

Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Título de la obra
Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar

Equipo investigador

- a. Universidad Autónoma de Barcelona.
- b. Universidad de Barcelona.
- c. Universidad de Girona.
- d. Universidad Loyola-Andalucía.
- e. Universidad Rovira i Virgili.
- f. Universidad de Vic.

Teresa Sordé (a) (coordinadora), Emilia Aiello (a), Marcos Castro (b), Ainhoa Flecha (a), Regina Gairal (e), Carlos Herrero (b), Patricia Melgar (c), Eduard Mondéjar (c), Teresa Plaja (b), Cristina Pulido (b), Sandra Racionero (d), Mimar Ramis (a), Oriol Rios (e), Montserrat Sánchez (b), Olga Serradell (a), María Ángeles Serrano €, Itxaso Tellado (f) y Beatriz Villarejo (b).

Colaboradores

Red Valenciana de Seminarios "A hombros de los gigantes": Actuaciones Educativas de Éxito para la Escuela Inclusiva: Susana Roig (CEIP Illes Columbretes, Castelló de la Plana); Teresa Vázquez y Josep M^a Canal, (CEIP Camp de Turia, Riba-Roja); Ana Vallés (CEIP Les Vessanes , Denia); Remei Gómez y Julia Monfort (SPE I I, Denia); Amparo Cervera, Roberto Martínez y Jordi Bosch (Colegio Santiago Apóstol- Cabanyal, Valencia); Sonia Aldea (CEIP Fernando de los Ríos, Burjassot); Sara Carbonell y Mamen Casamayor (CEIP Lluís Vives, Cullera); Raquel Aguilar (CEIP Ciutat de Cremona, Alaquàs); Blanca Febre (Colegio Sagrada Familia, Valencia); Adela Alamillo (Seminario "A hombros de los gigantes", Valencia); María Navarro, (Sección IES Conselleria, Valencia); Laura Natividad (CEIP Jaume I, Puçol); Marisol Artigues (Ajuntament de Pedreguer).

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte):
Flora Gil Traver y Bárbara Soria Bollo.

Maquetación
Easy Yeah!



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa CNIIIE:

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Edición: 2017

NIPO: 030-17-094-2 línea

Guía para la Comunidad Educativa
de prevención y apoyo
a las víctimas de violencia escolar

CNIE

ÍNDICE

1. Presentación	9
2. Orientaciones generales: construyamos un centro libre de violencia.	10
2.1. ¿Qué pasos NO ayudan a superar la violencia?.....	10
2.2. ¿Cómo podemos actuar?	12
2.3. Mensajes clave	14
3. Líneas de actuación: actividades.....	15
• Bloque 1. Violencia cero, no trivializar, no justificar	17
» Yo digo NO a la violencia.....	18
» ¿Qué tipos de violencia identificamos?, ¿qué podemos hacer?.....	22
• Bloque 2. Solidaridad y apoyo a las víctimas.....	28
» Son mis amigos/as quienes me tratan bien	29
» Transexualidad: ¿Hacia dónde? ¿Hacia quién?.....	31
• Bloque 3. Romper el silencio	34
» Romper el silencio y crear redes solidarias en un aula de primaria	35
» Club de valientes.....	38
• Bloque 4. No es no	43
» No es No.....	44
» Mi cuerpo es mío.....	46
• Bloque 5. Modelos de atractivo	48
» Desmontando a... ¿cómo nos venden a los chicos violentos como atractivos?.....	50
» Un buen amigo/a.....	57
• Bloque 6. Nuevas Masculinidades Alternativas.....	59
» ¿Hombre? ¿Hombres?.....	59
» ¿Todos los hombres son iguales?.....	63
Bibliografía.....	66
Webgrafía.....	68

1. PRESENTACIÓN

La superación de la violencia en los centros educativos requiere de un trabajo profundo y constante. **Profundo** porque debemos trabajar la raíz de esta problemática que, como sabemos, nos ha acompañado siempre a lo largo de la historia. Nos encontramos ante el reto de cambiar los **procesos de socialización** respecto a las identidades de género y las relaciones humanas, alejándolas de la violencia. Se trata de un trabajo **constante**, no será suficiente con realizar una actividad puntual. Si pretendemos incidir en la socialización de los niños y niñas, chicas y chicos, los mensajes y dinámicas que se alejen de la violencia deben estar presentes cada día.

Si logramos **analizar en profundidad y comprender la raíz de la violencia**, no sólo identificaremos en mayor medida los casos que ocurren a nuestro alrededor, sino que también pondremos en práctica cada día actitudes y promoveremos interacciones que potencien relaciones igualitarias y de respeto.

Esta guía se enmarca en el Plan Estratégico de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa¹) y se estructura en dos partes:

1. En la **primera parte**, se presentan orientaciones generales que se derivan de las principales investigaciones sobre la temática. Estas orientaciones serán de utilidad para los y las profesionales de la educación, así como para cualquier otra persona que quiera trabajar en el día a día una socialización libre de violencia.
2. En la **segunda parte**, exponemos líneas de actuación concretas y sugerimos actividades para trabajar esos contenidos. Cada una de las líneas de actuación se introduce por medio de una breve explicación, al final de la cual se sugieren lecturas complementarias recomendadas para ampliar información sobre esa línea, preparar de manera correcta el desarrollo de las actividades propuestas, o elaborar actuaciones propias de cada centro.

.....
1 <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-convivencia.html>

2. ORIENTACIONES GENERALES: CONSTRUYAMOS UN CENTRO LIBRE DE VIOLENCIA.

En el día a día de nuestros centros se producen interacciones que influyen en la socialización del alumnado: conversaciones en las que se expresan perjuicios, disputas en el patio o el pasillo, comentarios que inciden en los estereotipos de género, que ponen en valor unas actitudes y ridiculizan otras... La mayoría de estas situaciones ocurren ante la mirada de otras personas. Según la orientación de nuestra respuesta y la del resto de compañeros y compañeras, ese momento puede sumar en la construcción de un centro libre de violencia o, por el contrario, puede legitimar que la violencia se perpetúe o incluso aumente.

2.1. ¿Qué pasos NO ayudan a superar la violencia?

- Complicidad y apoyo a la persona que ejerce la violencia.
- Ignorar la situación, mirar hacia otro lado.
- Ser espectadores.
- Diluir la responsabilidad.
- Minimizar, quitar importancia.

10

✘ Ponerte de su lado tiene el riesgo de que pasen a meterse contigo, te humillen...

✘ ¿Y si dicen que soy una chivata?

✘ Como nadie intervenía pensé que no era nada serio

✘ Pensé que si le defendía me pondría en ridículo delante de mis compañeras y compañeros

La **complicidad y apoyo** que recibe la persona que ejerce violencia por parte de otras personas no sólo no le frena, si no que le anima a seguir actuando de esa manera, e incluso puede incrementar su éxito social entre el grupo. Esta complicidad y apoyo no sólo se da cuando se anima de manera clara a la persona agresora; hay muchas otras respuestas sutiles que nos hacen cómplices de esa violencia: una sonrisa frente al desprecio, marcar un "like" a un comentario humillante en Facebook, reproducir un rumor o mentira (aunque no lo hayamos creado), etc.

No intervenir **mirando hacia otro lado** -siendo **espectadores**- ayuda a que ese conflicto se extienda, aumente, gane importancia. Y, por tanto, **es un error**. Cuando alguien es testigo de una situación de

violencia y no interviene puede dar a entender a los demás que acepta esa conducta, por lo que es posible que esa agresión aumente con el tiempo².

En ocasiones también caemos en el error de pensar que no es mi obligación intervenir o que no es necesario- diluimos la responsabilidad- porque alguna otra persona tomará esa iniciativa. Las justificaciones pueden ser muy diversas: *No sabría cómo intervenir; A mí no me harán caso; Seguro que hay otra gente que lo sabe hacer mejor que yo; Si nadie se mete será porque no es tan grave...* Pero si todo el mundo espera que sea otra persona quien intervenga ¿cuál será el resultado?

Por último, también debemos reflexionar sobre todas aquellas respuestas que damos y que van orientadas a **minimizar o quitar importancia a lo sucedido**. Hay quien puede afirmar *Esa situación no es para tanto; Esa actitud no está bien, pero es que él o ella se lo toman todo muy a pecho; Son cosas de niños; Va con la edad, ya se les pasará la tontería...* Estas y otras respuestas no tienen en cuenta que cualquier aceptación de un abuso o actitud no deseada suma en la socialización de los niños y niñas. Refuerza un tipo de socialización orientada a normalizar la violencia. Las propias víctimas llegan a minimizar los hechos cuando nadie les ha creído o tomado en consideración. Aquellas que no denuncian mayoritariamente argumentan que no lo hacen por vergüenza, que es muy difícil emocionalmente e incluso llegan a restarle importancia, aunque la situación haya sido muy grave.

Por lo tanto, si jerarquizamos la violencia y creemos que sólo debemos actuar cuando se produce un caso “grave” de violencia, puede que cuando nos dispongamos a intervenir nos enfrentemos a un trabajo mucho más difícil de gestionar, a conflictos más difíciles de resolver y mayores secuelas en las víctimas. Cuando hablamos de prevención nos referimos a actuar en los orígenes, cuando el problema empieza a fraguarse. Esto es, desde las primeras edades y frente a cualquier tipo de violencia.

.....
² Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D., & Hendrix, K. (1995). *Early violence prevention: Tools for teachers of young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.



¿Qué es la violencia?

Que te insulten es violencia

Que te humillen es violencia

Que te menosprecien es violencia

Que tengan contacto físico contigo cuando no quieres es violencia

Que te sientas obligado/a a hacer cosas que no quieres es violencia

Que te digan con quien puedes hablar, jugar... es violencia

Que te hagan sentir inferior es violencia



¿Qué no es violencia?

Que te traten con respeto no es violencia

Que te apoyen no es violencia

Que te hagan sentir en igualdad no es violencia

Que te hagan sentir libre no es violencia

Que respeten tus relaciones, tu manera de vestir, tus gustos, tu religión... no es violencia

Que puedas expresar tus opiniones y sentimientos no es violencia

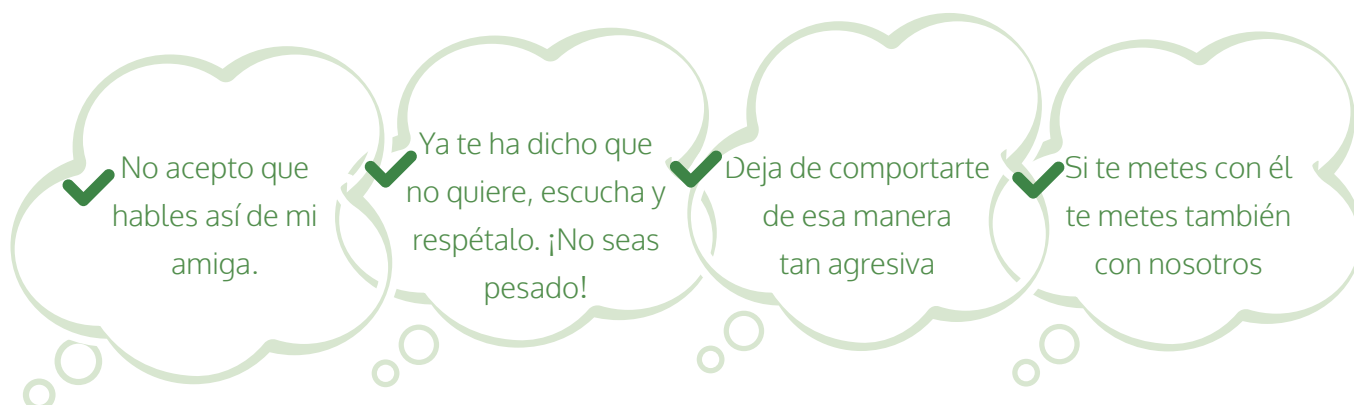
Que acepten un "no", no es violencia

Escojamos a amigos, amigas, parejas... que nos traten sin violencia

2.2. ¿Cómo podemos actuar?

Toda la comunidad debe tener clara la **obligación de asistir en favor de la víctima**:

- Evitando o frenando la agresión.
- Alertando a otras personas que puedan intervenir a favor de la víctima, por ejemplo, una profesora o profesor.



La realidad es que en ocasiones las personas que son rechazadas o se sienten solas son las víctimas, no quienes acosan. Este rechazo se debe sobre todo a diferentes variables que hacen a las víctimas más vulnerables, entre las que se encuentran principalmente: el origen cultural, el género, la identidad

y orientación sexual, algún tipo de discapacidad y el contexto socio-económico³. Por el contrario, quienes ejercen violencia con frecuencia juegan un rol central dentro del grupo clase, es decir, son personas socialmente atractivas para la gente de su entorno⁴. Quienes se comportan de manera agresiva y perturbadora suelen tener gran habilidad para captar la atención. En cambio, quienes se implican en las actividades de manera tranquila, cooperativa, pasan fácilmente desapercibidas.

Para revertir esta situación no es suficiente con ayudar a nuestro alumnado a que identifique que las actitudes y el trato hacia esa persona son violentos (lenguaje de la ética), si no que este análisis deberá realizarse desde el **lenguaje del deseo**⁵. Esto es, **dotando de atractivo a las personas con valores de igualdad y solidaridad, que rechazan la violencia y se comprometen con la superación de las desigualdades**. De esta manera estaremos contribuyendo a que estas personas sean tomadas como los referentes a seguir y de quienes desear rodearnos. No se trata de un posicionamiento exclusivamente moral *-porque me conviene, porque es bueno-* sino también atractivo *-porque me gusta, porque deseo-*. Esto podemos ponerlo en práctica logrando, por ejemplo, que quienes captan en mayor medida nuestra atención *-a quienes más nombramos en clase-* sean aquellas personas que ayudan a sus compañeros y compañeras, se preocupan por ellas y ellos, tratan con respeto al resto. Ello aumenta las oportunidades de que esas conductas se repitan⁶.

La segunda estrategia posible de intervención en favor de las víctimas es alertar sobre lo que está ocurriendo. Para que el alumnado cuente con el profesorado o personas adultas en general, su posicionamiento debe ser en todo momento muy claro en contra de todo tipo de violencia. Si en ocasiones miramos hacia otro lado, quitamos importancia a algunas situaciones, vamos perdiendo la posibilidad de que las chicas y chicos cuenten con nosotras y nosotros. Y con ello la posibilidad de intervenir, especialmente en aquellas situaciones que sólo conoceremos y podremos frenar si nos avisan.

.....
³ McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175-1188

⁴ Hawley, P. H., Card, N. A., & Little, T. D. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 22 – 32. Hawley, P. H., Johnson, S. E., Mize, J. A., & McNamara, K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology*, 45, 499 – 521.

⁵ Flecha, A.; & Puigvert, L. (2010). Contributions to social theory from Dialogic Feminism: Giving voice to all women. In D. Chapman (Ed.), *Examining social theory* (p. 161-174). New York, NY: Peter Lang. Aubert, A.; Melgar, P.; & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303.

⁶ Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D., & Hendrix, K. (1995). *Early violence prevention: Tools for teachers of young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

2.3. Mensajes clave⁷



El centro / profesorado debe asegurar que...

- Cualquier denuncia de una situación de violencia va a ser considerada.
- Si una víctima habla, se la va a escuchar, apoyar y acompañar.
- Promueve espacios de diálogo en los que se piensa cómo intervenir en situaciones de violencia o agresiones, conflictos para dar pie a hablar de cómo se actúa y cómo nos gustaría actuar.
- Explica la diferencia entre chivarse e informar. Cuando se trata de proteger a las víctimas nunca hay chivatos, sólo **personas valientes** que informan de la situación.
- Explica muy bien a las personas que intervienen cómo se actuará, con la finalidad de que pierdan el miedo a posicionarse al lado de la víctima.
- Da información sobre dónde hay que ir o con quién hay que hablar para explicar situaciones de violencia. Esa persona debe estar claramente identificada y ser fácilmente localizable.



El alumnado debe saber que...

- Los niños y niñas tienen derecho a sentirse seguros en la escuela. Si eres víctima cuéntaselo a alguien de confianza.
- No hay que desanimarse si has hablado con los maestros y no ha pasado nada. Cuéntaselo a tantas personas adultas como haga falta para que se actúe.
- No hay que asumir que se trata de un asunto privado entre el acosador escolar y la víctima.
- Si sientes que esto no es tu problema, ponte en el lugar de la víctima.
- No hay que combatir la violencia con violencia.



⁷ <http://www.prevnet.ca/bullying/educators/helping-students-who-are-bullied>

<http://www.prevnet.ca/bullying/kids/help-i-m-being-bullied>

<http://www.prevnet.ca/bullying/kids/help-i-see-someone-who-is-bullying>

<http://us.reachout.com/buscaapoyo/informate/el-papel-del-espectador-en-el-acoso-escolar-bullying>

3. LÍNEAS DE ACTUACIÓN: ACTIVIDADES

En el siguiente apartado se presentan seis líneas de actuación y un bloque de actividades para trabajar en cada una de ellas. Dichos bloques pueden trabajarse de manera independiente, aunque no hay que olvidar que cuantas más premisas logremos que estén presentes en la convivencia de nuestro centro, mejor será la convivencia diaria. Y, por lo tanto, más cerca estará nuestro centro de ser un espacio libre de violencia.

También debemos destacar que, de manera paralela a lograr que estas premisas estén presentes en el clima de nuestros centros, existen determinadas forma de agrupación y de trabajo que pueden disminuir la competitividad, evitar el establecimiento de jerarquías y/o poder entre el alumnado y favorecer la solidaridad y ayuda entre ellos y ellas. Estas formas de agrupación y trabajo se basan en una pedagogía de máximos, es decir, depositar en el alumnado altas expectativas para obtener los máximos aprendizajes de todos y todas, y en la heterogeneidad de los grupos en las aulas, incentivando las interacciones y la cooperación entre alumnado diverso (género, cultura, diversidad funcional, orientación sexual, ritmos de aprendizaje, etc.)⁸. Es decir, si las dinámicas de aula se orientan a que todo el alumnado, sin excepción, esté incluido, y se fomenta que entre ellos y ellas se ayuden con el objetivo de que nadie se quede atrás en los aprendizajes, estaremos promoviendo unas relaciones de solidaridad que posteriormente también estarán presentes ante los conflictos.

La explicación de cada una de estas seis líneas de actuación se complementa con propuestas de actividades. Tal y como avanzábamos en la presentación, dichas actividades están diseñadas para edades concretas. Pero también pueden ser llevadas a cabo con otras edades buscando ejemplos que se ajusten a ese grupo y adaptando el lenguaje. A su vez, están planteadas para ser desarrolladas en el marco de centros de educación formal, pero pueden también aplicarse en espacios de educación no formal.

Con la finalidad de ser coherentes con los contenidos que pretendemos trabajar en esta guía, es importante que durante el desarrollo de las actividades las personas responsables de las mismas velen por el respeto a la individualidad y por la diversidad. Esto implica que todas las personas participantes deben sentirse libres y sin presiones a la hora de escoger cómo implicarse en las dinámicas. Nunca debe obligarse a nadie a tener contacto físico (besos, abrazos, caricias...) con otras personas, así como tampoco a explicar situaciones personales o compartir su intimidad.

.....
⁸ INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

Murphy, J. F., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and classroom practices. *Educational Leadership*, 40(3), p. 22-26

Rubie-Davies, C. M. (2015). *Expecting more: Teacher differences as moderators of expectancy effects*. London: The Routledge international handbook of social psychology of the classroom.

BLOQUE 1. VIOLENCIA CERO, NO TRIVIALIZAR, NO JUSTIFICAR.

- » Yo digo NO a la violencia.
- » ¿Qué tipos de violencia identificamos?, ¿qué podemos hacer?

BLOQUE 2. SOLIDARIDAD Y APOYO A LAS VÍCTIMAS.

- » Mis amistades me tratan bien.
- » Transexualidad: ¿hacia dónde? ¿hacia quién?

BLOQUE 3. ROMPER EL SILENCIO.

- » Romper el silencio y crear redes solidarias en el aula.
- » Club de las personas valientes.

BLOQUE 4. NO ES NO.

- » No es no.
- » Mi cuerpo es mío.

BLOQUE 5. MODELOS DE ATRACTIVO.

- » Desmontando a... ¿cómo nos venden a los chicos violentos como atractivos?
- » Una buena amiga/o.

BLOQUE 6. NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS.

- » ¿Hombre? ¿hombres?
- » ¿Todos los hombres son iguales?

BLOQUE 1. VIOLENCIA CERO, NO TRIVIALIZAR, NO JUSTIFICAR

No debemos trivializar, ni justificar ningún tipo de agresión. El abordaje efectivo de la violencia en los centros requiere de la condena, por parte de toda la comunidad, de cualquier tipo de agresión (insultos, menosprecio, humillaciones, comparaciones negativas, empujones, agresiones físicas) tanto si se considera leve como si se considera grave.

Mirar hacia otro lado, quitar importancia a lo sucedido a través de mensajes como *no es para tanto; debes entenderlo, esa persona es muy bruta; a veces no se da cuenta, van* construyendo en el imaginario de la infancia qué actitudes son permisibles y cuáles no, así como a quienes se les tiene que permitir. Por lo tanto, cualquier mensaje que quite importancia a lo sucedido puede conllevar con el tiempo que la persona que recibe la agresión sea mucho más permisiva, y que quien la ejerce sienta reforzada su actitud o no valore la gravedad de sus acciones y, por lo tanto, esos comportamientos acaben convirtiéndose en habituales.

Las niñas y niños necesitan tener una respuesta de la persona adulta que les reconforte y que les permita ir creando su noción de lo que es justo y lo que no lo es, lo que es violencia y lo que no lo es. Trivializar cuando un niño o niña pide ayuda impide que pueda identificar qué es un abuso o una agresión en las primeras edades y también en el futuro⁹.



**“Lavarse las manos en el conflicto entre el poderoso y el impotente
no significa ser neutral, sino ponerse del lado del poder.”**

Paulo Freire

.....
9 Lecturas complementarias:

Gregory, A., & Cornell, D. (2009). *“Tolerating” adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. Theory into Practice, 48(2)*, p. 106–113

Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles: un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Oliver, E. (2014). Zero Violence Since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry, 20(7)*, p. 902-908.

Yo digo NO a la violencia

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 3 a 10 años.	Gran grupo	90 minutos (3 sesiones de 30')	Aula ordinaria



Objetivos

- Visibilizar los diferentes tipos de violencia que se dan en el día a día, especialmente aquellas que tendemos a minimizar o pasar por alto.
- Visibilizar la respuesta que tanto la víctimas como el resto de personas dan al respecto.

En el transcurso de la actividad vamos a intentar que se visibilice la violencia física, psicológica y sexual. Es probable que el alumnado no identifique los tres tipos de violencia, por lo que el profesorado debe ayudarles en esta reflexión para facilitar que puedan llegar a identificarlas.



Temporalización

Tres sesiones de unos 30 minutos cada una, distribuidas de la siguiente forma:

- **Primera sesión (Tiempo orientativo 30')**: Se explica la actividad y se cuelga un gran mural o papel de gran formato en una pared del aula. Durante la semana las niñas y niños y/o la profesora o profesor deberán ir completando el mural.
- **Segunda sesión (Tiempo orientativo 30')**: Lectura y reflexión sobre el contenido que aparece en el mural.
- **Tercera sesión (Tiempo orientativo 40')**: Se consensuan cinco situaciones de violencia que ocurren y sobre las que todos y todas se comprometen a decir "no". Se destacan las cinco actitudes de buen trato que más gustan y se visibilizan en el aula.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.

- **Materiales:**



- » Mural grande y lápices o rotuladores para escribir en el mural.
- » Opcional: 5 cartulinas rojas y 5 cartulinas verdes.



Descripción

Las niñas y niños analizarán qué situaciones relacionadas con violencia se dan en la escuela y cuál es su reacción al respecto.

- **Primera sesión:** se introduce el tema al alumnado explicando que en el día a día se dan situaciones de buen trato pero también situaciones de mal trato, y se les propone hacer un listado sobre cómo les gusta que les traten y cómo no les gusta que les traten. Los ejemplos que hayan salido en esta primera sesión deben copiarse en un gran mural que colgaremos en clase. Pueden encontrarse algunos ejemplos en la siguiente tabla:

 Me gusta cuando...	 No me gusta cuando...
😊 Me caigo al suelo y alguien me ayuda a levantarme.	😞 Alguien dice una mentira sobre mí y además otros la repiten.
😊 Llegamos a clase y me dicen buenos días.	😞 Me caigo al suelo y el resto se ríen.
😊 Es mi cumpleaños y me felicitan.	😞 Me cogen mi material sin pedir permiso.
😊 Ayudo a alguien y luego me da las gracias.	😞 Alguien me hace burla o hace comentarios para que otros se rían de mí.

Se pide a los niños que durante la semana vayan añadiendo nuevas situaciones en el mural, o bien explicárselas a la profesora o profesor para que sea él o ella quien las escriba. En el caso del alumnado de educación infantil y los primeros cursos de primaria se puede optar por utilizar dibujos que escenifiquen esas situaciones.

- **Segunda sesión:** previamente a la realización de la segunda sesión, la persona adulta responsable de la actividad debe sistematizar todas las situaciones que aparecen en listado. Esto debe hacerlo con la finalidad de evitar repeticiones e identificar los principales temas, es decir, aquellos que se encuentran en el fondo de los conflictos que más preocupan a los niños y niñas.

En la segunda sesión se exponen las diferentes situaciones que aparecen en el mural y se invita a la reflexión sobre ¿Qué hago yo cuando ocurre "...?" (haciendo referencia a las situaciones del listado)? O bien ¿"Qué hacen en general las personas cuando ocurre "...?"

Aquí recordaremos las tres opciones posibles:

- » **Opción 1:** Ignorar la situación: miro hacia otro lado, no digo nada.
- » **Opción 2:** Me sumo a la violencia: aplaudo, me río, repito el insulto, la mentira.
- » **Opción 3:** Digo NO a la violencia, ayudo a la víctima:
 - a. Pido que dejen de meterse con esa persona.
 - b. Me pongo a su lado, le pregunto si quiere jugar conmigo.
 - c. Aviso a alguna persona adulta para que intervenga.



El proceso de reflexión debe orientarse a tomar conciencia de situaciones que no nos gustan y permitimos, o hacemos a otras personas, o dejamos que se hagan o se digan sobre otras personas. Pondremos el énfasis en dar importancia y dotar de fuerza el mensaje “No acepto que”, “No te permito que”. Entendido como no tolerar ningún tipo de violencia, ya sea vivida en primera persona o dirigida a otras personas.

- **Tercera sesión:** durante esta sesión, partiendo de todo el trabajo previo y las reflexiones compartidas, deben consensuarse cinco situaciones de violencia que se reconoce que han ocurrido entre ese grupo clase y sobre las que todos y todas se comprometen a decir “NO”. A su vez, también se debe llegar a un consenso sobre las cinco actitudes de buen trato que más gustan a los niños y niñas. En ambos casos se recomienda que el resultado de los consensos sea visibilizado en el aula. Esto se puede hacer, por ejemplo, copiando en 5 cartulinas rojas las situaciones de violencia sobre las que se han comprometido a decir “NO te lo permito” y copiando en 5 cartulinas verdes las cinco situaciones de buen trato que más les gustan. En todos los casos estas cartulinas deberían colgarse en el aula. También pueden hacerse posters con la información, publicitarlas en el boletín de la escuela, etc.



Observaciones

El número de situaciones que deben consensuar en la tercera sesión puede variar a criterio del profesor o profesora.

Es importante tener en cuenta que, en ocasiones, los niños y niñas pueden no querer reconocer públicamente cómo reaccionan ante las situaciones de mal trato, especialmente cuando su actuación ha permitido la violencia. En este caso, el conocimiento que el profesorado tiene del grupo clase y del tipo de convivencia que se da entre el alumnado debe hacerse valer para facilitar que las respuestas sean las más sinceras posibles. Una posible estrategia a seguir es despersonalizar las respuestas, es decir, evitar que los niños y niñas expliciten cómo reaccionan y puedan responder cómo creen o ven que reaccionan las personas en general.

Esta actividad puede aplicarse a edades más adultas, para lo cual sólo será necesario modificar el lenguaje y especialmente los ejemplos que se utilizan, adaptando así las sesiones a la realidad de este alumnado.

¿Qué tipos de violencia identificamos?, ¿qué podemos hacer?

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 12 a 18 años	4 / 6 personas	2 horas (dividida por sesiones)	Aula ordinaria



Objetivos

- Analizar diferentes maneras en las que se ejerce violencia (física, psicológica y sexual).
- Ayudar a las personas participantes a identificar cuándo se está ejerciendo violencia.
- Promover la no aceptación de ningún tipo de violencia.



Temporalización

Se trabajará en una sesión de dos horas, que se distribuirán de la forma siguiente:

- **Primera parte:** 10 minutos de presentación de la actividad.
- **Segunda parte:** 5 minutos de lectura individual.
- **Tercera parte:** 40 minutos de trabajo grupal. Análisis de los casos o situaciones.
- **Cuarta parte:** 1 hora para la presentación de la información de los diferentes grupos y el debate. En caso de no disponer de dos horas seguidas para realizar la actividad en un mismo día, puede dividirse en dos sesiones de una hora cada una. En este caso, el trabajo correspondiente a la primera, segunda y tercera parte se realizaría durante la primera sesión y el trabajo propuesto para la cuarta parte se realizaría en la segunda sesión.



Organización

- Lectura individual de diferentes casos o situaciones.
- Trabajo en grupos heterogéneos: 4-6 personas. Análisis de los casos.
- Presentación y debate.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.
- **Materiales:**
 - » Ordenadores (1 ordenador cada dos personas).
 - » Programa de presentación: PowerPoint, Prezi...
 - » Proyector y ordenador de aula.



Descripción

- **Primera parte. Presentación de la actividad:**

El profesorado que guía la actividad hará una presentación sobre las distintas formas de violencia y el concepto “violencia cero”, pautará cómo debe desarrollarse, y dará paso a la presentación de los diferentes casos. Al final de esta ficha pueden encontrarse algunas propuestas de casos. El profesorado puede escoger algunos de esos casos o bien relatar otros que considere que conecten con la realidad de su alumnado. Estos casos pueden ser recogidos a través de la observación del profesorado en los diferentes espacios escolares (aulas, biblioteca, patio, entradas y salidas, gimnasio...). Se recogerán casos de aislamiento, humillación o agresión por la raza, el origen, la orientación sexual, la discapacidad física o intelectual, etc. y se señalará el posicionamiento del entorno (compañeros y compañeras, personas adultas, etc.) ante los mismos. Es importante que el profesorado asegure que los casos que se exponen reflejan diferentes tipos de violencia. Estos casos deben permitir analizar el concepto de violencia cero, entendida como la no aceptación, trivialización o justificación de ningún tipo de violencia.

- **Segunda parte. Trabajo individual:**

Analizar los diferentes tipos de violencia que existen y subrayar aquellos conceptos o frases que consideran relevantes de los casos. Diferenciar los diferentes tipos de violencia que se producen en cada situación.

- **Tercera parte. Trabajo grupal:**

- » Cotejar las frases o conceptos subrayados y explicar por qué se han elegido.
- » Determinar qué tipo de violencia se ha producido y plantear alternativas a estos modelos de comportamiento.

- **Cuarta parte. Presentación, debate y conclusiones:**

Cada grupo tiene que nombrar una persona como portavoz que expondrá:

- » Los tipos de violencia que ha identificado.
- » Algún tema que haya generado debate en el grupo o sugerir alguna pregunta. Por ejemplo, si respecto a alguna de las situaciones no había consenso en categorizarla como violencia. O alguna otra cuestión que consideren relevante compartir con el resto de la clase como, por ejemplo, si alguna de las situaciones se da muy a menudo en su centro.

El grupo deberá recoger sus aportaciones en una ficha que servirá como guía al portavoz del grupo.

Una vez presentadas las diferentes propuestas, se abrirá un debate en gran grupo. El debate en gran grupo, es decir, con el resto de la clase, se orientará a pensar propuestas, respecto a los casos y situaciones expuestas, que logren frenar y erradicar la violencia.

La persona que modere el debate, será un alumno o una alumna. Su función será la de establecer los turnos de palabra. Otra alumna o alumno recogerá las aportaciones de sus compañeros y compañeras. Estas aportaciones puede ser útiles para trabajarlas en futuros proyectos.



Propuestas de casos

- **Caso 1: María y Pedro**

María y Pedro tienen 14 y 16 años, respectivamente. Llevan saliendo juntos hace más de un año. Hay conexión entre ellos y se quieren mucho, pero últimamente tienen discusiones por cualquier cosa. Pedro ha aumentado su mal carácter, cualquier cosa es motivo de discusión entre los dos, y Pedro ve fantasmas y amenazas en cualquier lugar. Las discusiones aumentan cuando salen los viernes por la tarde y los fines de semana. En esos momentos ambos discuten por cualquier motivo: porque María no le dedica suficiente tiempo a Pedro, porque ella habla con sus amigos, etc. Poco a poco, las discusiones se están agravando hasta el punto de que Pedro no mide sus palabras, grita a María e incluso la ha empujado en el cambio de clases. Una vez ha pasado la bronca, Pedro se siente muy arrepentido, le pide perdón a María y le dice que no volverá a suceder, pero sigue perdiendo los papeles con facilidad, le dice que no volverá a suceder, pero sigue perdiendo los papeles con facilidad. Algunas compañeras ya le han comentado a María lo "difícil" que es Pedro, aunque otras le han dicho que, si ella le deja, seguro que otras irán a por él. María no sabe qué hacer, pero empieza a sentirse incómoda.

- **Caso 2: Clara y Raquel**

Clara y Raquel tienen 16 años y hace mucho tiempo que se conocen. Este año han coincidido en la misma clase porque Clara se ha cambiado de instituto. Esto ha motivado que retomaran su amistad y eso diese pie a empezar una relación. Raquel se siente un poco descolocada, porque

se siente muy atraída por Clara, pero a veces sus actitudes y comportamientos la dejan fuera de lugar. Clara le hace comentarios en relación a la ropa que lleva y la gente con la que tiene que hablar, e incluso algunas veces le ha prohibido que se ponga algunas prendas. Raquel se siente muy mal y se enfada con ella. Clara le dice a Raquel que debería ser menos susceptible y aceptar los consejos que le da porque la quiere mucho.

- **Caso 3: Julia y José**

Julia y José tienen 15 y 18 años, respectivamente, son pareja y llevan seis meses saliendo juntos. Julia no ha tenido relaciones sexuales con nadie y considera que todavía no está preparada para dar ese paso tan importante en su vida. José ha tenido más novias y ha mantenido relaciones sexuales con algunas de las chicas con las que ha salido. José quiere llegar más lejos con Julia y empieza a presionarla para que tenga relaciones sexuales con él. Julia se siente atraída por José pero, aunque cree que es un buen chico y lo quiere, no se siente segura y la presión que ejerce él le crea inseguridades. Después de insistir en el tema y decirle que para él es una necesidad, le ha dado un ultimátum a Julia: "Si no te decides, cortaré contigo".

- **Caso 4: Javier y Alex**

Javier tiene 16 años, es un chico introvertido que nunca ha salido con nadie, es estudioso y dedica las tardes a extraescolares de inglés y de violonchelo. Álex tiene 17 años y ha repetido 4º de ESO porque se ha centrado más en su "salida del armario". Desde que todo su entorno sabe que es homosexual ha empezado a tener relaciones con chicos. En algunas de esas relaciones ha vivido insultos y violencia psicológica. En una fiesta de una compañera de la clase, Álex se encuentra con Javier y le da un beso en la boca sin que él pueda reaccionar. Después Álex le insiste para seguir, pero Javier no quiere. Sin embargo, Álex le presiona hasta que se enrollan. Después de la fiesta, Javier se siente muy desorientado y confuso, cada vez que ve a Álex se pone nervioso porque éste le intimida.

- **Caso 5: Francina y Víctor**

Francina y Víctor son compañeros en el Ciclo Formativo de Grado Superior. Todo el grupo clase se ha llevado fenomenal durante los dos primeros trimestres y deciden hacer una "quedada". Salen a cenar y van a algunos locales a bailar. Víctor empieza a seguir a todas partes a Francina, pero nadie de los presentes se alerta por su actitud. En determinado momento, él la coge y empieza a acariciar sus partes del cuerpo más íntimas (pecho, muslos...). Ella es muy clara y le dice que no siga. Él sigue persiguiéndola por el local y no para su actuación, aunque otra compañera le dice que lo que hace no tiene sentido y que pare. Algunos compañeros y compañeras sonrían y comentan que está colgado por Francina y que hoy lo va a petar. Finalmente, agobiada, ella se va del local y se plantea qué debe hacer con el curso.

- **Caso 6: María y Gabriel**

María está estudiando Bachillerato. Entre las compañeras no es una de las chicas más populares

pero se esfuerza por tener una buena actitud con todas. En las horas de descanso intenta salir a la mesa de ping pong o incluso ir a hacer algunas canastas con los chicos. Durante una de las clases hace una intervención que deja muy sorprendidos a la mayoría de sus compañeras y compañeros: está en un proceso de tránsito, es decir, dentro de un tiempo pasará a ser Gabriel. Está muy emocionada pero a la vez asustada por su atrevimiento. Al salir del aula, algunas chicas la miran con recelo, otros compañeros pasan y se van. Marcelo y Olga se acercan sin hablar del tema y le preguntan si quiere hacer un 21 en la canasta. Ella se lo agradece, pero les dice que, si no les importa, prefiere ir fuera y charlar. Lo hacen encantados, necesitan saber y compartir más detalles sobre cómo está y qué es lo que va a ir pasando en el futuro próximo.

- **Caso 7: Clara**

Clara tiene 14 años. Hace dos años que empezó a interesarse por la cultura japonesa, le gusta escuchar su música y leer cómics Manga. El último año esto ha empezado a ser motivo de burla por parte de algunas compañeras. Las niñas con las que años anteriores jugaba en el patio ahora le dicen que es una "rarita", la critican por no vestir como el resto, no pintarse... Clara se siente muy sola, la situación se está haciendo insoportable para ella, cada vez que tiene que ir a la escuela siente un fuerte dolor de barriga y ha tenido que ir al médico en diferentes ocasiones. Sus notas han bajado mucho y puede que tenga que repetir curso. A ella esa posibilidad no le desagrada, cree que así dejarían de meterse con ella y quizás encontrase amigos y amigas nuevas. No entiende por qué no respetan que tenga gustos diferentes a la mayoría y, sobre todo, por qué nadie la defiende.

- **Caso 8: Omar**

Omar ha nacido en Nigeria. Lleva dos años en España y ya habla muy bien el español. Juega muy bien al fútbol y eso ha hecho que sea bastante popular en su colegio. Pero este año ha llegado a la clase un chico nuevo que se ha ido convirtiendo en el líder y que le ha puesto el mote de "Betún", haciendo referencia a su piel negra. Desde entonces, Omar ya no disfruta tanto jugando al fútbol en el recreo. Últimamente se ha encontrado en la mochila notas mofándose de él por el color de su piel y por su acento. Hoy, además, su mochila ha aparecido toda pintada de negro. Cuando ha llegado a casa le ha dicho a su madre que no quiere volver a ir al cole.

- **Caso 9: Alejandro.**

Alejandro tiene 7 años. Su primera infancia pasó con normalidad, todos decían de él que era un niño muy sonriente aunque muy tímido.

Cuando empezó la escuela en la etapa de educación infantil a los 4 años, todavía hablaba poco, no comprendía bien las instrucciones del maestro y se relacionaba poco con sus compañeros. Transcurrido un tiempo, el tutor preocupado habló con la familia y la orientadora del centro. Finalmente, después de hacer una serie de pruebas y observaciones, se concluyó que Alejandro presentaba un trastorno específico del lenguaje y comenzó a recibir los apoyos necesarios. Al principio, Alejandro recibía las sesiones de apoyo muy contento, encontraba ayuda y eso le hacía

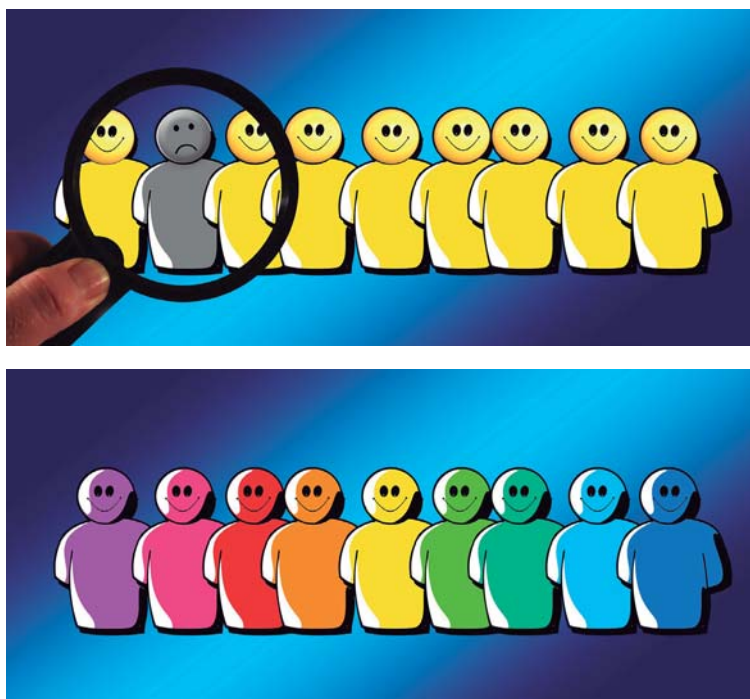
sentir muy bien, comenzó a decir sus primeras palabras ajustadas y con intención comunicativa y a hacer algunos/as amigos/as dentro del aula. Así, Alejandro pasó a la etapa de Primaria con el apoyo de los/las docentes y compañeros y compañeras de su clase. En Primaria, empezó a quedarse atrás, por lo que hubo que aumentarle el número de horas de apoyo. Sus compañeros y compañeras pronto comenzaron a hacer comentarios del tipo “Tú no sabes... Vas a repetir porque tú eres tonto...” a reírse cuando Alejandro tenía que leer porque este era un reto cada vez más difícil para él. Fue pasando el curso y cuando los apoyos iban a trabajar con Alejandro, él se ponía a llorar, comenzó a rechazar que le ayudasen tanto en su aula de referencia como en las aulas de apoyo . Comenzó a suspender, a no querer ir al colegio y a sentirse cada día peor.

BLOQUE 2. SOLIDARIDAD Y APOYO A LAS VÍCTIMAS

En muchas ocasiones las víctimas de situaciones de violencia no sólo sufren el acoso por parte de quien ejerce esta violencia, sino que también son ignoradas por el resto de compañeros y compañeras. Esto es porque esos compañeros y compañeras se ponen del lado de quien ejerce la violencia, o bien porque prefieren quedarse al margen.

Sabemos que una de las acciones presentes en el ejercicio de la violencia consiste en aislar a la víctima y alejarla de un entorno que la podría ayudar y/o lograr el rechazo por parte del resto de personas. Por lo tanto, evitar ese aislamiento es uno de los aspectos más importantes que hay que reforzar, así como lograr la desaprobación pública de las actitudes de acoso por parte del resto de niñas, niños, chicos y chicas del entorno.

Desde los centros debemos impulsar redes de amistad que puedan actuar siempre contra situaciones adversas¹⁰.



“La atención es la más extraña y más pura forma de generosidad”

Simone Weil





.....
10 Lecturas complementarias:

Saarento, S; Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-215.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M. & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using circles of friends. *British Journal of Special Education*, 25, 60-64.

Son mis amigos/as quienes me tratan bien

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 3 a 8 años	En Asamblea, se genera diálogo a través del cuento "Ser amigos"	40 minutos (3 sesiones)	Aula propia Aula de otro grupo (del mismo ciclo)



Objetivos

- Analizar las características de la amistad.
- Evidenciar que la amistad excluye violencia.
- Construir criterios que ayuden en la buena elección de las amistades.



Temporalización

Tres sesiones de unos 40 minutos cada una.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad, cuenta el cuento y que guía el diálogo posterior.
- **Materiales:**
 - » Cuento "Ser amigos". Editorial Kalandraka. Esta actividad también puede realizarse sin este cuento (ver Observaciones:); Folios; Colores; Encuadernadora.



Descripción

- **Primera sesión:** se cuenta el cuento "Ser amigos" y a partir de ahí se abre un diálogo sobre lo que es para ellos la amistad, qué hacen las amistades de verdad, etc. Se recogen en una hoja las características que tiene un amigo o amiga, lo que hacen las verdaderas amistades...

- **Segunda sesión:** hacemos nuestro propio libro de “Ser amigos” . En un folio se escribe “Ser amigos/as es...”. A continuación los alumnos escriben en el folio una frase a partir de las características que habían señalado en la sesión anterior y al lado hacen un dibujo y lo colorean (imitando el formato que presenta el libro “Ser amigos”).
- **Tercera sesión:** El profesor del grupo encuadernará el libro que el alumnado ha elaborado en la sesión anterior, dejando algunas páginas en blanco. Con ese libro, explica en otro aula lo que es para su grupo “Ser amigos/as” y establece con ellos un diálogo sobre esta misma cuestión. Si comentan algo que no habían contemplado en su grupo, lo añade en el libro.

“Tener una amistad es darse cariño”



El libro colectivo creado por las dos clases se deja en la biblioteca de aula y puede sacarse en préstamo fuera del centro.





Observaciones

Esta actividad también puede realizarse sin utilizar el cuento “Ser Amigos”. En este caso, en la primera sesión la profesora será quien introduzca una reflexión con ideas claras sobre lo que implica la amistad. También puede hacer uso de otros materiales como: canciones que hablen de amistad, episodios de series de dibujos animados u otros recursos¹¹.

.....
¹¹ Por ejemplo: Hay un amigo en mi - Banda sonora de la película Toy Story. Episodio “You’re not alone” [Campaña Think you Know] https://www.thinkuknow.co.uk/5_7/hectorsworld/Episode6/

Transexualidad· ¿Hacia dónde? ¿Hacia quién?

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 14 a 18 años	Gran grupo	Desde una sesión de 90 minutos en adelante	Aula ordinaria



Objetivos¹²

- Identificar diferentes identidades de género.
- Identificar diferentes orientaciones sexuales.
- Fomentar el respeto a las diferentes identidades de género y orientaciones sexuales.
- Fomentar redes de apoyo y solidaridad con las víctimas de violencia.



Organización

Gran grupo



Temporalización

Puede desarrollarse en 1 o más sesiones de diferente duración, dependiendo de las posibilidades horarias y la riqueza del debate dentro el grupo. Se recomienda realizar la actividad como mínimo en una sesión de 90 minutos, en adelante.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.

¹²En caso de que la persona adulta responsable de la actividad necesite información adicional puede consultar:

Ministerio del Interior (2014). *Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. Recuperado de: http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio_descargaFichero?bibliotecaDa-told=4064

European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey (2013). Results at a glance. Recuperado de: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf

Agius, S.; Tobler, C. (2012). *Trans and Intersex People: Discrimination on the Grounds of Sex, Gender Identity and Gender Expression*. Luxembourg: European Union.

- **Materiales:**

- » Pizarra y rotulador (o tiza) y equipo para la proyección del audiovisual (cañón, proyector y equipo de sonido)¹³.



Descripción

La persona que conduce la actividad introduce el tema de la identidad de género, preguntando a los chicos y chicas si saben de qué se trata. A partir de esa pregunta se abre un pequeño debate centrado en diferenciar entre orientación sexual e identidad de género.

Después de este debate se introduce un caso real de bullying transfóbico: el caso de Alan, un menor transexual que se suicidó el 24 de diciembre del 2015 debido al acoso escolar sufrido. Se detalla el caso y se complementa con el vídeo: *El sexo sentido* (RTVE)¹⁴. Después de la presentación del caso de Alán y del visionado del documental se abre un debate grupal, pero a partir de una serie de preguntas que guiarán la discusión. Antes de empezar se sugiere no dar nombres si no explicar situaciones:

- ¿Conocéis algún caso parecido al de Alan? (Se pedirá que expliquen algún caso parecido al de Alan y den detalles).
- ¿Qué pensáis de la reacción de los compañero/as de Alan?
- ¿Si conocéis un caso parecido, podéis explicar si alguien ha defendido a la víctima? ¿Cómo lo ha hecho?
- ¿Cómo debe actuar la escuela ante estos casos? ¿Qué os parece la reacción de los centros que aparecen en el vídeo y en el caso de Alan?



Observaciones

Se recomienda, en caso de ser posible, que la actividad sea dinamizada por alguna persona vinculada a los colectivos de familias de menores transexuales.

En caso de no poder visionarse el documental sugerido, puede analizarse el caso del siguiente relato, así como pedir al alumnado que busque más información al respecto:

- **Caso: Bullying hacia un menor transexual¹⁵**

Afectados: chico transexual, menor de edad, ámbito educativo, concretamente bullying.


¹³ Esta actividad utiliza como elemento de análisis el caso de Alan a través del visionado de un documental. En caso de no poder disponer del material necesario para poder ver el documental pueden utilizarse como elementos de análisis los casos que se describen al final de la actividad.

¹⁴ <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-sexo-sentido/2616594/>

¹⁵ Texto extraído de Observatori contra l'Homofòbia. (2016). L'Estat de l'homofòbia a Catalunya 2015.

El 24 de diciembre de 2015 en Rubí, un chico se suicida. Inmediatamente el Defensor del Pueblo abre una investigación. El Observatorio contra la Homofobia se ha entrevistado con la directora del centro, que ha realizado un informe. La madre asistirá a una comisión en el Parlamento Catalán. El chico fue a un primer instituto en Rubí, donde parece que sufrió bullying LGTBIfóbico, a un segundo instituto en Sant Cugat del Vallès, donde también es posible que sufriese bullying y, en tercer lugar, a otro instituto de Rubí, diferente del primero, donde parece que también sufrió bullying LGTBIfóbico. Mientras iba a este tercer instituto es cuando se suicidó. El caso se ha registrado en la Fiscalía de Menores. La policía también está investigando. El Fiscal de Odio y discriminación y la Generalitat de Catalunya tienen constancia de la situación. Actualmente está todavía en proceso de investigación.

» **Análisis:**



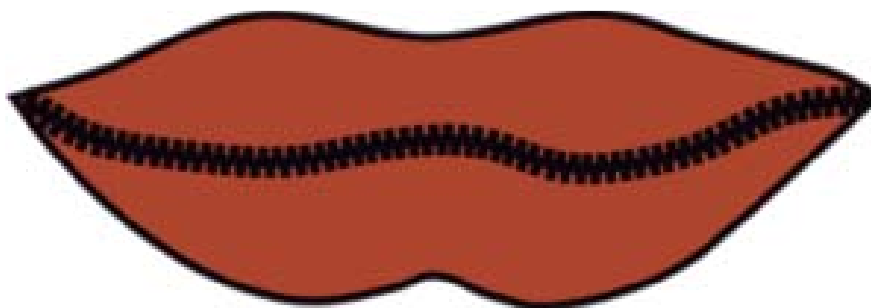
Se trata de un chico transexual, menor de edad, que fue a tres institutos diferentes en los últimos años donde parece que sufrió situaciones de bullying LGTBIfóbico. Mientras iba al tercer instituto se suicidó, el día antes de Navidad. La investigación abierta por la dirección del centro se realizó expresamente a petición de la madre, por lo tanto, sin la demanda de la madre al centro quizás no se hubiera realizado. Esta investigación revelaba que en este instituto recibió en todo momento un tratamiento adecuado a su identidad de género, como por ejemplo llamarle siempre por el nombre que él había decidido de acuerdo con su identidad de género. Además, en los últimos meses de su vida había conseguido el cambio de nombre en su DNI. A pesar de esto, otros espacios de su vida quedaban fuera del control del centro o de la familia, como pueden ser las redes sociales, un espacio que puede quedar fuera de la protección del entorno en muchos casos. En los casos de acoso LGTBIfóbico hay que remarcar que suele ser la víctima quien se tiene que cambiar de centro, por tanto, es la persona afectada la que se ve obligada a cambiar su vida para huir de esta situación. Por este motivo es importante establecer mecanismos de protección de las personas LGTBI y de los y las menores en sus centros educativos.

BLOQUE 3. ROMPER EL SILENCIO

El primer paso para poder actuar frente a la violencia es que sepamos de su existencia, pero el profesorado no puede llegar a ver todo lo que ocurre en el centro y en torno a él. Necesitamos generar un contexto de confianza en el cual las personas víctimas se atrevan a explicar lo que les está ocurriendo, así como el resto de personas que son testigos de esta violencia. Para que, tanto víctimas como testigos, den este paso son imprescindibles dos requisitos:

- **No trivializar la violencia.**
- **Fomentar el apoyo a las víctimas.**

Cuando se garantizan estos dos elementos, estamos facilitando que las personas que han sido testigos de cualquier situación la rechacen, se atrevan a denunciarla y no permanezcan en silencio¹⁶.



**“Lo preocupante no es la perversidad de los malvados
sino la indiferencia de los buenos.”**

Martin Luther King

.....
16 Lectura complementaria:

Carbonell, S.; Cantero, N.; Navarro, M.; Melgar, P. (2016). Modelo Comunitario de Convivencia en Educación Primaria. *Informació Psicológica*, 111, 91-102.

Sancho, E., & Pulido, C. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Revista Padres y Maestros*, 367, 38-41.

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519–1539.

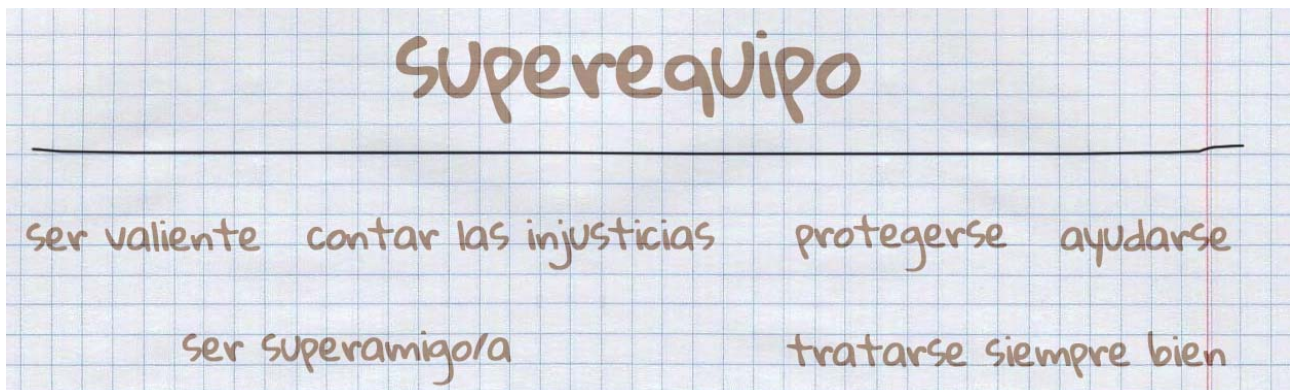
Romper el silencio y crear redes solidarias en un aula de primaria

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 6 a 8 años	Gran grupo	Durante todo el curso	Aula, patios, comedor escolar, parque...



Objetivos

- Facilitar la identificación y denuncia de las injusticias.
- Promover que el alumnado sea valiente y se posicione a favor de la víctima de violencia.



- Identificar estrategias que sirvan para frenar a las personas que tienen comportamientos cobardes: burlas, agresiones verbales y físicas, abuso, imponer su voluntad sobre el resto, etc.



Organización

Al inicio se dialoga sobre la importancia de romper el silencio, fomentando que somos un equipo en el que siempre se defienden, protegen y ayudan unas personas a otras.

Aunque las denuncias se pueden realizar en cualquier momento, al entrar del recreo, dedicamos un tiempo todos los días para exponer las situaciones molestas, de presión, agresión, humillaciones, etc.



Temporalización

Durante todo el curso. Pueden realizarse sesiones específicas de 30 minutos o, en el caso de que se realicen asambleas, incluir esta actividad en el orden del día de algunas de ellas.



Recursos

- **Materiales:**

- » Cartulinas.
- » Plastificadora.

- » **Humanos:**

- » Profesor/a de aula, que dirige la actividad y que modere las asambleas.



Descripción

- **Primera sesión:** introducir la actividad, explicando su finalidad y temas centrales.
- **Segunda sesión:** una vez expuestos estos temas y clarificado su sentido, se puede promover la creación de una identidad grupal que responda a esos temas. Por ejemplo, pueden escoger alguna frase o adjetivo para denominar al grupo clase (ejemplo: superequipo); puede elaborarse un cartel entre todo el grupo para colgarlo en la puerta de clase. Este cartel puede contener imágenes y frases como: *“en nuestra clase somos un equipo, nos tratamos siempre bien y nos ayudamos”*.
- **Tercera sesión:** En esta sesión se trabajará el tema de “romper la ley del silencio y las redes de apoyo y solidaridad”. Para ello, se recogerán en una cartulina las condiciones para formar parte del “superequipo de la clase”, “club de valientes”, ...
- **Cuarta y futuras sesiones:** preferiblemente después del patio - ya que se trata de un espacio de posibles conflictos- se dedican unos minutos a hacer asamblea. En ella deben exponerse las situaciones que han ocurrido y que no se corresponden con las condiciones que escribieron en la cartulina en la tercera sesión: contar las injusticias que hayan ocurrido, situaciones de maltrato, momentos en los que alguien ha requerido ayuda y no se le ha dado, etc.



Observaciones

En ocasiones puede ser necesario que, durante la segunda sesión o en momentos posteriores, el grupo clase analice y clarifique qué entienden por tratarse bien; qué situaciones consideran injustas; qué características tiene la amistad, etc. Es importante que el grupo clase tenga un marco común de referencia respecto a los temas que aparecen en la cartulina para facilitar los debates posteriores en las asambleas. De otro modo, nos podríamos encontrar en la situación de que en las asambleas, por ejemplo, una misma situación fuese categorizada como maltrato por unos y no por otros u otras.

Si se considera adecuado, después de cada asamblea puede identificarse qué niños y niñas responden qué niñas y niños responden a los criterios establecidos en la cartulina. En este caso, forman parte del superequipo. Para ello pueden ubicarse sus fotografías y/o nombres dentro de la cartulina dentro de la cartulina, en función de las valoraciones que se realicen en cada asamblea.

Así, aquellos y aquellas que hayan tenido comportamientos de mal trato no aparecerían ese día en la cartulina. Ahora bien, si en la siguiente asamblea su actitud de mal trato ha cesado, volverían a formar parte del “superequipo”.

Cabe destacar que el hecho de que en las diferentes sesiones se dé importancia a los diálogos que ponen en valor a los que están en la superclase, quita valor y atractivo a los que no lo hacen y, por ello, no se consideran valientes.

Club de valientes

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 6 a 10 años	Asamblea	Viernes	Aula, patios, comedor escolar, parque...



Objetivos

- Potenciar actitudes valientes que impliquen explicar las situaciones de violencia que ocurran a su alrededor.
- Reflexionar en torno a estrategias que promuevan actitudes valientes, entendidas como se ha descrito en el punto anterior.
- Promover el posicionamiento a favor de las víctimas y su apoyo.
- Promover actitudes de rechazo frente a situaciones de violencia.
- Reflexionar en torno a estrategias efectivas que sirvan para frenar a aquellas personas que ejercen violencia.

Para el desarrollo de esta actividad puede ser de utilidad conocer la experiencia práctica de la escuela Sansomendi, uno de los primeros centros en desarrollar esta experiencia. Puede consultarse un texto al respecto en el siguiente artículo: Sancho, E., & Pulido, C. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Revista Padres y Maestros*, 367, 38-41.



Organización

Al inicio de curso en asamblea se dialoga sobre:

- Cosas que ocurren en nuestro cole que no nos gustan (en clase, en el patio, en las filas, en el comedor); Especialmente maneras de tratarnos que nos hacen sentir incómodos o nos desagradan. Por ejemplo, que me empujen en la fila, que se rían de mí porque me cuesta leer, que me insulten porque soy de otro país, etc.
- Se plantea qué podemos hacer nosotros y nosotras. A continuación se cuenta el cuento de “El club de los valientes” de Begoña Ibarrola, de la Editorial SM.
- Se dialoga sobre qué es ser valiente. Intentamos potenciar la idea de que aquellas personas que rompen el silencio son valientes y no chivatas. Ponemos especial énfasis en desvirtuar el

calificativo de “chivato/a”.

- Se hace la propuesta de organizar en clase un “Club de Valientes”, en el que estará incluido todo el alumnado.

Todos los días, en los momentos de entrada del patio del almuerzo y después del comedor, se abre un espacio de diálogo sobre lo que ha sucedido en esos lugares.



Temporalización

4 sesiones iniciales, de una hora aproximadamente. Posteriormente, durante el curso, se continuará trabajando en la asamblea semanal, incluyéndolo como un punto del orden del día.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.
- **Materiales¹⁷:**
 - » Cuento “El club de los valientes” de B. Ibarrola Ediciones SM. 2008. Si se visualiza en Power Point es necesario pizarra digital o proyector.
 - » Cuento “Ser amigos” Arianna Papiki. Editorial Kalandraka (como recurso para iniciar diálogo sobre la amistad).
- **Material fungible:**
 - » Cartulinas tamaño grande para poner los componentes del club.
 - » Fotos del alumnado.
 - » Imágenes de superhéroes y superheroínas.
 - » Impresión en color de imágenes del cuento (la persona valiente y la persona cobarde).
 - » Imágenes para carteles atractivos que reflejen los aspectos que hemos ido tratando en las asambleas.
 - » Plastificadora.



Descripción

El club de valientes es un espacio de diálogo semanal con el alumnado para reconocer, en los

.....
¹⁷ La actividad puede realizarse sin hacer uso de estos cuentos (ver observaciones).

compañeros y compañeras y en sí mismos, actitudes, posicionamientos, argumentos, tipos de relación que se tienen. Este diálogo irá orientado a dotar de atractivo y establecer como referentes a aquellas personas que cuidan a las demás y que las tratan bien.

LOS VALIENTES hacemos escudo



SER VALIENTE ES GUAY



Al inicio del curso se establecen una serie de criterios consensuados -basados en las claves que la comunidad científica establece como necesarias para prevenir y actuar en contra de la violencia. Ideas como: "no es no", posicionarse siempre a favor de la víctimas, reconocer y denunciar la violencia o establecer criterios sobre las características de los buenos amigos y buenas amigas.

- **Primera sesión:** en la Asamblea de aula se dialoga sobre lo que pasa en nuestro grupo que nos hace sentir mal, sobre lo que nos hacen las compañeras y compañeros que no nos gusta y, por el contrario, sobre lo que sí que nos hace estar bien.
- **Segunda sesión:** se cuenta el cuento "El club de valientes", y a continuación se inicia una reflexión centrada en las actitudes de los personajes y en situaciones que ocurren en nuestro colegio y en nuestra clase, similares a las que narra el libro.
- **Tercera sesión:** para la constitución del club de valientes, cada alumna y alumno pinta el cuerpo de una persona supervaliente y posteriormente en la cabeza pegamos la foto de ese alumno o alumna.

En un mural grande, el grupo clase pinta el título "Club de valientes" y entre todos y todas se decide en qué espacio del aula quiere ubicarse.

Cada niña y niño escribe en una tira de papel alguna de las acciones valientes que reconocieron en el cuento o surgieron en el debate y se colocan en el mural.

- **Cuarta y futuras sesiones:** en la asamblea semanal siempre se incluirá un punto en el orden del día para responder a la pregunta: ¿Cómo va nuestro club de valientes? Cuando en la asamblea se trate, ese punto el maestro, la maestra o el alumnado recordará las actitudes de valiente que aparecen en su mural y se iniciará la reflexión sobre los conflictos que hayan ocurrido esa semana.

Una vez evidenciados los conflictos se analizará si la respuesta del resto de compañeros y compañeras se corresponde con una actitud de valientes o no. De tal manera que los dibujos con la fotografía de aquellos y aquellas que hayan tenido actitudes de valiente se mantendrán en el mural, y aquellos que no, saldrán temporalmente del mismo. En el caso de que alguien sea propuesto para salir temporalmente del club, se deben argumentar las razones y explicitar qué actitudes y conductas han motivado su exclusión temporal.

Para que un alumno o una alumna vuelva a ser incorporado al club de valientes el grupo clase debe valorar su cambio de actitud.

Esta reflexión puede acompañarse de preguntas como: ¿qué es ser valiente?, ¿qué actitudes son de valientes?, ¿qué estrategias podemos seguir para ser valientes?, ¿cómo reconocemos a un niño o niña valiente?, ¿qué actitudes cobardes rechazamos?, ¿cómo podemos ayudar a que un niño o niña con actitudes cobardes deje de hacerlo?, ¿a quién elijo como amigo o amiga?, ¿cómo me tratan las personas que me quieren?, etc.

Si durante las asambleas se identifican nuevas respuestas que hayan servido para frenar un acoso o para ayuda a una víctima, se irán incorporando al mural.



Observaciones

Se recomienda establecer otros espacios donde pueda hablarse de los conflictos que ocurren en el centro. Por ejemplo, todos los días en los momentos de entrada del patio y/o después del comedor, abrir un espacio de diálogo donde se hable sobre:

- Cómo han estado en el patio.
- Qué conflictos consideran que no se han resuelto bien.
- Si han visto actitudes cobardes -o no valientes-, qué han hecho.

Opcionalmente, si se considera adecuado, puede colgarse un segundo mural en el cual se haga referencia a las actitudes de Samuel, el niño que en el cuento abusa del resto de compañeros y compañeras. Este mural servirá para presentar una lista de actitudes que se consideran de cobardes y, por lo tanto, motivo de expulsión temporal del club de valientes. A su vez, si algún niño o niña tiene

alguna de esas actitudes, su dibujo puede ser colgado temporalmente en ese mural hasta que se valore su reincorporación al club de valientes.

Con la finalidad de potenciar las actitudes “valientes” -denuncia de las situaciones de violencia, ayuda a la víctima- es importante que el profesorado visibilice este tipo de comportamientos y los refuerce verbalmente. Esto puede hacerse no sólo destacándolo en la asamblea, si no también haciéndolo público cuando se habla con otro profesor, explicándolo a la familia cuando vengán a recoger a la alumna o alumno. Y destacando que esa es la actitud de una persona que es buena amiga, por lo que muchas van a querer ser amigas suyas.

BLOQUE 4. NO ES NO

Las intervenciones tienen que ir orientadas a enseñar a las niñas y niños a distinguir y conocer la idea de “la propiedad de su cuerpo”, sus derechos, a cuestionar que les toquen.

A todos los niños y todas las niñas se les tiene que enseñar que está bien decir “NO” a situaciones que les hacen sentir incómodos, y a que, en caso de producirse, deben decírselo a una persona adulta de confianza lo antes posible. Para que los niños y las niñas se atrevan a poner en conocimiento de un adulto que están sufriendo una situación de este tipo-, tal como ya se ha explicado en esta guía, es muy importante que la respuesta de la persona adulta sea claramente de protección del menor o la menor que ha sido presionado. Por lo tanto, deben evitarse respuestas del tipo: “bueno, ya sabes que “x” siempre está con esas tonterías, tú no le hagas caso; seguro que no es para tanto; no te pongas en esa zona del patio y ya verás como no te molesta...” Respuestas que impliquen mirar hacia otro lado, minimizar o justificar la situación, o bien que sea la víctima quien deba apartarse del lugar, actividad para evitar ser agredida.



“Si no es un sí, es un no.”

Project Consent¹⁸


¹⁸ Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles: un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Mebes, M, & Sandrock, L. (2004) *Ni un besito a la fuerza*. Bilbao: Maite Canal.

Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D., & Hendrix, K. (1995). *Early violence prevention: Tools for teachers of young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

<http://www.projectconsent.com/overview/>

No es No

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 14 a 18 años	Grupos de entre 4 y 6 miembros	1 hora (2 sesiones)	Aula ordinaria



Objetivos

- Promover la defensa de valores como el respeto y la solidaridad.
- Analizar el concepto de “No es No”.



Organización

Para la realización de esta actividad es necesario que el alumnado trabaje en grupos de entre cuatro y seis miembros.



Temporalización

Dos sesiones, de una hora de duración cada una.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.
- **Materiales:**
 - » Artículo o vídeo donde se hable de una situación de acoso real.



Descripción

En esta actividad se analizará un caso o casos reales de acoso, intentando acercar esta realidad a la vida de los chicos y chicas, con la finalidad de que empaticen y se identifiquen con los y las protagonistas de situaciones de acoso donde no se respeta la libertad de las personas.

- **Primera sesión:** en ella se hará la lectura del texto propuesto o el visionado del vídeo y se iniciará un debate en gran grupo alrededor del concepto de “No es No”. El debate será moderado y conducido por el profesor o profesora el debate será guiado por el profesor o profesora y estará

orientado a identificar posibles escenarios en los que se pueden dar este tipo de situaciones. Durante el debate se debe clarificar qué actitudes y comportamientos quebrantan la libertad de las personas y no respetan el NO. Se debe procurar que el propio alumnado sea quien devalúe este tipo de actitudes, pero en caso de que el profesorado observe que está cobrando peso la justificación de no respetar la libertad -por ejemplo, si una chica viste así es porque algo busca; tocarle el culo o el paquete a alguien no es para tanto; si no dice nada, será que no le molesta mucho; dicen que no, pero en el fondo quieren decir sí, etc.-, deberá intervenir evitando que sea el discurso predominante y, a su vez, poniendo en valor aquellos discursos que potencien respetar la libertad -"no es no". Este papel por parte del profesorado es muy importante, ya que en ocasiones algunas opiniones pueden quedar silenciadas o pasar desapercibidas por no responder al discurso dominante. Cuando este discurso dominante justifica o valora el abuso, sabemos que las consecuencias son muy negativas.

- **Segunda sesión:** el profesor o profesora dividirá el grupo clase en cuatro o cinco grupos y repartirá entre los grupos cada uno de los escenarios que fueron recogidos en la sesión anterior. Cada pequeño grupo profundizará en el debate iniciado en la sesión anterior, para lo cual analizará los siguientes aspectos de la situación que se les ha asignado:
 - » Los valores que se dan en esa situación.
 - » Los sentimientos de las personas protagonistas.
 - » Las vías de prevención de estas situaciones.

Esta primera parte de la sesión tendrá una duración aproximada de 20 minutos.

Una vez transcurrido el tiempo dedicado al trabajo en grupo, se volverá a unir el grupo clase para hacer una puesta en común del trabajo realizado. En su exposición, cada grupo explicará el escenario que ha trabajado, expondrá los puntos de vista que ha identificado, las posibles consecuencias de la situación y las vías de prevención o posibles soluciones.

Esta segunda parte de la sesión tendrá una duración aproximada de 40 minutos.

Mi cuerpo es mío

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 6 a 10 años	Asamblea	(2 sesiones)	Aula ordinaria



Objetivos

- Promover el respeto al cuerpo de los demás.
- Promover el respeto a las decisiones de otras personas.
- Conocer estrategias para decir No.
- Fomentar la libertad de elección.



Organización

En asamblea se lee el libro “Mi cuerpo es mío” al alumnado y a continuación se abre un diálogo al respecto.



Temporalización

2 sesiones de 40 minutos cada una.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad y guía los diálogos.
- **Materiales:**
 - » Libro ¡Mi cuerpo es mío! Autoría de Profamilia (Asociación alemana para la educación sexual) Editorial Juventud.
 - » Fotocopias.
 - » Colores y lápices.
 - » Cartel con el “No es No”.



Descripción

- **Primera sesión:** en asamblea se lee el cuento y acto seguido se pregunta si a alguno le ocurre o conoce a alguien a quien le ocurra algo parecido a Clara, la protagonista, a quién le gusta que le demuestren el afecto, etc. Durante este diálogo se recomienda:
 - » Hablar de la importancia de pedir permiso para poder tocar a los compañeros y poner ejemplos.
 - » Hablar de situaciones que hayan vivido o conozcan donde han sentido que no se les ha pedido permiso o no se les ha respetado cuando han dicho “No quiero”.



- **Segunda sesión:** se les propone dibujar a Clara y posteriormente colorear su dibujo y escoger la frase que quieren que diga Clara. Cada alumno y alumna puede escoger la frase que más le guste o con la que se sientan más identificados. Para que puedan pensar esa frase se les puede lanzar la pregunta: ¿Qué crees que podríais decir a alguien cuando os intenta hacer algo que no os guste?

Estos dibujos se pueden colgar en la pared para que estén presentes en el día a día del aula.



Observaciones

Cuando en las asambleas u otros momentos se expongan situaciones de falta de respeto, se haya hecho algo contra la voluntad de otra persona, etc. se puede hacer referencia a los dibujos de Clara y a las frases que ellos y ellas escogieron para decorar las paredes del aula.

Se recomienda introducir esta actividad especialmente si el alumnado explica que algún otro compañero o compañera ha invadido su intimidad o les ha tocado contra su voluntad y manifiestan que esa situación les hace sentir incómodos o incómodas, no les gustan, etc. Esa misma semana puede aprovecharse para realizar esta lectura e introducir una reflexión en profundidad al respecto.

BLOQUE 5. MODELOS DE ATRACTIVO

El foco del problema no se centra en el tipo de relación o la forma que ésta toma, sino **con quién elegimos** tener una relación. No hay ningún problema en enamorarse y estar entregado o entregada a una persona que te trata bien y con quien puedes crear una relación igualitaria, el problema surge cuando se escoge una persona que te trata mal.

Por lo anteriormente expuesto, es muy importante trabajar en edades tempranas la elección de las amistades, su cuidado y su desarrollo. Más tarde, esto será la base de unas relaciones igualitarias, sea cual sea la forma -homosexual, heterosexual, estable, esporádica...- en la que deseemos formar nuestras relaciones afectivo-sexuales.

La **atracción por la violencia** representa una de las claves que a menudo pasa desapercibida en nuestros centros educativos. Personas con actitudes de dominación y abuso generan deseo o son imitadas -por algunas chicas y chicos-, en lugar de recibir el rechazo social. Ello tiene como consecuencia que esos modelos tradicionales, todavía hoy, estén vigentes en los centros escolares y se continúen reproduciendo. Este hecho está en la base de muchos de los conflictos sobre los que inicialmente desconocemos las causas que los sustentan.

Para poder entender esta situación debemos analizar la socialización que reciben esos chicos y chicas. Si, por ejemplo, revisamos los medios de comunicación, concretamente, las series, vídeos musicales, películas o videojuegos que más éxito tienen entre los niños y niñas, chicos y chicas, encontraremos en algunos casos que las personas protagonistas abusan, tratan con desprecio o incluso agreden físicamente a las personas de su entorno. Pero no debemos olvidar que esta socialización en modelos de atractivo violentos no sólo está presente en los medios de comunicación. La propia escuela, familia, grupos de amistad o espacios de ocio también son entornos donde tienen lugar conversaciones y se establecen roles y dinámicas de relación que pueden estar potenciando esos modelos de atractivo.



Para invertir ese proceso de socialización, es necesario que todos los agentes que inciden en la misma trabajen conjuntamente. Familia y escuela deben ayudar a analizar críticamente esos medios de comunicación. Desde los centros educativos y otros espacios de educación no formal, podemos trabajar para que las interacciones que compartimos con ellos y ellas no potencien modelos de

atractivo vinculados a la violencia: dando protagonismo a aquellas personas que mejor tratan al resto de compañeros y compañeras -se muestran colaborativos o colaborativas, respetuosos o respetuosas, son igualitarios o igualitarias-; y, por el contrario, evitando que aquellos y aquellas que tratan mal a otros niños y otras niñas capten la atención del resto y tengan un papel central en el grupo¹⁹.

“Todas las chicas y chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas antesala de una vida insatisfactoria.

(...)

La atracción como sinónimo, a la vez, de excitación y ternura, amistad y deseo, estabilidad y locura, pasión y dulzura...”

Jesús Gómez Alonso (2004)

.....
19 Lecturas complementarias:

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Padrós, M. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinidades y cambio social*, 1(2)165-183.

Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence against women*, 14(7) 759-785

Desmontando a... ¿cómo nos venden a los chicos violentos como atractivos?

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 14 a 18 años	Gran grupo	Mínimo una sesión de 90 minutos	Aula ordinaria



Objetivos

- Conocer los procesos de socialización que construyen los modelos de atractivo.
- Identificar diferentes modelos de atractivo.
- Conocer las características de las nuevas masculinidades alternativas²⁰.
- Diferenciar entre modelo tradicional y alternativo de relaciones afectivas y sexuales.

Para profundizar en los contenidos de esta actividad y facilitar su desarrollo se recomienda que la persona que la dinamice lea previamente los siguientes artículos:

Flecha, R. Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.

Padrós, M. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinidades y cambio social*, 1(2), 165-183.



Organización

Gran grupo.



Temporalización

3 sesiones de 90 minutos cada una.

.....
²⁰ Siguiendo la definición de Flecha, Puigvert y Rios (2013) Estos tipos de masculinidades están representadas por hombres que combinan atracción e igualdad (...). *Los hombres NAM son los que trabajan más activamente contra la violencia de género junto con las mujeres. Se alejan de personas con valores no igualitarios o de aquellos que son violentos, y buscan relaciones de igualdad basadas en el deseo y el amor.*



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.
- **Materiales:**
 - » Pizarra, celo u otro material para poder pegar fotografías en la pizarra y rotulador (o tiza). El alumnado deberá aportar fotografías sobre personajes de moda. En caso de que sea necesario, la persona adulta responsable también deberá aportar alguna fotografía.



Descripción

- **Primera sesión:** se pide a los chicos y chicas que aporten, días antes del debate, algunas fotografías de los protagonistas de sus películas favoritas y/o de aquellos personajes que creen que más gustan actualmente. En caso de que el profesor o profesora observe que la mayoría de modelos de atractivo que representan esas fotografías se corresponden con modelos de atractivo violentos, puede incluir otros referentes que se respondan a un modelo de nueva masculinidad alternativa. En caso de que el profesorado aporte alguna imagen en este sentido, es muy importante que se asegure de que se trata de un personaje que no sólo es conocido por sus valores éticos -respeto, igualdad, sino también por ser considerado atractivo. Así, por ejemplo, sabemos que Gandhi representa esos valores éticos, pero también somos conscientes de que actualmente no es un referente de atractivo para nuestro alumnado, por lo tanto, no sería un ejemplo útil en nuestra actividad.

El día de la sesión, el profesor o profesora debe dividir la pizarra en tres partes. En una parte, al inicio de la sesión, colgará las fotografías aportadas por el alumnado y, en caso de que lo haya considerado necesario, las que él o ella también haya seleccionado.

Es importante que entre las fotografías haya algunas que se correspondan con personajes que representen modelos de masculinidad tradicional y otras con modelos de masculinidad alternativos.

Acto seguido, el profesor o la profesora lanzará las siguientes preguntas:

- » ¿Qué características tienen los personajes que habéis aportado?
- » ¿Cómo tratan a sus parejas, a sus amistades...?
- » ¿Engañan, abusan del resto, tratan con respeto...?
- » ¿En algún momento se muestran violentos?

El grupo clase debe intentar llegar a un consenso respecto a los calificativos que utilizaría para describir a los diferentes personajes y responder a las preguntas planteadas. Estos calificativos

se deben ir copiando en la segunda parte de la pizarra. En este listado pueden aparecernos características como: chulo, malote, dominante, posesivo, cara dura, rompe con las normas, va a su bola, egoísta, solitario, duro, tierno, respetuoso, cariñoso...

Una vez finalizado el listado, en la tercera parte de la pizarra, se deben elaborar dos columnas. Una que haga referencia a "Violencia" y otra que haga referencia a "Libertad". El alumnado deberá ubicar las características que han ido listando anteriormente, en las otras dos partes de la pizarra, en una columna u otra, en función de si consideran que cuando una persona tiene esas características el tipo de relaciones que establece son de violencia o de libertad.

La reflexión y el debate sobre personajes de ficción puede irse intercalando con casos reales que se conozcan. Esto nos permitirá superar ciertos engaños y mitos que se reproducen en películas, series... Así, por ejemplo, se recomienda que cuando de un mismo personaje se destaquen características contradictorias, por ejemplo, "es cariñoso y ejerce violencia física"; se cuestione si eso es posible en la vida real, qué consecuencias puede tener una relación con alguien así, ¿si ha ejercido violencia contra otras personas podemos asegurar que no ejercerá violencia contra nosotros y nosotras?, cuestionar el mito de "conmigo será diferente".

- **Segunda sesión:** al inicio de la sesión volvemos a colgar las fotografías y a escribir en la pizarra el listado final de clasificación: "Violencia" - "Libertad". Con esta información presente, abrimos el debate con el alumnado sobre la siguiente cuestión: ¿Podemos tener amistad y pasión, excitación y cariño, locura y ternura... con la misma persona?

Es común, que parte del alumnado, cuando observa las características de las personas que aparecen bajo la categoría de "libertad", afirme que conocen a personas con esas características, pero que a esas personas sólo las ven como amigas; o bien, reconozcan que las personas que representan esos valores en las series y películas no son presentadas como atractivas o deseadas. Por lo tanto, el objetivo de este debate será identificar y destacar las siguientes características del modelo tradicional de relaciones:

- La doble moral en que se sustenta.
- La oposición entre ética y deseo.
- Contradicción que (algunas personas tienen) entre quién les gusta y quién les conviene.
- Diferencias entre Masculinidad Tradicional Dominante (MTD) y Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO).

Para poder dinamizar esta actividad correctamente se recomienda que el profesorado realice las siguientes lecturas:

Capítulo 3 de Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R. Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.

- **Tercera sesión:** al inicio de la sesión volvemos a colgar las fotografías y a escribir en la pizarra el listado final de clasificación: “Violencia” - “Libertad”. En esta sesión nos centraremos en los personajes que se corresponden con la columna de violencia. Para iniciar el debate plantearemos la pregunta:

¿Cómo nos venden a los chicos que responden al Modelo Tradicional de Masculinidad Dominante (MTD)?

Para iniciar esta reflexión podemos utilizar fragmentos de películas, series, videoclips donde aparezcan este tipo de modelos, o bien hablar de escenas que hayan sido protagonizadas por los personajes -que respondan al MTD- de las fotografías escogidas. El análisis debe centrarse en:

- Qué aspectos se destacan de esos personajes para presentarlos como atractivos.
- Qué estrategias utilizan esos personajes para “ligar”.

Una vez identificados estos tipos de aspectos, la reflexión y debate deben profundizar en cómo esas estrategias que se han expuesto resultan exitosas, qué papel desempeñan chicas y chicos para que eso ocurra -por ejemplo, lo presentan como líder, se muestran sumisos y sumisas a él-, cuál es el objetivo que persiguen esos chicos -por ejemplo, ridiculizar a otras personas, tener relaciones sexuales con la chica y posteriormente criticarla, humillarla...-

Para finalizar la sesión es importante reflexionar sobre las estrategias que se pueden adoptar para restar atractivo a esos modelos de masculinidad vinculados a la violencia: ignorarles, ridiculizar sus actitudes y visibilizar alternativas: Nuevas Masculinidades Alternativas. Para reforzar este último argumento, se pueden citar ejemplos de personajes de películas y ahondar en cómo resultan atractivos al tiempo que tratan bien a las otras personas. Se pueden plantear además, entre otras, las siguientes preguntas:

- » ¿No es verdad que conocéis más de uno y dos chicos que no quieren a las chicas para usarlas y tirarlas?
- » ¿Cómo soléis ver a esos chicos?
- » ¿Les damos seguridad entre todas y todos o les creamos inseguridades?

¿Qué ocurre si, desde pequeños, a los chicos buenos se les refuerza?



Observaciones

Esta actividad también puede realizarse a través del análisis de películas, fragmentos de películas o episodios de series de televisión. Se recomienda que sean películas o series populares entre el grupo con el que vamos a trabajar. Para facilitar el análisis y asegurar, en la medida de lo posible,

que las reflexiones durante la sesión desvinculan la atracción de la violencia, es importante que las escenas seleccionadas sean claras a la hora de mostrar las características de la Masculinidad Tradicional Dominante: humillación, desprecio, dominación, violencia. Y, a su vez, que los diálogos que se produzcan entre el grupo clase vayan orientados a minusvalorar y rechazar estas actitudes y, en ningún caso, las potencien, admiren...

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos algunos fragmentos de la película "3 Metros sobre el Cielo", centrados en el personaje de Hache y el trato que infringe a las chicas. Estos diálogos pueden ayudar a identificar características de la masculinidad tradicional dominante, como es el ejercicio de la violencia, o bien pueden ayudar a reflexionar cómo, en ocasiones, las películas muestran una imagen no real de las relaciones. A su vez, la lectura de estos ejemplos puede ser de utilidad a la hora de pensar otras posibles películas o series que sean de interés y actualidad para el grupo con el que se quiera trabajar.

Argumento:

La trama gira alrededor de dos personajes: Hugo Olivera (Hache) y Bárbara Alcázar (Babi). Hache es un joven motero de actitud rebelde: indisciplinado, temperamental, competitivo, provocador y con un tormentoso pasado. Por otro lado, Babi es la definición de una «chica bien»; una adolescente acomodada, inocente y caprichosa, pero decidida, con unos padres sobreprotectores.

La película comienza con Hache saliendo de un juicio, acusado de golpear al novio de su madre.

Durante la película se suceden otros episodios de violencia física protagonizados por Hache, por una de esas agresiones Hache está pendiente de un nuevo juicio en el que Baby es testigo²¹.

Fragmentos:

Una noche... en que Hache acompaña a Babi a casa, cuando ella va a entrar en el portal él la agarra de la cintura y le dice:

Hache: ¿Me vas a denunciar?

Babi: Sí

Hache: ¿Sí?, ¿seguro?, ¿me lo juras? -mientras la besa en el cuello, la mejilla... Ella cierra los ojos esperando que la bese en la boca- ¡Ay, Baby, Baby, Baby! Soy un cerdo, un animal, un bestia, un violento, pero te dejarías besar por mí. -Chasquea la lengua con el dedo índice levantado, en señal de negación-. Eres una incoherente.

Babi: Y tú un cabrón.

²¹ [https://es.wikipedia.org/wiki/Tres_metros_sobre_el_cielo_\(pel%C3%ADcula_de_2010\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Tres_metros_sobre_el_cielo_(pel%C3%ADcula_de_2010))

Hache: ¿Qué hacías ahí boqueando como un pececillo suplicando que te morreen?

-Babi reacciona dándole un tortazo a Hache-.

Hache: Quiero que me devuelvas mi cazadora, ahora, venga. Pececillo, ¿no me vas a dar un besito de buenas noches?

Babi: Vete a la mierda.

Ella entra en su casa, en su habitación la esperan su amiga y su hermana que se muestran contentas de que Babi haya pasado la noche con Hache. Su hermana le dice: "Ha sido Hache ¿verdad? Hache te ha arrancado la ropa". Babi rió.

Acto seguido se ve a Hache entrando en la habitación de otra chica mientras se quita la camiseta. Se excusa por llegar tarde.

Hache: Lo siento me ha perseguido la policía.

Mara: Mentira, te he visto irte con la ratita presumida esa.

Él empieza a besarla en la boca y baja por el resto del cuerpo.

[Análisis: Los modelos de atractivo se construyen en base a las interacciones, es decir, las conversaciones que tenemos con otras personas. En este caso el hecho de que tanto la amiga de Babi como su hermana hablen con deseo de Hache puede generar también deseo en ella]

Otra noche, en la discoteca, Hache está en un pasillo elevado, observando desde arriba a la multitud bailando. Se le acerca Mara que le pide fuego y le pregunta, algo irritada:

Mara: ¿Te pasa algo?

Hache: Nada, proyectos nuevos -muy frío.

Mara: Pues suerte, porque la mojigata esa no tiene pinta de abrirse de piernas tan fácilmente -aún más irritada y con una sonrisa nerviosa.

Hache: Ya te llamo, ¿vale? - dejando claro que no la va a llamar más.

[Análisis: Aquellos chicos que responden al Modelo de Masculinidad Tradicional dominante se caracterizan por el mal trato que infringen hacia otras personas, ya sea a través de la violencia física, los insultos, imponiéndose sobre el resto contra su voluntad... A su vez, desprecian a las chicas utilizándolas, como en este caso hace con Mara. Ese trato de desprecio y dominación observamos que se hace extensivo a cualquier

chica, tal y como vemos al principio de esta selección cuando humilla a Babi diciéndole que está suplicando un beso suyo]

Babi: Tengo que decirte algo. Estoy nerviosa.

Hache: ¿Por qué?

Babi: Porque nunca lo he hecho con nadie.

Hache: Yo tampoco -entre risas-.

Babi: Mentiroso.

Hache: Contigo no tengo prisa, Babi.

[Análisis: Un chico que responde al modelo de Masculinidad Tradicional Dominante y que utiliza a otras chicas "no será diferente contigo", no debemos dejarnos engañar por las películas. Por lo tanto, en este caso la imagen que dan de Hache preocupándose por Babi es engañosa.

Tal y como se relata la historia, en la película se transmite la idea de que la chica que la ve será como Babi para Hache (o para chicos como Hache), cuando en realidad todo el mundo sabe que lo más fácil es que Hache (o los chicos como Hache) traten a todas las chicas como a Mara.

Nos han vendido historias como la de 3 Metros Sobre el Cielo, como historias de amor y apasionadas. Pero pasión y amor, juntos, sólo pueden vivirse con otro tipo de chicos].

Un buen amigo/a

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 6 a 10 años	Gran grupo	2 sesiones de 1h cada una	Aula ordinaria



Objetivos

- Analizar las características de las buenas amistades y de las malas amistades.



Organización

En Asamblea se lee el libro “Mi cuerpo es mío” al alumnado, a continuación se abre un diálogo al respecto.



Temporalización

Esta actividad se llevará a cabo en dos sesiones de clase, de una hora de duración cada una.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.
- **Materiales:**
 - » Papeles, rotuladores y lápiz de colores.



Descripción

- **Primera sesión:** el/la maestro/a tiene que dar las directrices de forma clara, los alumnos y alumnas tienen que dibujar de forma individual a una persona que tenga las características que ellos/as consideren que tiene que tener un buen amigo o amiga (los mismos alumnos deciden el sexo de la persona que quieren dibujar). Una vez tengan el dibujo hecho, debajo de él tienen que hacer dos columnas, una que ponga “adjetivos de un buen amigo/a” y otra que ponga “adjetivos de un mal amigo/a”.

Una vez hayan realizado los dibujos y hayan descrito qué es para ellos y ellas un/a buen/a

amigo/a, de forma voluntaria explicarán al resto de compañeros y compañeras de clase qué características para ellos y ellas tiene un buen amigo/a y un mal amigo/a.

Una vez los alumnos y las alumnas que hayan querido presentar al resto sus dibujos y hayan presentado los adjetivos de lo que consideran buen amigo/a y un mal amigo/a, todos los dibujos se colgarán en un panel.

- **Segunda sesión:** cada alumno y alumna volverá a coger su dibujo para recordar qué era para él/ella un buen amigo/a. Será una sesión de debate donde el maestro o la maestra va a realizar diferentes preguntas relacionadas con situaciones que ellos y ellas pueden estar viviendo y les pedirá que respondan qué respuesta esperan que dé un buen amigo o amiga. Algunos ejemplos de preguntas que puede realizar el/la maestro o maestra son las siguientes:

- » Un/a buen/a amigo o amiga ve que otro/a compañero de clase se ríe de ti, ¿qué hace?
- » Un/a buen/a amigo o amiga ve que un grupo de niños y niñas se ríen de ti, ¿qué hace?
- » Un/a buen/a amigo o amiga, ¿qué hace cuando tú estás triste?
- » Un/a buen/a amigo o amiga oye que dicen una cosa que es mentira sobre ti, ¿qué hace?
- » Un/a buen/a amigo o amiga ve que tú no sabes cómo hacer la actividad, ¿qué hace?

En esta actividad se pretende que todos y todas participen y mediante el dialogo igualitario identifiquen de forma clara las reacciones que tienen aquellos que son buenos amigos y amigas.



Observaciones

Durante el transcurso de la actividad no se trata de que identifiquen a ninguna persona real, solo tienen que identificar el perfil que tiene que tener un buen y un mal amigo o amiga.

BLOQUE 6. NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS²²

Las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM) son importantes aliadas para la prevención y superación de la violencia de género y el acoso escolar. Su promoción en los centros escolares implica dotar de atractivo y seguridad a aquellos chicos que se muestran respetuosos con sus compañeras y compañeros, que establecen relaciones igualitarias con ellas y ellos y que no pretenden imponerse al resto. Más aún, se trata de que estos chicos adquieran, desde edades tan tempranas como sea posible, la fuerza y seguridad suficientes para posicionarse en contra de cualquier forma de opresión y violencia. El cambio en el lenguaje del deseo es el elemento fundamental que posibilita esta profunda transformación. Se trata, por tanto, de que se valoren no sólo como buenos, sino también como atractivos, reforzarlos, apoyarlos y visibilizarlos. En el polo opuesto, y al mismo tiempo, se trata de vaciar de atractivo a las personas que adoptan comportamientos y actitudes violentas u opresivas, y generar un claro rechazo hacia dichas conductas. En definitiva, para lograr este cambio debemos crear espacios de diálogo y reflexión que fomenten un tipo de interacciones que estimulen la aparición de NAM y se opongan a las Masculinidades Tradicionales Dominantes²³.



“Son las Nuevas Masculinidades Alternativas, las que conectan atractivo con igualdad, aquellas que son más efectivas rompiendo con el estándar doble y contribuyendo a prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres. El lenguaje del deseo es el elemento que explica este proceso de transformación.”

R. Flecha, L. Puigvert y O. Ríos

²²En este apartado nos centramos sólo en la formación de la identidad masculina. Las características y actitudes que otras identidades de género deben adoptar para contribuir en la erradicación de la violencia de género son trabajados de manera global en el resto de apartados.

²³ Lecturas complementarias:

Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *The Teachers College Record*, 98(2), 206-235

Flecha, R. Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.

Gómez, A., Munté, A., & Sordé, T. (2014). Transforming schools through minority males' participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence. *Journal of interpersonal violence*, 29 (11), 2002-2020.

¿Hombre? ¿Hombres?

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 17 a 18 años	Gran grupo	2 sesiones de 2 horas	Aula ordinaria



Objetivos

- Analizar la formación de la identidad de género masculino.
- Identificar las características que se vinculan a la masculinidad tradicional hegemónica, tales como, la dominación, la falta de sensibilidad, etc.
- Analizar los efectos negativos que tiene para los chicos la asimilación de la masculinidad tradicional hegemónica.
- Conocer las características de la masculinidad alternativa, tales como, la igualdad, el respeto, el atractivo, etc.



Organización

- Trabajo en grupos heterogéneos: 4-6 personas.
- Búsqueda de información básica.
- Presentación y debate.



Temporalización

*ATENCIÓN: Se recomiendan 5 sesiones, pero solo se da la pauta para 2 sesiones.

- 2 sesiones de dos horas (4 horas), que se distribuirán de la forma siguiente:
 - » 2 horas de búsqueda y organización de la información.
 - » 2 horas de exposición de la información de los diferentes grupos y de debate.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.

- **Materiales:**

- » Un ordenador para cada dos personas.
- » Programa de presentación: PowerPoint, Prezi, etc.
- » Proyector y ordenador de aula.



Descripción

- **Primera sesión:** La profesora o profesor que guía la actividad explicará qué se pretende con la búsqueda de información y con la actividad en sí con una introducción y presentación de la pauta de trabajo.

Pauta

El objetivo del trabajo es que el alumnado encuentre información sobre los diferentes tipos de masculinidad y sus representaciones.

- » **Definición de masculinidad:**

- » Buscaremos definiciones de masculinidad y trabajos sobre los diferentes tipos de masculinidad existentes. Es importante incidir aquí en la diversidad de opciones sexuales.
- » Buscaremos formas gráficas que identifiquen dichas definiciones. Es decir, fotos, carteles, anuncios y los relacionaremos de forma reflexiva con cada una de las definiciones.

- » **Datos segregados por género sobre:**

- » Niveles de estudios.
- » Salud: enfermedades, adicciones, accidentes.
- » Participación en organizaciones sociales y en organizaciones ilícitas.
- » Delitos y población reclusa.
- » Otros.

A la hora de realizar la búsqueda de información, cada grupo debe tener presente que en la segunda sesión tendrá que exponer las ideas que han obtenido y plantear un mínimo de dos dilemas o reflexiones al conjunto de la clase para su debate y recogida de conclusiones.

- **Segunda sesión:** esta sesión se dividirá en dos partes.

Durante la primera parte cada uno de los 5 grupos (posibles) expondrá su trabajo de forma sintética y presentará a los dilemas o reflexiones que se lanzan al grupo.

Durante la segunda parte se llevará a cabo un debate. Para ello se escogerá una persona que

ejercerá el papel de moderador y dos o tres personas que irán recogiendo las ideas principales de las diferentes exposiciones, con las cuales al final se elaborará un documento unificado.



Observaciones

La profesora o profesor debe tener conocimiento previo sobre las diferentes tipologías de masculinidad. Concretamente, la Masculinidad Tradicional Dominante (aquella que oprime a otras personas) y la Masculinidad Tradicional Oprimida²⁴ como las dos caras de una misma situación. Y, por otro lado, sobre las Nuevas Masculinidades Alternativas Nuevas Masculinidades Alternativas basadas en la posición contraria a la violencia, dotada de seguridad y que proclaman relaciones igualitarias y apasionadas²⁵.

.....
²⁴La Masculinidad Tradicional Oprimida es aquella representada por chicos no agresivos ni sexistas pero que son dominados por otros hombres o mujeres y, cuando se habla de ellos, no se emplea un lenguaje del deseo, es decir, no se presentan como atractivos.

²⁵Gómez, Jesús. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Flecha, R., Puigvert, L., & Rios, O. (2013). Nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *RIMCIS: International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.

¿Todos los hombres son iguales?

			
Personas destinatarias	Organización	Temporalización	Espacio
De 14 a 18 años	Gran grupo	A partir de 1 sesión de 90 minutos	Aula ordinaria



Objetivos

- Identificar las características que se vinculan a la Masculinidad Tradicional Hegemónica, tales como la dominación, la falta de sensibilidad, etc.
- Conocer las características de la masculinidad alternativa, tales como, la igualdad, el respeto, el atractivo, etc.
- Vaciar de atractivo a aquellas personas que tratan con violencia: despreciando, humillando, degradando, etc.
- Potenciar el atractivo de aquellas personas que tratan con respeto, de manera igualitaria y solidaria.

Para profundizar en los contenidos de esta actividad y facilitar su desarrollo se recomienda que la persona que la dinamice lea previamente los siguientes artículos:

Flecha, R. Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.

Padrós, M. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinidades y cambio social*, 1(2), 165-183.



Organización

Gran grupo.



Temporalización

Desde una sesión de 90 minutos en adelante. Puede desarrollarse en 1 o más sesiones de diferente duración, dependiendo de las posibilidades horarias y la riqueza del debate dentro el grupo.



Recursos

- **Humanos:**
 - » Profesor/a de aula, que dirige la actividad.
- **Materiales:**
 - » Pizarra, rotulador (o tiza) y equipo para la proyección del audiovisual (cañón, proyector y equipo de sonido).



Descripción

- **Primera sesión:** la persona que conduce la actividad lanza la siguiente pregunta, dirigida tanto a chicos como a chicas: “¿Cómo son los chicos que tienen más éxito [más gustan, suelen considerarse líderes, populares]?”

La persona que conduce la actividad podrá orientar la discusión con nuevas preguntas o propuestas en vistas a obtener una lista larga de rasgos, al menos 12 distintos. Por ejemplo, en el caso de que el debate sólo se centre en el físico, comentar: “sólo estás hablando del físico, ¿qué hay del carácter?” o “¿y qué hay del trato hacia las otras personas, chicos o chicas? ¿Cómo tratan a los demás los chicos que tienen más éxito?”.

En la pizarra debe haber 3 columnas separadas: en la primera, se anotarán todos los rasgos compatibles con un hombre dominante y/o violento, pero que resulta atractivo; en la segunda, todos los rasgos que se identifiquen con un hombre bueno, no violento, pero que mayoritariamente se considera poco atractivo; en la tercera, todos los rasgos que se identifiquen con un hombre bueno, no violento, pero atractivo al mismo tiempo.

Una vez las 3 columnas están bien repletas, resulta fundamental introducir la reflexión sobre cuáles son los hombres que agreden a las mujeres (los de la primera columna) y cuáles no (los de la segunda y tercera columnas). De ahí el título de la actividad.

- **Segunda sesión:** esta sesión se divide en dos partes. En una primera parte, teniendo en cuenta las reflexiones compartidas en la sesión anterior, se plantea la pregunta:
 - » ¿Cómo es posible que los chicos que peor tratan a las mujeres, e incluso las agreden y las matan, tengan éxito?

El objetivo de este debate es profundizar en los diferentes elementos que las personas en general, tanto hombres como mujeres, asumimos como propios del hombre atractivo y cómo esta imagen se reproduce, potencia y promociona, al menos desde estos contextos:

- » Medios de comunicación y/o literatura.
- » Interacciones entre chicos.

- » Interacciones entre chicas.
- » Interacciones entre iguales (cuando están juntos chicos y chicas).

A su vez, las reflexiones deben centrarse en los siguientes aspectos:

- » El modelo de éxito del chico dominante y/o violento es un producto que nos venden y nos vendemos y que muchas veces “compramos”.
- » No estamos siendo críticas ni críticos cuando valoramos este modelo de atractivo, simplemente seguimos la corriente.
- » Mantener relaciones afectivo-sexuales con este tipo de personas puede llevarnos a vivir relaciones donde se dé desprecio, abuso, humillación y, en definitiva, violencia.

Puede resultar más sencillo empezar por los medios de comunicación (incluso usando imágenes o vídeos de algunos de estos modelos de atractivo), para tratar después de las interacciones entre iguales. En este punto es de vital importancia ahondar en cómo algunos chicos desean parecerse a este modelo de hombre, qué cosas hacen para parecerse a ellos y las consecuencias que tienen esas acciones para ellos y su entorno. Igualmente, resulta esencial abordar el tema de cómo algunas chicas -aquellas que los ven como atractivos- hablan de este tipo de chicos dominantes y/o violentos y cómo lo hacen sobre el resto, dónde ponen el atractivo y el deseo y qué cosas se cuentan.

En la segunda parte de esta sesión planteamos la siguiente pregunta:

- » ¿Se vincula la pasión con personas que nos hacen sufrir y el aburrimiento o falta de chispa, ilusión o apalanche con personas que nos tratan bien?

Este debate ha de llevar, entre otros temas, al papel del grupo de iguales para dotar de atractivo a un tipo de personas u otras. De la misma manera que en el bloque anterior se ha tratado cómo se potencia al chico dominante y/o violento, en este se debe reflexionar en torno a cómo valorar y dotar de atractivo a las personas buenas que actúan de acuerdo a valores, cómo darles seguridad para que se atrevan a hablar y a alzar la voz ante la injusticia, el acoso o el bullying. Igualmente, el debate ha de servir para que el grupo se cuestione su posición ante las situaciones de violencia: si se solidarizan con las víctimas, si se ponen al lado de los agresores, si asumen que eso no va con ellas/etc...

La persona que conduce la actividad ha de procurar que el debate se cierre en torno a la idea de a la idea del atractivo real que tienen las personas buenas que además son valientes y fuertes para defender y proteger a las víctimas. Se puede interpelar al alumnado sobre en qué lado van a estar ellas y ellos en el futuro, al día siguiente, durante el siguiente patio; si van a estar atentos/as para protegerse, si van a rechazar las actitudes de abuso.

BIBLIOGRAFÍA

- Agius, S., & Tobler, C. (2012). *Trans and Intersex People: Discrimination on the Grounds of Sex, Gender Identity and Gender Expression*. Luxembourg: European Union.
- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295–303.
- Carbonell, S., Cantero, N., Navarro, M., & Melgar, P. (2016). Modelo Comunitario de Convivencia en Educación Primaria. *Informació Psicológica*, 111, 91-102.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *The Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey (2013). Results at a glance. Recuperado de: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf
- Flecha, A., & Puigvert, L. (2010). Contributions to social theory from Dialogic Feminism: Giving voice to all women. In D. Chapman (Ed.), *Examining social theory* (p. 161-174). New York, NY: Peter Lang.
- Flecha, R. Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.
- Gómez, A., Munté, A., & Sordé, T. (2014). Transforming schools through minority males' participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence. *Journal of interpersonal violence*, 29 (11), 2002-2020.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, 48(2), p. 106–113.
- Hawley, P. H., Card, N. A., & Little, T. D. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 22 – 32.
- Hawley, P. H., Johnson, S. E., Mize, J. A., & McNamara, K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology*, 45, 499 – 521.
- Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles: un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175-1188.

- Oliver, E. (2014). Zero Violence Since Early Childhood. The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908.
- Padrós, M. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinidades y cambio social*, 1(2), p. 165-183.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-215.
- Sancho, E., & Pulido, C. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Revista Padres y Maestros*, 367, 38-41.
- Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D., & Hendrix, K. (1995). *Early violence prevention: Tools for teachers of young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence against women*, 14(7), 759-785.
- Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519–1539.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M. & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using circles of friends. *British Journal of Special Education*, 25, 60-64.

WEBGRAFÍA

Fundación ANAR. Acabemos con el Bullying.

<http://www.acabemosconelbullying.com/>

Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/inicio.html>

PREVNet. Promoting Relationships & Eliminating Violence Network.

<http://www.prevnet.ca/bullying/educators/>

<http://www.prevnet.ca/bullying/kids/>

Project Consent

<http://www.projectconsent.com/overview/>

ReachOut. El papel del espectador en el acoso escolar (bullying)

<http://us.reachout.com/buscaapoyo/informate/el-papel-del-espectador-en-el-acoso-escolar-bullying>

Save the Children. Acoso Escolar o Bullying

<https://www.savethechildren.es/donde/espana/violencia-contra-la-infancia/acoso-escolar-bullying>

StopBullying.gov

<https://espanol.stopbullying.gov/>

Thinkuknow. Education Programme.

<https://www.thinkuknow.co.uk>

Web Infantil. Dirección General de Policía.

<https://www.policia.es/juegos/index.php>



Esta guía se enmarca en el Plan Estratégico de Convivencia Escolar

La superación de la violencia en los centros educativos requiere de un trabajo profundo y constante. Profundo porque debemos trabajar la raíz de esta problemática que, como sabemos, nos ha acompañado siempre a lo largo de la historia. Nos encontramos ante el reto de cambiar los procesos de socialización respecto a las identidades de género y las relaciones humanas, alejándolas de la violencia. Se trata de un trabajo constante, no será suficiente con realizar una actividad puntual. Si pretendemos incidir en la socialización de los niños y niñas, chicas y chicos, los mensajes y dinámicas que se alejen de la violencia deben estar presentes cada día.

Si logramos analizar en profundidad y comprender la raíz de la violencia, no sólo identificaremos en mayor medida los casos que ocurren a nuestro alrededor, sino que también pondremos en práctica cada día actitudes y promoveremos interacciones que potencien relaciones igualitarias y de respeto.

