

Guía para la
aplicación de la
interseccionalidad
en la prevención
de violencias de
género con
jóvenes

MIRADAS POLIÉDRICAS

Gerard Coll-Planas,
Maria Rodó-Zárate y
Gloria García-Romeral
(coord.)

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Mirada teórica	7
2.1. El sujeto en la estructura social	8
2.2. El género y la diversidad sexual y de género	12
2.3. Otros ejes de desigualdad	18
2.4. Perspectivas	23
3. Recomendaciones sobre la intervención desde una perspectiva interseccional	28
4. Actividades para realizar en clase	34
Actividad 1. Pasos	37
Actividad 2. Una diagnosis pintada	40
Actividad 3. Reflexionando sobre la propia experiencia de interseccionalidad con los Relief Maps	45
Actividad 4. Repensando nuestras relaciones	49
Actividad 5. ¿Por qué quiero? ¡Porque quiero!	53
Actividad 6. Espacios sin géneros	58
Actividad 7. ¡La noche es nuestra! Prevengamos las violencias sexuales, empoderémonos	61
Activitat 8. Círculos de palabra	66
5. Recopilación de experiencias	69
Experiencia 1. Sexpertas	70
Experiencia 2. La revolución del género y los afectos	72
Experiencia 3. Jóvenes referentes	76
Experiencia 4. Latido libre	80
6. Bibliografía	83

CRÉDITOS

Con la colaboración de:

Lucas Platero, Roser Solà-Morales, Candela, Centre d'Estudis Africans i Interculturals (CEAi), Coeducació, Col·lectiu Punt 6 SCCL, Erol Urbà, Fil a l'Agulla, L'Esberla, Lo Relacional, Sudergintza Coop i Ulleres per a Esquerrans.

Traducción al castellano: Sandra Bustins

Diseño y maquetación: grafica@fresca.cat

Ilustraciones: Cristina Zafra

ISBN 978-84-121696-9-0

"Miradas poliédricas a la violencia de género", proyecto realizado con el apoyo de RecerCaixa, un programa impulsado por la Obra Social "la Caixa" con la colaboración de la ACUP. Sus contenidos y materiales son responsabilidad exclusiva de sus autoras.

1

INTRO-
DUCCIÓN

La prevención de la violencia de género ha sido una cuestión central de la intervención con jóvenes. Entre las diferentes medidas adoptadas por las administraciones a fin de erradicar este tipo de violencia, el trabajo con chicas y chicos jóvenes se ha visto como fundamental para transformar la realidad.

A menudo, sin embargo, tanto la investigación como las acciones relativas a la violencia de género se basan en una mirada adultocéntrica, que parte de prácticas, problemáticas y acciones que tienen que ver con la violencia que sufren mujeres adultas. De acuerdo con esta lógica, la prevención con población joven se acostumbra a hacer con el objetivo de transformar las nuevas generaciones, entendiendo la juventud como futuras personas adultas que se pueden modelar en etapas anteriores. Esta mirada tiende a centrarse en unas determinadas formas de violencia de género, como la que se da en las relaciones de pareja, que no es la forma más común de violencia contra las mujeres jóvenes, en gran medida porque, en determinadas edades, ni se tiene pareja ni se ha tenido. En cambio, en edades como la adolescencia hay otras formas de violencia que pueden tener una incidencia mucho más importante: agresiones sexuales en espacios de ocio, violencia sexual por parte de amistades, acoso por parte de iguales en centros educativos, ciberacoso, etc.

Además, aparte de los sesgos por razón de edad que se observan en algunas intervenciones, es habitual encontrar propuestas sobre prevención que se basan en una idea de mujer que se presenta como neutra en relación con otros ejes de desigualdad. Se acostumbra a pensar en mujeres víctimas de la violencia de género como mujeres (adultas) blancas, autóctonas, cisgénero, con plenas capacidades, heterosexuales, etc. La realidad, sin embargo, es que las mujeres que sufren este tipo de violencia son mujeres posicionadas de forma muy diversa en todos estos ejes: mujeres gitanas, niñas migradas con discapacidad visual, chicas católicas lesbianas, etc. Y las formas en que estas personas sufrirán la violencia de género se configurarán por el cruce de

todas estas posiciones. Así pues, su experiencia de la violencia será muy diferente según su situación y el contexto en que se dé.

Por otro lado, y en consonancia con la legislación sobre esta materia, la concepción de la violencia de género generalmente se focaliza en las agresiones que sufren las mujeres por parte de hombres. Esta violencia, la machista, es un tipo de violencia de género muy importante y con una incidencia altísima en la población joven. Dentro de las violencias de género, sin embargo, hay otros tipos de violencia, como la causada por la identidad de género, la expresión de género o la orientación sexual. El hecho de que estas violencias se traten de forma separada de la violencia machista implica una concepción muy limitada del género, y no permite ver las relaciones entre los diferentes tipos de violencia ni crear una visión más amplia sobre las configuraciones de las normas de género y las discriminaciones y las desigualdades que comportan. Por eso, en esta guía hablamos de violencias de género, en plural, y nos proponemos dar algunas herramientas para aplicar una perspectiva interseccional sobre la prevención de las violencias de género con jóvenes que tenga en cuenta:

1. Los diferentes ámbitos y formas en que se producen las violencias de género en la población joven, de forma que se superen las concepciones adultocéntricas.
2. La interacción entre diferentes ejes de desigualdad y la importancia de estos ejes en la configuración de las violencias de género.
3. Las diferentes dimensiones del género y las normatividades, violencias y discriminaciones que provocan.

Estas tres ideas guían los planteamientos que presentamos en este documento y pretenden servir también como propuesta política que establezca vínculos entre las diferentes formas de violencia y reconozca, a la vez, las especificidades de cada una.

El proyecto Miradas poliédricas

Esta guía se enmarca en el proyecto Miradas Poliédricas, coordinado por la UVic-UCC y la UOC y realizado entre el 2018 y el 2021 con la financiación de la convocatoria de ayudas Recercaixa.¹ El trabajo empírico se articuló alrededor de dos ejes: uno, centrado en el análisis de las experiencias y las construcciones de violencia de género del alumnado, y el otro, en el estudio de prácticas y experiencias de prevención de las violencias de género. En relación con el primer eje, y con el doble objetivo de tener una visión amplia de la temática y aplicar la investigación a los centros participantes, se llevaron a cabo las siguientes estrategias:

- Trabajo con el alumnado de cuatro centros educativos de Catalunya² (en los que se realizaron talleres, dinámicas grupales, un cuestionario en línea individual y se aplicó la herramienta digital Relief Maps).
- Análisis de 6.000 cuestionarios dirigidos al alumnado de secundaria de 73 centros públicos y concertados de Barcelona (datos recogidos en el marco del proyecto “Paranys de l’Amor”, del Ayuntamiento de Barcelona, entre 2014 y 2017).
- Análisis de la representación audiovisual de las violencias de género en contextos educativos.

La recogida de datos del segundo eje, sobre prácticas de prevención de las violencias de género, se realizó a partir de las siguientes técnicas: análisis de materiales de prevención; entrevistas semiestructuradas a personas con responsabilidad política y/o técnica en prevención; entrevistas semiestructuradas a formadores/as en prevención de violencias de género, y revisión crítica y compilación de buenas prácticas.³

turadas a personas con responsabilidad política y/o técnica en prevención; entrevistas semiestructuradas a formadores/as en prevención de violencias de género, y revisión crítica y compilación de buenas prácticas.³

Estructura de la guía

La guía comienza esbozando la perspectiva teórica desde la que nos aproximamos a la prevención de la violencia y de las desigualdades. A continuación, Lucas Platero nos propone reflexiones sobre cómo plantear la prevención de violencias de género a jóvenes de secundaria desde una perspectiva interseccional. Para reforzar esta traducción de la interseccionalidad a la práctica, en el capítulo 4, Roser Solà-Morales nos hace una serie de recomendaciones que dan paso a ocho actividades que se pueden realizar en clase y que han sido elaboradas con la colaboración de entidades que trabajan en la intervención: Lo Relacional, Coeducació, Candela, Col·lectiu Punt 6, Sudergintza Coop y Fil a l’Agulla. Siguiendo esta lógica de trasladar a la práctica la mirada interseccional, en el capítulo 5 recogemos cuatro experiencias llevadas a cabo por diferentes entidades de nuestro entorno: L’Esberla, Ulleres per a Esquerrans y Erol Urbà, Centre d’Estudis Africans i Interculturals y Lo Relacional. Acabamos la guía recogiendo las referencias bibliográficas utilizadas y a partir de las cuales se puede continuar profundizando en los diferentes temas que hemos planteado. Y con las ilustraciones, obra de Cristina Zafra, que acompañan los diferentes apartados, pretendemos también ofrecer otras herramientas más allá del texto para reflexionar sobre los diferentes conceptos y propuestas que presentamos.

¹ Miradas poliédricas a la violencia de género: propuestas para la prevención en los centros de secundaria desde una perspectiva holística e interseccional, codirigido por Gerard Coll-Planas (UVic-UCC) y Maria Rodó-Zárate (UOC-UB) y financiado por Recercaixa REF: 2017ACUP00089 (2018-2021). El proyecto ha contado con la participación de Roser Solà-Morales, Miquel Missé, Núria Simó, Valeria Santoro, Conchi Sanmartín i Alba Parareda por la Universidad de Vic-UCC, y con Gloria García-Romeral, Lidia Arroyo, Milagros Sáinz y Sergi Fàbregas por la Universitat Oberta de Catalunya.

² Los centros que han participado en la investigación son: IES La Plana (Vic); IES Ègara (Les Fonts- Terrassa); IES Pla Marcell (Cardedeu) y Col·legi John Talabot (Barcelona).

³ Para más información sobre el proyecto Miradas Poliédricas a la Violencia de Género, sus objetivos, metodología, resultados y equipo, ver <https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/>

2



MIRADA TEÓRICA

Maria Rodó-Zárate,
Gerard Coll-Planas y
Gloria García-Romeral

Para estructurar la perspectiva teórica de la guía, comenzaremos planteando cómo entendemos la relación entre el sujeto y la estructura social. A continuación, nos centraremos en la manera como nos aproximamos al género y a la diversidad sexual y, a continuación, situaremos otros ejes de desigualdad. Una vez presentados los ejes, veremos dos formas de abordarlos: la monofocal y la interseccional.

2.1.

EL SUJETO EN LA ESTRUCTURA SOCIAL

¿El sujeto produce la sociedad o la sociedad produce el sujeto? Esta pregunta, que, de entrada, puede parecer muy abstracta, muy alejada de la realidad de las aulas de los centros de secundaria, es relevante cuando trabajamos en la prevención de las violencias de género. En este apartado mostraremos nuestra perspectiva y sus implicaciones prácticas en la prevención. Para responder a la pregunta, necesitamos entender que el sujeto crea la sociedad (es quien, de forma colectiva y a lo largo de la historia, configura la estructura social y los marcos culturales compartidos) y, a la vez (a través de la socialización), es configurado en el marco de una cultura que condiciona profundamente sus posibilidades, aspiraciones, identidades y deseos.

Estructura social y ejes de desigualdad

Cuando hablamos de **estructura social** nos referimos a “la configuración de instituciones, reglas y recursos que atribuye condiciones de vida desiguales a las personas en un momento y lugar determinados” (Adelantado et al., 2000: 29). Así, la estructura social establece diferentes **ejes de desigualdad**, divisiones a partir de las que se distribuyen de forma desigual los recursos socialmente valorados. Los sujetos, en función de los grupos sociales a los que pertenecen, tendrán más o menos acceso a determinados recursos (dinero, prestigio, contactos, información, empleo, vivienda, etc.). Los ejes que tienen más trayectoria en el activismo, las políticas públicas y la investigación son: clase social, género, edad, raza, diversidad cultural y religiosa, origen, diversidad sexual y de

género, diversidad funcional e identidad nacional, pero no hay una lista cerrada de ejes ni podemos establecer una jerarquía entre ellos.

A la hora de abordar los ejes de desigualdad, es importante entenderlos en su contexto, puesto que, en primer lugar, la realidad social que designan es contextual: en los centros educativos hay realidades diferentes en función, por ejemplo, de la clase social del alumnado o de la proporción de alumnado migrado y autóctono.

En segundo lugar, los ejes no constituyen una lista finita y fija, y no solo debemos tener en cuenta los estructurales (los que hemos nombrado más arriba), sino que también pueden aparecer otros tipos de ejes que habrá que considerar para entender las desigualdades que se producen en un determinado entorno. Este puede ser el caso de la lengua primaria, el estado de salud o el lugar de residencia (rural/urbano, vivir en barrios estigmatizados...).

A la hora de hacer una intervención educativa, además, un eje de desigualdad que es muy relevante considerar es el de profesorado/alumnado. Este eje nos permite visibilizar que nuestra posición no es neutral (está marcada por nuestra ubicación en el eje profesorado/alumnado, que, a la vez, está cruzada por los otros ejes de desigualdad) y nos invita a reflexionar a propósito del impacto que tiene la posición de la persona docente, formadora, tallerista o educadora social: del poder que conlleva, del carácter complejo de esta posición (que también puede implicar situaciones de vulnerabilidad) y también de la responsabilidad de ejercer este rol de forma que no genere más desigualdades.

Entre el estructuralismo y el individualismo

Si, en la tensión entre sujeto y estructura, sobredimensionamos el peso de la estructura social (que la sociedad produce el individuo), nos encontramos explicaciones deterministas, que niegan la agencia (la capacidad de intervención) del sujeto, y la posibilidad de crítica y de transformación social. Además, desde la mirada estructuralista, es difícil explicar por qué no toda la acción humana se puede predecir teniendo en cuenta solo las estructuras. Dicho de otra manera: no se puede explicar por qué las personas no somos meros títeres de las estructuras sociales, por qué no las reproducimos al cien por cien.

En contraposición, la perspectiva individualista, profundamente arraigada a la ideología neoliberal imperante, sobredimensiona la agencia de los sujetos y minimiza la influencia de los factores estructurales. Un ejemplo de esta lógica son los frecuentes discursos que plantean que lo que sucede a los sujetos (ya sea su éxito económico o educativo, o bien la evolución de una dolencia) depende completamente de su voluntad. Es el frecuente “si tú quieres, puedes”, que no tiene en consideración el hecho de que no todo el mundo tiene las mismas oportunidades y que culpabiliza al sujeto de su fracaso.

La clave, pues, es entender cómo sujeto y estructura se condicionan mutuamente y se articulan de formas complejas. Así lo expresa Karl Marx (1985): “Las personas hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre albedrío, bajo circunstancias elegidas por ellas mismas, sino bajo aquellas circunstancias con las que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas del pasado.”⁴ En resumen: los sujetos tenemos capacidad de acción, pero en unas condiciones que en gran parte nos vienen dadas y

que conforman los límites de esta capacidad.

Desde los feminismos, la preocupación por esta cuestión también ha sido central. Si bien es fundamental mostrar cómo las mujeres y otras personas que no encajan en las normas sexuales y de género sufren la opresión cisheteropatriarcal, haciendo visibles y denunciando las violencias, las discriminaciones y las desigualdades, también es importante mostrar cómo a la vez los sujetos son capaces de transgredir estas normas, ya sea de forma individual o bien colectiva, por voluntad propia o inconscientemente. Debemos tener en cuenta los dos vectores (reproducción y transformación de los ejes de desigualdades) para poder comprender cómo los sujetos contribuimos cotidianamente a la continuidad de la estructura social (reproduciendo incluso las desigualdades que nos perjudican) y, al mismo tiempo, generamos cambio social con nuestras acciones.

Esta tensión entre sujeto y estructura es importante para comprender que las categorías y las posiciones en la estructura social nos condicionan profundamente, pero que no las encarnamos acríticamente ni de forma homogénea. Por ejemplo, hay diferentes formas de vivir el hecho de ser de clase trabajadora (resignada, combativa, orgullosa...), de ser creyente (siguiendo la dimensión más ritual de la religión, la más espiritual, la más ortodoxa o la más heterodoxa...) o de ser trans (reproduciendo o no uno de los dos géneros, tomando decisiones diferentes respecto a la modificación corporal...). Es importante, en este sentido, no presuponer cómo las personas experimentan unas determinadas categorías y aprender a ver los matices y las complejidades de sus vivencias.

Lo que planteamos en este apartado, por abstracto que pueda parecer, es relevante para situar el resto de elementos de la posición teórica que presentamos a continuación, y tiene implicaciones sobre la manera en que entendemos la prevención de las violencias de género (y el resto de violencias y desigualdades entrecruzadas) que encontramos en un centro educativo. En este sentido, es importante reflexionar críticamente sobre cómo nos aproximamos al alumnado: ¿lo entendemos como sujeto libre y con plena agencia? ¿Nos aproximamos como si fueran representantes de las categorías sociales chica y chico? ¿Hacemos posible que afloren formas diferentes de encarnar una misma categoría social? ¿Nuestra respuesta a estas preguntas es la misma en relación con todos los ejes de desigualdad? En cuanto al género, la clase social o la diversidad cultural —por ejemplo—, ¿somos más esencialistas o individualistas?



EL DEBATE ACCIÓN-ESTRUCTURA APLICADO A UN CASO CONCRETO DE ACOSO

Paula, una chica del instituto, es objeto de comentarios sobre cómo viste en la clase de Educación Física. Algunas personas creen que las camisetas que lleva son demasiado escotadas y ceñidas, y que no son apropiadas para ir al centro. Ella dice que le gusta vestir así. Un día, detrás la puerta del vestuario de chicas aparece escrito “Paula, PUTA”. Dos de sus amigas le dicen que, teniendo en cuenta la manera como viste, es normal que reciba estos comentarios.

Respecto a este caso, nos podemos plantear cómo intervenimos cuando nos encontramos una situación parecida y qué relevancia tiene la concepción sobre la relación entre sujeto y estructura. En primer lugar, será necesario identificar las causas estructurales de las desigualdades que provocan esta situación. Por ejemplo, ¿por qué ella recibe comentarios sobre cómo quiere mostrar su cuerpo y los chicos no? ¿Por qué se relaciona la ropa que lleva con su sexualidad (puta)? ¿Qué papel tiene el hecho de usar la palabra puta en relación con la libertad sexual? ¿Qué implica que sus amigas la culpabilicen de los comentarios que recibe? Pero también hay que plantear cuestiones como por ejemplo: ¿Por qué Paula se viste de este modo? ¿Hasta qué punto quiere vestirse así? ¿Hasta dónde está condicionada por las presiones estéticas a las que están sometidas las chicas jóvenes?



⁴ Respecto a la cita original, hemos cambiado “hombres”, que se utiliza como término genérico, por “personas”.

2.2.

EL GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

Vista la importancia que tiene cómo nos aproximamos a la relación entre sujeto y estructura para intervenir en el ámbito de las violencias de género, es también necesario abordar la propia concepción del género y la diversidad sexual. Trataremos este eje de desigualdad alejándonos de la lógica esencialista, que presupone que el género es inmutable y presocial, es decir, que está determinado biológicamente y que no se puede modificar.

Así, nos posicionamos en el marco amplio del construccionismo, entendiendo que la feminidad y la masculinidad no son producto de esencias presociales, sino de prácticas culturales. Esto implica reconocer que no hay una relación necesaria entre sexo y género, y que las categorías de género van más allá del binomio mujer/hombre. Esta posición nos lleva a un marco ambivalente.

Por un lado, nos inscribimos en una parte del feminismo y de la teoría de género que alerta del riesgo de limitar el género a las categorías mujer/hombre, ya que esto contribuye a reproducir el binarismo y a negar otras posibilidades subjetivas y diferentes formas de violencia que se producen en el marco del sistema de género:

“Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo masculino y lo femenino es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste, y que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo.” (Butler, 2006: 70)

Por otro lado, reconocemos que esta posición teórica puede comportar el riesgo de invisibilizar la importancia de las categorías mujer y hombre y de sustituirlas por una lista inacabable otras posiciones subjetivas. Si bien es cierto que no hay una vinculación necesaria entre sexo y género, y que las categorías exceden las posiciones de mujer y hombre, el patriarcado tiene un papel estructurador central tanto social como individualmente, puesto que hace que la gran mayoría de la población se identifique con la posición y la identidad de género atribuidas al nacer en función del sexo, y que las categorías de mujer y hombre sean explicativas de una parte muy sustantiva de las violencias, discriminaciones y desigualdades que se producen.

Además, desde planteamientos feministas postestructuralistas se ha recalcado la importancia de tener en cuenta la jerarquía que existe entre lo considerado femenino y lo considerado masculino (Butler y Yancy, 2019). Este elemento es fundamental para comprender el funcionamiento de las violencias de género, puesto que todos aquellos trabajos, roles, valores y actitudes considerados femeninos son entendidos como inferiores, sin valor ni reconocimiento, mientras que todo aquello

considerado masculino es valorado, reconocido y prestigiado. Y lo mismo pasa con los cuerpos de las mujeres o de personas feminizadas, que son considerados como cuerpos para ser usados o violentados. Esta jerarquía entre lo masculino y lo femenino es, por lo tanto, una de las causas de la desigualdad y la discriminación por razón de género.

Así pues, desde nuestro punto de vista, reconocer otras posiciones subjetivas no implica borrar las categorías de mujer y hombre ni su jerarquización. Esta apuesta teórica nos ubica en una posición compleja, puesto que nos encontramos en un ámbito teórico en el que se produce una división entre el marco hegemónico binarista y el marco postestructuralista/queer. Un reto del proyecto Miradas Poliédricas es salir de esta dicotomía y tratar de construir un punto de vista teórico que permita reconocer las aportaciones de los dos marcos.

Nuestra propuesta parte de una definición no binarista del género y adopta una aproximación amplia que incorpore la violencia que sufren las mujeres por su posición de género en el sistema patriarcal, pero también considera el género como un sistema inherentemente violento, que tiene múltiples dimensiones: la imposición de una posición y una identidad de género en función del sexo; la negación y patologización de las corporalidades que no encajan en la lógica binaria sexista; la patologización de las identidades de género no normativas; la estigmatización de las expresiones de género no normativas, y la lesbofobia, la homofobia y la bifobia, entre otros.

Así, definimos **violencias de género** como un concepto que designa el conjunto de violencias que se derivan del sistema cisheteropatriarcal y que se dirigen a personas por razón de su posición de género, su identidad de género, su expresión de género o su orientación sexual. En este sentido, la violencia machista sería un tipo de violencia de género, la que se ejerce sobre las mujeres por el hecho de serlo.

En cuanto al ámbito legal, hay que decir que el tipo de violencia sobre el que más se ha legislado es la violencia machista. Además, el marco normativo español (Ley Orgánica 1/2004) actúa solo sobre la violencia ejercida contra mujeres cuando el agresor es o ha sido su pareja. En cuanto a Cataluña, esta concepción se amplía con la Ley 5/2008 del derecho de las mujeres a erradicar la violencia ma-

chista, que incorpora cambios relevantes en términos conceptuales, básicamente al expandir el ámbito de actuación y las formas de violencia más allá del ámbito de la pareja (ámbitos familiar, laboral, social o comunitario). Recientemente, la aprobación de la modificación de esta ley, a través de la ley 17/2020, incorpora conceptos como la interseccionalidad y hace referencia específica a la realidad de niñas, adolescentes y personas transgénero, como también a ámbitos nuevos como el de las violencias digitales. Aun así, la legislación también se centra en la violencia machista. Otras formas de violencia de género, como las derivadas de la identidad de género o la orientación sexual quedan recogidas en un marco diferente, la Ley 11/2014 para garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.

En la propuesta de conceptualización de las violencias de género que se presenta en esta guía se incluyen:

- **Varias causas** de violencia de género, derivadas tanto de la posición de género (violencia machista) como de la identidad de género, la expresión de género o la orientación sexual.
- **Diversos ámbitos** en los que se producen las violencias de género, más allá del de la pareja, y que incluyen la violencia laboral y la violencia sexual en el espacio público o en las redes sociales, entre otros.
- **Múltiples formas** de violencia: física, sexual, emocional o psicológica, económica, virtual, comunitaria o estructural.
- **Múltiples direcciones** en el ejercicio de la violencia: la persona que agrede o la víctima pueden estar posicionadas en diferentes dimensiones del género. Así, un chico cis puede ejercer violencia contra una chica cis por su posición de género, igual que una chica cis puede ejercer violencia contra un chico trans por su identidad de género.

En la siguiente tabla se pueden ver las diferentes dimensiones del género, las normatividades que configuran y las formas de opresión que implican.

📌 DIMENSIONES NORMATIVAS DEL GÉNERO Y FORMAS DE OPRESIÓN

Dimensiones	Norma	Formas de opresión
Sexo	Clasificación de la corporalidad en las categorías de macho o hembra	Negación y patologización de las corporalidades de las personas intersexuales. Acciones encaminadas a hacer encajar nuestros cuerpos en los ideales de macho/hembra
Identidad de género	Correspondencia entre sexo e identidad de género	Patologización de personas trans e identidades no binarias Transfobia
Posición de género	Atribución de una posición de poder y privilegio a los hombres y a aquello masculino en contraposición a las mujeres y a aquello femenino	Desigualdades de género Discriminaciones contra las mujeres Violencia machista
Expresión de género	Asociación de formas de expresión y de roles masculinos y femeninos a las personas identificadas como hombres y mujeres, respectivamente	Estigma asociado a mujeres que no desarrollan un rol socialmente considerado femenino o que no tienen una expresión femenina. Ejemplo: estigma puta Estigma asociado a hombres que no tienen un rol o una expresión masculinos
Orientación sexual	Heterosexualidad (complementariedad masculino/femenino)	Discriminación y violencia contra las personas no heterosexuales (lesbianas, gays...) y no monosexuales (bisexuales, pansexuales...)

Esta clasificación (como todas) es un intento de ordenar una realidad que es más compleja, ya que los límites y las relaciones entre dimensiones no son tan nítidos. Por ejemplo, la expresión de género se suele entender como indicador de orientación sexual (por ejemplo, el insulto marica o bollera en la infancia se activa cuando una criatura no juega ni se relaciona de acuerdo con los patrones de género establecidos); las fronteras entre homosexualidad y transexualidad son difusas y cambiantes en función del contexto, y en las expresiones de violencia y discriminación, estas dimensiones suelen aparecer mezcladas, de forma que es difícil distinguir las claramente.

Aun así, es importante diferenciar dimensiones para comprender la complejidad y la diversidad de las situaciones que se pueden dar. La discriminación que sufre una mujer trans heterosexual puede ser muy diferente de la que sufren una mujer cis lesbiana o una persona intersexual. Por eso, se tienen que distinguir las diferentes dimensiones y establecer qué formas concretas de opresión conllevan. A la vez, estas formas de opresión deben entenderse siempre en el marco de otros ejes de desigualdad como el origen, la clase social y la edad, que presentamos a continuación.



RECURSOS

En la mesa redonda **Las fronteras del género** (<https://www.youtube.com/watch?v=7S6epsJ4PWQ>), en el marco de las **jornadas Miradas Poliédricas** (<https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/jornades/>), Miriam Solà, Maribel Cárdenas y Miquel Missé abordan el debate sobre cómo articulamos los ejes mujer/hombre y diversidad sexual y de género en la prevención de la violencia. En **Pedagogías del deseo** (<https://www.youtube.com/watch?v=VPIWHTRnBg4>), Cristina Garaizabal, Sílvia Merino y Amat Molero reflexionan sobre el abordaje de la pornografía en contextos educativos teniendo en cuenta el papel que juega como elemento fundamental en la socialización sexual y en la reproducción de desigualdades de género.

El libro y las animaciones del proyecto **Dibujando el género** (<http://www.dibgen.com>) plantean de forma divulgativa algunos de los debates que hemos presentado, como la visión construccionista del género o la articulación entre la desigualdad mujeres/hombres y otras dimensiones de las posiciones y opresiones de género.

GAP Project (<https://www.brunel.ac.uk/research/Projects/GAP-WORK-Improving-gender-related-violence-intervention-and-referral-through-youth-practitioner-training>) es un proyecto que tiene como objetivo hacer frente a las violencias de género contra (y realizadas por) niños, niñas y jóvenes mediante el desarrollo de formación para profesionales como maestros/as, técnicos/as juveniles o entrenadores/as deportivos/as. En su web encontraréis una formación destinada a mejorar la capacidad de combatir comportamientos sexistas.

El proyecto **Look Wide** (<https://lookwideproject.eu>) persigue el desarrollo de métodos de trabajo, para apoyar a personas LGTBI víctimas de violencia de género, a través de la integración de la diversidad de género y sexual a la tarea que desempeñan profesionales y servicios dirigidos a personas víctimas de violencia de género.



OTROS EJES DE DESIGUALDAD

En este apartado introducimos brevemente otros ejes de desigualdad para poder identificar las diferencias que hay entre unos y otros y las discriminaciones que pueden comportar.

Clase social

La clase social es una forma de estratificación social que tiene que ver con la función productiva, el poder adquisitivo o el acceso a los recursos. Una distinción básica sería la posición en relación con la propiedad o no de los medios de producción, pero, para poder comprender la desigualdad que comporta la clase social en nuestro contexto capitalista actual, hay otros indicadores que hay que tener en cuenta, como los ingresos, las propiedades, el acceso a los recursos, la formación o el capital cultural.

Así, el clasismo son prejuicios y discriminaciones basados en la pertenencia a una determinada clase social, y la aporofobia es una forma de discriminación concreta hacia las personas pobres o a la pobreza en general.

Origen, racialización y diversidad étnica, cultural y religiosa

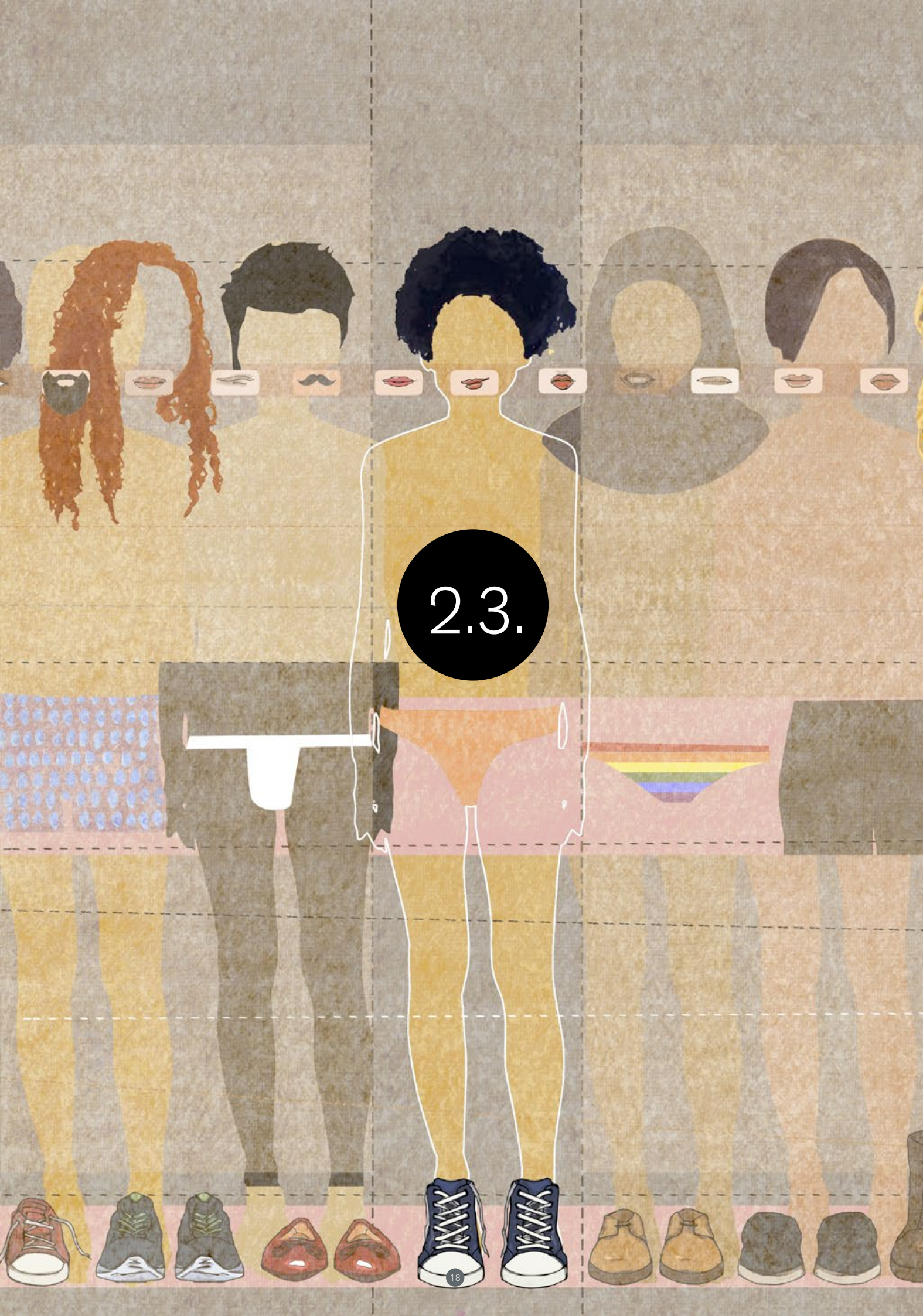
Este eje incluye cuestiones muy diversas que podrían separarse en diferentes ejes. En nuestro contexto, a menudo están muy relacionadas entre ellas y, por este motivo, las englobamos dentro de un mismo apartado.

- **Origen:** hace referencia al lugar de nacimiento de una persona y se relaciona con procesos de migración. En nuestro contexto, tener o no la nacionalidad (española) implica tener o

no determinados derechos, como el derecho a voto, acceso a la sanidad pública, etc.

- **Racialización:** se refiere al proceso de categorización de las personas según una determinada categoría racial en base a la construcción cultural de los rasgos físicos, biológicos o fenotípicos. Esta racialización implica racismo cuando se considera que un grupo, como las personas árabes, latinoamericanas, africanas o asiáticas, es inferior. Por el contrario, las personas blancas tienen privilegios raciales.
- **Diversidad étnica, cultural y religiosa:** hace referencia a las costumbres, la tradición y la cultura de una persona, y tiene implicaciones también en relación con las creencias, las prácticas religiosas y el imaginario colectivo. En nuestro contexto, el antigitanismo es una forma de discriminación contra el pueblo romaní, del mismo modo que la islamofobia es un prejuicio negativo y una forma de discriminación concreta contra las personas musulmanas.

La discriminación y la aplicación de estereotipos negativos por razón de origen, etnicidad o identidad religiosa tiene que ver con el colonialismo, el imperialismo, el eurocentrismo y la supremacía blanca. Estos sistemas de dominación son fruto de procesos históricos de expolio, esclavitud y explotación que, actualmente, en nuestro contexto, se materializan en diferentes formas de racismo y xenofobia, y también en relaciones económicas y políticas desiguales entre países.



Edad

La sociedad también se organiza en base a la edad de las personas, otorgando determinados derechos, roles y expectativas a las personas según su edad. El edatismo es el conjunto de creencias, normas y valores sobre diferentes grupos de edad en los que se basa la discriminación. En nuestro contexto, la infancia, la juventud y la vejez son los grupos sociales que sufren discriminación por razón de edad. A pesar de que el término edatismo se acostumbra a utilizar para referirse a la discriminación hacia las personas mayores (también se llama gerontofobia), es importante tener presente que los niños y las personas jóvenes también sufren, sea por cuestiones como la negación de ciertos derechos (a voto o a tomar decisiones sobre el propio cuerpo, en el caso de la transición de género o el aborto), la estigmatización o la legitimación de la precariedad laboral en la juventud, por ejemplo.

Diversidad funcional

En nuestra sociedad hay una percepción extendida que establece una línea divisoria clara entre las personas que se identifican como discapacitadas y las que no, y que surge de la manera en que la medicina entiende el concepto de normalidad corporal, psíquica y sensorial. La diferenciación de las personas en función de su adecuación a la normalidad corporal, psíquica y sensorial genera formas de exclusión que podemos denominar capacitismo, un tipo de discriminación que percibe a las personas con diversidad funcional como un error, una excepción, y no como una manifestación de la diversidad humana. Esta forma de discriminación se acentúa en el contexto de una sociedad capitalista, en que las personas son consideradas menos valiosas en la medida que pueden ser menos productivas.

Otros ejes

Es posible encontrar muchos más ejes de desigualdad que pueden tener una importancia capital para la vida de determinadas personas, y que pueden incidir claramente en varias formas de violencia de género. A continuación se enumeran formas de discriminación que se pueden dar en función de otros ejes, si bien hay que tener en cuenta que se podrían identificar muchas más según los contextos:

- **Cánones estéticos:** tienen que ver con las normas sociales relativas a la forma, el tamaño, el peso y la altura de los cuerpos. Este eje incluye formas de discriminación concretas, como la gordofobia, pero a la vez puede hacer referencia a cuestiones relacionadas con la forma del cuerpo, cicatrices, marcas corporales y tatuajes, (a)simetría corporal, etc.
- **Salud:** se refiere a formas de discriminación y estigmatización que se pueden dar en relación con una condición determinada de salud. El caso de la serofobia, la aversión hacia personas que viven con VIH, es un claro ejemplo de ello, así como las discriminaciones que tienen como objeto las dolencias raras o las menos reconocidas, como la esclerosis múltiple.
- **Identidad nacional:** tiene que ver con el sentimiento de pertenencia a una colectividad definida histórica y culturalmente. En nuestro contexto, la relación entre Cataluña y el Estado español y la identificación nacional pueden comportar diferentes formas de discriminación.
- **Lengua o idioma vehicular:** el uso de la lengua primaria o lengua vehicular puede suponer una fuente de exclusión en la medida que puede no coincidir con el idioma oficial de un territorio. También se producen discriminaciones en relación a la lengua de signos.
- **Ideología:** el posicionamiento político o la pertenencia a un partido, asociación o grupo pueden ser fuente de discriminación en caso de que no sean mayoritarios o hegemónicos. El hecho de que las adscripciones ideológicas o grupales a veces vayan asociadas a una estética concreta hace que estos posicionamientos o pertenencias sean socialmente explícitos.
- **Maternidad/paternidad:** tener criaturas propias o no tenerlas es un eje vertebrador central que genera desigualdades, presiones sociales y estigma. En relación con la juventud, es especialmente relevante en el caso de madres adolescentes.



RECURSOS

- **Camins. Una mirada crítica a l'educació des d'una perspectiva intercultural i de gènere** (<https://mon.uvic.cat/ceig/files/2019/11/Guia-Camins.pdf>) es una guía dirigida al profesorado, especialmente de secundaria, que plantea una aproximación a la intersección entre tres ejes de desigualdad: el género (entendido en un sentido amplio), la diversidad cultural y religiosa, y la relación alumnado/profesorado.



- El vídeo **Trajectòries** (<https://www.youtube.com/watch?v=phDx7Vbw-VEA&t=131s>), a partir de entrevistas a chicas jóvenes de origen marroquí, invita a reflexionar sobre el impacto de los ejes de género, edad, origen y religión en las experiencias educativas de chicas de nuestro entorno. Si se quiere ampliar el foco, los videos de **Cruïlles** (https://www.youtube.com/watch?v=717Ny6x_sM4) abordan estos impactos a través de seis conversaciones entre personas que ocupan diferentes posiciones en relación con los ejes de desigualdad.
- En el vídeo **In My Language** (<https://youtu.be/ysdPfrHE7zw>), Amanda Baggs nos propone una potente reflexión sobre cómo el capacitismo implica trazar una distinción entre lo que es considerado lenguaje y lo que no, y quién es considerado propiamente humano y quién resulta excluido de esta categoría. A la vez, es un recordatorio del hecho de que una mirada interseccional no conlleva solo tener en cuenta las realidades diversas de los sujetos, sino también cuestionar las definiciones normativas y las estructuras de desigualdad.
- El documental **Yes, We Fuck!** (<https://www.yeswefuck.org>) trata la cuestión de la sexualidad en personas con diversidad funcional, mostrando tanto lo que puede hacer la sexualidad para las personas con diversidad funcional como lo que la realidad de la diversidad funcional aporta a la sexualidad humana.



2.4.

PERSPECTIVAS

2.4.1. MONOFOCAL

La forma más habitual de abordar los ejes de desigualdad en las políticas públicas, el activismo y la investigación sigue una lógica monofocal, de acuerdo con la que cada eje de desigualdad (género, origen, religión...) se aborda de forma independiente.

Esta lógica tiene aspectos positivos: visibiliza las problemáticas derivadas de un eje de desigualdad o puede ser la base para transversalizar la perspectiva del eje en los otros ámbitos de la política pública. Pero también presenta algunos inconvenientes:

- No permite abordar de forma compleja el hecho de que las personas estamos atravesadas por varios ejes de desigualdad al mismo tiempo.
- Puede inducir a considerar que los grupos identitarios son homogéneos internamente y abrazar diferentes formas de esencialismo, es decir, a tratar sus realidades como fijas e inmutables.

- Puede favorecer lo que Hancock (2007) denominó las “olimpiadas de la opresión”, es decir, una competición entre ejes para conseguir más recursos, visibilidad o reconocimiento que los demás.
- Centrarse en un eje sin tener en cuenta los otros puede implicar que no se tomen en consideración los efectos de la intervención sobre los otros ejes.

Adoptar la mirada monofocal en la prevención de las violencias de género puede implicar que los talleres partan de la idea de que su eje actúa en el vacío, cuando, en la práctica, en las dinámicas de acoso y discriminación, los diferentes ejes se mezclan y forman un panorama más complejo. Si abordamos los ejes por separado, además, podemos caer en el error de victimizar determinados grupos y estigmatizar otros como inherentemente agresores, y no entender, entonces, cómo funciona el mapa de violencias interconectadas.

2.4.2. INTERSECCIONAL

Orígenes y definición

El concepto interseccionalidad fue desarrollado a finales de los ochenta del siglo XX, a partir de los debates que se estaban produciendo en los movimientos sociales y, en especial, en el feminismo negro de los Estados Unidos: la activista Kimberlé Crenshaw (1989) describió así las interconexiones existentes entre la raza y el género en las mujeres negras. Sus contribuciones seguían los intentos de las feministas negras de desplazar el sujeto normativo del feminismo, es decir, la mujer blanca, occidental, heterosexual y de clase media, señalando que hasta entonces había sido la referencia de la política feminista. Otras teóricas críticas de la raza, como bell hooks (1984) y Patricia Hill Collins (1990), mostraron la imposibilidad de separar las categorías de raza y género y de explicar las desigualdades a partir de un único marco, y cuestionaron así la utilización de mujer como categoría unitaria, puesto que reflejaba una visión esencializada de todas las mujeres. Su intención era mostrar que las luchas y las experiencias de las mujeres negras no podían ser explicadas, separadamente, por la teoría feminista ni por la antirracista.

Así, la interseccionalidad aparece como una propuesta feminista crítica para explorar tanto las diferencias que hay dentro de las categorías como las opresiones específicas que la interacción entre categorías supone. Si bien nace para explicar la experiencia concreta de opresión de las mujeres negras, la noción encajará también con la voluntad de las feministas poscoloniales y postestructuralistas de hacer tambalear categorías homogéneas como mujer, y se acabará definiendo como un concepto que pretende captar las múltiples relaciones que hay entre las diferentes dimensiones de las estructuras de poder, como el género, la raza, la clase, la sexualidad o la edad. Actualmente, se considera que la teoría de la interseccionalidad constituye un campo de investigación en sí mismo (Cho, Crenshaw y McCall's, 2013).

En los feminismos, la idea de que la experiencia de opresión no podía ser explicada solo a través del género ya había sido puesta de relieve, en el contexto norteamericano, por grupos como el Combahee River Collective (1977), justo en el mismo momento en que, en el contexto catalán, la poeta Maria-Mercè Marçal ya reflejaba en sus versos la triple opresión y la triple rebeldía: “Al azar agradezco tres dones:/ haber nacido mujer,/ de clase baja y nación oprimida. Y el turbio azul de ser por tres veces rebelde” (Marçal, 1977). En este sentido, y si bien el desarrollo teórico de la interseccionalidad aparece en el contexto anglófono, en el ámbito local también podemos encontrar múltiples propuestas interseccionales, procedentes de los movimientos sociales, que muestran como las desigualdades sociales por razón de género, clase social, etnicidad, origen u orientación sexual están interrelacionadas.

La interseccionalidad ha sido, para los feminismos, un terreno de intenso debate teórico, y actualmente es un concepto ampliamente utilizado tanto en el ámbito académico como en los movimientos sociales y las políticas públicas, puesto que permite hacer visibles las desigualdades dentro de los grupos sociales y evitar exclusiones. En el contexto catalán, ha sido una herramienta fundamental para poner de relieve la necesidad de incorporar la mirada antirracista y poscolonial en los feminismos, así como para visibilizar las desigualdades específicas que sufren mujeres migradas, con identidades religiosas estigmatizadas o minorizadas, con diversidad funcional, de edades avanzadas, de clase baja o de zonas rurales, entre otras. Al mismo tiempo, sin embargo, muchas autoras y activistas han criticado la tendencia a usar el concepto de interseccionalidad marginando las dimensiones relacionadas con la discriminación racial (ver Hancock, 2016). Por lo tanto, el uso del concepto comporta la necesidad de hacer visibles las voces, las experiencias y las contribuciones de las mujeres negras que desarrollaron la teoría, con un claro objetivo de poner de manifiesto la discriminación de género y racial.

RECURSOS

La conferencia **Por qué la interseccionalidad no es un lujo**, que Emilia Roig, del Centre for Intersectional Justice, impartió en la jornada Miradas Poliédricas, es una introducción a la interseccionalidad que pone el énfasis en el hecho de que se trata de una herramienta para luchar contra las desigualdades.

En la web **Igualdades Conectadas** hay grabadas parte de las formaciones que, a lo largo del proyecto, se impartieron al personal municipal del Ayuntamiento de Terrassa para avanzar en la aplicación de la interseccionalidad en la política municipal. Las formaciones fueron a cargo de Maria Rodó-Zárate, Marta Cruells, Lucas Platero, Sam Fernández, Desi Rodrigo y Marisela Montenegro, y ofrecen una visión amplia de cómo aterrizar la aproximación interseccional.

En el apartado de recursos de la web del proyecto **Miradas poliédricas** podéis encontrar, entre otros recursos, una serie de **pósteres dirigidos al profesorado** para promover la reflexión crítica sobre cómo abordar la prevención de las violencias de género desde una perspectiva interseccional. Los pósteres están pensados para colgarlos en el claustro y en otros espacios compartidos del centro.



Elementos clave

Presentamos las premisas básicas que pueden ayudarnos a acercarnos a la teoría de la interseccionalidad:

- Todas las personas estamos situadas en todos los ejes de desigualdad. Es decir, todas tenemos un género, una orientación sexual, una edad, un origen, un color de piel y una diversidad funcional concreta, entre otros. Por lo tanto, no hay personas neutras: todas tenemos una posición en relación con aspectos como el género, la clase social o el origen.
- La interseccionalidad hace visible que todos los ejes se deben tener en cuenta, puesto que todos configuran nuestra experiencia, a pesar de que, a veces, dependiendo de los contextos, algunos puedan tener una forma más intensa que otros.
- La interseccionalidad aborda tanto la opresión como el privilegio, posiciones que vivimos de forma simultánea. Es decir, podemos estar sufriendo discriminación como mujeres y a la vez estar ejerciendo opresión como blancas. Estos privilegios nos pueden venir dados, como cuando tenemos derecho a voto por el hecho de ser autóctonas.
- Las posiciones no se deben entender de forma aditiva, sino teniendo en cuenta que todas constituyen nuestra experiencia. Esto significa que no se puede sumar la opresión por el hecho de ser mujer + la opresión por el hecho de ser lesbiana + la opresión por el hecho de ser pobre, sino que estas posiciones, junto con la edad o el origen, conforman la experiencia de una forma concreta y diferente a otras configuraciones.
- El lugar y el tiempo hacen variar la manera como se configuran estas desigualdades, puesto que el hecho de ser mujer blanca no tiene las mismas implicaciones si se está en casa, en la calle, en el trabajo o de viaje en Senegal. Por lo tanto, la variabilidad del contexto puede hacer que las mismas posiciones se vivan de forma muy opresiva en un lugar concreto y, en cambio, pasen desapercibidas en otro.
- No se trata solo de describir una situación en que hay varios ejes de desigualdad, sino de plantear, también, un llamamiento a la acción, un conocimiento encarnado de lo que supone esta experiencia.

METÁFORAS E IMÁGENES PARA ENTENDER LA INTERSECCIONALIDAD

Se ha escrito mucho sobre las metáforas de la interseccionalidad. La idea de intersección (Crenshaw, 1989) hace referencia a la imagen de un cruce de calles donde cada una es una causa de discriminación. Si hay un accidente, la persona que está en medio de la intersección recibe daños tanto por un lado como por el otro. Esta metáfora se ha considerado problemática por varios motivos, uno de los cuales es que podría reforzar la idea que justamente se quiere superar: que los ejes están separados entre ellos —si no estuvieran separados, no podrían cruzarse.

Hay otra imagen que puede ayudar a comprender mejor la idea de inseparabilidad y de simultaneidad, la del cesto de manzanas. Imaginémonos un cesto lleno de manzanas de diferentes tipos, cada una de ellas con un color, un sabor, un tamaño o una textura concretos. Del mismo modo, cada persona tiene un género, una clase social, una etnicidad o una edad. Cada manzana representa alguna de estas características; por ejemplo: roja, dulce y grande. Como las personas: hombre, gay, blanco, por ejemplo. Las propiedades de la manzana constituyen la manzana: no hay ninguna sin un tamaño o un color. Igual que no hay ninguna persona sin una edad o una posición de género. Además, las manzanas son valoradas socialmente y culturalmente de una forma diferente según sus propiedades y los usos que se hacen. Así mismo, las posiciones de las personas son consideradas de forma diferente según los valores que se atribuyen en cada posición en cada contexto concreto.⁵

La interseccionalidad nos hace ver que las propiedades de cada manzana son lo que constituye la manzana como un todo, que se dan de forma simultánea y que no hay manzanas neutras (manzanas sin color, por ejemplo). En la analogía, pues, las diferentes posiciones de las personas configuran su experiencia y, por lo tanto, el privilegio, la discriminación o la desigualdad de las que son beneficiarias o víctimas.

⁵ Para un análisis de las metáforas sobre interseccionalidad y un desarrollo de las implicaciones teóricas de la metáfora del cesto de manzanas, ver Rodó-Zárate y Jorba (2020).



3

RECOMENDACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Lucas Platero Méndez

Actualmente hay una fascinación con el concepto interseccionalidad, pero al mismo tiempo se señala la imposibilidad de aplicar la interseccionalidad en la práctica, por su complejidad. Nos enfrentamos a afirmaciones como: “es muy sexy, pero es imposible de aplicar a la vida real”, o “es muy difícil para algunas personas”, y se refieren a personas jóvenes, con diversidad funcional, de ciertas clases sociales o culturales, por ejemplo. Otras personas afirman falsamente que plantear una acción interseccional es una amenaza para los derechos de las mujeres, ya que se desdibuja quién es el sujeto del feminismo, o de la intervención feminista coeducativa.

En este apartado quiero aportar una reflexión sobre la aplicación práctica de la interseccionalidad sobre la violencia machista, generando cierta pedagogía a la hora de trabajar con jóvenes y contrarrestando estas nociones erróneas mencionadas. Estas recomendaciones se basan en mi experiencia, por tanto, son sólo un comienzo, que han de ponerse en relación con otras voces y recomendaciones desde otras experiencias encarnadas desde las propias personas jóvenes.

Empezar por algún sitio, ¿género, sexualidad, clase y raza?

Hablar de todas las desigualdades existentes es imposible, y no es además un objetivo que nos planteamos con las intervenciones interseccionales sobre la violencia machista con jóvenes. Se trata más bien de utilizar un punto de partida estratégico que nos ayude a articular la mirada y poder abordar las desigualdades que atraviesan las vidas de las personas con las que trabajamos, que les ayude a poder situar el foco de su atención donde quieren.

El Combahee River Collective en el año 1977 ya se fijaba en ciertos focos de opresión como la raza, el género y la clase social. Por su lugar como mujeres negras lesbianas de clase trabajadora, reclamaban la simultaneidad de estas vivencias. Estas mujeres, pronto incluyeron también la sexualidad en sus debates, al romper con la presuposición de heterosexualidad que habitualmente hacemos (Rich, 1980).

Por su parte, Deborah Britzman, precursora de la pedagogía queer, se fijó en cómo las prácticas pe-

dagógicas más comunes estaban moldeando ciertas nociones normativas de género y sexualidad en el alumnado, reproduciendo una mirada heterossexualizante y binarista (Britzman, 1995, 2002, 2005). Se evidencia en las historias que cuenta el profesorado cuando habla informalmente de sus vacaciones en familia y de la vida cotidiana, o en las narraciones que se cuentan en aula para ejemplificar algo, o cuando se pone un ejercicio, aquellas que vienen en los libros de texto o los documentales que se ven en el aula (Platero, 2018).

Utilizando las aportaciones del feminismo negro y de las pedagogías queer, podemos pensar en al menos estos cuatro lugares situados y que son relevantes para pensar en la violencia machista, como son género, sexualidad, clase y raza. La propuesta es tomar este punto de arranque y que permita conectar con otras desigualdades estructurales, como son la diversidad funcional o el estatus migratorio, por nombrar algunos. Se trata de tener un punto de partida y que use ejemplos situados de al menos algunas fuentes concretas de desigualdad.

Nada sobre mi sin mi

En el contexto educativo, y en general en la intervención social con jóvenes, es relevante fijarse especialmente en el sesgo adultocéntrico. Dicho sesgo determina, por ejemplo, que las nociones de infancia y juventud que tenemos nos llevan a proyectar cualquier problema o cuestión que atraviesa sus vidas en un momento que se sitúa en el futuro, “¿qué pasará cuando sea mayor?”. Dicha proyección dificulta fijarse y actuar sobre las necesidades que tienen hoy, desplazando el interés a otro momento que no es hoy ni ahora (Castañeda, 2014). Dicho sesgo dificulta reconocer que son personas capaces, aunque sean jóvenes, y que tienen un conocimiento válido sobre su propia realidad, que tienen opinión sobre lo que desean y que pueden afrontar retos ajustados a sus edades madurativas. Por tanto, tenemos que contar con las personas jóvenes para pensar en el diseño de las acciones van dirigidas a éstas, con procesos participativos, con diseños que les incorporen en el debate y análisis de investigaciones, acciones, planes, leyes, etc. De esta forma, se subraya la necesidad del uso de metodologías participativas.

Sobre la experiencia de la violencia machista, podríamos pensar que son jóvenes para haberla

vivido, o que no tienen una opinión sobre cómo transformar esta situación. Con esta mirada adultocéntrica dejamos de ver que algunas personas jóvenes ya han vivido una serie de experiencias machistas en primera persona, ya sea con lo que sucede en su hogar y sus progenitores, o bien en sus propias relaciones de pareja, o a través de la experiencia vicaria de lo que le sucede a alguien de su grupo de amistades cercanas.

Además, al no establecer un diálogo basado en creer en sus capacidades, no podemos acceder al conocimiento que tienen de primera mano sobre dichas realidades. Les arrebatamos la posibilidad de ser pensadas como personas capaces, pero también como personas sexuadas, generizadas, racializadas, de cierta clase social, etc. Por ejemplo, las personas adultas nos resistimos a reconocer que la diversidad sexual y de género también aparece en la infancia y la juventud, que desde nuestra mirada adultocéntrica, entendemos mejor la sexualidad si la concebimos al final de la adolescencia y ya vida adulta, cuando es validada por una persona adulta profesional, o si es fiel reflejo de la experiencia adulta dentro un patrón reconocible en nuestra cultura. Nos cuesta entender que la infancia y juventud tienen la capacidad de hablar de su vida y sus experiencias, con matices propios de su edad, y que no siempre necesitan que las valide una persona adulta o que sus vivencias no son un espejo de las nuestras (Platero, 2018).

No quedarse en la anatomía del detalle

El uso de la experiencia personal como forma de entender la discriminación, y por tanto la interseccionalidad, es importante porque genera una forma encarnada de comprender. Contiene una fuerza clave que propicia una validación de ese conocimiento al que nos acercamos con nuevas palabras, con un nuevo marco conceptual.

Sin embargo, no todas las realidades las vivimos en carne propia y podemos necesitar de otras herramientas para conocer lo que supone ser una persona refugiada, gitana, o charnegas, por ejemplo, si es que no es tu experiencia vivida en primera persona. Aquí el aprendizaje vicario, es decir a través de la experiencia vivida por otras personas, puede ser importante, humanizando

este aprendizaje y dándole un valor idéntico a lo que se vive en primera persona.

Sin embargo, existe el riesgo de plantear que la interseccionalidad sea una lista larguísima de desigualdades, que tenemos que vivir como una lista para contrastar todas y cada una de las posibilidades vitales, porque perdemos el enfoque sobre lo que pasa aquí y ahora, sobre quién está y quién no está en la conversación, en la búsqueda de “quién tiene más discriminación” a modo de juegos olímpicos de la desigualdad.

Hay temas de los que no se hablan

En los espacios de intervención con jóvenes hay temas que no se abordan por distintos motivos: puede ser por el temor de tener que enfrentarse a la controversia social, a no ser un tema etiquetado como “apropiado a para esta edad”, ser considerado tabú, entre otros motivos. Estas (auto) censuras por parte de las personas adultas inciden en el derecho de la gente joven para abordar temas y vivencias que son relevantes para sus vidas, aunque generen incomodidad y temores. Supone lidiar con necesidades distintas según los agentes implicados: de las familias, de personas adultas del entorno, del profesorado, de la propia gente joven, etc. Y no siempre elegimos aquellos abordajes que sitúan el bien superior del menor como prioridad, debido al mencionado sesgo adultocéntrico (Platero, 2018).

Por ejemplo, cuando un grupo de jóvenes plantea que viven discriminación racista o de género, puede ser un tema muy incómodo para profesionales y docentes incluso para las propias familias que, por otra parte, quizás no han hecho un análisis personal sobre estas cuestiones ni han recibido una formación apropiada para su abordaje.

¿Qué temores surgen?

La profesora argentina Val Flores señala que para algunos temas, fomentamos “una pasión por la ignorancia” (usando la expresión de Britzman). En este caso, se refería a la educación sexual y la ocultación de la información que es una negación de esas sexualidades y expresiones de género posibles en jóvenes (Flores, 2008). Así frente

a la pregunta sobre cómo deberíamos abordar la identidad de género en el aula (y por extensión la sexualidad y otros temas ligados a la violencia machista), Val Flores añade que:

[...] Me correría (desplazaría) del cómo se debe. Para correrme justamente del discurso pedagógico tan prescriptivo. Creo que es eso y principalmente repensarnos primero como docentes en nuestra propia identidad sexual y de género. Y, fundamentalmente, (...) pensar no tanto qué es lo que voy a enseñar, sino qué estoy dispuesta a escuchar y pensar cómo mi propia identidad se articula en las dinámicas que puedo desarrollar en la clase (Flores, 2014).

Su propuesta nos hace conscientes de que habitualmente el profesorado y los equipos profesionales que trabajan con gente joven carecen de una formación que hace que enseñe solamente con el bagaje que le ofrece su experiencia personal en los afectos, sexualidad y relaciones. Claramente no es suficiente enseñar sólo con lo que has vivido con respecto a la violencia machista, como tampoco lo sería enseñar geografía de las ciudades en las que has estado, dibujando un mapa mundi incompleto. Esta falta de formación y de voluntad para adquirirla hace que algunos temas y conceptos se vuelvan “delicados”, “controvertidos” o simplemente “imposibles”. La pregunta “¿Me van a preguntar si yo he vivido violencia de género?” puede producir un temor a no saber o no querer abordarla en un grupo con jóvenes. Algunos de estos conceptos generan una serie de miedos, no sólo a confrontar el tema de la violencia machista, sino también sobre la sexualidad, el género, la racialización, la diversidad funcional, o las corporalidades diversas, que suponen una necesidad de repensar el rol profesional, la capacitación, la agenda que contiene la intervención con jóvenes, así como la relación entre los diferentes actores sociales implicados en la socialización de la juventud.

Donna Haraway (1995) habla ampliamente de los saberes situados, que suponen un repensar quienes somos como profesionales cuando trabajamos con jóvenes. ¿Qué movilizamos cuando entramos en una aula? ¿qué aspecto, acento y corporalidad tenemos cuando nos mira el alumnado? ¿qué bagajes traemos? ¿qué sesgos tenemos cuando trabajamos con jóvenes?

No sólo víctimas y agresores

Cuando se señala la necesidad de cuestionar el binarismo, a menudo pensamos en el binarismo de género, hombres y mujeres, y no siempre vislumbramos que este binarismo atraviesa nuestra mirada sobre la violencia. De esta manera hablamos de víctimas y agresores, privilegios y opresiones, entre otras diadas, que suponen una simplificación con consecuencias importantes. Si una persona es etiquetada como víctima, a menudo por el mismo proceso de intervención social, difícilmente vamos a percibir a esta persona como capaz, con agencia y autodeterminación. Si una persona es etiquetada como agresor, ¿alguna vez puede dejar de serlo? Con esto no estoy diciendo que no existan una posición desigual, o que no exista la necesidad de reparar un daño producido. Quiero decir que estas etiquetas tienen efectos sobre las personas y sobre cómo intervenimos con jóvenes, que tienen consecuencias a corto, medio y largo plazo. La violencia sucede en un contexto dado, y al pensar sobre personas jóvenes, tienen que ver con espacios de socialización donde a menudo existe una cultura de la violencia, de la misma manera que existe en la sociedad del mundo adulto. Por tanto, reducir la violencia contra las mujeres a agresores y víctimas no nos deja ver el contexto, que necesita de una intervención, personas que son testigos de lo que sucede, personas adultas que refuerzan dichos valores machistas.

Usar otros aprendizajes críticos

Desde las pedagogías que emanan de movimientos sociales como el feminismo, el antirracismo, conocimiento de la cultura gitana, las personas con diversidad funcional, y la crítica decolonial, entre otras, ya existen experiencias transformadoras que debemos escuchar y tener en cuenta. La intervención con jóvenes en materia de violencia machista ha de aprovechar e incorporar estos aprendizajes, como es poner en el centro a las propias personas jóvenes y sus necesidades, posibilitando que articulen sus propias necesidades y demandas.

Resistencias y el poder

Como ya señalaba Paolo Freire (1970, 2001), el cuestionamiento de lo que ya existe como práctica educativa da paso a un señalamiento de las estructuras de poder, y se traduce en visibilizar que la es-

cuela genera y produce relaciones autoritarias. En este sentido, autores como Fran Galarte (2014) o Alejandra Elenes (2013) proponen la necesidad de participar en las estructuras de poder (en las instituciones educativas y que trabajan con jóvenes), con el objeto de transformar las barreras que imponen sobre las propias personas jóvenes.

La discusión sobre cómo democratizar la escuela no es nueva, quizás lo sea más si pensamos en la intervención con jóvenes en general. Ya existen muchos ejemplos de experiencias sobre cómo hacerlo en cada etapa educativa, una fuente de inspiración que nos invita a atrevernos a poner en práctica relaciones más horizontales, aprendizaje basado en un acompañamiento educativo que supone desjerarquizar la relación de enseñanza y aprendizaje. En un Instituto de Carabanchel, tras realizar una serie de programas de prevención del acoso y del abandono escolar, surgió un debate sobre cómo mejorar la convivencia de un centro de secundaria de Madrid. En dicho debate, un grupo de profesores y profesoras llegaba a la conclusión que “no es suficiente que no pasen cosas malas”. Hay que dar un paso más allá y pensar cómo mejorar algo intangible pero importante como es el clima de la convivencia, que remite a la cultura corporativa del centro. Esto nos lleva a pensar sobre qué vínculos establecemos como profesionales, si son significativos, si nos permite estar en contacto con personas muy distintas, y cómo conseguir que tal contacto sea frecuente, duradero y positivo como vacuna ante las diferentes formas de exclusión. Esta propuesta es un tanto intangible y lleva a tratar de concretar qué es esto de un “clima de convivencia positivo”, debate en el que necesariamente hay que implicar a la juventud para que sea verdaderamente protagonista de los procesos que les atañen.

El lenguaje como herramienta de intervención social con jóvenes

Desde nuestra formación como profesionales, a menudo se ha insistido en que usemos palabras y giros que enfatizen nuestra postura científica, un ejercicio profesional cargado de antecedentes reconocidos, que se entiende como más culto si citamos fuentes autorizadas, con un lenguaje correcto y científico, poco emocional y carente de giros

coloquiales. Esta limpieza del uso del idioma y del conocimiento quiere presentarse como neutral y autorizada, el modelo a seguir; un modelo que olvida que no se trata sólo de palabras, sino de cómo las encarnamos.

Este proceso olvida que en nuestra manera de entrar en un espacio de jóvenes, con nuestro aspecto y nuestras palabras, nuestros libros de texto y fuentes, estamos creando realidades. Es decir, que en nuestras prácticas reside nuestra capacidad performativa, que puede servir para seguir el status quo de una educación pretendidamente neutral y heterosexualizante, o para crear pequeñas heterotopías donde crecer junto a otras personas. De manera más o menos explícita, se entiende que la función profesional ha de ser “ejemplar”, en la medida que presupone cierta notoriedad y decencia. Esta performatividad supone que estamos encarnando una manera de estar y de ser que produce categorías, sobre lo que está bien y lo que está mal, y también produce cuerpos e identidades.


La principal herramienta con la que contamos como profesionales es el lenguaje, que no sólo transmite conocimientos, como quien entrega tomos de una enciclopedia según vamos avanzamos de curso. La educación no puede ser sólo un proceso de adquisición de información, como si tal información no estuviera sesgada de importantes ausencias de lo que no se puede decir (como la educación sexual, la discriminación racial y de clase, por ejemplo). Por eso es clave pensar en el lenguaje que usamos, como afirma val flores:

Las prácticas pedagógicas son prácticas del habla, convocan un arte de la palabra en un oficio de relación, que nos configuran como sujetos en la medida en que demarca qué es lo que se puede decir, con qué palabras se nos puede nombrar, articulando lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido (flores, 2018: 27).

Precisamente, el lenguaje contiene una potencialidad emancipatoria, en la medida que se pueden generar nuevos significados, no sólo acceder a lo que está proscrito en la escuela, el centro de menores o el centro de recreo, como por ejemplo hablar de las identidades sexuales o de la discriminación racial. En este sentido, supone una invitación a pensar más allá de las categorías, desbordando las casillas al uso, algo que se puede hacer esta misma tarde.

En los talleres que realiza la poeta y maestra val flores (2018b) aparecen algunas pistas clave para la intervención, como son: jugar con el detritus del conocimiento escolar reconocido, aquello que descartamos como pensamiento inteligible (una práctica, un gesto, una palabra, un conflicto, un silencio, un afecto, una identidad, etc.). Propone la alteración de la disposición corporal educativa, como “salir de la silla”; invita a torcer los modos de decir y trastocar los modos de pensar; nos lleva a pensar sobre la práctica de la escritura como hacer colectivo; señala la incomodidad como poética del hacer; nos interpela para desaprender y la importancia de la posible negatividad pedagógica; propone las prácticas pedagógicas como activaciones artísticas; nos lleva a la sospecha de las políticas sobre la identidad; invita a la pasión en la escena educativa; supone pensar sobre el tiempo desagarrado o el uso del tiempo no lineal en forma de irregularidad rítmica; y finalmente, nos lleva a dispersar el poder y abrir el corazón.

4



ACTIVIDADES PARA REALIZAR EN CLASE

4.1. REFLEXIONES PARA LA AUTODIAGNOSIS

Roser Solà-Morales

En este apartado presentamos ocho actividades que se pueden llevar a cabo en clase para poner en práctica los contenidos de la guía. Antes, sin embargo, proponemos algunas reflexiones o preguntas que nos pueden servir para revisar, desde una mirada interseccional, las intervenciones que se hacen en los centros educativos. Estas reflexiones están basadas en la guía **Igualdades Conectadas**, en que podréis encontrar más preguntas y otros recursos para aplicar la interseccionalidad en una intervención, un servicio o una política pública.

En primer lugar, podemos fijarnos en la composición del equipo de personas que realizan la actividad y comprobar si es representativo de la diversidad del centro o el aula, y si tiene formación o conocimiento en materia de interseccionalidad. La cuestión de la referencialidad es relevante en un contexto en que la mayoría de personas que intervienen en centros educativos son blancas y provienen de determinados contextos sociales. Otra cuestión son los imaginarios y los marcos culturales que condicionan la manera de intervenir. La formación es clave para revisar estos marcos y huir de asunciones automáticas. En relación con los imaginarios, nos podemos preguntar qué ideas o prejuicios nos vienen a la cabeza cuando interactuamos con el alumnado (relacionados con el género, la clase social, el color de piel, etc.). U observar si presuponemos sus necesidades en función de cómo leemos las expresiones de género, culturales, etc.

La disposición del espacio tampoco es neutra. La distribución de las mesas y las sillas en el aula y el

emplazamiento del equipo de talleristas o del profesorado también responden a un determinado marco cultural, y tienen un impacto en la manera como nos relacionamos. En ocasiones, modificar el espacio físico puede provocar cambios positivos en las dinámicas en el aula (cambiar la disposición del mobiliario, el lugar donde nos colocamos...). Podemos fijarnos en aspectos como por ejemplo qué tipos de relaciones entre alumnado y profesorado propician el espacio y la disposición del mobiliario (¿facilitan la relación, marcan una distancia o favorecen el diálogo?) o qué transmiten la iluminación del espacio y las paredes del aula.

En cuanto a los contenidos, es importante plantearse cómo se construye la problemática sobre la que se quiere intervenir, en este caso, las violencias de género en jóvenes, y qué implicaciones tiene en relación con los diferentes ejes de desigualdad y sus intersecciones. Hacernos algunas preguntas puede servir para no asumir el problema tal como está presentado a priori. Por ejemplo: ¿Quién ha formulado la problemática tal como está planteada? ¿A

quién afecta? ¿Qué desigualdades se consideran? ¿Qué privilegios, prejuicios y/o estereotipos (por parte del alumnado, el profesorado o el equipo de talleristas) pueden estar afectando a la definición de la problemática? ¿Qué otros ejes no estructurales, como el aspecto físico, pueden ser relevantes?

También hay que asegurarse que el lenguaje y las imágenes que se utilizan en la campaña o en la intervención son inclusivos y no discriminatorios, y que se visibilicen realidades diversas que contribuyen a romper tópicos. Respecto a los materiales utilizados, podemos preguntarnos: ¿aparecen personas de grupos sociales relacionados con algún eje de desigualdad? ¿Cómo están representadas? ¿Se refuerzan o se rompen estereotipos? Además de las representaciones gráficas, ¿hay otros elementos que favorecen o dificultan la inclusión (por ejemplo, idiomas, formatos diferentes como braille, DAISY o lectura fácil, etc.)?

En cuanto a las dinámicas propuestas, podemos examinar si las acciones facilitan o incentivan la solidaridad y las complicidades entre el alumnado o, por el contrario, refuerzan estereotipos. Otros aspectos que podemos observar son: ¿Cómo es el lenguaje corporal de las diferentes interacciones (si hay contacto, cómo son las miradas...)? ¿Todas las personas sienten que tienen la misma legitimidad y reconocimiento a la hora de participar? En caso de que no, ¿cómo se puede equilibrar la situación?

Finalmente, a la hora de hacer la evaluación de la intervención, podemos analizar si la acción ha tenido un impacto negativo no previsto o no deseado en algún eje de desigualdad.

RECURSOS

Los recursos del proyecto *Igualdades Conectadas* pueden ayudar a aplicar la perspectiva interseccional en las políticas educativas, en el trabajo en los centros educativos o en el diseño y la implementación de intervenciones. En la web del proyecto se puede acceder a la *Guía práctica*, y también a *formaciones* que se llevaron a cabo sobre la aplicación de la interseccionalidad.

La guía *Desarrollo de un enfoque interseccional en la formación sobre acoso sexual, violencia y crímenes de odio* plantea cómo incorporar la interseccionalidad en las formaciones de prevención de violencia sexual y crímenes de odio. El material es el resultado de varios grupos focales con informantes clave (estudiantes y personal de la universidad), en los cuales se debatió sobre cómo las diferencias entre las personas y su riesgo de experimentar violencia podían influir en la respuesta o en la capacidad de intervenir ante determinadas situaciones.

La conferencia de Vanita Sundaram (Universidad de York) *Explorando un enfoque interseccional en la prevención de la violencia de género en los centros de secundaria: investigación, preguntas y retos*, así como la mesa redonda *Intervenciones en la intersección*, que tuvieron lugar en las jornadas *Miradas Poliédricas*, aportan reflexiones y herramientas para la aplicación de la interseccionalidad en las estrategias de prevención.

El podcast *Zonas F*, de Lo Relacional, es una reflexión honesta y compleja sobre las dificultades que nos encontramos a la hora de hacer prevención teniendo en cuenta la interrelación de diferentes ejes de desigualdad.

Actividad 1. Pasos

Maria Rodó-Zárate

PALABRAS CLAVE

privilegios

desigualdades

interseccionalidad

experiencia personal

OBJETIVOS

El objetivo de esta actividad es hacer reflexionar sobre las propias posiciones en diferentes estructuras de poder, poniendo especial énfasis en los privilegios, y visualizar también las desigualdades que puede haber dentro de un mismo grupo.



DESCRIPCIÓN

La actividad se basa en la reproducción de la dinámica que muestra el video de *Pasos*, realizado en el marco del proyecto *Miradas Poliédricas*.

Hay que preparar un espacio grande y diáfano, donde el grupo con el que se quiere trabajar se pueda poner de forma que una persona esté junto a la otra y pueda dar diez pasos adelante y diez pasos atrás sin trabas. Un gimnasio, un aula grande o el patio pueden ser buenos lugares.

Se pide a todo el grupo que se ponga en línea en medio del espacio, una persona junto a la otra, mirando hacia adelante y dándose las manos. El orden en que se sitúen es indiferente, pero sería conveniente que fuera aleatorio.

Se les pide que cierren los ojos y que respiren profundamente un par a veces, y se les explica que en esta actividad se les hará una serie de preguntas sobre su experiencia personal.

Las instrucciones que se pueden dar son:

“Cuando empiece con la primera pregunta, tendréis que abrir los ojos y tendréis que ir dando pasos adelante o atrás según lo que os haya pasado. Tenéis que dar un paso normal, ni muy grande ni muy pequeño. Si, al dar el paso, os tenéis que soltar las manos, os las soltáis. Si no os ha pasado lo que dice la pregunta, os quedáis quietas. Durante la actividad, no podéis hablar ni comentar nada. Debéis ser sinceras y reflexionar sobre si tenéis que dar el paso o no.” Conviene indicar también que, si alguna persona quiere dejar de participar en la actividad, puede ir a sentarse en un espacio reservado para ello.

Antes de empezar, se puede hacer una prueba para comprobar si la mecánica de la actividad ha quedado clara, con preguntas como “las personas que lleváis zapatillas deportivas, dad un paso adelante”, o “las personas que tengáis los cabellos largos, dad un paso atrás”. Si se confirma que se ha entendido, se pueden empezar a hacer las siguientes preguntas.

1. Si no puedes votar en las próximas elecciones, da un paso atrás.
2. Si naciste en el país en el que resides, da un paso adelante.
3. Si yendo por la calle has tenido miedo de que te acosaran sexualmente, da un paso atrás.
4. Si en tu casa hay más de 50 libros, da un paso adelante.
5. Si te da miedo la reacción de tu entorno ante tu orientación sexual, da un paso atrás.
6. Si la lengua que hablas habitualmente en casa es el castellano o el catalán, da un paso adelante.
7. Si no te han diagnosticado nunca una discapacidad física o mental, da un paso adelante.
8. Si te han hecho comentarios despectivos sobre tu religión, da un paso atrás.
9. Si te han hecho comentarios sexuales molestos en las redes sociales, da un paso atrás.
10. Si tu familia alguna vez ha tenido dificultades económicas para llegar a fin de mes, da un paso atrás.
11. Si alguna vez se han reído de tu peso o de tu apariencia física, da un paso atrás.
12. Si has podido hacer las extraescolares que querías sin que el precio fuera un impedimento, da un paso adelante.
13. Si crees que tu nombre o tu apellido pueden ser un impedimento para encontrar trabajo, da un paso atrás.
14. Si alguno de tus padres/madres ha ido a la universidad, da un paso adelante.
15. Si te han cuestionado que hicieras un deporte determinado por el hecho de ser chico o chica, da un paso atrás.
16. Si tienes que continuar con tu horario habitual de clase cuando estás celebrando fiestas religiosas importantes, da un paso atrás.
17. Si crees que te podrían hacer comentarios despectivos en la calle por tu orientación sexual, da un paso atrás.
18. Si tus padres/madres pudieron votar en las pasadas elecciones, da un paso adelante.
19. Si te han hecho comentarios despectivos porque tu aspecto físico no encaja con los estereotipos de género, da un paso atrás.
20. Si no has podido entrar en un establecimiento público porque no estaba adaptado para movilidad reducida, da un paso atrás.
21. Si alguna vez has dejado de ponerte alguna prenda de ropa por miedo a que te hicieran comentarios sexuales, da un paso atrás.
22. Si en tu casa se tienen en cuenta tus opiniones a la hora de tomar decisiones importantes, da un paso adelante.



Cuando se hayan acabado de hacer las preguntas, cada persona del grupo habrá quedado en una posición diferente. Se pide que miren, adelante y atrás, dónde han quedado sus compañeros y compañeras.

Después de la actividad, se dinamiza un debate sobre lo que ha pasado. Las cuestiones que se pueden formular son:

- ▶ ¿Cómo os habéis sentido?
- ▶ ¿Os ha sorprendido la posición en que habéis quedado?
- ▶ ¿Os ha sorprendido la posición en que han quedado vuestros compañeros y compañeras?
- ▶ ¿Qué reflexiones podéis hacer en relación con vuestros propios privilegios? ¿Y sobre las desigualdades que sufrís?
- ▶ ¿Qué creéis que podríais hacer para transformar esta situación?

¿CÓMO SE INCLUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

La interseccionalidad se incluye a través del contenido de las preguntas, que hacen referencia a ejes de discriminación y desigualdad diferentes.

MATERIALES

Solo hace falta un espacio grande para hacer la actividad y tener las preguntas a mano.

COMENTARIOS

Es importante recordar que esta actividad no se tiene que interpretar desde una perspectiva aditiva. Es decir, no se trata de constatar quién ha quedado más adelante o quien más atrás, sino de hacer visible que cada persona se encuentra en posiciones diferentes según múltiples ejes. Seguramente, si las preguntas hubieran sido otras, las posiciones también habrían variado.

Se debe tener en cuenta que la actividad puede evidenciar ciertas cuestiones que no eran conocidas por el grupo y que, en caso de que aparezcan, conviene abordar en el debate posterior. Es importante respetar los silencios y no preguntar directamente a nadie en relación con los pasos que ha dado o no durante la actividad.

Actividad 2.

Una diagnosis pintada

Lo Relacional · <https://lorelacional.org/>

Esta actividad de diagnosis y de sensibilización está destinada a fijar la mirada sobre la vida cotidiana del centro educativo. Nos permitirá detectar entre el alumnado actitudes, comportamientos, prácticas y percepciones respecto a la vivencia del cuerpo, el género, la sexualidad, la cultura y la religión, pero siempre teniendo en cuenta el conjunto de la comunidad educativa.

Es importante realizar esta actividad después de haber trabajado con el alumnado la perspectiva de género, de diversidad sexual e intercultural.

A partir de la diagnosis, se concretarán las temáticas más compartidas y se harán propuestas de actuación para favorecer un instituto más plural, intercultural y con equidad de género.

PALABRAS CLAVE

- diagnosis
- desigualdades y violencias de género
- racismo
- educación feminista e intercultural
- comunidad educativa
- arte
- transformación

¿QUÉ TEMA SE QUIERE TRABAJAR?

Identificación de prácticas cotidianas del instituto desde una perspectiva de género e intercultural; sensibilización y transformación.

OBJETIVOS

Identificar actitudes, comportamientos y prácticas de la vida cotidiana en el instituto que favorecen (o no favorecen) relaciones de igualdad y de respeto hacia la diversidad afectiva, sexual, de género y cultural.

Hacer propuestas de actuación para promover unas relaciones igualitarias, inclusivas y respetuosas con la diversidad de la comunidad educativa.

DESCRIPCIÓN

La actividad se estructura en cuatro partes, que se pueden llevar a cabo en diferentes momentos o de manera continuada.

Preparación y activación de conocimientos

(15 minutos)

Dividimos el alumnado en grupos de cuatro personas, que compartirán una mesa o una superficie para dibujar, si bien trabajarán de manera individual. Cada grupo tiene una hoja A3 y cada persona, un rotulador de un color diferente. Esta distribución del espacio permite un trabajo individual a la vez que genera un clima de trabajo colectivo y distendido y favorece el contacto corporal entre las personas que forman el grupo.

Explicamos que haremos una dinámica para pensar el día a día del instituto desde una perspectiva de género, de diversidad sexual e intercultural. Repasamos los conceptos sexo, género, orientación sexual, cultura, religión, diversidad, desigualdades y violencias de género, LGBTIQ-fobia, racismo, racialización y culturas minorizadas, que se tendrían que haber trabajado con anterioridad (podéis consultar el apartado 2 de esta guía o recurrir a la Guía Camins - <https://mon.uvic.cat/ceig/files/2019/11/Guia-Camins.pdf>).

Hacemos una lluvia de ideas sobre qué personas forman la comunidad educativa, qué espacios tiene el instituto, qué relaciones se generan en estos espacios, qué asignaturas se hacen y qué recursos se utilizan. Explicamos que deben tener todos estos elementos presentes la hora de hacer la actividad.

Primera parte: Exprésate

(30 minutos)

La persona facilitadora explica el funcionamiento de la dinámica. Dará unas instrucciones y cada persona contestará de manera individual, según su opinión. Se repetirá cada instrucción dos veces. Si hay alguna instrucción o concepto que se deba

aclarar, se aclarará durante el ejercicio. Ejemplos de instrucciones:

- Dibuja un punto.
- Ahora un punto que sea un poquito más grande.
- Estira el brazo y pinta un punto lo más lejos que puedas dentro del papel.
- Dibuja un círculo.
- Un círculo más grande.
- Estira el brazo y pinta el círculo lo más lejos que puedas dentro del papel.
- Escribe la primera letra de tu nombre.
- Escribe la letra de las siglas LGBTIQ+ que más te llame la atención.
- Piensa cuál es tu grupo de amistades y dibuja un corazón para cada persona que forme parte del grupo.
- Si te lo pasas bien con tu grupo de amistades, dibuja fuegos de artificio alrededor de los corazones.
- Si puedes expresar tus sentimientos con tus amistades escribe bla, bla, bla alrededor de los corazones.
- Piensa cómo te sentirías si no tuvieras amistades porque los otros pensarán que eres diferente. Dibuja un icono que exprese tu emoción.
- Dibuja una línea por cada insulto racista, machista y/o LGBTIQ-fóbico que hayas dicho y/o oído en el instituto.

- Piensa cuál es el insulto más frecuente dirigido a los chicos y cuál es el más frecuente dirigido a las chicas. No hace falta que hagas nada, solo piénsalo.
- Si alguna vez te has preguntado de dónde salen estos insultos, dibuja un interrogante.
- Si crees que en el instituto es importante hablar de sexualidad, racismo, género, emociones..., dibuja una boca hablando.
- Si en el instituto has visto y/o has vivido situaciones racistas, machistas y/o LGTBIQ-fóbicas, dibuja una X por cada situación que recuerdes.
- Si en el instituto has dicho y/o has oído comentarios despectivos sobre el cuerpo o la apariencia de alguna persona, dibuja una X por cada situación que recuerdes.
- Si en los pasillos y en las aulas hay carteles que representan la diversidad de la comunidad educativa, dibuja un ojo abierto.
- Piensa situaciones que hayas vivido en el instituto y que te hacen sentir feliz. Dibuja una espiral por cada situación vivida.
- Piensa cuántas mujeres, personas LGTBIQ+, racializadas y/o de culturas minorizadas han estudiado en el instituto. Escribe el número muy grande.
- Si te amas a ti mismo/a, dibuja un corazón muy grande.
- Si nunca has sentido que tu género, sexualidad, apariencia física, cultura o religión es una limitación para hacer algo, dibuja una corona.
- Si alguna vez has sentido que tu género, sexualidad, apariencia física, cultura o religión han sido una limitación para hacer algo, dibuja una pancarta y manifiéstate.
- Si crees que el instituto es un espacio seguro para expresar tus opiniones y sentimientos, dibuja un sol. Si crees que no lo es, dibuja una puerta cerrada.
- Si crees que todas las personas tienen derecho a vivir su diversidad en el instituto y en todo el mundo, escribe la palabra diversidad muy grande y unos banderines de fiesta.

Al finalizar las instrucciones, se abre un turno de palabra para compartir cómo se han sentido dibujando, si hay alguna pregunta que les ha sorprendido, algún concepto que no les ha quedado claro o algún comentario que quieren hacer.

Segunda parte: Analiza (50 minutos)

Preparación:

Dejamos cinco minutos para que observen el dibujo, cómo han utilizado el papel y qué tipo de dibujos han hecho, y para que comparen las respuestas. Repartimos a cada grupo una ficha con la simbología de cada icono y unas preguntas para analizar el dibujo que acaban de hacer. Propuestas para el análisis:

- El icono que ha llamado más la atención, la temática a la que hace referencia y las razones por las que ha llamado la atención.
- El icono que representa el tema que afecta a más personas del instituto y las razones por las que esto es así.
- El icono que representa el tema que afecta a menos personas del instituto y las razones por las que esto es así.
- La temática que, según las personas del grupo, es más importante trabajar para conseguir un instituto plural, intercultural y en equidad de género.

- Presentación, por parte de una persona de cada grupo, al resto de la clase, de lo que han acordado.

Una persona voluntaria va apuntando en un papel, grande y visible, las conclusiones de cada grupo. En este momento no se abre debate. Si alguna temática se repite, en lugar de apuntarla de nuevo, se dibuja una raya o una señal para saber cuántas veces ha sido seleccionada. Una vez todo el mundo ha compartido su trabajo, se abre un espacio de diálogo. Los grupos se pueden preguntar los unos a los otros sobre las temáticas escogidas y matizar o ampliar puntos de vista.

La persona que dinamiza está atenta a las puntuaciones, a los cruces de temáticas, a los aspectos que se pueden trabajar de manera conjunta y a las temáticas que quedan más invisibilizadas porque no afectan a la mayoría del alumnado. Para finalizar esta parte, la persona facilitadora hace una síntesis de las temáticas. Se enumeran o se identifican de una manera clara para poder votarlas. Se reparten a cada persona tres pegatinas (pueden ser de tres colores diferentes, si se quieren indicar prioridades, o del mismo color, si se quiere hacer de manera más simple). Cada persona vota las tres temáticas que considera más importantes para promover un instituto plural, intercultural y en equidad de género, y que querría trabajar. Se hace un recuento de las votaciones y se identifican las problemáticas más compartidas.

Tercera parte: Propón y transforma (60 minutos)

Dividimos la clase en grupos de cinco o seis personas. Cada grupo trabaja una de las temáticas más votadas (sería interesante recuperar también las problemáticas más invisibilizadas). El objetivo es diseñar carteles, que situaremos en diferentes espacios del instituto. Los carteles pueden tener mensajes para visibilizar las acciones que ya se están desarrollando en el instituto y que, por lo tanto, ya favorecen unas relaciones y un trato igualitarios y respetuosos con la diversidad de la comu-

nidad educativa, o bien para señalar prácticas de desigualdad. Si se escoge esta segunda opción, es importante hacer alguna propuesta de transformación concreta. Por ejemplo: si se ha detectado que en educación física se hacen grupos de chicos y grupos de chicas, se puede proponer que se utilicen otros criterios de agrupación. Los carteles pueden ser collages, fotografías, frases, poemas..., según la creatividad de cada grupo.

La persona facilitadora puede ayudar a pensar los carteles formulando algunas preguntas: ¿Qué mensaje queréis transmitir? ¿Hará referencia a una acción que ya se hace en el instituto, para hacerla más visible y reforzarla, o a un aspecto que genera desigualdad y que queréis transformar? ¿Cómo os gustaría expresar este mensaje? ¿A quién va dirigido? ¿Qué formato os ayuda más a comunicar vuestra idea? ¿Dónde lo pondrías?

Prototipo: Cada grupo trabaja su mensaje, haciendo un primer esbozo del tipo de cartel, localización, eslogan y propuesta de transformación. Se comparten los prototipos abriendo un espacio para hacer comentarios y preguntas que ayuden a mejorar la propuesta de acción concreta de cada grupo. Creación: Después de las presentaciones, cada grupo trabaja la creación del cartel, incorporando las propuestas de mejora de los compañeros y las compañeras. Se puede poner música suave para generar un clima de trabajo creativo y relajado.

Intervención: Una vez acabados los carteles, se hace una presentación final al grupo clase y se localizan físicamente en el espacio del instituto al que se refieren.

Cuarta parte: Evalúa (20 minutos)

La persona facilitadora formula algunas preguntas para la autovaloración. Algunos ejemplos: ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has aprendido? ¿Qué crees que ha aportado al grupo clase? ¿Y al conjunto del instituto? En función del grupo, se pueden contestar de manera oral, por escrito, con un dibujo, mímica...

Camins. Una mirada crítica a l'educació des d'una perspectiva intercultural i de gènere. Guia educativa per al professorat.



Actividad 3.

Reflexionando sobre la propia experiencia de la interseccionalidad con los Relief Maps

Maria Rodó-Zárata

COMENTARIOS

MATERIALES NECESARIOS:

- Primera parte: Exprésate:**
hoja A3 para cada cuatro personas, un rotulador para cada persona.
- Segunda parte: Analiza:**
papelógrafo grande, rotulador grueso, tres pegatinas por persona, ficha con iconos y preguntas para el análisis.
- Tercera parte: Propón y transforma:**
cartulinas, hojas, rotuladores, tijeras, cola y otros materiales para hacer carteles.

Ejemplo de ficha para el alumnado:
<https://lorelacional.files.wordpress.com/2020/05/una-diagnosi-pintada.pdf>

Recurso pedagógico:
Rodrigo, Desiré y Fuentes, Patricia (2019). *Camins. Una mirada crítica a l'educació des d'una perspectiva intercultural i de gènere. Guia educativa per al professorat.* Vic: UVic-UCC.
<https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/files/2020/05/Guia-Camins.pdf>

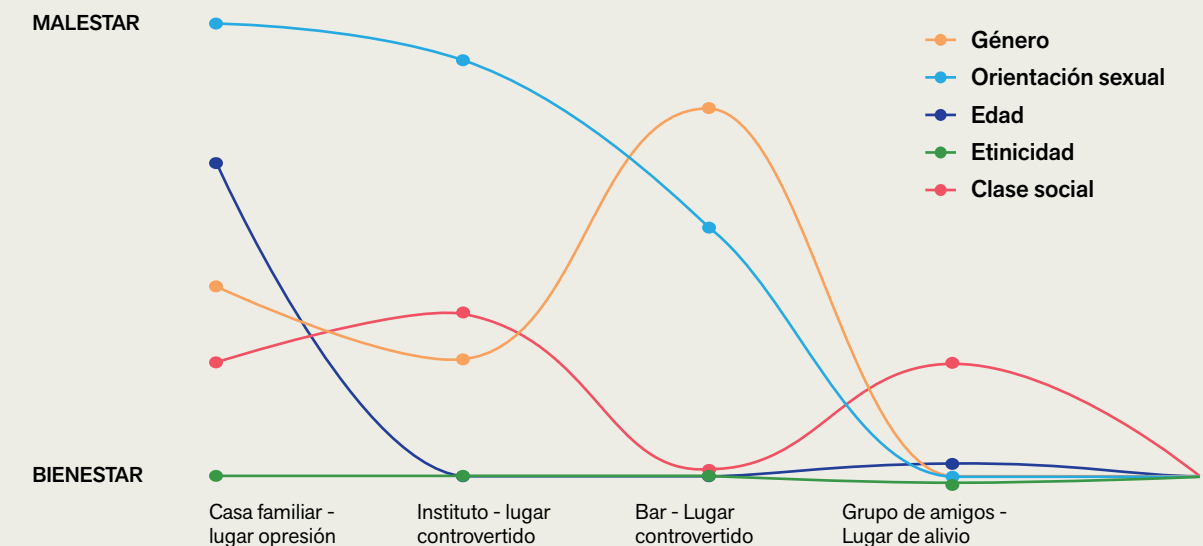
PALABRAS CLAVE

- interseccionalidad
- experiencia vivida
- emociones
- toma de conciencia
- lugares cotidianos

OBJECTIVOS

- Reflexionar sobre la propia experiencia interseccional de la opresión y del privilegio en la vida cotidiana.
- Generar empatía entre alumnado posicionado de forma diferente en los diversos ejes de desigualdad.
- Dar herramientas para generar un debate con un lenguaje compartido.
- Proporcionar herramientas visuales para mostrar la desigualdad social.

EJEMPLO RELIEF MAP



DESCRIPCIÓN

Los Relief Maps, o mapas de relieve de la experiencia (www.reliefmaps.cat), son una herramienta metodológica pensada para estudiar y reflexionar sobre las desigualdades sociales con una perspectiva interseccional y relacionando tres dimensiones: la social (posiciones o identidades de género, clase social, etnicidad, edad, etc.), la geográfica (lugares de la vida cotidiana) y la psicológica (efectos sobre las emociones).

Como se observa en el ejemplo de la página anterior, hay un eje vertical de bienestar/malestar, diferentes lugares de la vida cotidiana en el eje horizontal y líneas de colores diferentes según los diversos ejes de desigualdad.

Las posiciones de género, etnicidad o clase social de cada persona tienen efectos diferentes en su vida cotidiana, de forma que una joven lesbiana migrada de Colombia y un joven heterosexual musulmán tendrán experiencias diferentes de la discriminación. A la vez, la joven lesbiana no sufrirá la discriminación de la misma forma en el hogar familiar, en el espacio público, con el grupo de amigas, en el colectivo feminista o en las redes sociales. Las emociones que experimentará podrán ser de angustia, preocupación, humillación, o bien de tranquilidad, aceptación, seguridad. Es justamente este dinamismo entre posiciones, lugares y emociones lo que quieren recoger los Relief Maps y lo que visualizan de manera simplificada.

La actividad consiste en la elaboración individual, por parte del alumnado, de su propio Relief Map, y en un debate posterior. El Relief Map se puede realizar en papel o a través de la aplicación digital.

Elaboración del propio relief map

(tiempo aproximado: 30 minutos)

Para la elaboración del Relief Map, hace falta que el alumnado, en primer lugar, reflexione sobre la propia experiencia de forma individual. Esto requiere un espacio de tranquilidad, que puede ser la misma aula, siempre que se mantenga un ambiente silencioso y pausado (ver Otros al final de la ficha). Antes de empezar, se propone realizar las actividades 1 o 2, o bien pasar el siguiente vídeo para situar al alumnado: PASOS (<https://youtu.be/WljrQ1rUrLg>). También se pueden mostrar algunos ejemplos de Relief Map (ver adjuntos) con el objetivo de ilustrar en qué consistirá la actividad.

A. Modalidad en papel. Para la modalidad en papel, hace falta que el alumnado rellene las tablas recogidas en el anexo de la actividad 3.

B. Modalidad digital. Si hay la posibilidad de que cada alumno/a disponga de un ordenador, se recomienda usar esta modalidad, puesto que es técnicamente más sencilla (el Relief Map aparece directamente una vez relleno el formulario). Se pueden encontrar modelos de Relief Maps para hacer en el aula en www.emotionalmapping.cat/reliefmaps

2. Debate sobre los efectos de las propias posiciones interseccionales en la vida cotidiana

(tiempo aproximado: 30 minutos)

Para organizar el debate una vez el alumnado haya hecho su Relief Map, hay que crear un espacio de confianza (ver Comentarios al final de la ficha). Se proponen las siguientes preguntas para dinamizar el diálogo:

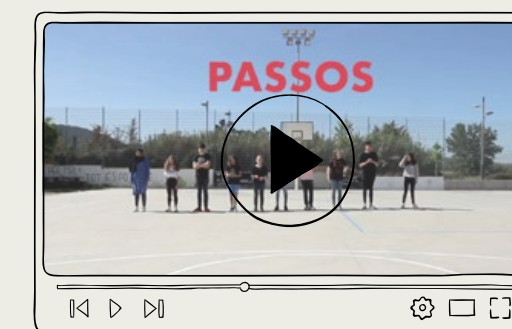
- ¿Qué os ha parecido la actividad?
- ¿Sobré qué os ha hecho reflexionar?
- ¿Qué líneas os han salido más acentuadas?
- ¿Qué emociones habéis relacionado con los puntos que tenéis acentuados?
- ¿Alguien quiere explicar qué ha escrito en alguno de los puntos que tiene más arriba?
¿Alguien ha explicado en su mapa una situación parecida y lo quiere compartir?
- ¿Qué lugares os aparecen como lugares de opresión? ¿Y controvertidos? ¿Y neutros? ¿Y de alivio?
- ¿Tenéis alguna línea totalmente plana?
¿Creéis que todo el mundo en la clase la ha dibujado totalmente plana?
- ¿Alguien tiene todas las líneas planas? ¿Qué creéis que significa esto?
- ¿De qué manera creéis que vuestras actitudes contribuyen a generar bienestar o malestar entre vuestros/as compañeros/as en el instituto?

¿CÓMO SE INCLUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

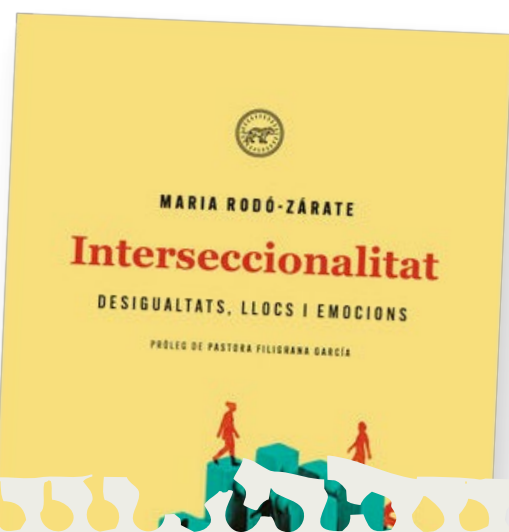
La actividad está pensada para que el alumnado reflexione de forma sistemática sobre las propias posiciones interseccionales y haga un ejercicio de toma de conciencia sobre los efectos emocionales que tienen estas posiciones. A través de esta reflexión se muestra cómo las posiciones que ocupamos en las estructuras de poder condicionan la manera en que nos sentimos en los diferentes espacios de la vida cotidiana, y como estas emociones se viven de manera desigual. La reflexión sobre la propia experiencia permite, pues, llegar a comprender los efectos de las desigualdades sociales y mostrarlos de un modo visual.

MATERIALES

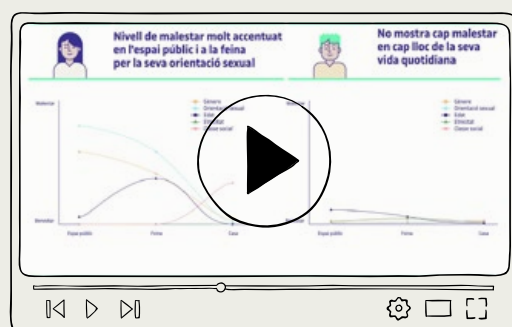
Vídeo pasos: <https://youtu.be/WljrQ1rUrLg>



Web Relief Maps:
www.emotionalmapping.cat/reliefmaps



Vídeo que introduce los Relief Maps como herramienta digital para visualizar las desigualdades sociales: <https://youtu.be/QVRlltjlkSo>



Tablas para hacer el Relief Map (versión manual)

Rodó-Zárate, Maria (2021)
Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones.

Barcelona: Edicions Bellaterra.

COMENTARIOS

La elaboración del propio Relief Map a menudo hace aflorar emociones que pueden ser dolorosas, puesto que la reflexión sistemática provoca un proceso de toma de conciencia que puede ser, emocionalmente, difícil de gestionar. Es importante que se cree un espacio de seguridad, que la actividad se realice de forma individual, en silencio y respetando los tiempos. Hay que recordar que las respuestas son anónimas. En cuanto al debate, se propone señalar que nunca se preguntará sobre nada concreto a nadie, que ninguna persona no tiene que compartir nada que no quiera compartir y que en ningún caso no se mostrarán los Relief Maps del alumnado. Es importante alertar también de que no se permitirán actitudes irrespetuosas con los/as compañeros/as, ni tampoco cuestionar las emociones que expresen.

Actividad 4. Repensando nuestras relaciones

Coeducació · <https://coeducaccio.coop/>

PALABRAS CLAVE

discriminación y exclusión

estrategias y capacidad de agencia

etiquetas y expectativas

dinámicas de grupo

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las experiencias de discriminación y exclusión en los centros educativos
- Generar estrategias de empoderamiento de la juventud
- Despertar conciencia sobre las desigualdades y la importancia de las dinámicas de grupo
- Relacionar las dinámicas de exclusión y/o discriminaciones con la desigualdad social

DESCRIPCIÓN

Aspectos que se deben tener en cuenta:

- El texto de apoyo de la actividad está escrito en segunda persona del plural, como si fuera un guion de teatro en que el personaje que habla es quien facilita la dinámica.
- Dejémonos sorprender por el grupo. Intentemos entrar en el grupo con una mirada limpia y libre de expectativas para permitir que las personas que forman parte de él puedan ocupar roles diferentes de los que ocupan siempre.
- Esperemos que las personas jóvenes respondan a lo que piensan y no adelantemos nosotros lo que pensamos. Obviamente, si estamos proponiendo esta dinámica, es porque creemos que hay que reflexionar sobre estas cuestiones, y podemos posicionarnos a partir de esta convicción, pero las protagonistas son las personas jóvenes.
- Asegurémonos de abrir un espacio de no juicio. Os recomendamos explicitarlo: por un lado, no hay respuestas correctas ni incorrectas, porque la dinámica explica cómo nos sentimos y qué es lo que vemos; por el otro, se trata de contrastar miradas desde el respeto al resto del grupo, y, si no llegamos a consensos, no importa, porque lo que hoy necesitamos es escucharnos.
- Intentemos velar por la participación de todo el mundo, y también por la no participación. Puede ser que algo remueva o no interese: recomendamos abrirnos a estas posibilidades y, si procede, preguntar los motivos. También hay que recordar que hay miles de maneras de participar, y que no hablar, por ejemplo, no necesariamente significa no participar.

- Si podemos, rescatemos todo lo que pase mientras dure la actividad. Quizás no podemos acabarla y la dinámica se desvía respecto a lo que se había previsto. En este caso, podemos valorar si es importante detenerse en lo que está pasando —por ejemplo, si ciertas personas no son escuchadas, quizás es interesante interrumpir en la dinámica y considerar qué pasa, siempre cuidando al grupo y a las personas para que no se sientan señaladas.
- Y en último lugar —pero no menos importante—, disfrutad de la actividad que estáis facilitando y descubrid vuestras potencialidades y dificultades a la hora de sostener lo que está pasando.

A partir del visionado de los vídeos de las cuatro conversaciones que se proponen en Intersecciones (<https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/recursos/videos/>), reflexionemos, a través de un guion de preguntas, sobre las experiencias y los testimonios de las personas protagonistas. La reflexión está destinada a los jóvenes y la metodología parte de la práctica reflexiva.

Presentación de la dinámica

Hemos venido a repensar con vosotros cuáles son las dinámicas que se dan en el centro educativo, cómo nos hacen sentir y qué podemos hacer para mantener lo que nos gusta y qué podemos hacer para cambiar lo que nos genera malestar. Para hacerlo, os presentamos unos videos de jóvenes que han pasado por diferentes institutos y que hablan de su experiencia, reflexionando sobre algunas limitaciones y malestares que han encontrado.

Reflexionemos en pequeño grupo y compartamos las reflexiones en el grupo grande

Haremos cuatro grupos, cada uno de ellos mirará uno de los vídeos de Intersecciones (ver Materiales) y después debatirá sobre las preguntas que proponemos. El guion de preguntas que tendremos será el mismo —solo cambian, cuando hay, los ejemplos concretos. Podemos hacer el trabajo en grupos pequeños durante la primera mitad de la sesión y compartir lo que haya salido durante la segunda. Nosotros pasaremos de vez en cuando por los grupos pequeños por si necesitáis algo.

Preguntas para guiar la reflexión

Pensando en las experiencias que se han explicado en el vídeo que habéis visto, ¿consideráis que las personas protagonistas han sufrido discriminaciones? ¿De qué tipo? ¿Y diríais que también han sufrido violencia? ¿Podéis poner algún ejemplo en que lo hayáis identificado? ¿Podemos imaginar violencias que van más allá del plan físico? En la puesta en común, podemos preguntar qué consideran como violencias y, a continuación, explicar qué es lo que nosotros consideramos como tales.⁶

- Unos de los elementos que salen en todos los vídeos son las expectativas y las etiquetas. ¿Os dice algo esto? ¿Pensáis que también se da en vuestro centro educativo? ¿Cómo os hace sentir, esto de las etiquetas?
- Pongamos ejemplos, aunque quizás vosotros habéis visto más:
 - *Lamyae explica que se esperan cosas de ella por el hecho de tener orígenes marroquíes, y que su condición de lesbiana la etiqueta de una manera diferente dentro de la comuni-*

dad marroquí. María explica cómo se ha sentido excluida por su forma de vestir.

- *Nabil habla de esta cuestión cuando nos dice que cree que su origen ha sido importante en la manera como lo han tratado, y también habla de la autoimposición de la expectativa. Aniol lo explicita bastante, y es quien usa la palabra 'etiqueta' cuando habla de superdotados y de no superdotados y de la dificultad de salir de los grupos que se crean aunque no sean explícitos o no estén marcados.*
 - *Esteve, a partir del ejemplo de su transición de género, nos explica lo que cuesta ser él mismo, y Carme nos expone como fue, para ella, ser negra y llamarse Carme —como si esto no pudiera ser posible.*
 - *Elisabeth y Luisa también se refieren mucho a los prejuicios y a las expectativas. Elisabeth habla de cómo notó que la miraban diferente a raíz del cambio de su situación familiar, y Luisa, de la influencia de las expectativas propias.*
- Las personas del vídeo nos explican sus vivencias y también exponen motivos, situaciones y hechos que les han sido útiles para superar los obstáculos que han encontrado. A partir de su relato, ¿qué estrategias personales creéis que utilizan ante las situaciones vividas?
 - Las personas del vídeo nos explican sus vivencias en el instituto, pero, ¿pensáis que estas discriminaciones o exclusiones se dan también fuera de los institutos? Podéis pensar en el ámbito familiar, en la calle, en los medios de comunicación... ¿Queríais cambiar estas situaciones? ¿Tenéis ideas sobre cómo se podría hacer?
 - Hemos hablado mucho sobre las vivencias de estas personas y también de lo que podría

pasar fuera del centro, pero ¿y en vuestro grupo? ¿Creéis que pasan cosas como estas? Si creéis que no, ¿qué consideraríais que hacéis para que no pasen? Si creéis que sí, ¿qué podríais hacer como grupo para reducir los malestares que pueden generar estas situaciones?

Compartamos en grupo grande

- ¿Cómo ha ido el proceso? ¿Ha sido fácil o difícil? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Ha podido participar todo el mundo?
- ¿De qué habéis hablado? ¿Alguna cuestión ha comportado más debate o disenso? ¿Habéis coincidido mucho en alguna pregunta?
- Recogeremos en la pizarra lo que vaya saliendo para que todo el mundo lo pueda ver. Siempre os preguntaré si estoy recogiendo bien lo que me estáis explicando.

Qué queremos

¿Qué os gustaría hacer con todo esto? Podemos pensar estrategias para sentirnos mejor, para entender más lo que nos pasa, para compartir cosas que quizás no sabemos explicar...

Cierre

Muchas gracias por haber compartido vuestras reflexiones. Sabemos que a veces no es fácil conectar con nuestras dinámicas, especialmente cuando no nos gustan. Es importante cuidaros, y también que podáis cuidaros y conectar con nuestros privilegios y con nuestros malestares. Creemos que tenemos que encontrar espacios para expresar lo que nos pasa y para compartir estrategias que nos puedan ser útiles para salir de situaciones de malestar, así como para entender que la mayoría de relaciones de desigualdades que se dan en vuestros grupos tienen que ver con una sociedad que es desigual, y a menudo, también, con la dinámica de nuestro sistema educativo.

⁶ Caireta y Barbeito (2005: 25), por ejemplo, proponen definir violencia de la siguiente manera: "La actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...)".

Actividad 5.

¿Por qué quiero? ¡Porque quiero!

Candela · <https://candela.cat/inicio/>

¿CÓMO SE INCLUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

La actividad pone en relación cuatro videos en que se ven varios ejes de desigualdad que comportan violencias y malestares. La mayoría de los testigos explican cómo la intersección de varios ejes ha influido en sus trayectorias educativas.

A continuación detallamos los principales ejes de desigualdad que aparecen en cada vídeo:

Capítulo 1.

Carme y Esteve

- género
- identidad de género
- origen/racialización
- salud mental

Capítulo 2.

Maria y Lamyae

- género
- orientación sexual
- salud mental
- religión/creencias

Capítulo 3.

Elisabeth y Luisa

- clase social
- diversidad cultural (discriminación al pueblo gitano)
- género

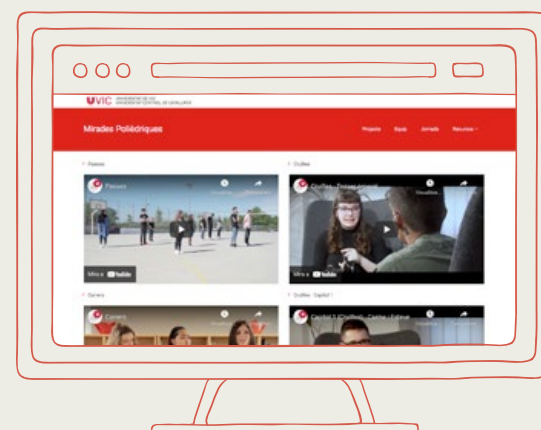
Capítulo 4.

Nabil y Aniol

- origen/racialización
- género
- orientación sexual

MATERIALES

Los vídeos de las cuatro conversaciones de Intersecciones los podéis encontrar en: <https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/recursos/videos/>. Posteriormente, se han incorporado la grabación de dos conversaciones más que abordan otros ejes de desigualdad.



COMENTARIOS

Consideramos que es relevante, para obtener el máximo provecho de la dinámica, que la persona que tenga que facilitar esta actividad pueda realizarla primero con el profesorado o con un grupo afín.

Para favorecer el debate en el grupo grande, conviene haber pensado en posibles respuestas a las preguntas planteadas. A la vez, como la dinámica puede remover a alguna persona participante, hay que elaborar estrategias para sostener a la persona y al grupo, así como estrategias de centro en caso de que se detecte alguna situación de violencia o discriminación hasta entonces inadvertida.

PALABRAS CLAVE

- lectura e interpretación de los cuerpos y vestimenta
- obligatoriedad y voluntad
- machismo
- racismo
- LGTBI-fobia
- gordofobia
- plumofobia

OBJECTIVOS

- Visibilizar la relación de violencias estructurales, como el machismo, el racismo y la gordofobia, con la lectura que hacemos de los cuerpos.
- Reflexionar sobre la presión de los cánones de belleza y los modelos estéticos en la adolescencia.
- Tomar conciencia sobre los propios prejuicios y estereotipos.
- Cuestionar los conceptos de obligatoriedad y voluntad respecto a las acciones propias y las ajenas.
- Potenciar un imaginario de deseo y aceptación social con la diversidad como valor positivo y enriquecedor.

DESCRIPCIÓN

Duración de la actividad: 1 hora 30 minutos

1- Introducción (15 minutos)

Para introducir la actividad, se propone hacer una lluvia de ideas sobre los diferentes ejes a través de los que clasificamos a las personas: identidad de género, racialización, aspecto físico, expresión de género, vestimenta, origen cultural, orientación sexual, diversidad funcional... (para contextualizar estos ejes, ver los apartados 2.2 y 2.3).

¿Qué interpretamos de lo que vemos? ¿Todas estas clasificaciones tienen el mismo valor social?

2- Trabajo en grupo pequeño (20 minutos)

Se hacen grupos pequeños (de entre 5 y 8 personas) y se reparten las tarjetas con los diferentes personajes (ver anexo). El alumnado abordará en pequeño grupo cada uno de los personajes respondiendo a las siguientes preguntas y rellenando la tabla que tendrá cada grupo:

- ¿Cuáles de las cosas que hace el personaje creéis que las hace porque le obligan? ¿Y qué otras creéis que las hace porque quiere?
- ¿Creéis que las hace para llamar la atención? ¿Para gustar a los demás?
- ¿Creéis que podría hacer algo para cambiar su situación?
- ¿De qué discriminaciones creéis que podría ser objeto? Poned un ejemplo.
- ¿Qué más podemos saber de la vida de este personaje? ¿Por qué? Poned un ejemplo.

Dependiendo del tiempo que se dedique a la actividad o de las cuestiones que se quieran abordar, se puede trabajar solo a partir de algunos personajes o bien distribuir a los cinco personajes entre los diferentes grupos.

3- Puesta en común y debate

(40 minutos)

Cada grupo explica al resto qué ha puesto en su tabla, a la vez que se va rellenando un cuadro grande en la pizarra con las respuestas de todos los grupos.

Una vez realizada la puesta en común, se abre un espacio de debate y reflexión para cada personaje de acuerdo con los objetivos y las preguntas específicas que se han propuesto para cada uno (ver la parte final de este mismo apartado).

6- Cierre (15 minutos)

A modo de cierre, se hace una compilación de las principales ideas extraídas de los debates anteriores, poniendo énfasis en la responsabilidad individual y grupal a la hora de no reproducir en el aula dinámicas de discriminación y exclusión:

- Valoración de nuestros cuerpos y expresiones más allá de los valores estéticos y las presiones sociales.
- Estrategias colectivas y redes de apoyo contra las discriminaciones (hay que poner énfasis en la responsabilidad individual y grupal a la hora de no reproducir dinámicas de exclusión y discriminación dentro del aula).

En el marco de la actividad, también se puede incluir el visionado del vídeo Perspectivas, que recoge experiencias y reflexiones de estudiantes de secundaria en relación con las violencias que hay en su entorno: <https://www.youtube.com/watch?v=MNaKX84EBm4>. A partir del vídeo, se puede reflexionar colectivamente sobre otras formas de violencia y discriminación, aparte de las relativas a la corporalidad, que vive el alumnado.

Descripción de los personajes y guía para acompañar los debates:

PERSONAJE 1: MINA

A Mina le gusta mucho escuchar música y hacer grafitis. Es una chica gorda y viste siempre con ropa muy ancha. Es lesbiana: lo dice abiertamente.

Aspectos que se pueden trabajar:

- Visibilizar la gordofobia en nuestra sociedad
- Poner atención en la LGTBI-fobia que implica el hecho de que nos pueda molestar que personas LGTBI expresen abiertamente su orientación sexual

Para dinamizar el debate posterior:

- ¿Por qué “gord@” se utiliza como insulto? Dar valor a la diversidad corporal implica poder decir que hay personas gordas, evitar eufemismos y poner atención en que no se utilice como insulto.
- No tenemos que asimilar el hecho de estar gord@/san@ a un diagnóstico médico o a un problema de salud que tenemos que evitar.
- Cómo podemos interpretar el hecho de llevar vestimenta ancha: ¿Es una moda urbana vinculada en el mundo del rap? ¿Ropa ancha para esconder un cuerpo gordo? ¿Ropa ancha masculina? ¿Un compendio de todo? ¿Qué nos soluciona saberlo?
- Para contrarrestar los argumentos que critican que alguien diga abiertamente que es lesbiana (o LGTBI+), hay que recordar que, si no decimos lo contrario, se espera que seamos personas cishetero.

PERSONAJE 2: GABI

Gabi no se ha interesado nunca por las típicas actividades que hacen la mayoría de los chicos de su clase. Le encantan los colores chillones y tiene una expresividad muy femenina. Es una persona muy alegre, sin embargo, le molesta que le pregunten por su orientación sexual.

Aspectos que se pueden trabajar:

- Diferenciar la expresión de género de la de orientación sexual (ver apartado 2.2).
- Visibilizar la plumofobia ante expresiones de género no normativas.
- Gestionar las presiones para tener que salir del armario.

Para dinamizar el debate posterior:

- ¿Qué es la expresión de género? ¿Por qué determinadas expresiones parece que determinen o indiquen la orientación sexual?
- ¿Y qué pasa si un gay o una lesbiana tienen pluma? ¿Qué es la plumofobia?
- ¿Por qué, cuando identificamos una persona con una expresión de género no normativa, de alguna manera exigimos a esta persona que salga del armario? ¿Qué preferencias o identidades tienen que salir del armario y cuáles se dan por sentadas?

PERSONAJE 3: SAMIRA

A Samira le encanta llevar tops, ropa ajustada y bailar twerk a la hora del recreo. Se depila las piernas y las axilas y cada día se maquilla los ojos para ir a clase.

Aspectos que se pueden trabajar:

- Visibilizar los cánones de belleza estándares y la influencia de las presiones estéticas.
- Desmontar la interpretación del twerk como una muestra de provocación sexual, así como la criminalización de algunos códigos de vestimenta.
- Vincular la criminalización de la sexualidad de las chicas con las desigualdades de género.

Para dinamizar el debate posterior:

- ¿Qué mensajes recibe el alumnado por parte del centro sobre los comportamientos adecuados en el instituto, en relación con el código de vestimenta? ¿Son iguales para chicas y para chicos? ¿Por qué?
- ¿Qué actitudes sexuales o valores asociamos a este tipo de vestimenta o baile? ¿Provocación, sexualización del movimiento corporal, heterosexualidad, etc.?
- ¿La depilación es voluntaria? ¿Por qué se consideran feos o sucios los pelos del cuerpo en las chicas?
- ¿Qué tipo de cuerpo nos hemos imaginado que tiene Samira? ¿Podemos llevar ropa ajustada y bailar twerk sin estar encajados en los cánones de belleza?

PERSONAJE 4: ÁLEX

Álex es una persona muy abierta y popular dentro de su clase. Está muy fibrado y no para de colgar fotos en las redes exhibiendo su físico, ropa de marca y su nueva moto.

Aspectos que se pueden trabajar:

- Visibilizar las dinámicas de postureo a través de la imagen y plantearnos a qué presiones sociales responden (culto al cuerpo normativo, valor de las posesiones materiales, necesidad de reconocimiento).
- Abordar los estereotipos asociados a una expresión de género típicamente masculina.
- Introducir el eje del nivel económico y la clase social a través de la vestimenta.

Para dinamizar el debate posterior:

- ¿Qué nos provoca ver este tipo de fotos? ¿Qué busca enseñar? ¿Qué reacciones espera Álex?
- ¿Qué tipo de cuerpos y posturas vemos en las redes sociales? ¿Cuáles echamos de menos? ¿Qué es aquello socialmente aceptado?
- ¿Creemos que liga mucho? ¿Qué orientación sexual le atribuimos?
- ¿Cómo relacionamos las marcas de ropa que lleva con el nivel económico familiar? ¿Siempre se asocian a personas con un nivel económico alto?

PERSONAJE 5: ALÍ

Alí va al instituto con un turbante en la cabeza. Es un chico reservado a quien le encanta devorar libros en la biblioteca.

Aspectos que se pueden trabajar

- Reflexionar sobre el imaginario colectivo respecto a los códigos de vestimenta no occidentales.
- Señalar, en clave de género, las posibles diferencias de estos prejuicios según si afectan a chicas o chicos (por ejemplo, mujeres sumisas y hombres posesivos).
- Visibilizar la islamofobia.

Para dinamizar el debate posterior:

- ¿A qué valores asociamos llevar un prenda de ropa no occidental?
- ¿Crees que es una persona religiosa? ¿Por qué? ¿Qué valores consideras asociados a su religión?
- ¿Pensaríamos lo mismo de las chicas que llevan velo?

¿CÓMO SE INCLUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

La dinámica permite identificar diferentes ejes de discriminación en el análisis de los personajes.

MATERIALES

- Tarjetas para cada uno de los diferentes personajes (ver anexo)
- Tabla para clasificar la información (ver anexo)
- Apuntes para el debate posterior

COMENTARIOS**Definiciones**

Gordofobia: Todas las ideas de crítica, rechazo y discriminación hacia las personas gordas por el hecho de serlo. Si se quiere trabajar esta cuestión, proponemos consultar <https://candela.cat/desobedieta/> y los siguientes materiales:

- Pinyeiro, Magdalena (2016). *Stop gordofobia y las panzas subversas*. Ed. Zambra-Baladre
- Pinyeiro, Magdalena (2019). *10 gritos contra la gordofobia*. Ed. Vergara

Expresión de género: Formas de expresión, roles, comportamiento y apariencia considerados masculinos o femeninos (ver apartado 2.2 para relacionarlo con otras dimensiones del género).

Plumofobia: Discriminación asociada a las expresiones de género no normativas (por ejemplo, se dice que “tiene pluma” una persona leída como mujer con una expresión de género masculina o una persona leída como hombre con una expresión de género femenina). Tener pluma es una celebración de la diversidad de expresiones de género y, en cambio, a menudo se considera un rasgo negativo

Materiales de apoyo

Sobre criminalización del twerk y otras danzas: *My Dance My Rules* (PsicoWoman 2016) <https://www.youtube.com/watch?v=T9GH5k6CWnc>



Sobre sexualidades: *De infundir miedo a difundir placeres. Claves reflexivas para la educación sexual* (Sida Studi 2019) <http://salutsexual.sidas-tudi.org/resources/inmagic-img/DD59546.pdf>

Recomendaciones generales

- Revisar previamente los propios prejuicios respecto a las cuestiones que se abordarán para no reproducir mensajes discriminatorios.
- Dinamizar los debates teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas propuestas para cada personaje.

Materiales de lectura previa:

- *Desaprenent. Una mirada feminista a l'etapa secundària* https://candela.cat/wp-content/uploads/2019/04/guia_def_02.pdf
- *Camins. Una mirada crítica a l'educació des d'una perspectiva intercultural i de gènere* (<https://mon.uvic.cat/ceig/files/2019/11/Guia-Camins.pdf>)

Actividad 6.

Espacios sin géneros

Collectiu Punt 6 sccl · <http://www.punt6.org/ca/inici/>

PALABRAS CLAVE

urbanismo feminista

perspectiva de género interseccional

patriarcado

machismo

OBJETIVOS

Objetivo general

Tomar conciencia de la relación entre los roles de género y los diseños de los espacios domésticos, comunitarios y públicos; y evidenciar que el sistema capitalista, patriarcal y racista tiene un papel fundamental en el tipo de relación que establecemos con estos espacios y el tipo de vivencia que tenemos, hecho del que se derivan desigualdades y privilegios.

Objetivos específicos

- Identificar actitudes machistas que encontramos en nuestra sociedad.
- Identificar roles de género y trabajos de cuidados en espacios de la vida cotidiana.
- Debatir sobre desigualdades y privilegios.
- Repensar los espacios sin género.
- Proponer estrategias conjuntas de transformación social.

DESCRIPCIÓN

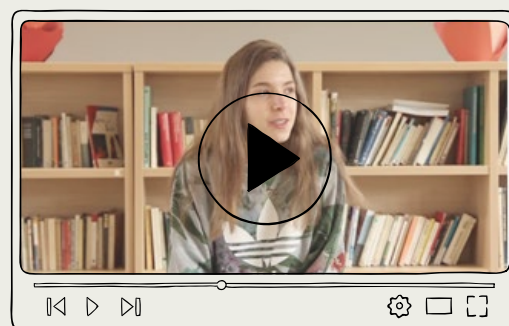
Duración aproximada: 2 horas.

Se trabajará con tres grupos de jóvenes. En cada uno habrá, en la medida de lo posible, diversidad de género, de orientación sexual, de edad, de origen, de diversidad funcional y de curso. El primer grupo trabajará sobre el espacio doméstico; el segundo, sobre el instituto, y el tercero, sobre el espacio público.

Introducción

En función del trabajo previo, se podrá hacer una pequeña introducción para explicar los conceptos de sistema sexo-género y de interseccionalidad, así como conceptos de la crítica y la propuesta del urbanismo feminista. En este sentido, se puede consultar el punto 2 de la guía y los siguientes recursos:

- Video *¿Qué es el urbanismo feminista?* <https://www.youtube.com/watch?v=dI4TO-CPMMBA>
- Guías Patios coeducativos y Nocturnas <http://www.punt6.org/guias-propias/>
- Para abrir el debate en los grupos, también se puede ver el video *Carrers*: <https://www.youtube.com/watch?v=y66oc-c9zac&feature=youtu.be>.



Trabajo en grupos

Se trabajará en tres mesas grandes o —si a todo el mundo le resulta posible— en el suelo.

1. Esquema. En una hoja de papel grande, un grupo dibujará el plano (aproximado) de una vivienda; otro grupo, el plano de una planta del instituto con el patio; y otro, el plano de un entorno de espacio público (calles, plaza, parada de transporte público, comercio, equipamientos...). Los planos pueden ser dibujos muy definidos o un diagrama con el nombre de las cosas. En caso de que todo el mundo sea de un mismo instituto, se puede conseguir el plano del edificio y del entorno próximo. En lugar de dibujar, existe la opción de marcar un esquema de estos espacios en el suelo, con cinta de papel (ver fotos).

A continuación, cada grupo podrá señalar qué actividades se dan en cada espacio (con postits, por ejemplo, o escribiendo directamente).

2. Cada grupo trabajará las siguientes preguntas:

A. Análisis

Generales (de observación):

- ¿Qué personas encontramos en cada espacio y qué actividades llevan a cabo?
- ¿Identificáis roles de género en las situaciones que se dan?
- ¿Identificáis violencias o situaciones machistas en las situaciones sugeridas?
- ¿Identificáis situaciones de desigualdad por alguna razón en esas situaciones?

Cuando se refieran a personas, tienen que identificar al máximo la diversidad (género, edad, origen, diversidad funcional...), que puede representar gráficamente de algún modo: por ejemplo, con

pegatinas de diferentes formas por género (mujer, redonda; hombre, triángulo; y otros, cuadrado) y con diferentes colores por franjas de edad (al mismo tiempo, junto a las pegatinas, se pueden escribir otras diversidades que considere el grupo).

Personales (vivenciales):

- ¿Cómo vivimos nosotros estos espacios? ¿Qué hacemos? ¿Con quién?
- ¿Cuáles nos gustan y cuáles no? ¿Por qué? ¿Cómo son los espacios?
- ¿Quieres compartir alguna experiencia personal en relación a esto?

B. Propuestas

- ¿Cómo pensáis que se podrían mejorar estas situaciones?
 - ¿Cómo podemos hacer que los espacios sean más igualitarios?
 - ¿Qué estrategias conjuntas podríamos llevar a cabo?
3. Puesta en común de cada grupo y definición de acciones posibles.

Actividad 7.

¡La noche es nuestra! Prevengamos las violencias sexuales, empoderémonos

Sundergintza coop · <https://www.sudergintza.eus/es/>

¿CÓMO SE INCLUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

Toda la actividad se basa en identificar y visibilizar la diversidad de las personas desde una perspectiva de género interseccional. Se habla de cómo las situaciones descritas pueden generar desigualdades y privilegios en el uso y las vivencias de los diferentes espacios domésticos y públicos, y de cómo esto tiene un impacto diferenciado de acuerdo con los valores patriarcales, androcéntricos, machistas y racistas de nuestra sociedad.

MATERIALES

- Proyector y ordenador (en caso de que se haga una pequeña presentación)
- Hojas grandes para dibujar los diagramas
- Rotuladores de colores

COMENTARIOS

- Dependiendo del grupo y de la dinamización, la parte final del taller podría consistir en un recorrido por los espacios para hablar in situ: dentro del instituto, en el patio, y fuera, alrededor del recinto.
- Tenemos que poder garantizar que todas las personas que participen puedan expresar su opinión y se sientan cómodas, teniendo en cuenta las dinámicas que se dan dentro del grupo.
- La metodología es adaptable. Así, puede haber una parte en que se trabaje más individualmente y, después, una puesta en común para garantizar la diversidad de opiniones y voces.
- Hay que tener mucho cuidado si surge alguna experiencia que necesita acompañamiento. Esto puede exceder el espacio del taller y requerir un tratamiento y un seguimiento posteriores.

PALABRAS CLAVE

violencias sexuales

putofobia

violencia basada en el género

jóvenes

supervivientes

agresiones

PERSONAS DESTINATARIAS

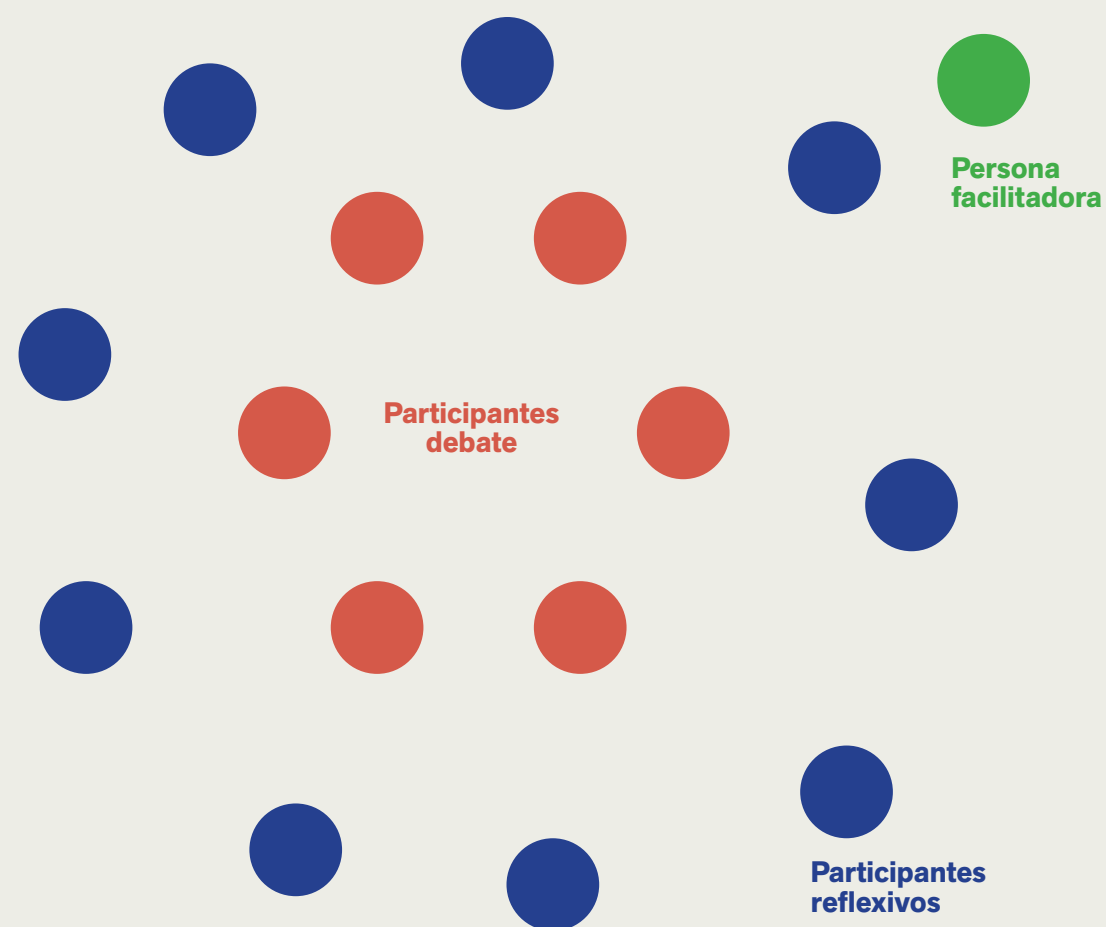
Alumnado a partir de 3.º y 4.º de ESO. La dinámica está pensada para las personas jóvenes del aula, pero creemos que es recomendable que el profesorado reciba formación adaptada a su posición y acción educativas dentro del grupo. El profesorado puede estar en el aula o puede no estar, dependiendo de si su presencia condiciona la participación y la expresión de ideas y opiniones de las personas jóvenes. Así pues, consideramos imprescindible consensuarlo previamente con el grupo y el profesorado. Una vez acabada la actividad, es importante que haya retorno para que el profesorado y las personas jóvenes puedan continuar trabajando las cuestiones en el aula.

OBJETIVOS

- Tomar conciencia de las violencias sexuales en los espacios de ocio nocturno.
- Profundizar en el concepto plural de violencias sexuales.
- Ver la vinculación entre las violencias sexuales y la cultura masculina de la violación.
- Situar las violencias LGBTIQ-fóbicas en los espacios de ocio nocturno.
- Conocer la importancia y la utilidad de los puntos violetas LGBTIQ en los espacios de ocio nocturno.

DESCRIPCIÓN

Este taller se diseñó a raíz de la demanda del área de juventud de un consejo comarcal del territorio catalán, después de que se hubiera detectado, por un lado, actitudes de banalización de las violencias sexuales, sobre todo por parte de algunos chicos en clase; y, por el otro, actitudes y comentarios burlescos por parte de algunos chicos adolescentes hacia personas que trabajaban en los puntos violetas e irisados en las fiestas mayores de algunos municipios. La dinámica está pensada para un máximo de 25-30 personas.



La dinámica tiene implicaciones desde el punto de vista de la interseccionalidad, puesto que una persona puede experimentar diferentes posiciones —no estáticas— en relación con el espacio, la forma de pensar y las formas de participar y escuchar. Así pues, no solo es importante trabajar interseccionalmente la temática, sino también analizar colectivamente las situaciones de centro-periferia que se dan durante la sesión. Siguiendo la técnica grupal de la pecera, pediremos al alumnado que, para iniciar la dinámica, se sitúe como se indica en la imagen. Se explica que hay dos niveles de participación: el de debate (1, naranja) y el reflexivo, en que no se tiene derecho a voz (2, azul). Pedimos a las personas que se sitúen libremente allá donde se sientan más cómodas y les apetezca en cada momento. En el círculo de debate debe haber, permanentemente, un mínimo de 8 personas y un máximo de 10. Los participantes van cambiando de nivel, como se explica a continuación.

- En primer lugar, deben ser conscientes que solo pueden debatir (tomar la palabra) dentro del círculo 1, puesto que el círculo 2 está reservado a oyentes.
- En segundo lugar, es importante señalar que estos círculos no son estáticos y que, por lo tanto, en cualquier momento una persona del círculo de participantes reflexivos puede introducirse en el círculo de debate. Aun así, cuando una persona quiere pasar del círculo 2 al 1, el debate se para, y una persona del primer círculo concéntrico se tiene que levantar y pasar al círculo de participantes reflexivos para ceder la silla a la persona que ha mostrado interés en participar del debate.
- En tercer lugar, se debe indicar desde el principio que, para que una persona pueda hacer la argumentación en el círculo de debate, debe dejar que la participante que ha tomado la palabra acabe toda la intervención: entonces puede levantarse y, como ya se ha dicho, hacer el cambio con alguien del otro círculo.

Inicio de la dinámica

(45 minutos)

Se proyectarán, mediante Power Point, las siguientes frases, que servirán para inducir las participantes en el debate. En cada frase se dedicarán 5 minutos, aproximadamente.

“El machismo genera violencia principalmente contra las mujeres”

“Las violencias sexuales son parte del machismo de nuestra sociedad”

“La violencia sexual es solo la violación con penetración”

“Las violencias sexuales solo afectan a las personas jóvenes porque son más machistas y salen más de fiesta”

Espacio de análisis colectivo de las ideas que han surgido

(30 minutos)

Una vez finalizada la ronda de debate a través de las frases, se hará un ejercicio colectivo para analizar puntos de vista, relacionar ideas y comprobar hasta qué punto se pueden consensuar posicionamientos dentro del grupo sobre las causas de las violencias y las posibles alternativas para superarlas social y políticamente. Desde el punto de vista de las pedagogías feministas postcríticas (ver Ellsworth, 1999; Orner, 1999 y Delgadillo, 2020), es importante trabajar a partir de los argumentos y las reflexiones que han expuesto las personas participantes en el debate, porque así se pone en valor la contribución de los y de las jóvenes protagonistas de la dinámica y se construye un relato colectivo tanto de las visiones y experiencias individuales como de lo colectivo. Al mismo tiempo, sin embargo, se lleva a cabo una práctica que rompe con un proceso educativo basado en la posición jerárquica del conocimiento, centrada en la pericia de la persona tallerista.

A continuación se presentan las ideas que tienen que aparecer transversalmente:

- Relaciones de poder, machismo y violencias con base de género.
- Mitos y mandatos alrededor de las desigualdades de género, las violencias sexuales y el consumo de drogas.
- Deconstruir mitos y estereotipos en relación con personas agresoras y personas que han vivido violencias.
- Cultura de la violación, el contínuum de la violencia, la culpabilización de las mujeres y la putofobia.⁷
- Consentimiento afirmativo, deseo y placer.
- Resignificación de la lucha feminista y de los proyectos que impulsa: la función punto violeta irisado.

Cierre de la dinámica (15 minutos)

A partir de <https://www.mentimeter.com/>, planteamos dos preguntas a las participantes, que pueden responder individualmente desde el móvil, la tableta o el ordenador portátil, y en que se respeta su anonimato. Estas preguntas servirán para hacer un cierre de la dinámica en términos emocionales, de contenidos y de valoración de la sesión, pero también desde la perspectiva de las prácticas centro-periferia que han surgido en la participación, de las cuestiones que han predominado y de la producción/ausencia de conocimientos. Las preguntas son:

- Una idea, duda, reflexión, etc. que recogeremos y que nos llevaremos.
- Un compromiso o una idea que quieran recordarse por sí mismas. Se pueden mezclar y leer de forma anónima o compartir y comentar con el resto, si así se desea.

¿CÓMO SE INCLUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

Desde el punto de vista del proceso educativo, la dinámica nos permite trabajar en coherencia con los principios de las pedagogías feministas post-críticas (Delgadillo, 2020). Es decir, la dinámica posibilita una direccionalidad pedagógica más horizontal, basada en la diversidad de experiencias subjetivas y relatos contrahegemónicos. Aun así, asumimos de forma (auto)crítica que continúa habiendo una posición de poder de las talleristas por razón de su edad (adulta) y formación, y por el hecho de que son predominantemente blancas y mujeres cis. Por eso, hacemos un constante cuestionamiento de nuestra intervención socioeducativa con el fin de intentar producir relaciones más equitativas con personas jóvenes.

A la hora de situar las violencias sexuales y las violencias con base de género en los espacios de ocio nocturno, en primer lugar, se recurre al marco de pensamiento feminista en cuanto a las violencias sexuales, y en segundo lugar se trabaja a partir de experiencias de violencias de género en espacios de ocio nocturno que van más allá de las categorías analíticas de la heterosexualidad.

La intersección ser joven, en el campo de las violencias sexuales en espacios de fiesta y ocio nocturno, nos permite, por un lado, situar las violencias que sufren las chicas y mujeres jóvenes como consecuencia del contexto machista en que vivimos, y, por el otro, reflexionar a propósito de que el machismo no es más propio de ciertas edades, regiones, razas o etnias. Ni todos los chicos y hombres jóvenes son más machistas que los adultos, ni las chicas y mujeres jóvenes son más vulnerables —y, por lo tanto, víctimas pasivas del machismo— que las adultas. Si las chicas y mujeres jóvenes pueden mostrar en el taller sus malestares y sus miedos ante estas violencias, a la vez hacen emerger, e intercambian entre ellas, estrategias para afrontarlas. Hace falta, pues, señalar que las jóvenes muestran distintas agencias de resistencia, hecho que desmitifica la idea de una mujer joven tipo, susceptible de ser víctima de violencia.

Una último vínculo que hacemos entre género y poder conduce a la desmitificación de los agresores tipo en los casos de violencias sexuales contra chicas y en los de violencias contra mujeres lesbianas, gays, trans y de género no binario. Aun así, también ponemos énfasis en que estos comportamientos violentos responden a un pensamiento machista y LGTBI-fóbico, y que la única manera de detenerlos pasa porque nuestro entorno y nosotras mismas dejemos de pensar y actuar de acuerdo con esta ideología.

Finalmente, si en el marco del taller aparecen comportamientos y comentarios violentos para con otras posiciones sociales, identidades o realidades, también se abordan, siempre en relación con la cuestión de las violencias sexuales y de género, en los espacios de ocio.

MATERIALES

- Power Point con las frases que hemos presentado y que hemos trabajado en Espacio de análisis colectivo de las ideas que han surgido.
- Teléfono móvil, tableta o bien ordenador portátil.

COMENTARIOS

Consideramos que, para realizar el taller, siempre es mejor que haya dos personas talleristas (facilitadoras). A veces, en las sesiones, se ponen de manifiesto conflictos que ya hay en el grupo, actitudes violentas hacia algún compañero o compañera y/o emociones fruto de experiencias concretas de las jóvenes. Creemos que estos momentos también se tienen que poder acompañar educativamente y emocionalmente, hecho que requiere un espacio tranquilo, más allá del espacio del taller, y, en este sentido, el tándem permite una mejor complementariedad en cualquier momento de la facilitación.

Así mismo, en nuestra práctica intentamos que los referentes educativos que facilitan los talleres sean dos personas jóvenes que vivan ejes diversos más allá de la posición hombre o mujer cis, blanca y heteronormativa, así como próximas a la realidad de las personas participantes y divergentes respecto al relato hegemónico sobre experiencias e identidades.

⁷ Según el glosario de <https://ajuntament.barcelona.cat/dones/ca/terme-glossari/putofobia>, la putofobia se podría definir como odio o aversión hacia las personas que ejercen la prostitución. Sin embargo, nosotros añadimos que este odio o aversión también se puede dirigir hacia las mujeres que expresan libremente su sexualidad, y que, como consecuencia, reciben castigos sociales en forma de insultos, comentarios y otros tipos de violencias que consideramos igualmente machistas.

Actividad 8.

Círculos de palabra

Fil a l'agulla · <https://filalagulla.org/>

PALABRAS CLAVE

círculo de palabra

mirada restaurativa

comunidad

OBJECTIVOS

- Contribuir a la toma de conciencia, desde una mirada interseccional, de los estereotipos y la manera en cómo estos afectan a la construcción de las identidades.
- Contribuir a la toma de conciencia sobre las dinámicas de poder del grupo clase.
- Facilitar el diálogo del aquí y el ahora del grupo.
- Tomar conciencia sobre situaciones de discriminación dentro de la clase y sobre la necesidad de reparar el daño que causan.
- Dar un primer paso en el compromiso de todos y todas para erradicar las violencias de género y de discriminación por cualquier motivo a la hora de relacionarnos.

DESCRIPCIÓN

Esta actividad consta de dos partes. La primera es la que denominamos un “disparador” (lo que nos sitúa ante la cuestión que queremos abordar) y que, en nuestro caso, consiste a plantear una situación ante la que se puede elegir entre diferentes reacciones posibles.

La segunda parte es el Círculo de palabra. Explicamos la situación al grupo —que detallamos a continuación— y le pedimos que piensen de manera introspectiva. La situación admite cuatro opciones. Cada una corresponderá a una esquina de la clase.

Una vez hemos expuesto la situación, les indicamos que se sitúen físicamente en una de las esquinas.

La situación es la siguiente:

“Entras en clase y ves que un grupito de personas están charlando entre ellas y riendo; te parece que están haciendo comentarios de otra persona de la clase. ¿Qué haces?”

A Pasas de todo y te vas a otro rincón de la clase a hacer lo tuyo.

B Vas hacia allá, tienes curiosidad y te sumas a los comentarios y risas.

C Vas hacia allá, te das cuenta que efectivamente están hablando mal de alguien y haces algo para pararlo, para cuestionar la situación...

D Reaccionas de otro modo que no es A, B ni C.

Una vez se han situado en las esquinas, se hacen grupos.

A veces hay grupos pequeños y otras, grupos más grandes. Lo ideal es que sean de 4-6 personas.

Si se forma un grupo numeroso, podemos hacer subdivisiones en grupos pequeños, pero siempre respetando la esquina donde se han situado.

Segundo paso: el grupo pequeño dispone de unos 15 minutos para compartir “sobre qué están riendo”.

Este es un momento importante. Al principio, las facilitadoras dejamos cierta autonomía e intimidad, y, después, pasamos por los grupos para conocer los temas que están saliendo.

Se pueden hacer preguntas que ayuden a compartir (desde la curiosidad: ¿Alguna vez te ha pasado esto a ti? ¿Lo has oído en clase? ¿Son cosas con que te has encontrado? O se puede hablar desde un punto de vista personal, poniendo ejemplos de la propia experiencia. Importante: no es teatro, ¡estamos hablando de nosotras mismas!). Es en este momento que internamente hacemos un mapa de las discriminaciones presentes en el grupo y de los impactos que tienen en cada uno.

Después, escuchamos algunos titulares en voz alta y se traslada a todo el grupo lo que se ha dicho en los grupos pequeños.

El tercer paso es el Círculo de Palabra, la actividad principal que proponemos.

Para explicar este paso, haremos una breve introducción sobre en que consiste un círculo de palabra, pero recomendamos consultar el apartado Recursos para comprender en profundidad todo lo que hay que tener en cuenta a la hora de hacer esta actividad —que si bien es sencilla, tiene, a la vez, su complejidad: intención del círculo, duración, preguntas, facilitación, elementos del ritual.

El objetivo principal del círculo es tomar conciencia de cómo se sienten las personas del grupo en relación con las discriminaciones que pueden sufrir por cualquier motivo, y contribuir a hacer

que, de manera personal y/o colectiva, se reparen los daños causados.

Una vez hemos creado el círculo, pedimos un objeto, que será el objeto de palabra y que nos ayudará a hablar desde el corazón.

Mencionamos algunos ejemplos de preguntas que las facilitadoras pueden lanzar para abrir el círculo:

- 1) **¿Cómo estás en este grupo? ¿Hay cosas del grupo que te gustan o que te hacen estar bien? ¿Hay algo que no te gusta y que quieres decir?**
- 2) **¿En qué sientes que encajas y en qué sientes que no?**
- 3) **¿Cómo te sientes en relación con el machismo/el racismo/la discriminación que hay en este grupo?**
- 4) **¿Cómo te sientes en relación con las discriminaciones que hay en este grupo?**

Aspectos importantes del Círculo de Palabra:

- Es un ritual: recomendamos utilizar el objeto de palabra y seguir las consignas de funcionamiento para crear el ambiente ritual.
- Objeto de palabra: según el grupo y el tiempo, se puede pedir un objeto, lo podemos llevar nosotras, puede haber más de uno o incluso puede tener uno cada persona, y se puede hacer un tótem (un espacio significativo) en medio del círculo. Se tiene que explicar por qué es importante aquel objeto.
- Consignas de inicio: hablar desde el corazón, ser breves, escuchar desde el corazón y no pensar en lo que diré mientras hablan las compañeras. Hablar desde un punto de vista

5

COMPILACIÓN DE EXPERIENCIAS

personal, desde la propia experiencia. Solo se puede hablar cuando se tiene el objeto. No es obligatorio hablar: si la persona no quiere decir nada, puede darse a sí misma un tiempo con el objeto en la mano, para sentir lo que siente, y, a continuación, pasarlo.

- Inicio: ayuda si compartimos una experiencia personal, relacionada con el grupo o con nuestra propia juventud/paso por el instituto, y el sentido que tiene para nosotras hacer este trabajo en la escuela.

Se recomienda que sean dos las personas facilitadoras que lleven a cabo estas actividades. Puede haber momentos emocionalmente intensos. Finalmente, queremos apuntar que es muy importante tener curiosidad por las experiencias y emociones del grupo —y que la persona facilitadora, por lo tanto, entrene esta disposición.

¿CÓMO SE INLCUYE LA INTERSECCIONALIDAD EN ESTA ACTIVIDAD?

La actividad en que se plantea una situación ante la que hay que elegir ayuda a hacer un mapa de las discriminaciones que se dan en el grupo clase, y también a concienciar sobre las violencias de género y la manera como interseccionan con otros ejes, como la clase social, la raza, la salud, etc.

El hecho de que la situación planteada sea abierta permite tener en cuenta la interseccionalidad.

La actividad se hace en presencia de las personas tutoras y adultas de referencia, y facilita que tomen conciencia de las tensiones y conflictos que hay en el grupo y de sus posibles resoluciones.

MATERIALES

Necesitamos un espacio diáfano donde nos podamos poner en círculo y movernos para hacer los pequeños grupos en el apartado del disparador. Un objeto de palabra.

RECURSOS

<https://filalagulla.org/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-Cercles-de-Paraula-ok.pdf>

<http://competenciesiepd.edualter.org/ca/tecnicas/cercles-de-paraula>



EXPERIENCIA 1.

Sexpertas

L'ESBERLA

<https://www.esberla.cat/>

EJES QUE INTERSECCIONAN

- **Género/igualdad mujer-hombre**
- **LGBTI/diversidad sexual y de género**
- **Interculturalidad/diversidad étnica y racial/racismo**
- **Clase social/desigualdades socioeconómicas**
- **Edad**

RESUMEN

El proyecto de Sexpertas nació del equipo de técnicas de juventud de Badia del Vallès, y L'Esberla realizó el diseño y la facilitación.

Fruto de su motivación, algunas jóvenes crearon Sexpertas (nombre escogido por las técnicas) con el objetivo de formarse, cohesionarse y convertirse en un grupo autogestionado de personas diversas (en cuanto a género, orientación sexual, edad, clase social e identidad étnico-religiosa) que impulsara el feminismo en Badia del Vallès.

El acompañamiento consistió en la realización de talleres formativos, vivenciales y de debate, y en la facilitación de diferentes aspectos, que tenían como denominador común la manera como el género atravesaba a las participantes.

Al acabar el acompañamiento, el grupo realizó sus primeras acciones: una performance y una cena intergeneracional de mujeres cis y trans en el municipio.

DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA

6 meses

PÚBLICO DESTINATARIO
15 jóvenes diversas**Contexto**

Badia del Vallès, grupo de 15 jóvenes del espacio joven de entre 13 y 25 años.

Objetivos

- Crear un grupo de jóvenes que pueda adquirir autonomía para diseñar acciones preventivas y de sensibilización.
- Generar un espacio formativo y de reflexión vivencial donde se puedan compartir experiencias alrededor del género, las desigualdades y las múltiples violencias.
- Ofrecer herramientas pedagógicas en clave de género al grupo de jóvenes y a sus referentes educativos.
- Conocer algunas de las aportaciones y reflexiones de los feminismos como herramienta de respuesta.
- Empoderarse como grupo feminista/de expertas.
- Diseñar una acción de prevención y sensibilización con perspectiva de género y dirigida a la población joven.

Descripción de la experiencia

En l'Esberla, en nuestras intervenciones nos basamos, de forma transversal, en dos perspectivas clave: la interseccionalidad (como perspectiva holística de análisis y posicionamiento) y en la psicología orientada al trabajo de procesos (como actitud, perspectiva y herramienta de análisis e intervención).

Desde estas perspectivas, hacemos uso de múltiples instrumentos que nos ayudan a trabajar de forma más profunda con los grupos: el teatro de las oprimidas, la facilitación visual, comunicación no violenta, imaginación activa, círculos de palabra, la investigación acción participativa y un amplio abanico de dinámicas participativas y vivenciales dirigidas al empoderamiento y a la toma de conciencia de los grupos. Así, creamos atmósferas y espacios para trabajar de forma vivencial, consciente y profunda las opresiones, las dinámicas y las relaciones dentro de las aulas/

grupos/organizaciones.

En el caso de Sexpertas, el elemento transversal que estructuró las seis sesiones fue la manera en que cada una de las opresiones abordadas (en relación con la identidad de género, la orientación sexual, la expresión de género, la edad, la clase social y la identidad cultural) atravesaba a las personas participantes y configuraba sus experiencias de vida. En cada sesión trabajábamos la cohesión, la toma de conciencia, el hecho de compartirlo y mostrarnos vulnerables (también las facilitadoras), y la creación de estrategias cotidianas para la subversión, la resistencia, el apoyo mutuo y la transformación social.

Resultados e impactos

El principal resultado fue la creación de un grupo muy cohesionado, en que cada una aportaba sus potencialidades y donde se respiraba afecto, apoyo y aprecio.

El grupo obtuvo un conocimiento profundo y de primera mano sobre cómo los ejes de opresión atraviesan y configuran las experiencias de vida de cada persona, y se apropió de una voluntad feminista de transformación e incidencia.

De hecho, el grupo, por su parte y con el apoyo de las técnicas, realizó dos primeras acciones: una performance en el espacio público y una cena de mujeres cis y trans intergeneracional en Badia del Vallès.

Obstáculos y retos

El principal reto era que la asistencia a los encuentros del grupo fuera regular y continuada, puesto que algunas jóvenes tenían que cuidar a hermanas o hermanos, tenían que estudiar o hacían otras actividades.

Así mismo, la duración de las sesiones (1 hora y media) era un gran obstáculo, puesto que nunca era suficiente para abordar con atención y profundidad los diferentes aspectos que iban surgiendo.

Lecciones aprendidas y reflexiones

Reforzamos la importancia del conocimiento profundo y la cohesión del grupo como elemento indispensable para trabajar, así como el uso de metodologías que facilitan la comunicación y la escucha desde la vulnerabilidad, la emoción y la experiencia (de participantes y de facilitadoras), tanto para la creación de conocimiento colectivo como para la comprensión mutua y profunda.

También valoramos como clave el hecho de que en todas las sesiones y en el proyecto del grupo contamos con el acompañamiento y el apoyo de las dinamizadoras del espacio (y referentes para el grupo), que fueron clave tanto para impulsar la motivación inicial como para garantizar la continuidad del grupo y secundarlo en su autonomía.



EXPERIENCIA 2.

La revolución del género y los afectos

LO RELACIONAL

<https://revoluciogeneraefectes.tumblr.com/>

www.lorelacional.org

EJES QUE INTERSECCIONAN

- Género/igualdad mujer-hombre
- LGTBI/diversidad sexual y de género
- Interculturalidad/diversidad étnica y racial/racismo

RESUMEN

La Revolución del Género y los Afectos es un proyecto de formación y creación artísticas para la prevención de las violencias de género, con acciones dirigidas al conjunto de la comunidad educativa. Las violencias de género se abordan desde una perspectiva de diversidad (no binaria, no heterocentrada e interseccional) y estructural (relaciones de poder que se derivan del sistema sexo/género/deseo). El proyecto también plantea una incidencia en clave comunitaria, donde las creaciones artísticas de la juventud son compartidas con el resto del centro educativo y/o población, para sensibilizar en la prevención de las violencias de género.

DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA

5 años

PÚBLICO DESTINATARIO

Jóvenes de entre 16 y 21 años, profesorado y familias.

Contexto

Se ha realizado en diferentes poblaciones, como Badalona, Terrassa, Salt, Anglès, Figueres, la Bisbal y Torroella de Montgrí, en contextos de educación formal y no formal. En el marco de esta guía, nos centramos en las acciones que se han desarrollado en los centros educativos de secundaria.

Objetivos

- Ampliar la mirada del sexo, el género y la sexualidad desde una perspectiva de diversidad, no binaria, no heterocentrada e interseccional.
- Reducir los comportamientos, las actitudes y los valores machistas, LGTBI-fóbicos y racistas de las personas jóvenes y transformarlas a partir de creaciones artísticas.
- Incidir y sensibilizar en la prevención de las violencias de género, en el conjunto de la comunidad educativa y comunitaria, mediante las creaciones artísticas.
- Generar un marco común entre el profesorado, el alumnado y las familias para prevenir las violencias de género, desde una perspectiva intercultural, en los centros educativos.

Descripción de la experiencia

La Revolución del género y los afectos se desarrolla a partir de la siguiente estructura:

1. **Adaptación de la propuesta.** Antes de empezar el proyecto se mantienen conversaciones con las personas que lo han solicitado (AFA, entidad del territorio, ayuntamiento, profesorado) y con el profesorado de referencia para detectar necesidades, saber dónde se enmarca la propuesta, si se han efectuado actuaciones previas y desde qué perspectiva, conocer el grupo, presentar el proyecto, los contenidos y la perspectiva. El objetivo

de estas conversaciones previas es adecuar el contenido del proyecto al contexto específico.

2. **Formación para profesorado y familias.** Es una formación de 2 a 4 horas que se realiza antes de la intervención con el grupo de jóvenes. De acuerdo con cada contexto (participación prevista, compromiso por parte de las familias y el profesorado, sensibilidades previas...), se hace de manera separada, con contenidos específicos en función del rol de familias y profesorado en el acompañamiento a las personas jóvenes, o de manera conjunta. La formación sirve para presentar el proyecto, compartir la perspectiva de diversidad desde la que se abordan los talleres (no binaria, no heterocentrada e interseccional), sensibilizar sobre cómo el sistema sexo/género/deseo afecta a la vida cotidiana de la juventud y del instituto, situar expectativas, rebajar tensiones (si se dan), favorecer un clima amable para el desarrollo del proyecto y sumar alianzas en la intervención para la prevención de las violencias de género.

3. **Formación con la juventud.** La actuación con el grupo de jóvenes se realiza a partir de tres talleres.

Taller 1. Se realiza en el aula. La primera parte está dedicada a presentar el proyecto, crear un clima de confianza entre las personas dinamizadoras y el grupo, situar la diversidad sexual y de género desde el respeto (a la propia persona y a las otras), como un derecho fundamental, y consensuar las formas de relación que queremos establecer durante el proyecto (respeto, escucha; no juzgar, respetar la intimidad...).

Antes de entrar en los contenidos relacionados con el género y la sexualidad, hacemos una lluvia de ideas sobre las formas de clasificar a las personas que están más arraigadas en nuestra sociedad. Analizamos las consecuencias que tienen para la vida cotidiana de las personas y la relación que mantienen con el racismo, el machismo, la LGT-

BI-fobia, el capacitismo... Empezamos a introducir una mirada interseccional, explicando que estas categorías no funcionan por separado, sino que, en función del contexto, se interrelacionan y van condicionando nuestras experiencias de vida. Ponemos algunos ejemplos de ello, desde las opresiones y desde el privilegio.

Después de esta contextualización, presentamos el sistema sexo/género/deseo desde una perspectiva de diversidad (no binaria, no heterocentrada) y como una construcción social, en que las formas de pensar, expresar y vivir el cuerpo, el género y la sexualidad están relacionadas con otros aspectos, como el origen cultural, la religión, la edad o las capacidades funcionales. Por lo tanto, las experiencias de desigualdad, resistencia y empoderamiento en relación con el género, la sexualidad y/o el desarrollo sexual pueden ser diferentes para cada persona o colectivo. Cuando hablamos del género como una construcción social que varía según el contexto cultural, tenemos especial cuidado en presentar la diversidad cultural en relación con otros contextos geográficos (México, India...), pero también como una realidad inherente a nuestro contexto geográfico. Incorporamos a los contenidos colectivos o personas del contexto catalán/español que trabajan sobre las experiencias cruzadas de machismo, LGTBI-fobia y racismo. Esta sesión es la que ofrece más contenido conceptual, pero se trabaja a partir de metodologías como el role playing, la mímica y otras dinámicas participadas (tanto en grupo pequeño como en plenaria), que permiten ir construyendo el conocimiento de manera colectiva.

Taller 2. Este taller se realiza en un espacio grande. Está dedicado a aterrizar los contenidos de la primera sesión y a analizar las violencias de género que afectan a la juventud en su vida cotidiana. La identificación de las violencias de género se hace a partir de dinámicas de movimiento y de expresión plástica, que después serán el punto de partida para las creaciones artísticas de la

juventud. Se identifican situaciones, actitudes y comportamientos que generan malestares, desigualdades, discriminaciones, pero también privilegios, resistencias y empoderamientos, en relación con la apariencia, la expresión del género y la vivencia de la sexualidad y de la cultura/religión, u otros aspectos que hayan emergido como relevantes durante la primera sesión. Se propone un análisis situado en diferentes espacios (instituto, casa, espacio público, extraescolares y ocio, espacios de culto u otros espacios significativos para las personas jóvenes).

Se trabaja de manera individual y en pequeño grupo. Después, se comparte en el grupo grande. A partir de los aspectos identificados, se escogen las situaciones que se quieren transformar de manera creativa (con carteles, performances, coreografías..., en función del contexto y de los intereses del grupo). En el proceso de creación, tenemos una mirada atenta a no reproducir estereotipos de género, sexualidad, cultura o religión. No solo en los contenidos, sino también en las relaciones que se establecen para trabajarlos o presentarlos. Algunas preguntas que nos ayudan son: quién (no) participa, cómo participa, qué mensajes estamos compartiendo, cómo se trabaja la toma de decisiones, cómo se ve reflejado el cruce de las diversidades sexual, de género, cultural y religiosa, cómo escogemos los lugares para presentar las creaciones...

4. Repercusión comunitaria. Las creaciones del grupo se comparten con otros grupos del instituto o bien en el municipio donde se realiza el proyecto. Se han realizado diferentes acciones: desfile con batucada para poner carteles en los comercios, performances en la plaza del pueblo, instalaciones de carteles en los equipamientos juveniles, deportivos, culturales y de salud del municipio, instalación de carteles en diferentes espacios del instituto, representación teatral en otros cursos... Si las intervenciones son comunitarias, se organizan conjuntamente con la AFA, las concejalías de Juventud y Educación y las entidades del territorio que se articulan en función de cada contexto (comerciales, deportivas, feministas...).

5. Evaluación del proyecto. La valoración del proyecto con el grupo de jóvenes se hace después de cada sesión y al finalizar el proceso, cuando también se hace una valoración con el profesorado de referencia. Al final, se entrega un informe de devolución con una pequeña descripción de las

acciones desarrolladas y las valoraciones y las propuestas de mejora de las personas participantes, así como las valoraciones técnicas y las propuestas de continuidad del equipo de Lo Relacional.

Resultados e impactos

- Jóvenes, profesorado y familias se han aproximado al sexo, al género y a la sexualidad desde una perspectiva más amplia, inclusiva y más en concordancia con la diversidad de maneras de pensar, vivir, sentir y expresar del conjunto de las personas.
- Se han entendido las violencias machistas, LGTBI-fóbicas y racistas en relación con desigualdades estructurales y no solo como vivencias individuales.
- El grupo de jóvenes ha transformado las experiencias de desigualdad, discriminación y/o violencia por razones de género, desarrollo sexual, sexualidad, cultura y/o religión mediante procesos creativos.
- Se avanza hacia una prevención de las violencias de género desde la corresponsabilidad del conjunto de la comunidad educativa y en clave comunitaria.

Obstáculos y retos

- Tensión entre la concepción de taller y de proceso. Requiere negociación con los centros educativos e implica dedicar más tiempo al proyecto y más compromiso y complicidad por parte del conjunto del profesorado (puesto que afecta a diferentes asignaturas y horarios).
- Ampliar la participación al conjunto de la comunidad educativa. Normalmente, la formación al profesorado se propone como voluntaria y, por lo tanto, depende de su interés y sensibilidad previa. La participación de las familias también supone un reto. Más allá del distanciamiento de las familias durante la etapa de educación secundaria (que requiere un análisis sobre las estructuras de participación más profunda), también nos encontramos con que hablar de diversidad sexual, del cuerpo o de sexualidad públicamente puede resultar difícil, incómodo o comprometido

para las familias (tabúes, aspectos culturales/religiosos, presión social en contextos donde todo el mundo se conoce...).

- El rol del profesorado en los talleres. Desde nuestra perspectiva, es importante que el profesorado esté presente desde la observación, participando con una actitud de escucha activa, sin juicios, para poder dar continuidad al proyecto.
- Alumnado, familias o profesorado pueden expresar resistencias tanto a las temáticas como la perspectiva desde la que se trabajan. Es un reto identificar, atender y acompañar estas resistencias, sin juzgarlas y cuidándonos como facilitadoras (sin ponernos a la defensiva, enfadarnos...).

Lecciones aprendidas y reflexiones

- Contextualizar el proyecto desde la diversidad (sexual, de género, cultural y religiosa) y no únicamente desde la óptica de las personas disidentes de la norma. De este modo, el proyecto habla de todo el mundo, es para todo el mundo. A partir de esta interpelación colectiva, analizamos cómo el sistema sexo-género-deseo afecta de manera desigual a las niñas, a las chicas, a las mujeres y a las personas con identidades, expresiones de género y sexualidades no normativas. O como el sistema sexo-género-deseo también opera de manera diferente en función del contexto y otras variables. Esta forma de abordar la diversidad afectiva, sexual y de género ayuda a hacer que todo el mundo se sienta parte del taller y a rebajar posibles resistencias previas.

- El rol de la persona facilitadora. Durante los talleres esperamos que el alumnado comparta sus vivencias sobre el cuerpo, el género, la cultura, la familia, la religión, las amistades y sus relaciones sexoafectivas... Participar en las dinámicas y compartir lo mismo que les estamos pidiendo nos puede ayudar a saber si les estamos sobreexponiendo, a generar un espacio de confianza y de intimidad, en que todas las experiencias tienen cabida, y a generar vínculo con el grupo.
- La ironía, el humor o las risas de una misma rebajan tensiones y contribuyen a crear un clima propicio para compartir experiencias propias y/o atreverse a explorar, sin miedo al ridículo, al juicio o a no ser políticamente correctas.
- Incorporar experiencias y elementos propios a la creación colectiva permite un aprendizaje vivencial y genera identificación, sentimiento de pertenencia y compromiso con el proyecto y con los contenidos trabajados. Por ejemplo, valoran mucho poder incorporar las lenguas maternas a la creación artística.
- Diversificar las metodologías a lo largo del proceso favorece la participación, facilita la atención y evita que haya personas que sientan incomodidad de manera continuada y desconecten del taller.
- Entender el proyecto desde una perspectiva comunitaria (que incluye profesorado, familias, alumnado y entorno) permite avanzar, desde la corresponsabilidad, hacia una prevención de las violencias de género más compartida, y hacia una intervención más estructural, holística e interseccional.



EXPERIENCIA 3.

Jóvenes referentes

CENTRE D'ESTUDIS AFRICANS I INTERCULTURALS (CEAI)

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA**Jóvenes referentes por la diversidad, la interculturalidad y la prevención de violencias****ENLACE WEB**www.jovesreferents.org**EJES QUE INTERSECCIONAN**

- **Género/igualdad mujer-hombre**
- **Lgbti/diversidad sexual y de género**
- **Migración/origen/refugio**
- **Diversidad religiosa y de creencias**
- **Interculturalidad/diversidad étnica y racial/racismo**
- **Diversidad funcional/discapacidad**
- **Clase social/desigualdades socioeconómicas**

RESUMEN

Jóvenes Referentes por la Diversidad, la Interculturalidad y la Prevención de Violencias es un programa que tiene como objetivo fomentar la participación activa de personas jóvenes afectadas por el racismo o el estigma de origen en los ámbitos de la educación y la intervención social, así como en otros ámbitos en que la diversidad todavía es una asignatura pendiente. Actualmente, el programa consta de seis líneas de acción:

1. Formación de agentes de sensibilización.
2. Encuentros mensuales entre agentes de sensibilización para debatir temas de actualidad y elaborar propuestas de acción social.
3. Talleres de sensibilización dirigidos al alumnado de ESO.
4. Talleres de sensibilización dirigidos a profesionales del ámbito educativo y social.
5. Dinamización de actividades de educación en el tiempo libre.
6. Actividades y acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la población.

DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A pesar de que, actualmente, Jóvenes Referentes se presenta como programa de duración anual con múltiples dimensiones, desde que nació, en 2013, y hasta el 2020 ha estado centrado, casi exclusivamente, en la formación de agentes de sensibilización

Esta formación (1), ofrecida una vez al año y de la que ya se han hecho siete ediciones, tiene una duración total de cinco meses, que incluyen: una fase de reflexión y aprendizaje teórico, una fase de diseño y preparación de prácticas y una fase de realización de prácticas, que culmina con una valoración colectiva del proceso realizado a lo largo de los cinco meses.

Los encuentros mensuales entre agentes de sensibilización (2) se han formalizado como línea estable del programa durante el 2020, y están pensadas en un formato de ciclo anual con una temporalidad paralela al calendario escolar.

Por otro lado, los talleres de sensibilización (3 y 4), la dinamización de actividades de educación en el tiempo libre (5) y las actividades y acciones de sensibilización (6) tienen un carácter aislado y circunstancial, y se realizan a lo largo de todo el año.

PÚBLICO DESTINATARIO

1. La formación de agentes de sensibilización está dirigida exclusivamente a personas jóvenes de entre 18 y 30 años que se sientan afectadas por el racismo o por el estigma de origen. Estas personas no necesariamente tienen que tener formación o experiencia profesional previa en el ámbito de la diversidad, la interculturalidad o la prevención de violencias, puesto que lo que se prioriza es el interés y la motivación para aprender, compartir y formar parte de un proceso grupal.
2. Los encuentros mensuales entre agentes de sensibilización están dirigidos a personas que se han formado previamente en este programa, en cualquiera de las ediciones de la formación desde el año 2013 hasta ahora.
- 3 y 4. Los talleres de sensibilización están dirigidos, por un lado, a alumnado de ESO, y, por el otro, a personal de centros de educación primaria y secundaria, profesionales de la educación social, profesionales del trabajo social y personal técnico de servicios de juventud.
5. La dinamización de actividades de educación en el tiempo libre se ofrece a varios organismos y entidades que quieran incorporar o reforzar el valor de la diversidad a través de referentes jóvenes.

6. Las actividades y las acciones de sensibilización (charlas, campañas, vídeos, publicaciones, intervenciones en medios de comunicación, etc.) están dirigidas al conjunto de la población, con el objetivo de generar conciencia y fomentar el diálogo alrededor de temas de los que a veces no se habla tanto como sería necesario.

Todo lo que se lleva a cabo dentro de las líneas de acción 3, 4, 5 y 6 está diseñado y ejecutado por agentes de sensibilización que se han formado en este programa.

Contexto

El programa está centralizado en la ciudad de Barcelona, pero en la formación (1) y en los encuentros mensuales de agentes de sensibilización (2) participan personas de toda Cataluña. Esto hace que tenga un carácter circular y un impacto multilocalizado, puesto que las personas se desplazan a Barcelona para compartir y generar conocimiento, que posteriormente pueden trasladar a su territorio, ya sea sensibilizando en los círculos más próximos o realizando actividades de cariz más formal.

Los talleres de sensibilización (3 y 4), la dinamización de actividades de educación en el ocio (5) y las actividades y acciones de sensibilización (6) se realizan, de manera prioritaria —pero no excluyente—, dentro del área metropolitana de Barcelona, a pesar de que la intención es tender progresivamente hacia la descentralización.

Objetivos

Jóvenes Referentes surge como respuesta a los estereotipos y prejuicios negativos que hay alrededor de una parte, cada vez más grande, de la población de Cataluña, y se propone combatirlos mediante referentes de diversidad que apuestan por el diálogo y por hacer una pedagogía empática y transformadora. Esta tarea se realiza, por un lado, formando a personas jóvenes afectadas por el racismo o el estigma de origen en cuestiones de diversidad, interculturalidad y prevención de violencias, porque pueden actuar como agentes de sensibilización; y, por el otro, fomentando la

visibilidad y la participación activa de estas personas en varios ámbitos de la vida social, como por ejemplo la educación, la intervención social, la atención a la salud, la gestión medioambiental, las artes, los medios de comunicación y el urbanismo, entre otros.

Descripción de la experiencia

De las seis líneas de acción que actualmente sigue Jóvenes Referentes, la formación (1) y los encuentros mensuales de agentes de sensibilización (2) representan el núcleo del programa, y son los ámbitos en los que la interseccionalidad, entendida como herramienta de comprensión y de análisis experiencial, entra más en juego.

La formación de agentes de sensibilización (1) consta de tres fases: una fase de reflexión y de aprendizaje teórico; una fase de diseño y preparación de prácticas, y una fase de realización de prácticas, que culmina con una valoración colectiva del proceso realizado a lo largo de los cinco meses.

La fase de reflexión y aprendizaje teórico consiste en 10 sesiones semanales en que se trabajan, de manera concreta, diferentes ejes de diversidad — como por ejemplo la diversidad fenotípica, cultural, religiosa, funcional, sexual, afectiva, corporal y de género—, a la vez que se habla sobre los sistemas poder y de inequidad que operan. Estas sesiones son impartidas conjuntamente por la coordinación del programa y por referentes que se han formado en otras ediciones de la misma formación, y consisten en una combinación de dinámicas vivenciales, explicación de conceptos y marcos teóricos y establecimiento de debates, que tienen que proponer y conducir, de manera rotativa, las mismas personas participantes.

La esencia de estas sesiones es la concienciación colectiva: encontrarse, hablar, compartir experiencias para identificar inquietudes y problemáticas comunes y pensar posibles maneras de abordarlas. En este sentido, la perspectiva interseccional tiene un papel fundamental, puesto que es la herramienta que permite reconocer la especificidad experiencial de cada persona en un grupo que se presupone homogéneo en su relación con el racismo o el estigma de origen. En otras palabras, la perspectiva interseccional hace posible observar cómo el fenotipo, el color de piel, la identificación étnica o el bagaje migratorio ocupan lugares muy diferentes en la vida de las personas participantes en función de su posición económica, su situación administrativa, su trayectoria educativa o su posición respecto

al sistema de género (sexo, identidad, expresión y deseo). Este programa parte de la idea de que las personas no pueden ser reducidas a una etiqueta, y que, por lo tanto, es necesario concebirse y conocerse desde esta complejidad para poder comprender y desmontar, de manera igualmente compleja, los sistemas de poder y de inequidad que se pretenden erradicar.

En materia específica de prevención de violencias de género, hay que decir que en esta formación se trabaja constantemente para tener presentes las interacciones de este eje con otros, y para romper así con la dinámica de silencio o reserva que a veces se da en los circuitos de promoción de la interculturalidad cuando aparecen cuestiones particularmente delicadas, como por ejemplo los roles de género, la gestión de los vínculos afectivos o la sexualidad. Este ejercicio es imprescindible, no solo para reconocer que estas formas de violencia se abren paso, en mayor o menor medida, en la mayoría de culturas y sectores de la población, sino también para revelar el papel que tiene el género en determinadas formas de racismo o de estigmatización por origen.

En una segunda instancia, en las fases de diseño, preparación y realización de prácticas, las personas participantes, organizadas en pequeños subgrupos, tienen que plasmar este análisis multidimensional de las problemáticas trabajadas en el formato de actividades o acciones de sensibilización (charlas, campañas, vídeos, publicaciones, intervenciones en medios de comunicación, etc.), momento en que se afianzan los conocimientos aprendidos y se comparten con el conjunto de la población, promoviendo la conciencia crítica.

Los encuentros mensuales entre agentes de sensibilización (2) están concebidas como uno think tank, en los que personas que se han formado anteriormente en este programa se reúnen para debatir cuestiones de actualidad y elaborar propuestas de acción social, entre las cuales figuran los talleres de sensibilización (3 y 4), la dinamización de actividades de educación en el ocio (5) y las actividades y acciones de sensibilización (6) que triangulan el programa. Estos encuentros son el espacio en que se piensa en términos concretos, de aplicación, cómo se puede promover la diversidad y cómo se pueden tratar los problemas sociales que se asocian a ella, mientras que las líneas de acción 3, 4, 5 y 6 son los canales por los que se vehiculan las diversas estrategias elaboradas.

Cada encuentro se dedica a un tema específico dentro de ámbitos como la educación, la intervención social, la atención a la salud, la gestión medioambiental, las artes, los medios de comunicación y el urbanismo —entre otros—, y el objetivo principal es concluir cada sesión con propuestas claras, factibles y constructivas que sirvan de alternativa al victimismo y a la inacción. Igual que en la formación de agentes de sensibilización (1), la perspectiva interseccional es central en el funcionamiento de estos encuentros, y es incluso una condición a la hora de elaborar las propuestas, que tienen que ser rigurosamente sensibles a la complejidad experiencial. El señalamiento y la prevención de las violencias de género es transversal al trabajo que se hace en cada uno de los ámbitos, puesto que se entiende que estas violencias están tan presentes como el racismo y el estigma de origen.

A pesar de que estos encuentros se realizan desde hace un tiempo en modalidad interna, se ha previsto que, a partir del ciclo 2020-2021, las propuestas surgidas de cada sesión estén disponibles para la libre consulta y que, a la vez, se hagan llegar a diferentes organismos, a modo de recomendación y punto de partida de posibles diálogos.

Resultados e impactos

Por un lado, hay un impacto muy significativo entre las personas que hacen la formación de agentes de sensibilización (1), tanto entre aquellas que la viven como una experiencia aislada como entre las que, posteriormente, inician un recorrido en el ámbito de la sensibilización social y acaban siendo formadoras de nuevas generaciones de agentes o bien participando en los encuentros mensuales (2). Sea cual sea el caso, la experiencia de compartir un espacio en el que se puede hablar de todo con personas que tienen vivencias e inquietudes próximas es lo que las personas que pasan por este programa valoran más. Por el otro lado, hay un impacto muy importante entre otras personas jóvenes afectadas por el racismo o el estigma de origen, ya sean alumnos de los centros educativos donde se hacen los talleres (3), participantes en las actividades de educación en el ocio (5) o bien espectadoras de las actividades y acciones de sensibilización (6). Todas valoran de manera muy positiva el hecho de poder conocer a personas con quienes se identifican y a quienes ven como ejemplos de empoderamiento y de reivindicación de la diversidad. Así mismo, está el impacto sobre las personas profesionales

del ámbito educativo y social (4), que, en muchos casos, desconocen la complejidad de su alumnao o de las personas usuarias, y que encuentran en este programa la posibilidad de acercarse a varias cuestiones desde la confianza de estar dialogando con personas que priorizan la pedagogía y la comprensión mutua por encima de la crítica negativa y los juicios de valor. Finalmente, se tiene que reconocer también el impacto que tiene entre el conjunto de la población el hecho de que haya personas diversas haciendo frente a los estereotipos y prejuicios negativos con que la sociedad las ha marcado, presentándose, no como víctimas, sino como sujetos activos de un mundo que exige cambios.

Obstáculos y retos

El reto permanente de este programa es generar un espacio de reflexión, cohesión y acción que sea exclusivo para personas afectadas por el racismo o el estigma de origen, pero que a la vez sea suficientemente inclusivo para no caer en el error de esencializar y homogeneizar a personas por el hecho de que comparten una experiencia determinada. El racismo y el estigma de origen se manifiestan y se viven de maneras muy diversas, y es necesario tener presente esta complejidad en todo lo que se hace en este terreno.

Lecciones aprendidas y reflexiones

Una lección enorme que se ha aprendido en Jóvenes Referentes es que no todo es lo que parece. Hay realidades que tienen que ser objeto de reflexión y procesarse, y a veces son las personas más reservadas de un grupo las que, de repente, dan un giro y acaban siendo el punto de referencia. Nuestro trabajo consiste en hacer que esto continúe pasando.



EXPERIENCIA 4.

Latido libre

ULLERES PER A ESQUERRANS I EROL URBÀ

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA

Latido libre

ENLACE WEB

www.ulleresperesquerrans.com

y www.erolurba.org

EJES QUE INTERSECCIONAN

- Género/igualdad mujer-hombre
- Lgbti/diversidad sexual y de género
- Migración/origen/refugio
- Diversidad religiosa y de creencias
- Interculturalidad/diversidad étnica y racial/racismo
- Diversidad funcional/discapacidad
- Clase social/desigualdades socioeconómicas
- Edad/adultismo

RESUMEN

Latido Libre es un proceso participativo juvenil y comunitario que tiene la clara misión de acompañar y empoderar a las jóvenes del municipio para que se conviertan en agentes activos contra cualquier tipo de opresión social que sufren personalmente o colectivamente. Captando las diversas opresiones que experimentan las jóvenes, se realiza un proceso paralelo de empoderamiento personal y también de creación artística, del cual resultan performances en el espacio público, cámaras ocultas, videoclips, canciones... que les permiten expresarse y crecer ante aquello que les hace daño.

Después de la creación artística, completamos el proceso generando un diálogo con el agente que ha generado o genera dolor (personas que hacen bromas racistas, familias que controlan o abusan de su poder, policía que puede estigmatizar a las jóvenes, políticas que no escuchan su voz...) o con la comunidad educativa o próxima a las jóvenes. Así, fomentamos una cultura de expresión consciente, de escucha activa, de restauración, de responsabilización y de transformación de las opresiones que viven las jóvenes en el municipio.

DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA

6 meses

PÚBLICO DESTINATARIO

Jóvenes (institutos, grupos de iguales informales, grupos de entidades...)

Contexto

La captación se realiza en el espacio donde suele estar el grupo (institutos, calle, local de la entidad...).

La experiencia sigue en un espacio municipal donde se puedan realizar dinámicas con seguridad, confort y bienestar.

Las acciones, dependiendo del grupo, se realizarán en el espacio público o en un equipamiento público.

Objetivos

- Acompañar el empoderamiento de las jóvenes ante las opresiones que sufren.
- Crear un producto artístico que sea una expresión emocional y política de su voz y experiencia.
- Crear un grupo de jóvenes diversas y referentes que estén posicionadas ante opresiones sociales.
- Crear un diálogo con los agentes opresores, la comunidad próxima o representantes institucionales para promover cambios reales en las relaciones o en las políticas públicas locales
- Conectar con las jóvenes.

Descripción de la experiencia

La perspectiva interseccional es transversal al proyecto en virtud de varias formas de intervención continuada (sea con un juego, con dinámicas de profundización o bien en espacios informales):

- Bienvenida y reconocimiento de cualquier malestar u opresión: crear un espacio de escucha y de identificación y valoración de las opresiones, en que no se margine a nadie ni se establezca una jerarquía.
- Expresión completa de las vivencias: alentamos a expresarlo todo, incluso comentarios que puedan ser molestos, políticamente

incorrectos o que provoquen incomodidad en el grupo. De esta forma, fomentamos que los juegos de poder se trabajen a través del diálogo y la comunicación, y que no haya ideas o vivencias que queden marginadas. La experiencia contribuye a visibilizar la complejidad de los juegos de poder y de las relaciones.

- Responsabilidad: ponemos en el centro de cualquier intervención la responsabilidad en relación con nuestras acciones e interacciones y con el poder que ejercemos. Así, hacemos que, en cada momento y en cualquier situación, tanto si estamos en una posición de privilegio como en una de opresión, podamos tomar agencia de nuestros actos.
- Oprimidas y privilegiadas a la vez: ponemos constantemente sobre la mesa que no siempre ejercemos un mismo papel (oprimida o privilegiada), y rehuimos la conexión de ideas víctima = oprimida y opresora = privilegiada. No se trata de roles estancos ni de identidades o vivencias únicas.
- Formación constante: fomentamos una actitud individual de aprendizaje y formación como forma de crecer y tomar conciencia de realidades y vivencias más allá de nuestras identidades y sistemas de creencia.
- Contexto de aquí y ahora: asumimos las dinámicas estructurales que se muestran a través de las estadísticas, pero también ponemos sobre la mesa que el contexto del aquí y el ahora es esencial para comprender la complejidad ambiental de los juegos de poder y su interseccionalidad. Y tenemos en cuenta que, dependiendo de la configuración del grupo con que trabajamos, personas oprimidas en aquel espacio pueden disfrutar de privilegios en otro.
- Educadoras alumnas: como educadoras, también tenemos nuestras identidades, y es clave adoptar una actitud de escucha y apertura

completa para no cortar muchas vivencias desde nuestro privilegio.

- Colaboración con referentes: dependiendo del contexto y del grupo, es clave contar con alianzas que representen referentes diversas en todo tipos de intersecciones. Así, las jóvenes pueden relacionarse con referentes próximas a sus identidades, y tenemos en cuenta la necesidad de comunidad, empatía radical y referencia.

Para poder trabajar estas experiencias, generamos constantemente rituales de profundización pedagógica, de conciencia y de trabajo interno y grupal:

- Rondas emocionales: para trabajar en cada momento nuestras vivencias, dentro y fuera del grupo, a través de dinámicas de inicio y finalización de las sesiones.
- Momentos de trabajo interior y grupal: según las experiencias que se expresan y que estamos abordando, para poder trabajar cualquier rol (oprimida o privilegiada). Compartimos las experiencias e invitamos voces políticamente incorrectas o incómodas a expresarse, y gestionamos colectivamente aquello que ponen de manifiesto.
- Atención individualizada: sea a través de whatsapps o presencialmente, buscamos momentos cualitativamente diversos, captamos señales de bienestar o malestar, y los vamos desgranando con el grupo. Porque, muchas veces, si no tenemos en cuenta estas pequeñas señales de malestar, podemos pasar por alto alguna opresión que estemos generando. Este tipo de inconsciencia por parte de la dinamización puede favorecer que las jóvenes abandonen el proyecto.

Resultados e impactos

- Crecimiento y empoderamiento personal ante las opresiones.

- Crecimiento y empoderamiento colectivo ante las opresiones.
- Adquisición de sensibilidad y perspectiva interseccional para con las opresiones.
- Expresión y crecimiento a través de algún tipo de expresión artística.
- Transformación de la situación relacional, comunitaria o institucional, en relación con las opresiones, a través del compromiso y del cambio.

Obstáculos y retos

- Establecer diálogo con los agentes opresores, por la seguridad de las jóvenes participantes o por la oposición y hostilidad de los mencionados agentes.
- Encontrar las formas para que las estructuras orgánicas del municipio (entidades, asambleas, casales de jóvenes, institutos...) den continuidad al trabajo realizado y al grupo creado.

Lecciones aprendidas y reflexiones

- Poner la joven en el centro: su voz, su experiencia y su potencial infinito.
- Crecimiento y resiliencia: la enorme capacidad de resiliencia de las jóvenes ante las opresiones vividas, que les permite sobreponerse rápidamente.
- Construcción colectiva y comunitaria: la potencialidad del grupo y del colectivo a la hora de empoderarse.
- Uso del arte como medio de transformación: utilizar las diversas expresiones artísticas.
- Impacto directo sobre la estructura social o institucional: creación de un diálogo directo entre las jóvenes y otros agentes, orientado a generar un compromiso por la transformación.



BIBLIO- GRAFÍA

Adelantado, J., Noguera, J.A. y Rambla, X. (2000). “El marco de análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales”, a J. Adelantado (coord.). *Cambios en el Estado del Bienestar*. Barcelona: Icària.

Britzman, D. (1995). “Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight”. *Educational Theory*, 45 (2): 151-165.

Britzman, D. (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icària.

Britzman, D. (2005). “Educación precoz”, en S. Steinberg y S. Talburt (eds.), *Pensando “queer”: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.

Castañeda, C. (2014). “Child”. *Transgender Studies Quarterly* 1(1-2): 59-61.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Butler, J. y Yancy, G. (2019). “When Killing Women Isn’t a Crime”. *The New York Times*, 10 de Julio <https://www.nytimes.com/2019/07/10/opinion/judith-butler-gender.html>

Caireta M. y Barbeito C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Cerdanyola del Vallès: Escola de Cultura de Pau UAB.

Cho, S., Crenshaw, K. y McCall, L. (2013). “Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis”. *Signs* 38 (4): 785-810.

Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Power, and The Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman.

Combahee River Collective (1977). “Un manifiesto feminista Negro”, en R. L. Platero (coord.), *Intersecciones. cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.

Crenshaw, K. (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique Of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, And Antiracist Politics”. *The University Of Chicago Legal Forum*, 140: 139-167.

Delgadillo, A. M. (2020). “Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. Teoría de la Educación”. *Revista Interuniversitaria* 32(2), 51-63.

Elenes, C. A. (2013). “Transformando Fronteras”, en B. J. Thayer-Bacon, L. Stone, y K. M. Sprecher (eds.), *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. Albany: State University of New York Press.

Ellsworth, E. (1999). “¿Por qué esto no parece empoderante?” En M. Belausteguigoita y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, 55-89, Paidós: México.

flores, v. (2018). “Afectos, pedagogías, infancias y heteronomatidad. Reflexiones sobre el daño”, en VVAA, *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocayvulva Ediciones.

flores, v. i Schüller G. P. (2014). “Experta en género: no hay que pensar tanto en qué enseñaré sino en qué estoy dispuesta a escuchar”, *Nacion.cl*, 7 de julio.

flores, v. (2018b). “Esporas de indisciplina” en VVAA, *Pedagogías transgresoras II*. Santo Tomé, Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.

Galarte, F. (2014). “Pedagogy.” *Transgender Studies Quarterly* 1(1-2): 124-28.

Hancock, A (2016). *Intersectionality, an intellectual history*. New York: Oxford University Press.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

hooks, b. 1984. *Feminist Theory. From Margin to Center*. New York y Massachusetts: South End Press.

Marçal, M. M. (1977). *Cau de llunes*. Barcelona: Proa.

Marx, K. (1985). *El Dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona: Ariel.

Orner, M. (1999) “Interrumpiendo los llamados para una voz del y la estudiante en la educación ‘liberadora’. Una perspectiva posestructuralista feminista, en M. Belausteguigoita y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos*. México: Paidós

Platero, R. L. (2018). “Ideas clave de las pedagogías transformadoras” en A. Ocampo (ed.), *Pedagogías queer: diálogos críticamente subversivos sobre la domesticación educativa*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Rich, A. (1980). “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”. *Signs* 5(4): 631-660.

Rodó-Zárate, Maria y Jorba, Marta (2020). “Metaphors of Intersectionality: reframing the debate with a new image” *European Journal of Women’s Studies*. <https://doi.org/10.1177/1350506820930734>

Anexo Actividad 3

“Tablas para la realización de los Relief Maps en papel”

TABLA 1:

1. Escoge 4 lugares que sean relevantes para tu vida cotidiana y escríbelos en cada casilla de la primera columna
2. Piensa como te sientes en cada uno de ellos según tu posición de género, clase, etc. (las categorías se pueden modificar) y descríbelo con una frase para cada casilla.
3. En la última columna puedes añadir otro eje que creas que es relevante en tu vida cotidiana: religión, diversidad funcional, cánones estéticos...

Como me siento a causa de mi... -----				
Como me siento a causa de mi CLASE				
Como me siento a causa de mi ÉTNIA				
Como me siento a causa de mi EDAD				
Como me siento a causa de mi ORIENTACIÓN SEXUAL				
Como me siento a causa de mi GÉNERO				
LUGARES				

TABLA 2

Clasifica los lugares según estos cuatro tipos:

- Lugares de opresión: sientes malestares importantes a causa de una o más posiciones.
- Lugares controvertidos: te sientes bien en relación a algún aspecto pero mal en relación a otra posición.
- Lugares neutros: no sientes ni malestar ni alivio.
- Lugares de alivio: sientes bienestar.

QUE TIPO DE LUGAR ES	<input type="radio"/> Lugar de opresión <input type="radio"/> Lugar controvertido <input type="radio"/> Lugar neutro <input type="radio"/> Lugar de alivio	<input type="radio"/> Lugar de opresión <input type="radio"/> Lugar controvertido <input type="radio"/> Lugar neutro <input type="radio"/> Lugar de alivio	<input type="radio"/> Lugar de opresión <input type="radio"/> Lugar controvertido <input type="radio"/> Lugar neutro <input type="radio"/> Lugar de alivio	<input type="radio"/> Lugar de opresión <input type="radio"/> Lugar controvertido <input type="radio"/> Lugar neutro <input type="radio"/> Lugar de alivio
LUGAR				

Anexo Actividad 5

TARJETAS PERSONAJES

RELIEF MAP

1. Escribe los lugares en la parte de abajo, siguiendo el orden de la Tabla 2. Ponlos uno junto al otro (no un sobre el otro).
2. Por cada eje, coge un lápiz de un color y dibuja un punto más arriba o más abajo por cada lugar: arriba = fuerte malestar; abajo= bienestar, alivio.
3. Dibuja una línea entre los puntos de un mismo color.

- Género
- Orientación sexual
- Edad
- Etnicidad
- Clase social
- -----



PERSONAJE 1

A Mina le gusta mucho escuchar música y hacer grafitis. Es una chica gorda y viste siempre con ropa muy ancha. Es lesbiana: lo dice abiertamente.

PERSONAJE 2

Gabi no se ha interesado nunca por las típicas actividades que hacen la mayoría de los chicos de su clase. Le encantan los colores chillones y tiene una expresividad muy femenina. Es una persona muy alegre, pero le molesta que le pregunten por su orientación sexual.

PERSONAJE 3

A Samira le encanta llevar tops, ropa ajustada y bailar twerk a la hora del recreo. Se depila las piernas y las axilas y cada día se maquilla los ojos para ir a clase.

PERSONAJE 4

Álex es una persona muy abierta y popular dentro de su clase. Está muy fibrado y no para de colgar fotos en las redes exhibiendo su físico, ropa de marca y su nueva moto.

PERSONAJE 5

Alí va al instituto con un turbante en la cabeza. Es un chico reservado a quien le encanta devorar libros en la biblioteca.

TABLA
(para poner en común con el grupo grande)

QUÉ COSAS HACE...	MINA	ÀLEX	GABI	SAMIRA	ALÍ
Porque quiere					
Porque le obligan					
Para llamar la atención					
Para gustar a l@s demás					
Para cambiar la situación					
Posibles discriminaciones					
Otras informaciones					

