

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRADO EN PEDAGOGÍA



PROYECTO PROFESIONALIZADOR

PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN  
SOCIAL EN EL BARRIO DE AÑAZA

Alumna: Diana Hernández Rodríguez

Tutor: Antonio C. Llorens de la Cruz

Curso académico 2014-15

Convocatoria: junio

## ÍNDICE

<b>1- Datos de identificación del proyecto.....</b>	<b>pág. 5</b>
<b>2- Justificación.....</b>	<b>pág. 7</b>
<b>3- Objetivos del proyecto.....</b>	<b>pág. 17</b>
<b>4- Metodología.....</b>	<b>pág. 17</b>
<b>5- Evaluación.....</b>	<b>pág. 26</b>
<b>6- Presupuesto.....</b>	<b>pág. 28</b>
<b>7- Bibliografía.....</b>	<b>pág. 29</b>
<b>8- Anexos.....</b>	<b>pág. 31</b>

## **RESUMEN**

Presento una propuesta educativa para el ámbito no formal que pretende generar un modelo de intervención que tiene como finalidad la prevención de la violencia en jóvenes en riesgo de exclusión social. Me sitúo bajo el paraguas que nos ofrece el paradigma socio-crítico y el modelo de investigación acción emancipadora como esquema de intervención que mejor incorpora los valores de una ciencia educativa crítica, permitiendo al grupo de practicantes que asuma la responsabilidad del desarrollo de la práctica. Hablo, desde esta perspectiva, de un trabajo colectivo que expresa un compromiso común para el desarrollo de las prácticas educativas y esto genera una toma en consideración de la práctica educativa como fenómeno social. Tras contextualizar el ámbito territorial de intervención y realizar una breve descripción del grupo humano sobre el que dirijo mi proyecto, definiré los términos violencia –con su variada tipología- y exclusión social. Son estos los elementos que justifican la elección del tema y su ámbito de intervención geográfica. Apoyo la propuesta en una metodología cualitativa: la etnografía. Es mi deseo llegar a comprender en profundidad la realidad, al objeto de poder explicarla convenientemente. Todo el análisis y fundamentación teórica me ha servido de guía para proponer la intervención.

## **ABSTRACT**

This work is a proposal to develop in the no formal education field which major objective is to create an intervention model to prevent violence toward risk of exclusion young people. The socio critical paradigms offer us the model for our role out process and the action research as the best way to incorporate the values of a critical educational science. The model let us to share the responsibility together with the target group. From this view it become in a collective way of working with a common engage to the implementation that promote the consideration that educational practice is a social practice. The territorial field has been taken into account and we have made some violence definitions and social exclusion. These are the aspect to justify the theme selection and its geographical field. Ethnography is a necessary help to this Project. My wish is to try to understand deeply the reality to be able to explain in a correct way. To promote the rol out all the theoretical framework have been usefull.

## **PALABRAS CLAVE**

Prevención violencia, exclusión social, adolescencia, educación no formal, investigación-acción.

## **KEY WORDS**

Prevention of Violence, Social Exclusion, Adolescence, No Formal Education, Action Research

## **1- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

### **Descripción de los destinatarios**

Para la elaboración de este trabajo, centraré mi propuesta en trabajar con jóvenes (un grupo de veinte integrantes) –sin distinción de sexo- en riesgo de exclusión social del barrio santacrucero de Añaza, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Considero que el citado grupo de referencia tiene una realidad social que le confiere una serie de características y necesidades que demandan una intervención social. Esos factores serán tratados al objeto de conseguir una mejora con la propuesta que presento en mi proyecto. Trataré de desarrollar una propuesta que permita reducir, al menos parcialmente, los factores que generan la exclusión social.

Por exclusión social se entiende la falta de participación de fragmentos de la población en lo que se refiere a la vida social, económica, política y cultural en las distintas sociedades debido a la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas. Este concepto es clave en la Unión Europea ya que se encarga de abordar, al efecto de establecer mecanismos superadores, las situaciones de pobreza, vulnerabilidad y marginación de una proporción de su población que en el actual contexto de crisis económica ha aumentado en número de manera considerable, generándose bolsas de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social no conocidas desde la finalización de la segunda guerra mundial.

### **Descripción del contexto**

Santa Cruz de Tenerife es un municipio perteneciente a la provincia de Santa Cruz de Tenerife, situado en la isla de Tenerife (Canarias. España). También es la capital de la Comunidad Autónoma de Canarias (conjuntamente con Las Palmas de Gran Canaria), siendo la capital de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y de la isla de Tenerife.

El barrio de Añaza en el que voy a centrar mi trabajo, pertenece a la isla de Tenerife, concretamente al municipio de Santa Cruz de Tenerife. Este barrio, comienza a surgir en el año 1988 en unos terrenos que habían sido cedidos a la ciudad de Santa Cruz por el municipio del Rosario en 1972, los cuales están situados bajo la Autopista

del Sur y el barrio de Santa María del Mar. Queda delimitado por el cauce del barranco del Muerto al norte, por el mar al este, por el barranco de Los Pocitos al sur y por la Autopista del Sur al oeste. Se encuentra a 9 kilómetros del centro de la capital municipal, a una altitud media de 108 metros y ocupa una superficie de 1,28 km<sup>2</sup>.

Su origen se inició con la construcción de viviendas de protección oficial para realojar a vecinos de otras zonas del municipio que contaban con pocos recursos. En aquellos años, el barrio no tenía colegios y estaba dotado muy deficientemente de infraestructuras y ni tan siquiera tenía comunicación directa en referencia al transporte colectivo (en palabras de algunos de sus primeros pobladores: “no paraba la guagua”). No se diseñaron políticas sociales de integración al efecto de lograr un espacio de convivencia equilibrado debido a una concepción errónea, muy extendida en las políticas urbanísticas en España, según la cual el acceso a una vivienda significa que se ha logrado la igualdad social. Nada más lejos de la realidad.

El barrio sufre una cierta revalorización, como área residencial, a partir de 1993 con la apertura del Centro Comercial Continente. Siempre ha tenido mala fama entre la sociedad santacrucera que lo han considerado un barrio marginal; sin embargo, en las últimas décadas, se ha ido desarrollando hasta transformarse de simple ciudad dormitorio a un barrio con personalidad, aunque nunca ha perdido la consideración negativa de zona peligrosa.

Cuenta con varios centros educativos y recursos sociales: los colegios públicos Los Menceyes y Secundino Delgado, el I.E.S. María Rosa Alonso y la Escuela Infantil Tagoror, un centro de salud, una comisaría de la Policía Local, un local de Protección Civil, una piscina municipal, una farmacia, una oficina de Correos, varias plazas públicas y zonas verdes, un parque infantil, un campo de fútbol y dos bibliotecas (Azarug y José Saramago). También existen infraestructuras comerciales tales como una gasolinera, los centros comerciales Santa Cruz Carrefour y Continental así como bares y otros pequeños comercios. La Academia Canaria de Seguridad también se encuentra ubicada en este territorio. Desde el punto de vista social, la iglesia de Santa María de Añaza, desde el inicio de la actual crisis económica, ha supuesto un verdadero punto de apoyo para las familias que han sufrido el azote de la misma.

La abrupta costa del barrio presenta algunas pequeñas calas de callaos utilizadas principalmente por los vecinos, destacando la playa del Muerto. También se han

desarrollado pequeños poblados de chabolas como los de Santa Ana y Los Pocitos. Por otra parte, el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife prevé construir un parque marítimo en la zona, aunque es una promesa que nunca llega a ejecutarse.

En las proximidades del barrio se encuentra un importante yacimiento arqueológico de la cultura guanche con muestras de grabados rupestres. Este yacimiento fue declarado en 1999 Bien de Interés Cultural en la categoría de zona arqueológica en base a la Ley de Patrimonio Histórico de Canarias.

Desde el punto de vista demográfico, el barrio cuenta con 8.966 habitantes. Este es el barrio con mayor índice de desempleo de la isla de Tenerife. El desempleo está situado por encima del 50% de la población activa y entre los jóvenes llega al 70%.

Todos estos datos de referencia generan un clima social que inicialmente podría favorecer las condiciones que facilitan la marginalidad, encontrándonos con cifras de índices delictivos entre los jóvenes muy por encima de la media estatal y autonómica.

## **2- JUSTIFICACIÓN**

La violencia es un tema de moda –y no utilizamos el término “moda” de manera despectiva en este caso-, una cuestión de indudable actualidad social y mediática. Esto genera un campo de estudio de alto interés pero conlleva una serie de riesgos inherentes que hemos de evitar. Y el mayor riesgo al que nos enfrentamos es el de la mera opinión. Cualquiera puede opinar al respecto sin necesidad de argumentar ni poseer conocimiento científico alguno.

Violencia es golpear a una mujer pero también menospreciar a un menor, insultar a un ciudadano en razón de su color de piel, creencia u opción sexual y otras tantas cosas con las que convivimos en la cotidianidad sin percatarnos de ello (una noticia presentada en un medio de comunicación del estilo “...un hombre de raza negra atracó ayer a una anciana.....”. representa una manera xenófoba de expresar lo sucedido. ¿Qué importancia tiene el color de la piel en la comisión del delito?). El abanico de actos vandálicos que cotidianamente se producen sobre aquellas mujeres y hombres que son diferentes a lo que es considerado normalidad es inmenso. Se trata de someter al débil, al indefenso, a todos aquellos y aquellas que pueden generar una sensación de poder en quien pretende someterles.

La elección de este tema para llevar a cabo la elaboración del Trabajo de Fin de Grado se fundamenta en la consideración de la existencia de un problema social. Un problema social que ha generado una necesidad social en el grupo poblacional al que me pretendo dirigir desde una óptica preventiva. La adolescencia conforma una etapa de la vida en la que se producen muchos cambios que somete a los y a las jóvenes a situaciones de riesgo que han de evitarse. Este momento de desarrollo, su entorno y contexto pueden generar entornos que presenten como arma de resolución de conflictos una amplia gama de comportamientos violentos que pueden repercutir de manera decisiva en sus vidas. ¿Para qué negociar si me puedo imponer por la fuerza?

Hay que tener en cuenta que una de las mayores dificultades con la que nos podemos encontrar al trabajar la violencia con la población adolescente es la resistencia y el rechazo que genera el tema (Barragán, 2001). Debido a ello, será muy importante desarrollar procesos de negociación con el grupo de referencia al propósito de poder implementar nuestro programa de intervención con garantías de éxito.

Es muy complejo definir lo que puede ser considerado un comportamiento violento de manera universal; esta posible definición cambia según el contexto social y con cada época histórica. Lo que en una sociedad se considera violento, en otra puede pasar inadvertido o estar justificado por leyes<sup>1</sup> e incluso lo que en un tiempo dado en una sociedad concreta es considerado violento puede no ser definido así posteriormente en el tiempo en esa misma sociedad. Sin embargo, nuestra sociedad marca los límites territoriales exactos de aquellas zonas que considera “altamente peligrosas” y el barrio de Añaza ha sido estigmatizado injustamente en este sentido desde sus orígenes. Esto ha producido una guetificación (Bauman, 2003) que favorece unos hábitos y formas de comportamiento excluyentes “per se”.

Pasemos a definir el término violencia. Se define como una forma de interacción entre individuos que aparece en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, incitan o amenazan con hacer daño o con producir un sometimiento grave, tanto físico, sexual, verbal o psicológico a una persona

---

<sup>1</sup> La lapidación, condena impuesta en determinadas culturas por el delito de adulterio femenino, no se considera violencia en determinados países. Igualmente, la tenencia de armas en la sociedad estadounidense y su uso en caso de allanamiento de morada tampoco es considerada un acto violento en la sociedad de referencia sino un modo legítimo y legal de proteger la propiedad privada y la vida (reconocido constitucionalmente).

o a un colectivo. La violencia puede ser producida a través de acciones y lenguajes, pero también de silencios e inacciones.

El elemento esencial en la violencia es el daño, tanto físico como psicológico. Este puede manifestarse de múltiples maneras y asociado, igualmente, a variadas formas de destrucción: lesiones físicas, humillaciones, amenazas, rechazo, etc.

Normalmente, se entiende por violencia el uso agresivo de la fuerza física –o tan solo la posibilidad de usarla- por parte de unos individuos o grupos en contra de otros individuos o grupos (Ferrándiz y Feixa, 2005). Para Torres (2001, 29-30), “la violencia se define como un comportamiento, bien sea un acto o una omisión, cuyo propósito sea ocasionar un daño o lesionar a otra persona, y en el que la acción transgrede el derecho de otro individuo... transgrede el derecho de la víctima a la integridad física, emocional y sexual”. Sin embargo, no hemos de olvidar que existen otros tipos de violencia como la verbal, moral o simbólica –entre otras-. En todo caso, la violencia no es algo que se produzca en contextos alejados; la vida cotidiana está marcada por numerosos espacios violentos en los que convivimos cotidianamente –aunque siempre pensemos en la violencia como algo externo-. Los insultos, las ofensas, los intentos de ridiculizar no dejan huella física pero lesionan emocionalmente y, por tanto, son actos violentos.

### **La agresión como sinónimo de violencia**

El concepto de agresión ha sido estudiado desde diferentes modelos teóricos y, en ocasiones, se utiliza como sinónimo de violencia.

“Así, tenemos la definición que plantea Caballo (Caballo, 1987) donde la conducta agresiva “implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones, pero de una manera deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona” (Caballo, 1987, pág. 326). También puede definirse la agresión como: “Cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (Berkowitz, 1996, pág. 25)” (Pelegrín y Garcés, 2004, 354).

Conviene, en este punto de mi trabajo, diferenciar con claridad los términos agresividad y violencia. Entendemos por agresividad un mecanismo de defensa que nos pone en guardia, activando nuestras estructuras fisiológicas, ante un peligro inminente. Este mecanismo de defensa puede concluir en la necesidad de usar la fuerza física o de

otro tipo para salvaguardar nuestra integridad. Por violencia entendemos el uso ilegítimo de la fuerza física o psíquica al objeto de someter o dominar a otra persona o grupo de personas.

### **Tipos de violencia**

Veamos ahora varias propuestas de modelos explicativos acerca de la violencia. Para cierta tradición de pensamiento, existen cuatro tipos de violencia<sup>2</sup>: la política, la estructural, la simbólica y la cotidiana o diaria (Bourgois, 2005).

La violencia política es la que se ejecuta en nombre de una ideología, movimiento político o Estado. Siempre se legitima basándose en la consecución de un interés general al objeto de mantener el orden social establecido. Tiene carácter represivo sobre la disidencia sea esta gubernamental o guerrillera –a favor del mantenimiento del status quo imperante o dirigida al derribo y superación del mismo-. La violencia estructural viene circunscrita a los efectos producidos por la organización económico-política de una sociedad determinada. Genera condiciones de desigualdad que implican incultura, sufrimiento y todo tipo de padecimientos en general y se fundamenta en las condiciones de desigualdad entre personas y países. Desafortunadamente, nos ha tocado vivir en una etapa histórica en la que esta modalidad o tipo de violencia se ha hecho muy visible. La violencia simbólica (Bourdieu, 2000) habla de la dominación a un nivel íntimo. Los dominados no reconocen las estructuras de poder y consideran como algo natural su situación. “La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador” (Bourdieu, 2000, 51). Y, por último, el concepto de violencia diaria o cotidiana hace alusión a la violencia a un nivel micro, a aquello que individualmente nos afecta, no siendo por ello de menor importancia.

De acuerdo con la propuesta representada en la figura 1 –página siguiente-, la violencia directa es la que se ocasiona fruto de las relaciones cara a cara. Es un tipo de violencia muy visible (el marido que golpea a la mujer, la madre que pega a sus hijas e

---

<sup>2</sup> Ejemplos de violencia política son la represión militar, la tortura policial o la ejercida por los grupos guerrilleros; de violencia estructural son los que llevan aparejados las consecuencias de las crisis económicas, de las hambrunas y de los efectos de las adversidades climatológicas que no pueden ser respondidas por los Estados u Organizaciones Internacionales; de violencia simbólica son el sexismo, racismo, homofobia, etc., y de violencia cotidiana la de género y la delincuencia.

hijos, las agresiones entre adolescentes, la generada en un abuso o violación, por medio de un robo, etc.).

La violencia estructural es la que se produce en las instituciones a través de la asignación de jerarquías. Generan un reparto desigual del poder y con ello legitiman el uso de la violencia para restaurarlo en caso de ser necesario. Se suele fundamentar por medio de la redacción y aprobación de normas jurídicas que, afortunadamente, desaparecen progresivamente en numerosos Estados –con menor rapidez de lo que sería deseable y es necesario- (diferencias de castigo al adulterio del hombre y de la mujer; obligatoriedad del permiso del marido para trabajar fuera del hogar o viajar; etc.).

La violencia cultural viene referida a los símbolos, valores o creencias que exculpan al agresor y criminalizan a las víctimas (frases como: “Ella le provocó”, “¡Algo habrá hecho!”, “¡Si se hubiera estado callada!”).

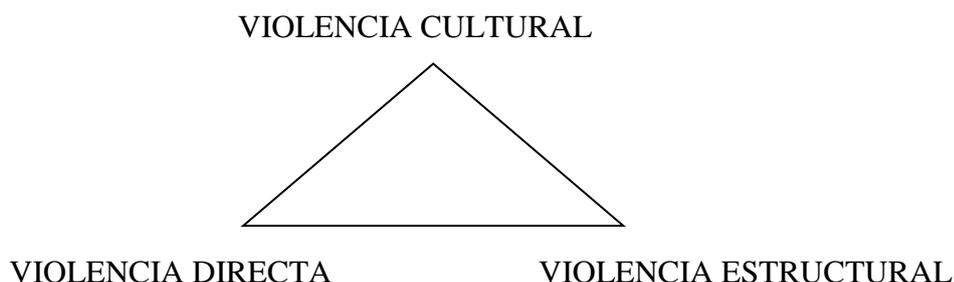


Fig. 1. Modelo que integra tres variantes de la violencia: la directa, la estructural y la cultural (Torres, 2001)

Otra clasificación de la violencia, siguiendo las recomendaciones del Grupo de especialistas para combatir la violencia contra las mujeres del Consejo de Europa, es la presentada por Barragán (2005, 64-65):

- “Violencia física: empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, mutilación genital, tortura y asesinato.
- Violencia psicológica: chistes machistas, bromas, amenazas, desprecio, intimidación emocional, insultos públicos, uso de lenguaje sexista y discriminatorio.

- Violencia sexual: llamadas telefónicas obscenas, propuestas sexuales indeseables, forzar a ver pornografía, acoso, violación, incesto y cualquier acto sexual que la mujer considere humillante o doloroso. Se exceptúan las relaciones sadomasoquistas consentidas.
- Violencia económica: dependencia económica (se están detectando casos de violencia económica ejercida por los hijos hacia sus madres y no sólo el “control económico” de los compañeros), impedir el acceso a puestos de trabajo y negativa a los derechos de propiedad.
- Violencia estructural: se relaciona con las barreras intangibles e invisibles que impiden el acceso de las mujeres a los derechos básicos: relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad.
- Violencia espiritual: destrucción de las creencias culturales o religiosas mediante el castigo, el ridículo o la imposición de un sistema de creencias ajeno al propio.
- Violencia política o institucional: la que se manifiesta en el sistema educativo de forma explícita o implícita o se expresa a través de los medios de comunicación y la publicidad con un consentimiento tácito de la administración educativa así como la ejercida –con frecuencia- en los parlamentos. Pero principalmente se ejerce cuando la legislación jurídica no protege a las adolescentes y las mujeres o las medidas que se adoptan son insuficientes. La violencia política cumple la función de justificarla y perpetuarla como forma de resolución de conflictos.
- Violencia simbólica: se refiere a los mecanismos educativos del patriarcado”.

En el espacio geográfico al que referimos nuestra propuesta, el barrio de Añaza, el ejercicio de la violencia es ejercido fundamentalmente por los representantes del sexo masculino. Violencia y virilidad, en este sentido, forman parte de un mismo eje. “Ser violento” implica “ser valiente” o, dicho de otra manera tener un alto grado de virilidad reconocido socialmente. “La virilidad es un concepto eminentemente *relacional*, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de *miedo* de lo femenino, y en primer lugar en sí mismo” (Bourdieu, 2000, 71). Además, la

virilidad ha de ser revalidada por otros hombres que ya la han obtenido<sup>3</sup>. Sin embargo, en los últimos años se han desarrollado formas de comportamiento y de vida en las jóvenes adolescentes imitativas de actos socialmente considerados masculinos.

Pero ser violento, la ejecución de actos violentos no se constituye en un ejercicio gratuito sin finalidad alguna. Con el acto violento se busca eliminar cualquier impedimento que imposibilite el ejercicio de una personalidad autónoma y libre. Por eso la violencia requiere de un desequilibrio previo (Torres, 2001) en el que exista una persona situada por encima de la otra -de manera real o simbólica-. Se trata de instituir una relación de dominación por medio del ejercicio del poder, sea éste físico o no.

Son muchos los estudios que se han realizado sobre la violencia. Generalmente reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. Aquel individuo que es violento suele creer que su violencia es justificada o inevitable y, por tanto, cuando la utiliza se ve a sí mismo como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, privando así la empatía. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización.

Para prevenir la violencia, es conveniente tener en cuenta que sus causas son bastantes y muy complejas, ya que surge como efecto de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Sin embargo, no podemos reducir el problema a la victimización del individuo considerado de manera aislada sino como ser social. Por tanto, es necesario analizar todos los niveles en los que esta se produce: familia, escuela, redes de amigos y amigas, estructura de la sociedad, etc.

### **Adolescencia y violencia. Los orígenes de un problema**

¿Cuándo tiene su origen la violencia? ¿En qué momento de nuestra vida comenzamos a estar posibilitados para desarrollar comportamientos violentos? ¿Qué intervenciones sociales preventivas han de desarrollarse? Encontramos numerosos estudios que hacen alusión a que la violencia entre iguales ha aumentado de manera preocupante siendo detectada en la falta de disciplina, las agresiones o ciertos actos

---

<sup>3</sup> Los grupos de élite militares, policiales y las bandas de delincuentes organizados exigen, para formar parte de ellas, pruebas de virilidad masculina con carácter permanente.

vandálicos en los centros docentes o en los entornos familiares o círculos de amigos, comprobándose que es un hecho habitual en determinados contextos el empleo de la violencia física, psicológica y/o sexual.

El aprendizaje de la violencia se genera de la interacción entre las personas y el medio ambiente. “Las adolescentes y los adolescentes construyen sus nociones, sus sistemas de representación a través de las interacciones sociales, los mensajes implícitos que reciben de los medios de comunicación y la cultura tanto explícita como implícita de las instituciones educativas” (Barragán, 2001, 22). Además, existe la evidencia de una sociedad en la que la violencia comienza a ser utilizada en edades cada vez más tempranas y sin distinción de sexo.

Al analizar los libros de texto escolares, en la educación secundaria y bachillerato, podemos observar como la presentación de numerosos temas de estudio no desarrolla un análisis crítico de los diversos actos violentos que aparecen en sus páginas. Las guerras, conflictos raciales, intergeneracionales, etc., son presentados como realidades “normales” sin que el alumno o alumna pueda cuestionarse la legitimidad de las mismas. Esto contribuye a generar un clima en el que se justifica continuamente el uso de la violencia como forma legítima de resolución de conflictos. Se produce una ausencia de conceptualizar como tales los comportamientos violentos<sup>4</sup>. Hemos llegado a un punto en el que para una buena parte del alumnado adolescente insultar, menospreciar o desprestigiar a un compañero o compañera no es violencia. Se ha normalizado la violencia, cierto tipo de violencia.

Las adolescentes y los adolescentes se encuentran sometidos a un bombardeo permanente de mensajes que defienden la necesidad, e incluso la legitimidad, de la violencia. En el curriculum escolar se presentan, en los libros de texto, las numerosas guerras que ha librado la humanidad y se hace desde una perspectiva completamente acrítica. De este modo, se entiende la violencia como un instrumento legítimo para conseguir nuestros fines. Con todo esto se consigue que las adolescentes y los

---

<sup>4</sup> En el ámbito familiar, el padre o la madre que dicen: “sólo ha sido una nalgada”.

adolescentes no tengan plena conciencia de actuar de manera violenta<sup>5</sup> –aunque lo hagan de manera efectiva-.

Y, además, la violencia en el contexto familiar o escolar se valora de manera muy diferente en función de ser ejercida por un joven o una joven. Existen ocasiones en las que la valoración que se da a una conducta de un alumno frente a la misma realizada por una alumna, en los ámbitos escolares y en ciertos ambientes sociales y familiares, genera una respuesta muy diferente por parte de la población adulta. Esta es una forma de violencia simbólica que ayuda a sostener la estructura de la sociedad patriarcal. Igualmente, el lenguaje utilizado en los contextos escolares por parte de algunos y algunas profesionales de la enseñanza puede contribuir a profundizar en las asignaciones de género<sup>6</sup>.

### **Curriculum escolar**

Existen toda una serie de contenidos presentados, a lo largo de todas las etapas educativas, en el aula de manera acrítica y que, por tanto, son interiorizados por el alumnado a la manera de dogma o verdad absoluta que no ha de ser revisada críticamente. Además, el profesorado, o al menos una parte importante del mismo, reproduce en el contexto escolar el tratamiento diferencial que se da a todo ser humano en función de su adscripción al considerado sexo masculino o femenino. En este sentido, el análisis del curriculum oculto (Torres, 1991; Guarro, 2002) ha conseguido que se produzca una mejora sustancial de los programas coeducativos con la finalidad de eliminar la desigualdad de género dentro del sistema escolar. Pero, en este sentido, aún queda por recorrer un largo camino.

La formación acrítica de las jóvenes generaciones a través de un curriculum escolar ineficaz en la prevención de la violencia permite una convivencia y uso de las

---

<sup>5</sup> Muchos jóvenes escolares consideran que insultar, ridiculizar, menospreciar o desprestigiar no son manifestaciones violentas. Para ellos y ellas son, básicamente, un juego. No son capaces de ponerse en el lugar de quien sufre la consecuencia de sus acciones.

<sup>6</sup> Carmen Gregorio en su obra “Violencia de género y cotidianidad escolar” (Gregorio, 2008) nos presenta el ejemplo de un comentario realizado por una docente hacia una de sus alumnas referido a su forma de sentarse: “*Raquel por favor, no es de señoritas estar sentada con las piernas abiertas*”. Como podemos observar, se trata de una forma de violencia simbólica que protege las asignaciones de género tan típicas en la sociedad patriarcal.

diferentes formas de violencia inadecuado y enormemente dañino. Se usan diferentes formas de violencia porque forman parte de la cotidianidad y ser plenamente conscientes de lo inadecuado de las mismas no es trabajado desde el desarrollo de un curriculum escolar eficaz y eficiente en este sentido. Con ello se favorece una percepción acrítica del problema.

### **Exclusión social**

Conviene, llegados a este punto de nuestro trabajo, definir el concepto de exclusión social. Dicho término alude a una situación objetiva de carencia que afecta al auto-concepto de la persona y que la etiqueta ante su contexto vital. Estos factores se concretan en la imposibilidad de gozar de los derechos sociales por parte de la persona que la padece, que construye una imagen desvalorizada de sí misma y de su capacidad para hacer frente a sus obligaciones propias, poniéndola en situación de riesgo hasta verse relegada, de forma duradera, al estatus de persona asistida y de ser estigmatizada con todo lo que conlleva para las personas en las ciudades y en los barrios en que residen (Aguilar y Laparra, 2001).

Cuando hablo de exclusión social, me refiero al carácter estructural de un proceso que excluye a parte de la población de las oportunidades económicas y sociales debido a la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas. En definitiva, se trata de aquellas situaciones personales, familiares o sociales muy diversas en las que cada grupo interioriza el fenómeno, interpreta la realidad y redefine sus relaciones sociales de forma variada.

En la exposición de motivos de la Ley 7/2010 de 30 de agosto por la que se regula la Renta Garantizada de Ciudadanía se establece que el concepto de exclusión social comprende tres elementos. El primero de los elementos esenciales es la situación de necesidad en la que se encuentran las personas, es decir la carencia de medios económicos para atender las necesidades básicas de la vida. El segundo de los elementos esenciales es la ausencia de ingresos, sea por carencia de actividad laboral, por no disponer de rentas de otro tipo o por no tener derecho a cualquier prestación de otro sistema de protección. Y el tercer elemento es la situación de dificultad social o

personal que compromete el desarrollo como ciudadano y dificulta o impide la integración social y el ejercicio de los derechos sociales.

### **3- OBJETIVOS DEL PROYECTO**

Nuestra propuesta profesionalizadora persigue los siguientes objetivos generales:

1.- Analizar y comprender el alcance y repercusión de la violencia en la vida cotidiana, desarrollando habilidades básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación.

2.- Integrar de forma crítica las diferentes concepciones respecto a la violencia desde un punto de vista histórico, social y cultural, favoreciendo el análisis de los distintos tipos de violencia y sus consecuencias personales y sociales.

3.- Favorecer la construcción de actitudes y valores alternativos a la resolución de conflictos por medio de la violencia; así como de conceptos exentos de los estereotipos de género, trabajando en la construcción de un lenguaje no sexista ni violento o discriminatorio.

### **4- METODOLOGÍA**

Para el desarrollo de este trabajo de fin de grado he optado por una metodología cualitativa: la etnografía. La etnografía muestra condiciones enormemente propicias para superar las diferencias entre investigadores y practicantes, entre la teoría y la práctica (Woods, 1989). Era interesante encontrar una metodología de investigación que no se limitara a comprender los fenómenos sociales sino que tuviera capacidad de incidir en el ámbito de investigación para lograr la transformación (Alvariño, 1992).

La investigación cualitativa ha sido definida, a lo largo del tiempo, de diferentes maneras. “Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994: 2), destaca que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por tanto, es una investigación realizada en contextos naturales para recoger, dar sentido e interpretar lo acaecido en las

relaciones del grupo que es objeto de estudio. Para ello, es necesaria la utilización de diferentes medios de recogida de información (Tójar, 2006).

Los dos modelos, o paradigmas utilizando la terminología de Kuhn (1978, 1981), de aproximación al estudio de la realidad social que se impusieron eran el “racionalista o cuantitativo” y el “naturalista o cualitativo”. Cada uno de ellos mantiene una concepción acerca de qué investigar, cómo investigar y sobre la finalidad de la investigación a desarrollar. Certeza frente a incertidumbre, intento de generalización frente a moderación en el uso de los resultados de investigación, objetividad frente a subjetividad.

Opto por una observación que se fundamente en el paradigma socio-crítico y en el modelo de investigación-acción basado en una propuesta emancipadora. La propuesta emancipatoria plantea liberar a los “actores educativos” de ataduras y represiones injustas, proponiendo que asuman mayores cotas de autonomía a través del trabajo comunitario y de la reflexión colectiva. En síntesis, se trata de dar poder a los grupos de investigación/intervención para que tomen decisiones, asumiendo sus responsabilidades profesionales y sociales. Pero, además, significa estar comprometidos y comprometidas con la transformación de la organización y práctica social.

La modalidad de investigación-acción que mejor incorpora los valores de una ciencia educativa crítica es la emancipatoria porque el grupo de practicantes asume la responsabilidad del desarrollo de la práctica. Hablamos, desde esta perspectiva, de un trabajo colectivo que expresa un compromiso común para el desarrollo de las prácticas educativas. Esto genera una toma en consideración de la práctica educativa como fenómeno social.

Tabla 1. *Características de la investigación-acción emancipadora con relación a la Teoría Crítica* (Imbernón, 2002, 60)

TEORÍA CRÍTICA	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EMANCIPADORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación y divulgación de teoremas críticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación-acción no utiliza la teoría para justificar la práctica, ni considera la práctica como teoría aplicada. Se trata, más bien, de una relación recíproca en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente independientes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la reflexión: En la que se apliquen los teoremas críticos o que prueben de una forma exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión llevados a cabo en determinados grupos, hacia los que se orientan dichos procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación-acción emplea procesos de reflexión en grupo de comunidades con intereses comunes.</li> <li>• Se adopta la forma de puntos de vista auténticos para el práctico, tanto respecto a la teoría como a la práctica.</li> <li>• El facilitador puede ayudar a la organización, pero el poder determinar que la verdad reside en los prácticos, que son los árbitros finales de la autenticidad de los puntos de vista adquiridos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la acción: La selección de las estrategias más adecuadas, las soluciones de las cuestiones prácticas y la dirección de la lucha política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación-acción tiene como núcleo estratégico la acción, reconociendo la inevitable naturaleza de la acción social.</li> <li>• La investigación-acción reconoce el valor y el riesgo de la acción, y que la única implicación verdadera de la acción es la de los mismos actores.</li> <li>• La investigación-acción reconoce el poder de la acción cooperativa para iniciar el cambio social.</li> </ul>

Pero, ¿Por qué los métodos de la investigación-acción emancipatoria son más eficaces a la hora de poner a prueba y mejorar las prácticas educativas? Según Carr (1988), la investigación-acción emancipatoria facilita un método que pone a prueba las

prácticas educativas con la finalidad de mejorarlas y las fundamenta. Además, proporciona un método que permite indagar sobre la propia práctica para mejorarla, ayuda a mejorar la organización y ayuda a mejorar las relaciones con la comunidad de participantes.

Tabla 2. *Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa* (Bisquerra, 2004)

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
P. POSITIVISTA	Explicar, relacionar y predecir variables.	M. empírico-analítica. M. Cuantitativa.	* Experimental. *Cuasi-experimental. * Ex-post-facto.	Instrumentos (cuantificación de los datos): Tests, cuestionarios, escalas de medidas, observación sistemática.
P. INTERPRETATIVO	Comprender.	M. Humanístico-Interpretativa. M. Cualitativa.	* I. Etnográfica. *Estudio de casos. *Teoría fundamentada. * Investigación fenomenológica.	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información.
P. CRÍTICO	Cambiar, transformar.	M. Sociocrítica.	* Investigación-acción: participativa, colaborativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

La investigación cualitativa no persigue hallar homogeneidades, tan solo intenta encontrar la realidad para exponerla y, si fuera posible, provocar su transformación

(Tójar, 2006). Este tipo de investigación se interesa por la vida de hombres y mujeres, por sus experiencias vitales, comportamientos y modos de vida circunscritos a sus hábitats naturales. Trata de comprender y explicar sin necesidad de plantearse previamente la “exigencia” de generalización.

Me interesa llegar a comprender en profundidad la realidad para poder explicarla convenientemente y, de este modo, poder señalar actuaciones al objeto de mejorarla sustancialmente. Comprender la realidad para transformarla. He aquí la verdadera dimensión emancipadora de la metodología cualitativa y su carácter de inmediatez, de mejora de resultados en un contexto y tiempo concretos. Entendemos por mejora de resultados principios de actuación que han sido debatidos convenientemente por la comunidad y aceptados colectivamente tras un profundo y reflexivo debate. Apuesto decididamente por llevar a cabo una investigación “desde dentro” (Bisquerra, 2004) con todas las implicaciones que tal decisión lleva aparejada.

He optado por utilizar una metodología de investigación que permita participar e interactuar plenamente en la vida de la comunidad que se somete al análisis detallado. Interesa ver lo que pasa, escuchar lo que se dice para poder preguntar en cada momento acerca de los hechos acaecidos. Ello permitirá recopilar los datos necesarios que servirán para resolver los propósitos de la propuesta presentada. Se trata de observar participando en donde la referencia “al otro” y el descubrimiento de sus formas de pensar y actuar se constituyen en nuestro objetivo prioritario. Incluso, en determinados momentos, habremos de posicionarnos al efecto de incorporar el “franqueo de fronteras”<sup>7</sup> a nuestra intervención.

Sin embargo, no defiendo, en modo alguno, la realización de “etnografías relámpago” (Sandín, 2003). Me refiero a observaciones realizadas durante cortos espacios de tiempo con la finalidad de generar informaciones descriptivas. El tiempo adecuado para desarrollar un proceso de investigación incidirá de manera muy directa en una adecuada reflexión y, por tanto, en un conocimiento más profundo de la realidad objeto de estudio. Pero no debe entenderse el concepto tiempo como equivalente a

---

<sup>7</sup> Es la capacidad de comunicarse con eficacia en el seno de un grupo objeto de estudio. Implica la participación activa, pudiendo verse afectada la intervención por este hecho. En todo caso, implica estar presente pero sin integrarse plenamente.

intervención que se alarga indefinidamente sino en el sentido de la adecuada temporalización para el objeto de estudio.

La investigación cualitativa implica “observación participante” porque toda investigación social que pretenda entender comprensivamente la realidad lleva aparejada la participación en el mundo social y, por supuesto, reflexionar acerca de la misma participación. La tarea, el objetivo a conseguir es la descripción cultural para, posteriormente, poder prescribir y observar los efectos de la aplicación de la propuesta. No olvidemos que la finalidad es desarrollar y verificar los objetivos generales marcados a la luz de los resultados prácticos. Es una forma de pensar más que una colección de estrategias técnicas (Vasilachis, 2006) y, por tanto, de un modo de acercamiento a la indagación.

Tabla 3. *Características de la investigación cualitativa* (Bisquerra, 2004, 277).

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmán y Rallis
* Es inductiva.	*Es un arte.	*Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.
* Perspectiva holística.	*Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.	*Se desarrolla en contextos naturales.
* Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.	*El yo (propio investigador) como instrumento.	*Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.
* Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.	*Carácter interpretativo.	*Focaliza en contextos de forma holística.
*Suspensión del propio juicio.	*Atención a lo concreto, al caso particular.	*El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).
*Valoración de todas las perspectivas.		
* Métodos humanistas.		
*Énfasis en la validez.		*Naturaleza emergente.

---

\*Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

\*Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.

\*Fundamentalmente interpretativa.

---

La investigación cualitativa, a través de sus métodos de intervención en la realidad refleja, describe e interpreta los hechos con la finalidad de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, partiendo del significado de las personas o grupos que la integran (Bisquerra, 2004). Y la investigación que se produce es rigurosa porque se construye un conocimiento desde el estudio de un contexto concreto por medio de procedimientos que garantizan que las descripciones e interpretaciones del hecho estudiado sean correctas; es decir, que representan las características del grupo objeto de la investigación.

La comunidad científica asume la pluralidad metodológica y entiende que la investigación cualitativa posee mecanismos propios (técnicas y procedimientos) que garantizan la “verdad” del conocimiento que genera y, por tanto, su científicidad.

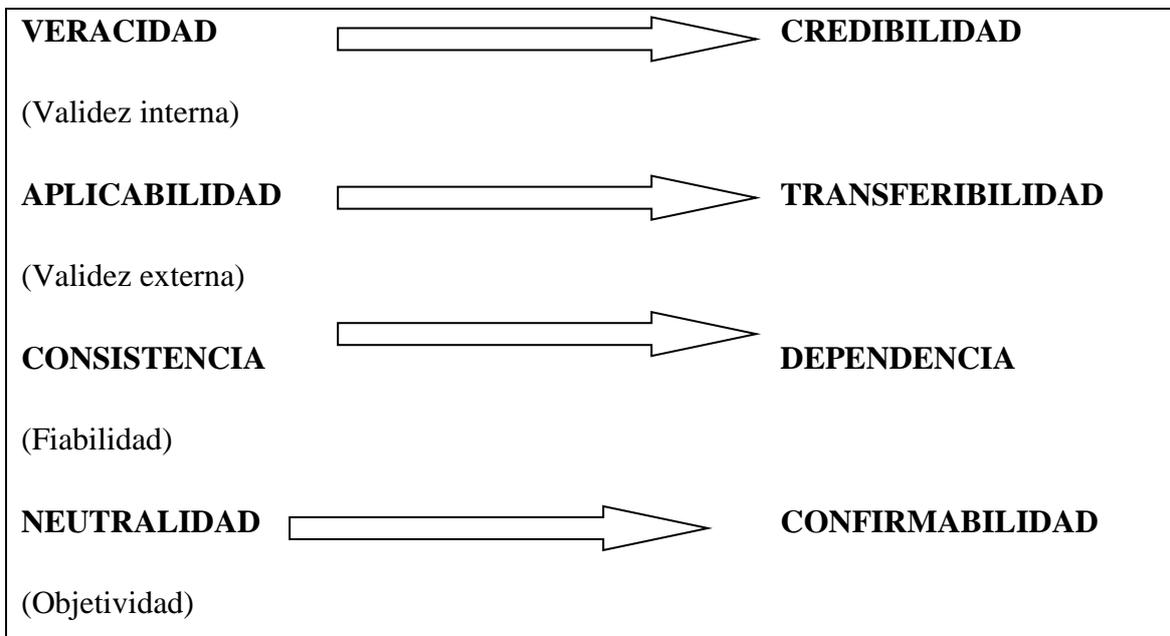


Fig. 2. Criterios regulativos y metodológicos de investigación (Bisquerra, 2004)

Tabla 4. *Técnicas para asegurar la científicidad* (Bisquerra, 2004, 277)

CREDIBILIDAD	TRANSFERIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFIRMABILIDAD
*Observación persistente.	* Muestreo teórico.  * Descripción exhaustiva.	*Identificación del status y rol del investigador.	*Descripciones de baja inferencia.
*Triangulación.		*Descripciones minuciosas de los informantes.	*Comprobaciones de los participantes.
*Recogida de material referencial.	*Recogida abundante de datos.	*Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos.	*Recogida de datos mecánica.
*Comprobaciones con los participantes.		*Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.	*Triangulación.
		*Réplica paso a paso.	*Explicar posicionamiento del investigador.
		*Métodos solapados.	

Todo proyecto de intervención surge de un problema detectado en nuestra práctica profesional que deseamos resolver y que es susceptible de ser resuelto. Las fases o momentos de la intervención partirán de un plan de acción (Latorre, 2003) que considerará, al menos, tres aspectos:

- El problema o foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- La hipótesis de acción o acción estratégica.

Las fases de la intervención en el desarrollo de la investigación-acción que propongo son:

- Fase I: Entrada
  - Estadio I: Toma de contacto con el colectivo y presentación del proyecto
  - Estadio II: Negociación con el colectivo participante.
- Fase II: Identificación de necesidades y planificación de la acción.

- Estadio III: Indagación informal
- Estadio IV: Planificación.
- Fase III: Desarrollo e implementación del plan de acción
  - Estadio V: Implementación.
  - Estadio VI: Reconstrucción.

El plan de acción, que ha de tener el propósito de mejorar o modificar el aspecto de la realidad cotidiana que se ha definido como el problema central, se inicia con una idea general que se desarrollará a través de la consecución de los objetivos generales que he expuesto con anterioridad. El plan de acción organizada (Kemmis y McTaggart, 1988) y, por definición, debe predecir la acción: debe mirar hacia un futuro deseable y previamente planificado. El plan general ha de ser lo bastante flexible como para adaptarse a los efectos imprevistos y a las limitaciones anteriormente impredecibles.

Las actividades que contendrá el plan de acción dirigido a la “Prevención de violencia en jóvenes en riesgo de exclusión social en el barrio de Añaza” se trabajarán en torno a dos bloques de contenidos: masculinidades y género; violencia en la vida cotidiana (Anexo I).

Los agentes que intervendrán en la ejecución del plan de acción –intervención- será la autora del presente trabajo (pedagoga) y dos observadores externos (voluntarios –alumnado en prácticas de Pedagogía-) para recoger en un diario de campo lo acontecido en las diferentes jornadas. La participación de los agentes externos es imprescindible para llevar a término la triangulación de las sesiones de intervención.

Los recursos materiales para el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen vienen especificados en cada una de ellas. Las sesiones se desarrollarán en la asociación de vecinos de Añaza que cederá un aula al efecto.

### **Temporalización. Cronograma**

Se realizarán tres sesiones semanales de una hora de duración cada una de ellas en horario de mañana o tarde –a negociar con los integrantes del grupo de intervención-. En total son veinte y dos actividades: ocho pertenecientes al bloque de contenidos “Masculinidades y género” y catorce referidas al bloque de contenidos “Violencia en la vida cotidiana”. Se estructuran a lo largo de cuatro semanas de intervención.

A continuación se presenta el cronograma de ejecución temporal de las actividades.

Tabla 5. *Cronograma de intervención.*

	<b>DÍA 1</b>	<b>DÍA 2</b>	<b>DÍA 3</b>
<b>SEMANA 1</b>	Actividad 1. Bloque 1	Actividad 3. Bloque 1	Actividad 5. Bloque 1
	Actividad 2. Bloque 1	Actividad 4. Bloque 1	Actividad 6. Bloque 1
<b>SEMANA 2</b>	Actividad 7. Bloque 1	Actividad 1. Bloque 2	Actividad 3. Bloque 2
	Actividad 8. Bloque 1	Actividad 2. Bloque 2	Actividad 4. Bloque 2
<b>SEMANA 3</b>	Actividad 5. Bloque 2	Actividad 7. Bloque 2	Actividad 9. Bloque 2
	Actividad 6. Bloque 2	Actividad 8. Bloque 2	
<b>SEMANA 4</b>	Actividad 10. Bloque 2	Actividad 11. Bloque 2	Actividad 13. Bloque 2
	Actividad 12. Bloque 2		Actividad 14. Bloque 2

## **5- EVALUACIÓN**

Al comienzo de la intervención se procederá a pasar una prueba inicial a la totalidad de los integrantes del grupo de intervención al efecto de recoger sus actitudes y valoraciones en referencia a la violencia (Anexo 2).

La evaluación se efectuará para comprobar de manera rigurosa si se han conseguido los objetivos generales propuestos e, igualmente, conocer la opinión de los y las implicadas en el proceso de intervención. Al finalizar cada sesión de trabajo se llevará a cabo una triangulación entre el formador y los observadores externos al efecto de valorar si el programa de intervención necesita reajustes. Por tanto, el proyecto que presento se evalúa permanentemente y en tiempo real.

El modelo de evaluación de Stake (2006) será esencial puesto que servirá a los efectos de realizar una evaluación procesual, conociendo la opinión de los implicados en el plan de acción que

propongo. Es un modelo que atiende a las necesidades del cliente, que en el presente plan de acción serían los participantes en el proyecto puesto que lo que se pretende es conocer la opinión de los y las implicadas.

Como objetivos de la evaluación se referencian los siguientes: conocer el funcionamiento del proyecto, mejorar –tras la revisión- los aspectos que los implicados consideran débiles, valorar los recursos utilizados y, finalmente pero no menos importante, comprobar si el proyecto ha respondido a las carencias detectadas en la prueba inicial de los y las participantes.

El equipo evaluador estará conformado por el formador, los observadores externos y el grupo participante. Los ámbitos, dimensiones e indicadores a evaluar serán negociados entre el formador y los observadores externos con anterioridad a la ejecución de la intervención.

Los integrantes del grupo de intervención realizarán dos pruebas de autoevaluación (Anexo 2) con la finalidad de recoger los aprendizajes asimilados a lo largo del proceso.

## 6- PRESUPUESTO

<b>INGRESOS</b>	Unidades	Precio (€)	Total (€)
Matrículas / Inscripciones	20	0	0
Subvenciones.....	20	43	860
Otros.....			
<b>TOTAL INGRESOS DE LA ACCIÓN FORMATIVA.....</b>			<b>860</b>
<b>GASTOS</b>			
<b>GASTOS</b>	Unidades	Precio (€)	Total (€)
<b>Profesorado</b>			
	1	350	350
Dirección y coordinación académica.	1	100	100
(1) Total profesorado.....			450
<b>Material inventariable</b>			
(2) Total material inventariable.....			
<b>Material fungible</b>			
Lápices	20	0.25	5.00
Folios	500	1.75	1.75
Bolígrafos	20	0.30	6.00
Rotuladores	20	0.50	10.00
Cartulinas	50	0.10	5.00
(3) Total material fungible.....			27.75
<b>Dietas y viajes</b>			
Viajes			
Dietas			
Otros	1	50	50
(4) Total dietas y viajes.....			50
<b>Otros gastos</b>			
Seguros alumnado	20	2	40
Publicidad	1	150	150
Emisión diplomas	20	2	40
Gastos generales	1	102.25	102.25
Gastos difícil justificación			
(5) Total otros gastos del curso.....			332.25
<b>TOTAL GASTOS DE EJECUCIÓN DEL CURSO:..... (1)+(2)+(3)+(4)+(5)</b>			<b>860</b>
<b>INGRESOS - GASTOS</b>			<b>0</b>

## **7- BIBLIOGRAFÍA**

Alvariño, C. (1992). Criterios de credibilidad de la investigación-acción crítica (Tesis doctoral). Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Barragán, F. (coord.) (2001). Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Málaga: Ediciones Aljibe.

Barragán, F. (coord.) (2005). Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI.

Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. En Ferrándiz, F. y Feixa, C. Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de violencia (pp. 11-34). Barcelona: Anthropos.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Ferrándiz, F. y Feixa, C. (eds.). (2005). Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia. Barcelona: Anthropos.

Guarro, A. (2002). Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (coord.) (2002). Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó.

Kemmis, S y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Kuhn, T. (1978). Segundos pensamientos sobre paradigmas. Madrid: Tecnos.

Kuhn, T. (1981). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Laparra, M. y Aguilar, M. (2001). Las empresas de inserción: algunas reflexiones para seguir avanzando. Mira Editores: Zaragoza

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Pelegrín, A. y Garcés, E. (2004). Aproximación teórico-descriptiva de la violencia de género: propuestas para la prevención. En Apuntes de psicología, vol. 22, número 3, (pp. 353-373). Sevilla: Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Occidental y la Universidad de Sevilla.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Sandín Esteban, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Grao: Barcelona

Tójar, J. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: Editorial La Muralla.

Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.

Torres, M. (2001). La violencia en casa. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Vasilachis, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Woods, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

## 8- ANEXOS

### ANEXO I. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

#### Programa de intervención (Barragán, 2005)

Guía para trabajar con los destinatarios del programa

#### Bloque 1. Masculinidades y género

##### Introducción

La masculinidad se define básicamente por tres aspectos: la separación de los chicos de la madre para impedir la contaminación de comportamientos, actitudes y valores femeninos; la segregación desde edades tempranas para diferenciarse de las chicas y la reafirmación de la heterosexualidad y la negación de la homosexualidad.

Las expresiones de la masculinidad en los hombres, tanto en la vida privada como en la pública, implica un conjunto de acciones que afectan a todos los ámbitos del aprendizaje escolar, el comportamiento en la familia y la escuela, la expresión de sentimientos, agresividad y violencia así como en las relaciones intergénero e intragénero.

Existen numerosos problemas para comunicar las emociones y los sentimientos: inseguridad y temor. De la misma manera, los hombres bajo la estructura de una sociedad patriarcal se ven obligados a desempeñar roles que no siempre son deseados. Todo ello constituye un punto de partida transcendental para trabajar construcciones alternativas de masculinidad

##### Desarrollo

#### Actividad 1: ¿Qué significa ser un hombre?

<b>Descripción de la actividad</b>
Responder al cuestionario “¿Qué significa ser hombre?”
<b>Material</b>
Cuestionario y lápices.
<b>Tiempo recomendable</b>
25 minutos.

### **Sugerencias prácticas**

Evitar que entre los destinatarios del programa se puedan influenciar y alterar la posible respuesta de algún compañero/a. Trabajar la sinceridad de las respuestas. Lo que nos interesa saber es cómo se perciben a sí mismos y cómo son percibidos.

Si la expresión “ser hombre” creara problemas de comprensión, se les puede orientar para que piensen en las cosas que ellos/as creen que hacen los hombres de su entorno más inmediato. En caso de existir problemas para entender el significado de “experiencia negativa de ser hombre” se les puede explicar que se hace referencia al hecho de no sentirse a gusto o de acuerdo consigo mismo ante ciertos comportamientos.

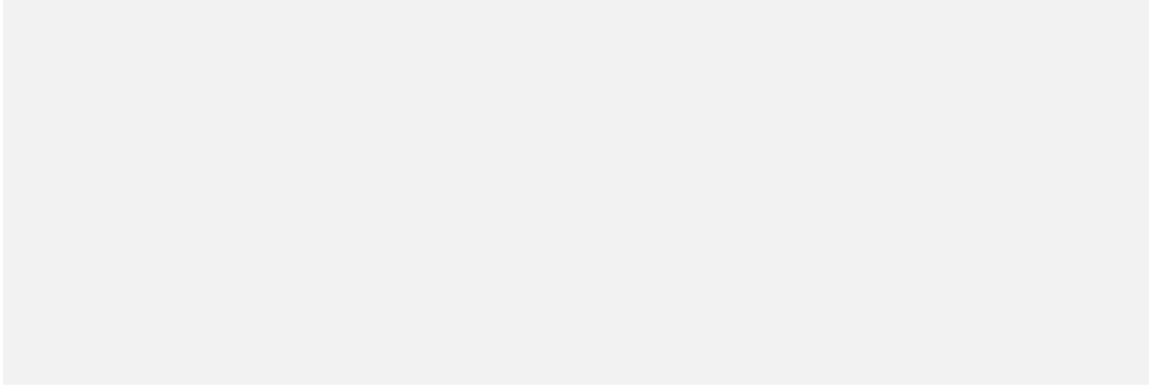
Expresión de la masculinidad: Privada y Pública	<u>Experiencias positivas</u>	<u>Experiencias negativas</u>	<u>Lo que nos gustaría expresar y no hacemos</u>	<u>Lo que hacemos por obligación y no nos gusta hacer</u>
Experiencia Personal				
Contrastación con la Antropología				
Contrastación con la Ciencia actual				

## Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad

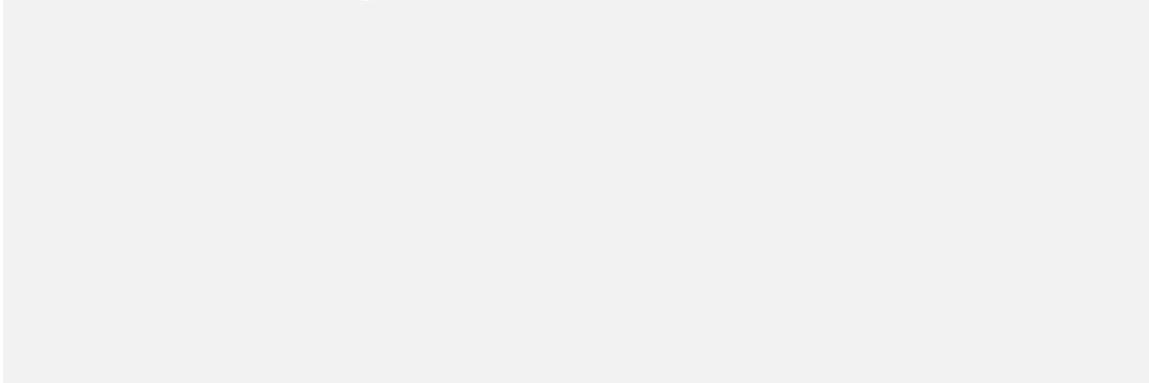
¿Qué significa “ser un hombre”?

---

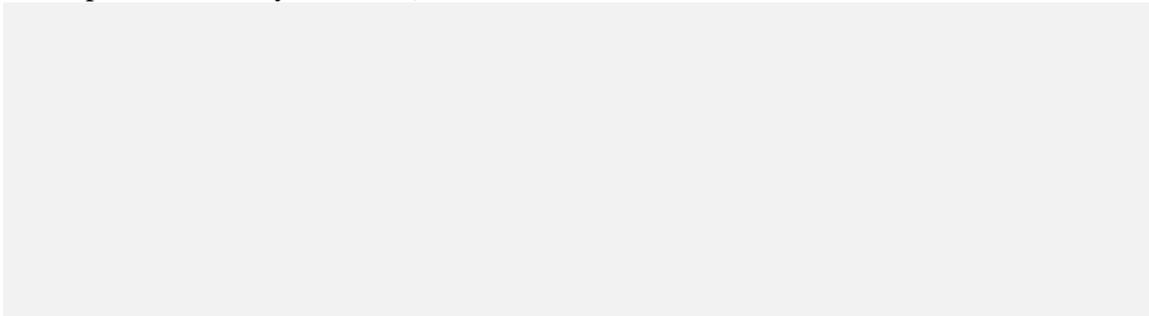
1. Describe, de forma anónima, alguna experiencia personal con la que te hayas sentido o hayas visto que otras personas se perciban como "un hombre".



2. Describe una experiencia negativa que hayas vivido o hayas visto vivir a otras personas por ser hombre (inconvenientes, situaciones de no sentirse a gusto consigo mismo ante ciertos comportamientos)



3. Describe alguna experiencia que a un hombre le hubiera gustado tener o hacer y no se ha atrevido por miedo a que digan que "no es un hombre" (lo que les gustaría expresar o hacer y no hacen, o lo que les gustaría a los hombres, en general, expresar o hacer y no hacen)



4. Describe algunas experiencias en las que hayas visto a un hombre obligado a hacer cosas que no le gustaban pero que se suponen que "son de hombre" (lo que hacemos por obligación y no nos gusta hacer, o lo que hacen los hombres "por obligación" y no les gusta, en el fondo, hacer).

## Actividad 2: Puesta en común

### Cuestionario ¿Qué significa “ser un hombre”?

<b>Descripción de la actividad</b>
Tras la realización de los cuestionarios se les pedirá que lean individualmente sus respuestas, propiciando una breve discusión y puesta en común de las ideas más relevantes que se pueden recoger por escrito en el cuadro “ <b>Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad</b> ”.
<b>Material</b>
Folios y lápices.
<b>Tiempo recomendable</b>
35 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
<p>Dirigir la exposición de cada cual, controlando que el debate se centre en lo que concierne al tema en sí.</p> <p>Entre los estereotipos comunes que pueden aparecer en las explicaciones pueden estar los siguientes:</p> <p>1º La idea del hombre celoso que defiende a la chica/mujer de la mirada de otro o la protege mediante agresiones verbales o físicas. La defensa violenta de alguien.</p> <p>2ª El trabajo manual o físico y el ejercicio de deportes considerados por nuestra cultura como masculinos, beber alcohol o fumar aparecen como signos inconfundibles de ser un hombre.</p> <p>3ª La renuncia de un hombre a algo que desea realizar y que supone una demostración de masculinidad es interpretado como un signo de hombría.</p> <p>También es importante ver las cosas que no se atreven a hacer por miedo a que se diga que no son hombres cuando se trata de conductas consideradas femeninas culturalmente o por miedo al rechazo social.</p> <p>Finalmente, están también las ocasiones en que se ven obligados, ante determinadas situaciones, a actuar igual que el resto de personas que les rodean para que no quede en entredicho su hombría como puede ser emborracharse, fumar y tomar drogas.</p>

### Actividad 3: Proyección de la Película *Billy Elliot*

<b>Descripción de la actividad</b>
En esta actividad se les proyectará un fragmento de la película seleccionada con la finalidad de analizar, a través de la misma, el concepto de masculinidad que tenemos. Al mismo tiempo se les invitará a tomar notas de aquello que les llame más la atención.
<b>Material</b>
Una televisión y la película <i>Billy Elliot</i>
<b>Tiempo recomendable</b>
30 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
<p>Invitar, a los integrantes del grupo, a no realizar comentarios durante la proyección que puedan herir la sensibilidad de algunos de los compañeros-as y condicionar sus posteriores opiniones y aportaciones.</p> <p>Recordemos que las burlas constantes pueden mostrar la continua reafirmación de su masculinidad y de su poder varonil para explicitar en todo momento que son hombres auténticos frente a las chicas. Es de notar que, como pasa en muchas situaciones en este tipo de grupos, si alguien va a contracorriente en lo que respecta a sus sentimientos o identidad o renuncia a ello puede ser rechazado.</p> <p>Hay que intentar hacerles ver lo importante que es aceptar a los demás por lo que son realmente, y no por lo que demuestran ser o por lo que poseen.</p>

#### Actividad 4: Lectura y discusión: Hábitos masculinos

<b>Descripción de la actividad</b>
Lectura del texto del libro “Nuestra especie” de Marvin Harris en el que se abordan los hábitos masculinos por excelencia como la competitividad y sus consecuencias sobre las enfermedades del hombre, el alto consumo de alcohol y tabaco, consumo de carne, conducción temeraria y otros comportamientos peligrosos o negativos para la vida. Exponer por escrito sus opiniones sobre el texto, y posteriormente realizar una puesta en común recogiendo las conclusiones principales en el cuadro “Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad”.
<b>Material</b>
Fotocopias del texto, folios y lápices.
<b>Tiempo recomendable</b>
30 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Evitar que un posible debate o discusión se extienda en demasía.

## EL COSTE OCULTO DEL MACHISMO

¿Puede el fracaso masculino a la hora de elevar su esperanza de vida tan rápidamente como las mujeres explicarse íntegramente en función de prácticas sociales y clínicas modificables? No veo razón alguna para dudarlo. Los varones fuman más que las mujeres, comen mayores cantidades de carnes rojas ricas en grasas, beben más alcohol, toman más drogas duras, se exponen a mayores cantidades de sustancias industriales tóxicas, corren mayores riesgos en el puesto de trabajo, conducen más deprisa e imprudentemente y desarrollan con mayor frecuencia personalidades competidoras generadoras de tensión. Como resultado, fallecen más a menudo a causa de ataques cardíacos, apoplejías y otras dolencias cardiovasculares, cánceres de pulmón y cirrosis hepáticas, accidentes automovilísticos y laborales, así como homicidios y suicidios. Los estudios demuestran que sólo el tabaquismo podría ya explicar la mayor parte de la actual diferencia de longevidades.

La macabra ironía de esta saga de infortunios es que refleja fielmente el papel social machista tradicionalmente atribuido al sexo masculino ¿Acaso no se ha educado a nuestros jóvenes en la creencia de que es varonil consumir grandes cantidades de carne, fumar dos paquetes al día, aguantar más que nadie bebiendo, apechugar con las incomodidades, correr riesgos, conducir deprisa, ser rápido al desenfundar y no mostrar miedo? Esto me induce a plantearme si el extraño silencio que rodea el asunto de la diferencia de longevidades no será en si mismo un producto lateral involuntario del síndrome machista y de los antagonismos que el machismo ha sembrado entre hombres y mujeres ¿No habrán decidido los varones portarse sencillamente como hombres y no lloriquear ni quejarse? Los hombres sólo pueden culparse a si mismos. No podía esperarse que las mujeres se adelantaran a revelar el secreto cultural de su mayor longevidad. Para las feministas, que aducen que las mujeres son víctimas del sexismo, el hecho de que éstas sobrevivan a los hombres es poco conveniente desde el punto de vista político ¿Quién oyó jamás hablar de ciervos, campesinos, esclavos, pueblos colonizados, parias o proletarios oprimidos que fueran más longevos que sus opresores? Y naturalmente no todas las mujeres temen la muerte temprana de su esposo, especialmente si se trata de machistas titulares de sustanciosos seguros de vida.

Independientemente de cómo se decida explicar la infravaloración de la diferencia de longevidades en cuanto cuestión social, reviste importancia, a mi juicio, que tanto los hombres como las mujeres comprendan lo que en realidad representa: no el precio que los varones pagan por nacer con cromosomas XY, sino el que tienen que pagar para poder cumplir con las expectativas de la imagen machista, culturalmente determinada de lo que debe ser el varón.

A estas alturas supongo que debe estar ya claro por qué los diversos grados y clases de subordinación relacionados con las diferencias sexuales humanas son fruto, primordialmente, de una selección cultural más que natural ¿Cabe afirmar lo mismo de las distinciones de rango en general? ¿Nos obligan nuestros genes a vivir siempre en grupos divididos en encumbrados y poderosos, por una parte, y débiles y humildes, por otra? Y si no es así, ¿Por qué la jerarquía es omnipresente en nuestras vidas?

Fuente: Harris, M. (1995). Nuestra especie. Madrid: Alianza Editorial. (357-359)

### Actividad 5: Una primera reconceptualización del hecho de ser hombre

<b>Descripción de la actividad</b>
Elaboración provisional de conclusiones, en pequeño grupo, sobre el concepto de ser hombre centrándose en los aspectos positivos y negativos de ser un hombre y las cosas que los chicos u hombres no hacen por miedo a que no se les considere hombres y relacionen con los comportamientos femeninos -utilizar el cuadro adjunto-.
<b>Material</b>
Lápiz y papel.
<b>Tiempo recomendable</b>
20 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
El formador o formadora ha de recordar brevemente cuáles han sido las actividades realizadas con anterioridad para ligar los conocimientos adquiridos.

<b>Aspectos positivos de ser un hombre</b>	<b>Aspectos negativos de ser un hombre</b>	<b>Cosas que los chicos-as no hacen por miedo</b>

### Actividad 6: Análisis del lenguaje según el género

<b>Descripción de la actividad</b>
Analizar el lenguaje empleado para describir a los hombres que desempeñan tareas o manifiestan comportamientos de toda índole que, desde su propia perspectiva o de la sociedad, no se consideran adecuados a lo que se define como masculino. Elaboración de un listado de dichos términos.
<b>Material</b>
Folios y lápices.
<b>Tiempo recomendable</b>
40 Minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
<p>El lenguaje constituye una expresión de las concepciones. Por eso es importante su análisis y la elaboración de alternativas.</p> <p>Como podrá comprobarse, existe una gama amplísima de términos despectivos para calificar a los hombres que se salen de lo considerado “normal” en nuestro entorno social. Ver qué grado de acuerdo tienen los integrantes del grupo con su uso. Se puede utilizar, para que tomen conciencia del significado de los términos como signos de homofobia, el planteo de contradicciones. Por ejemplo, si el padre cocina o limpia también lo estaban llamando “maricón” -dependiendo obviamente de los contextos culturales-.</p> <p>El interés de la actividad reside en hacerles tomar conciencia de cómo se usan inconscientemente esas palabras cuando queremos ofender o agredir a alguien y la necesidad de no usarlas.</p> <p>Resaltar, por último, que podemos estar tan acostumbrados al uso de un lenguaje negativo y agresivo que resulta preocupante descubrir la escasa capacidad que se tiene para proponer términos positivos. Como propuesta, los programas educativos sobre masculinidad deberían incluir la ampliación de términos que son útiles para expresar sentimientos de aprobación hacia las personas, así como analizar el androcentrismo de nuestro lenguaje.</p>

<b><u>Palabras comunes</u></b>	
<b><u>Alternativas</u></b>	

### Actividad 7: ¿Cómo me gustaría ser?

<b>Descripción de la actividad</b>
Responder a la pregunta: ¿Cómo me gustaría ser? Puesta en común.
<b>Material</b>
Papel y lápices.
<b>Tiempo recomendable</b>
15 Minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Trabajar el respeto a las opiniones de cada cual, evitando que se creen ciertas influencias de unas personas sobre otras.

### Actividad 8: Masculinidades y valores para la igualdad

<b>Descripción de la actividad</b>
Responder a la pregunta: ¿Crees que “la ética del cuidado de las personas” es un valor común en hombres y mujeres de tu cultura? Mostrar tres cualidades que los hombres deben aprender para demostrar que son capaces de ayudar a las personas. Puesta en común.
<b>Material</b>
Papel y lápices.
<b>Tiempo recomendable</b>
45 Minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Trabajar el respeto a las opiniones de cada cual, evitando que se creen ciertas influencias de unas personas sobre otras. La ética del cuidado implica ofrecer a las demás personas no el sustento económico, tal como se entiende en la concepción patriarcal de la masculinidad, sino en el sentido de proporcionar afecto y cuidados diarios cuando las personas lo necesitan. Los cuidados incluyen a las niñas, niños, personas mayores, así como a cualquier persona que por alguna circunstancia lo necesite (personas con algún tipo de discapacidad limitativa, etc.).  Al final, puesta en común.

## **Bloque 2. Violencia en la vida cotidiana.**

### **Introducción**

En la actualidad, la violencia se ha convertido en uno de los principales problemas de salud pública en muchos países. Se equipara a niveles epidémicos de incidencia. Son los hombres, como producto de la influencia que ejercen los valores del patriarcado sobre ellos, los que generalmente adoptan el rol de agresores y las mujeres, niñas, niños, ancianas y ancianos los de víctimas –resignadas en la mayor parte de las ocasiones-. Además, entre las jóvenes generaciones el uso de la violencia se ha acentuado en los últimos años tanto entre los chicos como las chicas.

¿La base de la violencia humana es biológica o se trata de una conducta aprendida? Se han intentado dar explicaciones desde la neurofisiología atribuyendo la conducta violenta al funcionamiento de la corteza cerebral y del hipotálamo, o a secreciones como la adrenalina o la noradrenalina -que ocasionalmente pueden ser estimuladas por el consumo de drogas y/o alcohol-. En referencia a la violencia masculina, la producción de determinadas hormonas, como es el caso de la testosterona, ha intentado ser tomada como base de la explicación. Tras numerosas investigaciones, ninguna de estas explicaciones han resultado concluyentes y, en todo caso, no pueden servir para legitimar una actuación violenta selectiva; es decir, si soy violento he de serlo con todo cualquier tipo de personas y no actuando específicamente sobre una persona o colectivo concreto en razón de su sexo, religión, color de piel, etc.

El ejercicio de la violencia no es acto instintivo, se trata de una conducta que elegimos conscientemente y que supone la existencia de una anticipación de los efectos de la misma –previsibilidad de mis acciones-. Es algo evitable. Sería un gran error aceptar que la violencia tiene una base innata o, lo que es lo mismo, que fuera atribuida a causas biológicas. El ejercicio de la violencia es una opción personal que implica siempre anticipación de sus efectos. Por ello es fundamental que se realice una aproximación y estudio lo más exhaustivo posible de la misma. Y el modelo patriarcal de la sociedad en la que nos relacionamos justifica, en numerosas ocasiones, el recurso a la violencia como legítimo.

Podemos llevar a cabo un primer acercamiento a esta realidad considerando la violencia como uno de los mecanismos de poder que utilizamos como elemento de imposición de la voluntad de una persona sobre otra. Así lo recoge el texto elaborado por la OMS (1995) cuando se refiere a la violencia contra la mujer, *“La mayor parte de los actos de violencia contra la mujer, ya sea golpear a la esposa al final de un mal día o el estar al acecho de una mujer que corre confiadamente a un parque municipal al atardecer, están indisolublemente ligados a la dominación, privilegio, poder del hombre. La cultura y las tradiciones, que a menudo se reflejan en las leyes nacionales, no hacen sino perpetuar la idea del predominio masculino”*. El hombre aparece como individuo que se construye socialmente mediante unos estereotipos que fomentan las relaciones desiguales entre las personas.

<b>Desarrollo</b>
-------------------

### **Actividad 1: Incrementar la cohesión del grupo**

<b>Descripción de la actividad</b>
<p>Para incrementar la cohesión del grupo y fomentar un mayor grado de confianza utilizaremos la actividad: <i>“¿Qué hace un chico-a como tú en un sitio como éste?”</i> A cada integrante del grupo se le entrega una copia del cuestionario adjunto. Todos-as de pie, deben hallar –buscando por el aula-, y durante quince minutos, para cada una de las cuestiones, a una persona que les conteste de forma afirmativa. Tienen que hacerlo preguntando de una en una, no en voz alta, y al encontrarla, apuntan su nombre en el espacio de la derecha. No se pueden repetir los nombres, tienen que encontrar a personas distintas para cada una de las cuestiones. Una vez terminada la actividad, se hace una puesta en común, en círculo: ¿cómo se han sentido?, ¿hay alguna cuestión para la que ha sido más difícil encontrar personas?, ¿se han dejado preguntas en blanco?, ¿por qué?, ¿qué piensan de las cuestiones en blanco? Así, sucesivamente, se van planteando preguntas sobre la temática que trata cada pregunta. Se termina la actividad preguntando al grupo si creen que entre todos se podrían encontrar soluciones a las diferentes situaciones “conflictivas” que se han planteado en algunas de las cuestiones.</p>
<b>Material</b>
Cuestionario adjunto. Bolígrafo o rotulador.
<b>Tiempo recomendable</b>
30 minutos.



- agresión.
17. Que piense que el que tiene que ligar es el chico, si lo hace la chica, malo.
  18. Que crea que a las niñas se les favorece en el colegio porque son niñas.
  19. Que piense que los que maltratan a las mujeres son locos.
  20. Que tenga música de “Melendi” en su casa.


### Actividad 2: Las preferencias del grupo

Descripción de la actividad
<p>El formador o formadora reparte un folio en el que deberán contestar, con frases cortas, a una serie de preguntas relativas a sus gustos personales. A continuación, se organiza la clase en grupos pequeños, de entre tres y cinco componentes, y cada integrante expondrá a su grupo lo que ha contestado a cada pregunta, estableciéndose un diálogo con una norma: no calificar ninguna preferencia ni mejor ni peor que otra. El grupo dispondrá de una cartulina titulada “Las preferencias del grupo”, donde se anotarán las coincidencias y las diferencias, de forma positiva, bajo el título “iguales y diferentes”. Una vez terminada la tarea, se entregan las cartulinas al formador o formadora que las mezclará e irá leyéndolas en voz alta, sin decir a qué grupo pertenece. El grupo tiene que adivinar la identidad del grupo al que se refieren las características que se expongan.</p>
Material
Papel y bolígrafo. Cartulinas.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Con esta actividad se pretende fomentar tanto la identidad individual como la cohesión grupal; por eso es importante tomar conciencia de que, a pesar de ser personas diferentes y con gustos diversos, puede ser muy estimulante trabajar en grupo y conocer los sentimientos y emociones de los compañeros. Se pueden plantear cuestiones, al gran grupo, relativas a cómo se han sentido, qué han descubierto que no supieran, qué les ha sorprendido y dificultades en el trabajo en pequeño grupo, etc.</p> <p>Al terminar el trabajo, los grupos suelen señalar que son más las coincidencias que las diferencias. Cuando se realiza el trabajo individual, es interesante animar a los miembros del grupo, ya que a veces nos encontramos con personas que descalifican a</p>

nivel personal sus propias preferencias, devaluándolas o menospreciándolas. Es importante insistir en que dichas preferencias son importantes, porque son únicas, son sus propias preferencias y estructuran una personalidad única e irrepetible.

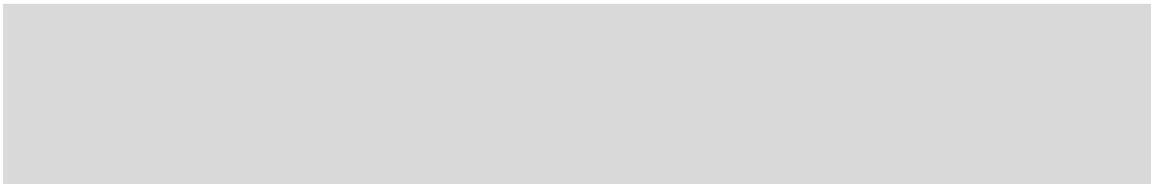
Fuente: Salas, B. y Serrano, I. (1998). Aprendemos a ser personas. Barcelona: EUB.

## **Preferencias individuales y grupales**

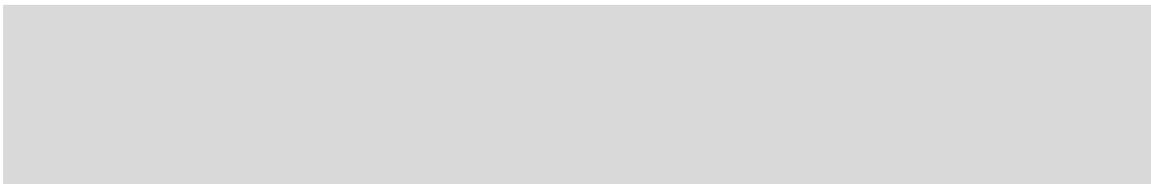
1. ¿Cuál es tu grupo musical favorito?



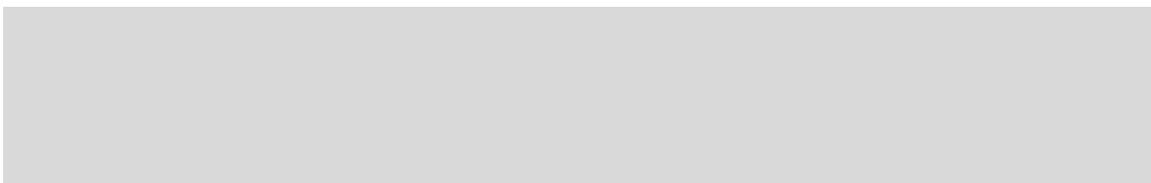
2. ¿Cuál es tu color preferido?



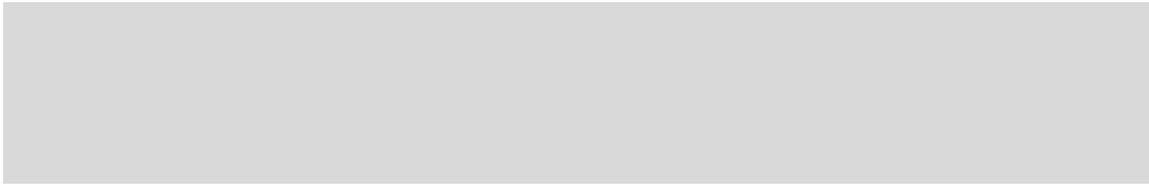
3. ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta?



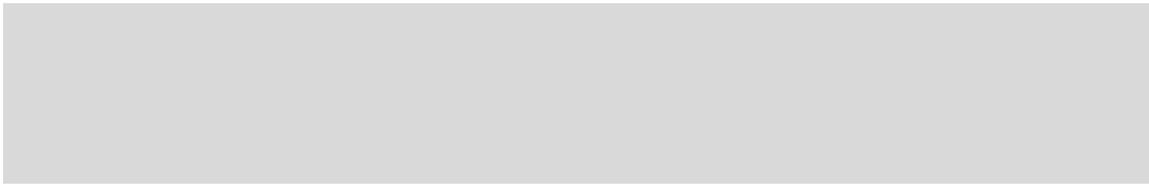
4. ¿Qué te gusta hacer los domingos?



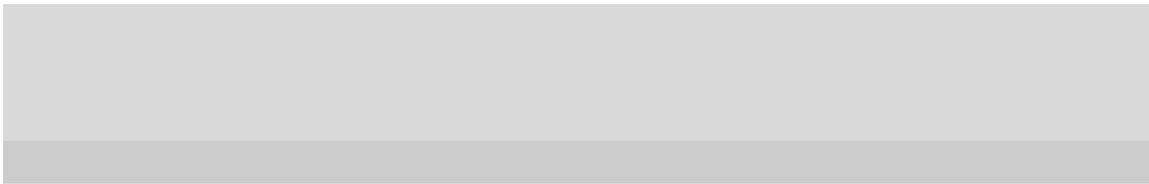
5. ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho?



6. ¿Cuál es la cualidad tuya que más te gusta?



7. ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?



Iguales	Distintas

### Actividad 3: En una ocasión me ocurrió / me contaron / vi.

<b>Descripción de la actividad</b>
Se realizará, de forma individual, un pequeño trabajo de reflexión sobre algún conflicto experimentado personalmente, bien que les haya ocurrido, que le hayan contado o que hayan presenciado. Después, en gran grupo, cada persona leerá las situaciones que hayan anotado.
<b>Material</b>
Fotocopias y bolígrafo.
<b>Tiempo recomendable</b>
25 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Con esta actividad se pretende reconocer y tomar conciencia de problemas o conflictos cotidianos que nos afectan (situaciones sobre las que pensamos poco o sobre las que, si no nos dicen que están ocurriendo a nuestro alrededor, no nos damos cuenta), para poder aproximarnos, posteriormente, a su análisis. Proceso que no es posible llevarlo a cabo si no reflexionamos sobre ello. Es importante destacar aquellas situaciones que impliquen abuso de poder, intimidación, vejación o discriminación y rechazo. Los relatos pueden utilizarse como textos de referencia para trabajar la resolución de conflictos.

## La realidad inmediata está llena de conflictos

NOMBRE:

EDAD:

FECHA:

En nuestra vida nos ocurren hechos a los que en un principio no damos importancia, pero que podríamos incluir dentro de lo que llamamos conflictos interpersonales. Hechos como: dejarte plantado cuando has quedado para salir con alguien, meterse contigo con insultos o dirigirse a ti con un mote que no te sienta bien, decir cosas feas sobre ti, amenazarte, confiar algún secreto a alguien que lo cuenta a todo el mundo, aprovecharse de ti, etc.

Piensa durante 5 minutos en este tipo de situaciones, que seguro has vivido u observado alguna vez. De todas las que se te vienen a la cabeza selecciona al menos dos, aquellas que valoras como más graves.

A continuación rellena el siguiente cuadro con una situación que te haya ocurrido a ti o a una persona que sea o no conocida.

**SITUACIÓN I**

**En una ocasión me ocurrió que/ me contaron que a un hombre/ vi como a un hombre /...**

#### Actividad 4: Yo he participado, he sufrido, he visto... (I)

<b>Descripción de la actividad</b>
El trabajo de esta actividad se divide en dos secuencias. En una primera, cada integrante del grupo debe rellenar, en un breve periodo de tiempo, dos simples cuestionarios donde deben señalar con una “X” la situación vivida y concretarla de forma cualitativa. En una segunda parte, se organizan pequeños grupos que deberán recopilar la información obtenida a partir de los cuestionarios.
<b>Material</b>
Fotocopias de cuestionarios, hojas de papel y bolígrafo o lápiz.
<b>Tiempo recomendable</b>
35 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Al igual que con la anterior actividad, lo que se pretende es reconocer y tomar conciencia de problemas o conflictos cotidianos que nos afectan (situaciones sobre las que pensamos poco o sobre las que, si no nos dicen que están ocurriendo a nuestro alrededor, no nos damos cuenta) para poder aproximarnos, posteriormente, a su análisis. Esta actividad se puede plantear como alternativa o complementaria de la anterior - elección que la debe llevar a cabo el formador o formadora dependiendo de las características del grupo con el que se trabaje-.

**La realidad inmediata está llena de conflictos**

Coloca una “x” en la casilla correspondiente:

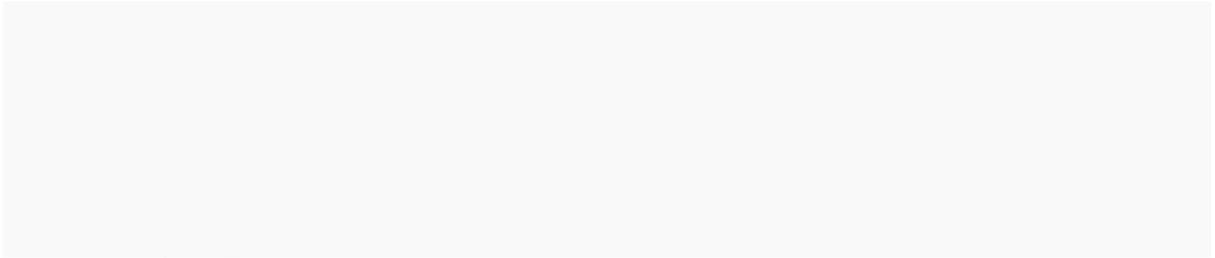
<b>SITUACIONES</b>	<b>YO LAS HE REALIZADO ALGUNA VEZ</b>	<b>YO LAS HE SUFRIDO ALGUNA VEZ</b>	<b>YO LAS HE VISTO ALGUNA VEZ</b>	<b>¿DÓNDE OCURREN?</b> <small>(Barrio, colegio, en la calle, en la casa, etc.)</small>
<b>1. INSULTOS, MOTES</b>				
<b>2. AGRESIÓN FÍSICA</b>				
<b>3. AMENAZAS</b>				
<b>4. RUMORES</b>				
<b>5. RECHAZAR A ALGUIEN</b>				
<b>6. ROBO</b>				
<b>7. DESTROZOS DE PERTENENCIAS</b>				

SITUACIONES	YO LAS HE REALIZADO ALGUNA VEZ	YO LAS HE SUFRIDO ALGUNA VEZ	YO LAS HE VISTO ALGUNA VEZ	¿DÓNDE OCURREN?  (Barrio, colegio, en la calle, en la casa, etc.)
1. INSULTOS, MOTES.				
2. AGRESIÓN FÍSICA.				
3. AMENAZAS.				
4. RUMORES.				
5. RECHAZAR A ALGUIEN.				
6. ROBO.				
7. DESTROZOS DE PERTENENCIAS				

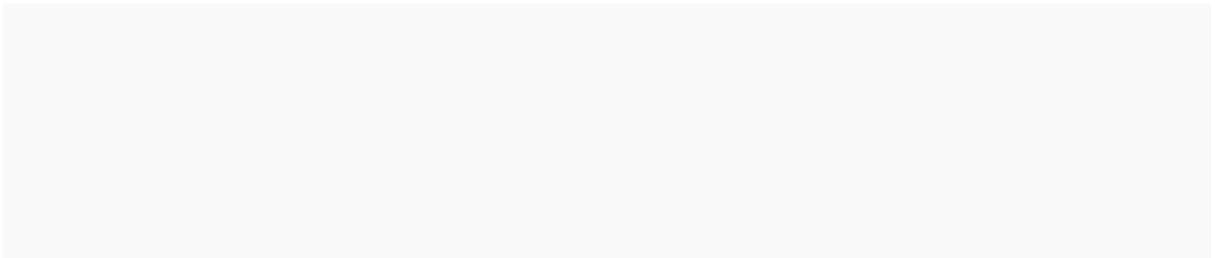
Resultados obtenidos con el grupo

A continuación, si lo deseas y te acuerdas concreta alguna de las situaciones:

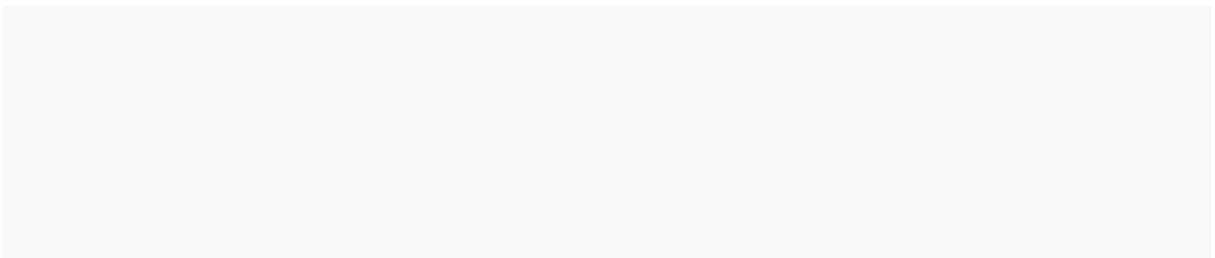
**1. INSULTOS, MOTES**



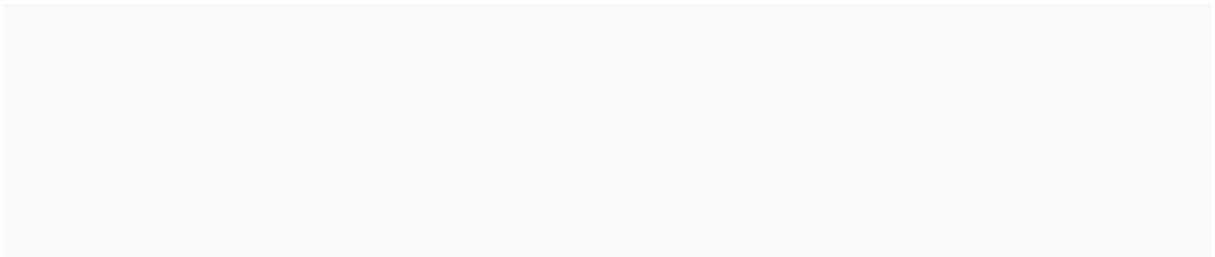
**2. AGRESIÓN FÍSICA**



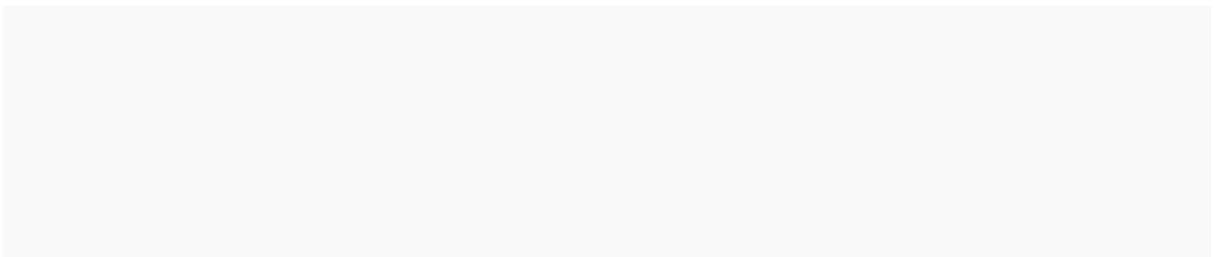
**3. AMENAZAS**



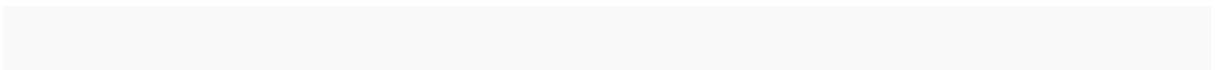
**4. RUMORES**

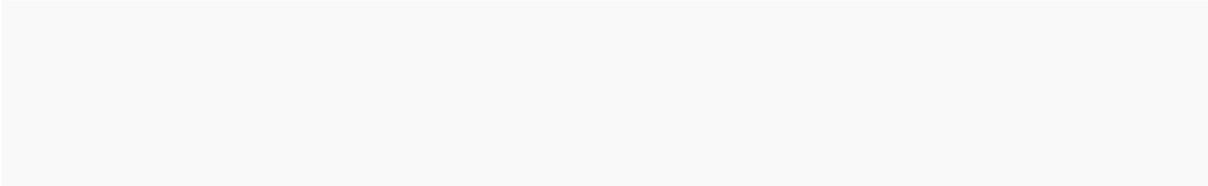


**5. RECHAZAR A ALGUIEN**

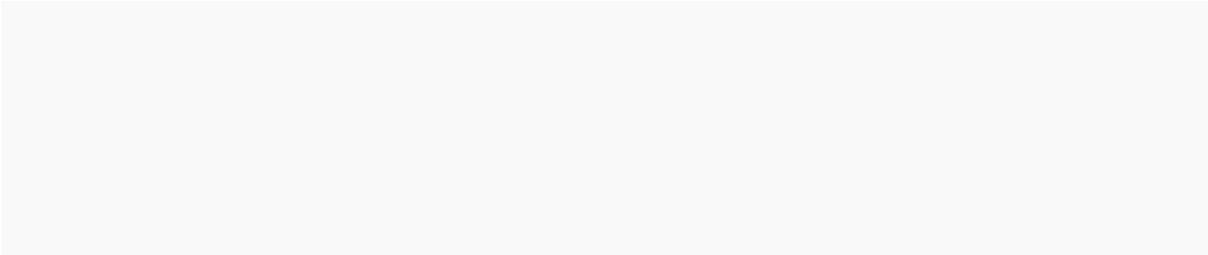


**6. ROBO**

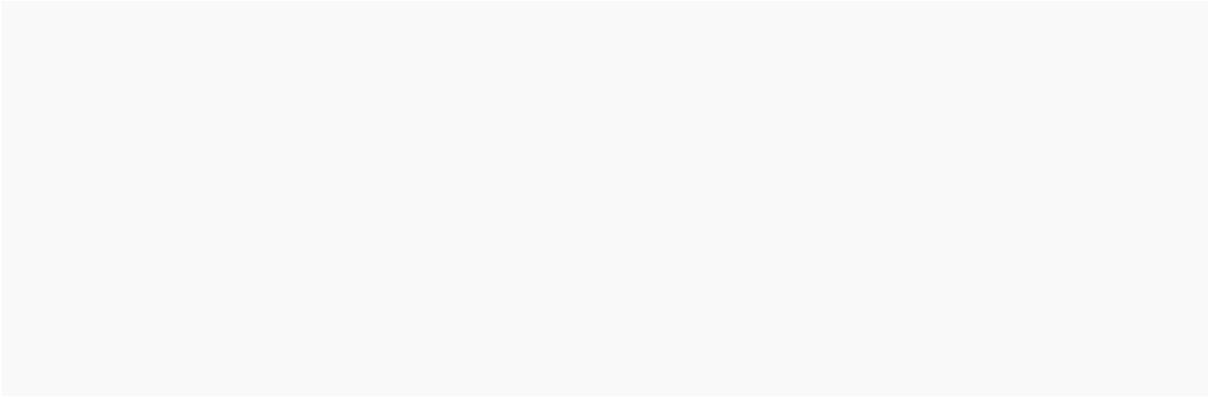




**7. DESTROZOS DE PERTENENCIAS**



**OTROS**



### Actividad 5: “Yo he participado, he sufrido, he visto...” (II)

<b>Descripción de la actividad</b>
Se organiza al grupo en pequeños grupos y se les entrega los resultados obtenidos en la Actividad 4. Se plantea el trabajo con una serie de cuestiones: ¿Por qué los utilizamos -insultos, agresión física, amenazas, rumores, rechazo, etc.-?, ¿Cuándo los utilizamos?, ¿Para qué los utilizamos?, ¿Cómo nos sentimos cuando insultamos a alguien? Las preguntas se contestan, primero en pequeños grupos, y después se exponen y se discuten las conclusiones de cada grupo en gran grupo.
<b>Material</b>
Fotocopias, hojas de papel y bolígrafo.
<b>Tiempo recomendable</b>
40 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Se pretende que comprendan las consecuencias que producen las diversas formas de violencia que se ejercen; así como los sentimientos negativos que despierta en las personas implicadas.

	¿Por qué los utilizamos?	¿Cuándo los utilizamos?	¿Para qué los utilizamos?	¿Cómo nos sentimos cuando lo hacemos?	¿Cómo se siente la otra persona?
<b>Insultos</b>					
<b>Agresión física</b>					
<b>Amenazas</b>					
<b>Rumores</b>					
<b>Rechazo</b>					

## Actividad 6: El rumor

<b>Descripción de la actividad</b>
<p>El formador o formadora prepara un texto escrito (se sugiere emplear el texto adjunto), y se piden un mínimo de seis personas voluntarias, que se enumeran. Todas, menos la primera, salen del sitio donde estén. Quien coordina lee el mensaje a la persona nº 1, luego se llama a la nº 2, y la nº 1 le comunica a la nº 2 lo que le fue leído, sin ayuda de nadie, y así sucesivamente, hasta que pasen el resto de las personas voluntarias. La última o el último compañero-a, en lugar de repetir el mensaje oralmente, es más conveniente que lo escriba en la pizarra, si es posible (es una opción). A su vez, el o la que coordina puede anotar el mensaje original para comparar -aunque puede ser suficiente con leerlo-. El resto del grupo observa cuidadosamente, es testigo del proceso de distorsión que se da en el mensaje. Se les puede pedir que vayan anotando las variaciones de la versión inicial. Por último, se hace una puesta en común sobre el proceso observado.</p>
<b>Material</b>
Uno o dos textos, hojas de papel y bolígrafo.
<b>Tiempo recomendable</b>
20 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
<p>Es recomendable, en la puesta en común, plantear cuestiones relativas al paralelismo entre la situación observada y nuestra vida cotidiana, y las consecuencias que pueden tener los rumores especialmente en las personas que son objeto de ello; sobre todo en lo que se refiere a temas que pueden resultar “polémicos” desde el punto de vista de las actitudes. El ejercicio permite reflexionar que la distorsión de un mensaje se da por no tener claro el mensaje; pues, por lo general, se nos queda en la memoria aquello que nos llama más la atención o lo que creemos que es más importante. Nos permite discutir cómo nos llegan en la realidad las noticias y los acontecimientos, y cómo se dan a conocer, dependiendo del interés y de la interpretación que se le da. También podemos abordar la carga emocional del rumor, sobre todo, las consecuencias afectivas que supone para las personas implicadas. Esta actividad es especialmente útil para trabajar cómo se elaboran los mitos y falsas creencias. Una posible variación del ejercicio consiste en ir grabando los distintos mensajes que se cuentan.</p>

## TEXTO

Llegué al colegio, eran las ocho de la mañana. Como todos los días, al entrar en clase, Valentín me cogió la mochila, la abrió, sacó los libros y los tiró por el suelo. Toda la clase reía y sólo mi grupo de amigos (tres que tengo) se quedaba perplejo por lo que siempre me ocurría. No se atrevían a ayudarme, un día lo intentaron y fueron saqueadas sus mochilas. Después de esto, mi papel era siempre recoger los libros y callarme. Este día fue distinto, ya no podía más, no sabía que pudieran llegar a este extremo. Como de costumbre me abrieron la mochila, pero esta vez mis libros acabaron en el baño, después empezaron a pegarme, hasta el punto de que tuve que ir al hospital lleno de moratones. En esos momentos, por mi mente sólo pasaba una pregunta ¿por qué a mí?

## Actividad 7: Revisión de noticias y material gráfico en el deporte: buenas prácticas

<b>Descripción de la actividad</b>
Presentar y fomentar un pequeño debate sobre imágenes que acompañan a esta actividad como ejemplo de violencia en el deporte. Como segunda parte se les pedirá que aporten a clase imágenes o recuerdos personales de “buenas prácticas” en el deporte; es decir, ejemplos que no impliquen violencia.
<b>Material</b>
Recortes de prensa que presenten imágenes violentas en diferentes actividades deportivas.
<b>Tiempo recomendable</b>
15 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
El formador o formadora puede sugerir preguntas como: ¿Por qué se expresa generalmente la violencia en el deporte? ¿Qué alternativas sugieren para que se produzcan “buenas prácticas” en el deporte?

## Actividad 8: Análisis de la guerra

<b>Descripción de la actividad</b>
Se seleccionará algún conflicto bélico actual, explicando el origen y las consecuencias del mismo, sin entrar a realizar valoraciones acerca de ninguno de los grupos implicados y que muestre claramente que entre las acciones militares se incluye la violación de los derechos humanos: maltrato a las personas prisioneras de guerra, violación sexual de mujeres, niñas y niños -y otros actos vejatorios hacia las víctimas-. Posteriormente, se realizará un debate en el grupo, analizando los hechos y anotando todas aquellas alternativas de solución y prevención que los internos aporten así como ideas para promover una mayor concienciación sobre el deber de respetar los derechos humanos en todas las situaciones y lugares. Se incluye un ejemplo de la guerra en la República Democrática del Congo (foto adjunta), y de la guerra de Irak.
<b>Material</b>
Prensa audiovisual y escrita, así como papel y bolígrafo.
<b>Tiempo recomendable</b>
45 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
El formador o formadora actuará de moderador en el debate dejando que sea el propio grupo quien realice las valoraciones y aportaciones, así como también debe ayudar a que se mantenga un clima de respeto hacia las intervenciones y posturas.



En la República Democrática del Congo, militares y rebeldes siembran el terror entre la población impunemente utilizando la violación como arma de guerra (Grayson, 2003).

En Estados Unidos un soldado participante en la guerra de Irak ha sido “condenado por ordenar la degradación de presos, desnudarles y forzarles a simular actos sexuales y caminar en cuclillas con las manos esposadas a la espalda” (Lobo, 2004).

Fuente: Grayson, Catherine-Lune. (2003). La violación como arma de Guerra. El Mundo (Libération), jueves 27 de noviembre: 31.

### Actividad 9: La violencia en los libros de texto

<b>Descripción de la actividad</b>
Elegir tres narraciones o imágenes de arte relacionadas con la violencia en los libros de texto. Después de seleccionarlas, se fotocopian y reparten. Una vez que han sido leídos, se les comenta la procedencia de las narraciones. A continuación se les propone la búsqueda individualmente de ejemplos de violencia en libros de texto, tras lo cual se les pide que lo lean con mucha atención para que, a continuación, contesten a las siguientes preguntas: ¿Quién o quiénes generan la violencia?, ¿contra quién o quiénes?, ¿Qué papel desempeñan las mujeres en esas situaciones?, ¿Qué papel desempeñan las niñas y niños en esas situaciones? ¿Qué alternativas de buenas prácticas podemos ofrecer?
<b>Material</b>
Libros de texto de Ciencias Sociales y de Arte o Historia del Arte, fotocopias de cuestionario y bolígrafo.
<b>Tiempo recomendable</b>
1 hora lectiva.
<b>Sugerencias prácticas</b>
En caso que los miembros del grupo sean incapaces de encontrar alguna situación o ejemplo, se sugiere que sea el mismo formador o formadora quien elijan las situaciones o ejemplos de violencia con las que quiera trabajar.

### Actividad 10: Exposición teórica sobre los tipos de violencia y sus expresiones

<b>Descripción de la actividad</b>
Se les presentarán los contenidos adjuntos –en el formato que se considere oportuno- donde se explican los diferentes tipos de violencia, y algunos ejemplos de cada uno de ellos. Es evidente que puede resultar difícil de comprender para algunos pero el formador o formadora debe ilustrar con ejemplos, así como favorecer la relación entre los tipos de violencia y algunas de las actividades desarrolladas con anterioridad.
<b>Material</b>
Texto adjunto.
<b>Tiempo recomendable</b>
Veinte minutos de exposición y veinte minutos para responder a posibles dudas.
<b>Sugerencias prácticas</b>
No debe generarse ningún debate durante la exposición, que –en todo caso- puede mantenerse posteriormente.

<b>Tipos de violencia de género o violencia sexista</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Violencia Física</b>	Uso de la fuerza física o de objetos para atentar contra la integridad física de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• golpes con la mano abierta, golpes con el puño.</li> <li>• Patadas.</li> <li>• pellizcar, morder, golpear con objetos, etc.</li> </ul>
<b>Violencia Psicológica</b>	Empleo de mecanismos de control y comunicación: afirmaciones, juicios, comunicación verbal, gestual, silencios...) que atentan contra la integridad psicológica, el bienestar, la autoestima o la consideración tanto privada como pública de las demás personas (tanto con presencia como en ausencia física de esas personas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denigrar, menospreciar lo que hace otra persona.</li> <li>• Hacer que la otra persona se sienta culpable.</li> <li>• Tratar a otra persona como si fuese una esclava.</li> <li>• Hacer comentarios desatentos sobre el físico de la otra persona.</li> <li>• Humillar a su pareja ante testigos.</li> <li>• Crear una mala reputación a la otra persona.</li> <li>• Obligar a su pareja a rendir cuentas sobre sus contactos con otras personas.</li> <li>• Obligar a su pareja a cortar a sus amistades.</li> <li>• Prohibir a su pareja hablar con una persona del otro sexo.</li> <li>• Mostrar un ataque de furia si su pareja habla con su ex- pareja.</li> <li>• Estar celoso y receloso de las amistades de su pareja.</li> <li>• Obligar a su pareja a pasar todo el tiempo libre junto a él o ella.</li> <li>• Limitar el espacio vital de la otra persona.</li> <li>• Chistes cuyo contenido atenta contra las mujeres, las personas con discapacidad, las personas inmigrantes.</li> <li>• Infravaloración de las aportaciones de las mujeres o personas de otras culturas.</li> <li>• Uso de estereotipos de género o sociales contra otros grupos culturales.</li> <li>• Insultos privados o públicos.</li> <li>• Amenazas, aislamiento, desprecio e intimidación.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• No respetar el espacio físico que las personas consideran privado o que no desean compartir con otras.</li> <li>• Manera con la intención de producir miedo.</li> <li>• Amenazar con suicidarse si la pareja quiere separarse.</li> </ul>
<b>Violencia Sexual</b>	Cualquier acto o expresión sexual realizado contra la voluntad de las demás personas que atenten contra la libertad, la integridad física y afectiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bromas, expresiones groseras, comentarios desagradables.</li> <li>• Cualquier relación o acto sexual no consentido: relación sexual obligada, violación, incesto, etc.</li> <li>• Actos sexuales dolorosos o humillantes para las mujeres: cliterectomía u otras mutilaciones genitales o no.</li> <li>• Hacer ganar dinero a otra por su prostitución.</li> </ul>
<b>Violencia Económica</b>	Desigualdad en el acceso a los recursos compartidos: negar y controlar el acceso al dinero, impedir el acceso a un puesto de trabajo o la educación, la salud o negación de los derechos de propiedad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No compartir nunca los gastos de comida o alquiler.</li> <li>• Exigir a su pareja que no compre sin su permiso.</li> <li>• Querer asumir los gastos de los dos y entonces, otorgarse el poder de decidir por los dos.</li> </ul>
<b>Violencia Estructural</b>	Barreras invisibles e intangibles contra la realización de opciones potenciales y de los derechos básicos. Relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negación de la información inherente a los derechos fundamentales.</li> <li>• Relaciones de poder en los centros educativos o centros de trabajo.</li> </ul>
<b>Violencia política</b>	Uso de un doble código por el que se legitima alguna forma de expresión de violencia mientras por otro se lucha contra otras formas de violencia. Se ejerce asimismo la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de políticas de igualdad de oportunidad o insuficiencia de las mismas.</li> <li>• Inexistencia de programas de prevención de la violencia.</li> <li>• Insuficiencia de apoyo económico o de personal especializado en la prevención y erradicación de la violencia.</li> </ul>

	violencia política por la omisión de unas líneas claras de lucha contra cualquier forma de violencia o la omisión de políticas educativas contra la violencia.	
<b>Violencia Espiritual</b>	Erosión, menosprecio o destrucción de las creencias culturales o religiosas de las mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Someter a invisibilidad las creencias culturales o religiosas de las mujeres.</li> <li>• Analizarlas desde una perspectiva etnocéntrica.</li> </ul>
<b>Violencia Simbólica</b>	La reproducción asincrónica de referencias culturales o la ausencia total o parcial de grupos culturales – especialmente de las mujeres- en los libros de texto y materiales curriculares así como el cine, la publicidad o los medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ausencia de análisis crítico de la violencia explícita e implícita contenida en los libros de texto.</li> <li>• Permisividad ante los materiales curriculares que reproducen los procesos de discriminación en el curriculum.</li> </ul>

## Actividad 11: Aprender habilidades sociales

<b>Descripción de la actividad</b>
Esta actividad consiste en explicar el concepto de habilidades sociales, al mismo tiempo que se les expondrán las ocho habilidades que consideramos más importantes o, por lo menos, las que más se utilizan a lo largo del día. Hay que hacerles entender la importancia que tienen las habilidades sociales en nuestras vidas y en nuestras relaciones, aumentándolas tanto cuantitativa como cualitativamente. Además, se les invitará a llevarlas a la práctica en las sesiones de trabajo, una por día, como un reto personal.
<b>Material</b>
Material teórico adjunto con las habilidades sociales.
<b>Tiempo recomendable</b>
1 hora.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Se les explicarán las habilidades sociales y optativamente se les pondrán situaciones –ejemplos- para cada una de ellas donde ellos las puedan ver reflejadas en la práctica. Se trata de entenderlas mejor y comprender mucho más su importancia en todas las relaciones que podamos tener en nuestras vidas.

### Habilidades Sociales (1)

Dar las Gracias	Saber elogiar	Pedir un favor	Escuchar
<p>Mostrar agradecimiento es una actitud profunda (...). No es una habilidad para conseguir que quién me ha hecho un favor esté dispuesto a seguir haciéndomelo en el futuro; es saber ponerme en su lugar, darme cuenta del esfuerzo y el amor o afecto con que lo hizo y demostrarle que me doy cuenta. No es sólo cortesía, sino aprecio y empatía.</p>	<p>Suele ser costumbre reprender lo que nuestros alumnos, hijos o hijas, hacen mal, pero no es tan frecuente elogiar lo que hacen bien: lo damos por supuesto, “sólo han hecho lo que tenían que hacer”, “si no te digo nada es que está bien”. Sin embargo Skinner nos recordó que es mucho más eficaz elogiar una conducta positiva, que reprender o castigar una conducta negativa. Entre compañeros y compañeras suele pensarse que elogiar es un poco “curioso”, es ser un “pelota”, es querer conseguir algo de la persona elogiada. Siempre hay que elogiar de la manera acertada, sin quedarse corto, pero también sin exagerar. Meditar la mejor manera para que sea con naturalidad.</p>	<p>Pedir un favor, o pedir ayuda a otro, es reconocer que hay muchas cosas que no podemos hacer solos. Algunas personas no piden nunca un favor, por timidez o por orgullo. Otros lo están pidiendo a todas horas y eso no es habilidad social, sino “cara”. La habilidad consiste en darnos cuenta de cuándo necesitamos ayuda y saber pedirla.</p>	<p>Parece que escuchar es fácil - para quienes no son sordos-. Pero escuchar no es lo mismo que oír, sino algo más. Escuchar bien supone respetar a quien habla, esforzarse por comprender lo que dice, entablar diálogo si el tema nos interesa o cambiar de conversación, o cortarla amistosamente, si el tema no nos interesa.</p>

Adaptado de Segura Morales, M. et al. (1998). Programa de competencia social. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

## Habilidades Sociales (2)

Disculparse	Ponerse de acuerdo (Negociar)	Responder al fracaso	Enfrentarse a las presiones
<p>Hay quienes piensan que esta habilidad social está pasada de moda. Muchas personas suelen pensar que disculparse es rebajarse. Puede ser que, al opinar así, estén dando por supuesto que pedir disculpas equivale a dejarse pisotear por la otra persona. Pero disculparse no es rebajarse: es arreglar algo que se había roto. Es volver a tener la misma relación, o una relación mejor, con una persona a la que habíamos ofendido o molestado.</p>	<p>Esta habilidad es conocida como la “habilidad reina”, la más importante de todas. A veces, dos personas, dos grupos, o dos países, están enfrentados por cuestiones familiares, por intereses de dinero o por odio. Para poder negociar es necesario seguir los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Separar el problema y las personas; es decir, no actuar por odio ni por vengarse de alguien, sino ir a solucionar el problema que hay.</li> <li>b) Buscar cuáles son los intereses de las dos partes o de las dos personas, en vez de empeñarse en defender una postura tomada desde el principio.</li> <li>c) Pensar (a ser posible entre todos) todas las alternativas de solución; cuantas más, mejor.</li> <li>d) Elegir de esas alternativas la que sea más justa y objetiva, más sensata y más favorable a los intereses de las dos partes implicadas.</li> </ol>	<p>Dice Seligman que son pesimistas quienes se hunden y desaniman ante el fracaso, y que son optimistas quienes, ante el fracaso, sacan la consecuencia de que tienen que esforzarse más. Un fracaso (en un examen, en un juego, en conseguir la amistad o el cariño de alguien, en entrar en un grupo, etc.) es un momento difícil que nos puede hundir en la tristeza o llevarnos a la agresividad. Para sobreponerse se necesita fortaleza, buen humor y esperanza.</p>	<p>Dar gusto a nuestra familia y a nuestros amigos y amigas que nos piden algo, o nos invitan a acompañarles en alguna actividad, es agradable y es propio de quien tiene buen corazón. Pero hacer siempre lo que nos dicen otras personas, aunque nos parezca mal o inoportuno, es falta de personalidad, es tener lo que los psicólogos llaman “Lugar de control externo”, es decir, no saber decidir, sino dejarse llevar siempre por decisiones ajenas. Quienes no saben decidir pueden encontrarse en problemas serios, quienes no saben resistir presiones inoportunas o injustas pueden acabar haciendo muchas cosas que nunca hubieran querido hacer.</p>

Adaptado de Segura Morales, M. et al. (1998). Programa de competencia social. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

## Actividad 12: Análisis del lenguaje y alternativas

<b>Descripción de la actividad</b>
Consiste en proponer a los miembros/as del grupo que elaboren un listado de palabras que generalmente utilicen para agredir o violentar a las personas que nos rodean. Se les pedirá que busquen palabras alternativas a las anteriores.
<b>Material</b>
Papel y bolígrafo.
<b>Tiempo recomendable</b>
20 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Se les puede proponer una puesta en común al final de la elaboración de la lista, así como de las alternativas. Asimismo, no se debe dejar que hagan comentario alguno durante la actividad, así como tampoco que mire a la hoja de su compañero-a hasta que no esté finalizada la sesión.

## Actividad 13: La violencia no es un juego

<b>Descripción de la actividad</b>
Se les plantea que propongan situaciones cotidianas de violencia entre hombres/mujeres en su entorno más cercano (la cárcel, la calle, las amistades, etc.), ejemplificándolas para el resto del grupo, por medio de un juego de rol, donde no sólo se representará la situación de violencia sino que, además, se les pedirá que durante dicha puesta en escena propongan posibles y variadas soluciones a los diferentes conflictos que se representen. Mientras dos o tres personas estén “actuando”, el resto del grupo deberá describir la situación que se les ha presentado y proponer individualmente alternativas posibles a la violencia planteada, además de las que se den en la representación. Se deben representar un mínimo de dos situaciones violentas.
<b>Material</b>
Papel y lápiz.
<b>Tiempo recomendable</b>
30 minutos (dependiendo del número de situaciones que se propongan).
<b>Sugerencias prácticas</b>
El Juego de roles es una dinámica muy motivadora, pero se les debe concienciar de la importancia del juego ya que las soluciones que aporten pueden ser el remedio a muchas situaciones de violencia que se generan a su alrededor e incluso de las que le

afectan a ellos mismos. Del mismo modo, el resto de compañeros, que actúan como observadores, deben mantener silencio para no distraer a los “actores” que llevan a cabo el juego de roles.

#### **Actividad 14: ¿Qué te hizo explotar?**

<b>Descripción de la actividad</b>
Se solicita a los/las integrantes del grupo que piensen en una situación de la vida cotidiana que les hiciera perder el control. Se les solicita que respondan a las siguientes cuestiones: ¿Qué te hizo explotar?, ¿Cómo reaccionaste?, ¿Conseguiste lo que querías? ¿Cómo te sentiste tras tu reacción?
<b>Material</b>
Papel y bolígrafo
<b>Tiempo recomendable</b>
30 minutos.
<b>Sugerencias prácticas</b>
Tras la contestación individual se recoge el material escrito y se procede a leer lo redactado. Posteriormente, se pregunta si había sido posible encontrar una respuesta alternativa a la que se tuvo al efecto de no perder el control de la situación.

## ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### Prueba inicial

Por favor, *marque con una cruz* debajo del aspecto (**V**: verdadero; **F**: falso) que corresponda más exactamente con su opinión respecto a las afirmaciones que se dan. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son las que reflejan honestamente sus opiniones. GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

### Concepciones sobre la violencia y la masculinidad

#### Evaluación inicial

Nombre del centro/institución:			
Nombre del alumno-a:			
Edad:	Fecha:		
		<b>V</b>	<b>F</b>
1	Todos los hombres son por naturaleza violentos		
2	Las mujeres y las chicas son –en muchas ocasiones- las que provocan la violencia de los hombres y los chicos contra ellas		
3	El perfil de hombre violento es el de un hombre que consume alcohol, drogas o que está sin empleo		
4	La violencia es un ejercicio ilegítimo de poder contra las mujeres o las niñas		
5	Los hombres no deben llorar y cuando lo hacen es de rabia		
6	Si un hombre maltrata a una mujer es porque la quiere y se preocupa de ella		
7	Los celos o el control de un chico joven hacia su novia es una forma de demostrar que está enamorado de ella		
8	Las conductas violentas en el noviazgo desaparecen desde que se casan y viven juntos		
9	El incremento de la violencia en nuestro país es fruto de la propanganda de las feministas		
10	Nuestra sociedad tolera y favorece la expresión de la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana		
11	La personalidad de las mujeres es inferior a la de los hombres y tienen que adaptarse a lo que ellos les requieran		
12	Nuestras escuelas deben incluir temas relacionados con la prevención de violencia		
13	Los programas de estudios de nuestras escuelas no deben incluir contenidos de cultura de paz o no violencia		
14	La paz significa la existencia de justicia, el respeto de los derechos humanos y la desaparición de las diferencias de género entre mujeres y hombres		
15	La existencia del machismo es buena para nuestra sociedad		

16	Las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres		
17	La extirpación del clítoris de las mujeres en algunas culturas es un problema exclusivo de esas culturas en el que no debemos intervenir		
18	Si seguimos favoreciendo las políticas de discriminación positiva hacia las mujeres, los hombres acabarán sometidos por ellas		
19	La igualdad de derechos ha de ser plena entre hombres y mujeres		
20	La violencia se crea porque no hacemos un esfuerzo por entendernos y ayudarnos		

### Autoevaluación del aprendizaje

Bloque 1: Masculinidades y género

Nombre del centro/institución:

Nombre del alumno-a:

Sexo:                      Edad:                      Fecha:

		SI	NO
1	Me alejo de quienes están continuamente metiéndose en líos y peleas para demostrar que son más hombres delante de los demás		
2	Me esfuerzo por defenderme sin tener que utilizar la violencia física		
3	He dejado de utilizar palabras agresivas con mis compañeros		
4	Prefiero estar al lado de chicos que NO se hacen los "chulos" para ser más fuertes delante de sus amigos y amigas		
5	Las mujeres que no son competitivas, no utilizan el riesgo, son sensibles, demuestran sus sentimientos delante de los demás son un modelo de las que tenemos que aprender		
6	Los hombres de verdad son los que consiguen lo que quieren peleándose, o insultando sin importarles lo que sientan o digan las demás personas		
7	He comprendido que se puede ser un "Hombre de verdad" demostrando los sentimientos y siendo sensible con los demás (realizar tareas de la casa, besar a los padres, llorar sin miedo al qué dirán, etc.)		
8	Ahora entiendo que palabras como "maricón", "gorda", etc... que usaba como broma, son insultos para otras personas		
9	Tengo miedo de llorar y expresar mis sentimientos		
10	Me siento bien cuando me comporto como soy sin importarme lo que digan los demás		

Bloque 2. Violencia en la vida cotidiana.

Nombre del centro/institución:

Nombre del alumno-a:

Sexo:                      Edad:                      Fecha:

		<i>SI</i>	<i>NO</i>
1	Reconozco fácilmente los conflictos de mi realidad inmediata		
2	Analizar cosas que me han ocurrido personalmente o que he visto que suceden a mi alrededor me ayuda a evitar los comportamientos violentos		
3	He tomado conciencia de mis expresiones de violencia en la vida cotidiana para no ejercerlas, evitarlas o reducirlas		
4	Utilizo menos los insultos, las bromas pesadas o los rumores porque son una expresión de la violencia		
5	He aprendido a diferenciar la violencia física, de la psicológica y la sexual		
6	Soy consciente de que la violencia se expresa de la misma forma en el deporte, la televisión o en una guerra		
7	Aprender habilidades sociales me ha sido útil para enfrentarme a muchas situaciones sin violencia		
8	He aprendido a respetar a las personas con las que me relaciono a diario		
9	Mis sentimientos son más positivos cuando no utilizo la violencia contra mis compañeros-as		
10	Me ha resultado difícil entender lo mal que podían sentirse las demás personas cuando yo utilizaba la violencia contra ellas		