

TRABAJO FINAL DE MÁSTER CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL

ENFOQUE INTERSECCIONAL Y MASCULINIDADES NO HEGEMÓNICAS EN LA  
ATENCIÓN DE JÓVENES AFECTADOS POR LOS CONFLICTOS ARMADOS –  
PROYECTO ERASMUS+ KA153

CARLOS EDUARDO CUBILLOS PÉREZ

Estudiante

ANNEMIE VERMAELEN

Tutora

Castellón, junio, 2023

### Palabras Clave:

Interseccionalidad, masculinidades no hegemónicas, conflictos armados, género, trabajo juvenil.

### Resumen:

El presente Trabajo Fin de Máster es una propuesta de proyecto Erasmus+ en la modalidad de “Movilidad de trabajadores por la juventud KA153”. El proyecto tiene el objetivo de enriquecer los conocimientos y competencias en la implementación del enfoque interseccional y masculinidades no hegemónicas en la labor de atención a jóvenes afectados por los conflictos armados. El documento presenta, en primer lugar, un abordaje teórico sobre la interseccionalidad y las masculinidades no hegemónicas; posteriormente, la metodología que se propone para el proyecto es una combinación entre la educación no formal con las fases de la educación liberadora: leer el mundo, reflexionar, actuar. Finalmente, se desglosan los objetivos, beneficiarios, actividades y presupuesto del proyecto con miras a presentarlo en la convocatoria Erasmus+ 2021 – 2027 de la Comisión Europea.

*Al Centro Studi Sereno Regis, a Ilaria Zomer, per avermi dato la libertà di continuare a sognare e lavorare per la Pace*

*A mi tutora de tesis.  
A mis profesoras/es.  
A mi familia.*

## INDICE

<b>Planteamiento del problema</b> .....	5
<b>Justificación</b> .....	7
<b>Marco teórico</b> .....	10
<b>Interseccionalidad</b> .....	10
<b>Masculinidades</b> .....	12
<b>Interseccionalidad y masculinidades en conflictos armados y su transición hacia las culturas de paces</b> .....	15
<b>Marco metodológico</b> .....	18
<b>La Educación no formal como metodología crítica de aprendizaje</b> .....	20
<b>Técnicas de la Educación Liberadora para la implementación del proyecto</b> .....	22
<b>Desarrollo del proyecto</b> .....	25
<b>Objetivos</b> .....	25
<b>Objetivo general</b> .....	25
<b>Objetivos específicos</b> .....	25
<b>Destinatarios</b> .....	25
<b>Actividades</b> .....	26
<b>Training</b> .....	28
<b>Bazar name</b> .....	30
<b>Clock name game</b> .....	30
<b>Papertopia</b> .....	31
<b>La flor de las identidades y el poder</b> .....	32
<b>Caminata de la interseccionalidad y los privilegios</b> .....	33
<b>El reloj de los roles</b> .....	34
<b>Posibles organizaciones aliadas como invitadas</b> .....	35
<b>Cronograma</b> .....	38
<b>Discusión de resultados</b> .....	43
<b>Referencias</b> .....	46

## ENFOQUE INTERSECCIONAL Y MASCULINIDADES NO HEGEMÓNICAS EN LA ATENCIÓN DE JÓVENES AFECTADOS POR LOS CONFLICTOS ARMADOS – PROYECTO ERASMUS+ KA153

### Planteamiento del problema

El presente Trabajo Fin de Máster propone la realización de un proyecto de movilidad de trabajadores en el ámbito de la juventud, para desarrollar sus conocimientos y capacidades en la incorporación de un enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas, en su labor de atención a jóvenes afectados por los conflictos armados. Para alcanzar este propósito, en primer lugar, se aborda teóricamente la interseccionalidad y las masculinidades no hegemónicas como herramientas para implementar acciones integrales de acompañamiento a víctimas de conflictos armados. Posteriormente, se observa la metodología del proyecto que incluye una combinación entre la educación no formal y las fases de la educación liberadora: leer el mundo, reflexionar y actuar. Finalmente, se presentan las partes que componen el proyecto con su respectivo formulario de aplicación.

Esta propuesta responde a la convocatoria EAC/A10/2022 de la Unión Europea para el programa Erasmus+ 2021 – 2027. El proyecto se enmarca específicamente en la “Key Action 1: Learning Mobility Of Individuals”, que tal como lo define el Reglamento del Programa Erasmus+ son acciones de “movilidad de alumnos, estudiantes, aprendices y jóvenes, así como para profesores, maestros, entrenadores, trabajadores juveniles, entrenadores deportivos, personal de instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil para emprender una experiencia de aprendizaje y/o profesional en otro país” (Comisión Europea, 2023, pág. 15). Dentro de esta, la propuesta apunta específicamente a la línea Mobility Projects For Youth Workers, la cual busca “apoyar el desarrollo profesional de los trabajadores juveniles y, por lo tanto, el desarrollo de un trabajo juvenil de calidad a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional, a través de experiencias de aprendizaje no formales e informales en actividades de movilidad” (Comisión Europea, 2023, pág. 156).

El proyecto se entregará a la organización Centro Studi Sereno Regis, un espacio cultural dedicado desde 1982 a Investigación para la Paz, la Educación para la Paz y la documentación de las luchas no-violentas. Como se informa en su sitio web, su misión es:

"promover una cultura de paz y no-violencia. Para nosotros, esto significa tener en cuenta todas las formas de violencia: directa, cultural y estructural. Nuestro compromiso se extiende en tres áreas, complementarias a entre sí: investigación (para demostrar que la noviolencia es posible), educación (para enseñar a muchos lo que significa aplicar la noviolencia en la sociedad) y acción (porque la noviolencia sólo funciona cuando es un impulso desde abajo para el cambio)" (Página web del Centro Studi Sereno Regis).

En 2022 el Centro Studi Sereno Regis inició la implementación de un proyecto Erasmus+ denominado “Youth Work for Rehabilitation of Young people Affected by War and Armed Conflicts” el cual tiene el objetivo de desarrollar las capacidades de los trabajadores dedicados a la recepción, acompañamiento y atención de jóvenes afectados por los conflictos armados. El proyecto cuenta con 6 países aliados Armenia, Azerbaiyán, Italia, Kosovo, Polonia y Ucrania. Está compuesto de cuatro actividades principales: un seminario de transferencia de conocimientos y experiencias de organizaciones dedicadas a la atención de jóvenes afectados por la guerra; un training para el aprendizaje de nuevas metodologías, herramientas que los operadores puedan incorporar en su labor; la implementación de iniciativas locales con los conocimientos adquiridos en la fase previa; y una investigación y la elaboración de manual sobre las necesidades e instrumentos de los operadores en el campo. La presente propuesta busca dar continuidad a dicho proyecto, incluyendo un trabajo específico sobre el enfoque interseccional y las masculinidades no hegemónicas como mecanismos para la atención a víctimas de conflictos armados.

## Justificación

La importancia del presente Trabajo Fin de Máster y del proyecto de movilidad se evidencia en cuatro líneas: dar continuidad a un proceso de aprendizaje y fortalecimientos de capacidades, el abordaje teórico-práctico de la interseccionalidad y las masculinidades no hegemónicas como instrumentos para analizar la realidad e incorporar en la atención a víctimas de conflictos armados, la contribución al desarrollo de conocimientos y capacidades de trabajadores en el campo de la juventud (Youth Workers), y la metodología propuesta que involucra la interacción entre organizaciones y operadores de diferentes países del mundo a través de la educación no formal y la educación liberadora.

En primer lugar, como se mencionó anteriormente, este proyecto busca dar continuidad a un proyecto Erasmus+ implementado por el Centro Studi Sereno Regis y otras nueve organizaciones socias de diferentes países. En el proceso actual se ha manifestado la necesidad de conocer, aprender e implementar nuevos métodos y enfoques en la atención a jóvenes afectados por los conflictos armados. De allí el interés de comprender e incorporar el enfoque interseccional y las masculinidades no hegemónicas como mecanismos para analizar las realidades e implementar acciones integrales que valoren las identidades de los beneficiarios, pero que también comprendan sean transformativos frente a los múltiples sistemas de dominación que recaen sobre sí por el mismo motivo.

En segunda instancia, la interseccionalidad es una herramienta analítica que permite reconocer las desigualdades sistémicas que se configuran a partir de la interacción de diferentes factores sociales como el género, la raza, la clase social, la edad, la condición de discapacidad, el territorio, la condición de migración, entre otros. De allí que resulte sumamente importante incorporar este enfoque en el acompañamiento y atención a víctimas de conflictos armados, puesto que no solo permite tener una amplia comprensión de las afectaciones que enfrenta cada víctima, además habilita la construcción de planes de acción que consideren dicha variedad de factores y propendan por acciones de acceso a oportunidades y goce efectivo de los Derechos Humanos. Tal como lo argumenta Andrea Zota Bernal (2015):

“al identificar la multidimensionalidad de la identidad de los sujetos y los colectivos, los derechos deben conectarse permanentemente y en diferentes niveles para lograr confrontar los diversos orígenes de las opresiones que afrontan las personas de manera simultánea, es decir lograr identificar y contrarrestar las situaciones evitables y concurrentes de vulnerabilidad en las que se sitúan” (Zota Bernal, 2015)

Por su parte, las masculinidades no hegemónicas permiten deconstruir el modelo tradicional de masculinidad basado en valores y comportamientos ligados, entre otros, a la virilidad, autoridad y la fuerza, sustenta, refuerza y perpetúa el machismo y cualquier tipo de violencias basadas en género. Este enfoque permite promover espacios más sanos a través de acciones como desaprender los roles de género establecidos históricamente, contribuir a generar relaciones más igualitarias y eliminar todas las formas de discriminación y violencia contra mujeres y hombres que se viven cotidianamente.

En tercer lugar, esta propuesta de proyecto significa una contribución al desarrollo de conocimientos y capacidades de trabajadores en el campo de la juventud (Youth Workers), puesto que los trabajadores juveniles necesitan apoyo específico para abordar situaciones complejas cuando trabajan con jóvenes afectados por la guerra y el conflicto armado, analizando conjuntamente el aprendizaje intercultural, la salud mental y el trauma, abordando distintos factores que se entrelazan para limitar el acceso a los derechos sociales y la participación en la vida local. De allí que la incorporación de estos enfoques permitiría enriquecimiento de sus capacidades para la toma de decisiones, el acompañamiento, la atención de y la cooperación intersectorial entre los diferentes servicios involucrados en la integración de los jóvenes afectados por los conflictos armados: legal, educación, vivienda, empleo, etc.). El encuentro con otros profesionales, organizaciones, investigadores que aplican estas herramientas cotidianamente en el campo, puede significar un apoyo para la motivación de los profesionales y para la mejora de la calidad de su trabajo.

Finalmente, la importancia de la metodología propuesta representa, por un lado, el encuentro entre Youth Workers, con investigadores y operadores de organizaciones aliadas, abre la posibilidad de construir una comunidad de trabajadores por la juventud en Europa y otras latitudes con capacidades para acompañar y atender a jóvenes afectados por los

conflictos armados, con un enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas que sea transformativo con las múltiples estructuras de poder y sistemas de discriminación. Adicionalmente, la metodología a implementar, centrada en la educación no formal y en elementos de la educación liberadora como son ver el mundo, reflexionar y actuar, nutre la autorrealización de las personas, la profundización de relaciones sociales y el impulso de transformaciones en el entorno social y medioambiental.

En síntesis, la importancia de la presente propuesta de proyecto se sustenta en la necesidad de contribuir al desarrollo de capacidades de operadores que trabajan por la juventud, específicamente aquella afectada por los conflictos armados, con el objetivo de incorporar enfoques amplios, integrales, con una visión holística de las realidades, que permitan implementar acciones que busquen la transformación de los conflictos y de las múltiples afectaciones a las que se enfrenta la juventud en mención.

## Marco teórico

En este apartado se presenta la estructura teórica que soporta la propuesta de proyecto, de acuerdo con las dos principales categorías de análisis: interseccionalidad y masculinidades no hegemónicas, con el elemento transversal de su aplicación en contextos de conflictos armados. En ese sentido, la línea argumentativa inicia con la teorización de la interseccionalidad como enfoque analítico-práctico; posteriormente, una aproximación a las masculinidades alternativas y su importancia en la prevención de violencias basadas en género; y finalmente, la aplicación de estos dos enfoques en contextos de conflictos armados o en la atención de personas afectadas por ellos.

## Interseccionalidad

La noción de interseccionalidad, ampliamente impulsada por los Estudios Feministas, nace de la necesidad de dar cuenta de las imbricaciones de diferentes relaciones de poder vinculadas a la interacción entre las múltiples categorías de identidad que se configuran en un individuo: género, raza, clase, edad, nacionalidad, situación de discapacidad, estado civil, nivel educativo y laboral, entre muchas otras, que hacen posible la convergencia de distintos tipos de discriminación y sistemas de exclusión. Este enfoque teórico, metodológico y político permite comprender las relaciones entre identidades coexistentes y sistemas conectados de opresión como el patriarcado, el racismo, el clasismo, la discriminación por identidades de género, por situación de discapacidad, el adultocentrismo, el capitalismo, entre otros.

Aunque la intersección entre las diferentes categorías había sido mencionada por otras autoras como Angela Davis en su libro *Mujeres, raza y clase* (1981), fue Kimberlé Crenshaw quien acuñó el término en 1989. Según la autora, la interseccionalidad es definida como “la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas” (Crenshaw, 1995, pág. 359). Su análisis permitió reflexionar sobre cómo actúan las diversas estructuras de poder debido a la interacción entre diferentes categorías

identitarias que configuran a las personas. Cabe resaltar que la interseccionalidad no debe ser entendida como la suma de identidades, sino como una interacción que produce experiencias sustantivamente diferentes y determina el acceso diferenciado a oportunidades, recursos y derechos.

En principio, autoras como Crenshaw y Davis, utilizaron el término como un enfoque teórico-analítico para comprender y visibilizar el entrecruzamiento simultáneo de diferentes formas de discriminación de las que eran víctimas las mujeres negras en Estados Unidos, que al interactuar con otras estructuras o mecanismos de opresión, se crean diferentes dimensiones de desempoderamiento. Posteriormente, autoras de otras latitudes como Ochy Curiel y Mara Viveros, desde una perspectiva crítica al feminismo hegemónico, asumieron el modelo interseccional como marco comprensivo de la realidad, es decir, un enfoque metodológico pero también político para comprender el posicionamiento que se impone a las personas al interior de una sociedad o grupo social con base en sus identidades múltiples.

La interseccionalidad ha evolucionado considerablemente como concepto, lo que ha hecho que autoras de todas las latitudes encuentren en este enfoque varias perspectivas y formas de uso. Por ejemplo, Mara Viveros Vigoya expone que este enfoque tiene una vertiente inminentemente académica y, por tanto, teórico-analítica, explicitando que la comprensión de las relaciones entre formas de desigualdad social debe estudiarse desde por lo menos los siguientes tres puntos: El primero, que el sexismo, el racismo y el clasismo tienen dispositivos comunes de funcionamiento como la naturalización, la racialización del otro y el uso de la relación naturaleza-cultura; el segundo, que estas relaciones se reconstruyen y complementan mutuamente; el tercero, que es imposible comprender el género y la sexualidad sin la dimensión étnico-racial. (Gil Hernández, 2011, como se citó en Iza Certuche, 2018)

En ese sentido, de acuerdo con Patricia Hill Collins, para implementar un enfoque interseccional político y metodológico, se requiere abordar las escalas macro y micro sociales. La primera se interroga por la implicación de los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades; mientras que en la escala micro se consideran los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales (Hill Collins, 2000).

En síntesis, a partir de un análisis de interseccionalidad es posible establecer las estrategias y medidas que logren transformar positivamente, mitigar, reducir e idealmente, a largo plazo, erradicar las relaciones de poder que reproducen, profundizan o perpetúan diferentes discriminaciones y exclusiones. Implementar el enfoque interseccional permite definir estrategias, políticas públicas, presupuestos, programas y proyectos dirigidos a lograr transformaciones culturales e institucionales para cerrar las brechas de desigualdad, exclusión y desventaja que afectan de manera diferencial a los grupos sociales históricamente vulnerados.

## Masculinidades

Con la comprensión del sistema patriarcal como una estructura presente en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, inició un cuestionamiento por la responsabilidad de los hombres en el desaprender aquellas prácticas y roles que promueven las desigualdades y violencias basadas en género. De allí, surge la necesidad de analizar la construcción y socialización de la masculinidad, entendida esta como el “conjunto de actitudes, valores y comportamientos considerados socialmente aptos para los hombres y en el cual los hombres encuentran su sentido individual y colectivo frente a la sociedad y frente a sí mismos” (Red de Masculinidad por la Igualdad de Género (REDMAS), 2019).

Estos roles socialmente impuestos a lo masculino y lo femenino se sustentan en tres dimensiones articuladas: (i) las relaciones de poder; (ii) las relaciones de producción; y (iii) las relaciones de afecto, emociones y sexualidad (Connell, 1987, como se citó en De Martino Bermúdez, 2013). De allí que se le haya asignado a la identidad masculina valores como la virilidad, la fuerza, la solvencia, valores considerados socialmente superiores a aquellos asignados a la identidad femenina: debilidad, emotividad, cuidado.

En ese sentido, autores como Badinter (1993), Connell (1997), Kimmel (1997) y González Moreno y Camacaro Gómez (2013) señalan que la identidad masculina se define por oposición a lo femenino. El hombre para hacer valer su identidad masculina debe convencer a los demás que no es una mujer, que no es un bebé y que no es un homosexual. Del mismo modo, Kimmel (1997) expone que la masculinidad está conformada por un

conjunto de significados cambiantes, aunque recorridos por una constante: la construcción histórico-social de la virilidad que tiene lugar en la oposición a las mujeres y a las minorías sexuales y raciales. Así, la masculinidad es ante todo la “huida de lo femenino” (Kimmel, 1997).

Por ello, Gillette y Moore expresan que esta definición de la masculinidad se ve determinada por cuatro arquetipos: el rey, el hombre debe llegar a ser quien lidera, quien mantiene el control; el guerrero, por las características de agresividad, fuerza, estrategia que socialmente debe cumplir un hombre; el mago, como aquel individuo cargado de sabiduría, visión para tener solvencia, éxito; y el amante, por las características de virilidad y reproducción (Moore & Gillette, 1991).

Los Men's studies, sin embargo, plantean que no existe una única masculinidad, sino múltiples masculinidades, que las concepciones y las prácticas sociales en torno a la masculinidad varían según los tiempos y lugares, que no hay un modelo universal y permanente de la masculinidad válido para cualquier espacio o para cualquier momento. Uno de los principales autores en identificar diferentes tipos de masculinidades es Raewyn Connel (1987), quien señaló tres categorías: la masculinidad hegemónica, es ese tipo ideal, inalcanzable pero que la sociedad impone e incita a alcanzar, es aquella que tiende a reproducir la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres, que perpetúa las características mencionadas anteriormente.

Por su parte, las masculinidades conservadoras, son aquellas que de alguna forma colaboran con la manutención de la masculinidad hegemónica. Corresponde a los hombres que luchan por alcanzar ese tipo ideal, puesto que este sistema de dominación patriarcal les ofrece ciertos beneficios por el simple hecho de ser hombres, por lo tanto, no encuentran motivos para cambiar ese sistema.

Y finalmente, las masculinidades subordinadas, es decir, aquellos hombres que suelen ser discriminados por ser considerados "femeninos". Esta subordinación se presenta, por ejemplo, en la violencia callejera, en la discriminación económica, en rituales de iniciación y cualquier tipo de violencia contra estos.

Al entender que existen múltiples tipos de masculinidades, se ha acuñado el concepto de “nuevas masculinidades”, para nombrar aquellas

“formas alternativas al modelo hegemónico tradicional de masculinidad que buscan, a través del cambio en las prácticas y la sociedad, producir una transformación real. Buscan abandonar una masculinidad entendida como tradicional y superar la visión androcéntrica y patriarcal del mundo para trabajar por un mundo en equidad e igualdad. En este sentido, las masculinidades igualitarias plantean una alternativa, un cambio de prácticas masculinas hacia posiciones más corresponsables, conciliadoras, emocionales, sanas, respetuosas y equitativas” (Cascales Ribera & Sánfelix Albelda, 2020)

En la presente propuesta de investigación, se considera sumamente importante reevaluar el término «nuevas» masculinidades, puesto que, reconociendo el poder y la performatividad del lenguaje, lo nuevo no necesariamente implica que sea mejor que lo anterior. De allí que se apela al concepto de “masculinidades no hegemónicas”, porque este reconoce la existencia de un modelo de masculinidad hegemónico: blanco, occidental, viril, autoritario, heteronormativo, y que desde esta propuesta se busca cuestionar y romper con dichos patrones impuestos históricamente y socialmente.

Finalmente, resulta de suma importancia que las masculinidades alternativas luchen por transformar la masculinización de todos los ámbitos socio-culturales, esto es, no únicamente las relaciones entre hombres y mujeres, sino todos los sistemas de opresión que se han impuesto históricamente. En este punto, retomo los postulados del Instituto para el Desarrollo de Masculinidades Anti Hegemónicas, que argumenta que esta forma de entender la masculinidad implica “entender el ser hombre desde una posición antisexista, antihomofóbica, antirracista, y anticlasista, desde una vivencia más consciente, plural y diversificada por parte de los hombres” (IDMAH, 2020). No basta con promover una revisión de la masculinidad tradicional, se debe cuestionar, luchar y transformar todos los sistemas que perpetúan las desigualdades entre los seres humanos.

## Interseccionalidad y masculinidades en conflictos armados y su transición hacia las culturas de paces

En contextos de conflictos armados, las relaciones históricas de subordinación y desigualdad se acentúan o reproducen como resultado de los homicidios, desplazamientos, desapariciones, torturas, violencia sexual, reclutamientos forzados, entre otros crímenes atroces. Allí, las personas y comunidades experimentan de forma diferencial y compleja el cruce de ejes de opresión con la configuración de sus identidades. Desde esta perspectiva, las dinámicas atribuidas a lo masculino y a lo femenino determinan la forma en que se define y opera en contextos de conflictos armados (Cabarcas Rivera , 2019, p. 50).

Tal como lo argumenta la Jurisdicción Especial para la Paz de Colombia (JEP), tribunal encargado de sancionar los actos cometidos en el marco del conflicto armado colombiano, la interacción entre el género, la raza, la edad, la etnicidad, la orientación sexual, la religión, la clase socioeconómica, la capacidad, la localización geográfica, determinar la posición social de una persona y su vulnerabilidad a graves violaciones de derechos humanos en contextos de conflicto u ocupación extranjera. En ese sentido, el análisis interseccional en contextos de conflictos armados consiste en reconocer, en primer lugar, las múltiples afectaciones de las que fueron objeto las víctimas, así como el entramado de relaciones de poder en los ámbitos familiar, comunitario y social en el que se encuentran posicionados; para posteriormente asumir respuestas diferenciadas según lo amerite cada situación y caso particular (JEP, 2020).

Por su parte, Vicent Martínez Guzmán plantea la intrínseca relación entre masculinidad, sexismo y violencia. En sus palabras, la dominación masculina institucionaliza un tipo de cultura y saberes sexistas que

tienen implícito el ideal normativo de hombre, blanco, adulto, heterosexual y occidental. Es a este ideal normativo de «masculinidad» al que deben aspirar hombres y mujeres. Como veremos, es este sexismo el que está asociado al sistema de la guerra y, en general a la violencia que se considera genuinamente masculina (Martínez Guzmán, 2010, pp. 2-3)

En ese sentido, Martínez Guzmán continúa haciendo un análisis etimológico de la palabra violencia que desde sus orígenes da cuenta de su construcción masculina. El autor

retoma las raíces indoeuropeas y griegas para dar cuenta de la masculinidad de la violencia, la fuerza y la virtud porque las tres se relacionan con *vir*, varón o poseedor de cualidades viriles. Así pues, “la violencia es una conducta masculina, paradójicamente relacionada con la libertad de ejercer las potencias y capacidades humanas de formas descontroladas y con las virtudes éticas, también predominantemente masculinas” (Martínez Guzmán, 2010, p. 13).

En contextos de conflictos armados, las características de la masculinidad hegemónica se traducen en masculinidades denominadas “guerristas” que se extienden como modelo de hombría para buena parte de la sociedad. Como consecuencia, en estos contextos se implementan crímenes atroces contra las mujeres como como la utilización del como botín de guerra, la vulneración de sus derechos sexuales y reproductivos, que se suman a las vulneraciones de quienes se apartan de las normas de género y sexualidad, como las identidades no heterosexuales y transgénero. Adicionalmente, en dichos contextos, la pertenencia a un bando se convierte en un signo de prestigio ante otros hombres, así como la oportunidad de exhibir signos de masculinidad ante las mujeres como proveedores, protectores o poderosos (Rivera & Escobar, 2018).

Por su parte, las masculinidades igualitarias se suscriben dentro del marco de la construcción de paz porque permiten enfrentar la cultura opresiva del patriarcado en la esfera pública y privada. Además, la necesidad de los hombres de experimentar un crecimiento emocional que proporcione la capacidad de vivir de manera satisfactoria con las/os demás y con la propia identidad, para eliminar las conductas violentas masculinas en el ámbito individual, social o internacional. Para alcanzarlo, Navarro propone 5 tareas de carácter político-educativo (Navarro i Mirales, 2002, pp. 219-220):

- a) Deconstruir con el activismo político las estructuras invisibles del patriarcado y el sistema de privilegios masculinos, que permiten socialmente el ejercicio de la violencia.
- b) Llevar a cabo una redefinición de la masculinidad individual y colectiva, e invitar desde la igualdad y el diálogo a otros hombres, para que participen en este proyecto.
- c) Estar en continuo debate con los movimientos feministas y admitir las críticas de éstos.

d) Trabajar con los hombres agentes que ejercen la violencia y, desde el respeto, incitarles a cuestionarse su propia masculinidad y sistema de valores.

e) Llevarse a cabo políticas educativas de transformación social sobre las formas alternativas de experimentar las masculinidades.

A esta propuesta se suma la de Octavio Salazar Benítez, , quien además de los elementos mencionados por Navarro, propone la reivindicación del feminismo no solo como movimiento sino como teoría política; la reinención de la corresponsabilidad del hombre en el ámbito familiar y de la paternidad; el reconocimiento del derecho al libre desarrollo de la afectividad y la sexualidad, esto implica dar visibilidad social y protección jurídica a todas las masculinidades y orientaciones sexuales; y la reivindicación del cuidado como herramienta política, es decir, «la práctica de dedicar tiempo al cuidado de la vida, a incorporar nuevos métodos de toma de decisiones y de resolución de conflictos, nuevos criterios de valoración de méritos y nuevas palabras para nombrar realidades que antes eran invisibles.» (Salazar Benítez, 2012, pp. 15-24).

En síntesis, la interseccionalidad y las masculinidades se ven permeadas en contextos de conflictos armados, en donde la violencia directa, estructural y cultural determina la construcción de identidades de las personas y condiciona su acceso a derechos y oportunidades. Estos mismos enfoques deben ser utilizados para transitar hacia la construcción de paz, hacia las culturas de paces en donde imperen las relaciones igualitarias, centradas en el reconocimiento de identidades, de cuidados y de cooperación entre los seres humanos y con la naturaleza.

## Marco metodológico

La presente propuesta de proyecto responde a los lineamientos del Programa Erasmus+ de la Comisión de la Unión Europea. En este se prioriza la Educación no formal como una metodología que equipa a participantes de todas las edades con las cualificaciones y capacidades necesarias para una participación significativa en una sociedad democrática, el entendimiento intercultural y para gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral. De allí que uno de los objetivos del Programa sea “promover la movilidad en el aprendizaje no formal e informal y la participación activa entre los jóvenes, así como la cooperación, la calidad, la inclusión, la creatividad y la innovación a nivel de las organizaciones y las políticas en la esfera de la juventud” (Comisión Europea, 2023). De allí que la metodología escogida para la implementación del proyecto sea la Educación no formal, reconociendo su valor en el desarrollo de conocimientos y capacidades a través de actividades que rompen la estructura rígida del sistema educativo formal tradicional. Adicionalmente, como elemento innovador, el proyecto incorpora elementos de la educación liberadora para la implementación de actividades que lleven un proceso de aprendizaje activo desde la aproximación teórica hasta la toma de acciones en los contextos locales.

Desde 2009 el Consejo de la Unión Europea exhorta a los países miembros a reconocer el aprendizaje no formal como una parte esencial del proceso educativo y un elemento incuestionable en las políticas de juventud y en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. En 2012, con la Recomendación C398/01, define el aprendizaje no formal como “el derivado de actividades planificadas, en cuanto a objetivos didácticos y duración, en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje. Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos, educación básica, aprendizaje en línea estructurado, cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil” (Consejo de la Unión Europea, 2012, pág. 5).

Bajo esta perspectiva, el Programa Erasmus+ incorpora la Educación no formal como la metodología para desarrollar capacidades y competencias que buscan la participación activa de la juventud en la sociedad. La European Training Strategy for Youth Work

establece ocho competencias que se procuran adquirir tras la participación en los proyectos de Mobility Projects For Youth Workers: Facilitar el aprendizaje, entendida como la elección, adaptación o creación de métodos y herramientas para apoyar los procesos de aprendizaje de individuos y grupos. Segunda, el diseño de programas que implica un análisis constante de las necesidades y realidades para el diseño de programas que puedan abordar cuestiones políticas, sociales, tecnológicas y culturales en el trabajo con jóvenes. Tercera, la gestión de recursos significa comprender los recursos de liderazgo, personas, económicos, culturales y ambientales para diseñar, preparar y realizar actividades de trabajo con la juventud. Cuarta, colaborar en equipos focaliza las buenas relaciones de trabajo con todos los involucrados en el proyecto, a través de la motivación y apoyo en el logro de objetivos determinados. Quinta, comunicación asertiva, invita a construir relaciones positivas con individuos y grupos, a través de una comunicación fluida con los participantes y socios, así como el manejo constructivo de las emociones, la inspiración, la intuición, la empatía y las personalidades. Sexta, la sensibilidad intercultural es la capacidad de apoyar la comunicación y la colaboración exitosas entre personas de diferentes contextos y orígenes culturales. Séptima, la creación de redes con otros, dentro y fuera de su comunidad. Octava, valorar y evaluar significa desarrollar prácticas colectivas que estimulen el cambio y la transformación. Novena, el compromiso cívico significa ser consciente y adoptar una postura de principios sobre los problemas políticos y sociales que afectan a los jóvenes, la sociedad civil, los derechos humanos, la democracia, los derechos digitales y el medio ambiente (European Commission's Training Strategy , 2021 - 2027).

Tras contextualizar la comprensión de la Educación no formal de la Comisión Europea y del Programa Erasmus+, a continuación se profundiza en esta como una metodología crítica de aprendizaje que busca deconstruir la estructura, contenidos y métodos excluyentes y violentos de la educación tradicional. Posteriormente, se revisan las técnicas de la educación liberadora y su aporte en las actividades del proyecto para construir un proceso de aprendizaje y acción activa sobre el enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas.

## La Educación no formal como metodología crítica de aprendizaje

La Educación no formal surge como una respuesta a las metodologías de enseñanza impuestas por el modelo educativo tradicional, hegemónico, que el pedagogo Paulo Freire denomina “educación bancaria” (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970). Esta hace referencia al tipo de educación en la que el educador deposita contenidos en la mente del estudiantado, considerándolos pasivos, ignorantes y vacíos. Sumado a ello, “el sistema educativo actual fue diseñado, concebido y estructurado en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial”, por ello las escuelas fueron construidas como fábricas con timbres, currículos rígidos y la estandarización del conocimiento en busca de la producción económica (Robinson, 2012). Esto ha desencadenado que las escuelas sean espacios en que se perpetúan las violencias, la exclusión, las desigualdades, la competencia entre las/os estudiantes y, como consecuencia, la incapacidad de un desarrollo integral de conocimientos, capacidades y emociones en las personas.

Esta educación tradicional está caracterizada por ser altamente institucionalizada, cronológicamente lineal y jerárquicamente estructurada. De allí que la Educación no formal proponga deconstruir esta estructura a través de la diversidad de espacios, metodologías, contenidos y actores involucrados en el proceso educativo. De acuerdo con el estudio “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal” (Pastor Homs, 2001), Philip Coombs y Manzoor Ahamed ante la necesidad de crear una nueva visión educativa que incluya las diversas formas de educación no convencional, definieron la educación no formal como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs & Ahamed, 1974, como se citó en Pastor Homs, 2001).

Desde un inicio se observa que la Educación no formal propone una aproximación no institucionalizada y no lineal al aprendizaje. Adicionalmente, con la evolución conceptual y práctica de esta metodología, se han definido con mayor detalle sus características. Para Herrera Menchén (2006, p. 8), los aspectos que caracterizan la Educación no formal son:

- Teorías o principios propios: las prácticas de Educación no formal son flexibles, abiertas a cambios, se desarrollan en diversas situaciones de aprendizaje y utilizan diversidad de recursos, pero a la vez son sistemáticas, planificadas, claramente intencionadas.
- Adaptación a beneficiarios y contextos: las acciones de Educación no formal se dirigen a beneficiarios concretos y se realiza en contextos específicos, de allí que se requiera de un constante análisis y adaptación a las necesidades de las/os participantes y a las condiciones del contexto.
- Continua redefinición: la Educación no formal tiene un carácter abierto en la que cada programa, cada proyecto es distinto, se desarrolla de forma diversa en función de su objeto, sus destinatarios y el contexto. Este carácter flexible permite que evolucione de forma rápida y adaptada a los nuevos contextos, en contraste con las prácticas educativas formales que tienen mayor dificultad para evolucionar rápidamente.
- Multidisciplinares: La Educación no formal ha tenido aportes de diversas disciplinas y ha sido practicada en diversos ámbitos. Estos aportes de múltiples ciencias, disciplinas y prácticas han dado a la Educación no formal una riqueza y diversidad ingente.
- Participación voluntaria: las personas participantes en procesos de Educación no formal lo hacen voluntariamente. Este carácter voluntario hace que los proyectos sean atractivos, se esfuercen por utilizar metodologías lúdicas, creen climas agradables de aprendizaje y se desarrollen en ambientes y contextos diversos.
- Espacios diversos: las acciones de Educación no formal pueden ser desarrolladas en una amplia gama de espacios. Por mencionar algunos de ellos: escuelas, granjas, campamentos, campos de trabajo, centros culturales.
- Diversidad de medios y recursos: los programas de Educación no formal utilizan juegos y dinámicas para crear grupos y facilitar su confianza, así como la pintura, el senderismo, la investigación, la fotografía, videos, textos, cartulinas, teatro. Todo es válido, los recursos y las técnicas son los medios para conseguir los fines de la educación en un ambiente de aprendizaje lo más agradable posible y tratando de facilitar el aprendizaje.

- Prácticas participativas: las prácticas educativas no formales han ayudado a desarrollar una pedagogía activa en la que las personas facilitadoras y los participantes tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje.
- Evaluación colectiva: los programas de Educación no formal implementan una evaluación del proceso, la facilitación y el aprendizaje. Esta evaluación es colectiva, participan las personas responsables, los educadores directos y las/os participantes.

### **Técnicas de la Educación Liberadora para la implementación del proyecto**

Siguiendo con el pensamiento de Paulo Freire, ante sus críticas a la educación bancaria, a finales de los años 70 propuso la Educación Liberadora, una metodología centrada en el intercambio dialógico entre el estudiantado y el profesorado para la construcción colectiva y crítica del conocimiento, en este proceso ambos aprenden, cuestionan, reflexionan y actúan. En palabras del autor:

La educación liberadora implica no solamente leer la “palabra”, sino también leer el “mundo”. Esto implica el desarrollo del conocimiento crítico que le permite a la gente cuestionar la naturaleza de su situación histórica y social, con el propósito de actuar como sujetos en la creación de una sociedad democrática (Freire, Pedagogía del oprimido, 1970).

La Educación Liberadora busca teórica y prácticamente construir, desde la experiencia y propuestas de las personas, una cultura democrática caracterizada por el respeto a las diferencias, la actitud propositiva y la solidaridad desde una perspectiva transformadora. Busca la autonomía de los grupos involucrados, y la liberación de las conciencias a través del desarrollo del sentido crítico y la reflexión, para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Por consiguiente, se entiende la EP como un componente esencial en la construcción del sujeto ciudadano, de su proyecto social y de sus dinámicas culturales y comunicacionales.

En ese sentido, la Educación Liberadora abarca una dimensión política que busca el desarrollo del pensamiento crítico y acción ante los sistemas tradicionales de exclusión; y una dimensión pedagógica, de enseñanza-aprendizaje dirigido a cualquier grupo poblacional

y en cualquier contexto, a través de técnicas participativas que facilitan los procesos de la construcción del conocimiento.

Dentro de estas técnicas participativas, la Educación Liberadora prioriza el método dialéctico de la pedagogía, lo que quiere decir que se parte de la práctica, se teoriza sobre ella y se regresa a la práctica. Esto permite crear una espiral de conocimiento en donde luego de cada acción viene una reflexión, lo que nos lleva a una nueva acción modificada. Esta metodología permite desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión, donde se promueve la participación individual y colectiva; socializar el conocimiento individual, enriquecerlo y potenciar el conocimiento colectivo sobre el mismo; una creación conjunta de transformaciones propuestas por las mismas personas, donde todas sean partícipes en su elaboración, y por tanto, en sus implicaciones prácticas; trabajar desde la integralidad entre lo individual y lo colectivo, lo que supone colocar a la persona en el centro y construir colectivamente las transformaciones a nivel local y global.

En síntesis, la concepción metodológica de la Educación Liberadora pone su atención en las situaciones concretas que surgen de la práctica, para analizarlas, confrontarlas con otras experiencias, conceptualizarlas, para así orientar eficazmente el ejercicio de la ciudadanía sobre estas mismas situaciones.

Con base en los principios de la Educación Liberadora, en el proyecto se incorporarán tres momentos que configuran un proceso de aprendizaje participativo y proactivo. El primer momento siempre será el denominado “leer el mundo”, que tal como lo entiende Freire es “la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores” (Freire, 1973, p. 96). Posteriormente, se pasará a la reflexión, que implica un espacio colectivo de análisis, teorización y opinión de la realidad, pasando desde la visión exterior, cotidiana, parcial e individual de los hechos, hacia un visión integral, estructural, holística. Finalmente se transita hacia la acción, una vez analizada la realidad, se regresa a ella para transformarla con acciones concretas. Estos tres momentos permite construir un proceso de aprendizaje horizontal, crítico y propositivo puesto que

“los seres humanos pueden reflexionar sobre sus limitaciones y pueden proyectar la acción para transformar la realidad que los condiciona. Debido a la dialéctica acción-reflexión, se afirman como sujetos, seres de relación en el mundo, con el mundo, y con los otros. Los seres humanos actúan sobre la realidad objetiva y saben que pueden actuar” (Freire, 1976)

Como se verá en el desarrollo del proyecto, estos tres momentos serán el hilo conductor de las actividades. Cada día se iniciará con actividades que permitan reconocer las realidades, interpretar el mundo, entender las dinámicas de opresión en relación a los temas rectores del proyecto, interseccionalidad y masculinidades. Posteriormente, se hará una reflexión teórica y práctica de la mano de organizaciones que emplean cotidianamente los temas a discutir. Finalmente, se abrirá el espacio de construcción colectiva de acciones que puedan ser implementadas en los contextos locales de las/os participantes.

## Desarrollo del proyecto

### Objetivos

#### Objetivo general

- Desarrollar conocimientos y capacidades prácticas en trabajadores por la juventud, a través de la incorporación de un enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas en la atención a jóvenes afectados por los conflictos armados

#### Objetivos específicos

- Aprender sobre el enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas, a través de una aproximación teórica-práctica de organizaciones que lo incorporan en la atención a jóvenes afectados por los conflictos armados.
- Implementar a nivel local acciones con enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas en la atención a jóvenes afectados por los conflictos armados.

### Destinatarios

Teniendo en cuenta los lineamientos de la modalidad de convocatoria “KA153 Mobility of Youth Workers”, el proyecto está dirigido a personal, profesional, staff u organizaciones sin ánimo de lucro que desenvuelvan su actividad en el campo de la juventud (Youth Workers). Este proyecto abordará las necesidades específicas de las/os trabajadores juveniles y les apoyará en su trabajo a nivel local para implementar acciones con enfoque interseccional y masculinidades no hegemónicas en contextos de conflictos armados.

Cabe recordar que esta propuesta hace parte de un proceso amplio de trabajo con organizaciones de Ucrania, Kosovo, Armenia, Azerbaiyán y Polonia, con las cuales en un

proyecto previo se realizó una investigación para comprender las necesidades de los trabajadores por la juventud, en la que se resaltó que uno de los temas imperantes a profundizar son los relacionados con las violencias de género, el enfoque interseccional y las masculinidades.

Merece la pena destacar que los países aliados en este proceso se encuentran o han atravesado previamente conflictos armados internos o internacionales, o cotidianamente se enfrentan a situaciones de rescate, acogida e integración de personas afectadas por estos. Por ello la importancia de continuar el trabajo conjunto por satisfacer las necesidades referidas por los youth workers, en el desarrollo de competencias que puedan ser aplicadas en los contextos locales.

## Actividades

El proyecto está pensado como un proceso en el que haya una preparación de la movilidad de los trabajadores, posteriormente el encuentro con la aproximación teórico-práctica al tema de la interseccionalidad y masculinidades no hegemónicas, seguidamente la implementación de acciones a nivel local con las capacidades adquiridas en el training y finalmente una constante comunicación y evaluación del proyecto.

En ese sentido, la primera actividad corresponde a la “coordinación y preparación”, en esta se realizarán diferentes reuniones al interior del Centro Studi Sereno Regis, pero también con las organizaciones socias para dialogar y definir todo lo relacionado con el proyecto. Adicionalmente, esta actividad incluye la definición de actividades, participantes, expertos invitados y formularios de evaluación que se utilizarán en la movilidad de los youth workers y en sus iniciativas de implementación local.

La segunda actividad es el training, el cual se detalla a continuación. El objetivo de este es desarrollar las capacidades y conocimientos de youth workers sobre el enfoque interseccional y de masculinidades no hegemónicas para que puedan implementarlo en su trabajo diario en la atención de personas afectadas por los conflictos armados.

Como tercer momento y con el ánimo de ver una continuidad y aplicación de lo aprendido, se procede con la implementación de acciones, iniciativas, campañas en los contextos locales. La idea es la puesta en práctica de las capacidades adquiridas por los youth workers en su trabajo cotidiano en la atención de personas afectadas por los conflictos armados con un enfoque interseccional y de masculinidades.

Finalmente, el proyecto contempla una estrategia de comunicaciones que incluye una constante difusión de las actividades, así como el diseño y divulgación de un e-book con las acciones propuestas recogidas en el training. Adicionalmente, se consideran dos procesos evaluativos: en primer lugar, un seguimiento constante a lo largo del proyecto, con una evaluación final colectiva entre todas las organizaciones socias; y complementariamente una evaluación específica al training compuesta de una primera fase de diagnóstico y una final de aprendizaje y satisfacción.

## Training

15/09/2024	16/09/2024	17/09/2024	18/09/2024	19/09/2024	20/09/2024	21/09/2024
	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
Arrival	Presentación e introducción	La flor de las identidades y el poder	El reloj de los roles	Experimentando el enfoque interseccional en contextos de conflictos armados: Plan Internacional	Recuento y sistematización de las actividades	Departure
	Bazar name	Caminata de la interseccionalidad y los privilegios	Pruebas de masculinidad y feminidad		Planes de implementación local	
	Clock name game			Coffe break	Coffe break	
	Team building: papertopia	Conociendo la interseccionalidad: Centro de Estudios Afrodiaspóricos	Conociendo el trabajo de masculinidades no hegemónicas: IDMAH Círculo de Hombres	Experimentando el trabajo sobre masculinidades en contextos de conflictos armados: Corporación Otra Escuela	Evaluación final: conocimientos adquiridos, sugerencias	
	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	
	Espacio seguro: acuerdos	Tomando acción con enfoque interseccional	Conociendo más proyectos sobre Masculinidades	Tomando acción con enfoque interseccional en contextos de conflictos armados	Tarde turística	
	Evaluación inicial: conocimientos previos, expectativas, temores y deseos		Tomando acción sobre las Masculinidades no Hegemónicas			
	Coffe break	Coffe break	Coffe break	Coffe break		
	Exposición intercultural	Socialización colectiva de las acciones	Socialización colectiva de las acciones	Socialización colectiva de las acciones		
		Reflexión del día	Reflexión del día	Reflexión del día		
Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	Cena	

Con base en la metodología de la Educación no Formal y técnicas de la Educación Liberadora, se construyó un proceso que lleva a las personas participantes por un proceso de reconocimientos, aprendizaje, reflexión y acción. El primer día las actividades tienen el objetivo de reconocerse entre las/os participantes, trabajar en equipo y construir el espacio seguro. Posteriormente, se realizará la evaluación inicial en la que se indagará por los conocimientos previos, temores y expectativas del training. El día finalizará con una exposición intercultural en la que las/os participantes, notificados previamente, mostrarán elementos tradicionales de sus países: alimento, vestimenta, instrumentos, artesanías, bailes, música, vídeos, libros, entre otros.

Los siguientes días, tal como lo propone la Educación Liberadora, se iniciará con actividades prácticas que ubicarán en situaciones reales a las/os asistentes, cada actividad contará con un espacio final de reflexión semi-estructurada. Posteriormente, se procederá con la teorización y conocimiento de experiencias de organizaciones que implementan cotidianamente los enfoques de interseccionalidad y de masculinidades no hegemónicas en su labor; el cuarto día habrá una profundización con organizaciones que lo implementan en contextos de conflictos armados. Finalmente, se pasa a la toma de acción, momento en que las personas participantes propondrán ideas, acciones, actividades, iniciativas que puedan implementar en sus contextos con lo abordado a lo largo del día. Al final de cada día se habilitará un momento de socialización y reflexión colectiva.

El quinto día se centrará en planear las iniciativas de implementación local, tras el recuento de todas las acciones propuestas a lo largo del training. Posteriormente se realizará la evaluación final del training, que incluye los espacios, el personal facilitador, las actividades, el proceso, la logística, los conocimientos adquiridos y las sugerencias de mejora. Finalmente, se tendrá la tarde turística para fortalecer los vínculos generados y compartir con la cultura italiana que les hospedarán por una semana.

A continuación, se describen brevemente algunas de las actividades:

## Bazar name

El bazar de los nombres tiene el objetivo de presentarse e iniciar el reconocimiento entre los participantes.

Una vez las/os participantes se presenten en plenaria, deberán pegarse en el torso una hoja con los espacios de la cantidad de letras que tiene su nombre. Posteriormente, se simula un bazar en el que deben completar su nombre comprándose entre sí una letra que se repita entre los nombres.

## Clock name game

Esta dinámica busca generar interacción y reconocimiento entre los participantes. Cada participante dibujará un reloj con las 12 horas. Moviéndose por el espacio, concertará entrevistas con el resto del grupo y las anotará en el reloj. Una vez cuenten hayan llenado su reloj con entrevistas para todo el día, la/el facilitador mencionará una hora al azar y una pregunta dinamizadora, las/os participantes deberán entrevistarse con la persona que corresponda a esa hora. Algunas de las preguntas pueden ser:

- ¿Cuál es la canción que siempre se te queda grabada en la cabeza?
- ¿Qué es lo más importante por lo que estás agradecido en la vida?
- ¿A quién consideras tu héroe/heroína?
- Si el dinero no fuera una consideración, ¿cómo pasarías tus días?
- ¿Qué es lo que puede mejorar tu día al instante?
- ¿Cuál es tu estación favorita y por qué?
- Si pudieras chasquear los dedos e instantáneamente mejorar el mundo, ¿qué harías?
- ¿Qué es lo más aterrador que has hecho y por qué lo hiciste?
- ¿Cuál era tu comida favorita cuando eras niño?
- Si fueras inmortal por un día, ¿qué harías?
- ¿Cuál fue la última experiencia que te hizo una persona más fuerte?

- ¿Cuál es el mejor/peor regalo que has dado/recibido?

## Papertopia

Trabajar en equipo y reflexionar respecto a cómo se toman las decisiones para llevar a cabo alguna tarea específica.

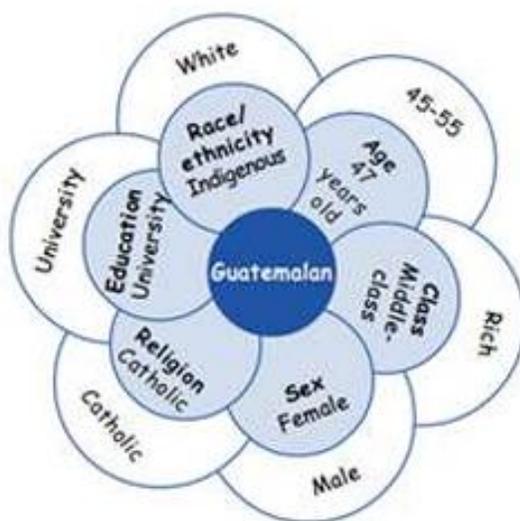
La actividad consiste en armar una torre lo más alta posible en 10 minutos, utilizando únicamente papel. Los equipos tendrán tiempo previo para pensar en una estrategia. La torre debe sostenerse por sí sola y no es posible solicitar más material. Una vez finalizado el tiempo, se pasa a la reflexión:

- ¿Cuáles fueron las fortalezas clave de su equipo durante la fase de construcción? ¿Cómo se aprovecharon esas fortalezas o las habilidades individuales?
- ¿Cómo se comunicó y colaboró de manera efectiva su equipo durante el desafío?
- ¿Hubo algún desafío u obstáculo? ¿Cómo lo superaron?
- ¿Su equipo encontró desacuerdos o conflictos durante el proceso? ¿Cómo se resolvieron?
- ¿Cambió el plan inicial o la estrategia de su equipo a medida que avanzaba? ¿Qué provocó esos cambios?
- ¿Su equipo encontró descubrimientos o ideas inesperados durante el proceso? ¿Cómo se adaptaron?
- ¿Qué harían diferente si tuvieras que enfrentar el desafío de Papertopia nuevamente?

## La flor de las identidades y el poder

Esta actividad permite reconocer las identidades en interrelación y las formas en que éstas contribuyen a la opresión y al privilegio, ilustrando cómo el poder es relacional y siempre dinámico.

En una hoja se dibuja una flor con 6 pétalos y en el centro el propio nombre. Cada pétalo corresponde a una categoría de identidad distinta: nacionalidad, género, raza, grupo étnico, clase, idioma, religión, edad, educación, habilidad/discapacidad, región geográfica, etc. En cada pétalo la persona escribirá su identidad correspondiente a cada categoría. Posteriormente, se dibujarán 6 pétalos externos que representan la identidad que socialmente se encuentra en posiciones de poder. Algunas preguntas para la reflexión grupal: ¿Cómo se relacionan las identidades entre sí y con el poder?, ¿Cuántas de tus características personales son diferentes de la identidad dominante?, ¿Qué dice esto de tu propio poder o tu potencial para ejercer poder?, ¿Cómo influyen estas identidades en tu día a día?, ¿Qué nos revela este ejercicio?



(We Rise Organization, 2016)

## Caminata de la interseccionalidad y los privilegios

Con el objetivo de evidenciar cómo las personas enfrentan barreras o gozan de privilegios, dependiendo de factores inherentes a su identidad o condiciones estructurales que pueden abordarse a través de un análisis interseccional.

Todas/os los participantes se ubican en una línea recta. A cada participante se le asignará previamente el rol de un personaje con características que le permitirán avanzar en respuesta a escenarios que la/el facilitador/a leerá. Al haber leído todos los escenarios, cada participante terminará en puntos distintos: unos habrán avanzado mucho, otros se quedarán atrás. Ejemplos de escenarios: acceder a la Universidad, ser víctima de acoso callejero, recibir una atención de salud rápida, efectiva y sin restricciones, ascender en la posición laboral hasta llegar a ser directora de la empresa, ser gravemente afectado por una situación ambiental, poder denunciar fácil y efectivamente una situación de violencia, participar o influir activamente en las decisiones políticas de su ciudad, poder disfrutar de unas vacaciones, tiempo de ocio, descanso y diversión.

Ejemplos de personajes:

Ejemplos de personajes	
1. Mario, 50 años, es gerente de ventas de una compañía farmacéutica nacional.	2. María tiene 20 años y es estudiante universitaria de segundo año de arquitectura. Se paga sus estudios con becas y un préstamo estudiantil.
3. José es un ganadero de 25 años, estudió hasta terminar el secundario. Tiene una hija.	4. Andrea es una abogada de 28 años que trabajaba para un bufete de abogados en la ciudad. Víctima de violencia doméstica.
5. Carla, empresaria de 40 años. No le otorgaron la jefatura de la empresa familiar porque, según sus padres, "los negocios son un espacio de hombres".	6. Carlos es un niño migrante de 15 años.
7. Karen es una odontóloga exitosa de 40 años. Vive con su pareja, Alejandra.	8. Isabel es una parlamentaria indígena de 29 años recién electa
9. Andrés es un taxista jubilado de 65 años que vende comida en un puesto ambulante los fines de semana.	10. Adriana, 28 años, trabaja a tiempo completo como asistente en una tienda de ropa de un centro comercial de la ciudad.
11. César es el dueño de un restaurante de la ciudad, y junto a su esposa, que es abogada, tiene 3 hijos.	12. John, 65 años, estadounidense. Jubilado.
13. Carlotta, 40 años, ama de casa. No tiene cuenta bancaria propia.	14. Jorge, quedó incapacitado a los 30 años debido a un accidente laboral, vive en la calle.
15. Magda, heredó propiedades de sus padres, estudió en el extranjero.	16. Josefa, joven indígena, activista ambientalista. Estudia en una universidad pública.
17. Sor Sarah, religiosa mexicana trabajando en una comunidad indígena.	18. Alicia, ciega, cantante, maneja un negocio familiar.
19. Nelson, militar retirado, amputado de una pierna.	20. Armando, economista de clase alta, labora en un organismo internacional.
21. Delmer, joven transgénero de 25 años, reciente víctima de un crimen de odio.	22. Marlin, madre de cuatro hijas, está desempleada. Tiene maestría en labor social.
23. Valeria, tenista federada, costea sus entrenadores y viajes a torneos.	24. Jesús, diplomático africano, su pareja es Luis, ciudadano nacional.
25. Rigoberto, analfabeta, vive con VIH.	26. Miguel, estudia enfermería en la capital, originario de una zona rural.
27. Hugo, veterinario emprendedor, viudo con dos hijos.	28. Zoé, divorciada, católica, trabaja como secretaria en una oficina de gobierno.
29. Tania, 14 años, embarazada. Cursó primaria y trabaja vendiendo fruta en la calle.	30. Diego, migrante, trabajador indocumentado en construcción.

(ParlAmericas, s.f.)

## El reloj de los roles

A través de esta dinámica podremos reflexionar y visualizar las actividades que mujeres y hombres realizan durante un día con base en el rol social que se les ha asignado.

En grupos se enlistan las actividades que a lo largo de las 24 horas de un día desarrollan las mujeres y los hombres. En plenaria, cada grupo comenta lo experimentado y se aborda la discusión sobre los roles de género, las expectativas y cargas sociales, las limitaciones, el rol de los hombres, la construcción social de la feminidad y la masculinidad.

## Pruebas de masculinidad y feminidad

Con esta actividad se reflexionará sobre las pruebas y la exposición a riesgos que deben enfrentar mujeres y hombres para construir socialmente su masculinidad y feminidad.

En grupos, los participantes recibirán una historia que deberán representar teatralmente. Posteriormente, deberán continuar las escenas con la transformación que las/los participantes quieran aportar. Al finalizar, se abre el espacio de discusión sobre la construcción social de masculinidad y feminidad, los roles de género, la masculinidad hegemónica como violencia hacia mujeres y hombres, el enfoque salutogénico de las masculinidades igualitarias. Tomadas de la guía “Modelo para armar: nuevos desafíos de las masculinidades juveniles” (Tufró, Ruiz, & Huberman., 2012), algunas de las historias pueden ser:

- Gabriel iba todos los fines de semana a bailar con sus amigos. Algunos de ellos no pagaban su boleto de colectivo. Vivían diciendo que Gabriel era un cobarde porque pagaba el boleto cada vez que salían. Un día regresando del baile Gabriel decidió que...
- Alex iba todos los días en tren, del barrio donde vivía hasta el centro de la ciudad. Le gustaba ir colgado de los estribos de subida esquivando todo. Hubo un día en que Alex estaba distraído y...

- Víctor era nuevo en la escuela. Tenía una cicatriz grande en la cabeza y todo el mundo le preguntaba qué le había sucedido. Víctor se sentía orgulloso de su cicatriz argumentando que había tenido una aventura increíble. Entonces contó que...
- Lucho es un loco de las motos. Después que compró la suya, no quería nada más en la vida. Fue invitado por compañeros de la escuela para correr una carrera en un barrio cercano al suyo. Ese día, Lucho fue desafiado a hacer maniobras que no le gustaban para ver quién era el mejor. Lucho se negó y entonces...

### Posibles organizaciones aliadas como invitadas

Para la aproximación teórico-práctica a los enfoques de interseccionalidad y masculinidades no hegemónicas, se tendrán encuentros con organizaciones que implementan acciones, proyectos o iniciativas que incorporan dichas perspectivas. Si bien es una cuestión a considerar más adelante con el Centro Studi Sereno Regis, a continuación se relacionan brevemente algunas organizaciones aliadas, con las cuales se ha trabajado previamente, que podrían ser invitadas a estos espacios.

Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF)<sup>1</sup>: centro de investigación de la Universidad ICESI en Cali, Colombia que promueve la innovación, la investigación, la enseñanza y la intervención pública en aspectos relacionados con las historias, las culturas, las políticas y la producción del conocimiento de la diáspora Africana.

El CEAF es un equipo multidisciplinario comprometido con la construcción de sociedades más respetuosas y humanas, propone un portafolio diverso de publicaciones y servicios de asesoría sobre la diáspora africana, que incluye la coproducción y socialización

---

<sup>1</sup> Página oficial del Centro de Estudios Afrodiaspóricos: <https://www.icesi.edu.co/centros-academicos/ceaf/>

de conocimiento y acciones de incidencia para la justicia reparativa con un enfoque interseccional.

Proyecto EmpoderArte por la Paz: Proyecto implementado por la Fundación Plan Internacional Colombia, Foro Nacional por Colombia y Corporación Otra Escuela en el departamento del Cauca en Colombia. El objetivo es fortalecer las capacidades de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y Organizaciones de la Sociedad Civil para visibilizar y prevenir las violencias basadas en género en territorios afectados por el conflicto armado. El proyecto mantiene como pilar el enfoque interseccional debido a las múltiples afectaciones del conflicto, y ha implementado laboratorios de masculinidades, participación ciudadana e incidencia política con niños, adolescentes, jóvenes y Organizaciones de la Sociedad Civil en uno de los municipios más afectados por el conflicto armado colombiano<sup>2</sup>.

Instituto para el Desarrollo de Masculinidades Anti Hegemónicas: El IDMAH propone nuevos espacios de encuentro creados para desafiar al machismo. Cuenta con consultorías, círculos de hombres, workshops, E-learning, investigación y charlas para empresas y organismos nacionales e internacionales, con el objetivo de desafiar el machismo a través del desarrollo de masculinidades anti hegemónicas<sup>3</sup>.

Corporación Otra Escuela: ONG dedicada a la formación en Cultura de Paz a través del arte y el juego. Cuenta con cursos formativos, investigación, asesorías y proyectos sobre construcción de paz, transformación de conflictos, género y masculinidades, paz ambiental y neuroconvivencia<sup>4</sup>

Proyecto ULISES: Es un proyecto integral de trabajo con alumnado, padres, madres, profesorado, agentes sociales que tienen que trabajar en el proceso creativo y productivo de entidades nuevas, de mujeres y hombres, para que se construyan esas entidades y relaciones

---

<sup>2</sup> Página oficial del proyecto EmpoderArte por la Paz: <https://www.plan.org.co/proyectos/empoderarte-por-la-paz/>

<sup>3</sup> Página oficial del Instituto para el Desarrollo de Masculinidades Anti Hegemónicas: <https://demachosahombres.com/>

<sup>4</sup> Página oficial de la Corporación Otra Escuela: <https://www.otraescuela.org/>

desde la igualdad. El proyecto Ulises trabaja fundamentalmente desde el desarrollo de la empatía y del cuidado<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Página oficial del proyecto ULISES: <http://www.masculinidades.com/proyecto-ulises.html>







## Presupuesto

PRESUPUESTO				
WORK PACKAGE	DESCRIPCIÓN	UNIDAD	COSTO POR UNIDAD	COSTO TOTAL
<b>WP1: Coordinación y preparación del proyecto</b>	<b>Coordinación del proyecto</b>			
	Coordinación general del proyecto - Italia	Persona/proyecto	€ 8.000	€ 8.000
	Coordinación local del proyecto - Ucrania	Persona/proyecto	€ 2.000	€ 2.000
	Coordinación local del proyecto - Kosovo	Persona/proyecto	€ 2.000	€ 2.000
	Coordinación local del proyecto - Armenia	Persona/proyecto	€ 2.000	€ 2.000
	Coordinación local del proyecto - Azerbaiyán	Persona/proyecto	€ 2.000	€ 2.000
	Coordinación local del proyecto - Polonia	Persona/proyecto	€ 2.000	€ 2.000
	<b>TOTAL WP1</b>			<b>€ 18.000</b>
<b>WP2: Training</b>	<b>Costos de viaje</b>			
	Movilidad - Italia	5 participantes*100 – 499 km	€ 180	€ 900
	Movilidad - Ucrania	5 participantes*2000 – 2999 km	€ 360	€ 1.800
	Movilidad - Kosovo	5 participantes*500 – 1999 km	€ 275	€ 1.375
	Movilidad - Armenia	5 participantes*3000 – 3999 km	€ 530	€ 2.650
	Movilidad - Azerbaiyán	5 participantes*3000 – 3999 km	€ 530	€ 2.650
	Movilidad - Polonia	5 participantes*500 – 1999 km	€ 275	€ 1.375
	<b>Acomodación y alimentación</b>			
	30 participantes - 6 noches	Persona/noche	€ 66	€ 11.880
	30 participantes - 3 comidas	Persona/día	€ 60	€ 1.800
	30 participantes - 2 refrigerios	Refrigerio/día	€ 20	€ 600

<b>Equipamiento</b>				
Materiales	Materiales	€ 200	€ 200	
<b>Costos excepcionales</b>				
Visa Armenia	5 participantes*100€	€ 100	€ 500	
Visa Azerbaiyán	5 participantes*100€	€ 100	€ 500	
Visa Kosovo	5 participantes*100€	€ 100	€ 500	
<b>TOTAL WP2</b>			<b>€ 26.730</b>	
<b>Apoyo implementación de acciones locales</b>				
<b>WP3: Implementación acciones locales</b>	Acciones locales - Italia	Plan de acción	€ 1.500	€ 1.500
	Acciones locales - Ucrania	Plan de acción	€ 1.500	€ 1.500
	Acciones locales - Kosovo	Plan de acción	€ 1.500	€ 1.500
	Acciones locales - Armenia	Plan de acción	€ 1.500	€ 1.500
	Acciones locales - Azerbaiyán	Plan de acción	€ 1.500	€ 1.500
	Acciones locales - Polonia	Plan de acción	€ 1.500	€ 1.500
	<b>TOTAL WP3</b>			<b>€ 9.000</b>
<b>WP4: Comunicaciones, monitoreo y evaluación</b>	Diseño del E-book con propuestas sistematizadas del training.	Un diseño	€ 1.000	€ 1.000
	Profesional de comunicaciones.	Persona	€ 1.000	€ 1.000
	<b>TOTAL WP4</b>			<b>€ 2.000</b>
<b>TOTAL COSTOS DIRECTOS</b>			<b>€ 55.730</b>	
<b>Costes indirectos/imprevistos</b>				
Costes indirectos/imprevistos	7% de los costos directos		€ 3.901	
<b>TOTAL DEL PROYECTO</b>			<b>€ 59.631</b>	

## Discusión de resultados

A partir de lo expuesto en la presente propuesta, las conclusiones que se presentan a continuación provienen de la reflexión sobre los resultados que la implementación del proyecto conllevaría y su relación con los principios rectores del Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz.

En principio, el proyecto es una alternativa para el desarrollo de capacidades y conocimientos en jóvenes y trabajadores por la juventud, desde metodologías no institucionalizadas. Esto, en principio, contribuye al desarrollo humano de personas provenientes de contextos vulnerabilizados, desarrollo de competencias que permitirá la implementación de prácticas que transformen la realidad de grupos poblacionales afectados. Por otro lado, la metodología utilizada permite experimentar espacios seguros, diversos, igualitarios que transforman los modelos tradicionales, excluyentes de educación, a través de técnicas que facilitan un aprendizaje activo, participativo y propositivo.

Sumado a lo anterior, el proyecto facilita el reconocimiento entre participantes en un ambiente de interculturalidad. En este caso, el reconocimiento es entendido como la identificación de la existencia y valoración de cada individuo con sus modos de vida. La relación entre reconocimiento e interculturalidad propuestas en el proyecto, se sustentan en primer lugar en un reconocimiento físico, desde el valor hacia el cuerpo, la identidad, los conocimientos, las capacidades y las relaciones primarias, esta primera forma de reconocimiento fortalece la autoconfianza. Y, en segundo lugar, el reconocimiento cultural, este es el aporte social de cada individuo con sus competencias y facultades, esta dimensión fortalece la autoestima y la cooperación entre las/os participantes.

Adicionalmente, el proyecto cuenta con una estructura que permite construir un proceso continuo de aprendizaje, reflexión e implementación. Por un lado, resulta importante retomar las necesidades expresadas por los participantes para procurar satisfacerlas con el desarrollo de sus capacidades, para posteriormente incluirles en un proceso de aprendizaje proactivo sobre tópicos que requieren en su trabajo cotidiano. Igualmente, la implementación

de iniciativas locales permite concluir el proceso con la aplicabilidad de lo aprendido, desde las propuestas propias de las/os participantes, teniendo en cuenta sus contextos, condiciones culturales y estructurales.

Por su parte, los contenidos del proyecto y la metodología dan como resultado un proceso innovador de implementación de dos enfoques amplios e integrales para la comprensión de las dinámicas sociales, políticas y económicas. Desde el enfoque interseccional las/os participantes podrán comprender las exclusiones y afectaciones de los sistemas de opresión relacionadas con las identidades de cada individuo, para pensar en planes de acción que atiendan dichas condiciones. Con el enfoque de masculinidades no hegemónicas, se continuará la lucha por la igualdad de género y la eliminación de los roles establecidos a través de la construcción de masculinidades y feminidades alternativas, activas y transformativas. Abordar estos temas desde una metodología de educación no formal, con técnicas de la educación liberadora, permite construir el conocimiento desde cada participante, que se desarrolle un proceso de aprendizaje activo para la apropiación, crítica y acción de los contenidos.

Finalmente, el presente proyecto permite reflexionar sobre las alternativas para superar la violencia y construir las paces desde la interseccionalidad y las masculinidades no hegemónicas. Para ello, recordamos que construir culturas para hacer las paces es un proceso dinámico, de transformación de la actual cultura de la violencia; un proceso global y local que se basa en unos valores, actitudes y conductas articuladas en torno a principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad.

Siguiendo los principios de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, resulta necesario continuar el giro epistemológico de ahondar en la violencia y darle prioridad y visibilidad a la paz. De allí, la necesidad de construir procesos que contribuyan a la transformación pacífica de los conflictos. Para ello, es esencial enfatizar en la cooperación para ver a las otras partes como colaboradoras y no como enemigas, aprender nuevas formas de percibir las cosas y los otros individuos desde la empatía, hacer usos del poder menos autoritarios y subordinados, destacar el reconocimiento desde el entendimiento y la identidad, el empoderamiento para afrontar las situaciones de injusticia desde las propias capacidades,

valorar un modelo ético de comunicación y adquirir responsabilidad para la construcción de paces.

Así, los aportes que hace el enfoque interseccional a la construcción de paz están relacionados, principal y primordialmente, con el reconocimiento de la diferencia al interior de grupos humanos plurales, escalando la comprensión de lo interseccional a más que una simple suma de factores, con el fin de avanzar en la comprensión y transformación de los sistemas de opresión sin olvidar la configuración de identidades que se configuran en cada individuo. Adicionalmente, para el trabajo de youth workers, el enfoque interseccional permite diseñar acciones, planes y proyectos que atiendan integralmente a las personas afectadas por los conflictos armados, en busca de la satisfacción amplia de sus necesidades, el respeto de sus identidades y la proyección de futuros de vida.

Con estos métodos alternativos revisados desde las masculinidades no hegemónicas, se contribuiría a la eliminación de las desigualdades estructurales entre hombres, mujeres y personas con identidades de género diversas, así como al alcance del ideal regulador normativo de la filosofía para hacer las paces: la transformación pacífica de los conflictos.

## Referencias

- Cabarcas Rivera , M. A. (2019). *La interseccionalidad en contextos de violencia: historias dediscriminación y resistencia*. Escenarios, 16(1) p.p. 47-53. Obtenido de [https://www.academia.edu/42050935/La\\_interseccionalidad\\_en\\_contextos\\_de\\_violencia\\_historias\\_de\\_discriminacion\\_y\\_resistencia](https://www.academia.edu/42050935/La_interseccionalidad_en_contextos_de_violencia_historias_de_discriminacion_y_resistencia)
- Cascales Ribera, J., & Sánfelix Albelda, J. (2020). *REPENSANT(-NOS) EN MASCULÍ PLURAL: guia introductòria per a treballar les masculinitats igualitàries a l'aula*. Generalitat Valenciana. Obtenido de <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-masculinitats-igualitaries>
- Centro Studi Sereno Regis. (s.f.). *Página web oficial*. Obtenido de <https://serenoregis.org/>
- Comisión Europea. (2023). *Erasmus+ Programme Guide*. Obtenido de [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-04/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v3\\_en.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-04/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v3_en.pdf)
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics* . Stanford University Press.
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendaciones sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Obtenido de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:ES:PDF>
- Coombs, P. H., & Ahamed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press.
- Crenshaw, K. (1995). *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed*.
- De Martino Bermúdez, M. (2013). *Conel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu*. Santa Catarina, Brasil: Revista Estudos Feministas, 21(1), 283-300.
- European Commission's Training Strategy . (2021 - 2027). Obtenido de [https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-4307/European\\_Training\\_Strategy\\_2021-2027.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-4307/European_Training_Strategy_2021-2027.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* . Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación.

- Gil Hernández, F. (2011). *Estado y procesos políticos: sexualidad e interseccionalidad*. . Bogotá: En Iza, M. (2018). *Interseccionalidad y construcción de paz territorial en Colombia: análisis desde el caso de las mujeres de Buenaventura*.
- Herrera Menchén, M. (2006). *La educación no formal en España*. Revista de Estudios de Juventud, (74), pp. 11-26.
- Hill Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2003). *Lucha por el reconocimiento. Sobre la gramática moral de los conflictos sociales*. Frankfurt: Crítica.
- JEP. (2020). *Lineamientos para la Implementación de Interseccionalidad en la Jurisdicción Especial para la Paz*. Jurisdicción Especial para la Paz.
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. , en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, nº 24. Isis Internacional-Flacso Chile.
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*". FLACSO Chile: En: Valdés, Teresa y Olavarría, José. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N.º 24.
- Martínez Guzmán, V. (2010). *Roles masculinos y construcción de una cultura de paz*. Centro Internacional Bancaja para la Paz y el Desarrollo Castellón.
- Moore, R., & Gillette, D. (1991). *King Warrior Magician Lover: Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculine*. Harper Collins Publisher.
- Navarro i Mirales, J. M. (2002). *Les noves masculinitats com a alternatives a la violència*. en *Dossiers feministes: Masculinitats: mites, de /construccions i mascarades*. 2002: Número 6.
- ParlAmericas. (s.f.). *Ejercicio de interseccionalidad: Caminata de privilegios - Guía para el/la facilitador/a*. Obtenido de [https://parlamericas.org/uploads/documents/Gu%C3%ADa\\_Ejercicio\\_Interseccionalidad.pdf](https://parlamericas.org/uploads/documents/Gu%C3%ADa_Ejercicio_Interseccionalidad.pdf)
- Pastor Homs, M. I. (2001). *Orígenes y evolución del concepto de educación no formal*. Revista Española de Pedagogía, año LIX, 220, pp. 525-544. Obtenido de <chrome-extension://ehhttps://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/220-08.pdf>
- Red de Masculinidad por la Igualdad de Género (REDMAS). (2019). *Guía Metodológica para la sensibilización de adolescentes en prevención de la violencia con enfoque de masculinidad*. Obtenido de

[https://www.generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/Guia\\_genero\\_masculinidad\\_e\\_infancia.pdf](https://www.generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/Guia_genero_masculinidad_e_infancia.pdf)

Rivera, C. A., & Escobar, M. R. (2018). *Masculinidades guerreristas: subjetividades en el posconflicto*. *Nómadas*, núm. 48, pp. 263-266, 2018.

Robinson, K. (Dirección). (2012). *Paradigma del sistema educativo* [Película]. Obtenido de Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=E1iU30\\_0kGs](https://www.youtube.com/watch?v=E1iU30_0kGs)

Salazar Benítez, O. (2012). *Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada*. *Revista de Pensament i Anàlisi*, 12: 87-112.

Tufró, L., Ruiz, L., & Huberman, H. (2012). *Modelo para armar: nuevos desafíos de las masculinidades juveniles*. Buenos Aires: - 1a ed. Trama - Lazos para el Desarrollo. Obtenido de [https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/zona\\_igualdad/Banco\\_de\\_recursos/Material\\_didactico/doc09.pdf](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/zona_igualdad/Banco_de_recursos/Material_didactico/doc09.pdf)

We Rise Organization. (2016). *Toolkit - La Flor del Poder: Nuestras Identidades*. Obtenido de <https://werise-toolkit.org/es/system/tdf/pdf/tools/La%20Flor%20del%20Poder%20-%20Nuestras%20Identidades.pdf?file=1&force=>

Zota Bernal, A. (2015). *Incorporación del análisis interseccional en las sentencias de la Corte IDH sobre grupos vulnerables, su articulación con la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos*. Obtenido de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2803>