



**PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN EN PREVENCIÓN DE VIOLENCIA Y  
PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD CON JÓVENES QUE MIGRAN SOLOS**

**COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO:** Tatiana Moura

**AUTORÍA:**

- Valentina Longo
- Álvaro Ruiz Garriga
- Bakea Alonso
- Violeta Assiego

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO EN CROACIA, PORTUGAL Y ESPAÑA:**

**Croacia – Status M**

- Anamarija Sočo
- Elizabeta Matković
- Tamara Tokić
- Tomislav Jeleković

**Portugal – Centre for Social Studies**

- Haydée Caruso
- Marta Mascarenhas
- Tatiana Moura
- Tiago Rolino

**Asesoría**

- Flávio Gonçalves
- Joana Torres
- Ricardo Higuera Mellado

**España – Fundación Cepaim**

- Álvaro Ruiz Garriga
- Bakea Alonso
- Valentina Longo
- Andrés Molina Herrero

**ESTUDIO GRÁFICO:** Daniel Sansão (Contágio Criação)

**ISBN:** 978-989-8847-70-6

**eISBN:** 978-989-8847-71-3

**Junio, 2024**

*El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión Europea no acepta responsabilidad alguna por el uso que pueda hacerse de la información que contiene.*

**CITA SUGERIDA:** Longo, V., & Alonso, B. (coords.) (2024). *X-MEN: Masculinidades, Empatía y No-Violencia –. Pautas para la intervención en prevención de violencia y promoción de la igualdad con jóvenes que migran solos.* Coimbra: CES.

## Contenido

<b>MASCULINIDADES, EMPATÍA Y NO VIOLENCIA: CAMINOS PARA LA INTERVENCIÓN CON JÓVENES QUE MIGRAN SOLOS .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CUANDO LA MIRADA ADULTA DEFINE EL MUNDO DE LA INFANCIA QUE MIGRA .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 2 - EL ENFOQUE INTERSECCIONAL TRABAJANDO CON JÓVENES EN SITUACIONES VULNERABLES .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 3 - EL TALLER X-MEN EN ESPAÑA: HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO GRUPAL.....</b>	<b>19</b>
3.1 LAS ACTIVIDADES DE LOS TALLERES .....	22
3.1.1 BLOQUE 1: Actividades para romper el hielo .....	23
3.1.2 BLOQUE 2: Actividades de reflexión-sensibilización .....	25
3.1.3 BLOQUE 3: Actividad artística.....	30
3.1.4 BLOQUE 4 Actividades de evaluación .....	31

## Masculinidades, empatía y no violencia: Caminos para la intervención con jóvenes que migran solos

Las próximas páginas pretenden servir de **guía para profesionales** de la **intervención social** que trabajan con **jóvenes vulnerables, especialmente con menores y jóvenes que migran solos**. El enfoque de género transformador de la metodología aquí presentada, se centra en la promoción de la **igualdad de género**, en las **masculinidades** y la no-violencia. Analizar la **intersección de género, vulnerabilidad juvenil y migraciones** requiere un enfoque holístico y diferenciado, capaz de centrarse en **las desigualdades y las violencias que sufren o han sufrido** los jóvenes con los que trabajamos. Los capítulos siguientes ofrecen enfoques y estrategias prácticas para fomentar resultados positivos y cambios transformadores.

El texto condensa los aprendizajes adquiridos a partir del proyecto europeo **X-MEN<sup>1</sup> “Masculinidades, Empatía, No Violencia”** (2022-2024). Financiado por la Comisión Europea, su objetivo ha sido llevar a cabo actuación de **prevención de la violencia de género con menores que migran solos a España**. Para ellos, nos hemos acercado a sus **experiencias migratorias** y sus **vivencias en los dispositivos de acogida**. A través de sus relatos y de los talleres en los que han participado ha sido posible conocer **cómo impacta en sus vidas, en su salud y en su identidad como hombres jóvenes las situaciones de violencia sufridas**, bien en sus países de origen o bien en el propio viaje, pero también la **estigmatización y criminalización** de la que son objeto por ser migrantes menores de edad que no cuentan con el apoyo de referentes familiares en España, a la **violencia interseccional** a la que están expuestos (aporofobia, racismo, islamofobia, edadismo). La **ausencia de prevención, intervención y reparación de estas violencias** les conduce a consecuencias a menudo irreversibles en su desarrollo: exclusión social, pobreza, criminalización, explotación, abuso, autolesiones ante la sombra del fracaso del viaje que emprendieron, un fracaso que les impide retornar porque volver sin éxito es motivo de vergüenza y culpabilización social. Recae, además, de manera particular, sobre estos menores el **peso de los estereotipos de género**, pero también acerca de sus propias **miradas de género**, es decir, se da por hecho su machismo y sexismo y poco o nada se hace desde las instituciones que trabajan con ellos por abordar estos temas; cuando lo hacemos, solemos hacerlo desde una **mirada etnocéntrica, adultocéntrica y poco interseccional**.

En el **tratamiento institucional** que se otorga a la migración protagonizada por menores de edad que llegan a España sin referentes familiares, existe una **tensión entre el marco de protección de la infancia y adolescencia y la normativa de Extranjería**. En muchos casos, este segundo enfoque prevalece, contribuyendo a la **deshumanización y vulnerabilización de las vidas de los chicos**. En este contexto, no resultarían eficaces las estrategias de prevención de violencia que se pongan en marcha con estos chicos si no se tiene en cuenta,

---

<sup>1</sup> <https://xmen.ces.uc.pt/>

entre otras, su **realidad de partida**, el tipo de viaje emprendido, las situaciones de **discriminación y violencia sufridas**, el cúmulo de estereotipos y el estigma que padecen, sus **expectativas vitales**, el sistema de género en el que han crecido y con el que se encuentran al llegar a España. En este sentido, debe **mejorar la forma en la que la administración pública acoge y tutela** a estos menores, así como la **formación de los equipos profesionales**, como educadores, sanitarios, policía, jueces, etc., que interactúan con los chicos en diferentes momentos del proyecto migratorio. En particular, es fundamental que **todo el personal se forme en género y masculinidades con perspectiva interseccional**, adquiriendo las herramientas básicas para abordar eficazmente los desafíos específicos que presenta una acogida digna.

Esta guía se estructura en tres capítulos. El **Capítulo 1** analiza la **lógica de las políticas que sustentan la recepción de los y las adolescentes que migran solos**, destacando la necesidad de adoptar el enfoque de "seguridad humana" -que pone en el centro el bienestar de los jóvenes migrantes- en lugar de un enfoque de "seguridad nacional". El capítulo critica la criminalización de estos chicos, quienes a menudo son construidos socialmente como personas peligrosas, en oposición a la violencia a la que están expuestos antes y durante el proceso de migración. En el **Capítulo 2**, se exploran las intrincadas **intersecciones de género y otras desigualdades estructurales para adoptar un enfoque transformador en las intervenciones**. A través de una lente matizada de interseccionalidad, se ofrecen perspectivas sobre cómo dismantelar barreras, promover la inclusión y fomentar prácticas para construir la igualdad de género, al antirracismo y al trabajo comunitario en estos contextos. Por último, el **Capítulo 3** presenta el **programa del taller con jóvenes con la descripción de las actividades implementadas** en el contexto español. Reconociendo los diversos paisajes socioeconómicos en los que operan los centros residenciales donde viven los jóvenes migrantes, esta sección ofrece herramientas sobre cómo abordar eficazmente los desafíos específicos a que una intervención hacia la igualdad y la no-violencia se tiene que enfrentar.

Si quieres explorar **otros temas** en torno a la intervención **con jóvenes en situación de vulnerabilidad que se han explorado en el proyecto X-Men**, consulta el **Manual europeo del proyecto**<sup>2</sup> donde puedes encontrar los siguientes **artículos en inglés**:

- **X-MEN: Masculinities, Empathy and Non-Violence. the Hidden Metaphor**

Tatiana Moura [Centre for Social Studies], Anamarija Soco [STATUS-M] and Bakea Alonso [Cepaim Foundation]

El Manual europeo se abre con un texto que presenta la Metodología X-MEN, un enfoque integral destinado a mejorar la efectividad de las intervenciones transformadoras de género con menores en riesgo de exclusión y en vulnerabilidad

---

<sup>2</sup> <https://xmen.ces.uc.pt/resources/x-men-masculinities-empathy-and-non-violence-a-toolkit-to-work-with-youth-at-risk>

- **Building bridges through conversations about emotions**

Tomislav Jeleković, Elizabeta Matković [Status M]

Texto sobre emociones, reconociendo su profundo impacto en el bienestar y las experiencias de los jóvenes en riesgo. A través de estrategias prácticas y enfoques empáticos, se brinda orientación sobre cómo navegar las emociones de manera efectiva, promover la salud mental y cultivar entornos de apoyo.

- **Providing a masculinity-informed trauma lens when working with youth at risk**

Jill Michiels

aborda el tema sensible y crítico del trauma y las masculinidades. La autora ofrece información sobre cómo reconocer, responder y apoyar a las personas afectadas por trauma(s), ofreciéndonos herramientas básicas para intervenciones capaces de abordarlos y no ahondar en los daños.

- **Arts and masculinities: building other possibilities of being**

Linda Cerdeira, Tatiana Moura

En este texto las autoras abordan el potencial transformador del activismo en el contexto de los talleres con enfoque de género con jóvenes en riesgo. A través de la expresión creativa y la defensa, resaltan cómo el arte puede servir como una herramienta poderosa para amplificar voces, promover el cambio social y fomentar la solidaridad.

# Capítulo 1 - Cuando la mirada adulta define el mundo de la infancia que migra

Violeta Assiego

Los movimientos migratorios vienen siendo una constante desde hace décadas, y lo seguirán siendo en el futuro, tanto en la Unión Europea (UE) como en España. Es cierto que las crisis migratorias representan uno de los mayores desafíos de este momento, pero no por la dificultad ni la complejidad de este tema en el panorama geopolítico estas pueden dejar de abordarse sin la lógica de los derechos humanos (DDHH) y con perspectiva de género, de infancia e interseccional. Porque cuando hablamos de derechos humanos estamos hablando de cómo garantizar que las personas más vulnerables a las violencias cuenten con la protección necesaria para que su integridad y sus vidas no estén en peligro. Esa es la finalidad de las políticas públicas en materia migratoria desde el enfoque de DDHH: garantizar y preservar el trato humanitario, empático e individualizado, especialmente hacia aquellas personas que pertenecen a los grupos y colectivos que la Historia nos dice que han sido objeto de violencia extrema, grupos como es la infancia y la adolescencia cuando esta pertenece a esos “otros” que son tachados de “enemigo”.

La reciente aprobación del Pacto de la UE sobre Migración y Asilo (PEMA) no es precisamente un buen augurio para quienes entendemos la política como el espacio a través del cual se puede influir de forma determinante en la construcción de sociedades más democráticas, solidarias, igualitarias y evolucionadas. Las críticas a este Pacto son firmes por parte de activistas y organizaciones de derechos humanos como Amnistía Internacional. Esta señala que este acuerdo provocará “un aumento del sufrimiento y hará retroceder durante decenios el derecho de asilo europeo”<sup>3</sup>. Un Pacto que lejos de dotar de protección a las personas más vulnerables a las violaciones de derechos humanos, las deja desamparadas y expuestas a la violencia no solo durante el trayecto migratorio, sino también en las fronteras y en territorio europeo. El Pacto legitima a que sean los propios agentes estatales quienes tengan carta blanca dando cabida a actuaciones contrarias lo que recogen los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos. El Pacto contiene excepciones y derogaciones en materia de asilo, lo que permitirá situaciones que sabemos, de antemano, son calificadas de inhumanas, crueles y degradantes. Entre estas se destaca el permitir las devoluciones en frontera, normalizar el uso arbitrario de la detención de migrantes (incluyendo a familias y niñas y niños) o rebajar la edad para determinadas actuaciones policiales que hasta ahora solo se realizaban con personas adultas. Precisamente, es el trato a la infancia, que necesita una protección reforzada, uno de los aspectos que más inquieta a las organizaciones de derechos. Uno de estos es que se dé cabida a que no se realice la correspondiente evaluación de las necesidades concretas e individuales de la infancia que migra sola o acompañada para determinar su interés superior. De esta forma, se priorizaría la condición de migrante por encima de la de persona menor de edad.

---

<sup>3</sup> Comunicado de Prensa de Amnistía Internacional (20/12/23) <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2023/12/eu-migration-pact-agreement-will-lead-to-a-surge-in-suffering/>

La adopción definitiva de este Pacto en la primavera de 2024, antes de las elecciones europeas, nos fuerza a explicar y convencer a la opinión pública, y a quienes trabajan en contacto directo con la infancia migrante, de la importancia de que no se quiebre el respeto a los compromisos internacionales en materia de DDHH y, muy especialmente, la protección de la integridad y dignidad de las personas menores de edad. Es cuestión vital para muchas niñas y niños que se entienda que debe anteponerse el respeto a la Convención de los Derechos del Niño y sus protocolos facultativos por encima de los intereses de los países a proteger sus fronteras. Es fundamental que prime el enfoque de “seguridad humana” y no el de “seguridad nacional”. Fortificar las fronteras y levantar muros, imponer normas injustas y discrecionales contra los más débiles solo sirve para avivar la criminalización y el rechazo contra la población migrante y alimentar irracionalmente el miedo.

## Enfoque de “seguridad humana”

El enfoque de “seguridad humana” propone un modelo de políticas migratorias que sitúa en el centro la protección a las personas y sus derechos frente al modelo que interpreta la migración como una amenaza a la seguridad nacional. El concepto de “seguridad humana” se encuentra en el *Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) de 1994 y en la *Resolución 66/290* de la Asamblea General de la ONU de 2012. Esta resolución establece uno de sus paradigmas principales, el de la “seguridad humana”. Esta debe servir para proteger tres tipos de libertades de las personas: la libertad frente al miedo (amenazas como la violencia física y directa), la libertad frente a la miseria (es decir, al desempleo, la pobreza, la enfermedad) y la libertad frente a la indignidad (incluida la exclusión, explotación y discriminación)<sup>4</sup>. Es necesario defender este enfoque si queremos que la infancia migrante sea tratada como lo que son, niñas, niños y adolescentes, porque de lo contrario estaríamos validando un enfoque nacionalista que polariza entre migrantes malos (los otros) e infancia buena (la nuestra). Debemos comprender y defender que la infancia migrante, por ser infancia, tiene los mismos derechos que el resto de niñas y niños nacionales o residentes en nuestro país, y que, en ningún caso, el hecho de ser migrante justifica un trato denigrante ni discriminatorio.

Lamentablemente no es el enfoque de la “seguridad humana” el que ha priorizado la UE que ha caído en la trampa de la *weaponization* (una metáfora bélica para definir cómo un concepto, idea o situación) que utiliza como la inmigración como arma para alcanzar un fin político. La “instrumentalización de migrantes” como moneda de cambio por parte de terceros países con la “intención de desestabilizar”, o la “ideologización de la migración” que delatan los discursos anti-inmigrantes para dividir a la población y avivar un problema, han sido determinantes para el PEMA sea un Pacto europeo anti-derechos muy alejado del enfoque de “seguridad humana” de quienes están, estamos, al lado de los derechos humanos.

---

<sup>4</sup> Las migraciones en la Estrategia de Seguridad Nacional: las palabras y los hechos. Kiko Segovia. 2022. [https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/migraciones-estrategia-seguridad-nacional-palabras-hechos\\_129\\_8665900.html](https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/migraciones-estrategia-seguridad-nacional-palabras-hechos_129_8665900.html)

Justamente, en materia de infancia, en los últimos 6 años, las organizaciones de derechos vienen instando al gobierno de España a que aborde las crisis migratorias que se producen en nuestras fronteras de forma planificada, con recursos y coordinadamente, con una estrategia que tenga en cuenta las causas globales de los movimientos migratorios, que ofrezca respuestas regionales y adopte decisiones conjuntas entre todos los agentes que intervienen, pero ante todo, que predomine un enfoque de derechos de infancia. Una planificación que combine estrategias institucionales con soluciones de base comunitaria y garantice el interés superior del menor a partir de respuestas multisectoriales que tengan en cuenta necesidades de las personas menores de edad que migran solos o acompañados y las de la ciudadanía que forma parte de las comunidades de acogida.

Precisamente, en mayo de 2021, ante la crisis migratoria que se estaba produciendo en Canarias, y antes de producirse la crisis de Ceuta, el Defensor del Pueblo, frente a la situación de la infancia que migra sola, reclamó al Ministerio de Derechos Sociales<sup>5</sup> iniciar los trabajos necesarios para, entre otros, elaborar el Plan estratégico plurianual para la integración de las personas menores extranjeros no acompañados previsto en el artículo 2 ter apartado 3 la Ley de Extranjería. Además, consideraba imprescindible que la Administración General del Estado planificase, en coordinación con las entidades de protección de menores autonómicas, la transición a la vida adulta de los niños y niñas no acompañados que alcanzan la mayoría de edad indocumentados y sin posibilidad alguna de valerse por sí mismos. A pesar de iniciarse los trabajos en julio de ese año para la elaboración de una *Estrategia integral de atención a la infancia migrante no acompañada*, solo se avanzó en algunos aspectos estrictamente relacionados con los criterios de reparto de personas menores migrantes no acompañadas entre las comunidades autónomas (CCAA). Ante la futura adopción del PEMA este es un reto ahora más necesario que nunca para evitar un daño irreparable que abrirían las puertas a clasificar a las niñas, niños y adolescentes entre niños peligrosos y niños en peligro. Es. Decir, volver a un modelo de atención preconstitucional y contrario a nuestro derecho interno y a los instrumentos y decisiones internacionales en derechos de la infancia.

## Las infancias que migran y las estadísticas

Siempre que observemos “los datos migratorios” debemos tener presente que en esas cifras se incluyen a las niñas, niños y adolescentes, personas menores de edad, que migran bien solos a iniciativa propia —y que no pocas veces son víctimas de diferentes situaciones de abusos por parte de los agentes estatales de sus propios países—, y los que lo hacen acompañados con sus referentes afectivos o de aquellas personas adultas, pero también los que son víctimas directas de las redes de trata o están en condiciones de solicitar protección internacional. Por tanto, no podemos hablar de una única infancia que migra, sino de las infancias que migran, y todas ellas son merecedoras de la misma protección por el hecho de ser menores de 18 años de acuerdo a lo que establece nuestra legislación en materia de protección a la infancia. La especial situación de vulnerabilidad que representa la minoría de edad en un contexto migratorio, exige

<sup>5</sup> Comunicado de prensa de Defensor del Pueblo: <https://www.defensordelpueblo.es/noticias/ninos-ninas-solos/>

una protección reforzada de sus derechos que se aleja diametralmente de la sospecha de que son “niños peligrosos o problemáticos”.

En cualquier caso, y en todos los supuestos, los motivos por los que la infancia migrante emprende el trayecto desde su país de origen hasta España están estrechamente vinculados a las vidas y experiencias de las personas adultas de su entorno, a las realidades sociales en las que se encuentran sus países de origen –como situaciones de pobreza, desigualdad, violencia, conflictos armados, consecuencias del cambio climático– y, por supuesto, características propias por las que se podría gozar de protección internacional –ser LGTBI, perteneciente a determinadas minorías raciales, religiosas o étnicas, proceder de determinados países, tener algún tipo de discapacidad...– Es necesario evaluar los motivos por los que las personas menores de edad salen de sus propios países, evaluar sus necesidades e individualizar las respuestas y soluciones para que estas sean duraderas en el tiempo y acordes a sus derechos. Es especialmente inquietante, en el caso de la infancia migrante no acompañada, la falta de conciencia que hay entre las autoridades de la violencia a la que están expuestas las chicas y chicos que migran, y el papel que las mafias juegan en sus vidas no solo fuera de nuestras fronteras sino también, y muy especialmente en los últimos años, en dentro de nuestro país. Estas organizaciones criminales usan las estructuras de sus redes delictivas, como la del narcotráfico o la trata de personas, para trasladar a las niñas, niños y adolescentes dentro del territorio español y también afuera de nuestras fronteras con total impunidad y sin que se establezcan estrategias claras que garanticen su protección y seguridad.

La criminalización de la infancia que migra sola, que promueven especialmente las formaciones políticas de extrema derecha, deja el campo abierto a estas mafias para poder actuar con impunidad. Ese estigma y rechazo social no responde a la realidad sino a la desinformación y los prejuicios que alimentan los negacionistas de los derechos de la infancia que quieren derogar la Convención de los Derechos del Niño<sup>6</sup> por un interés estrictamente político y partidista. Esta conceptualización de la infancia que migra sola como peligrosa solo busca su deshumanización porque solo de esta forma (haciendo que no se vea a los niños, niñas y adolescentes migrantes como infancia) es posible que la opinión pública calle ante la derogación de normas que son pilares democráticos. En esa deshumanización, el uso del lenguaje impersonal (como «flujos» o «menas») es fundamental, de ahí que haya que evitar la utilización de acrónimos y expresiones que nos alejan de la visualización de las personas como seres humanos. Debemos evitar el uso de acrónimos como MENA, NNA, RMNNA, menores... cuyo uso tiene su origen se dio en entornos técnicos, no para que fueran utilizados de forma peyorativa. Es importante comprender que la deshumanización nunca trata a las personas en específico y busca que las veamos como enemigos salvajes, capaces de todo.

Esa lógica de criminalizar la inmigración, y señalar a la infancia y adolescencia que migra sola como peligrosa, responde a un modelo punitivista y populista propio de ideologías de extrema derecha y fascistas. Sin embargo, la normalización actual de la creencia de que los inmigrantes vienen a vivir de las ayudas y “los MENA” son delincuentes nos hacen partir de un lugar muy

---

<sup>6</sup> Vox se desmarca de la Convención de los Derechos del Niño de la ONU (2019)  
[https://elpais.com/politica/2019/11/18/actualidad/1574092474\\_576878.html](https://elpais.com/politica/2019/11/18/actualidad/1574092474_576878.html)

complejo a la hora para hacer entender, de manera sencilla, a la opinión pública que esa forma de pensar no es real, que es producto de campañas de desinformación de la extrema derecha para desestabilizar la democracia, para generar desconfianza en las instituciones y poder captar los votos desencantados. Necesitamos incidir en que ser migrante no es delito como ser persona menor de edad y migrar solo no es un peligro para la sociedad de acogida. Lo peligroso son los discursos que los utilizan de “chivos expiatorios”.

## Mirando hacia delante

España tiene la obligación de proteger a cada niño, niña y adolescente que se encuentre en su territorio, independientemente de cuál sea su situación migratoria o el modo en que haya entrado en este. El principio de partida de toda actuación de identificación, acogida, atención y protección de la infancia, e incluso de repatriación, debe ser su interés superior, es su determinación la que debe guiar la toma de decisiones, incluida la adopción de la solución duradera más apropiada para la niña, niño o adolescente migrante. Por eso, desde la lógica de derechos humanos y el enfoque de infancia, las propuestas de políticas públicas para la infancia migrante ha de tomar tres direcciones: primero, comprender que la solución a la migración no está en las fronteras y que se necesita una respuesta de Estado que ofrezca una solución basada en derechos que atienda de forma integral a la infancia en movimiento; segundo, que haya una regularización dirigida específicamente a aquellas familias encabezadas por personas migrantes sin papeles con hijas e hijos de manera que puedan eliminarse los obstáculos administrativos, económicos y educativos que interfieren en su acceso a derechos que, en España, deben garantizarse de forma universal a toda la infancia sin distinción alguna; y, por último, deben establecerse políticas que doten de recursos para atender de forma individualizada las diferentes situaciones por la que migra la infancia y evite las respuestas colectivas y discrecionales que no prime el interés superior del menor.

En definitiva, mirar al futuro es que, desde las organizaciones de la sociedad civil, las formaciones políticas y la ciudadanía, se demanden políticas que potencien un cambio en la forma en cómo pensamos, miramos y contamos la migración en general y, de forma muy concreta, de cómo atendemos a la infancia migrante, esa que requiere especial cuidado y protección. El factor migrante la hace más frágil y vulnerable, nunca más sospechosa y amenazante. LA infancia migrante también es nuestra responsabilidad.

## Capítulo 2 - El enfoque interseccional trabajando con jóvenes en situaciones vulnerables

Valentina Longo – Fundación Cepaim

En 1851, Sojourner Truth pronuncia su famoso discurso *¿Acaso no soy una mujer?*<sup>7</sup> en la Convención de Akron (Ohio) sobre los derechos de las mujeres. En un contexto de movilización por la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos, Truth, una mujer afroamericana y exesclava, resalta la doble subordinación que encarna su vida: ser mujer y ser esclava. Señala, como explica Angela Davis (2004, p. 71-72), el prejuicio y racismo que impregna el nuevo movimiento de mujeres, que deja fuera de su análisis y demandas a todas aquellas que no pertenecen a la burguesía blanca. Un siglo después, en 1978, la Declaración del Colectivo del Río Combahee aclara que las mujeres negras “[...] a menudo encuentran difícil separar la opresión de raza, clase y sexo porque en nuestras vidas, generalmente, se experimentan simultáneamente”, dejando claro que no se trata de discriminaciones que simplemente se suman en la misma persona, sino de un sistema de opresión que se encarna en vidas concretas, magnificando cada fuente de desigualdad: “No tenemos privilegio racial, sexual, heterosexual o de clase en el que apoyarnos, ni siquiera tenemos el mínimo acceso a recursos y poder que tienen los grupos que poseen cualquiera de estos tipos de privilegio.”

Revisamos esta genealogía porque nos permite ampliar nuestra comprensión de cómo operan los mecanismos de opresión/privilegio, que es lo que queremos dismantelar cuando trabajamos con jóvenes vulnerables en tanto como sea posible. También queremos resaltar la deuda que tenemos con el feminismo negro y latinoamericanos en cuanto a los argumentos que sustentan la interseccionalidad. Esta deuda se extiende hasta la misma acuñación del concepto, ya que fue otra mujer afroamericana, la abogada Kimberlé Crenshaw, quien lo concibió en 1989, en el contexto de la demanda DeGraffenreid contra General Motors. En el caso en cuestión, cinco mujeres negras, a quienes se les negó empleo en una fábrica, alegaron que el rechazo se basaba en su identidad de género y color de piel. El tribunal dictaminó que no hubo discriminación, ya que la fábrica contrataba tanto a hombres negros como a mujeres. Sin embargo, lo que el tribunal no consideró fue que la fábrica contrataba a hombres negros y mujeres blancas, pero excluía sistemáticamente a mujeres negras. En ese momento no había un lenguaje para describir este fenómeno, por lo que Crenshaw decidió crear un marco teórico para nombrar y desafiar la estructura de desigualdades que se encarnaba en vidas muy dispares.

---

<sup>7</sup> Disponible en Inglés: [https://thehermitage.com/wp-content/uploads/2016/02/Sojourner-Truth\\_Aint-I-a-Woman\\_1851.pdf](https://thehermitage.com/wp-content/uploads/2016/02/Sojourner-Truth_Aint-I-a-Woman_1851.pdf). Si quieres profundizar, puedes leer la biografía de Truth: Gilbert, Olive (1850). Narrative of Sojourner Truth : a northern slave, emancipated from bodily servitude by the state of New York, in 1828. Boston, Printed for the author.

Adoptar una perspectiva interseccional al trabajar con niñas, niños y adolescentes en situaciones vulnerables es necesario para poder planificar y llevar a cabo intervenciones transformadoras. Con esto, entendemos que nuestras acciones buscan desarticular las desigualdades tal como se expresan en cada vida, sabiendo que las desigualdades son estructurales y que nuestras intervenciones se ubican en este contexto en el que los márgenes de maniobra son estrechos. Una definición poderosa de interseccionalidad que permite la autorreflexión, central para quienes trabajamos en la intervención social, que concibe las desigualdades como sistema y resta protagonismo a las cuestiones identitarias sin anularlas, es la siguiente:

*La interseccionalidad promueve una comprensión de los seres humanos como moldeados por la interacción de diferentes ubicaciones sociales<sup>8</sup> (por ejemplo, 'raza'/etnicidad, Indigenidad, género, clase, sexualidad, geografía, edad, discapacidad/habilidad, estatus migratorio, religión). Estas interacciones ocurren dentro de un contexto de sistemas y estructuras de poder conectados (por ejemplo, leyes, políticas, gobiernos estatales y otras instituciones políticas y económicas, instituciones religiosas, medios de comunicación). A través de tales procesos, se crean formas interdependientes de privilegio y opresión moldeadas por el colonialismo, imperialismo, racismo, homofobia, capacitismo y patriarcado (Hankivsky 2014, p. 2).*

Si traducimos esta visión del concepto a una perspectiva de intervención con las y los jóvenes con quienes trabajamos, reconocemos la necesidad de ampliar nuestra forma de mirarlos y las herramientas que usamos, pasando de una visión monofocal a una visión multifocal (Pérez Orozco 2004). La visión multifocal nos permite ver a las personas con sus desigualdades encarnadas, sin simplificar y aplanar sus vidas y nuestra intervención a una sola dimensión. No se trata tanto de trabajar en las identidades, sino más bien en las relaciones de poder que se materializan en situaciones y espacios concretos, en las desigualdades en un sistema que jerarquiza.

Como profesionales, en la mayoría de los casos blancas y con educación superior, que trabajan con una perspectiva de género en masculinidades, heredamos una visión eurocéntrica. Se trata de deconstruir nuestros propios estereotipos basados en imágenes coloniales y conceptos europeos de modernidad, reflexionando sobre las intervenciones que realizamos para que no se conviertan en herramientas de disciplinamiento. Cómo miramos a los jóvenes, y lo que logramos ver, se traduce en la capacidad - o falta de ella - para llegar a las heridas que les atraviesan. Por ejemplo, el privilegio masculino que queremos abordar es complejo y está entrelazado con otras ubicaciones de desigualdad, como el estatus migratorio o el color de piel, la edad, entre otros, y requiere preguntarse: ¿dónde están ellos y ellas en nuestra sociedad?

---

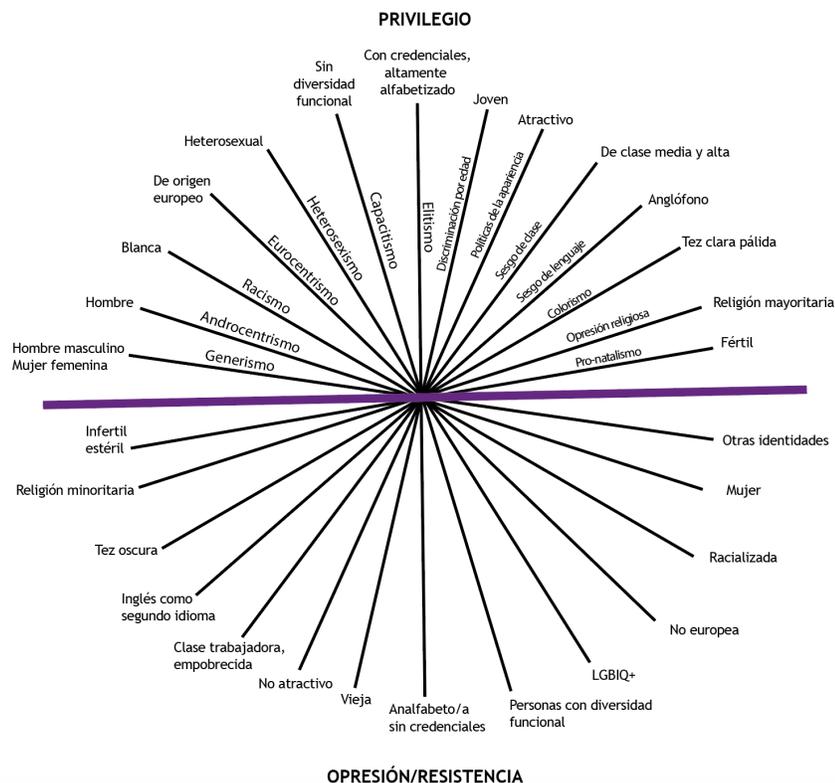
<sup>8</sup> La ubicación social se refiere a la posición socio-económica que una persona ocupa en un contexto social concreto. En ella, se incluyen factores como económicos, cuyo principal indicador es el empleo con el nivel de ingresos, la riqueza y la probabilidad de su aumento. Se consideran también otros factores sociales como las condiciones y el modo de vida, el nivel educativo, el prestigio y el reconocimiento social, los vínculos y conexiones sociales, y la movilidad ascendente o descendiente.

¿Qué ubicaciones sociales habitan? Como educadoras, formadoras e investigadoras feministas, estas preguntas nos ayuda a leerlos como chicos en una realidad racista, o, en otras palabras, a enriquecer la mirada que llevamos años aprendiendo sobre "dominación masculina" (Bourdieu 2000) con una ubicación racializada que tenga en cuenta la herencia colonial, como el racismo que experimentan muchas de las personas con las que trabajamos. Y preguntarles cuáles son las heridas que duelen y que están sufriendo para poder acompañarlas y acompañarlos en una transición a la vida adulta lo más digna posible. Por heridas que duelen, nos referimos a lo que María Rodó-Zárate llama "malestares sistémicos o sistemáticos" (2021, p. 108). Estos son aquellos que surgen de encarnar posiciones de opresión en algún sistema que produce desigualdad, como ser una persona negra en Europa. Rodó-Zárate vincula la perspectiva estructural con los malestares que, a su vez, generan emociones entendidas como prácticas sociales y culturales y no como estados psicológicos (Ídem., p. 114) y propone utilizar la herramienta del Relief Map<sup>9</sup> para conceptualizar y explorar la interseccionalidad encarnada en cada individuo desde un enfoque geográfico, social y emocional. Superando una visión reduccionista y simple, la autora propone que aprendamos a abrazar la herida interseccional, una paradoja según la cual nos encontramos en una posición de subordinación y privilegio al mismo tiempo, dependiendo de la situación y contexto específicos.

Otra forma de visualizar la interseccionalidad encarnada es la propuesta por Morgan (1996) y presentada a continuación. De un vistazo, todas las personas pueden ver las categorías en las que se encuentran, ya sean privilegios en la parte superior u opresiones en la parte inferior. Este no es un mapa exhaustivo, sino más bien un ejercicio de nombrar diversas dimensiones de opresión/privilegio y visualizar las intersecciones.

---

<sup>9</sup> Si quieres saber más sobre los Relief Maps, puedes visitar la web: <https://www.reliefmaps.cat/es/>



Fuente: Adaptación a partir de 1996, p. 107.

Los ejes de opresión y privilegio se hacen carne y forjan posibilidades de vida muy desiguales. Cabezas y Berná (2013) subrayan cómo "los cuerpos no blancos, no masculinos, no enriquecidos y no heterosexuales no son considerados normales; sino automáticamente y esencialmente negativos, inferiores, peligrosos y contaminantes con respecto a, y para, [supuestamente] cuerpos e identidades normales" (p. 781). Las autoras, siguiendo a Badinter (1996), enfatizan que los hombres se definen según un mecanismo de diferenciación (afirmando que no son ni mujer ni homosexual), la misoginia y otros medios que terminan siendo formas de producir otredad y, con ello, de promover la violencia entendida como un mecanismo de fronterización (p. 796). Los hombres en los márgenes habitan un espacio de no-hombría o no-masculinidad, que puede ir a un extremo de hipermasculinización (siendo depredadores sexuales), o al otro extremo, a la hipomasculinización (no logrando ser buenos proveedores), situándose fuera de lo humano.

Como dice bell hooks (2021), la narrativa de que el dominio sobre las mujeres siempre genera privilegios, éxitos y beneficios para los hombres, es precisamente funcional para el adoctrinamiento masculino, que debe ocultar todos los fracasos y malestares que el patriarcado mismo les trae. La perspectiva multifocal - o interseccional - en el trabajo con las o los

adolescentes con quienes tratamos implica preguntarnos cómo se configura la racialización junto con las desigualdades de género, clase social, sexualidad etc. para descentralizar los debates monofocales que reducen el género a la única guía analítica de la realidad. Romper con la concepción unitaria de la experiencia masculina nos permite ver la pluralidad de experiencias formadas por ubicaciones e identidades sociales transversales y, por lo tanto, diversas y desiguales. No hay una esencia masculina universal, de la misma manera no hay una esencia negra, pero es necesario ir más allá. En el caso de los hombres afroamericanos, "hay una diferencia radical entre el rechazo de la idea de que hay una 'esencia' negra y el reconocimiento de la manera en que la identidad negra ha sido constituida específicamente en la experiencia del exilio y la lucha" (hook 1990, p. 30). En este sentido, se subraya la importancia de "la autoridad de la experiencia" (íbidem), destacando que las masculinidades que los chicos encarnan necesitan ser vistas desde sus trayectorias de vida, desde una perspectiva relacional y contextual, más que desde una posición fija y jerárquica. Los feminismos negros nos enseñan que es fundamental intervenir mirando las relaciones sociales concretas, donde el prisma de la interseccionalidad en el que actúan las experiencias de vida (negras, de clase, de disidentes sexuales y de género) como ubicaciones sociales y desde donde se diseñan intervenciones críticas y autorreflexivas. Es decir, mirar vidas encarnadas, estigmas y las configuraciones concretas de género y otras desigualdades que las personas habitan.

Además, como profesionales de género y masculinidades, no debemos olvidar la estructura global de producción de conocimiento en el mundo, en la que "la teoría se produce en la metrópoli del norte y la periferia es solo una fuente de datos" (Connell 2006, p. 305). Este cambio de mirada va de la mano con el marco en el que significamos a las personas con quienes intervenimos. Para los adolescentes migrantes no acompañados, la narrativa hegemónica tiene que ver con la peligrosidad social de la juventud en su ubicación social específica: para alcanzar el cambio social que anhelamos, es (también) necesario pasar de una posición que los mira como personas peligrosas a una que les entiende como personas vulnerables.

Reconocer su vulnerabilidad y las posibles violencias que han experimentado implica otro cambio de marco: significa pasar de la ética de la autosuficiencia a la ética de la interdependencia, del espejismo de "yo solo puedo con todo" al reconocimiento de la necesidad intrínseca de afrontar la vida junto a otras personas. La autosuficiencia se define como "capaz de satisfacer las propias necesidades sin asistencia externa" y está claro que ningún ser humano es autosuficiente, ni como bebé, ni como adulto, ni como persona mayor. La metáfora del "trabajador campeón" (Pérez Orozco 2014) es poderosa para visibilizar la narrativa socioeconómica dominante que impone esta supuesta autosuficiencia, ocultando los procesos reales que sostienen vidas. Imaginemos a las personas como hongos, como si brotaran del suelo de la noche a la mañana y al día siguiente alcanzaran la madurez, sin ningún tipo de compromiso mutuo y yendo a trabajar como si no tuvieran que comer, descansar, tener relaciones afectivas, tener ropa limpia... Pérez Orozco (íbidem) usa esta metáfora para destacar cómo el mercado laboral espera que actúen los profesionales: individuos que no tienen necesidades y deseos más allá del trabajo y que siempre están listos para el empleo. Sin embargo, este espejismo oculta las relaciones interdependientes que son la base de la

reproducción social. Incluso en una clara relación de poder, el empleador más explotador necesita trabajadores.

Aplicando esta metáfora a la adolescencia migrante migrantes, el desafío no es proporcionar "ciudadanos champiñón " con una falsa autosuficiencia que se construye sobre la explotación de otras y otros, sino proporcionar un cuidado que se base en fomentar la autonomía personal dentro de un marco de interdependencia. Se trata de basar nuestras intervenciones en una perspectiva que no reproduzca relaciones de dominación (paternalismo, discriminación, exclusión, opresión, violencia), conscientes de que sus vidas, como las nuestras, están atravesadas por dimensiones estructurales de desigualdad y relaciones de dominación. Para superar estas dinámicas perversas, podemos cambiar el paradigma y poner las relaciones de cuidado en el centro, especialmente cuando trabajamos con infancia y adolescencia. La vulnerabilidad humana intrínseca se resuelve dando y recibiendo cuidado. Es urgente hacer las preguntas que han sido centrales en los estudios de género y el movimiento feminista durante décadas y extenderlas a las intervenciones con chicos y hombres: ¿Cómo poner el cuidado en el centro? ¿Son las instituciones y los equipos de trabajo capaces de reconocer la fragilidad y la vulnerabilidad, y así organizar la interdependencia? Si podemos hacer que estas preguntas resuenen en nuestro trabajo diario y buscar respuestas, aunque sean parciales, junto con las y los menores, podremos construir vidas más dignas y sociedades más justas.

En el caso del trabajo de la Fundación Cepaim con jóvenes migrantes sin referencias familiares - todos chicos - adoptar una perspectiva y metodología interseccional ha significado, en primer lugar, una actitud de escucha y una predisposición a modificaciones continuas en los talleres. En particular, algunas estrategias que han resultado apropiadas han sido:

- Desarrollar una metodología que ha previsto la producción de un videoclip rap, en la que el proceso de creación de la letra ha permitido afianzar los contenidos del taller. El arte ha sido un medio importante para trabajar ciertos contenidos. En las actividades, hemos utilizado materiales de artistas que ya conocían, quienes son sus referentes y tienen un origen geográfico y cultural cercano a ellos, como Morad<sup>10</sup>. También hemos introducido a Miss Raisa<sup>11</sup>, rapera española nacida en Tánger que rapea sobre feminismo y apoya abiertamente a la comunidad LGBTIQ+.
- Establecer asociaciones con educadores con quienes se puedan identificar, en nuestro caso con un educador masculino marroquí, una mediadora marroquí y un mediador intercultural senegalés. Profesionales socialmente visibles, activos en la lucha antirracista, que pueden mejor reflejar sobre las experiencias de los participantes y ellos sentirse identificados con referentes positivos.
- Rearticular los itinerarios de los talleres según las heridas de los jóvenes, dando prioridad a temas, como el racismo, que están cerca de sus preocupaciones y sus heridas. Para ello, más allá de la presencia de personal formado para ello, los participantes se han involucrado en actividades

---

<sup>10</sup> <https://es.wikipedia.org/wiki/Morad>

<sup>11</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Miss\\_Raisa](https://es.wikipedia.org/wiki/Miss_Raisa)

antirracistas en los contextos e los que vive para poder tener más lazos con la comunidad, participar de ella en espacios seguros y ver que una parte de la sociedad está con ellos.

## Referencias

Badinter, B E. (1996). XY: La identidad masculina. Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Editorial Anagrama, segunda edición.

Cabezas, A. y Berná, D. (2013). Cuerpos, espacios y violencias. La construcción de “lo femenino” en los regímenes biopolíticos. *Política y Sociedad*, 50(3), 771-802. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2013.v50.n3.41970](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41970)

Combahee River Collective (1977). The Combahee River Collective Statement. Kitchen Table: Women of Color Press.

Connell R. (2006). Northern Theory: The Political Geography of General Social Theory. *Theor Soc* 35, 237–264. <https://doi.org/10.1007/s11186-006-9004-y>

Davis, A. (2004). Mujeres, raza y clase. Akal.

hooks, b. (2015). Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics. Routledge.

hooks, b. (2021). El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor. Bellaterra Edicions.

Martínez, M.F., & Carmona, J.A. (2023). Masculinities and the Decolonial Perspective in Latin America. *Masculinities & Social Change*, 12 (3), pp. 273-292 <http://dx.doi.org/10.17583/msc.11708>

Morgan, K. P. (1996). Describing the emperor’s new clothes: Three myths of educational (in)equality. In A. Diller, B. Houston, K. P. Morgan, & M. Aylm (Eds.), *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics* (pp. 105–122). Boulder, CO: Westview. 105–122.

Pérez Orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Traficantes de Sueños.

Rodó-Zárate, M. (2021). Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones. Editorial Bellaterra.

## Capítulo 3 - El taller X-MEN en España: herramientas para el trabajo grupal

Álvaro Ruiz Garriga

La intervención con menores que migran solos requiere tener en cuenta una serie de cuestiones éticas y estratégicas que guíen la práctica. A lo largo de las diferentes actividades del proyecto X-Men han aparecido una serie de elementos para mejora de las prácticas socioeducativas con los menores, las cuales apelan a las instituciones de acogida y a las profesionales al cargo. Enumeramos a continuación una serie de elementos que han sido tenidos en cuenta en el diseño de la intervención, la cual ha sido realizada y está orientada específicamente hacia el trabajo con chicos magrebíes y subsaharianos:

- a) El trabajo desplegado con los menores que migran solos a España se ha hecho bajo la premisa de que de que éstos **han podido ser (o son) víctimas de diferentes tipos de violencia y discriminación** y, por tanto, debemos tenerlo en cuenta en cualquier estrategia de prevención de violencia de género que se quiera implementar con ellos.
  
- b) **Motivación:** los menores migrantes están insertos en programas socio-laborales en los que los objetivos laborales se priorizan o anulan los objetivos socioeducativos. Los propios menores en su gran mayoría ponen todo su interés en acudir a una formación profesional, realizar unas prácticas, conseguir un contrato de trabajo y aspirar a lograr la regularización en España u otro país europeo. Por tanto, las intervenciones socioeducativas deben ser autorizadas y legitimadas por las instituciones y las profesionales otorgándoles tanta importancia como a la formación laboral. En este sentido, también es conveniente ofrecer un reconocimiento oficial a la formación, de modo que pueda serles útil en la propia búsqueda de empleo, en el reconocimiento del arraigo en el país de acogida, etc.
  
- c) **Hombres (y mujeres) que realicen formación sobre género y sexualidad:** para la mayoría de los participantes en los talleres puede ser transgresor hablar abiertamente de sexualidad o, incluso, sobre roles y normas de género. Si además esta tarea la realiza una mujer aumentan las posibilidades de tabú y transgresión, con la consecuente incomodidad, lo que acrecienta la posibilidad de posturas reactivas. Esto no tiene por qué ser negativo a la larga, pero sí hay que tener en cuenta el impacto cultural que puede generar. Por otra parte, un hombre realizando

este tipo de formaciones puede ayudar a reducir las posturas defensivas y a ofrecer una referencia de masculinidad a favor de la igualdad con las mujeres<sup>12</sup>.

**d) Masculinidades liminales:** la idea de acercarnos al trabajo con estos menores desde una perspectiva de género interseccional implica pararnos a mirar también, que elementos de sus actitudes y comportamientos están condicionados por los mandatos de la masculinidad hegemónica. Es por ello que nos hemos apoyado en la idea de las “masculinidades liminales” que se refieren a la experiencia de la masculinidad como un proceso de transición y cambio que se vive durante la adolescencia y la transición de la niñez a la adultez. Esta experiencia se caracteriza por la ambigüedad, el conflicto y la variabilidad emocional, ya que los chicos deben adaptarse a los mandatos patriarcales y a las expectativas sociales de género. Esto significa que hay oportunidad de cambio y de transformación en el trabajo con estos jóvenes de cara comprometerse con la igualdad y a alejarse de actitudes y prácticas violentas y machistas.

Hablamos también de masculinidades liminales de estos menores porque ocupan una posición marginal en la jerarquía masculina a escala global (donde no es lo mismo ser leído como “negro” que como “árabe”). Además, porque cuando entran en el dispositivo fronterizo quedan atrapados en el umbral, es decir, en la tensión entre los códigos adultocráticos, y eurocéntricos de infantilización y extranjerización.

**e) Necesidad de referentes mayores en el lugar de acogida:** si además de incluir a hombres en este tipo de formación, éstos comparten rasgos socio-culturales (país de origen, religión, condición racial) la referencia será aún más directa y legítima en principio. En cualquier caso, es conveniente poner en conexión a los menores con mayores de sus países de origen que sirvan de referencia positiva y defiendan los ideales de igualdad y no violencia que promueve el proyecto X-MEN. Éstos pueden ser antiguos menores que han conseguido establecerse, activistas antirracistas, agentes de organizaciones sociales, referentes en barrios, etc.

**f) Romper el aislamiento con la comunidad local:** se trata de promover actividades en contacto con otras personas de la localidad donde residen. Con ello se busca romper el círculo de aislamiento o “guetificación” que supone estar insertos en la urgencia por la búsqueda de empleo, lo cual termina por crear falta de arraigo, desconocimiento de los espacios seguros y de apoyo mutuo para ellos en la ciudad, así como falta de información y, por tanto, de oportunidades. Se recomienda encontrar actividades afines a los objetivos del proyecto que se vayan a llevar a cabo en la zona durante el periodo que dura la formación para asistir con el grupo.

---

<sup>12</sup> Para mayor análisis y reflexión sobre el sexo/género de las personas que dinamizan el trabajo grupal se propone la consulta el punto 3.8 de la Guía Del proveedor al cuidador (pp.66-83) <https://www.cepaim.org/publicacion/del-proveedor-al-cuidador-una-travesia-posible/>

- g) Necesidad de experimentar relaciones no jerarquizadas:** los menores que migran solos han experimentado diferentes formas de violencia estructural, institucional, ambiental e interpersonal que responden a su vez a jerarquías sociales previas más o menos verticales, desde las relaciones de parentesco a las relaciones con agentes estatales e institucionales, pasando por las relaciones entre ellos mismos. Además, la cultura de partida puede haber ejercido una fuerte presión jerarquizante, de “abajos” y “arribas”, de “servir” y “ser servido”, etc., con un efecto naturalizador de la desigualdad. Es importante estar atento a la jerarquía a distintos niveles de relación: la del centro y los propios menores; la de las facilitadoras del grupo y los menores; y las de los menores entre ellos. ¿Cómo se expresa la jerarquía en el espacio?, ¿es una jerarquía consciente o inconsciente?, ¿qué factores están interviniendo para que se jerarquice una relación, por ejemplo, entre usuarios?, ¿hay cuestiones de edad, de raza, de etnicidad, de sexualidad, de religión, etc.?, ¿cómo se puede crear un equilibrio consciente entre los participantes? Si detectamos cómo funcionan estos jerarquizadores podremos generar contra-inercias en pro de unas relaciones democráticas, igualitarias y cooperativas.
- h) Sensibilidad interseccional, intercultural e intergeneracional:** durante las sesiones, dependiendo de la posición de las personas que las faciliten, hay que tener en cuenta al menos tres peligros: el adultocentrismo, el etnocentrismo y la auto-referencialidad de género, de clase, etno-racial, etc. Es conveniente tenerlo en cuenta en el diseño de las sesiones y en la relación con el grupo que, además, será diverso. Por tanto, cuanta más capacidad de entender relativamente cómo operan los códigos culturales y relacionales de las diferentes culturas y situaciones de los menores, mayor capacidad de conexión y empatía. Es esta empatía la que queremos estimular en el grupo, por tanto, ha de aplicarse. Promover la empatía en sentido interseccional e intercultural implica entender y afectarse con las situaciones de opresión de grupos sociales a los que no pertenezco o a los que no se me asocia: de los hombres hacia las mujeres, de las personas blancas hacia las árabes y negras, de las personas heterosexuales hacia las homosexuales, de los adultos hacia los menores, etc., y hacerlo desde la complejidad de saber que estos elementos no están separados entre sí.
- i) Evaluar:** A pesar de que el sistema de evaluación previsto en el proyecto era la escala GEM<sup>13</sup>, para este grupo se decidió que utilizarla era contraproducente y que había que establecer alguna otra técnica adecuada al grupo. Por un lado, la escala GEM implica una traducción no sólo de palabras o frases, sino de conceptos que se sobreentiende para algunas culturas, pero no para otras. Además, se trata de un lenguaje y un formato muy complejo para menores que no

---

<sup>13</sup> la Escala GEM (Escala de Hombres Equitativos con el Género) es un modelo de evaluación validado internacionalmente y que tiene en cuenta las diferencias culturales según los distintos contextos que busca medir el grado en que los hombres y las mujeres jóvenes cambian su actitud hacia la igualdad de género como resultado de las intervenciones, es decir, los talleres en los que participan. La escala presenta frases que representan roles tradicionales, no igualitarios, o roles equitativos de género divididos en cinco categorías: hogar y cuidado de criaturas; relaciones sexuales; salud y prevención de ITS; violencia, homofobia y relaciones con otros hombres. La GEM se basa en una escala de respuestas que incluye las opciones "de acuerdo", "algo de acuerdo" o "en desacuerdo".

dominan el idioma, así como el propio estilo burocrático de una encuesta redundante en el lenguaje árido y hostil con que se encuentran desde que son institucionalizados. Como comenta Rodríguez (2007) acerca de la dificultad adultocrática con las técnicas de investigación con la infancia:

*En cualquier caso, lejos de existir una única receta en torno al problema de las técnicas y su elección, podemos hacer valer aquí el principio fundamental del pluralismo metodológico: dejar que sea el propio objeto de estudio el que marque la pertinencia de la técnica de investigación aplicada.*

Una evaluación no deja de ser una investigación, por lo que pensamos que es preferible partir del propio grupo, es decir, no someter al grupo a la técnica que los adultos (generalmente nativos) hemos seleccionado por motivos e intereses externos al grupo al que se aplica, sino someter la evaluación a la cultura del grupo que queremos evaluar, haciéndoles partícipes activos si no del diseño, al menos de la actividad de evaluación. En este sentido, las técnicas cualitativas y participativas pueden ser más adecuadas pese a la dificultad de objetivación como dato numérico en comparación con una encuesta.

### 3.1 Las actividades de los talleres

A continuación, presentamos 10 actividades que han sido implementadas durante los talleres llevados a cabo en el proyecto X-MEN. Como decimos, éstas se inspiran tanto en los objetivos de la intervención como en las recomendaciones detectadas durante la fase previa de investigación. Dividimos las actividades en 4 bloques: un primer bloque donde presentamos dos actividades para “romper el hielo”, un segundo bloque de actividades de reflexión-sensibilización, un tercer bloque de actividad artística a través del hip hop y un cuarto de actividades de evaluación.

ACTIVIDADES	
BLOQUE 1	Actividad 1. <i>Encuentra a alguien que...</i> (30 - 45 min)
Para romper el hielo	Actividad 2. Parodia de la silueta de la masculinidad. (15 - 25 min)

<p>BLOQUE 2</p> <p>Reflexión-sensibilización</p>	<p>Actividad 3. Introducción a la formación. Debate sobre la expresión marroquí <i>machi rojola</i> (“no es de hombres”). (30 - 45 min)</p> <p>Actividad 4. La Silueta de la masculinidad. (1 hora y 15-30 minutos)</p> <p>Actividad 5. La Silueta de la feminidad. (45 min - 1 hora)</p> <p>Actividad 6. Lo que te pasa por ser quién eres: empatía a través de la música. (45 minutos - 1 hora)</p> <p>Actividad 7. Diálogo con referentes mayores. (1 hora)</p> <p>Actividad 8. Actividades afines a los objetivos del proyecto en el exterior del centro de menores. (2 - 3 horas)</p>
<p>BLOQUE 3</p> <p>Actividad artística (hip hop)</p>	<p>Actividad 9. Creación colectiva de una canción antirracista y antisexista. (5 sesiones de 1h.30min aprox.)</p>
<p>BLOQUE 4</p> <p>Evaluación</p>	<p>Actividad 10. Actividades de evaluación. (1h:45min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Haciendo memoria (15 -20 min)</li> <li>● Cuéntaselo a un colega (30 - 45 min)</li> <li>● Análisis de contenidos de la letra de la canción (30 - 40 min)</li> </ul>

### 3.1.1 BLOQUE 1: Actividades para romper el hielo

#### Actividad 1. *Encuentra a alguien que...*

**Objetivos:** facilitar el conocimiento mutuo de los participantes, recordar los nombres e introducir de modo relativamente informal cuestiones relacionadas con el objetivo general de la intervención.

**Duración:** 30 - 45 minutos aproximadamente (depende del número de integrantes del grupo)

**Materiales requeridos:** Para cada persona, una plantilla con preguntas/ítems y un bolígrafo o rotulador para anotar nombres.

**Descripción:** Se reparte la plantilla con los ítems, los usuarios se desplazan libremente por el espacio y se entrevistan mutuamente por parejas. Anotan los nombres de las personas que responden afirmativamente a la pregunta o ítem. Una vez todo el mundo se haya relacionado, volvemos al grupo grande y el facilitador pide que cada quien presente en voz alta a alguien que ha entrevistado, diciendo su nombre y comentando las respuestas que ha dado sobre experiencias, cualidades, gustos, anécdotas o situaciones. El facilitador puede animar con preguntas que ayuden a concretar más y conocer mejor a la persona. Si se ve necesario, se pueden anotar los nombres en un panel grande en la pared para que todo el mundo los vea y facilite retenerlos.

**Observaciones:** Durante los comentarios finales en grupo, el facilitador dinamizará la puesta en común con más preguntas o alguna reflexión sobre los ítems más relacionados con los objetivos de la intervención. La plantilla se diseñará en función de las características o intereses específicos del grupo. Es conveniente que el facilitador participe en la dinámica como uno más.

## Actividad 2. Parodia de la silueta (de la masculinidad)

**Objetivos:** Activar al grupo. Desdramatizar la importancia de la masculinidad, generando una distancia crítica a través del humor y la parodia.

**Duración:** 15 - 25 min

**Materiales requeridos:** La silueta de la masculinidad (ver actividad 4).

**Descripción:** Esta actividad se puede realizar en sesiones posteriores a la actividad de la silueta, pues es una creación del grupo: una silueta sobre la que se han escrito o expresado ideales de masculinidad según las diferentes preconociones del grupo. Para esta actividad, la silueta ha de colocarse en el suelo y el grupo debe rodearla. Suena música animada y el grupo comienza a girar alrededor de la silueta. Para la música y uno del grupo escoge un post-it, pictograma o dibujo de la silueta, dice qué rasgo es (fuerte, seguro, ligón, trabajador, etc.). El facilitador pide que la gente se mueva como ese rasgo (¿cómo se mueve uno muy fuerte, seguro, ligón, trabajador, etc.?). Todo el grupo debe moverse “así”. Se reactiva la música y caminamos alrededor de la silueta con esa pose o actitud. Cuando para la música, la persona a la izquierda del primero escoge un elemento de la silueta y repite la operación hasta que todos hayan escogido. Si el grupo es muy grande o se prefiere, pueden ir saliendo por parejas a un lado de la silueta mientras el grupo está al otro. La pareja debe acordar un rasgo o actitud que aparezca en la silueta sin decírselo al resto, que tendrá que adivinar de qué rasgo se trata por el teatro mudo de la pareja.

### 3.1.2 BLOQUE 2: Actividades de reflexión-sensibilización

#### **Actividad 3. Introducción a la formación. Debate sobre la expresión marroquí *machi rojola* (“no es de hombres”)**

**Objetivos:** Identificar normas culturales de masculinidad propias de la cultura de origen y dialogar acerca de ellas. Conocer la cultura de acogida desde un enfoque de género.

**Duración:** 30 - 45 minutos.

**Materiales requeridos:** No se requiere material específico, aunque si se quiere enriquecer el diálogo se pueden utilizar diferentes imágenes que expresen prácticas típicamente masculinas, ritos de paso, roles, etc., de diferentes culturas relacionadas con los países de origen de los participantes (por ejemplo, rito de circuncisión) y de los países de acogida.

**Descripción:** La dinámica consiste en preguntar acerca del término *machi rojola*<sup>14</sup> y lanzar preguntas y reflexiones a partir de sus usos, pues la sanción desvela también lo que se espera de un varón para ser reconocido como tal. *Rojola (rajel)* se refiere a los códigos de masculinidad en el Magreb. Es mencionado por el Corán en diferentes ocasiones, describiendo un modelo de honorabilidad de hombre musulmán. El término *machi rojola* expresa en dariya (idioma principal en Marruecos) un insulto que puede suponer una gran ofensa dicho a un hombre en ciertos contextos. Se podría traducir como “no es de hombres” y se usa para sancionar a un varón ya sea por su falta de lealtad hacia otros hombres, ya sea por su incapacidad ante roles masculinos demandados ante las mujeres. En el debate hay que estar atento a las expectativas de *proveer, proteger y procrear*. A lo largo de la conversación preguntaremos acerca de las expectativas sobre las mujeres, prestando atención a las divisiones de esferas. También es importante contrastarlo con la cultura de acogida y atender a las cuestiones que les resulten más chocantes, como la autonomía de las mujeres, su movilidad por espacios públicos, la edad tardía de matrimonio y procreación o la expresión pública de la realidad LGTBI+. Al final de la conversación preguntaremos sobre si sacan alguna conclusión e invitaremos a una reflexión sobre la idea de “patriarcado” en las culturas, sobre por qué migran más hombres que mujeres, sobre las diferentes condiciones en que ellas y ellos lo hacen, etc.

**Observaciones:** Esta dinámica tiene sentido si hay una presencia importante de magrebíes en el grupo. Si se trata de un grupo mixto, con chicos de países subsaharianos, aún puede funcionar, ya que la mayoría de ellos han pasado temporadas largas en Marruecos y conocen el idioma. En este caso, preguntaremos por una expresión parecida en los idiomas de origen.

---

<sup>14</sup> El uso pedagógico de la expresión está inspirado en el podcast feminista Machi Rojola, producido por el colectivo Ellile en Casablanca. Amine Boushaba (27/06/2021): El podcast que busca una nueva masculinidad inclusiva en Marruecos, en Eldiario. [https://www.eldiario.es/internacional/podcast-busca-nueva-masculinidad-inclusiva-marruecos\\_1\\_8071549.html](https://www.eldiario.es/internacional/podcast-busca-nueva-masculinidad-inclusiva-marruecos_1_8071549.html)

#### Actividad 4. La Silueta de la masculinidad

**Objetivos:** Profundizar sobre los estereotipos y expectativas de masculinidad que, consciente o inconscientemente, tienen los integrantes del grupo y debatir críticamente sobre ellas, tomando la identidad de género como algo sobre lo que se puede cobrar distancia, señalando efectos negativos para las mujeres, niñas y niños, otros colectivos y los propios hombres e identificando necesidades de cambio para tener relaciones en igualdad. La silueta pasa a ser un recurso al que volver en siguientes sesiones.

**Duración:** 1 hora y 15-30 minutos.

**Materiales requeridos:** papel continuo, rotuladores, post-it (también revistas, pictogramas), pegamento, adhesivo.

**Descripción:** Se pide al menos 2 voluntarios, uno debe dibujar la silueta del otro sobre un papel continuo en el suelo. Una vez dibujada la silueta con forma humana, le pedimos que le pongan un nombre masculino (que NO coincida con alguien que esté en la sala). Arriba del panel el facilitador escribe: “Nombre será todo un hombre si...”. Adherimos la silueta sobre la pared. Cada quien debe escribir en el post-it un rasgo que caracteriza a un verdadero hombre y colocarlo sobre la silueta, tratando de relacionar la idea con una parte del cuerpo por algún motivo. Para facilitar la participación de quienes tengan más problemas de lecto-escritura, se puede escribir en idioma nativo o bien, se pueden usar pictogramas y revistas para que recorten imágenes o frases. Una vez completada la silueta podemos ir repasando “qué se espera de un hombre” siguiendo un orden de pies a cabeza o a la inversa. El facilitador puede introducir alguna idea en la silueta que considere estratégicamente importante de cara a los objetivos de la sesión. Se pide a cada quien que exponga lo que ha puesto. El facilitador debe ayudar a relacionar ideas entre sí. Además, a través de esta actividad podemos detectar muchos temas importantes sobre los que incidir en siguientes sesiones.

**Observaciones:** Es importante realizar fotos e incluso pasar la información contenida en la silueta a un documento, analizando y organizando los patrones que aparezcan, para poder realizar una devolución ordenada al grupo en próximas sesiones.

#### Actividad 5. La Silueta de la feminidad

**Objetivos:** Identificar expectativas sobre las niñas y mujeres y contrastarlas con las expectativas sobre los hombres, tratando de movilizar la empatía.

**Duración:** 45 min - 1 hora.

**Materiales requeridos:** Los mismos materiales utilizados para la creación de la silueta de la masculinidad, así como la silueta de la masculinidad misma. Se pueden introducir otras revistas y pictogramas y post-it de un color diferente.

**Descripción:** Sobre la misma silueta, se les dice que ha habido un error, que no era la silueta de un hombre, sino de una mujer y le ponen nombre. A partir de la frase escrita “Nombre será toda una mujer si...”, se rellena la silueta con post-it, pictogramas y/o recortes de revistas. Repasamos los estereotipos y expectativas del grupo acerca de las mujeres y debatimos sobre ellas a partir de la exposición que cada uno hace de lo que ha incluido en la silueta. El facilitador debe ayudar a ponerlo en relación con la silueta de la masculinidad, señalando diferencias y consecuencias relacionadas con las violencias machistas sobre las mujeres y personas LGTBI+, planteando preguntas acerca de ideales de masculinidad no violenta, no machista y no homófoba.

**Observaciones:** Con el fin de activar la empatía hacia las mujeres o personas LGTBI+ se pueden trazar analogías entre el racismo y el machismo, como dos formas de violencia estructural y cultural que se crean a partir de la creencia en su superioridad por parte de un grupo (hombres, blancos, europeos, cristianos, etc), para así conectar al grupo con la idea de que hay violencias o creencias violentas que puedo tener sobre las mujeres o sobre las personas homosexuales que son muy parecidas a las que otras personas pueden tener sobre mí por mi color de piel, mis creencias religiosas, mi edad, etc. Las diferencias biológicas y culturales no justifican las desigualdades.

## Actividad 6. Lo que te pasa por ser quién eres y empatía a través de la música.

**Objetivos:** Estimular la empatía hacia las mujeres a partir del hip hop y marcar el sentido de la creación de una canción-videoclip por la igualdad.

**Duración:** 45 minutos - 1 hora.

**Materiales requeridos:** Videoclip de Morad y Miss Raisa, conexión a internet, ordenador portátil, proyector y altavoz. Fotocopia con letras.

**Descripción:** En España, el cantante de trap Morad es un ídolo para los menores que migran solos, llegando a impregnar la cultura musical de los centros de menores, ya que representa una especie de portavoz de los MDLR (*mec de la rue*) magrebíes en España y sus letras e iconografía remite a códigos culturales locales de los chicos marroquíes, como la lealtad, el barrio o el amor la madre. Hay que tener en cuenta que no es un ídolo para los subsaharianos, por lo que la dinámica puede tener un impacto algo menor sobre ellos e, incluso, puede ser una oportunidad para ellos para quejarse de la excesiva presencia de Morad en los espacios y recursos audiovisuales comunes del centro, que tienden a ser acaparados por los marroquíes cuando son mayoría. Se les pide que decidan una canción de entre sus canciones favoritas y vemos el videoclip. Dialogamos sobre sus mensajes, sobre por qué dice lo que dice, a quién se

dirige, qué significan las escenas del video, etc. El facilitador debe conectar la relación entre lo que dice y su posición en la sociedad (Morad es hijo de marroquíes nacido en España que nunca se sintió acogido como español, por lo que se identifica más bien con el país de origen de sus padres y su cultura). Se puede visionar después la entrevista: *Morad habla del clasismo y racismo en su paso por un colegio jesuita - Lo de Évole (La Sexta)* <https://www.youtube.com/watch?v=5qkaBvbSE94>, donde Morad identifica y reflexiona sobre formas de violencia racista y clasista que vivió en su infancia en España. Se debate sobre el video, profundizando sobre qué es racismo y clasismo, dos formas de violencia que pueden percibir en primera persona en cuanto que grupo oprimido. A continuación, al hilo de la reflexión, preguntamos acerca de la violencia machista, ¿quiénes la ejercen?, ¿quiénes la sufren?, ¿por qué?, ¿qué consecuencias tiene?, ¿qué formas de violencia machista hay?, ¿de qué se quejan las mujeres?, ¿y las personas LGTBI+?, ¿las escuchamos? Es posible que, por tabúes culturales, ellos mismos no planteen las violencias sexuales o las homófobas, por lo que el facilitador podría tener que abrir el tema él mismo, así como la violencia de género, la dependencia económica, la explotación como cuidadoras y en el trabajo doméstico y otras formas más sutiles, si no salen del propio grupo. A continuación, visionamos el videoclip *Niña* de Miss Raisa, una chica de origen marroquí que emigró con su familia a los 8 años y que canta hip hop acerca de las fronteras que se encontró en España como niña musulmana de origen marroquí (por ejemplo, rechazo islamófobo por el uso del velo) y cómo fortaleció su autoestima al crecer. En el videoclip aparece como una mujer joven musulmana activa, fuerte, valiente, directa, segura de sí misma, protagonista y crítica. Una vez visionamos el vídeo preguntamos sobre sus sensaciones y sobre el contenido de la letra. ¿Os ha chocado?, ¿os gusta o genera rechazo? Si es necesario, se repartirá un documento con la letra para que el grupo la lea con detenimiento o se traduzcan las cosas que no se entienden. Lanzamos preguntas para que identifiquen la posición enunciativa de Miss Raisa: ¿por qué habla de lo que habla?, ¿desde dónde habla?, ¿qué le ha pasado que no le pasaría a un chico?, ¿de qué se queja?, ¿cómo ha reaccionado?, ¿habíais pensado antes en qué le podía estar pasando a una chica que también emigró? La actividad puede cerrarse con una reflexión acerca de las palabras e ideas que hemos trabajado: racismo, clasismo, machismo y, en ambos casos, resiliencia en la que se canaliza la violencia recibida hacia prácticas de expresión artística. Por último, el facilitador debe conectar la actividad con el sentido de la creación de una canción (u otra práctica artística, según el caso) por parte del grupo.

## Actividad 7. Diálogo con referentes mayores

**Objetivos:** Ofrecer referencias legítimas de personas que migraron de los mismos países o en condiciones similares al grupo y que participan en organizaciones y realizan actividades a favor de la igualdad racial, de género, religiosa, etc.

**Duración:** 1 hora

**Materiales requeridos:** según la forma de la actividad, si es online o presencial.

**Descripción:** una de las dificultades o errores a salvar en el campo profesional, según el estudio que hemos realizado en la primera fase del proyecto, es la falta de contacto de los menores con referentes adultos que compartan rasgos socio-culturales y biográficos con ellos. Por tanto, es conveniente realizar alguna actividad con personas que llegaron en calidad de migrantes desde países cercanos a los de los miembros del grupo, que realizan acción social de algún tipo y que son sensibles a los objetivos del proyecto, así como a la situación de los menores migrantes. Para ello se debe conocer el tejido asociativo y a las personas de referencia a las que poder invitar a compartir una sesión para reflexionar sobre la igualdad, sobre las dificultades que tuvieron, sobre los conflictos del propio grupo, sobre choque culturales, sobre sus estrategias de inclusión en la sociedad, etc. Así mismo, es conveniente la participación de alguna mujer sensible a la igualdad de género, que pueda introducir nociones sobre feminismo islámico y problematizar desde su posición como mujer que emigró desde el Magreb y/o algún país subsahariano. El facilitador debe haber puesto en antecedentes sobre la reflexión, dificultades, conflictos, virtudes, etc., del grupo a los colaboradores y colaboradoras, así como avisar previamente al grupo para que aprovechen la oportunidad para plantear preguntas y cosas que les inquietan, más allá de encontrar trabajo y conseguir papeles. Lo ideal es que se trate de una actividad presencial, pero se puede realizar online en caso de dificultad para ello.

**Observaciones:** Este tipo de actividades debe adaptarse especialmente al contexto, por lo que se debe conocer el tejido asociativo y a las personas de referencia que puedan ejercer ese rol, más allá de si el facilitador ya ocupa una posición socio-cultural afín a la de los miembros del grupo, con lo que ya estaría cumpliendo esa función de referencia desde el principio de la relación con el grupo.

### **Actividad 8. Actividades afines a los objetivos del proyecto en el exterior del centro de menores.**

**Objetivos:** salir del esquema de “sesiones cerradas” (espacios cerrados) para generar otra forma de relacionarnos y una experiencia afectiva en contacto con la comunidad local.

**Duración:** 2 - 3 horas

**Materiales requeridos:** capacidad de desplazamiento en grupo hacia o dentro de la localidad con transporte privado o público.

**Descripción:** durante la investigación en primera fase, una de las necesidades de mejora que se detectaban era el contacto de los menores con la comunidad local, más allá de la asistencia a un centro educativo o a unas prácticas laborales. En este sentido, son importantes las actividades y relaciones que establecen en su tiempo libre o de ocio. En el contexto socio-educativo X-MEN, tal vez se pueda mezclar ocio con actividad educativa. En cualquier caso, al programar la intervención se recomienda tener en cuenta actividades relacionadas con los objetivos del proyecto y las necesidades socio-educativas del grupo. Puede tratarse de unas jornadas promovidas por algún colectivo social o vecinal, de una actividad cultural, deportiva,

etc. Nuestra experiencia se basó en acudir a la proyección de un documental sobre menores que migran solos en el contexto de las jornadas antirracistas organizadas por un colectivo vecinal de la ciudad. Allí, los miembros del grupo tomaron contacto con personas locales sensibles al tema y con participantes del documental ya mayores de edad que habían pasado por su situación. Además, participaron del coloquio como afectados en primera persona e hicieron algunos contactos a los que acudir potencialmente cuando salgan a los recursos de mayoría de edad. En resumen, conocieron un “lugar seguro” en la ciudad. La tarea del facilitador tiene más que ver aquí con coordinarse con las profesionales del centro de menores y con el espacio al que se va acudir si es necesario, así como cuidar del grupo mientras dura la actividad.

### 3.1.3 BLOQUE 3: Actividad artística

#### Actividad 9. Creación colectiva de una canción antirracista y antisexista<sup>15</sup>

**Objetivos:** promover el protagonismo de los menores que migran solos en lanzar un mensaje por la igualdad de género y racial a la sociedad de acogida.

**Duración:** la duración se ha de adaptar a las posibilidades del contexto. Se recomienda un mínimo de 5 sesiones de 1h:30min para realizar los pasos orientativos que se ofrecen en la descripción.

**Materiales requeridos:** equipo audiovisual (ordenador portátil, altavoz), conexión a Internet o videos de referencia descargados, batería digital de bases musicales, folios, bolígrafos, impresora, espacio amplio y cómodo para ensayar.

#### Descripción:

- **Paso 1.** Diálogo sobre la música, el hip hop, tipos de hip hop, el hip hop de denuncia social, el hip hop como herramienta potente de expresión y comunicación. Ejemplos de cantantes, de otras creaciones amateurs similares.
- **Paso 2.** Centra el tema a partir de las siguientes preguntas a partir de las cuales inspirar la creación de las letras:

❖ *¿Qué le dirías a alguien que se cree superior a otra persona por el color de su piel*

---

<sup>15</sup> Video documental de la intervención, incluyendo extractos de la canción: ¿Prejuicios a mí? - Proyecto X MEN para menores que migran solos. Fundación Cepaim (03/07/2023). [Enlace al video](#)  
Videoclip con letras en español y dariya: Machi Rojola (No es de hombres) - Proyecto X MEN para menores que migran solos. Fundación Cepaim (29/08/2023). [Enlace al video](#)

❖ *¿Qué le dirías a otro chico que se cree superior a las mujeres por ser un chico?*

Con estas 2 preguntas se busca la interpelación antisexista entre varones y la conexión empática entre el racismo que son susceptibles de sufrir (aunque también ejercer entre ellos) y el machismo que son susceptibles de ejercer.

- **Paso 3.** Escoger entre todos una base a partir de una batería de clips cortos. Una vez escuchadas se pueden ir votando y agrupando de más a menos hasta escoger una de consenso.
- **Paso 4.** Creación de letras, es un proceso que puede ser individual o por parejas, siempre con apoyo para la escritura. Para los menores con especial dificultad para la escritura por provenir de culturas orales se puede utilizar una grabadora con el móvil o directamente con alguien de apoyo pasando a escrito. Se pueden utilizar diferentes idiomas, traduciendo el contenido.
- **Paso 5.** Organización de la letra por párrafos y reparto de los mismos. Reflexión sobre la letra, cambios si es necesario y cierre del texto.
- **Paso 6.** Ensayos individuales y de conjunto con la base escogida.
- **Paso 7.** Grabación de la canción y edición. Si no se cuenta con un equipo de grabación y edición, se ha de contar con un estudio, ya sea solicitándolo con antelación en algún recurso público o por otra vía. Si se cuenta con los recursos, se recomienda grabar el proceso y hacer un videoclip que permita una devolución al grupo pero, también, a la sociedad misma a través de su difusión.
- **Paso 8.** Devolución, escucha colectiva, comentarios, reflexiones.

**Observaciones:** Lo recomendable es que estas sesiones sean conducidas por alguien especializado en educación social a través del hip hop.

### 3.1.4 BLOQUE 4 Actividades de evaluación

#### Actividad 10. Actividades de evaluación

**Objetivos:** Activar la memoria sobre lo hecho y vivido en las sesiones, detectar las ideas-fuerza y los afectos-fuerza que ha generado la formación, conocer su grado de satisfacción en función de la recomendación o no de la formación y analizar el discurso del grupo en relación al objetivo de la formación.

**Duración:** 1h:45min en total.

**Materiales requeridos:** un panel de papel, adhesivo, post-it, rotuladores

**Descripción:** A continuación, presentamos 3 actividades para realizar consecutivamente.

- a) **Haciendo memoria** (15 -20 min): A través de una presentación dinámica presentamos fotos de todas las sesiones que hemos hecho mientras suena la canción que han creado. Mientras se ven las fotos de cada sesión se lanzan preguntas: ¿Qué hicimos ese día?, ¿de qué hablamos?, ¿qué pasó?, ¿para qué sirvió esa actividad?, ¿qué aprendisteis ese día?, etc.
- b) **Cuéntaselo a un colega** (30 - 45 min): Se dibuja una diana en un panel sobre la pared y se pide que respondan por escrito o dibujando, en el idioma que elijan, a lo siguiente: *Imagina que tienes que contarle a un colega de qué iban estos talleres, ¿qué 3 palabras importantes necesitarías para explicarlo y que lo entienda?*

Se les pide que coloquen los post-it en el interior de la diana si le recomendarían hacer la formación y fuera del anillo de la diana en caso de que no. Cada idea debe ir en un post-it (se puede hacer nube de palabras in situ). Una vez colocados, se pide que quien quiera comentar sus post-it y justificar dónde lo ha colocado lo presente frente al grupo. Otra posibilidad es que el grupo contemple el panel y escoja 3 ideas que aparecen con las que están de acuerdo (que no son las que ellos han puesto) y las comenten.

- c) **Análisis de contenidos de la letra de la canción** (30 - 40 min): Por un lado, se puede presentar la letra dividida en párrafos numerados y cada párrafo en un folio en grande sobre la pared. El grupo repasa la letra y cada miembro escoge un párrafo preferido (que no sea escrito por él) y justifica por qué le gusta especialmente. Por otro lado, desde un enfoque adulto especializado y fuera de sesión, se recomienda realizar un análisis del discurso de la letra como evidencia de resultado de las reflexiones, pues la letra debe ser una muestra de las ideas de igualdad trabajadas en las sesiones.

## Referencias bibliográficas

Iván Rodríguez Pascual (2007) Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. CIS, Madrid.

Homes Igualitaris - AHIGE Catalunya (2022) Solos/Aluahdamia. Guía para espacios de acogida y trabajo en masculinidades con niños y adolescentes migrantes solos. [Enlace al video](#)

Sánchez- Scilia, A. y Uribe, P. (2021) La masculinidad en el proceso de niño a adulto como experiencia liminal permanente, Quaderns de Ps