



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia

“La democratización familiar hacia la construcción de nuevas masculinidades como estrategia para prevenir la violencia escolar entre estudiantes de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur”

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Que como parte de los requisitos para obtener el diploma de Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia

Presenta:

Lic. Gustavo Edgardo Batres Jaramillo

Dirigido por:

Dra. Ilithya Guevara Hernández

Oción de titulación:

Trabajo escrito, replica examen oral

Dra. Ilithya Guevara Hernández
Presidente

Mtra. Marilú Servín Miranda
Secretario

Dra. María Elena Meza de Luna
Vocal

Dra. Amanda. Hernández Pérez
Suplente

Mtro. Hernando Hernández Nava
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Septiembre 2020
México

RESUMEN

Este proyecto de intervención explora la relación entre la socialización primaria y la construcción de la masculinidad en un grupo de estudiantes hombres de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur, en el municipio de Querétaro, Querétaro, con el objetivo de contribuir a la prevención de violencia familiar y escolar y contribuir a la democratización familiar.

El trabajo se estructura en tres partes. Un primer apartado brinda sustento teórico al proyecto de intervención y al problema de investigación. Posteriormente se presenta un diagnóstico realizado con los estudiantes de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur, con el objetivo de identificar las características de sus masculinidades y de la socialización que viven en sus familias e identificar problemáticas de violencia. Finalmente, se presenta un proyecto de intervención que propone soluciones a los problemas identificados en el diagnóstico.

Palabras clave: masculinidades, democratización familiar, género, juventudes, familias, violencia, prevención.

ABSTRACT

This intervention project explores the relation between primary socialization and the construction of masculinity in a group of male students from the school "Escuela de Bachilleres Plantel Sur", in the city of Querétaro, México, with the purpose of contributing to the prevention of family violence and school violence, contributing to family democratization.

It is structured in three parts. A first section provides theoretical support to the intervention project and the research problem. Subsequently, a diagnosis made with the students is presented, in order to describe the characteristics of their masculinities and the socialization that they live in their families, as well as identifying violence problems. Finally, an intervention project with solutions proposals to the problems identified in the diagnosis is presented.

Keywords: masculinities, family democratization, gender, youth, families, violence, prevention.

DEDICATORIA

A mi familia, a la de sangre y a la elegida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por el apoyo y soporte que me brindaron a lo largo de este proceso. Gracias por entender, cuando me entienden y por dejarme ser, cuando no me entienden.

A mi amiga Andrea Verdi y a su familia, por recibirme siempre con los brazos abiertos. No saben cuánto les aprecio y les agradezco su apoyo.

A todas las profesoras de la especialidad, por lo compartido y por la disposición a construir el conocimiento con nosotros. A mi asesora, la Dra. Ilihya Guevara, por su apoyo y acompañamiento. A la Dra. María Elena, por su paciencia y empatía con el grupo. A mis sinodales, por sus valiosas observaciones y retroalimentación.

A mis compañeras y compañeros, por el apoyo y la contención que nos dimos y por lo compartido. A Tabatha, Dani, Shei, Fer, Bis, Jaz, Lalo, Esme, Ere, Ale, Irene, Majo, Guadalupe y Laura. Por los acuerdos y los desacuerdos. Aprendí y crecí mucho al lado de todos ustedes, gracias infinitas.

A los estudiantes y el personal de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur, por su disposición a participar en el proyecto. Gracias por darme un poco de su tiempo y por haber tenido la confianza de compartir sus realidades conmigo.

Al Conacyt y la sociedad mexicana, por permitirme volver a estudiar al otorgarme una beca de posgrado.

A Casey y Becky, mis dos perritas, a quienes no podía dejar de mencionar. Gracias por su amor perruno y por hacer más llevaderos los días difíciles con su existencia.

A mí mismo.

Gracias

ÍNDICE

Introducción.....	8
I. MARCO TEÓRICO	9
1. Familia.....	9
1.2 Estructura familiar	10
1.2.1 Tipos de familia.....	10
1.2.2 Ciclos de vida de las familias.....	11
1.3 Transformaciones de las familias	11
2. Género	13
2.1 Definición de género.....	13
2.2 Masculinidad.....	14
2.2.1 Socialización y construcción social de las masculinidades	17
3. Generaciones	20
3.1 La juventud como categoría de análisis.....	20
4. Poder y violencia	22
4.1 Definición de poder	22
4.2 Definición de violencia.....	24
4.2.1 Modalidades de la violencia	26
4.2.1.1 Violencia de género y violencia masculina.....	26
4.2.1.2 Violencia en las familias.....	27
4.2.2.3 Violencia escolar	28
5. Democratización familiar como alternativa para prevenir la violencia	30
5.1 Conceptualización y dimensiones de la democratización familiar	30
2. DIAGNÓSTICO	31
2.1 Estructura base del diagnóstico.....	31
2.1.1 Enfoque del Diagnóstico	31
2.1.2 Planteamiento del problema inicial	32
2.2 Diseño Metodológico.....	34
2.2.1 Objetivos del Diagnóstico.....	34
2.2.2 Población objetivo	34
2.2.3 Estrategias, etapas y actividades	35
2.2.4 Técnicas e instrumentos del estudio	35

2.2.5	Planeación del diagnóstico	36
2.3	Plan de análisis general de información	37
2.3.1	Conceptos e indicadores de la situación macro de las familias	37
2.3.2	Conceptos e indicadores de la situación micro de las familias	38
2.4	Análisis de resultados.....	39
2.4.1	Análisis de la situación macro de las familias y población de estudio ...	39
2.4.1.1	Escuela Preparatoria Sur	39
2.4.1.2	Población joven y población en nivel medio superior	39
2.4.1.3	Familia y hogar de las personas jóvenes	40
2.4.1.4	Violencia	40
2.4.1.4.1	Violencia familiar	40
2.4.1.4.2	Violencia escolar.....	41
2.4.2	Análisis de resultados de la situación micro de las familias	42
2.4.2.1	Descripción de la muestra	42
2.4.2.2	Caracterización de las familias	43
2.4.2.2.1	Estructura familiar y ciclo de vida.....	43
2.4.2.2.2	Nivel de escolaridad y ocupación de los padres y madres de familia	44
2.4.2.2.3	Participación económica de otros integrantes de la familia	46
2.4.2.3	Principales problemas de las familias.....	47
2.4.2.3.1	Autoridad y toma de decisiones	47
2.4.2.3.2	Roles de género: división de tareas en el hogar por sexo	50
2.4.2.3.3	Roles de género: actividades recreativas por sexo	53
2.4.2.3.4	Violencia familiar	57
2.4.2.3.5	Construcción de la masculinidad y estereotipos de género	60
2.4.2.3.7	Adultocentrismo y estereotipos generacionales	62
2.4.2.3.8	Comunicación familiar	62
2.4.2.4	Análisis de brechas en las familias: vulnerabilidad o factores de riesgo familiar	63
2.5	Árbol de problemas.....	64
2.6	Descripción del problema a intervenir.....	65
III.	ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	65
3.1	Diseño del proyecto	65
3.1.2	Objetivos.....	66

3.1.2.1	Objetivo general	66
3.1.2.2	Objetivos específicos	66
3.2	Estructura del proyecto	67
3.2.1	Elementos de la estructura del proyecto	67
3.2.2	Ruta crítica del proyecto	67
	ETAPAS DEL PROYECTO	68
	PRODUCTOS Y RESULTADOS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS (PROCESOS).....	71
	ACTIVIDADES PARA REALIZAR LOS RESULTADOS	73
3.3	Metas del proyecto.....	77
3.4	Indicadores de efectos del proyecto.....	77
3.5	Criterios de valoración del proyecto.....	78
3.6	Sostenibilidad del proyecto.....	79
3.7	Modelo de implementación y gestión del proyecto	80
3.7.1	Ciclo de implementación y gestión	80
3.7.1.1	Esquema del ciclo de implementación y gestión	80
3.7.1.2	Descripción de cada elemento que integra el ciclo	80
3.7.2	Plan de gestión del proyecto.....	81
3.7.2.1	Estructura organizativa	81
3.7.2.2	Actividades de gestión	81
3.7.3	Plan de implementación	82
3.7.3.1	Presentación de las actividades propuestas	82
3.7.4	Plan de monitoreo y evaluación.....	83
3.8	Plan económico financiero	86
3.9	Entregables del proyecto	86
	BIBLIOGRAFÍA	87
	ANEXOS.....	93

Introducción

Este proyecto de intervención explora la relación existente entre la socialización primaria y la construcción de la masculinidad en un grupo de estudiantes hombres de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur, en el municipio de Querétaro, Querétaro. El objetivo principal es indagar si existe una relación entre la forma en que los varones construyen sus masculinidades a partir de la socialización que experimentan en sus familias y la violencia escolar entre pares ejercida por estudiantes de sexo masculino.

El trabajo se encuentra estructurado en tres partes. En el primer apartado, correspondiente al marco teórico, se desarrollan los conceptos de familia, juventud, género, masculinidad, poder, violencia y democratización familiar; con el objetivo de dar un sustento teórico al proyecto de intervención y al problema de investigación.

Posteriormente, se presenta un diagnóstico, incluyendo una estructura base, donde se detallan el enfoque del diagnóstico, el problema inicial y las preguntas de investigación; el diseño metodológico, en donde se señalan los objetivos, la población a intervenir, las estrategias a seguir, las técnicas e instrumentos de investigación, y los recursos necesarios; y un plan de análisis general de la información, en donde se especifican los conceptos e indicadores de la situación de las familias a nivel macro y micro.

Finalmente, se presenta un proyecto de intervención, el cual propone soluciones a las problemáticas identificadas en el diagnóstico.

I. MARCO TEÓRICO

1. Familia

La familia como unidad de estudio ha sido tratada por diferentes disciplinas, como la sociología, la economía, la demografía, la antropología o los estudios históricos. Los múltiples tipos de familias que han sido observados alrededor del mundo y en diferentes momentos de la historia, así como la diversidad de características y formas de organización que presentan, imposibilitan el establecimiento de una definición universal o totalizadora de familia; como señala Rosario Esteinou, “frente a cualquier definición universal, se pueden contraponer ejemplos de formas o vínculos que la cuestionen” (2008, p. 73).

Resulta preferible desarrollar definiciones situadas a partir del contexto de las familias estudiadas, estableciendo rasgos o características que puedan ser comunes a las mismas. Se retomará la definición y caracterización de la familia propuesta por Esteinou y se complementará señalando los aspectos históricos, económicos, sociales y culturales que han influido y generado cambios en las familias mexicanas los últimos años.

Según Esteinou:

La familia contemporánea puede ser considerada como una forma de organización para la gestión de la cotidianidad, así que se pueden comprender las estructuras internas que conforman a la familia para su interacción social y su calidad de vida, a partir de las estrategias que el mismo grupo familiar ha venido representando. Entonces, la familia es un ámbito de interacción que, como tal, genera sentido y socializa interpretaciones disponibles dentro de ese ámbito (Esteinou, citada por Capulín, Otero y Reyes, 2016, p. 222).

De acuerdo con esta misma autora, desde un punto de vista sociológico, “la familia puede ser pensada como un grupo social constituido no solo por individuos sino sobre todo por relaciones”. Estas relaciones pueden darse entre diferentes miembros, como la pareja, los hijos e hijas, los tíos y tías, abuelos y abuelas, etc. y “suponen conexiones, lazos y obligaciones entre las personas involucradas” (Esteinou 2008: pág. 75).

Por otra parte, Esteinou (2008) también señala cuatro aspectos comunes a las familias que la diferencian de otros grupos sociales: la mayor intensidad del involucramiento establecida entre sus miembros, que agrega un elemento emocional único; que las relaciones establecidas tienen un periodo de duración mayor que la mayoría de otros grupos sociales; que cuentan con una historia y una tradición y que es considerada, más que otros grupos sociales, una institución social, así: “ser miembro de un grupo familiar [...] significa tener ciertos derechos y responsabilidades reconocidos desde el punto de vista legal” (p. 75).

1.2 Estructura familiar

1.2.1 Tipos de familia

De acuerdo con la tipología propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe¹, las familias latinoamericanas pueden clasificarse en tres grandes grupos: nucleares, extensas, y compuestas (Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014). Cuando la clasificación se realiza no por las familias, sino de acuerdo con tipos de hogares, se mantienen estas categorías y se añade una más: la de los hogares no familiares.

Familias nucleares

Son aquellas que conforman un núcleo conyugal con o sin hijos, o bien, un núcleo conyugal incompleto con hijos, en cuyo caso son clasificadas como familias monoparentales (cuando están conformadas por uno solo de los padres más los hijos) (Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014).

Familias extensas

Aquellas conformadas por una familia u hogar nuclear, en la que además conviven uno o más familiares (es decir, formadas por el padre, la madre o ambos, con o sin hijos y otros parientes) (Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014).

Familias compuestas

Son aquellas conformadas por hogares nucleares o extensos, en los que además conviven uno o más miembros que no guardan relaciones de parentesco con la

¹ En adelante, CEPAL.

familia (conformadas por el padre, la madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros parientes y con otros no parientes) (Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014).

Hogares no familiares

Están conformados por hogares unipersonales, es decir, en los que vive una sola persona, o bien, por varias personas que no guardan relaciones de parentesco inmediato entre ellas (Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014).

1.2.2 Ciclos de vida de las familias

La CEPAL (2004) propone una tipología para clasificar las diferentes etapas por las que atraviesan las familias durante su ciclo de vida:

- **Pareja joven sin hijos:** conformadas por parejas que no han tenido hijos y en donde las mujeres tienen menos de 40 años.
- **Etapas de inicio de la familia:** corresponde a las familias que cuentan con uno o más hijos de 5 años o menos.
- **Etapas de expansión:** es en la que se encuentran las familias cuyos hijos mayores cuentan con entre 6 y 12 años, independientemente de que cuenten con hijos menores a esta edad.
- **Etapas de consolidación:** corresponde a familias con hijos de entre 13 y 18 años, o a aquellas en las que existe una diferencia de edad entre los hijos mayores y los menores de entre 12 y 15 años.
- **Etapas de salida:** es en la que se encuentran las familias cuyos hijos menores cuentan con 19 años o más.
- **Pareja mayor sin hijos:** son aquellas parejas sin hijos en las que las mujeres cuentan con más de 40 años.

1.3 Transformaciones de las familias

Las transformaciones acontecidas en las familias mexicanas en los últimos años se relacionan con las tendencias sociodemográficas y los cambios socioeconómicos del último siglo (Ariza y Oliveira, 2009). A esto hay que agregar las transformaciones políticas y sociales, así como los cambios culturales e identitarios (Ariza y de Oliveira, 2001); la globalización y “la expansión de la cultura occidental” (Giddens, 2000, p. 194).

En cuanto a las tendencias sociodemográficas, se produjo un descenso en los niveles de mortalidad y un aumento en la esperanza de vida, lo que incrementó el tiempo de vida en pareja, produciéndose también un crecimiento en la tasa de separaciones y divorcios; además, el envejecimiento de la población ha prolongado la duración de los roles familiares. También se produjo una baja en la tasa de fecundidad por el uso de anticonceptivos, reduciéndose el tamaño de las familias y aumentando el control de las mujeres sobre sus cuerpos (Ariza y Oliveira, 2009).

En los cambios socioeconómicos, el neoliberalismo generó una serie de transformaciones estructurales en México durante las últimas décadas, con consecuencias negativas para la mayor parte de la población, impactando de distintas maneras a las familias mexicanas (García-Bedoy, 1992). Desde mediados de los años ochenta, la población sufrió una pérdida gradual de poder adquisitivo y, desde principios de los noventa, una creciente precarización e informalización del empleo. La distribución del ingreso, por otro lado, muestra profundas desigualdades económicas, concentrándose la mayor parte del capital en un reducido porcentaje de la población (Del Castillo Negrete, 2012).

En este contexto, los individuos y sus familias han desarrollado estrategias para adaptarse y sobrevivir a los cambios, modificando los roles desempeñados tradicionalmente. Las familias han optado por incrementar el número de proveedores de ingreso por hogar, incorporándose al mercado laboral miembros que tradicionalmente habían desempeñado papeles distintos, como las madres de familia, hijas e hijos, lo que ha provocado que el ingreso provenga cada vez más de aportes combinados (Schmukler y del Rosario, 2009, p. 43-44).

Las familias mexicanas también enfrentan conflictos y tensiones producto de cambios culturales y diferencias generacionales, enmarcados en contextos de desigualdad entre jóvenes y adultos.² Se observan cambios relacionados con el

² De acuerdo con la UNICEF, las relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad no son igualitarias, están jerarquizadas (2013, p. 18). Se habla así de *adultocentrismo*, para referirse a aquellas “relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos ubicándolos en una posición de superioridad [...] por el solo hecho de ser adultos” (UNICEF, 2013, pág. 18). En el caso de las

acceso de jóvenes, niñas y niños a la información a través de tecnologías como internet y dispositivos de comunicación móvil.

Todo lo anterior genera nuevos conflictos y tensiones familiares. Por un lado, se encuentran quienes crecieron en una sociedad que no cuestionaba la jerarquía tradicional de las familias, donde la autoridad recaía principalmente en el padre, y las voces de las y los más jóvenes no solían ser tomadas en cuenta; por otro, quienes han crecido en un contexto caracterizado por los cambios señalados.

2. Género

2.1 Definición de género

El concepto de género remite, en su acepción más general, al “conjunto de características de personalidad, gustos, preferencias, actitudes, papeles y valores que desarrolla una persona cuando se identifica con un sexo” (Serret y Méndez, 2011: p. 24). Desde la teoría feminista, estas características son entendidas, además, como el resultado de la construcción cultural de las diferencias entre los sexos (Serret y Méndez, 2011, p. 35). En palabras de Marta Lamas: se reconoce “una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales” (2013, p. 327) lo que permite criticar la existencia de una “esencia” femenina y otra masculina.

Por otra parte, el género como teoría es también la expresión de la preocupación política de sus autoras por “entender las posibles causas de la subordinación de las mujeres y las consecuencias [...] de dicha subordinación” (Serret y Méndez, 2011: p. 35) a partir de la constatación histórica y antropológica de que la desigualdad entre hombres y mujeres está presente en todas las culturas a lo largo del tiempo. Esto implica que las diferencias de género “operan siempre como desigualdad” (Serret y Méndez, 2011: p. 28).

Es importante aclarar que el género y sus rasgos asociados no deben entenderse como características fijas o estáticas del *deber ser* de hombres y mujeres, sino

familias, esto se traduce en un mayor ejercicio de violencia por parte de los adultos hacia jóvenes, niñas y niños, principalmente cuando se producen situaciones de conflicto que los enfrentan.

como un conjunto de significados cambiantes (de ahí su dimensión histórica) en constante proceso de resignificación y reconstrucción, el cual se lleva a cabo en el plano social. Asimismo, términos como sexo, cuerpo y biología, no deben entenderse como si fueran ahistóricos o neutros, pues estos también son fruto de construcciones histórico-sociales y están, por lo tanto, atravesados por relaciones de poder. Así, no es que el sexo determine al género, sino que ambos, sexo y género, son construidos y significados y, en el proceso, es más bien el género “el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual” (Scott, 2011, p. 100).

Joan Scott señala que el género “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y también “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1996, p. 87), precisando que el género “es el campo primario dentro del cual o por medio del cual” este se articula (1996, p. 90).

Este trabajo entenderá *género* como la construcción social, cultural e histórica de la diferencia sexual, que da como resultado las distintas concepciones de lo que representa *ser hombre* y *ser mujer* y a partir de lo cual estas últimas se encuentran en una situación de desigualdad ante los hombres. En lo que respecta a su aspecto dinámico, se retomará la propuesta de Scott, en tanto considera al género como elemento constitutivo de las relaciones sociales (conformado por símbolos, normatividad, en interrelación con las instituciones y organizaciones sociales y como elemento fundante de las identidades subjetivas)³ y como forma primaria de relaciones significantes de poder.

2.2 Masculinidad

La forma en que los varones aprendemos qué es *ser hombres*, el conjunto de características, significados, valores y comportamientos que le atribuimos a lo

³ Como elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en la diferencia sexual, Scott considera que el género comprende cuatro elementos interrelacionados: “símbolos, culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples” (y a menudo contradictorias o duales); “conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas”; “nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales” (parentesco, familia, mercado de trabajo, educación, política); y un cuarto aspecto que corresponde a las identidades subjetivas (1996: págs. 87-89).

masculino, tienen su origen en procesos de socialización y reproducción social, cuyo inicio se remonta a la infancia de los individuos y a las dinámicas familiares de convivencia y comunicación. Como señala de Keijzer, “el género se interioriza a través de la socialización entendida como un complejo y detallado proceso [...] de incorporación de formas de representarse, valorar y actuar en el mundo” (2003, p. 138). Asimismo, “este proceso no ocurre solo durante la infancia [...] sino a lo largo del ciclo de vida” (Sáez, citada por De Keijzer, 2003, p. 138).

De acuerdo con este autor, la masculinidad “sería [...] un conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada” (2003, p. 138). En el caso de los hombres mexicanos, señala que:

Existe un modelo hegemónico de masculinidad visto como un esquema culturalmente construido, en donde se presenta al varón como esencialmente dominante y que sirve para discriminar y subordinar a la mujer y a otros hombres que no se adaptan a este modelo. Podemos considerar que existe una forma hegemónica de socializar a los hombres [...] cultural e históricamente construida y que tiene sus variaciones por clase o por etnia, pero que sirve de referente incluso a las formas de socialización alternativas o marginales (2003, p. 138).

Michael Kaufman menciona que gran parte de los rasgos que asociamos con la masculinidad, giran en torno a “la capacidad del hombre para ejercer poder y control”; y que “se equipara el hecho de ser hombre con tener algún tipo de poder” (1995, pp. 123 y 127). En esta misma línea, De Keijzer identifica rasgos asociados comúnmente a la masculinidad, como “una mayor independencia, la agresividad, la competencia y la incorporación de conductas violentas y temerarias en aspectos tan diversos como la relación con vehículos, las adicciones, las relaciones familiares y la sexualidad” (2003, p. 138).

Otros autores, como Connell, señalan la importancia de no pensar la masculinidad como categoría fija y generalizante, sino que esta, al ser una configuración del género, debe ser entendida a partir de un enfoque dinámico y relacional. Así,

menciona que la masculinidad en las culturas modernas occidentales “existe sólo en contraste con la femineidad” (1997, p. 32) y agrega:

La masculinidad [...] es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (1997, p. 35).

Michael Kimmel, por su parte, considera la masculinidad como “un conjunto de significados [...] cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo” (1997, p. 49). Para este autor, la masculinidad tampoco es estática ni atemporal, sino histórica y socialmente construida; asimismo, señala que la masculinidad en la cultura occidental, se encuentra definida a partir de una oposición a un conjunto de “otros”, de los cuales los principales son las mujeres (1997).

Dado el carácter dinámico del género y su intersección con otros aspectos sociales, culturales e históricos, no es posible pensar lo masculino en términos de un solo tipo de masculinidad, sino que es preciso hablar de *masculinidades* (De Keijzer, 2003; Kaufman, 1995); en cuya construcción intervienen “aspectos como la nacionalidad, la clase, la edad, la migración, la etnia, la orientación sexual” (Figuroa, citado por De Keijzer, 2003, p. 139). Entre las distintas variantes de masculinidad se pueden identificar formas “hegemónicas” y “subordinadas” (Kaufman, 1995; Connell, 1997; Kimmel, 1997).

Robert Connell define la masculinidad hegemónica como “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza [...] la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (1997, p. 39). Esta configuración genérica se articula a partir de las dinámicas sociales y culturales mediante las cuales los hombres “exigen y sostienen” su posición de liderazgo social, exaltando “una forma de masculinidad en lugar de otras” (1997, p. 39).

En este sentido, Kimmel señala que la masculinidad hegemónica corresponde a “La imagen [...] de aquellos hombres que controlan el poder”. Entre los rasgos

asociados a la masculinidad hegemónica se encuentran “ser fuerte, exitoso, capaz, confiable, y *ostentar el control*” (1997, p. 151). De esta manera, la masculinidad permite que se reproduzcan relaciones desiguales de poder entre hombres y otros hombres y entre hombres y mujeres, encontrándose estas últimas siempre en desventaja con relación a los primeros.

En lo que respecta a las masculinidades subordinadas, estas están representadas por hombres cuyas identidades, expresiones de género, creencias y conductas, se alejan radicalmente de los rasgos que caracterizan a la masculinidad hegemónica, generándose relaciones de dominio en las cuales los primeros ocupan posiciones de subordinación con relación a los últimos.

Connell (1997) señala que, en las sociedades occidentales, el ejemplo más representativo se encuentra en la subordinación de los hombres homosexuales hacia los heterosexuales. Sin embargo, existen otras masculinidades subordinadas conformadas por varones heterosexuales, cuyo denominador común es el hecho de que muestran rasgos o llevan a cabo conductas que simbólicamente se asocian con lo femenino, hecho que conlleva su expulsión del “círculo de legitimidad” masculina (Connell, 1997).

2.2.1 Socialización y construcción social de las masculinidades

La socialización es definida por varios autores como el proceso de aprendizaje cultural necesario para que los individuos se adapten a la vida social a partir de la interiorización de conductas, normas, valores, significados, roles y creencias que las sociedades consideran adecuados para sus miembros; en este sentido, los contenidos incorporados mediante la socialización, varían dependiendo del contexto cultural e histórico donde se lleve a cabo. Asimismo, este proceso se efectúa a partir de las interacciones de los individuos con distintos agentes socializadores, entre los que destacan la familia, la escuela, los medios de comunicación y los grupos de pares.

Simkin y Becerra, señalan que la socialización es:

El proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a

través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales, entre otras (2013, p. 122).

Santiago Yubero, por su parte, la define como el proceso de aprendizaje de “las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con [...] las normas y valores que rigen esos patrones conductuales” (2005, p. 819). Y Mireles y García, citando a Abad, mencionan que la socialización es un proceso de interacción “a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos” (2010, p. 810).

En tanto es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de todo el ciclo vital (Yubero, 2005, p. 820), los agentes socializadores y su implicación en el proceso serán distintos en las diferentes etapas del ciclo. En este sentido, Berger y Luckmann distinguen entre socialización *primaria* y *secundaria*, refiriéndose la primera a “la introducción del individuo en la sociedad, [...] a la internalización por parte del sujeto de un ‘mundo objetivo’ social construido por ‘otros significativos’ encargados de su socialización” (Simkin y Becerra, 2013, p. 124) y la segunda, a todo proceso de socialización posterior a la socialización primaria.

En lo que respecta a esta última, tanto la “introducción” de los individuos a la sociedad, como los “otros significativos” encargados de la socialización primaria, son proporcionados, en la mayoría de los casos, por la familia. Esta juega un papel fundamental en el proceso de socialización, principalmente durante la infancia de los individuos, contribuyendo no solo al aprendizaje de las normas sociales, sino a la conformación de identidades.

Berger y Luckmann hacen énfasis en que la socialización primaria “se efectúa en situaciones de enorme carga emocional hacia otros significativos” (2003, p. 165). Durante el proceso de aprendizaje de la realidad social, niñas y niños generan fuertes vínculos con sus cuidadores y otros miembros de la familia o de su entorno inmediato. La carga emocional de estos vínculos resulta fundamental en tanto

posibilita la “identificación” de niñas y niños con “otros significativos” y, a partir de esta, la internalización de la realidad social.

Entre los contenidos aprendidos e interiorizados como parte de este proceso, se encuentra el género. En la socialización los individuos interiorizan significados de lo que representa ser hombres y mujeres, así como las conductas, normas, valores y creencias asociadas a los sexos. Esto ocurre primero durante la infancia, a partir de la identificación de niñas y niños con “otros significativos” y, posteriormente, a lo largo del ciclo vital, a partir de la reproducción social que ocurre en los distintos procesos de socialización secundaria. En lo que respecta a la masculinidad, es de esta forma que los hombres aprenden y reafirman constantemente qué es *ser hombres*.

De acuerdo con Kaufman:

El desarrollo individual de una personalidad masculina [...] es un proceso social dentro de las relaciones familiares patriarcales. [...] Dentro de diversas formas de familia, cada sociedad provee un escenario en el cual el amor y el anhelo, el apoyo y la desilusión permiten el desarrollo de una psique genérica. La familia da un sello personalizado a las categorías, valores, ideales y creencias de una sociedad en donde el sexo es un aspecto fundamental de autodefinition y vida. [...] En la medida en que la femineidad es representada por la madre (o por figuras maternas) y la masculinidad por el padre (o figuras paternas), tanto en la familia nuclear como en la familia extensa, los conceptos se encarnan (1995, pp. 129-130).

Kaufman también reconoce la importancia de los primeros años de socialización, señalando que a partir de estos “los elementos para la construcción de nuestra personalidad genérica *quedan* firmemente anclados y se desarrolla la personalidad adulta, mientras aprendemos a sobrevivir [...] *en* un conjunto de realidades patriarcales *como* la escuela, los establecimientos religiosos, los medios masivos y el mundo laboral” (1995, p. 130).

De esta manera, se van conformando los roles masculinos y femeninos: las niñas y los niños “son transformados en mujeres y hombres a través de un proceso [...] que se encarga de fomentar las actitudes que se consideran adecuadas para

cada sexo, o bien, de reprimir aquellas que no se ajustan a lo establecido”. Dependiendo del sexo de las personas, el mismo comportamiento puede ser valorado y potenciado o reprimido de forma diferenciada (Bergara, A., Riviere, J. y Bacete, R., 2008, p. 21). Las características de la socialización primaria, en la cual se les presenta a los niños y niñas la realidad como si fuera el único mundo posible (Berger, P. y Luckmann, T., 2003), llevan a la naturalización de la diferencia sexual, como parte de un proceso inconsciente.

Al ser socializados en un entorno sexista, los niños varones aprenden e internalizan una masculinidad que es asumida como superior y dominante con respecto a la femineidad, así como una serie de conductas, valores, creencias y significados asociados con lo masculino, generalmente, en oposición a lo que se considera femenino. De esta manera, los hombres aprenden a ejercer el poder como una característica primordial de la masculinidad, que les otorga privilegios y ventajas sobre las mujeres o sobre otros hombres (Kaufman, 1995).

3. Generaciones

3.1 La juventud como categoría de análisis

La juventud tiende a ser definida de acuerdo con criterios establecidos a partir de la edad biológica de las personas. La Organización de las Naciones Unidas señala que serán consideradas jóvenes aquellas personas que cuenten con entre 15 y 24 años (ONU, 2019). En el caso de México, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud establece que las personas jóvenes, serán aquellas “cuya edad quede comprendida entre los 12 y 29 años” (2015).

Sin embargo, estas definiciones son producto de construcciones históricas y culturales, y deben ser entendidas con relación a un contexto social, al igual que la categoría de juventud misma. Ma. Eugenia Villa señala que la juventud “No se inscribe en el reino de la naturaleza ni está regida por ella [sino que] es desbordada y afectada por la complejidad de significaciones sociales que implica. El concepto *juventud* forma parte del sistema de significaciones con que, en cada marco institucional, se definen las identidades” (2011, p. 149)

En este sentido, resulta más preciso hablar de *juventudes* que de juventud, en tanto las identidades individuales están determinados por variables como sexo, género, socialización, condición social, generación, etnia, etc. (Villa, 2011), existiendo diferenciaciones significativas al interior del grupo que denominamos “juventud”. Así, las personas jóvenes no solo actúan como jóvenes, sino que también “Lo hacen desde otros repertorios identitarios, donde cobra centralidad su condición de trabajadores, empresarios, campesinos, indígenas, hombres o mujeres, estudiantes, activistas [...]” (Valenzuela, 2012, p. 82).

Conviene tener en cuenta lo que socialmente se identifica como juventud en una época determinada; lo que las personas jóvenes piensan y sienten sobre sí mismas y la forma en que la juventud es definida desde el mundo adulto (Villa, 2011). El proceso de conformación de la juventud como categoría social inició en Europa entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Entre los factores que favorecieron su desarrollo como grupo diferenciado, encontramos la regulación del mercado laboral y el trabajo infantil; el establecimiento y ampliación de la educación obligatoria; la creación de ejércitos nacionales en los que se incluyeron a menor edad; y la regulación del derecho al voto (Souto, S., 2007). “Estos procesos separaron a los jóvenes de la economía [...] familiar, [...] a la vez que distinguieron – a través de la edad- a los niños de los adultos capacitados para trabajar o para realizar una elección política consciente” (Souto, S., 2007, p. 173).

Al conformarse la categoría de juventud a partir de procesos de estructuración social, las personas que se encuentran en el rango de edad con el cual cada sociedad intenta delimitar lo que es ser joven, se enfrentan a expectativas impuestas desde el mundo adulto. Estas expectativas son asumidas en la medida en que son interiorizadas en la socialización. Así, se espera que las personas jóvenes estudien, elijan una profesión, tengan trabajo, formen una familia, etc.

Por otra parte, la búsqueda de las personas jóvenes por conformar una identidad propia puede influir en el rechazo o aceptación de dichas expectativas. El desarrollo de las identidades juveniles contemporáneas en la cultura occidental, se asocia también con imágenes de rebeldía, rechazo de las normas

establecidas, crítica social, autonomía, creatividad, radicalidad y libertad (Hobsbawm, 1999).

Valenzuela señala que “las adscripciones en *habitus* diferenciados definen la situación juvenil” (2012, p. 81). En este sentido “la creación de estilos juveniles conlleva la conformación de rasgos distintivos que les diferencian de otros grupos etarios [...] y se distinguen por rasgos [...] que incluyen formas de consumo, vestuario y prácticas compartidas” (Valenzuela, 2012, p. 81), los cuales están atravesados por relaciones de poder y diferentes formas de violencia, como veremos en el siguiente apartado.

4. Poder y violencia

4.1 Definición de poder

De acuerdo con Max Weber, el poder es “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (1964, p. 43). Por su parte, Newbold Adams, lo define como: “aquel aspecto de las relaciones sociales que indica la igualdad relativa de los actores [...]; derivado del control relativo ejercido por cada actor [...] sobre los elementos del ambiente que interesan a los participantes” (1983, p. 26). Ambas definiciones contienen como elemento común la posibilidad de los individuos de influir en las acciones de otros al imponer su voluntad sobre ellos, lo que implica pensar al poder como una categoría relacional, que existe a partir de las acciones de unas personas sobre otras.

En concordancia con lo anterior, Foucault se refiere al ejercicio del poder como “un conjunto de acciones sobre acciones posibles”, es decir, acciones que llevan a cabo sujetos sobre sujetos, con el objetivo de “conducir conductas y [...] arreglar [...] posibilidades”, influyendo a su vez en las acciones de estos últimos. Una relación de poder se articula sobre dos elementos indispensables: que la persona sobre la que se ejerce el poder sea totalmente reconocida como sujeto de acción “y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones” (1988, 15).

Por lo que el poder es un elemento circulante, que no se posee, pues se reconoce la capacidad de acción de cada sujeto, independientemente de su posición en la estructura social. De modo que:

El poder [...] no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. [...] En sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder. [...] El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (Foucault, 1992, 144).

Esto no quiere decir que todos los individuos ejerzan el poder en la misma medida, puesto que existe un ejercicio diferenciado de poder alrededor del cual se articularán las desigualdades sociales, de clase, género, etc. Es decir, existen sujetos que, a partir de diferentes recursos, cuentan con mayor capacidad para “actuar sobre otros sujetos actuantes”, incitándolos, induciéndolos, seduciéndolos o conстриéndolos (Foucault, M., 1988, p. 15).

Foucault señala que el ejercicio del poder es una forma de gobierno, no posible “sin una [...] economía de los discursos de verdad [...]. Estamos sometidos a la producción de verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de verdad” (1992, p. 140). Las relaciones de poder se articulan alrededor de la producción, acumulación, circulación y funcionamiento de los discursos y aquello instituido como *verdad* determina y estructura expectativas sociales e individuales, así como las acciones sobre otros.

Esta producción de *verdades* tendrá efectos sobre los sujetos sexuados, en la medida en que sean comunicadas por el sistema social y estructuren expectativas sobre los otros y el mundo. Así, se esperará que los hombres sean de una forma y las mujeres de otra, a partir de verdades instituidas con respecto al sexo; se construirán masculinidades y feminidades con características específicas y se les asignará a hombres y mujeres un uso diferencial del poder, que será aprendido e interiorizado en la socialización. En la medida en que esto conlleva prácticas de reproducción social y un ejercicio circulante de poder, este último también contribuirá a la producción y reproducción de las verdades que lo posibilitan.

En lo que respecta a las relaciones de poder y las familias, Pilar Calveiro señala que, es claro que en estas últimas se lleva a cabo:

El establecimiento de relaciones asimétricas, que implican un principio de autoridad con control y administración de recursos [...], la estipulación de normas legitimadas por un discurso de verdad y la capacidad para penalizar su incumplimiento; [...] /a penetración y constitución de los sujetos, de sus cuerpos, de su racionalidad e incluso, en parte de su deseo” (2005, p. 31).

Lo anterior configura a las familias como espacios donde “se juegan relaciones de poder”. La autora distingue dos líneas de poder familiar: “una generacional, que va principalmente de padres a hijos, y otra de género, que se ejerce de hombres a mujeres”. La primera establece un poder general de los mayores sobre los menores, mientras que, la segunda conlleva “el reconocimiento de la autoridad masculina como poder último y, en consecuencia, la aceptación de las normas que de ella emanen” (Calveiro, 2005, p. 31-32).

4.2 Definición de violencia

Al igual que ocurre con otros conceptos, el de violencia ha sido construido social e históricamente, variando lo que se entiende por esta a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Una forma de aproximarse al concepto, consiste en indagar en los orígenes de la violencia. Desde una perspectiva filogenética de la especie humana, se pueden distinguir factores biológicos y culturales entre sus causas.

En este sentido, algunos autores establecen una distinción entre *agresividad* y *violencia*. Para Sanmartín, la primera consiste en “una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y [...] cesa ante [...] inhibidores muy específicos”. Esta definición resalta los componentes biológicos de la agresividad: su carácter automático y su activación y desactivación ante estímulos. La segunda es entendida como una forma de agresividad, “pero agresividad alterada [...] por [...] factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina” (2007, p. 9).

Es decir, la violencia sería resultado del procesamiento psíquico de impulsos agresivos a partir de la cultura interiorizada por las personas, así como su

ejercicio sobre otros y otras deliberadamente, causándoles daño. Esta intencionalidad de la violencia, devela también su carácter instrumental: la violencia se lleva a cabo con arreglo a fines (Izquierdo, 2012), por lo que también puede ser una estrategia, un modo de conseguir algo. De ahí su relación con el poder, en tanto puede ser usada para influir en las acciones de otros.

Crettiez, distingue entre el carácter expresivo y el carácter coercitivo de la violencia. Para este autor, puede ser coercitiva, en tanto tenga como objetivo “actuar sobre alguien o hacerlo actuar contra su voluntad empleando la fuerza o la intimidación” o puede tener como finalidad la expresión de una pulsión “para satisfacer la ira, el odio o un sentimiento negativo” (Crettiez, 2009, p. 13).

Una definición más amplia es la propuesta por Espinosa, quien, desde una perspectiva sociológica señala que:

Violencia es todo aquello que amenaza la existencia de las entidades sociales tal como se requieren para su adaptación con el resto del mundo. La violencia lo es porque elimina o disminuye los medios de los que disponen las personas, organizaciones y sistemas [...] para continuar su existencia según se demanda en sus propios contextos. De ahí la subjetividad y objetividad de la violencia; el mismo acto puede ser violento o no según lo experimente quien lo padece (2019, p. 52).

Al enfocarse en “entidades sociales”, esta definición comprende tanto individuos como instituciones y otras estructuras del sistema social como posibles partícipes de la violencia (lo que permite incluir formas específicas de violencia, como la estructural o la simbólica). Asimismo, se aclara que la violencia debe ser entendida en relación con el contexto donde se produce, lo que posibilita pensarla como construcción social y abordarla según las especificidades de cada caso.

Por otra parte, la violencia también puede ser clasificada a partir de las características específicas que presentan sus distintas manifestaciones, así como los contextos en los que estas se producen. A continuación, se realiza una breve caracterización de tres manifestaciones específicas de la violencia, que se consideran pertinentes para la realización de este trabajo.

4.2.1 Modalidades de la violencia

4.2.1.1 Violencia de género y violencia masculina

La violencia de género es definida por Sanmartín como aquella que es ejercida “contra alguien porque se considera que se ha separado del papel [...] que tradicionalmente le corresponde” (2007, p. 11). Es decir, es la violencia que se ejerce contra una persona que no cumple con las características del rol de género que le ha sido asignado según su sexo; en este sentido, se podría hablar de violencia de género masculina y de violencia de género femenina.

El presente trabajo se centra en aquellas prácticas o actos violentos cometidos por hombres, ya sea hacia mujeres (violencia intergenérica) o hacia otros hombres (violencia intragenérica), por el hecho de considerar que no cumplen con el rol de género que les corresponde, o bien, como forma de reafirmar su propio dominio.

Connell sostiene que una estructura como la patriarcal, “que involucra un despojo masivo de recursos sociales” de los hombres hacia las mujeres, es difícil de imaginar sin violencia. Esta es utilizada y sostenida por el género dominante contra el sometido como una forma de mantener dicho dominio y ejercer el poder. Asimismo, la violencia está “justificada” por una “ideología de la supremacía” de los hombres sobre las mujeres (Connell, 1997, p. 44) y respaldada por instituciones políticas y sociales (Huerta, F., 2007, p. 25).

En el caso de la violencia masculina ejercida sobre otros hombres, Connell señala que se utiliza el terror como forma de establecer fronteras y realizar exclusiones; asimismo, la violencia puede ser una forma de afirmar la masculinidad en los grupos de hombres (1997). La forma en que esta violencia se aprende e interioriza ya se desarrolló cuando se habló de socialización.

Es posible establecer una relación entre violencia y construcción de las masculinidades tanto a partir de la socialización primaria como desde procesos de socialización secundaria que se suceden a lo largo de la vida de hombres que coexisten en realidades violentas. Esta socialización en la violencia se produce a partir de las interacciones de hombres en diferentes espacios y con distintos

agentes socializadores además de la familia, como los grupos de pares, las instituciones educativas y los medios de comunicación.

En lo que respecta a sus modalidades, la violencia de género puede manifestarse de múltiples maneras, dándose principalmente bajo las formas de violencia física, psicológica, sexual y económica (Hernández, 2014).

4.2.1.2 Violencia en las familias

La violencia familiar es definida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos como:

Un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco [...] y que tenga por efecto causar un daño (CNDH, 2016, p. 2).

Esta definición concuerda con la caracterización propuesta previamente, al entender la violencia como un acto intencional dirigido a otros u otras, cuyo resultado causa daño, con la especificidad de que su carácter relacional se define a partir de relaciones de parentesco, sean consanguíneas o por afinidad. Por otra parte, la violencia en el contexto familiar se relaciona con las características estructurales de las familias, como la jerarquía familiar y las formas de autoridad/autoritarismo; la división sexual del trabajo y los roles de género.

Santiago Bastos señala que “Los vínculos entre hombres y mujeres están insertos en relaciones de poder-subordinación. A nivel doméstico, esto implica que el varón, por el hecho de serlo, ejerce la autoridad” (2007, p. 104). En el caso de las familias, la autoridad es ejercida sobre el resto de los integrantes, sean mujeres o varones más jóvenes, puesto que la jerarquía se estructura no solo a partir de relaciones de género, sino también por diferencias de edad, encontrándose las personas adultas por encima de las menores. Los desafíos a la autoridad establecida generan conflictos que pueden devenir violencia familiar.

Asimismo, la reciente incorporación de las mujeres al mercado laboral, así como los cambios políticos y sociales impulsados por el feminismo, han llevado a una transformación “en las identidades de género femeninas y masculinas, en las

relaciones de poder y autoridad en la pareja [...] y en el conjunto de la dinámica familiar” (Schmukler y del Rosario, 2009, p. 44). A pesar de los efectos positivos de estos cambios, también se han originado conflictos en las familias:

La familia patriarcal es [...] el lugar natural de la vida cotidiana [...] Las mujeres están encargadas de las actividades domésticas, [...] asociadas a la esfera privada de la reproducción y el mantenimiento de la familia; y los hombres de las tareas asociadas a la esfera pública [...] social y política (Echarri, 2009, p. 147)

Estas tensiones y el mal manejo de conflictos pueden desencadenar situaciones de violencia familiar. De acuerdo con Schmukler y del Rosario, las causas de esta violencia: “se encuentran en las reacciones de los hombres ante los cambios de las mujeres y en que estas suelen afirmar su autonomía con culpa, [...] sin defender [...] sus derechos”. Asimismo, la violencia masculina es ocasionada por un “deseo de afirmar la necesidad de que la mujer se mantenga en el lugar predeterminado según una concepción tradicional de familia” (2009, p. 29).

Recordemos que el proceso de socialización primaria se lleva a cabo fundamentalmente en el entorno familiar, por lo que las desigualdades de género y el autoritarismo, así como la violencia que generan, son aprendidos e interiorizados por los individuos durante su desarrollo⁴. En este sentido, resulta pertinente comprender las dinámicas familiares para identificar situaciones de violencia y conocer su relación con la construcción de masculinidades violentas.

4.2.2.3 Violencia escolar

La violencia escolar, en términos generales, puede ser entendida como todo acto violento que ocurra en el las instalaciones de la escuela o bien, que tenga como partícipes a individuos cuya relación haya sido conformada en este espacio. Del Tronco y Madrigal (2013) la definen como:

Toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos del establecimiento o en el marco de una relación social gestada en la escuela, que

⁴ Irma Saucedo reflexiona sobre la violencia familiar en México y coincide en señalar que esta responde a comportamientos que se encuentran anclados en “aspectos culturales y de socialización que se suelen aceptar en todos los ámbitos de la vida familiar, comunitaria y social” (2010, p. 184).

atente contra la integridad física, moral, psicológica o social de algún miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley, o aquellas que él [...] grupo ha consentido y cuyo impacto cause dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o *dañen* los objetos que se encuentran en dicho ámbito (p. 26).

Estos autores también distinguen tres dimensiones: entre pares, entre autoridades escolares y alumnos y entre miembros de la escuela y personas internas (Del Tronco y Madrigal, 2013).

Por otra parte, Saucedo y Guzmán señalan que la violencia escolar debe ser entendida como un fenómeno “multidimensional y multicausal, [...] estructuralmente sistémico, de carácter histórico y que obedece a las relaciones conflictivas que se presentan al interior de la escuela” (2007, p. 227). Estos autores distinguen tres tipos: violencia *de* la escuela, violencia *en* la escuela y violencia *contra* la escuela. La primera es equiparable a la violencia institucional o simbólica y es definida como “aquella que se ejerce hacia los alumnos a partir de los recursos propios de la escuela y que se expresa mediante procesos de exclusión, discriminación o maltrato por parte de los adultos” (p. 227).

La violencia *en* la escuela son actos de violencia “que se expresan en el espacio escolar y que se producen a partir de fenómenos externos, tanto en el contexto local como en la violencia estructural y sistémica” (Saucedo y Guzmán, 2007, pp. 227-228). La violencia *contra* la escuela es la “respuesta a la violencia institucional que se manifiesta a través de actos que dañan el espacio y las actividades escolares, o bien, contra docentes o autoridades” (p. 228).

El presente trabajo retoma las categorías propuestas en este apartado, centrándose en la violencia que se genera *en* la escuela. Asimismo, se enfoca en aquella que se produce *entre pares*, entendida como los actos violentos ejercidos por estudiantes hombres sobre otros estudiantes de su escuela.

5. Democratización familiar como alternativa para prevenir la violencia

5.1 Conceptualización y dimensiones de la democratización familiar

La democratización familiar como alternativa para prevenir la violencia, tiene como objetivo promover relaciones igualitarias y horizontales en las familias. Es decir, trasladar las características de la democracia del nivel macrosocial al microsociedad y construir “una democracia en la vida íntima, concebida como concepto que abarca la equidad de género y el sistema de autoridad familiar” (García, S., Gutiérrez, O. y González, M., 2013, p. 38).

De acuerdo con Schmukler y del Rosario, una familia democrática es aquella en la que se comparten la autoridad y el poder de la madre y el padre o de las “autoridades adultas” (2009). El proceso de democratización busca conformar un sistema de autoridad no basado en las diferencias de género y que incluya simetría en las relaciones de pareja; consulta entre autoridades y miembros del grupo; división de responsabilidades y deberes; coordinación, comunicación, apoyo y respeto entre quienes ejercen la autoridad; y aceptación de la diferencia de autoridad y las disparidades entre quienes la ejercen (2009).

La democratización familiar, puede reflejarse en una resolución de conflictos más satisfactoria y no violenta; autonomía y desarrollo individual de los miembros partiendo de la confianza y el respeto; sistemas de autoridad flexibles; reconocimiento de los intereses de cada miembro; generación de acuerdos; y reglas de convivencia (Schmukler y del Rosario, 2009).

Giddens coincide al señalar que una familia democrática supone igualdad emocional y sexual; derechos y responsabilidades mutuas; corresponsabilidad parental; largos contratos de paternidad-maternidad; autoridad negociada sobre los niños; obligaciones de los niños hacia los padres; e integración social de las familias (Citado por Cordero, 2001, p. 88).

La democratización familiar supone no solo la transformación de las relaciones de género entre hombres y mujeres, sino la resignificación del propio género para lograr esa transformación. Di Marco y Méndez señalan, en su análisis de las masculinidades, que para que estas se transformen es necesario lograr:

Una relación diferente de los hombres con el plano de los sentimientos y los afectos [...] a través de procesos que permitan apreciar las negociaciones como forma de comunicación, mediante la instauración de valores diferentes en cuanto a la equidad de género, que produzcan actitudes y comportamientos alejados de la dominación y sumisión (Di Marco, G. y Méndez, S, 2009, p. 72).

Partiendo de estas propuestas, este trabajo plantea la promoción de las siguientes prácticas democráticas en las familias, como alternativa para la construcción de relaciones más igualitarias y no violentas entre sus miembros:

- Simetría en las relaciones de pareja (cuando las haya).
- Reconocimiento y respeto de los derechos de cada miembro de la familia.
- La autonomía y desarrollo individual de cada miembro de la familia.
- La flexibilización de las relaciones entre madres, padres, hijas e hijos.
- Resolución de conflictos mediante la comunicación asertiva y el diálogo.
- Identificación y visibilización de violencias que se encuentren normalizadas.
- Resignificación de las masculinidades y revalorización del plano emocional y afectivo en los varones.

Promoviendo estas prácticas se busca prevenir la violencia familiar y escolar, incidiendo no solo en las relaciones familiares, sino en otros ámbitos de la vida de los varones mediante la resignificación de las masculinidades.

2. DIAGNÓSTICO

2.1 Estructura base del diagnóstico

2.1.1 Enfoque del Diagnóstico

El diagnóstico tiene un enfoque participativo: se busca construir conocimientos y soluciones en conjunto con las familias involucradas en la investigación. Asimismo, se parte de una postura teórica centrada en la democratización familiar, la perspectiva de género y las generaciones; se busca contribuir a la construcción de relaciones más igualitarias en las familias: entre hombres y mujeres y entre adultos, jóvenes, niñas y niños (Schmukler y del Rosario, 2009; García, S., Gutiérrez, O. y González, M., 2013; Cordero, 2001).

La metodología utilizada para el diagnóstico será de tipo mixto, haciendo uso de técnicas de recopilación de información cuantitativas y cualitativas (cuestionario, entrevista a profundidad y grupo focal); el análisis y la interpretación de la información se llevará a cabo desde la óptica de la democratización familiar, la perspectiva de género y las generaciones familiares.

2.1.2 Planteamiento del problema inicial

Los estudios de masculinidades y las reflexiones del feminismo, han mostrado que la forma en que los hombres construyen, viven y ejercen socialmente su masculinidad, está vinculada a prácticas de dominación sobre otras y otros y al ejercicio del poder. Lo anterior se traduce en la existencia de desigualdades, principalmente entre hombres y mujeres, pero, también, entre hombres y otros hombres. Asimismo, la masculinidad se asocia comúnmente a rasgos de personalidad como una mayor agresividad y “la incorporación de conductas violentas y temerarias” en diversos aspectos de la vida (De Keijzer, 2003: p. 138).

La construcción de la masculinidad se lleva a cabo a partir de procesos de socialización que tienen lugar a lo largo de la vida de los hombres (De Keijzer, 2003: pág. 138); no obstante, en dicha socialización, la infancia y las dinámicas familiares de comunicación y convivencia ocupan un lugar primordial en lo que respecta al aprendizaje y la interiorización de lo que representa ser hombre.

Existe, por lo tanto, una relación entre la forma en que los hombres ejercen y expresan su masculinidad y la socialización experimentada en sus familias; entre sus creencias y prácticas con respecto al género y las de sus padres, madres, hermanos, hermanas y otros miembros del grupo familiar; entre las dinámicas de comunicación y convivencia que experimentan en sus familias y sus comportamientos fuera del hogar y el núcleo familiar.

A esto se suma la socialización al exterior de la familia y el hogar, en otros espacios sociales; uno de estos es la escuela, siendo uno de los lugares donde pasan más tiempo un porcentaje significativo de jóvenes. En el caso del nivel medio superior, este es cursado normalmente por personas de entre 15 y 18 años; de acuerdo con datos de la matrícula escolar por entidad federativa

(Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019a), en 2010 Querétaro contaba con 64, 950 personas registradas en este nivel educativo, lo que equivale al 42.4% de la población de 15 a 18 años registrada en la entidad; de estas, 48% eran hombres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019b).

Al situarse en este rango de edad, es de esperarse que un gran porcentaje de estudiantes dependan económicamente de sus padres, madres u otros adultos en mayor o menor medida; asimismo, que su lugar de residencia sea el hogar familiar de origen y que mantengan una estrecha convivencia familiar. De acuerdo con resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2010, en lo que respecta al arreglo residencial 77.7% de las personas jóvenes en el estado reportó vivir con uno o ambos padres y 3.6% con otro familiar, frente a 5% que declaró vivir solo y 13.7% que dijo hacerlo con su pareja (IMJUVE, 2012: p. 6).

Por otra parte, diversos estudios han mostrado que la violencia escolar es un problema presente en todos los grados de escolaridad, que afecta en gran medida a las instituciones educativas del país (Díaz Aguado, M., 2005; Ayala Carrillo M., 2015). Las formas en que la violencia se manifiesta varían, así como los actores involucrados en ella. Sin embargo, se coincide en señalar que, entre sus causas se encuentran factores tanto internos como externos a la escuela, siendo uno de estos últimos el contexto familiar de las y los estudiantes⁵. Asimismo, estos estudios mencionan el hecho de que los estudiantes hombres recurren en mayor medida y de forma más grave a la violencia que las mujeres.

Teniendo en cuenta estos hechos, el presente trabajo buscará indagar en la socialización primaria y la construcción de las masculinidades de un grupo de jóvenes estudiantes hombres de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur, que hayan participado en situaciones de violencia escolar de forma reiterada o constante, recurriendo a las autoridades de la escuela para su identificación⁶.

⁵ Véase, por ejemplo: Trucco, D. e Inostroza, P., 2017; Del Tronco Paganelli J. y Madrigal Ramírez A. 2013; Ayala Carrillo, M., 2015; Díaz Aguado, M., 2005.

⁶ Este diagnóstico no pretende contribuir a la criminalización o estigmatización de los jóvenes como sujetos violentos, sino ayudar a comprender un problema que tiene raíces más profundas que las subjetividades,

Con lo anterior se busca establecer una relación entre tres factores: la socialización primaria; la construcción de las masculinidades; y la violencia. De tal forma que se identifique cómo ciertas características del proceso de socialización primaria influyen en determinados rasgos de la masculinidad y, al mismo tiempo, cuáles de estos rasgos se relacionan con la violencia.

2.2 Diseño Metodológico

2.2.1 Objetivos del Diagnóstico

A continuación, se presentan los objetivos del proyecto de acuerdo con cada pregunta de investigación:

MATRIZ DE OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO	
PROBLEMA	
La construcción de la masculinidad a partir de la socialización en las familias de los varones puede llevar a que estos incorporen rasgos y conductas violentas que sean reproducidos en el espacio escolar.	
PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL
¿Cómo se relaciona la construcción de las masculinidades de los jóvenes de la Escuela de Bachilleres, a partir de la socialización que viven en sus familias, con la violencia escolar?	Describir cómo se relaciona la construcción de las masculinidades de los jóvenes de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur, a partir de la socialización que viven en sus familias, con la violencia escolar.
PREGUNTA PARTICULAR	OBJETIVO PARTICULAR
¿Qué características ha tenido la socialización de estudiantes varones en la Escuela de Bachilleres Plantel Sur?	Describir las características que ha tenido la socialización de estudiantes hombres en la Escuela de Bachilleres Plantel Sur.
¿Cuáles son las características que presentan las masculinidades de los estudiantes hombres en la Escuela de Bachilleres Plantel Sur?	Describir las características de las masculinidades de los estudiantes hombres en la Escuela de Bachilleres Plantel Sur.
¿Cuáles son las características de la masculinidad de los estudiantes hombres de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur que se relacionan con posibles conductas violentas?	Describir las características de la masculinidad de los estudiantes hombres de la Escuela de Bachilleres Plantel Sur que se relacionan con posibles conductas violentas.

2.2.2 Población objetivo

La población objetivo del proyecto será un grupo de estudiantes varones de la Escuela Preparatoria Sur, en la ciudad de Santiago de Querétaro, Querétaro; se prevé que este grupo esté integrado por un número de entre 5 y 10 estudiantes de segundo semestre del turno vespertino. Se consideró esta cifra debido a las

cuyos orígenes se encuentran en condiciones estructurales del sistema social y en la socialización primaria. De ahí que el objetivo sea la democratización familiar y la resignificación de las masculinidades, con la finalidad de incidir también en el nivel macrosocial a partir del microsocio.

características metodológicas y a las condiciones de viabilidad del proyecto, tomando en cuenta la duración del mismo. Por otra parte, la unidad de análisis considerada son las familias de los estudiantes.

2.2.3 Estrategias, etapas y actividades

Se presenta la siguiente matriz con la sistematización de las acciones del diagnóstico. La primera columna presenta las estrategias del proyecto; la segunda, las diferentes etapas que se llevarán a cabo; y la tercera, las actividades de cada etapa para lograr la consolidación de las estrategias.

MATRIZ DE ESTRATEGIAS, ETAPAS Y ACTIVIDADES		
ESTRATEGIA	ETAPA	ACTIVIDADES
Prediagnóstico	Trabajo de gabinete	Redacción de propuesta de diagnóstico (anteproyecto)
		Redacción de marco teórico
		Diseño de instrumentos de investigación
		Redacción de carta de presentación para autoridades
		Redacción de consentimiento informado
		Redacción de asentimiento de participación
Gestión del proyecto	Formalización del proyecto con autoridades de la escuela	Presentación de la propuesta de trabajo a la Coordinadora del Programa de Orientación Educativa de la escuela
		Formalización de acuerdos para determinar fechas y horarios en que se realizará el diagnóstico, así como el grupo de estudiantes con que se trabajará
Diagnóstico participativo	Trabajo de campo	Aplicación de instrumentos de investigación
	Sistematización de información	Elaboración de matriz de resultados
		Sistematización de cuestionarios
		Transcripción de entrevistas
	Análisis de resultados	Análisis de la información sistematizada
	Redacción del documento final	

2.2.4 Técnicas e instrumentos del estudio

MATRIZ DE INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO	
Técnicas	Instrumentos
Cuestionario	Cuestionario de caracterización familiar
Entrevista a profundidad	Guion de entrevista
Grupo focal	Guion con preguntas detonadoras

2.2.5 Planeación del diagnóstico

2.2.5.1 Cronograma

CRONOGRAMA								
ESTRATEGIA	ETAPA	ACTIVIDADES	MES					
			A	S	O	N	D	E
Prediagnóstico	Trabajo de gabinete	Redacción de propuesta de diagnóstico	■	■				
		Redacción de marco teórico		■	■			
		Diseño de instrumentos			■	■		
		Elaboración de consentimiento informado y asentimiento				■	■	
Gestión del proyecto	Formalización de proyecto con autoridades de la escuela	Presentación de propuesta de trabajo a Coordinadora de Orientación Educativa				■		
		Formalización de acuerdos de trabajo para determinar fechas y horarios del proyecto, así como el grupo con el que se trabajará				■		
Diagnóstico participativo	Trabajo de campo	Aplicación de instrumentos				■	■	
	Sistematización de información	Vaciado de cuestionarios					■	
		Transcripción de entrevistas					■	
	Análisis de resultados	Análisis de la información sistematizada					■	
Redacción del documento final						■		

2.2.5.2 Recursos humanos, materiales e infraestructura

A continuación, se incluyen los recursos humanos, así como los materiales y la infraestructura necesarios para la realización del proyecto.

MATRIZ DE RECURSOS HUMANOS, MATERIALES E INFRAESTRUCTURA		
Descripción	Especificación	Cantidad
Recursos humanos	Investigador responsable del proyecto	1
Recursos materiales	Grabadora de voz	1
	Fotocopias	100
	Bolígrafos	15
	Marcadores	5
	Borrador	1
Infraestructura	Salón o cubículo	1

2.2.5.3 Presupuesto

MATRIZ DE PRESUPUESTO DEL DIAGNÓSTICO			
Descripción	Unidad	Costo unitario	Total
Fotocopias	200	\$0.50	\$100.00
Bolígrafos	10	\$5.00	\$50.00
Paquete de marcadores	1	\$80.00	\$80.00
Borrador	1	\$20.00	\$20.00
Grabadora de voz	1	\$1,500.00	\$1500.00
Diagnóstico	1	\$20,000.00	\$20,000.00
Total			\$21,750.00

2.3 Plan de análisis general de información

2.3.1 Conceptos e indicadores de la situación macro de las familias

MATRIZ DE INDICADORES DE LA SITUACIÓN MACRO DE LAS FAMILIAS Y LA POBLACIÓN DE ESTUDIO				
Dimensión	Subdimensión	Concepto base	Indicador	
Sociodemográfica	Población	Población joven	Población joven total a nivel nacional por sexo (2010)	
			Población nacional entre 15 y 18 años por sexo (2010)	
			Población estatal entre 15 y 18 años por sexo (2010)	
			Población municipal entre 15 y 18 años por sexo (2010)	
Sociodemográfica	Escolaridad	Matrícula escolar del nivel medio superior	Total de estudiantes registrados, nivel medio superior (estatal, 2010)	
	Familia y hogar	Arreglo residencial	Porcentaje de jóvenes que viven con sus padres o algún familiar (estatal, 2010)	
Violencia	Violencia familiar	Violencia física	Porcentaje de jóvenes de entre 15 y 24 años que sufrieron violencia física por parte de algún familiar a nivel nacional (2007)	
			Porcentaje de estudiantes de nivel medio superior que señalaron haber sufrido al menos un evento de violencia física en el último año a nivel nacional, por sexo (2013)	
		Violencia verbal	Porcentaje de jóvenes de entre 15 y 24 años que sufrieron violencia verbal por parte de algún familiar a nivel nacional (2007)	
		Violencia psicológica	Porcentaje de estudiantes de nivel medio superior que señalaron haber sufrido al menos un evento de violencia psicológica en el último año a nivel nacional, por sexo (2013)	
	Violencia escolar	Violencia escolar sufrida por mujeres por parte de hombres	Violencia escolar sufrida por mujeres por parte de hombres	Porcentaje de mujeres mayores de 15 años que señalaron haber vivido algún tipo de violencia escolar durante su vida de estudiantes, nivel nacional (2016)
				Porcentaje de mujeres que señalaron haber vivido algún tipo de violencia en la escuela a lo largo de su vida como estudiantes a nivel estatal (2016)
		Agresores		Porcentaje de agresores escolares a nivel nacional por sexo y categoría (2016)
				Porcentaje de estudiantes generadores de episodios recurrentes de agresión a nivel nacional (2013)
				Porcentaje de estudiantes generadores de episodios de violencia esporádica a nivel nacional (2013)
		Víctimas		Porcentajes de víctimas de violencia escolar en el nivel medio superior por sexo (2013)
			Porcentajes de víctimas de violencia escolar que han experimentado situaciones de violencia de forma recurrente en el nivel medio superior por sexo (2013)	
	Creencias respecto a la violencia	Justificación de la violencia	Justificación de la violencia	Porcentaje de estudiantes varones de nivel medio superior que justifican la violencia en algún grado de acuerdo con diversas frases (2013)

2.3.2 Conceptos e indicadores de la situación micro de las familias

MATRIZ DE INDICADORES DE LA SITUACIÓN MICRO DE LAS FAMILIAS					
Dimensión	Subdimensión	Concepto base	Indicadores		
Estructura familiar	Ninguna	Tipo de familia	Integrantes de la familia		
		Ciclo de vida	Estado civil de padres y madres		
			Edades de los integrantes		
			Tamaño del hogar		
Estratificación social	Educación	Nivel de estudios	Nivel de estudios de los miembros		
	Participación económica	Empleo	Ocupación de los miembros		
		Aportación a la economía familiar	Aportes de los miembros a la economía familiar		
Relaciones familiares y dinámica familiar	Género y relaciones de poder en la familia	Autoridad	Quiénes toman las decisiones		
			Autoridad sobre otros		
			Permisividad y restricciones por sexo		
			Sanciones		
			Mecanismos coercitivos		
		Roles de género	División de tareas en el hogar por sexo		
			Actividades recreativas por sexo		
	Creencias respecto al sexo y el género				
	Violencia y conflicto	Violencia de género	Características de la violencia		
		Violencia entre adultos y jóvenes/niños y niñas			
		Resolución de conflictos			
	Socialización y construcción de la masculinidad	Identificación con el padre	Tipo de relación con el padre	Entrevista	
		Identificación con la madre	Tipo de relación con la madre		
		Características de la masculinidad	Prácticas y hábitos		Entrevista y cuestionario
Creencias respecto al sexo y el género			Entrevista		
Expresión de las emociones					

2.4 Análisis de resultados

2.4.1 Análisis de la situación macro de las familias y población de estudio

2.4.1.1 Escuela Preparatoria Sur

La Escuela Preparatoria Sur se encuentra ubicada en la colonia Prados del Mirador, al sur del municipio de Querétaro, en el estado del mismo nombre. Está incorporada a la Universidad Autónoma de Querétaro y tiene dos turnos: matutino y vespertino.

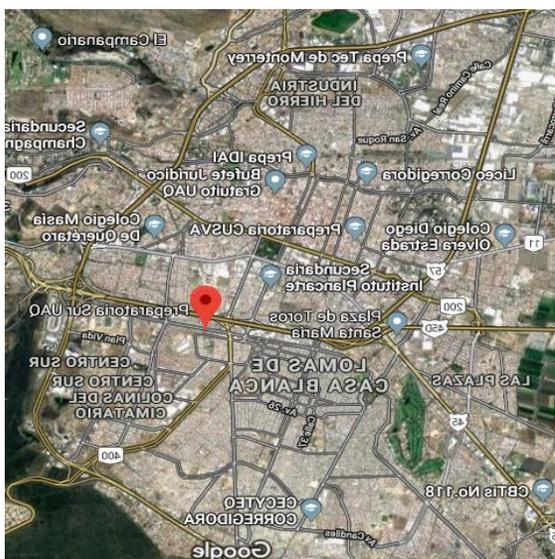


Figura 1: Ubicación de la escuela. Elaboración propia a partir de aplicación My Maps.



Figura 2: Escuela Preparatoria Sur. Elaboración propia a partir de aplicación My Maps.

2.4.1.2 Población joven y población en nivel medio superior

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en 2010 México tenía una población de 36, 200, 000 personas de entre 12 y 29 años⁷, lo que equivale al 32.2% de la población total ese año; de estas, 51% eran mujeres y, 49%, hombres (2010b). Asimismo, se contaba con un total de 9, 026, 592 personas de entre 15 y 18 años, población conformada por un 50% de mujeres y un 50% de hombres y equivale casi al 25% del total de la población joven (2010b).

En lo que respecta al nivel estatal, en 2010 Querétaro contaba con 152, 998 personas de entre 15 y 18 años, población conformada por una proporción similar de hombres y mujeres, lo que equivale al 24.8% de la población joven registrada ese año en el Estado. A nivel municipal, la capital del estado contaba con una población de 63, 292 personas de la misma edad, con una proporción similar de

⁷ En adelante cuando se hable de “población joven” se hará referencia a este rango de edad, en concordancia con lo establecido por la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (2015).

hombres y mujeres. Esta equivale a más del 41% de la población de entre 15 y 18 años de todo el estado y al 23% de la población joven a nivel municipal.

Por otra parte, durante el ciclo escolar 2010-2011, se registró una matrícula de 64,950 estudiantes para la educación media superior a nivel estatal, de los cuales 52% eran mujeres y, 48%, hombres. Esta cantidad equivale a poco más del 41% de la población de entre 15 y 18 años registrada en 2010 en el estado.

2.4.1.3 Familia y hogar de las personas jóvenes

El 53.9% de la población joven en el estado de Querétaro señaló vivir con su padre y su madre; mientras que el 15% manifestó vivir solo con su madre; el 8.8% solo con su padre; el 3.6% con algún otro familiar; el 13.7% con su pareja y únicamente el 5% reportaron vivir solos. Esto significa que casi el 80% vivían con alguno o ambos padres y más del 80% lo hacía con algún familiar⁸ (gráfico 1).

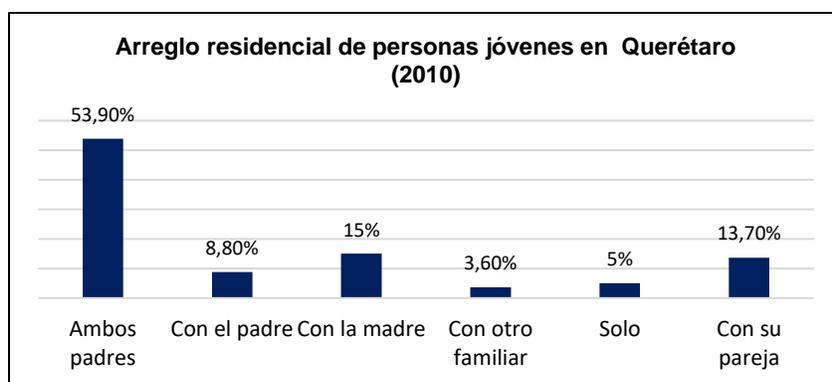


Gráfico 1. Arreglo residencial de las personas jóvenes en el Estado de Querétaro en 2010. Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional de Juventud, 2010 (IMJUVE).

2.4.1.4 Violencia

2.4.1.4.1 Violencia familiar

En lo que respecta a la violencia familiar, 21.3% de los y las jóvenes de entre 15 y 24 años de edad a nivel nacional, señalaron haber sufrido insultos durante su infancia por parte de algún familiar y 8.8% mencionó haber sufrido golpes (INEGI, 2007). Por otra parte, 40.8% de los estudiantes de nivel medio superior señalaron

⁸ Dado que la encuesta consideró en este rubro a personas de entre 15 y 29 años, es de suponer que el porcentaje de jóvenes de entre 15 y 18 años que continúan viviendo con sus familias de origen, sea aún mayor. Así lo indica, por ejemplo, el hecho de que, al dividir en tres grupos de edad las respuestas de quienes señalaron vivir con sus parejas (única respuesta que aparece desagregada en los resultados de la encuesta), el porcentaje más bajo correspondía a personas de entre 15 y 19 años.

haber vivido al menos un episodio de violencia psicológica en su hogar, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior⁹ (Secretaría de Educación Pública, 2013); mientras que 27.9% vivió al menos un episodio de violencia física.

2.4.1.4.2 Violencia escolar

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016), 25.3% de las mujeres mayores de 15 años en México reportaron haber vivido algún tipo de violencia en la escuela a lo largo de su vida como estudiantes en 2016. A nivel estatal, este porcentaje fue 32.5% para Querétaro, superando la media nacional.

Estos datos resultan relevantes con relación a la violencia masculina en el entorno escolar, dado que los agresores reportados por estas mujeres fueron principalmente sus compañeros hombres, representando al 47.1% de los violentadores, frente a un 16.6% representado por compañeras mujeres; 11% por profesores; 23% por otras personas de la escuela y 0.9% por los directores de las escuelas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (gráfico 2).

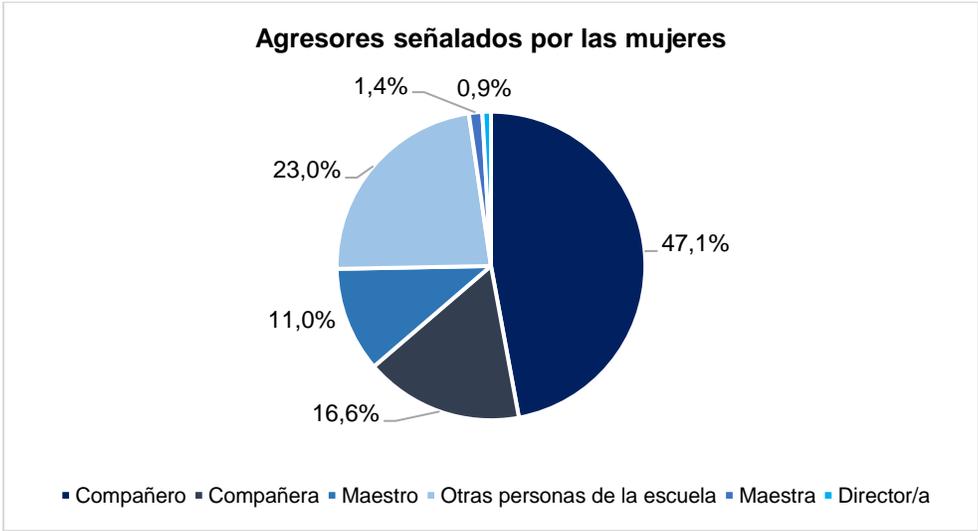


Gráfico 2. Agresores señalados por las mujeres que fueron víctimas de violencia escolar en 2016.
 Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016.

⁹ En adelante ENEIVEMS.

Por otra parte, de acuerdo con datos de la ENEIVEMS, los episodios recurrentes de agresión en las escuelas llevados a cabo por hombres en 2013, fueron producidos por solamente 4% de los estudiantes masculinos. Sin embargo, al menos un 18.1% de los estudiantes varones reconoció ser generador de violencia de forma esporádica (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En lo que respecta a las víctimas de violencia escolar, 72% de los estudiantes hombres y 65.2% de las mujeres del nivel medio superior, señalaron haber sufrido al menos algún tipo de agresión, con relación a diversos tipos de violencia, como la física, la psicológica, la sexual o la verbal. De estos porcentajes, 8.5% de los varones y 6% de las mujeres manifestaron experimentar situaciones de violencia en la escuela de forma recurrente (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Finalmente, la ENEIVEMS señala que la aceptación o justificación de la violencia puede ser un factor de riesgo para los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2013). En este sentido, 37.2% de los estudiantes varones señaló estar de acuerdo con agredir a otras personas si estas llegaran a quitarles sus pertenencias; 20.7% manifestó que es correcto amenazar a otros ocasionalmente para demostrar un carácter enérgico; 28.8% que está justificado golpear a alguien tras una ofensa; 32.9% que la violencia es parte de la naturaleza humana y 6.4% que es correcto que un hombre agrede a su pareja si esta decide dejarlo. Asimismo, 48.6% señaló considerar que la violencia en los hogares es un asunto familiar que no debe salir de ahí. En todos los casos, los porcentajes de varones que concordaron con estas afirmaciones, fueron más altos que los de mujeres.

2.4.2 Análisis de resultados de la situación micro de las familias

2.4.2.1 Descripción de la muestra

Se aplicaron 15 cuestionarios (Anexo N° 2) en un grupo de estudiantes de primer semestre, todos hombres. El total de hombres del grupo fue de 25, sin embargo, en 10 de los casos los padres de familia o los estudiantes no dieron su consentimiento para participar en la investigación. Se aplicaron, además, un total de 7 entrevistas a profundidad (Anexo N° 3) a estudiantes de la misma muestra.

Los criterios de selección de la muestra se dieron a partir de conversaciones con la coordinadora educativa y el psicólogo del plantel, quienes, a partir de su experiencia, indicaron los grupos en donde habían detectado problemas de violencia entre estudiantes¹⁰. Asimismo, se consideraron criterios de viabilidad, como los horarios de los estudiantes y la disposición de los profesores para que los alumnos pudieran participar en la investigación durante sus clases.

2.4.2.2 Caracterización de las familias

2.4.2.2.1 Estructura familiar y ciclo de vida

Los resultados del cuestionario arrojaron cuatro tipos de familias, siendo la más común la nuclear biparental (47%); seguida por la nuclear monoparental (33%); la monoparental extensa (13%) y la extensa (7%) (Gráfico 3). En concordancia, 47% de los padres de los estudiantes se encuentran casados (en correspondencia con las familias nucleares biparentales); mientras que 40% están separados y 13% divorciados. Del 43% de estudiantes cuyos padres están divorciados o separados, 20% vive con su madre; 27% con su padre y 7% vive con una de sus abuelas.

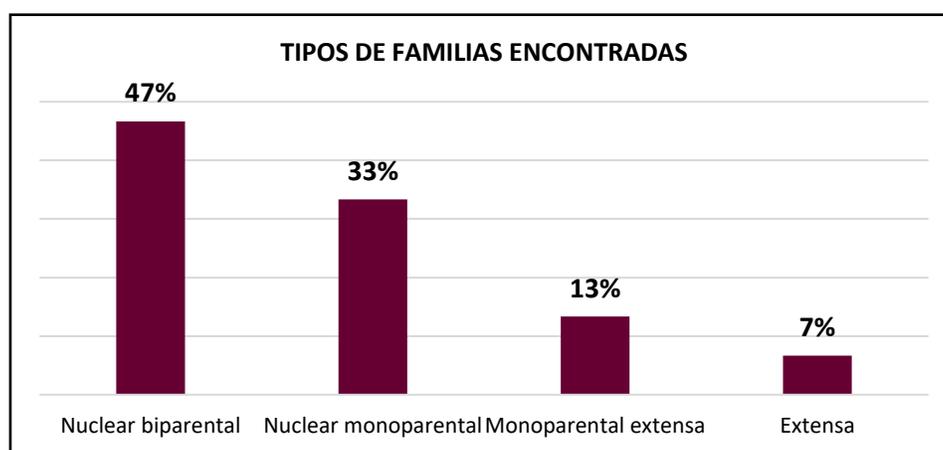


Gráfico 3. Tipos de familias encontradas. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

El promedio de miembros por familia es 5.1, si bien familias con 6 miembros son las que se repiten con más frecuencia. Asimismo, el promedio de hijos e hijas por familia

¹⁰ Cabe aclarar que el personal de la escuela reiteró en varias ocasiones que las agresiones “graves” no son comunes dentro de la escuela (ni en sus inmediaciones), señalando que la principal forma de violencia que se manifiesta entre los estudiantes es de tipo verbal.

es 2.9, siendo ligeramente mayor el promedio de varones (1.8) que el de mujeres (1.1). En lo que respecta a los habitantes por hogar, el promedio es 3.8.

En cuanto al ciclo de vida, la totalidad de la muestra la conformaron familias en etapa de consolidación, de acuerdo con los criterios de la CEPAL (2004): todas las familias cuentan con al menos un hijo de entre 13 y 18 años y en varios casos la diferencia de edad entre hijos mayores y menores es de entre 12 y 15 años. Por otra parte, la edad promedio de las madres es 43.1 años y, la de los padres 47.4.

2.4.2.2.2 Nivel de escolaridad y ocupación de los padres y madres de familia

En relación con la escolaridad de padres y madres del estudiantado encuestado, 53% de las madres cuenta con estudios de nivel preparatoria; el 33% tiene estudios de licenciatura; un 7% cuenta con estudios de secundaria y otro 7% con estudios de posgrado (Gráfico 4). En cuanto a los padres, encontramos que un 33% cuenta con estudios de licenciatura; un 27% tiene estudios de preparatoria; un 20% estudios de secundaria y un 13% cuenta con nivel posgrado (Gráfico 5). Se observa por tanto una ligera brecha entre madres y padres; en el caso de las primeras, quienes cuentan con estudios superiores o de posgrado representan el 40%, mientras que, en el caso de los padres, esta cantidad corresponde al 46%.

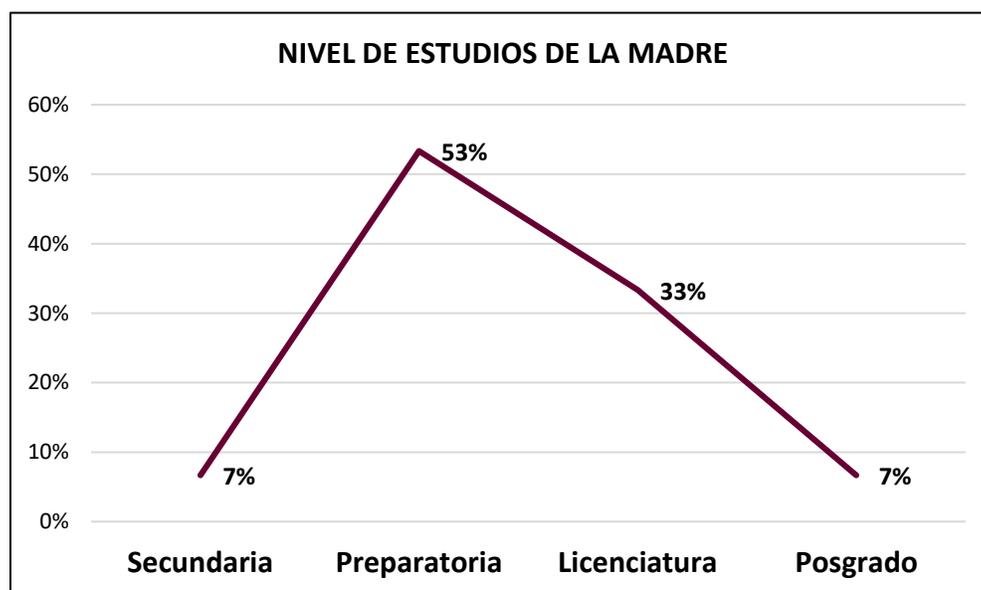


Gráfico 4. Nivel de estudios de la madre. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

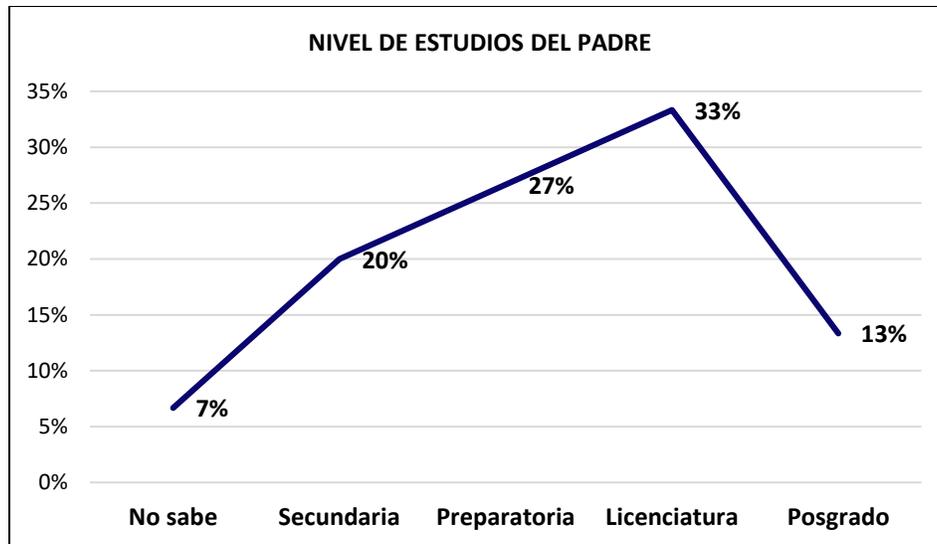


Gráfico 5. Nivel de estudios del padre. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

En cuanto a la ocupación, encontramos que, en la mayoría de los casos, ambos progenitores trabajan. Las labores que desempeñan son variadas, si bien la mayoría se pueden clasificar como asalariados. En el caso de las madres, encontramos empleos como: “directora de escuela”, “maestra”, “vendedora”, “gerente de ventas” o “estilista”. En el de los padres: “director de escuela”, “vendedor”, “contador”, “obrero”, “ingeniero”, “auxiliar de almacén”, “maestro” y “electricista”; algunos y algunas también señalaron tener un negocio propio.



Gráfico 6. Ocupación de la madre agrupada por trabaja/se dedica a otra actividad. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

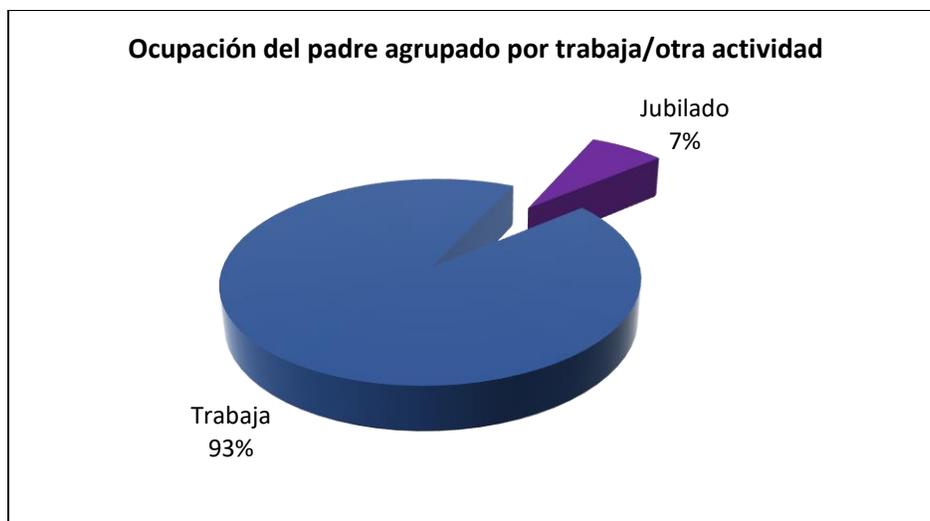


Gráfico 7. Ocupación del padre agrupada por trabaja/se dedica a otra actividad.
Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Al agrupar la ocupación de las madres entre quienes tienen empleo y quienes se dedican a otra actividad, encontramos que 66% trabaja; 7% estudia; 7% tiene incapacidad por enfermedad y 20% se dedica a las labores del hogar (Gráfico 6). En contraste, 93% de los padres trabaja y 7% está jubilado (Gráfico 7); esto constituye un primer indicador de género en cuanto a la división sexual del trabajo.

2.4.2.2.3 Participación económica de otros integrantes de la familia

El promedio de integrantes por familia que realizan aportaciones económicas al sustento del hogar es de 3.1 personas, si bien en la mayoría de los casos son 4 integrantes quienes aportan económicamente, siendo principalmente hermanos o hermanas mayores de los estudiantes quienes trabajan además de los progenitores. Esto concuerda con los cambios experimentados por las familias en los últimos años, debiendo incorporarse un mayor número de miembros al mercado de trabajo como adaptación a los cambios del sistema económico.

Por otra parte, el hecho de que ninguno de los entrevistados trabaje, ni tampoco sus hermanos y hermanas menores, permite ubicar a las familias en un nivel económico medio, ya que, si bien ha sido necesario que otros miembros de la familia se incorporen al mercado laboral para sostener el hogar, aún se cuenta con suficiente estabilidad como para permitir que miembros menores no tengan que hacerlo.

2.4.2.3 Principales problemas de las familias

2.4.2.3.1 Autoridad y toma de decisiones

En el 40% de las familias las decisiones principales son tomadas por ambos progenitores; asimismo, 33% señala que todos los integrantes intervienen en las decisiones. A estos resultados les siguen el padre con 20% y la madre con 7% como principales tomadores de decisiones (gráfico 8).

Estos resultados muestran que en la mayoría de los casos existe simetría entre ambos progenitores en la toma de decisiones, lo que supondría relaciones de género más equitativas. Asimismo, un importante porcentaje de familias parece tomar en cuenta la participación de hijas e hijos. Aun así, el porcentaje de familias en las que el padre es el principal tomador de decisiones es casi tres veces mayor que el de aquellas donde estas son tomadas por la madre; dado que esto ocurre en familias donde ambos progenitores viven en el hogar (y no en aquellas donde el único progenitor en el hogar es el padre), se observa una brecha de género en cuanto a la participación en las decisiones.

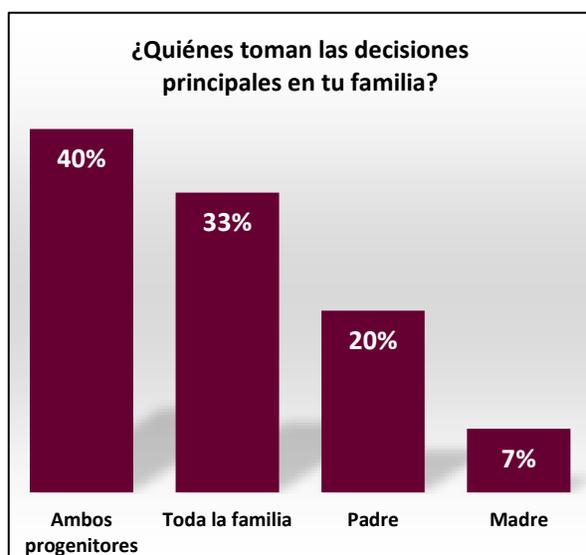


Gráfico 8. Toma de decisiones principales en las familias. Elaboración propia con base en resultados.

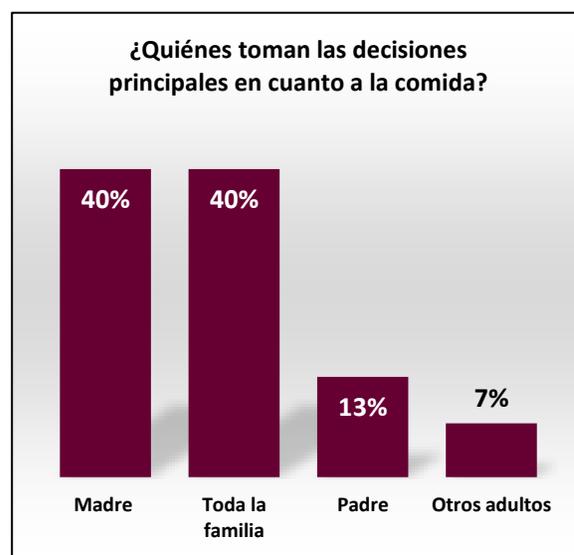


Gráfico 9. Toma de decisiones respecto a la comida. Elaboración propia con base en resultados.

Por otra parte, al analizar tomas de decisiones más específicas, encontramos que estas diferencias se invierten. Así, al preguntar qué miembros de la familia toman las decisiones principales en cuanto a la comida, 40% respondió que estas son

tomadas por la madre. Un porcentaje similar señaló que estas son tomadas por toda la familia, mientras que solo 13% respondió que las toma el padre (gráfico 9).

Esto puede deberse a la presencia de estereotipos de género dentro de las familias y a la consecuente división de tareas por sexo, coincidiendo con algunas respuestas de los entrevistados, como se verá adelante. Por otra parte, es significativo que 40% haya mencionado la participación de toda la familia también en estas decisiones. Esto parece indicar una tensión entre familias con prácticas más equitativas y familias que conservan una división del trabajo con roles tradicionales.

Otro aspecto en el que se pueden observar diferencias es la toma de decisiones con respecto a las compras que realiza la familia. En este caso, 40% respondió que dichas decisiones son tomadas por ambos progenitores, mientras 33% que son tomadas por la madre. 13% mencionó que las toman otros adultos y 7% que lo hace el padre. Solo 7% señaló la participación de toda la familia (gráfico 10).

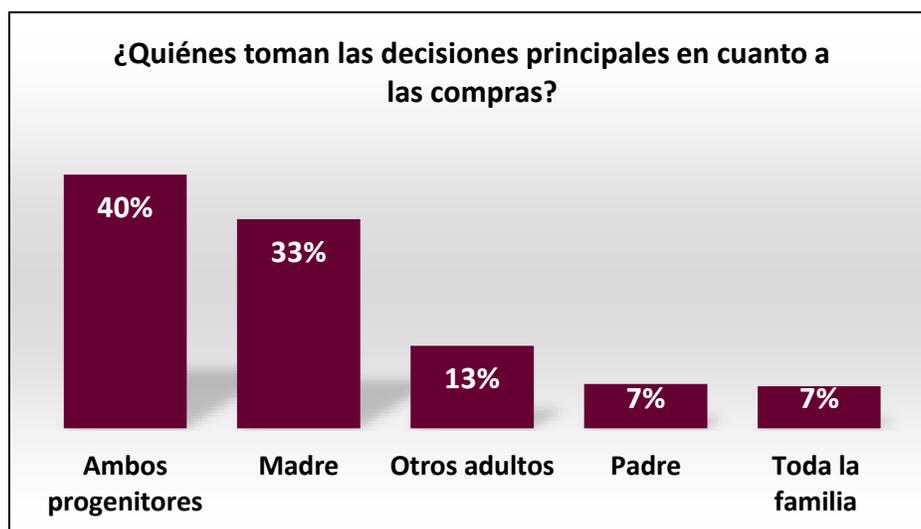


Gráfico 10. Toma de decisiones con respecto a las compras.
Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

La mayor presencia de las madres en este tipo de decisiones en comparación con los padres, podría deberse al rol tradicional según el cual estas se encargan de administrar los ingresos del hogar. Por otra parte, puede verse como en casi la totalidad de casos, estas decisiones son tomadas por miembros adultos, siendo escasa la participación de hijas e hijos menores. Esto podría deberse a que las hijas

e hijos menores no realizan aportes económicos al sustento del hogar, implicando que tengan una baja participación en la toma de decisiones que, sin embargo, los afectan, siendo un indicador de estereotipos generacionales.

Un aspecto en el que se observa mayor equidad es el relacionado con la educación de las hijas e hijos. Al preguntar “¿Quiénes toman las principales decisiones en cuanto a la escuela?”, 40% respondió que toda la familia y 33% que ambos progenitores. En el caso de quienes señalaron al padre o la madre, la proporción fue similar, con 13% (gráfico 11). Se observa una participación mayor de toda la familia incluyendo a hijas e hijos, a quienes estas decisiones afectan en mayor grado, así como una participación similar entre padres y madres. Aun así, el porcentaje de hijas e hijos que no participan es mayoritario (60%).

Finalmente, al preguntar quiénes toman las principales decisiones respecto a los paseos que lleva a cabo la familia, 47% señaló la participación de toda la familia; 33% mencionó a la madre; 13% a ambos progenitores y solo 7% al padre (gráfico 12). Una vez más, encontramos que el porcentaje más alto corresponde a una toma de decisiones equitativa entre todos los miembros. Por otra parte, destaca el papel de la madre y contrasta con la baja participación del padre.

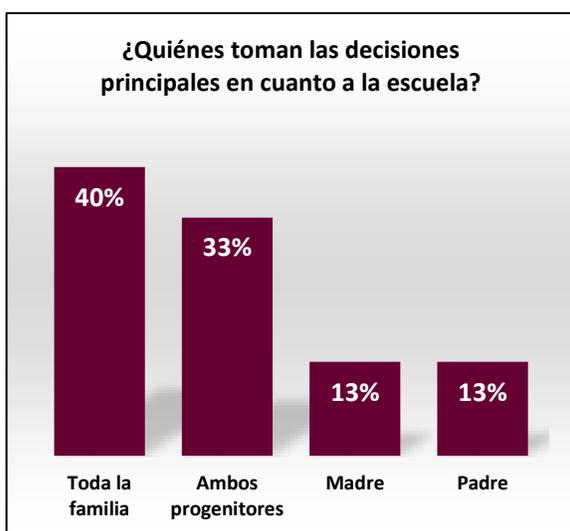


Gráfico 11. Toma de decisiones con respecto a la escuela. Elaboración propia con base en resultados.

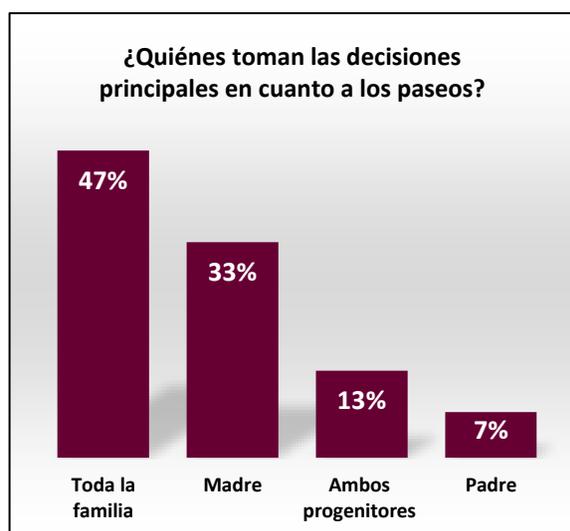


Gráfico 12. Toma de decisiones respecto a los paseos. Elaboración propia con base en resultados.

Como se observa, los resultados sobre la toma de decisiones principales contrastan con el análisis de decisiones específicas. En el primer caso, prevalece la autoridad del padre sobre la de la madre. Sin embargo, esto no se cumple al indagar en las decisiones específicas. Esto podría deberse a que los estudiantes asocian la imagen del padre con la de jefe de familia, por lo que, al encuadrar la pregunta en un nivel general, es el padre quien aparece como principal tomador de decisiones. El análisis posterior revela una participación más significativa de la madre en ámbitos como la administración del hogar o las decisiones sobre el uso del tiempo libre; esto indicaría que, a pesar de existir una mayor participación de las mujeres en la práctica, se mantienen estereotipos en cuanto a roles de género.

2.4.2.3.2 Roles de género: división de tareas en el hogar por sexo

En lo que respecta a la división de tareas en el hogar por sexo, encontramos que existe una tendencia a que todos los miembros de la familia participen en estas. No obstante, los resultados también muestran que las madres se involucran en una proporción mayor que los padres, lo cual se vuelve más notorio al observar tareas específicas.

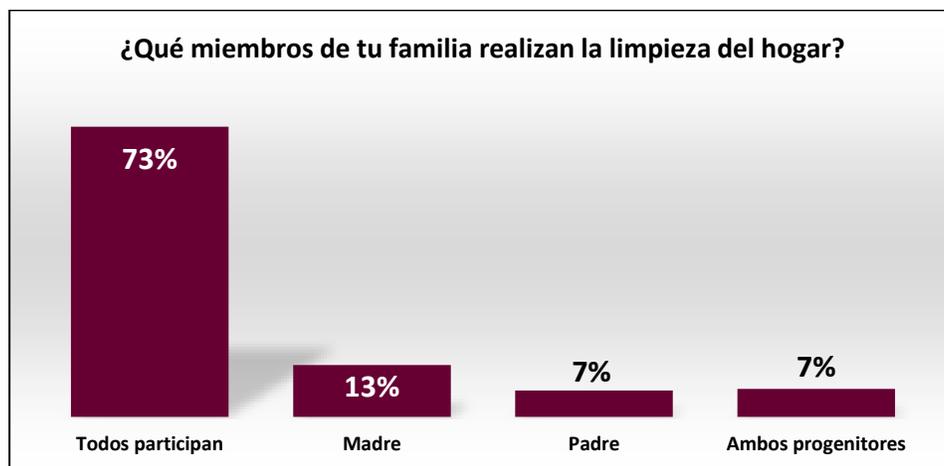


Gráfico 13. Miembros de la familia que se encargan de la limpieza del hogar.
Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Así, al preguntar qué miembros de la familia se encargan de la limpieza del hogar, 73% respondió que todos participan; 13% que lo hace la madre 7% que lo hace el padre y 7% que ambos progenitores (gráfico 13). Como se puede observar, la mayoría señala una participación de todos los miembros de la familia, incluyendo a

hijos e hijas. Por otra parte, el porcentaje que corresponde a las madres es casi el doble que el que refiere a los padres y a ambos progenitores.

Otras actividades en las que encontramos una división de tareas similar, fueron las correspondientes a lavar trastes y hacer las compras. En el primer caso, 87% de los encuestados señaló que todos los miembros participan en esta actividad; 7% que lo hacen ambos progenitores y 7% que solo lo hace el padre (gráfico 14). En este caso, la participación de las madres no apareció diferenciada.



Gráfico 14. Miembros de la familia encargados de lavar los trastes. Elaboración propia con base en resultados.

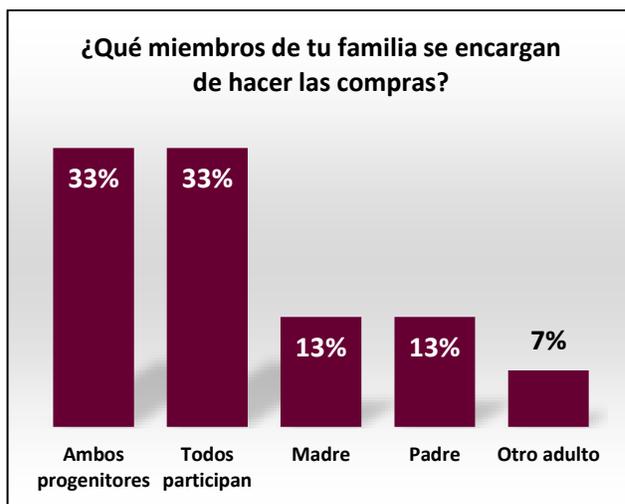


Gráfico 15. Miembros de la familia encargados de las compras. Elaboración propia con base en resultados.

En cuanto a quiénes se encargan de hacer las compras, 33% señaló que lo hacen ambos progenitores; 33% que todos participan; 13% que lo hace el padre; 13% mencionó a la madre y 7% a otro adulto de la familia (gráfico 15). Tanto en este caso como en el anterior, observamos que un porcentaje amplio de las familias lleva a cabo una participación equitativa en las actividades, si bien la de las hijas e hijos es menor en cuanto a las compras.

En lo que respecta a las actividades en las que prevalece una participación mayor de la madre, en comparación con el padre o el resto de la familia, encontramos “lavar ropa”, “cocinar”, “llevar a los hijos e hijas a la escuela” y las relacionadas con el cuidado de hijas, hijos y personas mayores. En el primer caso, 53% de los estudiantes señalan que todos participan en esta actividad; 27% que se encarga la madre; 13% que ambos progenitores; y solo 7% menciona al padre (gráfico 16).

En lo que respecta a cocinar, 27% señala que de esto se encarga la madre; 27% que participan todos los miembros de la familia; 20% que lo hacen ambos progenitores; 20% que lo hace el padre; y 7% que quien se encarga de estas tareas es una empleada doméstica (gráfico 17).

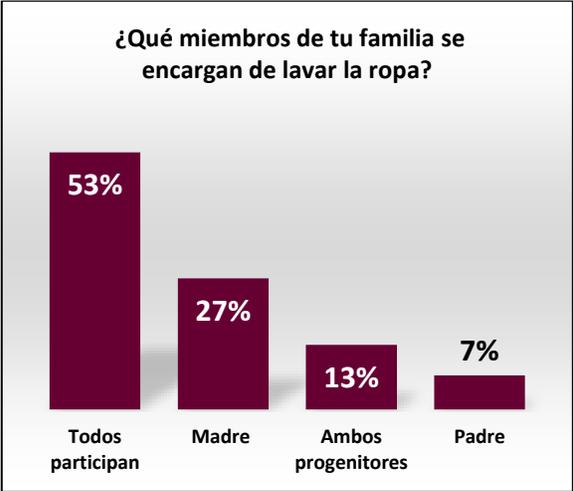


Gráfico 16. Miembros de la familia encargados de lavar ropa. Elaboración propia a partir de resultados.

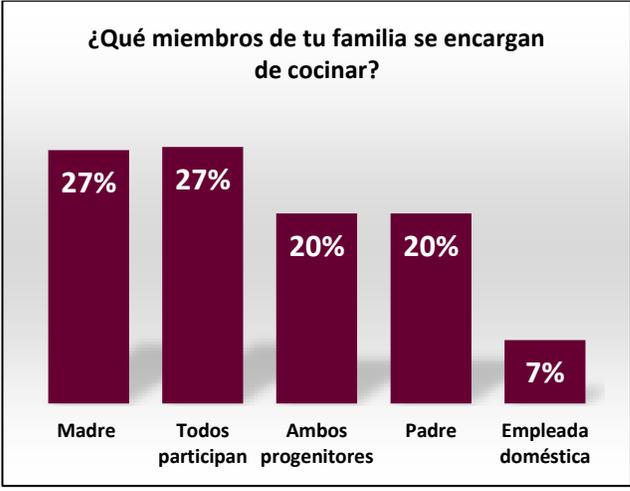


Gráfico 17. Miembros de la familia encargados de cocinar. Elaboración propia con base en resultados.

En cuanto a quiénes se encargan de llevar a los hijos e hijas menores a la escuela, se observa una participación más diversificada. Así, 33% señala que ambos progenitores llevan a cabo esta actividad; 25% mencionan ser ellos mismos quienes la llevan a cabo; 17% menciona a la madre; 8% a algún hermano o hermana; 8% al padre; y 8% que todos participan (gráfico 18).

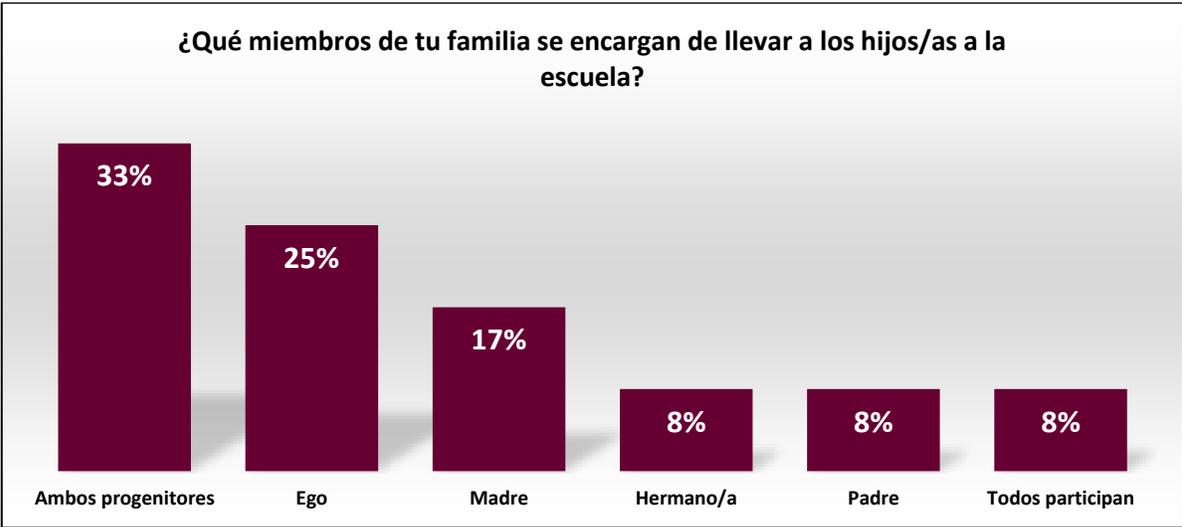


Gráfico 18. Miembros de la familia que llevan a los hijos e hijas a la escuela. Elaboración a partir de resultados.

Finalmente, al preguntar quién se encarga del cuidado de hijas, hijos y adultos mayores, 38% de los estudiantes señaló que lo hacen ambos progenitores; 38% que todos los miembros participan; 15% que lo hace la madre; y 8% que quien se encarga es una empleada doméstica (gráfico 19).

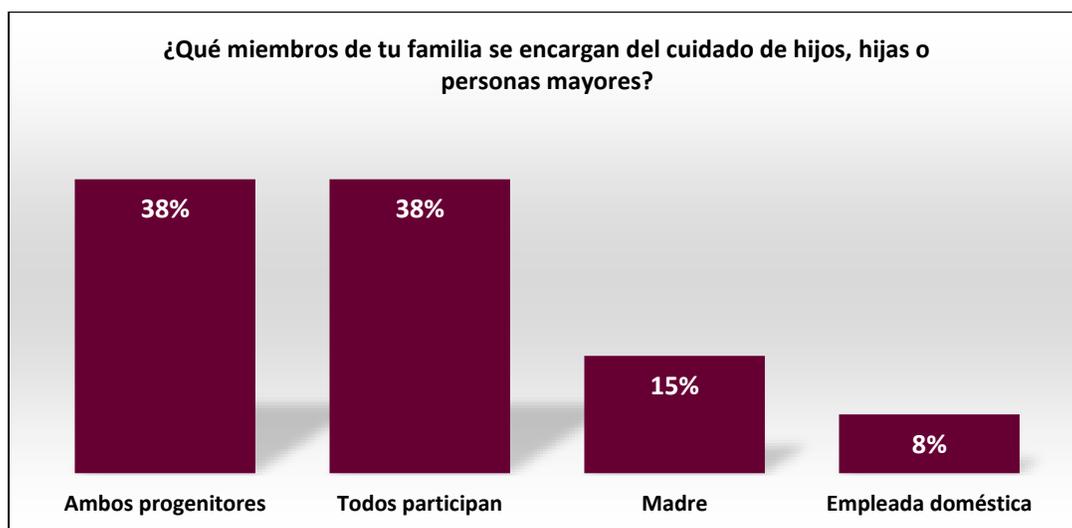


Gráfico 19. Miembros de la familia que cuidan a hijas, hijos y adultos mayores. Elaboración a partir de resultados.

Como se observa en los casos anteriores, se mantienen porcentajes altos de participación de toda la familia. Sin embargo, cuando no se cumple esta condición, el porcentaje de madres que se encarga de las actividades es significativamente mayor que el de padres. Asimismo, el hecho de que se mencione a una empleada doméstica mujer como otra de las personas que realizan estas actividades, indica la presencia de estereotipos de género en la distribución de trabajos por sexo.

Se puede concluir que, al igual que ocurre con la toma de decisiones, un porcentaje significativo de familias muestra una participación igualitaria en la realización de tareas domésticas. Sin embargo, en otros casos son las mujeres quienes realizan estas actividades, lo que supone la existencia de estereotipos de género.

2.4.2.3.3 Roles de género: actividades recreativas por sexo

Al analizar las actividades recreativas de los miembros de la familia, se observan diferencias entre hombres y mujeres con respecto al tipo de actividad y la frecuencia de realización. Así, el 21% de los padres realiza actividades de este tipo “frecuentemente”, frente al 20% de las madres; 30% lo hace “algunas veces”, frente

a un 29%; y 41% lo hace “rara vez” frente a un 37%; es decir, en todos los casos en los que se llevan a cabo este tipo de actividades, el porcentaje de padres que las realizan es mayor. Por el contrario, cuando estas actividades no se llevan a cabo, el porcentaje de madres aumenta; así, 13% de las madres “nunca” realiza actividades recreativas, frente al 8% de los padres (gráficos 20 y 21).

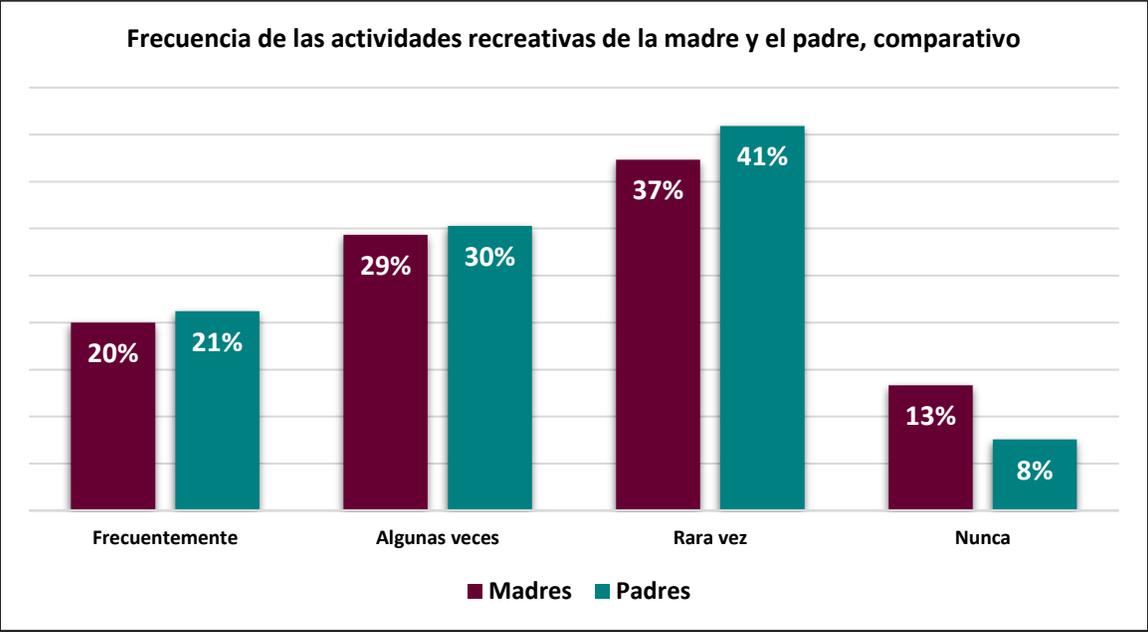


Gráfico 20. Frecuencia de las actividades recreativas de la madre y el padre. Elaboración a partir de resultados.

Al realizar la misma comparativa entre los hermanos y hermanas de más de 15 años de los estudiantes, también encontramos diferencias importantes. Así, 48% de los hermanos realiza estas actividades “frecuentemente”, frente a 33% de las hermanas (gráfico 21). Si bien al sumar los porcentajes de las frecuencias positivas se observa que la proporción total de hermanos que realiza actividades recreativas es menor que la de hermanas (92% frente a 97%), en este caso lo que resulta significativo es la diferencia entre el total de varones que las realizan frecuentemente, en comparación con las mujeres: así, un número mayor de mujeres realiza actividades recreativas, pero con una frecuencia menor, frente a un número menor de varones que lo hacen con una frecuencia mayor (gráfico 22).

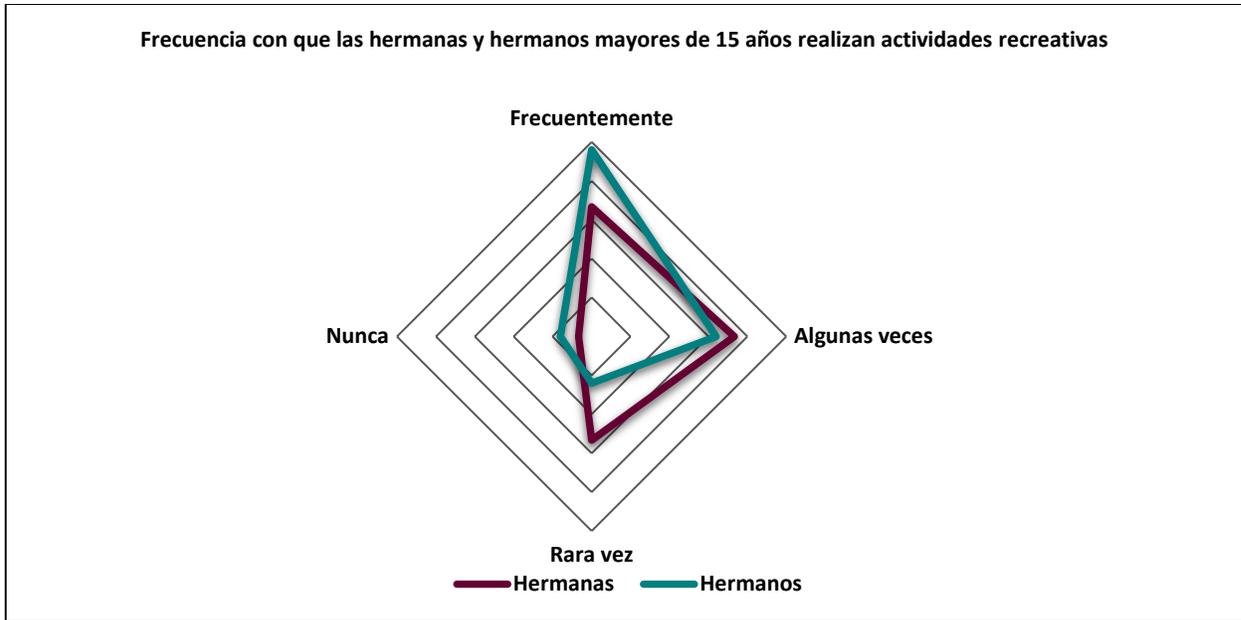


Gráfico 22. Frecuencia con que realizan actividades recreativas las hermanas y hermanos mayores de 15 años. Elaboración con base en resultados.

Por otra parte, al analizar el tipo de actividades que realizan los hombres y las mujeres, también se encuentran diferencias. Así, la actividad que realizan con mayor frecuencia tanto los padres como las madres de familia es ver televisión. Sin embargo, los padres también realizan en mayor proporción que las madres actividades como salir de fiesta, salir con amigos, practicar deportes o ir al cine, que se relacionan con una mayor presencia en el espacio público, a diferencia de ver televisión, que implica permanecer en el hogar (gráficos 23 y 24).

En el caso de las hermanas y hermanos mayores de 15 años, encontramos, por un lado, una mayor frecuencia de actividades recreativas fuera del hogar en comparación con los padres. En lo que respecta a las diferencias por sexo, se observa nuevamente una mayor participación de los varones en actividades fuera del hogar, como salir de fiesta, con amigos o ir al cine, si bien las mujeres participan en mayor proporción en actividades deportivas (gráficas 25 y 26).

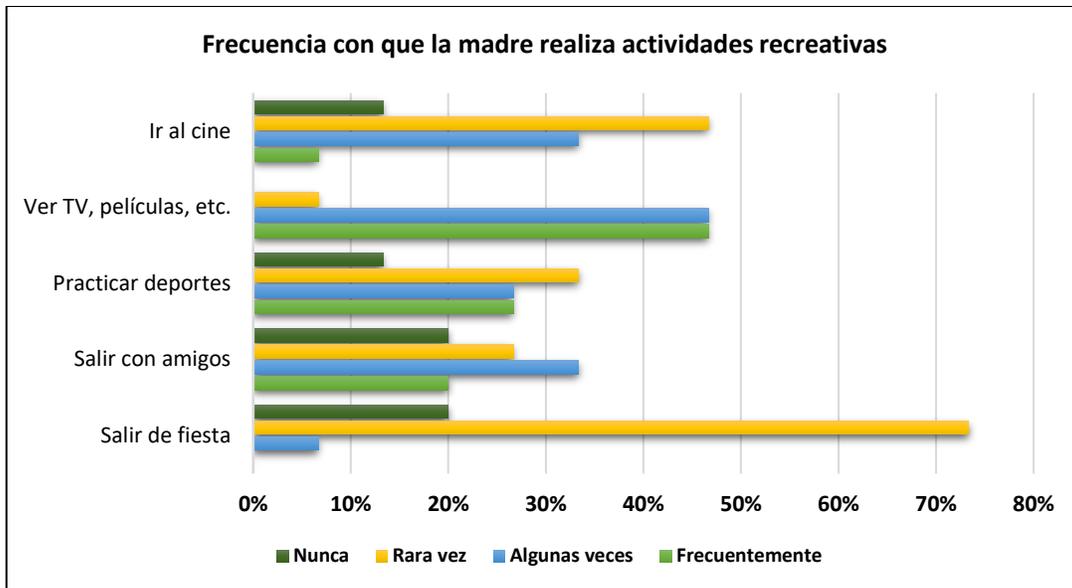


Gráfico 23. Frecuencia con que la madre realiza actividades recreativas. Elaboración a partir de resultados.

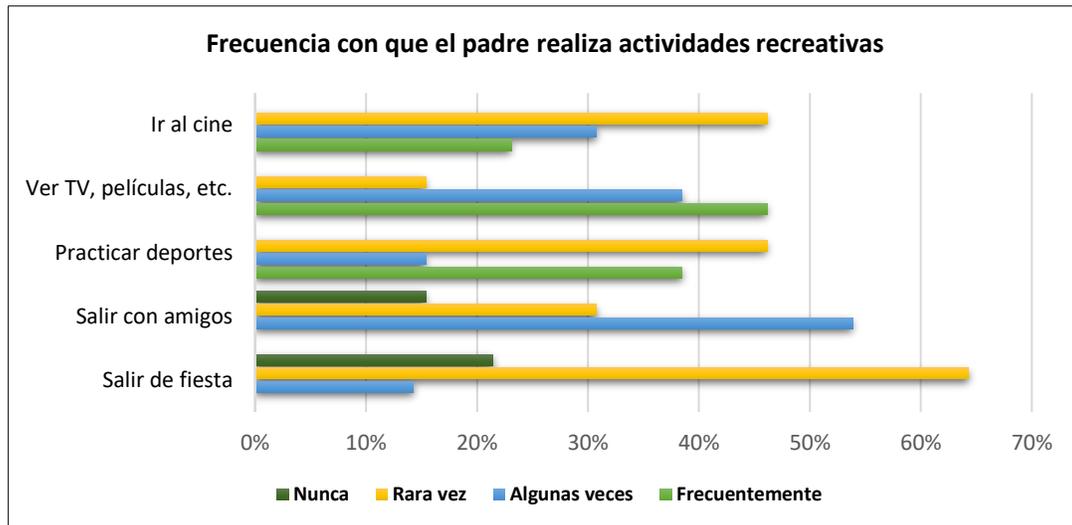


Gráfico 24. Frecuencia con que el padre realiza actividades recreativas. Elaboración a partir de resultados.

Las diferencias encontradas, tanto entre madres y padres como entre hermanos y hermanas, suponen una menor participación de las mujeres en espacios públicos, en comparación con los varones, mostrando nuevamente la prevalencia de estereotipos de género en las familias. Estas diferencias son más visibles entre los miembros jóvenes de las familias, debido a que realizan actividades recreativas con mayor frecuencia que los padres y madres, lo que también muestra diferencias generacionales.

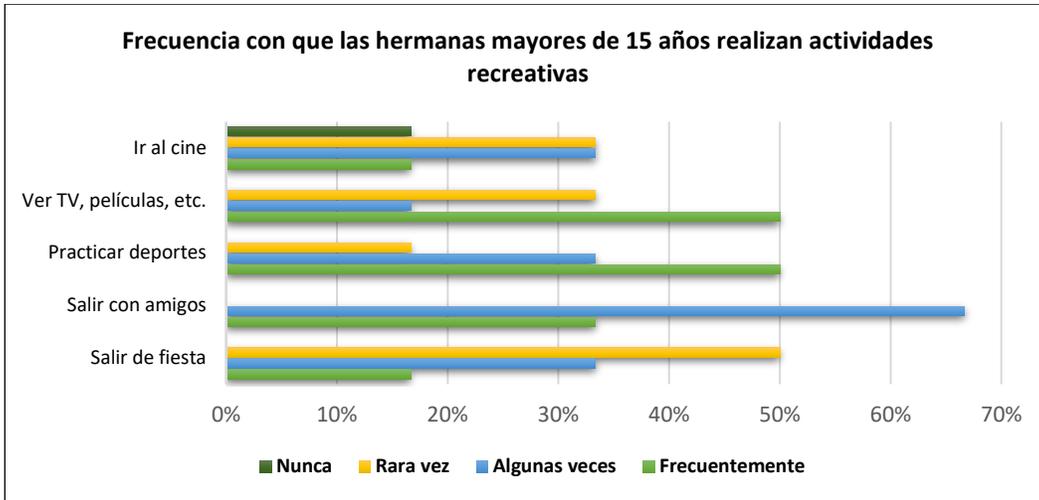


Gráfico 25. Frecuencia con que las hermanas mayores de 15 años realizan actividades recreativas.
Elaboración propia con base en resultados.

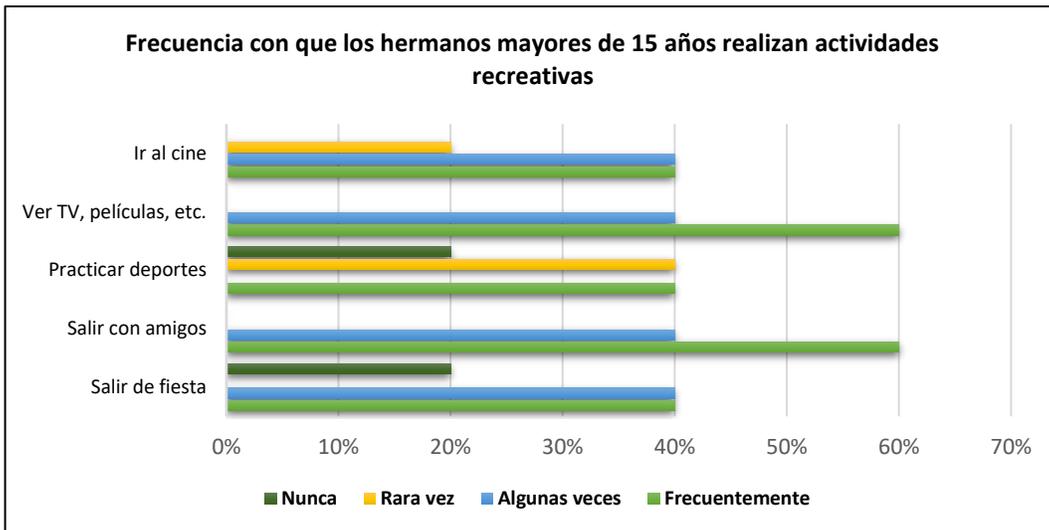


Gráfico 26. Frecuencia con que los hermanos mayores de 15 años realizan actividades recreativas.
Elaboración propia con base en resultados.

2.4.2.3.4 Violencia familiar

Las formas de violencia más comúnmente referidas fueron la violencia verbal, seguida de la psicológica. En cuanto a la primera, 3% mencionó haberla experimentado frecuentemente; 13% dijo que “algunas veces”; 30% que “rara vez” y 53% no haberla experimentado nunca (gráfico 27). Las manifestaciones que se tomaron en cuenta para medir este tipo de violencia fueron gritos e insultos, siendo más comunes los primeros (60% señaló haber experimentado gritos al menos una vez, frente a un 33% que fue insultado al menos una vez).

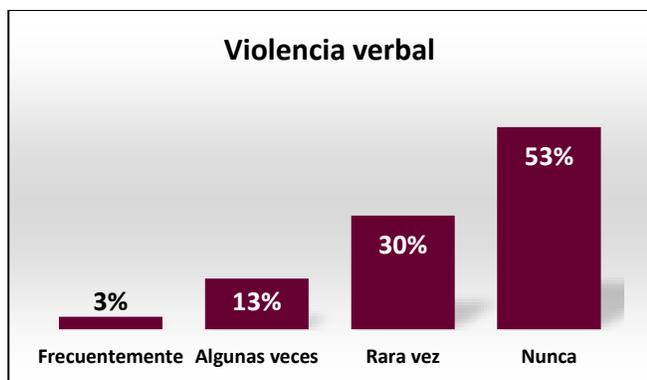


Gráfico 27. Frecuencia de la violencia verbal.
Elaboración propia con base en resultados.



Gráfico 28. Frecuencia de la violencia psicológica.
Elaboración propia con base en resultados.

En lo que refiere a la violencia psicológica, 2% de los estudiantes dijo haberla experimentado frecuentemente; 8% algunas veces; 13% rara vez y 77% nunca (gráfico 28). Las manifestaciones que se tomaron en cuenta fueron: chantajes, ley del hielo, manipulación y humillaciones, siendo más frecuentes los chantajes, con un 33% que señaló haberlos experimentado al menos una vez; seguidos por la ley del hielo, con 27%; la manipulación, con 20% y las humillaciones, con 13%.

En cuanto a la violencia física, solo el 1% mencionó haberla experimentado frecuentemente; 4% algunas veces; 4% rara vez y 91% nunca (gráfico 29). Las manifestaciones que se tomaron en cuenta fueron: golpes, patadas, empujones, pellizcos y jalones, mismas que fueron muy similares en cuanto a frecuencia; así, 7% señaló haber experimentado golpes, patadas, empujones y jalones al menos una vez y 20% mencionó haber experimentado pellizcos al menos una vez, siendo esta manifestación más frecuente que las anteriores.

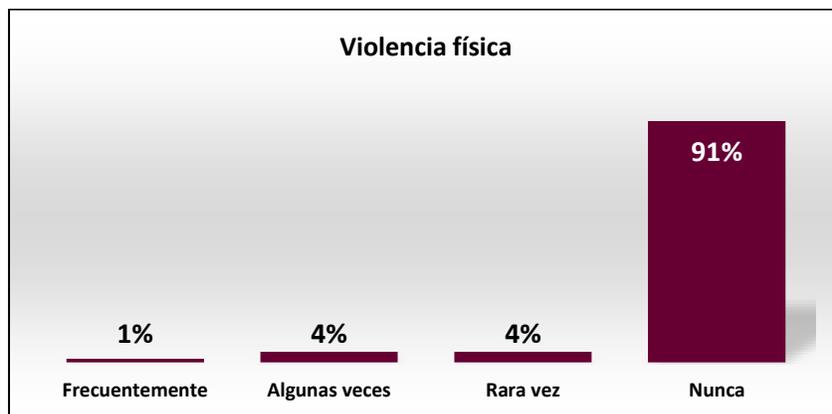


Gráfico 29. Frecuencia de la violencia física. Elaboración propia a partir de resultados.

En lo que respecta a miembros de la familia involucrados en situaciones de violencia, se encontró una participación significativa de hermanas y hermanos, así como de los propios estudiantes y una participación menor de los progenitores. Así, 21% mencionó a sus hermanos en situaciones de violencia física y solo 7% a toda la familia (gráfico 30). En cuanto a la violencia psicológica, 36% señaló únicamente a sus hermanos y hermanas como participantes (gráfico 31).

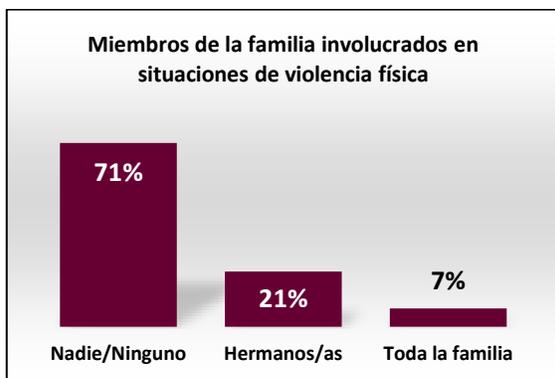


Gráfico 30. Miembros de la familia involucrados en situaciones de violencia física. Elaboración propia.

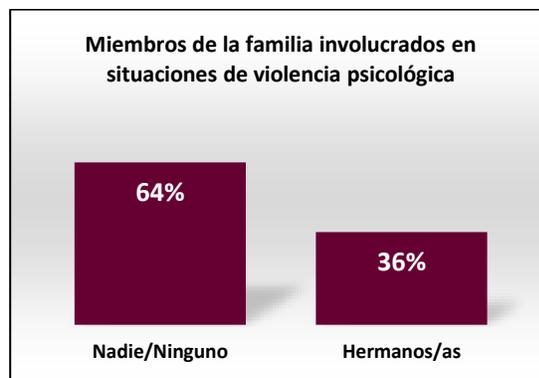


Gráfico 31. Miembros de la familia involucrados en situaciones de violencia psicológica. Elaboración propia.

En lo que respecta a los miembros de la familia involucrados en situaciones de violencia verbal, 36% de los estudiantes mencionó a sus hermanos y hermanas; 9% a ambos progenitores y 9% a toda la familia (gráfico 32).

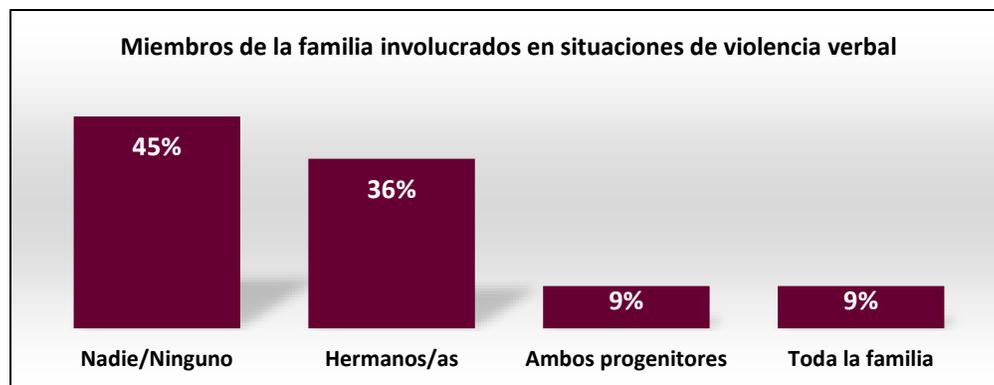


Gráfico 32. Miembros de la familia involucrados en situaciones de violencia verbal. Elaboración propia.

En lo que respecta a la información obtenida durante las entrevistas, los estudiantes coincidieron en señalar que las situaciones de violencia no eran comunes en sus familias. Mencionaron que los incidentes de violencia física habían ocurrido principalmente en el pasado (durante su infancia), cuando sus padres la utilizaban

de forma correctiva y señalaron manifestaciones de este tipo de violencia como nalgadas o golpes con el cinturón.

Lo anterior apunta a la reproducción de estereotipos generacionales y a la existencia de creencias que justifican la violencia correctiva contra niñas y niños; esto se confirma al observar la normalización de la misma entre los estudiantes entrevistados, quienes señalaron que estos incidentes cuando eran niños habían sido correctos o necesarios e incluso agradecieron que sus padres los hubieran educado de esa forma, señalando que había influido positivamente en ellos.

En lo que respecta a la violencia verbal, un estudiante mencionó que, entre su madre y su hermano, se producían rutinariamente peleas en las cuales se gritaban e insultaban mutuamente. Otro estudiante refirió peleas con características similares, ocurridas entre sus padres en el pasado, antes de que se separaran.

2.4.2.3.5 Construcción de la masculinidad y estereotipos de género

Durante las entrevistas se observó que la mayoría de los estudiantes manifiestan creencias sobre la masculinidad y la femineidad basadas en estereotipos. Así, al preguntarles qué diferencias veían entre los hombres y mujeres de sus familias, señalaron aspectos como mayor fuerza física en los hombres y mayor sensibilidad y disposición de las mujeres para ciertas tareas, como el cuidado de hijos e hijas o las labores domésticas (se mencionó, por ejemplo, la existencia de un sexto sentido femenino, o el “instinto materno” como atributos inherentes a las mujeres).

Por otra parte, al cuestionarlos sobre cómo habían aprendido que debía ser un hombre, muchos de ellos señalaron atributos como “protector”, “cuidador”, “hecho y derecho”, “ser el sustento de la casa”, “independiente”, “fuerte” y “no llorar”. En contraste, al cuestionarlos sobre cómo creían que debía ser una mujer, mencionaron características como “ser culta”, “fiel”, “fina”, “linda”, “tierna”, “atenta”, “amable”, “cariñosa”, “que cuide a los hijos” y “ser buena pareja”.

Otros estudiantes mencionaron que los hombres debían proteger a las mujeres, porque estas no eran capaces de defenderse solas y que en general los primeros tienden a ser más rudos y a realizar los trabajos que requieren mayor fuerza física. Asimismo, señalaron que los hombres en general cuentan mayor destreza física

que las mujeres y una mayor aptitud para ciertos deportes, como jugar fútbol, mientras que las mujeres se caracterizan más por el cuidado de su aspecto físico.

Por otra parte, al cuestionar a los estudiantes sobre si consideraban que podían existir hombres con características femeninas, estos respondieron afirmativamente y externaron su respeto hacia ellos, si bien varios también señalaron no entender lo que los motivaría a comportarse de esa manera y, en ocasiones y de forma contradictoria, mencionaron que no los apoyaban o que no les parecía algo correcto (a pesar de haber dicho previamente que los respetaban).

En lo que respecta a la socialización en espacios escolares y entre pares, los estudiantes mencionaron diferencias significativas en su comportamiento y en el trato que dirigen hacia otros hombres y hacia las mujeres. Así, constantemente señalaron que su trato hacia otros hombres era “más rudo” y que podían insultarse o golpearse de forma lúdica sin que hubiera repercusiones. En contraste, manifestaron tener un trato más respetuoso y amable con las mujeres. Asimismo, señalaron que era más común realizar chistes o bromas de doble sentido entre hombres y que esto no se llevaba a cabo con tanta frecuencia delante de mujeres.

En cuanto a la construcción de la violencia, los estudiantes señalaron estar en contra de esta. Sin embargo, mencionaron que la misma podía justificarse en situaciones que involucraran la defensa de la integridad o de su persona. Esto resulta importante, dadas las diferentes interpretaciones que se le pueden dar a dicha defensa. Así, un estudiante refirió que, entre las situaciones que originaban incidentes de violencia en la escuela entre los varones, eran comunes las riñas originadas en partidos de fútbol y los conflictos con otros hombres ocasionados por celos en sus relaciones de pareja. Vale la pena entonces preguntarse hasta qué punto la defensa de la propia masculinidad o de rasgos y creencias asociados a ella, en tanto aspectos constitutivos de los sujetos, justifican usar la violencia.

Por último, es importante señalar que estas expresiones de la masculinidad se dan a la par de otras, que apuntan a la búsqueda de una mayor igualdad entre hombres y mujeres y a la reflexión sobre los estereotipos. Algunos estudiantes, por ejemplo, mencionan no encontrar diferencias en las capacidades de hombres y mujeres,

mientras que otros señalan estar en contra del machismo. Asimismo, se producen contradicciones entre los estudiantes que oscilan entre la expresión de creencias estereotipadas y un discurso encaminado hacia la igualdad.

2.4.2.3.7 Adultocentrismo y estereotipos generacionales

A partir de las entrevistas, se constató también la presencia de estereotipos generacionales entre las familias y de una falta de simetría en el ejercicio del poder, en donde los miembros más jóvenes se encuentran en desventaja frente a los adultos. En este sentido, los estudiantes señalan contar con pocas opciones para resolver los desacuerdos que surgen entre ellos y sus padres, siendo común que estos deban acceder a realizar actividades con las que no están de acuerdo, porque “así tiene que ser” o porque “lo que ellos dicen se hace”.

Asimismo, los estudiantes señalan un frecuente uso de castigos o regaños por parte de sus padres cuando realizan actos que estos consideran una falta como, por ejemplo, llegar después de la hora indicada y que, ante estas situaciones, no cuentan con otras vías para entablar el diálogo. Los estudiantes también reconocen la autoridad de sus padres y les atribuyen un conocimiento superior al de ellos, por lo que no suelen disentir o expresar su inconformidad o enojo.

Finalmente, como ya se señaló, se observó la normalización y justificación de castigos físicos como mecanismo correctivo para niñas y niños, lo que supone la perpetuación de creencias y estereotipos generacionales y adultocentristas.

2.4.2.3.8 Comunicación familiar

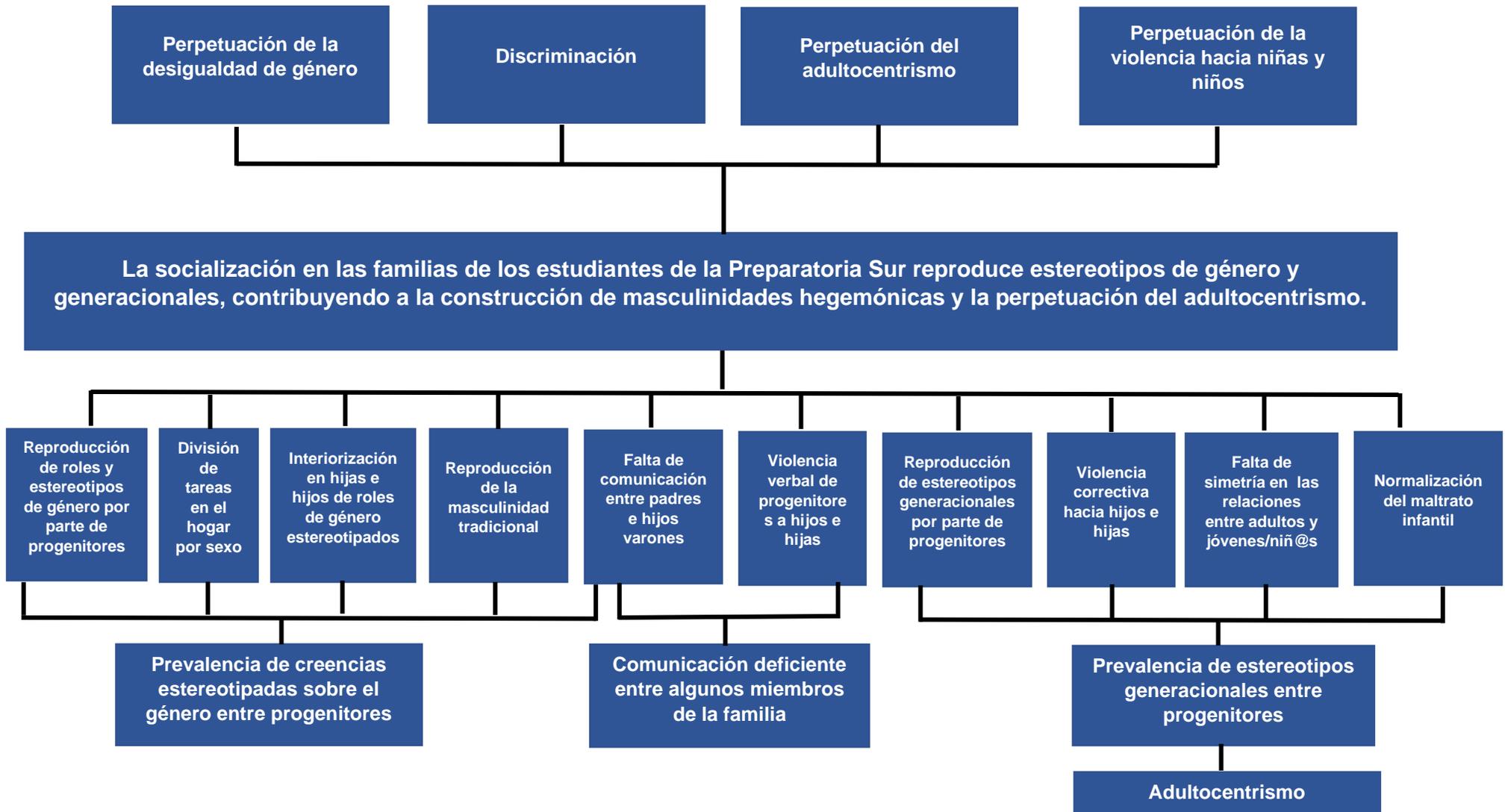
Se encontró que existe una falta de comunicación efectiva entre los miembros de algunas familias, que tiene como resultado el ejercicio de violencia verbal de forma ocasional, principalmente entre miembros jóvenes o entre adultos y jóvenes.

Asimismo, se observó que existe una comunicación deficiente entre algunos padres e hijos varones, debido a que estos últimos mencionan no sentir la misma confianza para hablar con sus padres en comparación con sus madres. Esta falta de confianza se relaciona a su vez con un ejercicio de la paternidad sustentado en la masculinidad tradicional, que se caracteriza por una menor apertura a manifestar ciertos sentimientos y emociones.

2.4.2.4 Análisis de brechas en las familias: vulnerabilidad o factores de riesgo familiar

MATRIZ DE ANÁLISIS DE BRECHAS			
Componente de la estructura y relaciones familiares	Vulnerabilidad o factores de riesgo	Brechas (denominación)	Componentes de la democratización familiar
Roles de género	Reproducción de roles tradicionales de género en la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perpetuación de la desigualdad de género. 2. Discriminación. 3. Reproducción de la masculinidad tradicional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Autonomía familiar 3. Derechos humanos de las mujeres
	División sexual del trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución inequitativa del trabajo doméstico y de cuidado 	
Comunicación	Comunicación deficiente entre miembros de la familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de la violencia causado por comunicación deficiente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación 2. Género
	Falta de confianza entre padres e hijos varones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reproducción de la masculinidad tradicional. 	
Relaciones de poder y estereotipos generacionales	Reproducción de estereotipos generacionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perpetuación del adultocentrismo 2. Ejercicio de la violencia de progenitores a hijos 3. Normalización del maltrato infantil 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Simetría de poderes 2. Derechos humanos de las y los jóvenes 3. Derechos humanos de las niñas y niños
	Falta de simetría en las relaciones entre progenitores e hijos		

2.5 Árbol de problemas



2.6 Descripción del problema a intervenir

El principal problema identificado en las familias se relaciona con la prevalencia de estereotipos de género y generacionales entre sus miembros, lo que implica la construcción de masculinidades hegemónicas entre los estudiantes, así como una reproducción de las desigualdades entre hombres y mujeres y entre adultos y jóvenes. Lo anterior conlleva una perpetuación de las desigualdades de género, así como un mayor riesgo de que los estudiantes reproduzcan rasgos asociados con la masculinidad –hegemónica- que pueden resultar en situaciones de violencia. La reproducción de estereotipos generacionales, por otra parte, contribuye a perpetuar el adultocentrismo y la normalización del maltrato hacia niñas y niños.

III. ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

3.1 Diseño del proyecto

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se propone llevar a cabo un proyecto de intervención basado en el enfoque de democratización familiar, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes de la Escuela Preparatoria Sur y sus familias en las problemáticas que se observaron y prevenir la violencia. Para esto, se plantea la realización de cuatro talleres de sensibilización en los que se abordaran las siguientes temáticas: masculinidades; igualdad de género; adultocentrismo y comunicación no violenta entre miembros de la familia.

3.1.1 Justificación del proyecto

La prevalencia de estereotipos de género en las familias contribuye, mediante la socialización, a la construcción de masculinidades hegemónicas entre los varones, quienes reproducen las diferencias de género presentes en el sistema heteropatriarcal. Esto tiene como consecuencia, además, una mayor probabilidad de que estos incurran en actos de violencia de género.

Por otra parte, la existencia del adultocentrismo y la prevalencia de estereotipos generacionales, conllevan de igual forma la normalización de dicho sistema y estereotipos por parte de los miembros más jóvenes de las familias, así como su reproducción en la medida en que estos se vuelven adultos, contribuyendo a la violencia adultocéntrica y a la normalización del maltrato infantil.

Resulta pertinente, por lo tanto, generar un modelo de intervención como el que propone el presente proyecto, dirigido a sensibilizar a las familias ante estas problemáticas y a construir herramientas para mejorar las relaciones intrafamiliares, con el objetivo de prevenir la violencia y generar una convivencia democrática.

3.1.2 Objetivos

3.1.2.1 Objetivo general

Contribuir a la transformación de estereotipos de género y generacionales en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Sur y sus familias, a partir de la construcción de nuevas masculinidades y los principios de la democratización familiar.

3.1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.
- 2) Propiciar la reflexión entre los estudiantes y sus padres sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.
- 3) Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.
- 4) Mejorar la comunicación entre miembros de la familia.

3.2 Estructura del proyecto

3.2.1 Elementos de la estructura del proyecto

3.2.2 Ruta crítica del proyecto

Mapa de procesos del proyecto de intervención



OBJETIVO GENERAL:

Contribuir a la transformación de estereotipos de género y generacionales en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Sur y sus familias, a partir de la construcción de nuevas masculinidades y los principios de la democratización familiar.

Indicadores:

Porcentaje de estudiantes que adquirieron conocimientos y herramientas para reflexionar sobre las masculinidades.

Porcentaje de estudiantes que transformaron sus estereotipos de género y generacionales.

Porcentaje de estudiantes que adquirieron herramientas para generar relaciones familiares democráticas.

Medios de verificación:

- Lista de asistencia
- Registro fotográfico
- Relatorías de talleres
- Cuestionario (test de entrada) previo a los talleres y cuestionario (test de salida) posterior.

Factores externos:

- Horarios y disponibilidad de la escuela.
- Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres).
- Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia.

Responsable(s):

Coordinador del proyecto.

Duración:

Dos meses.

Cobertura:

- Estudiantes varones de tercer semestre de la Escuela Preparatoria Sur y sus familias.

ETAPAS DEL PROYECTO

OBJETIVO ESPECÍFICO I: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.**Indicadores:**

- Porcentaje de estudiantes que participen en el primer taller.
- Porcentaje de estudiantes sensibilizados en torno a la desigualdad de género.
- Porcentaje de asistentes que cambiaron sus creencias en torno a la masculinidad y los estereotipos de género.

Medios de verificación:

- Lista de asistencia
- Registro fotográfico
- Relatoría del taller
- Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior.

Factores externos:

- Horarios y disponibilidad de la escuela.
- Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres).
- Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia.

Responsable(s):

Coordinador del proyecto.

Duración:

Dos semanas.

OBJETIVO ESPECÍFICO II: Propiciar la reflexión entre los estudiantes y sus padres sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.**Indicadores:**

- Porcentaje de estudiantes que participen en el segundo taller.
- Porcentaje de asistentes que adquirieron herramientas para repensar la masculinidad y construir nuevas masculinidades.

Medios de verificación:

- Lista de asistencia
- Registro fotográfico
- Relatoría del taller
- Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior.

Factores externos:

- Horarios y disponibilidad de la escuela.
- Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres).
- Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia.

Responsable(s):

Coordinador del proyecto.

Duración:

Dos semanas.

OBJETIVO ESPECÍFICO III: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.**Indicadores:**

- Porcentaje de estudiantes que participen en el tercer taller.
- Porcentaje de asistentes que cambiaron sus creencias en torno al adultocentrismo y los estereotipos generacionales.

Medios de verificación:

- Lista de asistencia
- Registro fotográfico
- Relatoría del taller
- Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior.

Factores externos:

- Horarios y disponibilidad de la escuela.
- Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres).
- Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia.

Responsable(s):

Coordinador del proyecto.

Duración:

Una semana.

OBJETIVO ESPECÍFICO IV: Mejorar la comunicación entre miembros de la familia.**Indicadores:**

Porcentaje de estudiantes que participen en el cuarto taller.

Porcentaje de asistentes que adquirieron herramientas para mejorar la comunicación entre miembros de la familia.

Medios de verificación:

- Lista de asistencia
- Registro fotográfico
- Relatoría del taller
- Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior.

Factores externos:

- Horarios y disponibilidad de la escuela.
- Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres).
- Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia.

Responsable(s):

Coordinador del proyecto.

Duración:

Una semana

PRODUCTOS Y RESULTADOS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS (PROCESOS)

OBJETIVO ESPECÍFICO I: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.

Resultados	Indicadores	Medios de verificación	Factores externos	Duración
Taller “Machismo, masculinidad y desigualdad de género” para estudiantes de preparatoria y sus familias, módulos I y II.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Porcentaje de estudiantes que participen en el taller. ▪ Porcentaje de estudiantes sensibilizados en torno a la desigualdad de género. ▪ Porcentaje de asistentes que cambiaron sus creencias en torno a la masculinidad y los estereotipos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta descriptiva del taller. ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios y disponibilidad de la escuela. ▪ Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres). ▪ Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia. 	<p>Dos semanas (8 horas distribuidas en dos sesiones semanales de cuatro horas cada una).</p>

Responsable(s):

Coordinador del proyecto y facilitadores/as del taller.

OBJETIVO ESPECÍFICO II: Propiciar la reflexión entre los estudiantes y sus padres sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.

Resultados	Indicadores	Medios de verificación	Factores externos	Duración
Taller: “Otras formas de ser hombre: herramientas para repensar la masculinidad”, módulos I y II.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Porcentaje de estudiantes y padres de familia que participen en el taller. ▪ Porcentaje de asistentes que adquirieron herramientas para repensar la masculinidad y construir nuevas masculinidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta descriptiva del taller. ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios y disponibilidad de la escuela. ▪ Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres). ▪ Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia. 	<p>Dos semanas (8 horas distribuidas en dos sesiones semanales de cuatro horas cada una).</p>

Responsable(s):

Coordinador del proyecto y facilitadores/as del taller.

OBJETIVO ESPECÍFICO III: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.

Resultados	Indicadores	Medios de verificación	Factores externos	Duración
Taller “Sensibilización sobre las desigualdades en la cultura adultocentrista”.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Porcentaje de estudiantes que participen en el taller. ▪ Porcentaje de asistentes que cambiaron sus creencias en torno al adultocentrismo y los estereotipos generacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta descriptiva del taller. ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios y disponibilidad de la escuela. ▪ Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres). ▪ Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia. 	Una semana (una sesión semanal de tres horas).

Responsable(s):

Coordinador del proyecto y facilitadores/as del taller.

OBJETIVO ESPECÍFICO IV: Mejorar la comunicación entre miembros de la familia.

Resultados	Indicadores	Medios de verificación	Factores externos	Duración
Taller “Hacia una comunicación no violenta: herramientas para mejorar la comunicación familiar”.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Porcentaje de familias que participen en el taller. ▪ Porcentaje de asistentes que adquirieron herramientas para mejorar la comunicación entre miembros de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta descriptiva del taller. ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios y disponibilidad de la escuela. ▪ Infraestructura de la escuela (espacios para la realización de talleres). ▪ Tiempo y disponibilidad de padres y madres de familia. 	Una semana (una sesión semanal de cuatro horas).

Responsable(s):

Coordinador del proyecto y facilitadores/as del taller.

ACTIVIDADES PARA REALIZAR LOS RESULTADOS

OBJETIVO ESPECÍFICO I: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.				
Resultado	Actividad	Descripción de la actividad	Resultados o productos de la actividad	Medios de verificación
Taller "Machismo, masculinidad y desigualdad de género" para estudiantes de preparatoria y sus familias, módulos I y II.	Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela	Elaboración de oficios y reunión con autoridades de la escuela para gestionar los permisos necesarios y acordar los espacios en los que se llevarán a cabo los talleres.	Obtención de permisos y espacios necesarios para llevar a cabo los talleres propuestos.	Oficio de respuesta firmado por autoridades de la escuela.
	Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias	Solicitud de oficio de invitación a autoridades de la escuela para estudiantes y sus familias y realización de visitas a salones con el objetivo de invitar personalmente a los estudiantes y explicarles el propósito de los talleres.	Difusión de talleres con el objetivo de lograr la mayor participación posible por parte de estudiantes y sus familias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficio de invitación por parte de las autoridades escolares. ▪ Registro fotográfico de visitas a salones.
	Elaboración de carta descriptiva del taller	Elaboración de cartas descriptivas que contengan la planeación de cada taller, así como una descripción de los materiales a utilizar.	Carta descriptiva con planeación del desarrollo de los talleres y materiales a utilizar.	Carta descriptiva del taller.
	Implementación del taller	Desarrollo del taller de acuerdo con el objetivo específico. Se realizarán dos sesiones semanales de cuatro horas cada una, distribuidas en dos fines de semana.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Cumplimiento del objetivo específico del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller.

OBJETIVO ESPECÍFICO II: Propiciar la reflexión entre los estudiantes y sus padres sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.

Resultado	Actividad	Descripción de la actividad	Resultados o productos de la actividad	Medios de verificación
Taller: "Otras formas de ser hombre, herramientas para repensar la masculinidad", módulos I y II.	Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela	Elaboración de oficios y reunión con autoridades de la escuela para gestionar los permisos necesarios y acordar los espacios en los que se llevarán a cabo los talleres.	Obtención de permisos y espacios necesarios para llevar a cabo los talleres propuestos.	Oficio de respuesta firmado por autoridades de la escuela.
	Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias	Solicitud de oficio de invitación a autoridades de la escuela para estudiantes y sus familias y realización de visitas a salones con el objetivo de invitar personalmente a los estudiantes y explicarles el propósito de los talleres.	Difusión de talleres con el objetivo de lograr la mayor participación posible por parte de estudiantes y sus familias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficio de invitación por parte de las autoridades escolares. ▪ Registro fotográfico de visitas a salones.
	Elaboración de carta descriptiva del taller	Elaboración de cartas descriptivas que contengan la planeación de cada taller, así como una descripción de los materiales a utilizar.	Carta descriptiva con planeación del desarrollo de los talleres y materiales a utilizar.	Carta descriptiva del taller.
	Implementación del taller	Desarrollo del taller de acuerdo con el objetivo específico. Se realizarán dos sesiones semanales de cuatro horas cada una, distribuidas en dos fines de semana.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Cumplimiento del objetivo específico del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller.

OBJETIVO ESPECÍFICO III: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.

Resultado	Actividad	Descripción de la actividad	Resultados o productos de la actividad	Medios de verificación
Taller "Sensibilización sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista".	Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela	Elaboración de oficios y reunión con autoridades de la escuela para gestionar los permisos necesarios y acordar los espacios en los que se llevarán a cabo los talleres.	Obtención de permisos y espacios necesarios para llevar a cabo los talleres propuestos.	Oficio de respuesta firmado por autoridades de la escuela.
	Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias	Solicitud de oficio de invitación a autoridades de la escuela para estudiantes y sus familias y realización de visitas a salones con el objetivo de invitar personalmente a los estudiantes y explicarles el propósito de los talleres.	Difusión de talleres con el objetivo de lograr la mayor participación posible por parte de estudiantes y sus familias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficio de invitación por parte de las autoridades escolares. ▪ Registro fotográfico de visitas a salones.
	Elaboración de carta descriptiva del taller	Elaboración de cartas descriptivas que contengan la planeación de cada taller, así como una descripción de los materiales a utilizar.	Carta descriptiva con planeación del desarrollo de los talleres y materiales a utilizar.	Carta descriptiva del taller.
	Implementación del taller	Desarrollo del taller de acuerdo con el objetivo específico. Se realizará una sesión de cuatro horas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Cumplimiento del objetivo específico del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller.

OBJETIVO ESPECÍFICO IV: Mejorar la comunicación entre miembros de la familia.

Resultado	Actividad	Descripción de la actividad	Resultados o productos de la actividad	Medios de verificación
Taller "Hacia una comunicación no violenta: herramientas para mejorar la comunicación familiar".	Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela	Elaboración de oficios y reunión con autoridades de la escuela para gestionar los permisos necesarios y acordar los espacios en los que se llevarán a cabo los talleres.	Obtención de permisos y espacios necesarios para llevar a cabo los talleres propuestos.	Oficio de respuesta firmado por autoridades de la escuela.
	Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias	Solicitud de oficio de invitación a autoridades de la escuela para estudiantes y sus familias y realización de visitas a salones con el objetivo de invitar personalmente a los estudiantes y explicarles el propósito de los talleres.	Difusión de talleres con el objetivo de lograr la mayor participación posible por parte de estudiantes y sus familias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficio de invitación por parte de las autoridades escolares. ▪ Registro fotográfico de visitas a salones.
	Elaboración de carta descriptiva del taller	Elaboración de cartas descriptivas que contengan la planeación de cada taller, así como una descripción de los materiales a utilizar.	Carta descriptiva con planeación del desarrollo de los talleres y materiales a utilizar.	Carta descriptiva del taller.
	Implementación del taller	Desarrollo del taller de acuerdo con el objetivo específico. Se realizarán dos sesiones semanales de cuatro horas cada una, distribuidas en dos fines de semana.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller impartido. ▪ Cumplimiento del objetivo específico del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Registro fotográfico ▪ Relatoría del taller ▪ Cuestionario (test de entrada) previo al taller y cuestionario (test de salida) posterior al taller.

3.3 Metas del proyecto

METAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Que el 70% de los estudiantes se sensibilicen en torno a la temática abordada por el taller.	Objetivo 1: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.
Que el 70% de los asistentes adquieran herramientas para repensar sus masculinidades y construir otras formas de masculinidad.	Objetivo 2: Proporcionar herramientas a los estudiantes y sus padres para reflexionar sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.
Que el 70% de los estudiantes se sensibilicen en torno a la temática abordada por el taller.	Objetivo 3: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.
Que el 70% de los asistentes adquieran herramientas para mejorar la comunicación entre miembros de la familia.	Objetivo 4: Proporcionar herramientas a los estudiantes y sus familias para mejorar la comunicación entre miembros de la familia.

3.4 Indicadores de efectos del proyecto

MATRIZ DE INDICADORES DE EFECTOS DEL PROYECTO		
INDICADOR CON ENFOQUE DE DEMOCRATIZACIÓN FAMILIAR	GÉNERO	GENERACIONAL
Integrantes sensibilizados en torno a la relación entre masculinidad y desigualdad de género	Integrantes sensibilizados que fomentan prácticas equitativas entre miembros de ambos sexos de las familias y deconstruyen estereotipos de género, incluyendo varones que se implican de forma equitativa en labores domésticas y de cuidado	Adultas y adultos que fomentan una educación igualitaria y sin estereotipos de género en los miembros más jóvenes de la familia
Estudiantes y padres de familia con herramientas para repensar sus masculinidades y construir otras formas de masculinidad	Integrantes hombres que reflexionan sobre sus masculinidades y construyen formas de masculinidad no violentas	Padres de familia que se involucran activamente en el cuidado de sus hijas e hijos.
Integrantes sensibilizados en torno a las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista	Integrantes de ambos sexos sensibilizados que fomentan relaciones igualitarias y prácticas equitativas y no violentas entre personas adultas, jóvenes, niñas y niños	Integrantes que fomentan la deconstrucción de estereotipos generacionales, las relaciones igualitarias sin importar la edad y se sensibilizan ante el maltrato infantil
Integrantes con herramientas para llevar a cabo una comunicación asertiva y no violenta entre miembros de la familia	Comunicación asertiva y no violenta entre hombres y mujeres de la familia	Comunicación asertiva y no violenta entre personas adultas, jóvenes, niñas y niños de las familias

3.5 Criterios de valoración del proyecto

Matriz de criterios de viabilidad social	
Criterios de viabilidad social	El proyecto es viable porque responde a la necesidad social de promover el enfoque de democratización familiar, con el objetivo de fomentar relaciones de género equitativas y no violentas, así como una transformación de las masculinidades hegemónicas con el objetivo de prevenir la violencia. El proyecto responde además a la necesidad social de promover relaciones equitativas entre personas adultas, jóvenes, niñas y niños y transformar los estereotipos generacionales y la cultura del adultocentrismo.
Criterios de pertinencia	El proyecto es pertinente porque parte de un diagnóstico realizado con una metodología científica, cuyos resultados arrojan la necesidad de transformar las masculinidades y estereotipos de género y generacionales persistentes entre la población que participó en el diagnóstico, con el objetivo de prevenir la violencia escolar, por un lado, y de promover la democratización de sus relaciones familiares, por otro.
Criterios de participación	El proyecto está dirigido, en primer lugar, a un grupo de jóvenes varones, estudiantes de tercer semestre de preparatoria y, en segundo, a sus familias. En este sentido, se proponen cuatro talleres, en todos los cuales es necesaria la participación de los jóvenes. Por otra parte, en tres de los talleres la invitación será abierta al resto de miembros de la familia nuclear de los jóvenes y, en uno de ellos, a los padres de familia (varones).
Criterios de eficacia	El proyecto está diseñado de forma realista, considerando las necesidades de la población objetivo y tomando en cuenta factores, tanto internos como externos, que puedan incidir positiva o negativamente en su realización. Asimismo, el diseño está pensado con base en los resultados de un diagnóstico previo, enfocándose en las principales problemáticas detectadas de acuerdo con los participantes.
Criterios de eficiencia	El proyecto está estructurado y organizado para llevarse a cabo con eficiencia. Contempla una serie de sesiones espaciadas a lo

	largo de siete fines de semana, buscando adaptarse a las necesidades de la población objetivo. Asimismo, se contará con estrategias didácticas en la aplicación de los contenidos que facilite su asimilación por parte de los participantes.
--	---

3.6 Sostenibilidad del proyecto

Matriz de sostenibilidad del proyecto	
Opciones y medidas	Descripción
Sostenibilidad individual	Se busca generar un impacto positivo en los estudiantes, que los lleve a interiorizar los beneficios de transformar sus masculinidades hacia formas no violentas, así como los beneficios de modificar sus creencias en torno al género y el adultocentrismo. Con esto se espera que dicho impacto sea duradero y conduzca a un cambio de prácticas e ideas hacia modelos más equitativos y democráticos.
Sostenibilidad familiar	Se busca generar un impacto positivo en las y los miembros de las familias, que les lleve a interiorizar los beneficios de modificar sus creencias y prácticas en torno al género y el adultocentrismo. Con esto se espera que dicho impacto sea duradero y conduzca a un cambio de prácticas e ideas hacia modelos más equitativos y democráticos. Por otra parte, se espera que la sostenibilidad familiar, sea a la vez sustento de la individual, y viceversa. Es decir, que se produzca un efecto de <i>feedback</i> entre los estudiantes y sus familias que refuerce mutuamente los cambios conseguidos.
Sostenibilidad social	Se espera que los estudiantes y sus familias repliquen los aprendizajes y cambios personales en otros espacios y los socialicen con personas externas a la familia, generando un impacto positivo y una transformación en sus relaciones con otras personas.

3.7 Modelo de implementación y gestión del proyecto

3.7.1 Ciclo de implementación y gestión

3.7.1.1 Esquema del ciclo de implementación y gestión

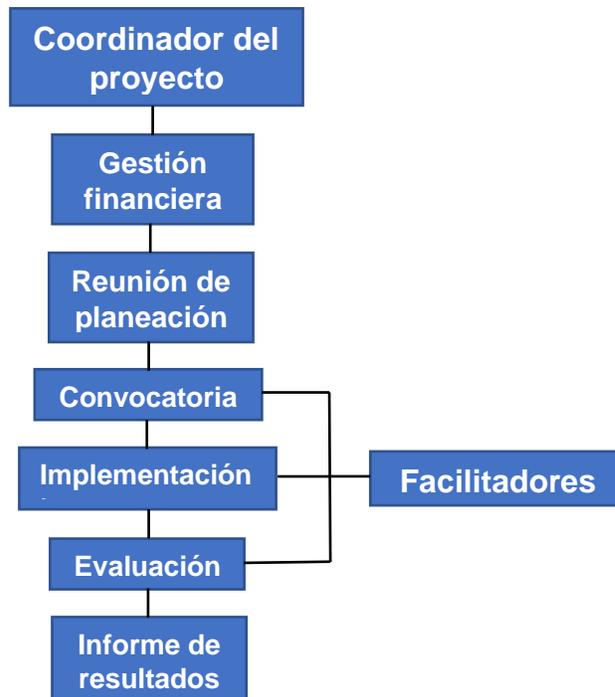


3.7.1.2 Descripción de cada elemento que integra el ciclo

Componentes del modelo de implementación y gestión del proyecto (ciclo)	Descripción
Gestión financiera	Dado que se buscará contar con financiamiento público, se presentará el proyecto a distintas instancias municipales y estatales con el fin de obtener recursos económicos para su realización.
Reunión de planeación con autoridades de la escuela	Se llevará a cabo una reunión con autoridades de la escuela cuando se haya obtenido el financiamiento para realizar la planeación en conjunto de los talleres y definir fechas y horarios. Asimismo, se llevará a cabo la gestión de permisos y espacios.
Convocatoria	Se solicitará un oficio de invitación a las autoridades de la escuela dirigido a los estudiantes y sus familias. Asimismo, se realizarán visitas a los salones antes de cada taller con el objetivo de invitar personalmente a los estudiantes.
Implementación	Se implementará el proyecto ejecutando las actividades especificadas en la planeación. Se impartirán un total de cuatro talleres a lo largo de siete semanas: un primer taller de 8 horas repartidas en dos sesiones semanales de cuatro horas cada una; un segundo taller de 8 horas repartidas en dos sesiones semanales de cuatro horas cada una; un tercer taller de cuatro horas repartidas en una sesión; y un cuarto taller de 8 horas repartidas en dos sesiones semanales de cuatro horas cada una.
Evaluación	Se realizará una evaluación posterior a cada taller, así como una evaluación final para conocer los resultados obtenidos, considerando el grado de cumplimiento de metas y objetivos propuesto por el proyecto.
Informe de resultados	Se entrega un informe donde se detalla el proceso de implementación del proyecto y sus resultados, el cual se entrega a las instancias financiadoras y a la institución educativa.

3.7.2 Plan de gestión del proyecto

3.7.2.1 Estructura organizativa



3.7.2.2 Actividades de gestión

Matriz de actividades de gestión		
Actividades iniciales	Actividades durante la ejecución	Actividades de cierre
Concretar la gestión financiera	Solicitar oficio de invitación para estudiantes y sus familias a las autoridades de la escuela	Evaluación final del proyecto
Selección y capacitación de facilitadores	Realizar convocatoria con estudiantes	Sistematización de relatorías de talleres y selección de fotografías
Mantener reunión de planeación con autoridades de la escuela	Implementación de talleres	Redacción del informe de resultados
Gestionar espacios y permisos con autoridades escolares	Reuniones de retroalimentación con facilitadores después de cada taller	Entrega de informe de resultados a las autoridades de la escuela y a las instancias financiadoras
Compra de materiales de papelería	Realizar evaluaciones de cada taller	Entrega de evidencias: fotografías, listas de asistencia, relatorías, cuestionarios de entrada y salida, cartas descriptivas, oficios de gestión y oficios de invitación a estudiantes y sus familias.

3.7.3 Plan de implementación

3.7.3.1 Presentación de las actividades propuestas

3.7.3.2 Plan anual de trabajo (PAT)

Plan de operación del proyecto				
Objetivo específico	Actividades	Recursos	Responsable	Cronograma
Objetivo específico I: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.	-Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela -Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias -Elaboración de carta descriptiva del taller -Implementación del taller	Humanos y materiales	Coordinador y facilitadores/as	Agosto
Objetivo específico II: Proporcionar herramientas a los estudiantes y sus padres para la reflexión sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.	-Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela -Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias -Elaboración de carta descriptiva del taller -Implementación del taller	Humanos y materiales	Coordinador y facilitadores/as	Agosto
Objetivo específico III: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.	-Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela -Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias -Elaboración de carta descriptiva del taller -Implementación del taller	Humanos y materiales	Coordinador y facilitadores/as	Septiembre
Objetivo específico IV: Proporcionar herramientas a los estudiantes y sus familias para mejorar la comunicación entre miembros de la familia.	-Gestión de permisos y espacios con autoridades de la escuela -Campaña de difusión del taller entre los estudiantes y sus familias -Elaboración de carta descriptiva del taller -Implementación del taller	Humanos y materiales	Coordinador y facilitadores/as	Septiembre

3.7.4 Plan de monitoreo y evaluación

Plan de monitoreo y evaluación							
Jerarquía	Indicadores	Información necesaria	Fuentes de datos	Métodos de recopilación de datos	Quién recopila	Frecuencia de la recopilación	Usuarios
Objetivo específico I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de estudiantes que participen en el taller. ▪ Porcentaje de estudiantes sensibilizados en torno a la desigualdad de género. ▪ Porcentaje de asistentes que cambiaron sus creencias en torno a la masculinidad y los estereotipos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de asistentes ▪ Número de estudiantes sensibilizados ▪ Número de asistentes que cambiaron sus creencias en torno a la masculinidad y los estereotipos de género 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Cuestionarios de entrada y salida 	Cuantitativo	Coordinador y facilitadores	Dos veces: al inicio y al final	Estudiantes y miembros de sus familias que asistan a los talleres
Objetivo específico II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de estudiantes y padres de familia que 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de asistentes ▪ Número de estudiantes y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia 	Cuantitativo	Coordinador y facilitadores	Dos veces: al inicio y al final	Estudiantes y padres de familia (varones) que

	<p>participen en el taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de asistentes que adquirieron herramientas para repensar la masculinidad y construir nuevas masculinidades. 	<p>padres que adquirieron herramientas para repensar la masculinidad y construir nuevas masculinidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios de entrada y salida 				<p>asistan a los talleres</p>
<p>Objetivo específico III</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de estudiantes que participen en el taller. ▪ Porcentaje de asistentes que cambiaron sus creencias en torno al adultocentrismo y los estereotipos generacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de asistentes ▪ Número de asistentes que cambiaron sus creencias en torno al adultocentrismo y los estereotipos generacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Cuestionarios de entrada y salida 	<p>Cuantitativo</p>	<p>Coordinador y facilitadores</p>	<p>Dos veces: al inicio y al final</p>	<p>Estudiantes y miembros de sus familias que asistan a los talleres</p>
<p>Objetivo específico IV</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de estudiantes que participen en el taller. ▪ Porcentaje de asistentes que 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de asistentes ▪ Número de asistentes que adquirieron herramientas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de asistencia ▪ Cuestionarios de entrada y salida 	<p>Cuantitativo</p>	<p>Coordinador y facilitadores</p>	<p>Dos veces: al inicio y al final</p>	<p>Estudiantes y miembros de sus familias que asistan a los talleres</p>

	adquirieron herramientas para mejorar la comunicación entre miembros de la familia.	para mejorar la comunicación entre miembros de la familia.					
Productos/ Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de asistentes ▪ Grado de satisfacción de los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de asistentes ▪ Satisfacción alcanzada por los asistentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listas de asistencia ▪ Encuesta 	Cuantitativo	Coordinador y facilitadores	Al final de cada sesión y al final del proyecto	Estudiantes y miembros de sus familias que asistan a los talleres
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de participantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de participantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listas de asistencia 	Cuantitativo	Coordinador y facilitadores	Al final de cada sesión y al final del proyecto	Estudiantes y miembros de sus familias que asistan a los talleres
Recursos/ Insumos/ presupuesto	Total de gastos del proyecto	Cantidad de dinero gastado desglosado por actividad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facturas o tickets ▪ Registro de gastos 	Cuantitativo	Coordinador y facilitadores	Al final del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes y miembros de sus familias que asistan a los talleres ▪ Coordinador y facilitadores

3.8 Plan económico financiero

Plan económico financiero				
Actividad	Rubro	Tipo de gasto	Costo total	Fuentes de financiamiento
Coordinación y planeación (coordinador)	Recursos humanos	Honorarios	40,000	Público (estatal o municipal)
Implementación del taller (facilitadores y coordinador)	Recursos humanos	Honorarios	20,000	Público (estatal o municipal)
Materiales de papelería	Recursos materiales	Insumos de materiales de papelería para los talleres	3,700	Público (estatal o municipal)
TOTAL			63,700	Público (estatal o municipal)

3.9 Entregables del proyecto

- Listas de asistencia
- Cartas descriptivas
- Memoria fotográfica digital
- Relatorías de talleres
- Instrumentos aplicados (cuestionarios de entrada y salida)
- Oficios de gestión de permisos y espacios
- Oficios de invitación a estudiantes y sus familias
- Informe de resultados

BIBLIOGRAFÍA

Ariza, M. y de Oliveira, O. (2009). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición". En Papeles de Población, vol. 7, núm. 28, abril-julio, 2001. Págs. 9-39.

Ariza, M. y de Oliveira, O. (2009). "Familias y pobreza en Latinoamérica, una mirada comparativa". En Esteinou, R. (ed.) Construyendo relaciones y fortalezas familiares: un panorama internacional. México: Porrúa. Págs. 129-155.

Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai 11, (4), 493-509.

Bastos, S. (2007). Familia, género y cultura. Algunas propuestas para la comprensión de la dinámica de poder en los hogares populares. En Robichaux, D. Familia y Diversidad en América Latina (pp. 103-132). Buenos Aires: CLACSO.

Bergara, A., Riviere, J. y Bacete, R. (2008). Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. España: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores.

Calveiro, P. (2005). Familia y poder. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Capulín, R. G., Otero, K. Y. D., & Reyes, R. P. R. (2016). "El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica" en CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, 23(3), 219-228.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2004). Panorama social de América Latina. Chile: CEPAL.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). ¿Qué es la violencia familiar y cómo contrarrestarla? Todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y en derechos. México: CNDH.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), Masculinidad/es. Poder y crisis. (pp. 31-48). Chile: Isis Internacional/FLACSO Chile.

Cordero, A. (2001). La base social y política de la familia. En I. Vega y A. Cordero (eds.), Realidad familiar en Costa Rica. San José: FLACSO/UNICEF/Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.

Crettiez, Xavier (2009). Las formas de violencia, Argentina: Waldhuter editores.

De Keijzer, Beno (2003). "Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina". En Cáceres C. (ed.). La Salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima, Perú: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud. Págs. 137-152.

Del Castillo Negrete, M. (2012). La distribución del ingreso en México. Este país, 1-10.

Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. Trabajo Social, revista de la UNAM, 4 (13), 23-42.

Di Marco, G., y Méndez, S. (2009). Masculinidades. En B. Schumkler Scornik, y X. Alonso Sierra, Democratización familiar en México: experiencias de un proyecto de prevención de violencia familiar, (págs. 25-61). México: Editorial Mora.

Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana de Educación, (35), 17-47.

Echarri Cánovas, C. J. (2009). Estructura y composición de los hogares en la Endifam. En Rabell Romero, C. Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica. (págs. 143-178). México: UNAM, El Colegio de México.

Espinosa, L. C. (2019). Cinco premisas sociológicas sobre la violencia. Sociológica, 34, (97), 39-60.

Esteinou, R. (2008). La familia nuclear en México. Lecturas de su modernidad, siglos XVI al XX. México: Porrúa y CIESAS.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50 (3), 3-20.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de La Piqueta.

García-Bedoy, H. (1992). *Neoliberalismo en México: características, límites y consecuencias*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

García, S., Gutiérrez, O. y González, M. (2013). Perspectiva teórica de la materia “Violencia de Género” incluida en la Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia. *Frontera interior*, 3, 27-46.

Giddens, A. (2000). *Sociología*. España: Alianza Editorial.

Hernández, I. (2014). *Violencia de género, una mirada desde la sociología*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Huerta, F. (2007). Un acercamiento al abordaje teórico/metodológico de la violencia de género masculina. En R. Garda y F. Huerta (coord.), *Estudios sobre la violencia masculina* (pp. 21-57). México: INDESOL/Hombres por la equidad, A. C.

Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

Instituto Mexicano de la Juventud, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de la Juventud de Querétaro, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Documentación para Jóvenes (2012). *Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Querétaro*. México: IMJUVE/SEP/Secretaría de la Juventud de Querétaro/UNFPA/UAA/CENDOC

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019a). *Educación. Tabulados. Matrícula escolar según nivel educativo por Entidad federativa, Nivel educativo,*

Ciclo escolar y Sexo. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/default.html#Tabulados>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019b). Censo de Población y Vivienda 2010. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#Tabulados>

Izquierdo, María de Jesús (2012), La estructura social como facilitadora de maltrato, en M. G. Huacuz (coord.), La bifurcación del caos: reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica. México: UAM, pp. 33-84

Kaufman, M. (1995). "Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres" en: Arango, L., León, M. y Viveros, M. (comp.). Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Ediciones Uniandes/Facultad de Ciencias Humanas/Tercer Mundo Editores: Colombia.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), Masculinidad/es. Poder y crisis (pp. 49-62). Chile: Isis Internacional/FLACSO Chile.

Lamas, M. (2013). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género" en: Lamas Marta (comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG: México. P. 327-366.

Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. Diario Oficial de la Federación, México, 02 de abril de 2015.

Newbold Adams, R. (1983). Energía y estructura. Una teoría del poder social. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas (2019). Juventud. New York, EU.: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/youth-0/index.html>

Sanmartín, E. J (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto ya la clasificación de la violencia. Daimon Revista Internacional de Filosofía, (42), 9-21.

Saucedo, C. y Guzmán, C. (2007). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12, (24), 213-245.

Saucedo, I. (2010). Tres reflexiones para hablar de violencia, familias y democracia en México. En S. Lerner y L. Melgar (coord.). *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas* (pp. 181-206). México: UNAM/COLMEX.

Schmukler, B., y del Rosario, M. (2009). Bases conceptuales y teóricas para una convivencia democrática en la familia. En B. Schmukler Scornik, y X. Alonso Sierra, *Democratización familiar en México: experiencias de un proyecto de prevención de violencia familiar* (págs. 25-61). México: Editorial Mora.

Scott, J. W. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en: M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.

Scott, J. W. (2011). "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?" En: *La manzana de la discordia*, 6 (1), 95-101.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. México: SEP.

Serret E. y Méndez Mercado J. (2011). *Sexo, género y feminismo*. Suprema Corte de Justicia de la Nación; Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación; Instituto Electoral del Distrito Federal: México.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Revista Ciencia, docencia y tecnología*, Vol. XXIV, No. 47.

Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online* (13), 171-192.

Ullmann, H., Maldonado, C. y Nieves, M. (2014). La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. Chile: CEPAL; UNICEF.

UNICEF. (2013). CUATRO: Superando el adultocentrismo (cuaderno de trabajo). Chile: UNICEF.

Valenzuela, J. (2012). Sed de mal. Femicidio, jóvenes y exclusión social. México: COLEF/UANL.

Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. Revista educación y pedagogía, 23 (60), 147-157.

Viveros, M. (2002). De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. Colombia: CES/Universidad Nacional de Colombia/Fundación Ford/Profamilia Colombia.

Weber, M. (2002). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica.

Yubero, S. (2005). "Socialización y aprendizaje social". En Paez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta E. (coord.). Psicología social, cultura y educación. Madrid: Pearson. Págs. 819-844.

ANEXOS

ANEXO I

Realización de instrumentos

Desarrollo de la técnica: cuestionario	
Objetivo general de la técnica	Obtener una caracterización de las familias de los estudiantes, para conocer sus características estructurales e identificar situaciones de violencia.
Descripción del grupo	Se realizará en un grupo de estudiantes hombres de preparatoria, de entre 15 y 18 años de edad.
Metodología de la técnica	El cuestionario consta de 10 reactivos que exploran diferentes rubros relacionados con la estructura familiar y con situaciones de violencia familiar.
Lugar	Escuela de Bachilleres Plantel Sur.
Tiempo de realización	Entre 25 y 30 minutos.
Número de participantes	De 5 a 10.
Material	10 juegos de fotocopias del cuestionario; 10 bolígrafos.

Desarrollo de la técnica: entrevista a profundidad

Objetivo general de la técnica	Indagar en la historia de vida de los estudiantes para conocer sus procesos de socialización primaria, así como sus representaciones y significados construidos sobre la masculinidad y la violencia.
Descripción del grupo	Se realizarán entrevistas personalizadas a estudiantes hombres de preparatoria, de entre 15 y 18 años de edad.
Metodología de la técnica	Se realizarán una serie de preguntas abiertas a los estudiantes, con el objetivo de obtener información sobre su socialización primaria y sus representaciones y significados acerca de la masculinidad y la violencia.
Lugar	Escuela de Bachilleres Plantel Sur.
Tiempo de realización	Aproximadamente una hora.
Número de participantes	De 5 a 10.
Material	Guion de entrevista; libreta para tomar notas; grabadora de audio.

ANEXO 2

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN FAMILIAR

El presente cuestionario está diseñado para conocer la estructura familiar y otros aspectos que permitan llevar a cabo una caracterización de las familias.

Nombre:	Edad	Sexo	H	M
Grado y grupo	Estado civil	Ocupación		

1. ¿Quiénes conforman tu familia?

2. Contesta la siguiente tabla indicando los datos solicitados para cada una de las personas que conforman tu familia:

ESTRUCTURA FAMILIAR Y CICLO DE VIDA
--

Nombre	Parentesco	Edad	Sexo	¿Vive contigo?	Ocupación	Nivel de estudios	¿Aporta dinero al hogar?
Ego							

3. Estado civil de los padres

Casados ()

Unión libre ()

Separados ()

Divorciados ()

4. Contesta la siguiente tabla indicando los datos solicitados:

TOMA DE DECISIONES					
Parentesco	Decisiones principales	Comida	Escuela	Compras	Paseos

--	--	--	--	--	--

5. Contesta en la siguiente tabla qué miembros de tu familia llevan a cabo las siguientes tareas:

DIVISIÓN DE TAREAS EN EL HOGAR POR SEXO								
Barrer	Trapear	Lavar trastes	Lavar el baño	Lavar la ropa	Cocinar	Hacer las compras (despensa)	Llevar a los hijos/as a la escuela	Cuidado de hijos, hijas, personas mayores

8. ¿Has presenciado alguna de las siguientes manifestaciones de violencia en tu hogar? Señala las que consideres necesarias.

Golpes		Chantajes	
Patadas		Ley del hielo	
Empujones		Insultos	
Pellizcos		Humillaciones	
Jalones		Manipulación	
Daños a las cosas de otra persona		Tocamientos no deseados de una persona a otra	
Privación de la libertad		Abuso sexual	
Gritos		Otra (¿cuál?)	

9. ¿Con qué frecuencia has presenciado situaciones de violencia en tu hogar?

Siempre ()

Frecuentemente ()

Algunas veces ()

Casi nunca ()

Nunca ()

10. ¿Podrías señalar en la siguiente tabla el sexo y la edad de las personas que participaron en las situaciones de violencia mencionadas? En el caso de la edad, basta con mencionar si se trató de un menor de edad o un adulto. Si consideras que una o más personas cometieron las agresiones, coloca en las columnas pertenecientes a “Persona agresora” el sexo y la edad de la persona que comenzó con la agresión.

Situación I				
Sexo		Edad (adulto/menor)		Tipo de agresión
Persona agresora	Persona agredida	Persona agresora	Persona agredida	
Situación II				
Sexo		Edad (adulto/menor)		Tipo de agresión

Persona agresora	Persona agredida	Persona agresora	Persona agredida	
Situación III				
Sexo		Edad (adulto/menor)		Tipo de agresión
Persona agresora	Persona agredida	Persona agresora	Persona agredida	
Situación IV				
Sexo		Edad (adulto/menor)		Tipo de agresión
Persona agresora	Persona agredida	Persona agresora	Persona agredida	
Situación V				
Sexo		Edad (adulto/menor)		Tipo de agresión
Persona agresora	Persona agredida	Persona agresora	Persona agredida	

ANEXO 3

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

1) Subdimensiones: género y relaciones de poder en la familia;

1. ¿Qué hace diferentes a los hombres de las mujeres en tu familia?
2. ¿A qué crees que se deban estas diferencias?
3. ¿Hay cosas que tengan permitido hacer los hombres de tu familia que las mujeres no? ¿Como cuáles? ¿Y viceversa?
4. ¿En tu familia reciben el mismo trato los hombres y las mujeres? (profundizar)
5. ¿Cómo te han enseñado en tu familia que debe ser un hombre?
6. ¿Cómo te han enseñado que debe ser una mujer?
7. Cuando haces algo que no tienes permitido o cometes un acto que tus padres consideren una falta, ¿cuál es su reacción? (profundizar en esta cuestión, por ejemplo, si hay castigos, en qué consisten, quién decide los castigos, etc.)
8. ¿Qué estrategias llevan a cabo en tu familia para solucionar problemas y conflictos? (Ofrecer ejemplos de conflictos externos (problemas económicos, de protección ante la inseguridad, etc.) e internos (discusiones, peleas, desacuerdos, enfermedad, cuidado de alguno/a de los miembros, etc.).
9. Cuando surge un desacuerdo entre tus padres, ¿cómo lo solucionan?
10. Cuando tus padres no están de acuerdo con algo que deseas hacer, ¿qué ocurre?
11. Cuando tus padres desean que hagas algo que no quieres hacer, ¿utilizan/hacen algo para convencerte? ¿Qué hacen?
12. Consideras que tienes autoridad sobre uno o más miembros de tu familia. ¿Sobre quiénes?
13. ¿Existen reglas en tu familia que todas y todos deban obedecer? ¿Podrías describirmelas? (profundizar para averiguar si existen reglas por sexo o edad).
14. ¿Qué sucede cuando alguno/a de los miembros rompe dichas reglas?
15. ¿Cómo es tu relación con tu padre?
16. ¿Y con tu madre? ¿En qué se diferencian?
17. ¿Te sientes escuchado/a normalmente por tu padre? ¿Y por tu madre?

2) Subdimensión: identidad masculina y roles de género

18. En tus propias palabras, ¿qué es lo que te hace ser hombre?

19. En tu opinión, ¿qué hace diferentes a los hombres de las mujeres?
20. ¿Cómo debe ser un hombre?
21. ¿Crees que pueden existir hombres con características femeninas?
22. ¿Cuál es tu opinión sobre esto? (profundizar)
23. ¿Cómo debe ser una mujer?
24. ¿Qué diferencia a las mujeres de los hombres?
25. ¿Existen cosas que puedan hacer los hombres que no puedan hacer las mujeres?
¿Cuáles? ¿Y viceversa?
26. Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa: ¿a qué crees que se deba?

**3) Subdimensiones: socialización y construcción de la masculinidad/
identidad masculina**

27. ¿En tu familia es normal que las personas expresen sus emociones o lo que sienten?
28. ¿Cómo se expresan normalmente esos sentimientos/emociones?
29. ¿Es diferente la forma en la que expresa sus emociones (enojo, tristeza, alegría, miedo) tu padre de la forma en que lo hace tu madre? (Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa) ¿En qué consisten esas diferencias?
30. ¿Cómo expresas normalmente lo que sientes?
31. ¿Consideras que los hombres pueden sentir las mismas emociones que las mujeres? Si la respuesta es negativa: ¿a qué crees que se deba esto? ¿Qué emociones pueden expresar las mujeres que no puedan expresar los hombres y viceversa?
32. ¿Qué haces cuando te sientes contento? ¿Cómo describirías esa emoción?
33. ¿Y cuando estás triste?
34. ¿Y cuando estás molesto?
35. ¿Y cuando tienes miedo?
36. ¿Qué hacen tus padres cuando están molestos contigo?
37. ¿Qué haces tú cuando estás molesto con ellos?

4) Dimensión: reproducción de la masculinidad

38. ¿Cómo es tu relación con tus hermanos o amigos hombres? ¿Es buena? ¿Es mala? ¿Por qué?
39. ¿Te llevas igual con hombres y con mujeres o consideras que te llevas mejor con alguno de los dos?

40. ¿Qué hacen los hombres cuando solo hay hombres, que no hacen frente a las mujeres?
41. ¿Cómo son las bromas que realizas con tus amigos hombres y en qué se diferencian de las que haces con tus amigas mujeres?
42. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

5) Dimensión: violencia y conflicto

43. ¿Qué es para ti la violencia?
44. ¿Crees que la violencia puede estar justificada en ocasiones? Si la respuesta es afirmativa: ¿cuándo se puede justificar la violencia?
45. ¿Has presenciado situaciones de violencia en tu familia? ¿Cómo han sido estas? (profundizar)
46. ¿Has presenciado o participado en situaciones de violencia escolar? ¿Cómo ha sido? (profundizar)
47. ¿Qué se debe hacer cuando dos o más personas no están de acuerdo con algo que está sucediendo?
48. ¿Cómo deben solucionar sus conflictos las personas? ¿Cómo los solucionas tú?
49. Cuando no estás de acuerdo con algo, ¿lo expresas? ¿Cómo lo expresas?
50. ¿Qué haces cuando no estás de acuerdo con algo además de expresarlo o no expresarlo?

GUIÓN DE ENTREVISTA

Dimensión	Preguntas
Relaciones familiares y dinámica familiar	<p align="center">¿Qué hace diferentes a los hombres y mujeres en tu familia? ¿A qué crees que se deban estas diferencias? ¿En tu familia reciben el mismo trato los hombres y las mujeres? ¿Cómo te han enseñado en tu familia que debe ser un hombre? ¿Cómo te han enseñado que debe ser una mujer?</p>
	<p align="center">Consideras que tienes autoridad sobre uno o más miembros de tu familia. ¿Sobre quiénes?</p>
	<p align="center">¿Hay cosas que tengan permitido hacer los hombres de tu familia que las mujeres no? ¿Como cuáles? ¿Y viceversa?</p>
	<p align="center">¿Existen reglas en tu familia que todas y todos deban obedecer? ¿Podrías describírmelas?</p>
	<p align="center">Cuando haces algo que no tienes permitido o cometes un acto que tus padres consideren una falta, ¿cuál es su reacción? Cuando tus padres no están de acuerdo con algo que deseas hacer, ¿qué ocurre?</p>
	<p align="center">¿Qué sucede cuando alguno/a de los miembros rompe dichas reglas?</p>
	<p align="center">Cuando tus padres desean que hagas algo que no quieres hacer, ¿utilizan/hacen algo para convencerte? ¿Qué hacen?</p>
	<p align="center">¿Has presenciado situaciones de violencia en tu familia? ¿Cómo han sido estas?</p>
	<p align="center">¿Has presenciado situaciones de violencia en tu familia? ¿Cómo han sido estas?</p>

	<p>Cuando haces algo que no tienes permitido o cometes un acto que tus padres consideren una falta, ¿cuál es su reacción?</p> <p>¿Qué estrategias llevan a cabo en tu familia para solucionar problemas y conflictos?</p> <p>Cuando surge un desacuerdo entre tus padres, ¿cómo lo solucionan?</p> <p>Cuando tus padres desean que hagas algo que no quieres hacer, ¿utilizan/hacen algo para convencerte? ¿Qué hacen?</p>
	<p>¿Cómo es tu relación con tu padre?</p> <p>¿Y con tu madre? ¿En qué se diferencian?</p> <p>¿Te sientes escuchado/a normalmente por tu padre? ¿Y por tu madre?</p>
	<p>¿En tu familia es normal que las personas expresen sus emociones o lo que sienten?</p> <p>¿Cómo se expresan normalmente esos sentimientos/emociones?</p> <p>¿Es diferente la forma en la que expresa sus emociones (enojo, tristeza, alegría, miedo) tu padre de la forma en que lo hace tu madre? (Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa) ¿En qué consisten esas diferencias?</p> <p>¿Qué hacen tus padres cuando están molestos contigo?</p> <p>¿Qué haces tú cuando estás molesto con ellos?</p>
Masculinidades	<p>En tus propias palabras, ¿qué es lo que te hace ser hombre?</p> <p>¿Qué hace diferentes a los hombres de las mujeres?</p> <p>¿Cómo debe ser un hombre?</p> <p>¿Pueden existir hombres con características femeninas?</p>

	<p>¿Cuál es tu opinión sobre esto</p> <p>¿Cómo debe ser una mujer?</p> <p>¿Qué diferencia a las mujeres de los hombres?</p> <p>¿Existen cosas que puedan hacer los hombres que no puedan hacer las mujeres? ¿Cuáles? ¿Y viceversa? ¿A qué crees que se deba?</p> <p>¿Consideras que los hombres pueden sentir las mismas emociones que las mujeres? Si la respuesta es negativa: ¿a qué crees que se deba esto? ¿Qué emociones pueden expresar las mujeres que no puedan expresar los hombres y viceversa?</p>
	<p>¿Cómo expresas normalmente lo que sientes?</p> <p>¿Qué haces cuando te sientes contento?</p> <p>¿Cómo describirías esa emoción?</p> <p>¿Y cuando estás triste?</p> <p>¿Y cuando estás molesto?</p> <p>¿Y cuando tienes miedo?</p>
	<p>¿Cómo es tu relación con tus hermanos o amigos hombres? ¿Es buena? ¿Es mala? ¿Por qué?</p> <p>¿Te llevas igual con hombres y con mujeres o consideras que te llevas mejor con alguno de los dos?</p>
	<p>¿Qué hacen los hombres cuando solo hay hombres, que no hacen frente a las mujeres?</p> <p>¿Cómo son las bromas que realizas con tus amigos hombres y en qué se diferencian de las que haces con tus amigas mujeres?</p>

	¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?
	¿Has presenciado o participado en situaciones de violencia escolar? ¿Cómo ha sido?
	<p>¿Qué es para ti la violencia?</p> <p>¿Crees que la violencia puede estar justificada en ocasiones? Si la respuesta es afirmativa: ¿cuándo se puede justificar la violencia?</p>
	<p>¿Qué se debe hacer cuando dos o más personas no están de acuerdo con algo que está sucediendo?</p> <p>¿Cómo deben solucionar sus conflictos las personas?</p> <p>¿Cómo los solucionas tú?</p> <p>Cuando no estás de acuerdo con algo, ¿lo expresas?</p> <p>¿Cómo lo expresas?</p> <p>¿Qué haces cuando no estás de acuerdo con algo además de expresarlo o no expresarlo?</p>

ANEXO 4

Cartas descriptivas del proyecto de intervención

Carta descriptiva

Taller “Machismo, masculinidad y desigualdad de género”

Módulo I

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.

Duración: 4 horas.

Materiales: bolígrafos, hojas de máquina, proyector, laptop.

Duración en min.	Actividad	Objetivos	Indicaciones
15	Bienvenida, presentación, exposición del proyecto y pase de lista.	<ul style="list-style-type: none">▪ Dar bienvenida a las y los asistentes.▪ Presentación ante las y los asistentes.▪ Explicar en qué consiste el proyecto.▪ Registrar la asistencia al taller.	El coordinador da la bienvenida a las y los asistentes y se presenta junto con las/los facilitadores. Se realiza un pase de lista, dándose un margen de 10 minutos de tolerancia a las y los asistentes. Se realiza por única vez una presentación en la que se explica en qué consiste el proyecto de intervención y cuáles son sus objetivos incluyendo una explicación breve de cada taller, haciendo énfasis en el primero.
5	Ejercicio de relajación	Propiciar un ambiente relajado y disminuir tensiones entre	Se realiza una dinámica de relajación antes de comenzar el taller, en la que se pide a las y los asistentes que realicen algunas respiraciones profundas.

		las y los asistentes.	
15	Dinámica: saludos con partes del cuerpo	Romper el hielo, disminuir tensiones entre las y los asistentes e integrar al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quien facilita invita a formar dos círculos (uno dentro de otro) con igual número de personas y pide que se miren frente a frente. ▪ Se les pide a las y los asistentes que se presenten con la mano y digan su nombre, qué hacen, que les gusta y que no les gusta. ▪ A continuación, se da la señal para que ruede uno de los círculos, de tal forma que le toque a cada quien otra persona enfrente. Quien facilita pide que se saluden dándose un abrazo y se hagan las mismas preguntas que se hicieron antes, después vuelven a girar de nuevo, pero se saludan con los pies, posteriormente con los codos, los hombros, etc.
35	Presentación: “¿Qué es el género?”	Introducir a las y los asistentes en el tema de género de una forma didáctica y eficiente.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se introducirá a las y los asistentes en el tema de género, explicando en qué consiste este, cómo se construye socialmente y cómo se diferencia del sexo.
20	Preguntas y comentarios	Que las y los asistentes externen sus preguntas y comentarios sobre la presentación.	Se dan 20 minutos para que las y los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.
20	Receso		
10	Video: caricatura sobre los roles de género	Introducir a las y los asistentes al tema de los estereotipos de género	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se proyecta el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=GwQ4Ngc9GIg
15	Comentarios	Que las y los asistentes expresen sus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dan 15 minutos para que las y los asistentes expresen sus comentarios.

		comentarios sobre el video	
15	Presentación sobre estereotipos de género	Explicar a los asistentes que son los estereotipos de género.	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza una presentación sobre los estereotipos de género.
15	Preguntas y comentarios	Que las y los asistentes externen sus preguntas y comentarios sobre la presentación.	<ul style="list-style-type: none"> Se dan 15 minutos para que las y los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.
60	Dinámica: barómetro de género	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar a las y los participantes en torno a la existencia de estereotipos de género y la importancia de la equidad de género. Analizar algunos prejuicios y mitos sexistas que prevalecen en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> Quien facilita se coloca tocando la pared más ancha del aula con la espalda, a una distancia media entre los dos extremos de esa pared. En frente de esa pared se dibuja una línea vertical imaginaria que divida el aula. La o el facilitador les explica a las y los participantes en qué consistirá la dinámica y les señala que es importante que presten atención y observen las sensaciones corporales y emociones que experimentan con cada una de las frases que están a punto de escuchar. A continuación, la o el facilitador lee una de las frases de la lista, en la que se enuncia un estereotipo de género o bien, una frase sobre la igualdad de género y quienes estén de acuerdo con ella deberán situarse en el área formada del lado izquierdo del de la línea imaginaria. Quienes estén en desacuerdo, deberán hacer lo mismo del lado derecho. Una vez que las y los participantes hayan tomado una posición tras la primera afirmación, se da inicio al debate. La o el facilitador les pedirá que vayan explicando las razones por las que están de acuerdo o en desacuerdo y que expresen lo que sintieron cuando escucharon la frase o afirmación que se leyó. Se les dice que, quienes así lo deseen, pueden cambiarse de lugar a medida que se vaya generando el debate, si cambian de opinión. Las personas que se cambien de sitio pueden explicar por qué lo hacen. Es importante que la o el

			<p>facilitador les pida a las y los participantes que traten de ser breves y concretos en sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una vez que se haya terminado con la primera frase, se hace lo mismo con las siguientes. ▪ Una vez expuestas todas las opiniones y debatidas, quien facilita conduce hacia una reflexión final en torno a los estereotipos de género y la igualdad.
15	Cierre	Hacer un cierre del taller.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pide a las y los asistentes que se coloquen en círculo. Se recapitulan brevemente los contenidos del taller y se le pide a cada persona que exprese en una frase, palabra o comentario, qué aprendizajes se lleva del taller.

Carta descriptiva

Taller “Machismo, masculinidad y desigualdad de género”

Módulo II

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias en torno a la masculinidad y la desigualdad de género.

Duración: 4 horas.

Materiales: proyector, laptop, bocinas, bolígrafos, hojas de máquina, papel bond, plumones.

Duración en min.	Actividad	Objetivos	Indicaciones
10	Bienvenida y pase de lista.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar bienvenida a las y los asistentes. ▪ Registrar la asistencia al taller. 	El coordinador da la bienvenida a las y los asistentes y se presenta junto con las/los facilitadores. Se realiza un pase de lista, dándose un margen de 10 minutos de tolerancia a las y los asistentes.

5	Ejercicio de relajación	Propiciar un ambiente relajado y disminuir la tensión entre las y los asistentes.	Se realiza una dinámica de relajación antes de comenzar el taller, en la que se pide a las y los asistentes que realicen algunas respiraciones profundas.
10	Dinámica "Construir una historia".	Romper el hielo y disminuir la tensión entre las y los asistentes.	Se les pide a las y los participantes que se sienten formando un círculo. Quien facilita dice una palabra y cada participante debe ir agregando una palabra y repetir las palabras que hayan dicho las personas anteriores; la idea es formar una frase o una pequeña historia. Cuando alguien se equivoque o no logre recordar todas las palabras, se debe iniciar de nuevo. Se repite una o dos veces.
15	Recapitulación	Recapitular lo visto en la sesión anterior.	Con ayuda del grupo se realiza una recapitulación de lo visto en la sesión anterior. Se realizan algunas preguntas detonadoras y se propicia el diálogo y la discusión.
30	Dinámica: "Los ideales de otros tiempos"	Reforzar los contenidos vistos anteriormente con relación a los estereotipos de género.	Se divide a las y los asistentes en equipos de cuatro a cinco personas y a cada equipo se le entrega una hoja de papel bond y plumones. Se les pide dividir la hoja en dos columnas y que en una escriban "El hombre ideal" y en la otra "La mujer ideal". Luego se les pide que en cada columna escriban las características consideradas ideales para los hombres y las mujeres en el tiempo de los abuelos y abuelas de los estudiantes. Después, a partir de ese listado, se pregunta cuáles son las que se mantienen hasta hoy y las que no y se inicia el debate, generando preguntas que propicien la reflexión en torno a los estereotipos de género.
35	Presentación "El sistema patriarcal y el machismo: desigualdad y violencia de género".	Exponer el tema de la desigualdad y la violencia de género a partir del machismo.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se exponen los temas de desigualdad, machismo y violencia de género.
20	Preguntas y comentarios	Que las y los asistentes externen sus preguntas y comentarios	Se dan 20 minutos para que las y los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.

		sobre la presentación.	
20	RECESO		
30	Dinámica: "Análisis de canciones".	Reflexionar sobre la presencia del machismo y la violencia de género en la cultura popular.	Se escuchan fragmentos de las siguientes tres canciones: "La media vuelta", de José Alfredo Jiménez; "Mátalas", de Alejandro Fernández y "La ingrata", de Café Tacvba. Se les pide a las y los asistentes que escuchen con atención y después de cada canción se propicia la discusión y la reflexión sobre los contenidos de las letras, a partir de lo visto en el taller hasta el momento, sobre género, estereotipos, machismo, desigualdad y violencia de género.
30	Presentación "La perspectiva de género: construyendo caminos hacia la igualdad entre hombres y mujeres".	Exponer el tema de la perspectiva de género como herramienta para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se exponen los temas de perspectiva e igualdad de género.
20	Preguntas y comentarios	Que las y los asistentes externen sus preguntas y comentarios sobre la presentación.	Se dan 20 minutos para que las y los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.
15	Cierre	Hacer un cierre del taller.	<ul style="list-style-type: none"> Se pide a las y los asistentes que se coloquen en círculo. Se recapitulan brevemente los contenidos del taller y se le pide a cada persona que exprese en una frase, palabra o comentario, qué aprendizajes se lleva del taller.

Carta descriptiva

Taller “Otras formas de ser hombre: herramientas para repensar la masculinidad”

Módulo I

Objetivo: Propiciar la reflexión entre los estudiantes y sus padres sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.

Duración: 4 horas.

Materiales: bolígrafos, hojas de máquina, laptop, proyector, bocinas.

Duración en min.	Actividad	Objetivos	Indicaciones
10	Bienvenida y pase de lista.	<ul style="list-style-type: none">▪ Dar bienvenida a los asistentes.▪ Registrar asistencia al taller.	El coordinador da la bienvenida a los asistentes y se presenta junto con las/los facilitadores. Se realiza un pase de lista, dándose un margen de 10 minutos de tolerancia a los asistentes.
5	Ejercicio de relajación	Propiciar un ambiente relajado y disminuir la tensión entre los asistentes.	Se realiza una dinámica de relajación antes de comenzar el taller, en la que se pide a los asistentes que realicen algunas respiraciones profundas.
15	Dinámica “Casa, inquilino y terremoto”.	Romper el hielo y disminuir la tensión entre los asistentes.	Se dividen los participantes en tríos, los tríos se deben formar de la siguiente manera: dos personas se toman de la mano frente a frente para formar la casa y dentro de ella se coloca la otra persona que será el inquilino. Quien facilita inicia el juego, y dirá cualquiera de las siguientes palabras: casa, inquilino, terremoto. Si grita “casa”, todas las casas, sin romperse, deben salir a buscar otro inquilino. Los inquilinos no se mueven de lugar. Si grita “inquilino”, los inquilinos salen de la casa donde están en busca de otra. Las casas no se mueven de lugar. Si grita

			“terremoto”, se derrumban las casas y escapan los inquilinos, para formar nuevos tríos. Después de jugar por 10 minutos, se toman cinco minutos y se les pide a los participantes que reflexionen y compartan cómo se sintieron durante la actividad: si se divirtieron o si hubo algo que los hiciera sentir incómodos.
40	Presentación: “¿Masculinidad o masculinidades? La construcción de la masculinidad”.	Exponer el tema de las masculinidades hegemónicas y no hegemónicas y la forma en que estas se construyen socialmente.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se expone el tema de las masculinidades hegemónicas y no hegemónicas y la forma en que estas se construyen socialmente.
25	Preguntas y comentarios	Que los asistentes externen sus preguntas y comentarios sobre la presentación.	Se dan 20 minutos para que los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.
20	RECESO		
50	Dinámica: reflexionando sobre el poder y la masculinidad hegemónica	Que los participantes reflexionen sobre el ejercicio de poder en la masculinidad	Tomando en cuenta las reflexiones a partir de la presentación anterior, se les pide a los participantes que cierren los ojos durante cinco minutos y que traigan a su mente una ocasión en la que recuerden haber ejercido poder sobre otra persona con el objetivo de obtener algún beneficio. Se les dice que puede ser una situación que haya ocurrido durante su infancia, su juventud o en la edad adulta, con el objetivo de estimular su memoria. Transcurridos los cinco minutos, se les pide que, de forma personal, contesten en una hoja las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo se sintieron? 2. ¿Qué es el poder y para qué nos sirve en la vida?

			<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Por qué es tan importante para los hombres sentir que tienen poder y ejercerlo? 4. ¿Es posible como hombres construir una masculinidad que no esté basada en el dominio y el control de otras personas ni en el uso de la violencia? 5. ¿Qué tenemos que hacer para construir ese tipo de masculinidades? <p>Se dan 15 minutos para responder las preguntas y después se les pide que, en parejas, compartan sus respuestas y sus reflexiones sobre el ejercicio, para esto se les dan 15 minutos. Finalmente, se les pide a los participantes que compartan sus respuestas y reflexiones de forma voluntaria con el resto del grupo, propiciando la reflexión el diálogo durante 15 minutos más.</p>
15	Proyección del video “Los hombres no lloran”.	Propiciar la reflexión sobre los problemas que propicia la masculinidad hegemónica.	<p>Se proyecta el video “Los hombres no lloran”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=5zB-g4B69_I</p>
10	Preguntas a partir del video	Propiciar la reflexión sobre los problemas que propicia la masculinidad hegemónica.	<p>Se les pide a los asistentes que respondan las siguientes preguntas a partir del video:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Con qué me sentí identificado? 2. A lo largo de mi vida, ¿qué problemas identifico que hayan sido ocasionados por la masculinidad? 3. ¿Qué puedo hacer para cambiar esta situación?
25	Reflexión grupal	Propiciar la reflexión sobre los problemas que propicia la masculinidad hegemónica.	<p>Se comparten las respuestas del ejercicio anterior quien facilita propicia la reflexión y el diálogo entre los asistentes.</p>

10	Ejercicio de respiración y estiramientos de relajación	Disminuir las tensiones que se hayan podido acumular durante el taller debido a las temáticas.	Se les pide a los asistentes que realicen varias respiraciones tratando de relajarse y se realizan una serie de estiramientos con el objetivo de relajar los músculos y el cuerpo.
15	Cierre	Hacer un cierre del taller.	<ul style="list-style-type: none"> Se pide a los asistentes que se coloquen en círculo. Se recapitulan brevemente los contenidos del taller y se le pide a cada persona que exprese en una frase, palabra o comentario, qué aprendizajes se lleva del taller.

Carta descriptiva

Taller “Otras formas de ser hombre: herramientas para repensar la masculinidad”

Módulo II

Objetivo: Propiciar la reflexión entre los estudiantes y sus padres sobre la importancia de construir otro tipo de masculinidades.

Duración: 4 horas.

Materiales: proyector, laptop, bocinas, bolígrafos, hojas de máquina, papel bond, plumones.

Duración en min.	Actividad	Objetivos	Indicaciones
10	Bienvenida y pase de lista.	<ul style="list-style-type: none"> Dar bienvenida a los asistentes. 	El coordinador da la bienvenida a los asistentes y se presenta junto con las/los facilitadores. Se realiza un pase de lista, dándose un margen de 10 minutos de tolerancia a los asistentes.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registrar la asistencia al taller. 	
5	Ejercicio de relajación	Propiciar un ambiente de relajación y disminuir las tensiones entre los asistentes.	Se realiza una dinámica de relajación antes de comenzar el taller, en la que se pide a los asistentes que realicen algunas respiraciones profundas.
15	Dinámica: “Barco de fecha de nacimiento”.	Romper el hielo, disminuir la tensión entre los asistentes y promover el trabajo en equipo.	Quien facilita solicita a las personas participantes que se acomoden en dos filas, después se les solicita que, sin desarmar la fila y sin hablar o emitir sonido alguno, se vayan ordenando por fecha de nacimiento empezando los nacidos en enero y terminando los nacidos en diciembre. Se les puede recomendar que utilicen el lenguaje no verbal y de señas. Una vez que se hayan ordenado, quien facilita pregunta en orden de la fila que vayan compartiendo su fecha identificando si se lograron la secuencia adecuada. Al final se les pregunta a las personas participantes sobre las dificultades y oportunidades que les causó en lo individual y en equipo el ejercicio, identificando el nivel de colaboración y comodidad entre los participantes.
60	Ejercicio: “¿Cómo nos hicimos hombres?”	Reflexionar sobre los procesos de socialización y construcción de la masculinidad, así como los mandatos de la masculinidad.	<p>Se forman equipos de cuatro hombres; no es necesario que estén conformados por padres e hijos. Cada equipo va a responder las siguientes preguntas y realizar las siguientes indicaciones, para lo cual contarán con 30 minutos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo nos enseñaron a ser hombres? ¿Qué nos decían en la casa, en la calle, en la iglesia, en la escuela, los amigos, acerca de qué es un hombre y cómo debían de comportarse los hombres? 2. Recordar alguna frase, mensaje, anécdota, refrán o chiste que resuma lo que a ustedes les decían acerca de cómo es un verdadero hombre. 3. ¿Cómo demuestran los hombres que son hombres? 4. Realizar un dibujo, una canción o un sociodrama en el que representen sus reflexiones. <p>Cada subgrupo deberá nombrar a un relator que cuente a todo el grupo la conversación que tuvieron y las reflexiones a las que llegaron. Se compartirá todo</p>

			en plenaria y quien facilite propiciará la reflexión y el diálogo, para lo cual se contará con 30 minutos.
20	Video "Feminismo y nuevas masculinidades".	Reflexionar sobre la importancia de construir nuevas masculinidades para alcanzar la igualdad de género.	Proyección del video "Feminismo y nuevas masculinidades". https://www.youtube.com/watch?v=jRhR1HCWORE
20	Reflexión grupal y comentarios	Reflexionar sobre el contenido del video	Quien facilita lanza una serie de preguntas detonantes con el objetivo de suscitar la reflexión y la discusión en torno a lo visto en el video.
20	RECESO		
30	Ejercicio "Recuerdos".	Identificar figuras masculinas que han sido significativas en la vida de los asistentes, con el fin de analizar cómo han sido esos modelos de identificación que han influido en su socialización como varones.	Se pide a los asistentes que se pongan de pie y comiencen a caminar por el aula hacia donde ellos quieran. Al mismo tiempo, se les pide que piensen en un hombre que haya sido significativo en sus vidas. Este puede estar vivo o no. Tienen que visualizarlo y recordarlo. Después de unos minutos, se les pide que piensen: ¿Cómo es o cómo era ese hombre? ¿En qué me gustaría parecerme a él? ¿En qué no me gustaría parecerme a él? ¿Qué enseñanzas me ha dejado? Después de 10 minutos se les pide que se junten en parejas, y compartan sus reflexiones, para lo cual tienen otros 10 minutos; las parejas pueden estar formadas por hombres e hijos, pero no es obligatorio. Por último, se realiza una plenaria donde se comparten las reflexiones ante el grupo Quien facilita dirige la reflexión hacia el análisis de la masculinidad en las figuras de identificación y se cierra señalando la importancia de dichas figuras en la conformación de las masculinidades de los hombres jóvenes y los niños. Esta plenaria dura 10 minutos.

10	Video: "Viviendo la paternidad".	Suscitar la reflexión en torno a las paternidades activas.	Proyección del video: "Viviendo la paternidad". https://www.youtube.com/watch?list=PL2dHVva7hDNO2dOXGR7moDa4f7odilWcfX&v=h_UZsBu_O9Y&feature=emb_title
30	Ejercicio: "Yo como padre".	Suscitar la reflexión en torno a las paternidades activas.	Se forman equipos de 4 a 6 personas; los equipos no deben estar formados por padres e hijos. Se lanzan las siguientes preguntas y se les pide que reflexionen en equipo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recuerden a su padre o a cualquier otro hombre que haya ejercido esa función en la familia: ¿qué enseñanza le dejó esta persona acerca de lo que significa ser papá? 2. ¿Cuáles problemas enfrentan los hombres a la hora de ser papás? 3. ¿Cómo le gustaría ser como padre? <p>Se dan 15 minutos para responder las preguntas y reflexionar sobre ellas y otros 15 minutos para compartir las reflexiones frente al grupo.</p>
10	Ejercicio de respiración y estiramientos de relajación	Disminuir las tensiones que se hayan podido acumular durante el taller debido a las temáticas.	Se les pide a los asistentes que realicen varias respiraciones tratando de relajarse y se realizan una serie de estiramientos con el objetivo de relajar los músculos y el cuerpo.
10	Cierre	Hacer un cierre del taller.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pide a los asistentes que se coloquen en círculo. Se recapitulan los contenidos del taller y se le pide a cada uno que exprese en una frase, palabra o comentario, qué aprendizajes se lleva del taller.

Carta descriptiva

Taller “Sensibilización sobre las desigualdades en la cultura adultocentrista”

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes y sus familias sobre las desigualdades generadas por la cultura adultocentrista.

Duración: 3 horas.

Materiales: laptop, cañón, bocinas, bolígrafos, hojas de máquina.

Duración en min.	Actividad	Objetivos	Indicaciones
10	Bienvenida y pase de lista.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar bienvenida a las y los asistentes. ▪ Registrar la asistencia al taller. 	El coordinador da la bienvenida a las y los asistentes y se presenta junto con las/los facilitadores. Se realiza un pase de lista, dándose un margen de 10 minutos de tolerancia a las y los asistentes.
5	Ejercicio de relajación	Propiciar un ambiente relajado y disminuir la tensión entre las y los asistentes.	Se realiza una dinámica de relajación antes de comenzar el taller, en la que se pide a las y los asistentes que realicen algunas respiraciones profundas.
5	Presentación con animales	Romper el hielo y disminuir la tensión inicial entre las y los asistentes.	Las y los asistentes se colocan en círculo y se les pide que se presenten diciendo su nombre, el animal con el que se identifica y por qué. Cuando una persona termina su presentación, debe elegir a otra para que se presente y así sucesivamente.
30	Presentación: ¿qué es el adultocentrismo?	Explicar qué es el adultocentrismo y la violencia que genera dicho sistema.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se expone el tema del adultocentrismo.

20	Preguntas y comentarios	Que las y los asistentes externen sus preguntas y comentarios sobre la presentación.	Se dan 20 minutos para que las y los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.
15	Video “Deconstruyendo el adultocentrismo. ¿Qué querés ser cuando seas niño?” (fragmento).	Sensibilizar a las y los asistentes sobre la posición de la niñez y las personas jóvenes en el sistema adultocentrista.	Proyección de un fragmento del video “Deconstruyendo el adultocentrismo. ¿Qué querés ser cuando seas niño?” https://www.youtube.com/watch?v= u2lmdiBbRw
20	RECESO		
60	Sociodrama	Sensibilizar a las y los asistentes sobre la posición de la niñez y las personas jóvenes en el sistema adultocentrista.	Las y los asistentes se organizan en equipos de 4 a 5 personas. Cada equipo deberá realizar un sociodrama en 5 minutos, en el cual representen una situación, a partir de lo expuesto hasta el momento, en la cual se muestre la violencia que viven las niñas, niños y personas jóvenes por parte del sistema adultocentrista. Se recomienda que las personas adultas representen papeles de niñas, niños o jóvenes y viceversa. Se dan 15 minutos para que los equipos se organicen y planeen el sociodrama y después se le dan cinco minutos a cada equipo para exponer el suyo; si existen más de 6 equipos, se divide el salón en dos y se representan dos sociodramas al mismo tiempo, con la mitad de espectadores y un facilitador/a en cada mitad del salón. Al finalizar la representación, se dan 15 minutos para reflexionar y comentar lo que se acaba de representar.
15	Cierre	Hacer un cierre del taller.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pide a las y los asistentes que se coloquen en círculo. Se recapitulan los contenidos del taller y se le pide a cada persona que exprese en una frase, palabra o comentario, qué aprendizajes se lleva del taller.

Carta descriptiva

Taller “Hacia una comunicación no violenta: herramientas para mejorar la comunicación familiar”

Objetivo: Mejorar la comunicación entre miembros de la familia.

Duración: 4 horas.

Materiales: cañón, laptop, bolígrafos, hojas de máquina, pelota de goma, papel bond, plumones.

Duración en min.	Actividad	Objetivos	Indicaciones
10	Bienvenida y pase de lista.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar bienvenida a los asistentes. ▪ Registrar la asistencia al taller. 	El coordinador da la bienvenida a los asistentes y se presenta junto con las/los facilitadores. Se realiza un pase de lista, dándose un margen de 10 minutos de tolerancia a las y los asistentes.
5	Ejercicio de relajación	Propiciar un ambiente relajado y disminuir la tensión entre las y los asistentes.	Se realiza una dinámica de relajación antes de comenzar el taller, en la que se pide a las y los asistentes que realicen algunas respiraciones profundas.
10	Dinámica “pelota que pregunta”.	Romper el hielo y disminuir la tensión entre los asistentes.	Se forma un círculo y se arroja una pelota de goma hacia alguna o alguno de los asistentes, este debe decir su nombre y responder alguna pregunta sobre sí mismo que se le plantee. Luego debe pensar una pregunta y arrojar la pelota a quien quiera que la conteste. Así se repite la acción hasta que todas las personas hayan participado.
20	Presentación “La democratización familiar”.	Introducir a las y los asistentes al tema de la democratización familiar.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se expone el tema de la democratización familiar.
15	Preguntas y comentarios	Que las y los asistentes	Se dan 15 minutos para que las y los asistentes expresen sus preguntas y comentarios con relación al tema expuesto y se propicia la reflexión y el diálogo.

		externen sus preguntas y comentarios sobre la presentación.	
40	Dinámica: "Derechos en familia".	Que las y los asistentes reflexionen sobre la importancia de la democracia familiar y el respeto de los derechos de las y los miembros de la familia.	Quien facilita pide que cada integrante del grupo, de manera individual, escriba en una hoja los derechos que considera que tienen en el ámbito familiar, el laboral o escolar y dentro de la sociedad, para lo cual se dan 10 minutos. Se divide el grupo en subgrupos, en función del número de participantes y se les pide que identifiquen cinco derechos que tengan en común en las áreas mencionadas anteriormente (familia, trabajo y sociedad) y que los anoten en un papel bond, para lo cual se dan otros 10 minutos. Pasado este tiempo, cada grupo expone sus conclusiones y se propicia la reflexión durante 20 minutos; quien facilita conduce el debate y la reflexión hacia la importancia de respetar esos derechos.
20	RECESO		
40	Presentación: "Comunicación no violenta, herramientas para mejorar la comunicación familiar".	Ofrecer una serie de herramientas de comunicación asertiva y no violenta para mejorar la comunicación familiar y resolver conflictos.	Se proyecta una presentación de Power Point en la que se expone el tema de comunicación no violenta y algunas herramientas para mejorar la comunicación familiar y resolver conflictos.
70	Sociodrama	Que las y los asistentes pongan en práctica las herramientas de comunicación asertiva y	Se divide el grupo en equipos de 4 a 5 personas. Cada equipo deberá representar una situación en la que se presente un conflicto familiar, una situación de violencia familiar o una situación en la que la comunicación no sea efectiva, para lo cual tendrán de 3 a 5 minutos. Se dan 15 minutos para preparar el sociodrama y después cada equipo pasa a presentar el suyo. Después de cada presentación, el resto del grupo deberá comentar qué técnicas o herramientas de comunicación

		resolución de conflictos	no violenta y resolución de conflictos pueden utilizarse para cambiar la situación representada.
10	Cierre	Hacer un cierre del taller.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pide a las y los asistentes que se coloquen en círculo. Se recapitulan brevemente los contenidos del taller y se le pide a cada persona que exprese en una frase, palabra o comentario, qué aprendizajes se lleva del taller.