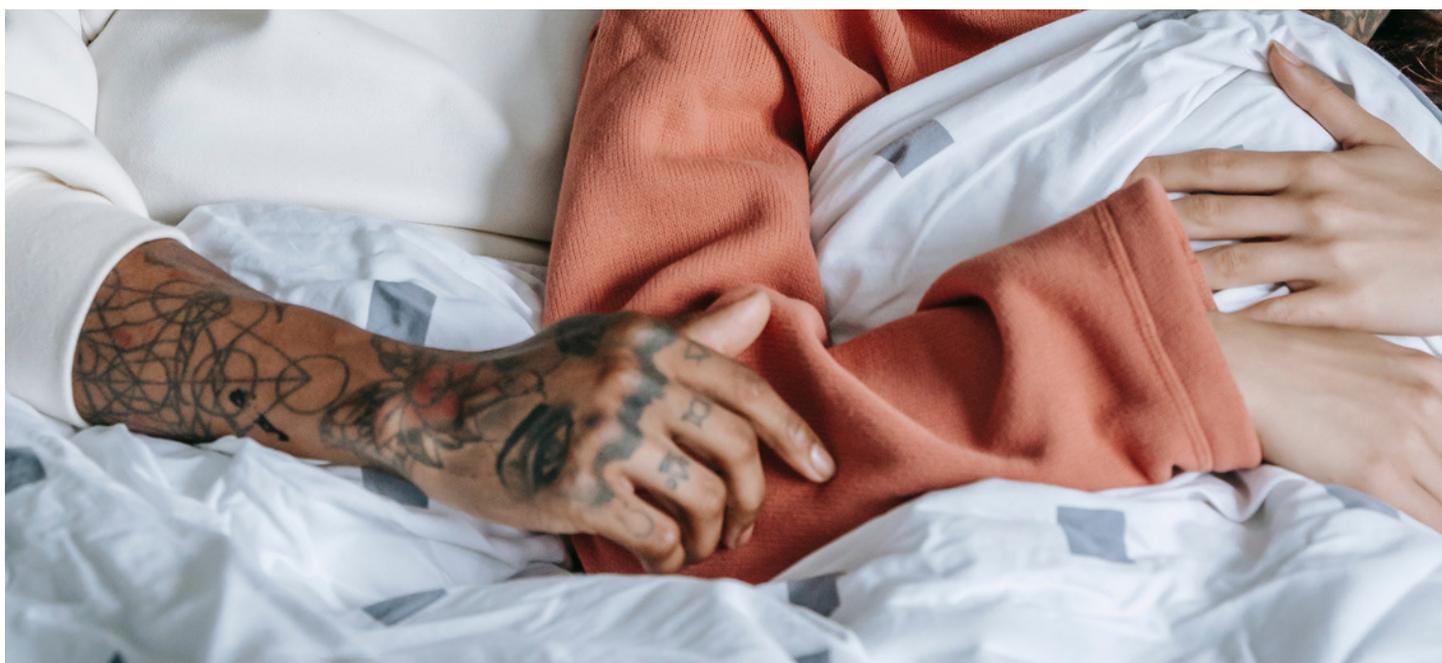
SESIÓN 7. Sexualidad y consentimiento

Introducción

Uno de los derechos más importantes sobre la sexualidad es la autonomía en la toma de decisiones. Implica decidir cómo cuidar nuestro cuerpo, tener toda la información necesaria y decidir qué compartir sobre nuestra sexualidad, con quién y cuándo. El punto central educativo relativo a las sexualidades debería ser la perspectiva del placer, con el fin de facilitar el conocimiento de nuestros propios límites, respetando los límites y deseos de otras personas, generando estrategias de autocuidado y sabiendo lo que nos gusta y lo que no.

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.6.
- Material necesario: ordenador y proyector, bolígrafos, selección de vídeos musicales, letras de canciones y clips.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. Sexualidad y consentimiento. Mitos del amor y dependencia emocional	<ul style="list-style-type: none">• Lluvia de ideas y debate sobre las relaciones íntimas saludables/tóxicas entre adolescentes	40'
3. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'



1. Actividad inicial (5 minutos)

El séptimo día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por algún alumno o alumna, y una pequeña explicación del tema del día por parte del equipo formativo.

2. Sexualidad y consentimiento. Mitos del amor y dependencia emocional (40 minutos)

El equipo formativo organiza una lluvia de ideas sobre la sexualidad y la cultura del consentimiento en la adolescencia con la ayuda de algunas aportaciones visuales. Pueden proporcionar al alumnado imágenes publicitarias, fotogramas de películas o vídeos musicales en los que esté representado el modelo sexual hegemónico.

Por ejemplo, los vídeos musicales utilizan ampliamente los cuerpos femeninos hipersexualizados, en los que las mujeres exhiben una disponibilidad total a los deseos de los hombres. También pueden compartir algunas letras de canciones en las que la palabra «mía», utilizada por la pareja en un estricto sentido posesivo, esté muy extendida; o series de televisión y películas en los que surjan claramente los llamados «mitos del amor».

En esta sesión se trabajará desde la perspectiva del consentimiento como hecho voluntario, entusiasta, revocable, claro y específico, en línea con el marco teórico del proyecto Cut All Ties.

3. Cierre (5 minutos)

La séptima sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por los formadores y formadoras.

SESIÓN 8. Tipos de violencia en las relaciones afectivas en la adolescencia

Introducción

La violencia en las primeras relaciones afectivo-sexuales puede tener lugar en persona, en línea o a través de dispositivos electrónicos. Se trata de un tipo de violencia de pareja que puede incluir muchos tipos de violencia o abuso que, por desgracia, no tienen consecuencias tan visibles como en las parejas adultas. Puede tratarse de humillación, intimidación y comportamientos de control, pero también de relaciones sexuales forzadas o de otras formas de coacción que pueden tener profundas repercusiones en la salud, las oportunidades y el bienestar de los y las adolescentes a lo largo de su vida.

- Para conocer el contenido teórico, consulta el capítulo 1.9.
- Material necesario: ordenador y proyector, bolígrafos, trozos de papel, cinta adhesiva (u hojas pequeñas adhesivas reutilizables) y cartel.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. «Iceberg de la violencia». Tipos de violencias en las relaciones afectivas de la adolescencia	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica y creación conjunta del «iceberg de la violencia»	20'
3. Informe de Citibeats y debate en grupo	<ul style="list-style-type: none">• Exploración de los datos del informe de Citibeats relativo a la violencia de género digital ejercida contra las mujeres y las chicas, así como de los datos de violencia de género en Italia, España y a nivel mundial	20'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica «¿Qué he aprendido hoy?» y conclusión	5'



1. **Actividad inicial (5 minutos)**

El octavo día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por algún alumno o alumna, y una pequeña explicación del tema del día por parte de los formadores y formadoras.

2. **«Iceberg de la violencia». Tipos de violencias en las relaciones afectivas de la adolescencia (20 minutos)**

En esta sesión se informará al alumnado sobre los datos, el tipo de violencia entre adolescentes y las posibles repercusiones que esta puede tener en su vida.

Después de la presentación teórica, el alumnado y el equipo formativo puede crear conjuntamente el «iceberg de la violencia».

El equipo formativo cuelga en la pared un cartel con la imagen de un iceberg: como ocurre en la realidad, el bloque de hielo debe tener la punta fuera del agua y la parte más grande sumergida en el agua.

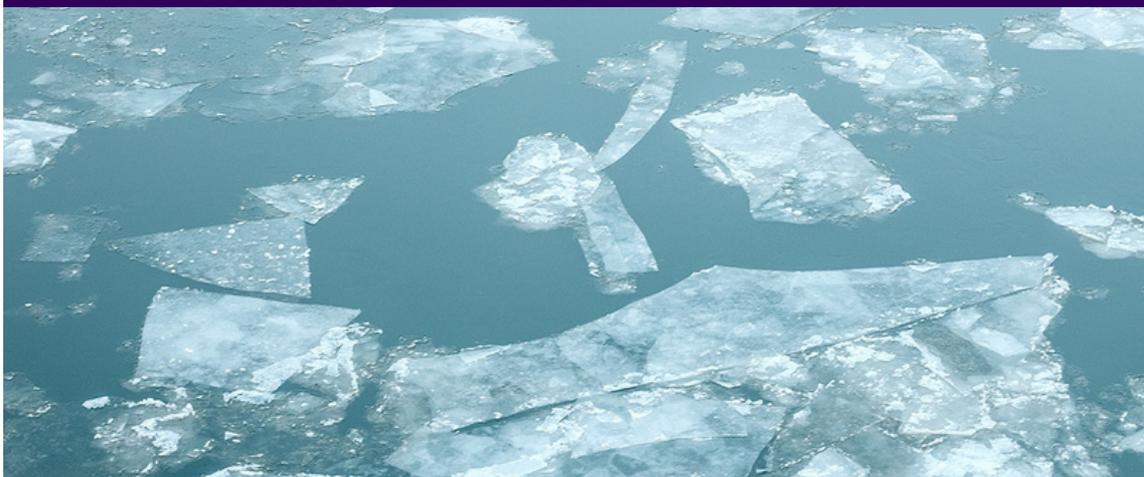
El alumnado y el equipo formativo inician una lluvia de ideas para enumerar muchos tipos de violencia y escribir cada uno de ellos en un trozo de papel (asegúrate de que la gama de conceptos incluya diferentes niveles de discriminación o violencia: desde los estereotipos de género hasta el feminicidio). Mientras los alumnos y alumnas mencionan poco a poco los tipos de violencia, tienen que pegar los trozos de papel en el cartel, por debajo o por encima de la línea de flotación.

El iceberg representa la dinámica de la violencia: la parte sumergida constituye la cultura sexista generalizada (discriminaciones sutiles como los estereotipos de género, el micromachismo, los anuncios sexistas, los chistes sexistas, el lenguaje sexista...) y la violencia psicológica (como las amenazas emocionales, la infravaloración, la humillación...). Estos elementos, invisibles y bajo el agua, sustentan los efectos más impactantes de la violencia (amenaza física, acoso sexual, abuso, violencia física, feminicidio...), situados por encima de la línea de flotación, en la punta del iceberg.

3. Informe de Citibeats y debate en grupo (20 minutos)

Encontrarás el enlace al informe de Citibeats en la bibliografía adicional.

Tras la creación conjunta del iceberg de la violencia, los formadores y formadoras proporcionan datos sobre la violencia en España, Italia y Europa, exponiendo al alumnado el informe de Citibeats e invitándole a explorar la plataforma Citibeats, donde se recogen y agregan opiniones y percepciones anonimizadas en torno a la violencia de género y la violencia en las relaciones de pareja, procedentes de Twitter, foros y blogs. El alumnado puede explorar la plataforma junto con los formadores y formadoras, y estos últimos pueden después recoger las opiniones y preguntas que surjan de ambas actividades para promover un debate en grupo.



4. Cierre (5 minutos)

La octava sesión puede terminar con un cierre dinámico con la pregunta para los y las presentes «¿Qué he aprendido hoy?» y una breve recapitulación realizada por el equipo formativo.

3.3 MÓDULO 3. SENSIBILIZACIÓN

SESIÓN 9. The Social Coin

Introducción

Esta sesión tiene como objetivo explicar en profundidad The Social Coin.

Todos los conocimientos adquiridos por el alumnado en las sesiones anteriores se canalizarán en grandes retos semanales impulsados por el grupo de influencers feministas. El grupo realizará una actividad feminista para sensibilizar sobre la violencia de género, la compartirá por la aplicación The Social Coin e invitará a otros alumnos y alumnas a «apoyarla» o a «hacer lo mismo» por la plataforma y la aplicación. Cualquier persona invitada podrá aceptar el reto y hacer lo mismo compartiendo a su vez su actividad. Cada cadena es anónima, pero tiene un identificador único (activado a través de un sitio web y una aplicación móvil) que hará un seguimiento del nivel de actividad y continuidad posterior a la acción inicial. Mediante la aplicación The Social Coin mucha gente se involucrará para difundir más y más consciencia entre el alumnado y la comunidad educativa.

- **Para obtener información detallada sobre The Social Coin, consulta el módulo 2.2, sesión 6, del curso de capacitación para el profesorado.**
- **Material necesario: varios.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. The Social Coin	<ul style="list-style-type: none">• Presentación teórica. Los formadores y formadoras dan instrucciones para utilizar la web y la aplicación The Social Coin	15'
3. Crear retos de The Social Coin	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en grupo; inicio de la cadena social. El alumnado comienza a crear acciones para compartir en pequeños grupos	20'
4. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Los grupos ponen en común el primer paso de los resultados	10'

1. Actividad inicial (5 minutos)

El noveno día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por algún alumno o alumna, y una pequeña explicación del tema del día por parte del equipo formativo

2. The Social Coin. Presentación teórica (15 minutos)

Tras la explicación sobre el funcionamiento de la aplicación The Social Coin realizada por los formadores y formadoras, el alumnado comienza a crear algunas acciones para compartir en pequeños grupos. Estos son ejemplos de posibles acciones:

- **Crear una campaña publicitaria contra la violencia**

El alumnado investiga los distintos tipos de comunicación contra la violencia y los analizan. ¿Son eficaces? ¿Transmiten el mensaje correcto? ¿Transmiten involuntariamente estereotipos de género sobre la violencia o las relaciones de género? Se les pide que inicien su campaña. Deben trabajar en grupo para elegir el mensaje que quieren compartir, y luego iniciar la lluvia de ideas para encontrar una buena manera (con fotos, imágenes, textos...) de comunicar su mensaje en unos carteles que colgarán en la pared de la escuela.

- **Crear una campaña social contra la violencia**

Tras investigar sobre la comunicación de la violencia, el grupo también puede decidir realizar una lluvia de ideas sobre una campaña social: ¿cuál es la forma más eficaz de transmitir un mensaje por las redes sociales y en línea? Deben pensar en el mensaje y empezar a crear imágenes para compartir por las redes sociales.

- **Crear una serie de vídeos para desmontar los estereotipos de género**

Si a alguien le gusta jugar y se siente cómodo o cómoda delante de una cámara, el grupo puede crear varios vídeos con el objetivo de desmontar los estereotipos de género: escribir el guión en grupo, decidir los personajes, el lugar, la situación y... ¡luz, cámara, acción!

- **Escribir una nueva canción**

Muchas letras de canciones corren el riesgo de fomentar una idea errónea de las relaciones de género, y normalizar de este modo prácticas violentas y de control como si se aproximaran a la idea de romanticismo y de relaciones ideales. El grupo de alumnos y alumnas debe elegir una canción «romántica» e intentar reescribir la letra de acuerdo con lo que entienda por una relación saludable.

- **Concurso de arte sobre la masculinidad tóxica**

El alumnado inicia una lluvia de ideas sobre la masculinidad tóxica y crean algo que la represente; pueden utilizar cualquier tipo de material; la actividad puede realizarse en grupo o individualmente. Al producir su obra maestra, deben recordar hacer una foto y compartirla a través de la aplicación.

- **Convertirse en periodista**

Si les gusta escribir, deben escribir un artículo real sobre uno de los temas que han aprendido (datos sobre la violencia de género, la violencia en las citas o la repercusión de los estereotipos de género en la vida cotidiana). Pueden trabajar individualmente o simular una sala de prensa o una redacción con el grupo.

- **Crear un flash mob dentro/fuera de la escuela**

Una de las mejores maneras de hacer hincapié en un problema y asegurarse de que la gente lo percibe, es tener la oportunidad de dar a conocer el tema en un lugar popular. Algunos flash mobs en espacios públicos, dentro o fuera de la escuela, pueden permitir al grupo «hablar» sobre la violencia a varios tipos de personas: tanto a las que ya están interesadas como a las que no. En este segundo caso, ¡pueden plantar una pequeña semilla en su mente!

Deben llevar a cabo una lluvia de ideas con el grupo y pensar en una acción que llame la atención; ensayarla antes de forma encubierta, elegir un día, una hora y un lugar para compartirla, ¡y adelante!

3. Crear retos de The Social Coin (20 minutos)

Los alumnos y alumnas trabajan en grupos y comienzan a crear acciones para compartir en pequeños grupos

4. Cierre (10 minutos)

Al final de la novena sesión, los grupos pueden compartir brevemente entre sí sus primeros resultados o los resultados de la lluvia de ideas. Pueden pedir más información sobre la actividad o sobre la plataforma.

SESIÓN 10. The Social Coin 2. Debate y trabajo en grupo

- Para obtener información detallada sobre The Social Coin, consulta el módulo 2.2, sesión 6, del curso de capacitación para el profesorado.
- Material necesario: varios.

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Actividad inicial	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulación de la sesión anterior	5'
2. Crear retos de The Social Coin	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en grupo; inicio de la cadena social. Los alumnos y alumnas comienzan a crear acciones para compartir en pequeños grupos	35'
3. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Debate participativo	10'

1. Actividad inicial (5 minutos)

El décimo día se inicia con una breve recapitulación de la sesión anterior, realizada de forma voluntaria por parte del alumnado.

2. Crear retos de The Social Coin (35 minutos)

El alumnado puede utilizar esta última sesión para continuar el trabajo sobre sus acciones feministas, para poner en común los proyectos con los demás grupos o para compartir los resultados de su primera cadena social.

3. Cierre (10 minutos)

La décima y última sesión termina con un debate en grupo sobre lo que el alumnado ha aprendido durante el programa de formación, sus dudas y sus expectativas sobre el futuro.

3.4 MÓDULO 4. Reunión final

SESIÓN 11. Reunión final

El último módulo puede terminar con un encuentro final en el que los alumnos y alumnas cuenten a otros y otras jóvenes de la escuela la experiencia de Cut All Ties, las críticas, las habilidades o conocimientos que han adquirido, las acciones que han puesto en práctica y los resultados que han conseguido con las cadenas sociales.

- **Material necesario: ordenador y proyector.**

Desarrollo de la sesión	Actividades	Duración
1. Evaluación colectiva del itinerario I	<ul style="list-style-type: none">• Debate en grupo. Debate sobre Cut All Ties con alumnos y alumnas y jóvenes de otras clases	30'
2. Evaluación colectiva del itinerario II	<ul style="list-style-type: none">• El objetivo	25'
3. Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Saludos y agradecimientos	5'



1. Evaluación colectiva del itinerario I (30 minutos)

El equipo formativo y el profesorado pueden animar el debate con algunas preguntas:

- ¿Cómo ha sido la experiencia?
- ¿Te han resultado interesantes y útiles los temas tratados?
- ¿Te has sentido cómodo o cómoda a lo largo de la formación?
- ¿Cuáles crees que han sido las partes más difíciles?
- ¿Qué competencias y habilidades has adquirido?
- ¿Crees que el mismo itinerario puede ser útil para otras clases y compañeros y compañeras?

2. Evaluación colectiva del itinerario II (25 minutos)

Para evaluar colectivamente el itinerario, el equipo formativo también puede dibujar una diana en el centro de un rotafolio, dividida en cuatro cuadrantes: cada uno de ellos está dedicado a un aspecto específico de Cut All Ties que debe evaluarse (por ejemplo, formadores y formadoras, contenidos, actividades, estado de ánimo en el aula, etc.).

El equipo formativo pide al alumnado que dibuje un punto para cada cuadrante; cuanto más cerca del centro esté el punto, más se habrá alcanzado el objetivo respecto a esa cuestión.

Debate en grupo

3. Cierre (5 minutos)

Tras los saludos y agradecimientos, el equipo formativo entrega al alumnado un cuestionario anónimo de evaluación de la satisfacción.

Bibliografía

- Irene Castillo, Claudio Azia, Manual de Género para niñas, niños y adolescentes, Centro Cultural de España en Buenos Aires: <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0011.pdf>
- Aguayo F., Francisco & Ibarra, Dario & Píriz, P. Prevención de la violencia sexual con varones. Manual para el trabajo grupal con adolescentes y jóvenes (2015):
https://www.researchgate.net/publication/282672309_Prevenccion_de_la_violencia_sexual_con_varones_Manual_para_el_trabajo_grupal_con_adolescentes_y_jovenes
- Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales: Guía para padres y madres con hijas adolescentes que sufren violencia de género:
https://www.juntadeandalucia.es/iamimages/FONDO_DOCUMENTAL/PUBLICACIONES/MONOGRAFIAS_Y_OTRAS_PUBLICACIONES_DE_CARACTER_MONOGRAFICO/GUIAS_Y_MANUALES/guia_padres-y_madres_con_hijas_adolescentes_que_sufre_violencia_de_genero.pdf
- Instituto Canario de Igualdad, Guía de intervención con menores víctimas de violencia de género:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/GuiaViolenciaMenores.pdf>
- Maria Drakopoulou, Feminism and consent: a genealogical inquiry:
<https://core.ac.uk/download/pdf/90467.pdf>
- Colección de buenas prácticas del proyecto Cut All Ties: <https://cutallties.org/results>
- Informe de Citibeats: <https://cutallties.org/results>
- Pichardo, J., De Stéfano, M., Faure, J., Saénz, M. I Williams, J. (2015). Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de:
http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Coll-Planas, G. i Vidal, M. (2016). Dibujando el género. Madrid: Egales
- Almarío J. F. (2016) Una mirada existencial a la adolescencia. Manual Moderno.
- Berga i Timoneda A. (2015) Los estudios sobre juventud y perspectiva de género. Revista de Estudios de Juventud nº 110, pgs. 191-199. Recuperado de:
http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_10-estudios-juventud-y-perspectiva-de-genero.pdf
- Biglia B. y Jiménez E., (2015). Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención. URV. Recuperado de:
http://www.tamaia.org/sites/default/files/Textos_Tamaia/Documents/guia_de_apoyo_daphne.pdf
- Desaprenent. Una mirada feminista a l'etapa secundària. (2019) Ajuntament de Barcelona. Recuperado de:
https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2019/04/21125324/guia_def_04_20052019_web.pdf
- Téllez A. (2013). El análisis de la adolescencia desde la antropología y la perspectiva de género. Vol. 9, nº25. Número especial: Adolescência, género e violências. Recuperado de:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2851>
- Altable, C. 2000. Educación sentimental y erótica para adolescentes. Miño y Dávila editoras. Madrid.
- IPPF. Sexual rights: an IPPF declaration Who we are. Londres: IPPF, 2008, 32 p. Disponible en: www.ippf.org.
- Lagarde y de los Ríos, M. 2005. Los cautiverios de las mujeres: madresposas. Monjas, putas, presas y locas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Missé, M. 2015. Políticas trans. Una antología de los estudios trans norteamericanos. Egales.
- Machlus, S.J. (2019). La palabra más sexy es sí. Ed. Vergara. España.
- Organización de las Naciones Unidas. 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Naciones Unidas. Disponible en: www.ohchr.org.
- OMS. 2010. Oficina Regional para Europa. Centro Federal de Educación para la Salud: Estándares de Educación Sexual para Europa.
- OMS. Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer, el Niño y el Adolescente (2016-2030). 2015. Disponible en: www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/estrategia-mundial-mujer-nino-adolescente-2016-2030.pdf?ua=1
- Olid, B. 2019. Follamos? ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidades? Bridge. Barcelona.
- UNESCO. 2010. Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud. París. Disponible en: www.unesco.org.

5. CRÉDITOS FINALES

El proyecto

El proyecto Cut All Ties pretende abordar la violencia de género (VG) a través del diseño, implementación y validación de un Programa de Capacitación y Formación basado en la gamificación y las nuevas tecnologías para sensibilizar, prevenir y reducir la violencia de género entre los y las jóvenes de 14 a 17 años en seis escuelas de secundaria de Barcelona, Madrid y Milán.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Llevar a cabo una intervención educativa y de sensibilización centrada en la prevención primaria, mediante una metodología basada en el asesoramiento entre iguales y la gamificación, pivotada desde institutos de secundaria.
- Aplicar conocimientos y herramientas prácticas de las ciencias del comportamiento para conseguir: por un lado, identificar las principales causas de las violencias machistas entre las primeras relaciones sexo-afectivas, así como los factores conductuales. Por otro lado, diseñar una fase de prueba previa a implementar el piloto a gran escala y una evaluación de impacto completa.
- Aumentar la autonomía y empoderamiento de los y las jóvenes, capacitando y fomentando el pensamiento crítico para enfrentar las violencias machistas a través de sus propias acciones y estrategias de sensibilización.
- Promover la capacitación de la comunidad educativa para abordar e identificar las violencias machistas entre sus estudiantes.

<https://cutallties.org/>
[@cutallties_project](#)

Autoras: Monica Martinelli, equipo SEXUS

Con la colaboración de: Catarina Alves

**Coordinación y supervisión: Fondazione ACRA y ABD
Asociación Bienestar y Desarrollo**

Diseño gráfico: Marina Gil Salazar

Entidades Socias



ABD, C/ Quevedo, 2, bajos -
08012 Barcelona
Tel. +34 93 289 05 30
<https://abd.org/>

ABD (ES)

Coordinación: Asociación Bienestar y Desarrollo

Entidad coordinadora del proyecto, es una organización sin ánimo de lucro designada servicio público por el gobierno, que inició su andadura en la década de 1980. ABD imparte más de 100 programas destinados a superar situaciones de vulnerabilidad o exclusión social: drogodependencias y enfermedades asociadas, la migración, la violencia en el seno de la familia, la maternidad precoz, la discapacidad, la salud mental o la falta de bienes básicos como la vivienda y el empleo. Los programas se dirigen a las más de 100 000 personas que son atendidas cada año. ABD, como socia principal, se encarga del Comité de Dirección y de la coordinación general de la acción a nivel operativo, de seguimiento, administrativo y de evaluación. También se encarga de la implementación del proyecto en Barcelona y Madrid, así como de la evaluación de impacto y de la campaña de lobbismo a escala nacional y de la UE. Asimismo, aporta su experiencia en formaciones de prevención de la violencia y la discriminación en el contexto educativo, concretamente en la escuela secundaria para combatir la violencia de género.

Fondazione Acra (IT)

ACRA es una ONG italiana independiente, dedicada a la cooperación internacional para el desarrollo y la educación de la ciudadanía mundial. En Italia y en Europa, ACRA participa en programas educativos en las escuelas, reforzando las competencias del profesorado y el alumnado para prevenir el racismo y las discriminaciones. Cuenta con 20 años de experiencia en campañas de sensibilización y actividades de formación. ACRA coordina el proyecto Cut All Ties a nivel operativo y administrativo en Italia. Se encarga de identificar y describir los principales motores de la violencia de género entre los y las jóvenes en las relaciones afectivo-sexuales tempranas y las principales causas conductuales; así como del diseño del Programa de Capacitación y Formación y la estrategia de participación de los grupos objetivo; también se encarga de la implementación del proyecto en Milán. Dirige la campaña de lobbismo a escala nacional (Italia) y contribuye en la de la UE. ACRA aporta al proyecto su experiencia en la implicación y formación de jóvenes de diferentes orígenes sociales y culturales, y en campañas de sensibilización y difusión.



ACRA, via Lazzaretto 3 -
20124 Milán, Italia
T +39 02 27000291
www.acra.it

Citibeats / The Social Coin (ES)

The Social Coin es una organización española experta en promover y acelerar el cambio social mediante herramientas innovadoras. The Social Coin forma parte de Citibeats, cuyo objetivo principal es recopilar y analizar las opiniones de la gente a partir de datos públicos. En 2016, The Social Coin fue galardonada con el Global Champion de la ONU para su inclusión en los World Summit Awards y también recibió una subvención de Horizon 2020 para desarrollar una plataforma destinada a involucrar a los ciudadanos y ciudadanas, y a los gobiernos, en las ciudades. The Social Coin se encargará de la adaptación de la metodología TSC y del seguimiento del impacto de la prueba piloto. Contribuirá con una metodología basada en la inteligencia artificial y una herramienta de gamificación y TIC dirigida a los y las jóvenes para acelerar el cambio social.



CITIBEATS, C/ Ciutat de
Granada, 22 - 08005
Barcelona, España
T +34 937 825 152
<https://citibeats.com/>

Agradecimientos al panel de expertas en género formado por:

- Gemma Martret Rodríguez - Consorci d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (ESPAÑA)
- Dra. Maria Prats Ferret - Observatori de Gènere de la Universitat Autònoma de Barcelona (ESPAÑA)
- Miriam Comet Donoso - GREDI Grup de recerca en Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona (ESPAÑA)
- Rosy Nardone - CSGE Centro Studi per il Genere e l'Educazione, Bologna (ITALIA)
- Laura Martufi - Associazione Percorso Donna, Pesaro (ITALIA)
- Cristina Gamberi - Rete Attraverso lo specchio, Bologna (ITALIA)



101005305/CUTALLTIES/REC-AG-2020

Proyecto cofinanciado por el programa «Derechos, Igualdad y Ciudadanía» de la Unión Europea (REC 2014-2020).

Esta publicación se ha realizado con el apoyo financiero de la Unión Europea.

Su contenido es responsabilidad exclusiva de ABD, ACRA y Citibeats y no refleja necesariamente la opinión de la Unión Europea.



Esta obra tiene una licencia Creative Commons del tipo Atribución - No comercial - Compartir igual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA**).

Dicha licencia permite a las personas que reutilizan las obras distribuir, recombinar y adaptar el material y producir obras derivadas en cualquier medio o formato, únicamente con fines no comerciales y siempre que se cite al autor o autora. Si recombinas o adaptas el material, o produces obras derivadas a partir de él, debes licenciar el material modificado estableciendo las mismas condiciones.

Las siglas CC BY-NC-SA aluden a lo siguiente:

- BY (Atribución): debe reconocerse al autor o autora
- NC (No comercial): solo se permiten usos no comerciales de la obra
- SA (Compartir igual): las adaptaciones deben compartirse estableciendo las mismas condiciones

Programa de capacitación
y formación

CUT ALL TIES

