



LLEGAR A TIEMPO

Masculinidades, infancia,
adolescencia, juventud
y esperanza en la República
Dominicana.

El caso de Miches.

JULIO 2026

Ritxar Bacete González

Antropólogo, Trabajador Social, Consultor
Senior Fellow en Equimundo, Center for
Masculinities & Social Justice

Katherine Durán Tejeda

Directora Ejecutiva, Fundación Tropicalia

Llegar a tiempo
Masculinidades, infancia, adolescencia,
juventud y esperanza en la República
Dominicana.
El caso de Miches.
Julio de 2026

Autores

Ritxar Bacete González

Katherine Durán Tejeda

Prologuista

Tahira Vargas García

Diseñador

Setentayochito SRL

Coedición

BID Invest

Coordinación

Paola Feliz

Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-9945-9637-0-0

LLEGAR A TIEMPO

Masculinidades, infancia,
adolescencia, juventud
y esperanza en la República
Dominicana.

El caso de Miches.

JULIO 2026

Ritxar Bacete González

Antropólogo, Trabajador Social, Consultor
Senior Fellow en Equimundo, Center for
Masculinities & Social Justice

Katherine Durán Tejeda

Directora Ejecutiva, Fundación Tropicalia

No son molinos. Son gigantes.

Y solo podrán ser transformados si se les mira de frente, con rigor, cuidado, escucha, confianza, respeto, esperanza, amor y la convicción de que otras masculinidades —más justas, cuidadoras y habitables— no solo son posibles, sino urgentes.



PRÓLOGO	10
AGRADECIMIENTOS	14
I. INTRODUCCIÓN	16
1.1 Contexto social, económico y cultural de Miches	18
1.2 Movilidad, migración masculina y reconfiguración de los vínculos familiares	22
1.3 Imaginarios del dinero, el azar y el esfuerzo en la construcción de expectativas masculinas	24
1.4 Objetivos del estudio	26
1.5 Relevancia del estudio	27
2. MARCO DE REFERENCIA	28
2.1 Enfoque Global Boyhood Initiative	28
2.2 Supuestos teóricos clave	30
2.3 Capacidades transformadoras	31
2.4 Dimensiones analíticas	33
3. METODOLOGÍA	34
3.1 Enfoque y diseño del trabajo de campo	36
3.2 Características de la muestra y alcance del trabajo de campo	37
3.3 Estrategia de análisis de la información	38
3.4 Perspectiva ética y cuidado del proceso	39
3.5 Organización del análisis y diálogo con marcos internacionales	39
3.6 Alcance y limitaciones	40
3.7 Nota metodológica - Uso de viñetas cualitativas	42
3.8 Principios que orientan el enfoque metodológico	42
4. RESULTADOS - BLOQUE DE INFANCIA	44
4.1 Introducción al bloque de infancia	44
4.2 Infancia temprana (6-8 años): afecto, juego y primeras fronteras de género	46
4.3 Niñez media (9-11 años): grupo de pares y castigo al niño sensible	51
4.4 Comparativa niñas / niños: trayectorias divergentes desde la infancia	57
4.5 Triangulación: lo que revelan los grupos mixtos	58
Síntesis de la triangulación	58
4.6 Diálogo con Global Boyhood Initiative	59

5. RESULTADOS. BLOQUE DE JÓVENES Y ADOLESCENCIA. IDENTIDAD Y TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	60
5.1 Introducción al bloque de jóvenes: Autoridad, violencia, afecto y cultura	61
5.1.1 Adolescencia temprana (12–15 años): violencia, sexualidad y futuros bloqueados	62
5.2 Análisis de los grupos segregados de chicos	65
5.2.1 Chicos adolescentes: masculinidad, riesgo y presión del grupo	65
5.2.2 Castigo al chico sensible y el armario emocional	65
5.2.3 Sexualidad, poder y control	66
5.2.4 Autoridad y jerarquía en la construcción de la masculinidad adolescente	67
5.2.5 La violencia como lenguaje del vínculo	68
5.2.6 Identidad cultural y masculinidad: el blindaje identitario y la bachata en el corazón	68
5.3 Análisis de los grupos segregados de chicas: carga, ausencia, acoso, embarazo y lucidez	70
5.3.1 Los cuidados: La carga invisible de las chicas	70
5.3.2 Los padres que no están	71
5.3.3 Acoso, vestimenta y percepción de la culpa	72
5.3.4 Percepciones sobre el embarazo adolescente	73
5.3.5 El tiguere y el palomo, vistos desde ellas	74
5.3.6 Peticiones para los chicos y los hombres	74
5.3.7 Chicas adolescentes: leer el mundo que los chicos aún no ven	75
5.4 Mujeres jóvenes: empoderamiento, conciencia y distancia crítica	77
5.5 Las jóvenes que ya cruzaron el puente. Miradas desde el empoderamiento femenino sobre las masculinidades	78
Viñeta cualitativa 1 • “Nosotras hemos cambiado... y eso se nota”	79
Viñeta cualitativa 2 • “Ismael siempre está solo”	79
Viñeta cualitativa 3 • “Yo elegiría al palomo”	79
El deseo también es político	80
5.6 Chicos sensibles y trayectorias alternativas	81
5.7 Futuro, expectativas y bloqueo vital	82
5.8 Cierre del bloque de jóvenes	83
5.9 Tipología de trayectorias masculinas observadas a lo largo del ciclo vital	84
5.9.1 Trayectoria de endurecimiento y riesgo	84
5.9.2 Trayectoria de adaptación silenciosa	84
5.9.3 Trayectoria de exclusión y castigo	85
5.9.4 Trayectoria acompañada y de apertura	85
5.9.5 Clave interpretativa	85
 6. RESULTADOS DEL BLOQUE ADULTO. MIRADAS SOBRE LAS MASCULINIDADES EN MICHES.	 86
6.1 Introducción al bloque adulto	86

Viñeta cualitativa 4 • “Llegan solos y llegan rotos”	88
Viñeta cualitativa 5. “Cuando todas las fallas del sistema convergen”	89
6.2 Madres y padres: protección, miedo y mandato	90
Tabla comparativa • Miradas de madres y padres sobre la socialización masculina	91
6.3 Salud y cuidado: las masculinidades como problema de salud pública	92
6.4 Educación: discursos, resistencias y silencios institucionales	94
6.5 Liderazgos comunitarios, culturales y deportivos: masculinidad pública y ambigüedad	96
6.6 Cierre del bloque de personas adultas	100
6.7 Jóvenes adultos: trayectorias divergentes	102
6.8 El vínculo adulto como factor protector	103
6.9 Diálogo con Global Boyhood Initiative. El papel del mundo adulto	104
7. ANÁLISIS TRANSVERSAL Y DISCUSIÓN	108
7.1 El tiguere y el palomo: la versión dominicana de la Caja de la Masculinidad (Man Box)	110
7.1.1 Cuadro de síntesis • Tiguere, palomo y la caja de la masculinidad	112
7.1.2 La calibradora: performar el tigueraje en el espacio público	113
7.2 Seis tesis sobre las masculinidades en Miches	114
Tesis 1. La masculinidad de riesgo no es una desviación, sino una trayectoria aprendida	114
Tesis 2. El castigo al chico sensible actúa como mecanismo estructurante del género	114
Tesis 3. Existe una asimetría estructural en la protección que genera costes diferenciados	115
Tesis 4. El bloqueo del futuro masculino es un problema político y relacional	115
Tesis 5. El empoderamiento femenino avanza más rápido que la transformación masculina	116
Tesis 6. El mundo adulto es simultáneamente factor de riesgo y de protección	117
7.3 Masculinidades y territorio: cuando el contexto produce el tigueraje	118
7.4 Trabajar con masculinidades para proteger a las niñas: una condición para la igualdad	120
8. CONCLUSIONES	126
9. RECOMENDACIONES	127
9.1 Recomendaciones para la infancia (6–11 años): intervención temprana y preventiva	127
9.2 Recomendaciones para la adolescencia y juventud (12–19 años): alternativas al riesgo y construcción de futuro	127
9.3 Recomendaciones para familias: corresponsabilidad y cuidado	128
9.4 Recomendaciones para salud y cuidado: enfoque preventivo	128
9.5 Recomendaciones para educación e instituciones	128
9.6 Recomendaciones para liderazgo comunitario y cultural	129

9.7 Recomendaciones transversales y estratégicas	129
9.8 Naturaleza, cuidado y orgullo territorial como vía de transformación masculina	130
10. HACIA UN HORIZONTE DE TRANSFORMACIÓN	135
II. REFERENCIAS	137
ANEXO METODOLÓGICO	138
A.1 Diseño general	138
A.2 Reclutamiento y criterios de selección	138
A.3 Características de las personas participantes	138
A.4 Composición de los grupos de discusión	139
A.5 Guías de los grupos de discusión y de las entrevistas	140
A.6 Registro y proceso de codificación	141
A.7 Criterios de saturación	141
A.8 Roles en el análisis	141
A.9 Ejemplos de construcción de categorías	142
A.10 Consideraciones éticas	142
Guías del trabajo de campo	143
G.1 Guía de los grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes	143
G.2 Guía de los grupos de discusión con personas adultas	146
G.3 Guía de las entrevistas en profundidad	149
G.4 Preguntas incorporadas durante el trabajo de campo	152

Prólogo

Tahira Vargas García

La realidad social de la República Dominicana está marcada por relaciones de género sostenidas en la desigualdad y la violencia que afectan notablemente a las familias, comunidades y la sociedad en general.

En ese contexto se genera la violencia de género que ha cobrado la vida en el transcurso de este año 2026 de 62 mujeres (PRG 2026), muertas a manos de sus parejas y/o ex parejas. Un aumento significativo con relación al año 2025 con 59 feminicidios.

El análisis de la violencia de género encuentra como una de sus causas fundamentales la construcción de la masculinidad, bañada de prácticas de violencia y conductas de riesgo desde la niñez en nuestra sociedad

En ese ámbito nacional tiene impacto el estudio sobre masculinidades en Miches con aportes significativos que introducen una perspectiva analítica importante, la lectura desde un territorio fuera de metrópolis, como Miches, de la masculinidad en la niñez y adolescencia masculina y femenina. Elemento novedoso en el análisis, permite identificar las tramas de la masculinidad desde lo local, desde las prácticas de crianza de niños, niñas, y adolescentes. Igualmente, aporta una perspectiva distinta y necesaria: una lectura territorial, relacional y longitudinal de las masculinidades en este municipio siguiendo el ciclo vital desde la infancia hasta la adultez.

El análisis identifica dos símbolos de la masculinidad en jóvenes y adolescentes de Miches, el tigueraje y la oposición entre tiguere y palomo. Esta distinción, que aparece en la voz de los jóvenes como “una caja”. Si tú haces lo que espe-

ran de ti como hombre, estás adentro. Si no, te sacan”. Mientras el tiguere encarna la astucia, la dureza, la capacidad de “resolver” y la disposición a asumir riesgos, el palomo representa la obediencia, la aplicación escolar y la evitación del conflicto. La dicotomía, ampliamente documentada en la cultura dominicana, aparece aquí como un dispositivo pedagógico que estructura la socialización masculina desde la infancia y que se consolida en la juventud a través del grupo de pares.

Estos símbolos definen claramente la trama social de la masculinidad que cierra y abre puertas a los niños y jóvenes que responden a sus normas y pautas. En otros estudios de masculinidad (Vargas/Profamilia 2019) se presentan estos mismos patrones en la interacción y socialización de hombres adultos de diferentes estratos sociales y provincias del país incluyendo las metrópolis, Santiago y Santo Domingo. Los hombres actúan con violencia para responder a las expectativas de sus pares, siendo la competencia y rivalidad entre ellos pautas funcionales que promueven acoso, abuso sexual, violencia de género para responder a las expectativas de su círculo masculino bañado de complicidades que se extienden hacia los feminicidios. (Vargas/Profamilia 2019).

Esta regulación del comportamiento masculino desde los tejidos contruidos entre pares desde la niñez coincide plenamente con los resultados del estudio que se realizó en Miches con población infantil y adolescente. Sus comportamientos están regulados desde estos dispositivos normativos, al igual que sus emociones, aspiraciones y trayectorias desde la infancia.



FUNDACIÓN
TROPICALIA

FUNDACIÓN
TROPICALIA

Las coincidencias en el análisis de la masculinidad desde territorios, generaciones y estratos sociales distintos demuestran el carácter compacto que tiene el patriarcado como sistema coherente que establece mandatos, normas, prácticas, relaciones que se reproducen de forma intergeneracional, rigen las conductas de los hombres y su imposición en las mujeres que lo normalizan y legitiman.

Desde edades tempranas, los niños aprenden que la exposición al riesgo es parte natural del proceso de hacerse hombre: “Uno aprende en la calle”, y que la expresión emocional es un signo de debilidad, “Los hombres no lloran”. Estos mandatos presentes en niños de Miches en la actualidad, estuvieron desde las mismas dimensiones en hombres de varias generaciones. Estas normas organizan la vida cotidiana, regulan la pertenencia al grupo de pares y delimitan las identidades masculinas legítimas.

Esta exposición al riesgo genera varias pautas que le dan sostén a la conducta violenta en la masculinidad desde la demostración de hombría con prácticas como la “Calibradera” claramente descrita en el estudio desde los relatos de jóvenes que la identifican como símbolo de valentía, control y reconocimiento. El estudio documenta que “la muerte o el daño aparecen integrados en el imaginario como parte del riesgo asumido”, reforzando la lógica de que ser hombre implica exponerse incluso a costa del propio cuerpo.

Este fenómeno coincide con hallazgos de estudios regionales como los de Barker y Aguayo (2012), que muestran cómo los rituales de riesgo funcionan como mecanismos de validación masculina en contextos de desigualdad y precariedad, igualmente Olavarria (2007) y Gilmore (1990), quienes demostraron que la masculinidad hegemónica en América Latina se construye sobre la negación del miedo, la dureza emocional y la obligación de demostrar hombría a través de actos de riesgo y violencia.

Al igual que otros estudios sobre la inserción en el “tigueraje” por niños y jóvenes en barrios urbano-marginales del país, se presenta en el estudio de Miches la violencia como una respuesta adaptativa a un territorio que produce riesgo, precariedad y ausencia institucional.

Si bien en el estudio de Miches no se profundiza en la inserción en redes de microtráfico de drogas y otras actividades en conflicto con la ley, otros estudios realizados sobre esta problemática (Vargas 2012) (Vargas/Casa Abierta 2008) presentan en estas conductas elementos coincidentes con el análisis del “tigueraje” y la “calibradera” en los que el peso que tienen los grupos de pares, la demostración de valentía, coraje y la búsqueda de ingresos fáciles son sus principales factores causales. Las conductas asociadas a estas redes no son individuales, son colectivas y responden a tramas sociales complejas que se tejen desde la niñez en pautas de socialización como se señala en el estudio de la Fundación Tropicalia.

Junto a los factores mencionados el estudio indica que existen responsabilidades institucionales y estructurales en la conformación de estos comportamientos violentos desde la masculinidad en Miches como la ausencia de infraestructuras educativas y recreativas, la falta de oportunidades de ingresos que expulsa a padres y madres hacia la migración, encontrándose así a familias con padres ausentes y una sobrecarga en los roles de cuidado y protección en las madres.

Los conflictos entre “la calle” y la vida escolar se presentan de forma cotidiana. Niños y adolescentes evidencian poca motivación hacia la asistencia y permanencia escolar que compite con el reconocimiento inmediato y el sentido de pertenencia que ofrece el “tigueraje”, mientras que el esfuerzo educativo aparece como una apuesta incierta.

Un aporte significativo del estudio en la mirada a la construcción de la masculinidad es la gran

brecha existente con el empoderamiento femenino. Las niñas y adolescentes muestran avances significativos en lenguaje emocional, conciencia de derechos y expectativas de futuro, desde su participación en procesos sostenidos de empoderamiento. Sin embargo, estos avances no cuentan con procesos equivalentes de transformación en los modelos masculinos disponibles, generando tensiones relacionales, frustración y riesgos adicionales. Esta constatación dialoga con investigaciones nacionales que documentan las desigualdades de género y las diferencias educativas crecientes entre hombres y mujeres que se constatan en la feminización de la educación superior. (Pacheco-Salazar/GEG INTEC 2024), MESCYT (2019) (2024), (Pérez Mejía 2024) (Rodney Rodríguez 2024).

Frente a este panorama, el estudio indica la existencia de otros modelos de masculinidad que contrastan y permiten construir canales de rupturas con los hegemónicos. Los hombres adultos que tienen vínculos significativos con acompañamiento, diálogo y pautas de establecimiento de límites sin violencia se convierten en un factor protector en todas las etapas. Estas experiencias, lejos de ser excepciones, demuestran que otras formas de ser hombre ya existen en Miches y que la transformación es posible cuando se sostienen relaciones cuidadosas y alternativas.

El estudio no se limita a presentar hallazgos desde la realidad de la niñez y adolescencia masculina y femenina de Miches con diferencias por rangos de edad, sino que también ofrece recomendaciones que favorecen al cambio de esta realidad desde la intervención en edades tempranas de la infancia desde el quiebre a la dureza, rigidez y silencio emocional de las identidades masculinas. Igualmente, el establecimiento de espacios educativos, culturales, recreativos y artísticos en los que los niños desarrollen sentido de pertenencia como colectivo, relaciones creativas e interactivas con sus pares, trabajo en equipo con integración de la relación niñas-niños

para cerrar brechas y evitar tensiones y riesgos.

Un aspecto importante es la creación de oportunidades laborales que compitan con las actividades de las economías ilícitas, favorezcan el acompañamiento sostenido y el reconocimiento de movilidad social legítima.

La responsabilidad institucional en la construcción de estas masculinidades evoca la necesidad de ruptura en las estructuras educativas, religiosas, deportivas, públicas y comunitarias de estos patrones hegemónicos que favorecen a la violencia y desigualdad de género y que se encuentran presentes en prácticas adultas que la reproducen y promueven.

En conjunto, este estudio invita a un cambio de enfoque en el abordaje de la masculinidad pasando de lo individual a lo colectivo-estructural y sistémico, con intervenciones que erosionen este andamiaje. La evidencia recogida en Miches muestra que intervenir temprano, de forma relacional y territorial, es la vía más eficaz para transformar las masculinidades y así favorecer a la ruptura de los círculos de violencia para construir un horizonte distinto de seguridad, justicia, equidad de género y acogida para las nuevas generaciones.

Agradecimientos

Este informe nace de una convicción compartida: la transformación solo es posible cuando se construye en relación. Nada de lo escrito en estas páginas hubiera sido posible sin la generosidad, la confianza y la mirada honesta de cada uno de los niños y niñas entrevistados, quienes nos permitieron ver el mundo desde sus ojos.

Agradecemos profundamente la valentía y la apertura de las personas jóvenes de Miches, quienes se atrevieron a romper el silencio, a nombrar sus miedos y a compartir sus anhelos de futuro. Especialmente a las jóvenes que, con su lucidez, nos mostraron que el cambio no solo es posible, sino que ya está ocurriendo.

Nuestro reconocimiento al deseo honesto y genuino de las familias: madres, padres, tutores y abuelas, que abrieron las puertas de sus hogares y sus historias, compartiendo sus preocupaciones y su amor, a veces en medio de la incertidumbre, pero siempre con la esperanza de proteger y acompañar mejor a los suyos.

Gracias a los diferentes sectores vivos del municipio de Miches, cuyo trabajo diario sostiene el tejido social: profesionales de la educación y la salud que cuidan en primera línea; a líderes deportivos y culturales que ofrecen pertenencia; al sector empresarial y de emprendimiento; a las asociaciones, autoridades locales y líderes religiosos de distintas denominaciones, por su disposición a dialogar y a ser parte de la solución. Gracias a la Fundación Tropicalia por su compro-

miso cotidiano y constante con la comunidad de Miches. Sin el tesón, empeño, esfuerzo y capacidad de hacer realidad los sueños, de Katherine Durán Tejeda, esta investigación no habría sido posible. Gracias también a todo el equipo de Fundación Tropicalia en el Terreno: Mayra Sangiovanni, Luisa García, Rosalina Nolberto, Paola Feliz, Yome Espino. A Sofía Perazzo y María Ignacia Arcaya por el apoyo constante, a todas las personas vinculadas a Tropicalia en República Dominicana; y a Cisneros por sus valores y la coherencia de sus acciones.

Queremos agradecer también a Equimundo, y en especial a Melissa Wong, por su generosidad a la hora de compartir herramientas y metodologías de trabajo.

Y gracias también a las familias del equipo de investigación, en especial a Paloma Gutiérrez, que manteniendo los cuidados en la retaguardia, hicieron posible que pudiéramos desarrollar el trabajo de campo. Sin su esfuerzo en la sombra, nuestro trabajo no habría sido posible.

Finalmente, gracias a toda la comunidad de Miches. Gracias por permitirnos ampliar la mirada más allá de los riesgos, para reconocer las capacidades que ya existen en el territorio. Gracias por apostar por un futuro donde las relaciones sean más justas y habitables para las nuevas generaciones, permitiéndonos, con su aporte, cumplir el objetivo más importante de todos: llegar a tiempo.



DACIÓN
PICALIA

FUND
TROP

FU
AC
TR
CA

FUNDAC
TROPICA
FUNDACION
TROPICALIA

1. Introducción

Este informe nace de una convicción sencilla y exigente a la vez: no es posible hacer extensiva la paz a las relaciones cotidianas y transformar las violencias, sin modificar las relaciones que las sostienen, y no es posible hacerlo sin escuchar, con rigor y honestidad, a quienes viven esas relaciones y vínculos desde la infancia.

La investigación desarrollada en Miches se centra en comprender cómo se construyen las masculinidades desde edades tempranas, cómo se reproducen —se tensionan o se transforman— a lo largo de la adolescencia y la juventud, y qué papel desempeña el mundo adulto en ese proceso. El foco no está puesto en señalar responsabilidades individuales, sino en identificar patrones estructurales de socialización que exponen especialmente a los niños y adolescentes varones al riesgo, al silencio emocional y a la violencia, con consecuencias profundas para toda la comunidad.

Este estudio se desarrolla en Miches, un territorio atravesado por los retos de las desigualdades y la precariedad socioeconómica histórica, economías informales y procesos acelerados de transformación social, donde las expectativas de futuro y los mandatos de género se configuran en condiciones de alta vulnerabilidad. En este contexto, la masculinidad no se construye únicamente como identidad, sino como estrategia de adaptación, pertenencia y reconocimiento, especialmente para los chicos jóvenes y adolescentes.

La investigación se apoya en un amplio trabajo cualitativo con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, realizado en diálogo con el enfoque del Global Boyhood Initiative y con la experiencia acumulada de la Fundación Tropicalia en el territorio. Este enfoque permite una lectura intergeneracional que conecta la infancia, la juventud y el mundo adulto como partes de un

mismo entramado relacional. Desde este marco, la masculinidad no se entiende como una condición innata ni como un problema individual, sino como una construcción social aprendida, reforzada, matizada o cuestionada en la familia, la escuela, el grupo de pares, la comunidad y las instituciones.

Uno de los hallazgos centrales del informe es la existencia de una asimetría persistente en la protección y el acompañamiento. Mientras las niñas han comenzado a contar con procesos sostenidos de empoderamiento que amplían su conciencia, lenguaje emocional y horizontes de futuro, muchos chicos carecen de espacios equivalentes para nombrar emociones, cuestionar mandatos y construir proyectos de vida alejados del riesgo. Esta brecha no solo afecta a los propios varones, sino que genera tensiones relacionales, frustración y violencias que atraviesan al conjunto del sistema social.

El informe no se limita a describir el daño: pone en valor los espacios de paz. A lo largo de sus bloques empíricos aparecen también fisuras, resistencias y caminos posibles: niños sensibles que resisten al castigo y a la presión social, jóvenes que buscan otros referentes, hombres adultos que encarnan masculinidades pacíficas y cuidadoras, y mujeres jóvenes que, desde su propio proceso de empoderamiento, señalan con claridad tanto los límites del modelo dominante de masculinidad y feminidad, como el horizonte de relaciones que desean y consideran justas.

De manera particular, el informe otorga un lugar central a las voces de mujeres jóvenes que han participado en procesos sostenidos de em-

poderamiento. Sus testimonios no se incorporan como ejemplos inspiracionales, sino como claves analíticas para comprender el desfase actual entre el avance del empoderamiento femenino y la persistencia de modelos masculinos dominantes rígidos y no igualitarios. Estas jóvenes funcionan como puente generacional y relacional, y permiten identificar con nitidez tanto los límites del cambio como el horizonte de vínculos posibles que orienta este estudio.

Por ello, este documento no es únicamente un diagnóstico. Es también una invitación a mirar de otro modo, a reconocer que la transformación de las masculinidades no es una concesión ni una amenaza, ni responde a una agenda oculta, al contrario, se trata de una condición necesaria para el bienestar, la igualdad, el desarrollo económico, el enriquecimiento cultural y la convivencia saludable. Trabajar con niños y hombres desde una perspectiva de género transformadora no significa restar derechos a nadie, sino ampliar las posibilidades de ser, de vincularse, de aportar a la comunidad y a la economía, de fortalecer a las familias, de contribuir al desarrollo nacional, de encontrar propósito y de vivir vidas que merezcan la pena ser vividas.

En este sentido, el informe se inscribe en una apuesta ética y política clara: la igualdad no será real, estructural y profunda si solo se decreta, si no se acompaña; y el cambio sostenible no se impone, se construye en relación.

Lo que sigue en este informe es el resultado de escuchar con atención esas relaciones, con la voluntad de que sus voces no solo informen, sino orienten el camino.

1.1 Contexto social, económico y cultural de Miches

Las masculinidades y sus elementos identitarios no se construyen en el vacío. Se forman, reproducen y transforman en territorios concretos, con historias específicas, estructuras económicas determinadas y dinámicas sociales particulares.

Miches es uno de esos territorios: un municipio de la provincia El Seibo, en la costa este de la República Dominicana, donde las masculinidades emergen de una combinación única de elementos territoriales.

Miches es un territorio marcado por profundas transformaciones sociales y económicas, que han reconfigurado de manera significativa la vida comunitaria en las últimas décadas. A los procesos históricos de precariedad y desigualdad se han sumado dinámicas de movilidad y migración, cambios en las formas de subsistencia, extensión de una economía basada en remesas, actividades económicas no lícitas, y nuevas expectativas asociadas al desarrollo turístico, generando un contexto en constante tensión entre arraigo y desplazamiento. Estas transformaciones no solo afectan a la economía local, sino que inciden de forma directa en la organización familiar, en los vínculos intergeneracionales y en las trayectorias vitales de niñas, niños, jóvenes y personas adultas.

Desde el punto de vista socioeconómico, el municipio presenta limitadas oportunidades formales de empleo, especialmente para adolescentes y jóvenes. La falta de trayectorias educativas y laborales claramente viables, junto con la escasa visibilidad de alternativas legítimas de movilidad social, configura un escenario donde el dinero rápido, la informalidad, las actividades ilícitas y la economía del riesgo adquieren un fuerte peso simbólico. En este marco, el éxito masculino tiende a asociarse más con la capacidad de “resolver” en el corto plazo que con procesos sostenidos de formación o cuidado.

La calle ocupa un lugar central en la socialización masculina. Para muchos niños y adolescentes varones, la autonomía temprana no se vive como una conquista progresiva, sino como una expectativa social: estar fuera, exponerse, aprender a defenderse. Esta exposición se normaliza como parte del aprendizaje de “hacerse hombre”, incluso cuando implica riesgos físicos, emocionales o relacionales. En contraste, las niñas suelen estar sujetas a mayores niveles de vigilancia y control, lo que produce una asimetría temprana en la protección y el acompañamiento. En el plano cultural, persisten modelos de masculinidad vinculados a la dureza emocional, el control y la demostración pública de respeto, reforzados tanto por el grupo de pares como por referentes adultos y comunitarios. El reconocimiento masculino se construye, con frecuencia, a partir de la capacidad de imponerse, resistir y no mostrar vulnerabilidad. La sensibilidad, la calma o la expresión emocional tienden a ser penalizadas socialmente, especialmente entre los chicos, mediante la burla, el aislamiento, el acoso o la homofobia instrumental.

Este contexto se ve atravesado por una tensión creciente entre modelos tradicionales de masculinidad y feminidad, y procesos incipientes de cambio, impulsados en gran medida por el empoderamiento de niñas y jóvenes mujeres. En Miches existen experiencias sostenidas de trabajo con niñas que han ampliado su lenguaje emocional, su conciencia de derechos y sus expectativas de futuro. Estas transformaciones no solo afectan a las trayectorias individuales de las niñas y jóvenes, sino que reconfiguran el campo rela-

“

El reconocimiento masculino se construye, con frecuencia, a partir de la capacidad de imponerse, resistir y no mostrar vulnerabilidad. La sensibilidad, la calma o la expresión emocional tienden a ser penalizadas socialmente, especialmente entre los chicos, mediante la burla, el aislamiento, el acoso o la homofobia instrumental.

”



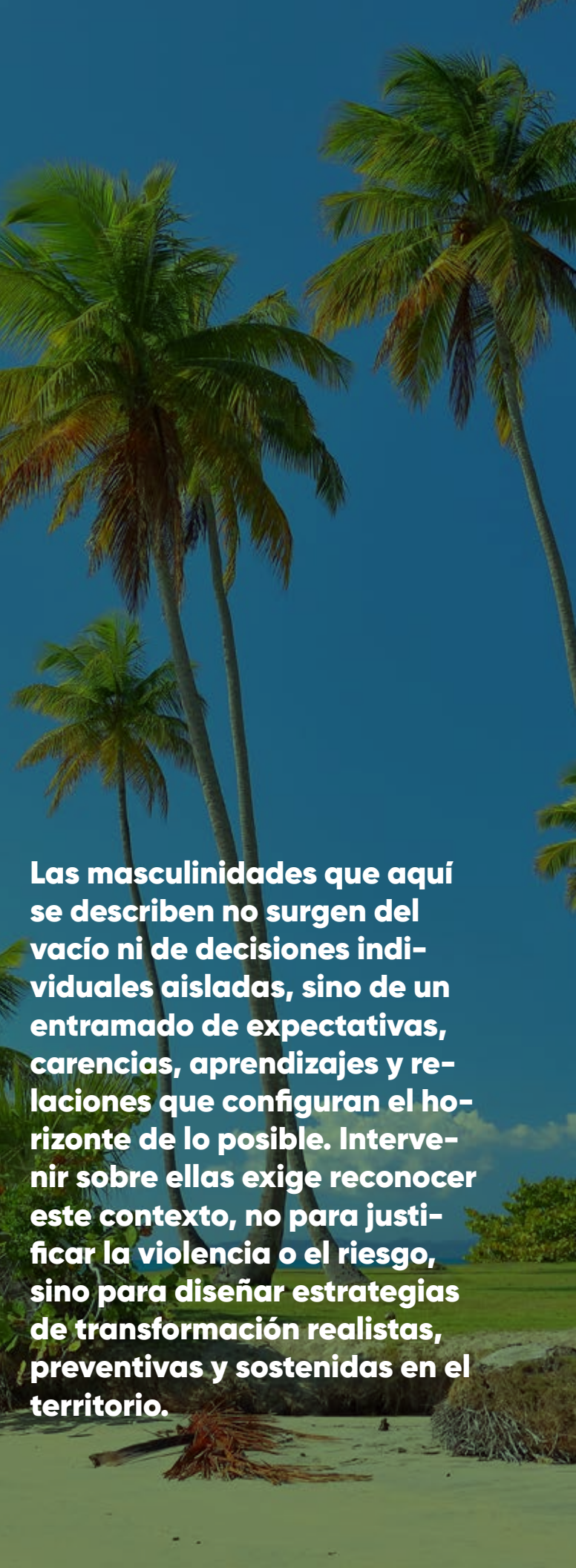
cional, haciendo más visibles las limitaciones de los modelos masculinos dominantes.

Para muchos chicos, esta reconfiguración se produce sin contar con espacios equivalentes de referencia, acompañamiento, vínculo y transformación. El resultado es una combinación de presión normativa, bloqueo emocional y dificultad para imaginar futuros alternativos. La masculinidad dominante ofrece reconocimiento social inmediato, acceso al poder y capital simbólico, pero a costa de altos niveles de exposición al riesgo, soledad emocional y conflictos relacionales.

El mundo adulto ocupa una posición ambivalente en este contexto. Madres, padres, profesionales e instituciones reconocen ampliamente los riesgos que enfrentan los chicos, así como la deseabilidad del cambio, hacia modelos más pacíficos de masculinidad (aunque no tanto, paradigmas y prácticas cuidadoras), pero no siempre disponen de herramientas, marcos o apoyos para intervenir de forma transformadora. Las mujeres adultas asumen mayor carga de cuidado y preocupación, mientras que muchos hombres adultos tienden a normalizar la dureza y la autonomía temprana como rasgos necesarios del crecimiento masculino, reproduciendo mandatos heredados.

En este escenario, el vínculo adulto significativo emerge como un factor diferencial clave. Allí donde niños y jóvenes cuentan con al menos una figura adulta que escucha, acompaña y valida sin violencia, se amplían las posibilidades de construir trayectorias masculinas más habitables. Sin embargo, estos vínculos no están garantizados de forma estructural y dependen, en gran medida, de iniciativas individuales excepcionales y contra hegemónicas en el contexto social y cultural.

Comprender el contexto histórico, social, económico y cultural de Miches resulta, por tanto, indispensable para interpretar los hallazgos de esta investigación.



Las masculinidades que aquí se describen no surgen del vacío ni de decisiones individuales aisladas, sino de un entramado de expectativas, carencias, aprendizajes y relaciones que configuran el horizonte de lo posible. Intervenir sobre ellas exige reconocer este contexto, no para justificar la violencia o el riesgo, sino para diseñar estrategias de transformación realistas, preventivas y sostenidas en el territorio.



Impacto en las masculinidades

Dureza

Autonomía temprana

Exposición al riesgo

Necesidad de "resolver"

1.2 Movilidad, migración masculina y reconfiguración de los vínculos familiares

La historia reciente de Miches está marcada por procesos de movilidad y migración masculina que han tenido un impacto profundo en la organización familiar y comunitaria. Durante décadas, la migración hacia Puerto Rico y, más recientemente, hacia zonas hoteleras y polos turísticos del país, ha sido una de las principales estrategias de supervivencia económica para muchos hombres y mujeres del territorio. Estos procesos han generado ausencias paternas prolongadas, intermitentes o definitivas, que han reconfigurado los roles de cuidado y autoridad en las familias. En muchos hogares, las mujeres han asumido de forma sostenida la crianza, la protección y la gestión cotidiana, mientras la figura masculina aparece de manera discontinua, asociada al envío de recursos económicos, pero con menor presencia afectiva y educativa.

En este contexto, muchos niños y jóvenes crecen con referentes masculinos fragmentados o lejanos,

lo que refuerza procesos de autonomía forzada y una socialización temprana en la calle y en el grupo de pares. Estas dinámicas ayudan a comprender la centralidad del “tigueraje” como modelo masculino disponible: un código que ofrece reconocimiento, pertenencia y acceso rápido a recursos en ausencia de otras trayectorias, disponibles, promovidas, validadas y legitimadas socialmente.

La movilidad masculina también se vincula a la normalización de economías informales e ilícitas como estrategias de subsistencia, especialmente entre jóvenes que no logran insertarse en el sistema educativo ni vislumbrar un futuro estable. Estas prácticas no pueden leerse únicamente como desviación individual, sino como respuestas situadas a un contexto de precariedad, expectativas de provisión masculina y escasez de oportunidades locales.

Finalmente, la progresiva apertura de nuevos pro-

yectos hoteleros en la zona, introduce oportunidades, pero también desafíos adicionales. Si bien puede generar empleo y dinamización económica, también plantea riesgos de impacto, falta de capacitación de los hombres en empleos y profesiones que requieren formación y trayectorias sólidas de estudio, compromiso y valores; o también, se puede producir una profundización de la desestructuración familiar y de reproducción de modelos masculinos centrados en la movilidad, la ausencia y el trabajo precario. Este escenario refuerza la necesidad de abordar las masculinidades no solo como un asunto cultural o educativo, sino como una dimensión clave del desarrollo económico territorial y del bienestar comunitario.

Las transformaciones descritas en este bloque no operan de manera abstracta ni uniforme. Se encarnan, desde edades muy tempranas, en la vida cotidiana de niñas y niños, en los espacios que habitan, en los vínculos que los acompañan y en las expectativas que se proyectan sobre ellos. La movilidad, las ausencias adultas, la precariedad, el creciente valor simbólico e identitario asociado a la masculinidad del acceso a bienes de consumo de alta deseabilidad (como celulares, motores, ropa deportiva, etc.), y la reconfiguración de los roles familiares configuran el escenario en el que se producen los primeros aprendizajes de género, cuidado y pertenencia.

Comprender este contexto resulta clave para leer cómo, desde la infancia, comienzan a trazarse trayectorias divergentes entre las niñas y los niños, que se intensificarán en etapas posteriores del ciclo vital.



1.3 Imaginarios del dinero, el azar y el esfuerzo en la construcción de expectativas masculinas

En el contexto de Miches, diversos informantes señalan la existencia de un imaginario económico profundamente arraigado que influye en la forma en que niños y jóvenes construyen expectativas sobre el éxito, el esfuerzo y el reconocimiento social. Este imaginario no se origina en un único factor, sino en la confluencia de experiencias históricas, prácticas económicas y narrativas locales que refuerzan la idea de que el dinero puede llegar de forma repentina, desvinculada del esfuerzo sostenido.

Un elemento clave de este imaginario es la referencia al municipio de La Mina, donde históricamente parte de la población ha extraído oro de manera artesanal. **Esta experiencia ha introducido en el relato colectivo la posibilidad de un enriquecimiento rápido ligado al azar, más que a trayectorias largas de formación o trabajo. La idea de “encontrar algo” que cambia la vida permanece como horizonte simbólico, incluso cuando las condiciones materiales han cambiado.**

A este relato se suman otras fuentes de ingreso percibidas como inmediatas. Las economías ilícitas de toda índole aparecen en los discursos como vías de acceso rápido a dinero, estatus y reconocimiento, reforzando la asociación entre masculinidad, riesgo y recompensa inmediata. De forma paralela, las remesas procedentes de la migración hacia Estados Unidos o Puerto Rico introducen recursos económi-

cos que, desde la mirada infantil y juvenil, no siempre se asocian a procesos visibles de esfuerzo cotidiano, sino a una llegada externa y puntual de dinero.

Este entramado de experiencias contribuye a debilitar el valor simbólico del esfuerzo escolar y de las trayectorias educativas largas. En los relatos recogidos, los niños aplicados y estudiosos —frecuentemente denominados “palomos”— reciben menos reconocimiento social que aquellos chicos que encarnan la astucia, la viveza y la capacidad de “resolver” por vías informales. El esfuerzo sostenido pierde atractivo frente a la expectativa de una oportunidad que puede aparecer en cualquier momento.

Esta lógica se materializa de forma visible en el entorno cotidiano. En Miches, la ausencia de una biblioteca pública o librerías contrasta con la proliferación de casas de apuestas, préstamos y loterías, espacios que refuerzan la idea de que el dinero se obtiene a través del azar, la deuda o el riesgo, más que mediante procesos de aprendizaje, acumulación y cuidado a largo plazo.

Comprender este imaginario resulta clave para interpretar las trayectorias masculinas descritas en los bloques siguientes. El tigueraje no emerge únicamente como código juvenil o identidad de género, sino como una respuesta culturalmente coherente a un contexto de falta estructural de desarrollo y opor-

tunidades reales, donde el azar, la rapidez y la astucia aparecen más recompensados que la constancia, el estudio y el esfuerzo prolongado.

En definitiva, las transformaciones territoriales, las dinámicas de movilidad y la reconfiguración de los vínculos familiares descritas, se articulan, además, con un imaginario económico que atraviesa la vida cotidiana y las expectativas de futuro en Miches. La convivencia entre narrativas de enriquecimiento rápido, economías informales, remesas y lógicas de azar introduce desde edades tempranas la idea de que el reconocimiento y los recursos pueden llegar de forma repentina, sin un vínculo claro con el esfuerzo sostenido. Este imaginario incide en la forma en que niñas y niños aprenden a valorar —o a desvalorizar— el estudio, la constancia y el cuidado, y constituye un marco clave para comprender los primeros aprendizajes de género y las trayectorias divergentes que comienzan a configurarse en la infancia.

Aunque la investigación se desarrolla en Miches, los procesos analizados —socialización masculina temprana, exposición al riesgo, ausencia de referentes adultos, desigualdad de género y bloqueo del futuro— pueden remitir a dinámicas presentes en otros territorios de la República Dominicana, hipótesis que futuros estudios comparativos deberían contrastar.



1.4 Objetivos del estudio

El presente estudio tiene como objetivo general comprender cómo se construyen, reproducen y se transforman las masculinidades a lo largo del ciclo vital en el contexto de Miches, y cuáles son los efectos de estos procesos en la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, así como en las relaciones comunitarias y de género.

A partir de este objetivo general, el informe se propone los siguientes objetivos específicos:

1 **Analizar los procesos de socialización masculina** desde la infancia temprana, identificando cómo se incorporan los mandatos de género relacionados con la dureza emocional, el riesgo y la autosuficiencia, y cómo estos se diferencian tempranamente de los aprendizajes de género de las niñas.

2 **Detectar y documentar modelos de masculinidad pacíficos, cuidadores, no adscritos a los modelos dominantes**, así como los procesos, vínculos y estructuras relacionales que los sostienen o los hacen posibles.

3 **Examinar la evolución de estos mandatos en la adolescencia y la juventud**, prestando especial atención al papel del grupo de pares, la penalización del chico sensible, la normalización del riesgo y las dificultades para imaginar proyectos de futuro sostenibles.

4 **Explorar el papel del mundo adulto** —familias, instituciones y liderazgos comunitarios— en la reproducción, cuestionamiento o interrupción de los mandatos masculinos, identificando tanto prácticas que refuerzan el riesgo como experiencias que actúan como factores de protección.

5 **Identificar trayectorias masculinas diferenciadas** a lo largo del ciclo vital, poniendo el foco en las condiciones relacionales que favorecen trayectorias de endurecimiento, adaptación silenciosa, exclusión o acompañamiento y apertura.

6 **Generar conocimiento** útil para el diseño de estrategias de intervención temprana y transformadora, orientadas a la prevención de la violencia, la promoción del bienestar y la construcción de relaciones más igualitarias desde una perspectiva de género intergeneracional.

1.5 Relevancia del estudio

Este estudio es relevante porque aborda un punto invisible persistente en las estrategias de prevención de la violencia y promoción de la igualdad: la socialización masculina desde la infancia y su impacto acumulado a lo largo del ciclo vital. En contextos como Miches, donde **la precariedad, la exposición temprana al riesgo y la ausencia de horizontes claros afectan de manera especial a niños y jóvenes varones, comprender cómo se construyen las masculinidades resulta clave para intervenir con capacidad transformadora y eficacia.**

Los relatos recogidos en Miches apuntan a que muchos de los problemas que hoy se manifiestan en la adolescencia y la adultez —violencia, abandono escolar, problemas de salud, bloqueo vital, falta de propósito y tensiones relacionales— no surgen de forma repentina, sino que se gestan en aprendizajes tempranos que normalizan la dureza emocional, la valoración del riesgo, la violencia como herramienta relacional e identitaria, el silenciamiento del malestar y la autosuficiencia forzada como rasgos centrales de la masculinidad. Llegar tarde a estos procesos implica asumir costes humanos y

sociales elevados, tanto para los propios chicos como para el conjunto de la comunidad.

El estudio adquiere especial relevancia en un momento en el que el empoderamiento de niñas y jóvenes mujeres ha avanzado de manera significativa, ampliando derechos, lenguajes y expectativas de futuro. Sin embargo, cuando este avance no se acompaña de procesos equivalentes con los chicos, se produce un desfase que afecta a las relaciones, incrementa la frustración y limita la sostenibilidad del cambio. Trabajar con masculinidades desde edades tempranas no compite con el empoderamiento femenino: lo hace viable.

Asimismo, la investigación aporta valor al integrar una lectura intergeneracional que conecta infancia, juventud y mundo adulto, poniendo en evidencia el papel decisivo de familias, instituciones y liderazgos comunitarios en la reproducción o interrupción de los mandatos de género. Esta mirada permite desplazar el foco desde los comportamientos individuales hacia las condiciones relacionales y estructurales que hacen posibles determinadas trayectorias masculinas.

Finalmente, la relevancia del estudio reside en su capacidad de generar conocimiento útil para la acción. Los hallazgos no se limitan a describir el daño, sino que identifican factores de protección, trayectorias acompañadas y experiencias existentes que demuestran que la transformación es posible cuando hay vínculos, oportunidades y corresponsabilidad adulta. En este sentido, el informe ofrece una base sólida para el diseño de políticas públicas, programas comunitarios e intervenciones preventivas orientadas a ampliar el bienestar, la igualdad y los horizontes de futuro en Miches y en el conjunto de la sociedad dominicana.



2. Marco de referencia

2.1 Enfoque Global Boyhood Initiative

Para interpretar los hallazgos de la investigación desarrollada en Miches, este informe se apoya en el enfoque Global Boyhood Initiative, un marco de género transformador centrado en la infancia y la adolescencia temprana. Este enfoque parte de la evidencia acumulada de que las normas de género que regulan la masculinidad se aprenden desde edades muy tempranas y tienen efectos profundos y duraderos en el bienestar, la salud, las relaciones y la reproducción de la violencia.

Desde esta perspectiva, la intervención temprana —especialmente entre los 4 y los 13 años— se entiende como una ventana crítica para ampliar los repertorios emocionales, relacionales e identitarios de los niños, prevenir la consolidación de mandatos de dureza y riesgo, y promover relaciones más igualitarias. El enfoque no se limita a reducir daños, sino que busca generar condiciones para que los niños puedan desarrollar masculinidades cuidadoras, empáticas y socialmente habitables.

Este informe propone una mirada ecológica, que sitúa la construcción de la masculinidad en la intersección entre familia, escuela, grupo de pares, comunidad, instituciones y el propio territorio. Este enfoque permite comprender por qué los cambios individuales resultan frágiles si no están acompañados por transformaciones en los entornos que sostienen y regulan las normas de género.



2.2 Supuestos teóricos clave

En este contexto, el término masculinidades se utiliza para referirse al conjunto de normas, expectativas, prácticas y relaciones sociales que definen lo que se espera de los hombres y de los niños varones en un contexto determinado. No se trata de rasgos individuales ni de una identidad fija, sino de procesos aprendidos, relacionales y situados, que se transmiten desde edades tempranas y que varían según el momento histórico, el territorio, la clase social, la generación y las relaciones de poder.

Entendidas de este modo, las masculinidades no describen a los hombres como grupo homogéneo, sino los mandatos sociales que influyen en sus comportamientos, emociones y trayectorias, y que tienen efectos directos tanto en la vida de los propios chicos como en la seguridad, la libertad y las oportunidades de las niñas y las mujeres.

Precisamente por ser construidas socialmente, las masculinidades no configuran destinos ni esencias inmutables, sino que son también transformables.

Este enfoque asume que la niñez constituye una etapa decisiva para

el cambio normativo. Las experiencias tempranas de cuidado, afecto, vínculo, apego seguro, castigo o reconocimiento configuran los márgenes de lo posible para niños y niñas, y tienen un impacto directo en la forma en que se relacionan con la violencia, la vulnerabilidad, el poder y el cuidado en etapas posteriores.

Asimismo, el marco teórico parte de la interdependencia entre bienestar infantil e igualdad de género. Las normas que limitan la expresión emocional masculina y normalizan la exposición al riesgo no solo afectan a los propios chicos, sino que generan efectos relacionales que atraviesan a niñas, mujeres y al conjunto de la comunidad, en múltiples formas y variables.

Finalmente, el análisis se apoya en una comprensión ecológica del cambio social, que reconoce que las transformaciones sostenibles en las masculinidades requieren intervenciones coherentes, sostenidas y articuladas en distintos niveles: individual, relacional, comunitario e institucional. Desde esta perspectiva, el mundo adulto no es un contexto neutro, sino un actor central en la reproducción o transformación de los mandatos de género.

2.3 Capacidades transformadoras

El marco analítico de este informe se orienta no solo a identificar riesgos y daños asociados a la socialización masculina, sino también a reconocer y fortalecer las capacidades transformadoras que permiten ampliar las posibilidades de bienestar, cuidado y relación para niños, adolescentes y hombres.

Desde esta perspectiva, la transformación de las masculinidades no se concibe como un proceso de

corrección moral o disciplinaria, sino como el desarrollo progresivo de capacidades, sobre todo expresivas, que pueden aprenderse, entrenarse y sostenerse en contextos relacionales adecuados. Estas capacidades no se expresan únicamente a nivel individual, sino que se construyen y validan en interacción con el entorno familiar, escolar, comunitario e institucional.

El análisis se organiza en torno a cuatro capacidades clave que atraviesan los distintos tramos del ciclo vital:



• **La capacidad de expresión emocional saludable**, entendida como la posibilidad de identificar, nombrar y comunicar emociones, más allá de la ira o el enfado, sin miedo a la burla o a la sanción social.



• **La capacidad de conexión empática**, que permite reconocer las emociones propias y ajenas, establecer vínculos basados en el respeto y el cuidado, y desarrollar relaciones no violentas.



• **La capacidad de posicionamiento crítico** frente a la violencia y la desigualdad, que implica cuestionar la normalización del riesgo, el control y la dominación como rasgos legítimos de la masculinidad, y asumir los cuidados en sentido amplio como elementos propios, legítimos y validados culturalmente.



• **La capacidad de cuestionamiento** de estereotipos de género, que abre la posibilidad de imaginar y legitimar formas diversas de ser hombre, alejadas de mandatos rígidos de dureza, autosuficiencia y silencio emocional.

Estas capacidades no se desarrollan de manera automática ni homogénea. Su presencia o ausencia está fuertemente condicionada por los mensajes adultos, las normas del grupo de pares y las oportunidades reales de acompañamiento y validación. Identificar cómo estas capacidades aparecen, se inhiben o se refuerzan a lo largo de la infancia, la juventud y la adultez permite pasar de un diagnóstico centrado en el daño a una lectura orientada a la transformación.



2.4 Dimensiones analíticas

Las dimensiones analíticas definidas en este marco —emociones, normas de género, violencia, familia y paternidades, corresponsabilidad y cuidados, escuela, grupo de pares, comunidad, aspiraciones y futuros— no se entienden como categorías aisladas, sino como ejes interrelacionados que atraviesan la experiencia cotidiana de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en Miches.

Estas dimensiones permiten observar cómo los mandatos de género se incorporan, se refuerzan o se cuestionan en distintos momentos del ciclo vital, y cómo su acumulación produce trayectorias diferenciadas de riesgo, protección o cuidado. El análisis no busca establecer relaciones causales lineales, sino identificar patrones recurrentes, tensiones y fisuras que emergen de la interacción entre contexto, relaciones y normas sociales.

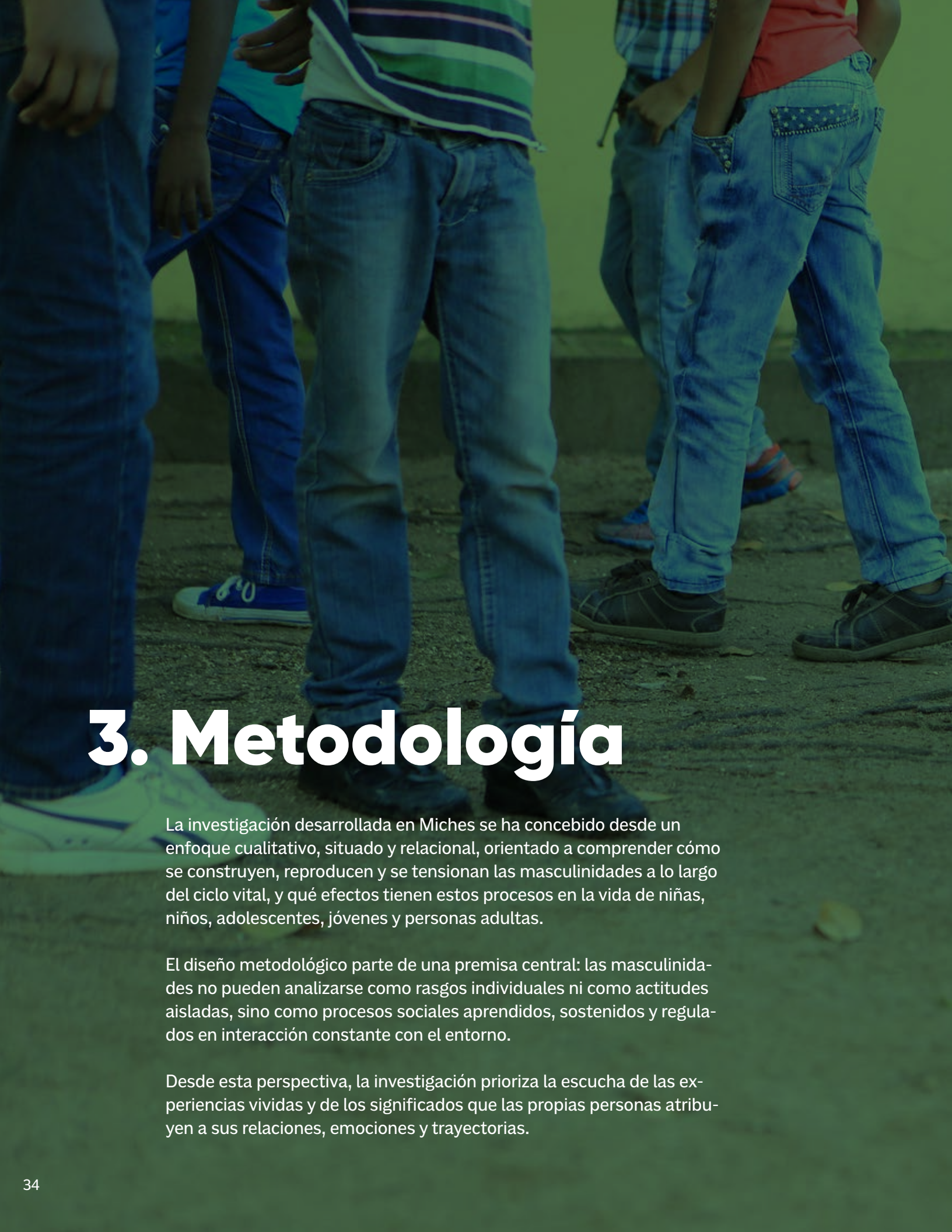
Desde este marco, los resultados que se presentan a continuación se organizan en tres grandes bloques empíricos —infancia, juventud y mundo adulto— que permiten una lectura longitudinal de la construcción de las masculinidades. Esta organización facilita comprender cómo las experiencias tempranas se intensifican, se transforman o se amortiguan con el tiempo, y qué papel desempeñan los vínculos y los entornos adultos en la reproducción o transformación de los mandatos de género.

El paso al análisis empírico no implica, por tanto, un cambio de enfoque, sino la

puesta a prueba de este marco conceptual en el territorio, a partir de las voces y experiencias de quienes viven cotidianamente estas relaciones. Lo que sigue no es una ilustración del marco, sino su contraste con la realidad social de Miches.

El análisis desarrollado en este informe dialoga de manera explícita con el enfoque del Global Boyhood Initiative (GBI). La relevancia de este enfoque para el contexto de Miches radica en su capacidad para ofrecer un marco comparativo internacional sin perder la mirada situada. Más que aplicar categorías externas, el diálogo con el GBI permite interpretar los hallazgos locales —como el tigueraje, el palomo, la oposición tiguere–palomo o la centralidad del grupo de pares— dentro de patrones más amplios, reforzando la solidez analítica del estudio y su conexión con debates globales sobre masculinidades, prevención de la violencia y equidad de género.

En este sentido, Miches funciona como un caso situado que permite observar, con especial nitidez, tensiones y mandatos que atraviesan a niños y jóvenes varones en contextos urbanos, periurbanos y rurales de la República Dominicana, marcados por desigualdades persistentes, migración, economías informales y transformaciones aceleradas del territorio.



3. Metodología

La investigación desarrollada en Miches se ha concebido desde un enfoque cualitativo, situado y relacional, orientado a comprender cómo se construyen, reproducen y se tensionan las masculinidades a lo largo del ciclo vital, y qué efectos tienen estos procesos en la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.

El diseño metodológico parte de una premisa central: las masculinidades no pueden analizarse como rasgos individuales ni como actitudes aisladas, sino como procesos sociales aprendidos, sostenidos y regulados en interacción constante con el entorno.

Desde esta perspectiva, la investigación prioriza la escucha de las experiencias vividas y de los significados que las propias personas atribuyen a sus relaciones, emociones y trayectorias.



3.1 Enfoque y diseño del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, organizados por tramos de edad, sexo y rol social, con el objetivo de captar tanto continuidades como rupturas en la socialización de género a lo largo del tiempo.

Se realizaron grupos diferenciados con:

- Niñas y niños de entre 6 y 11 años.
- Adolescentes y jóvenes de entre 12 y 26 años.
- Jóvenes mujeres vinculadas a procesos de empoderamiento.
- Madres y padres.
- Profesionales de la salud, la educación y el cuidado.
- Liderazgos comunitarios, culturales, religiosos y deportivos.

Esta segmentación permitió identificar patrones específicos de socialización, así como contrastar miradas entre generaciones y entre mujeres y hombres, evitando lecturas homogéneas o simplificadoras.

El diseño incluyó también grupos mixtos y perfiles específicos (por ejemplo, chicos identificados con el tigueraje o chicos sensibles), lo que facilitó el análisis de dinámicas relacionales, mecanismos de sanción social y posiciones diferenciadas dentro del propio grupo masculino.



3.2 Características de la muestra y alcance del trabajo de campo

El trabajo de campo desarrollado en Miches incluyó un volumen amplio y diverso de participantes, lo que permitió recoger una pluralidad de voces, trayectorias y posiciones sociales, así como contrastar miradas entre generaciones y géneros.

En total, la investigación se apoyó en:



22

grupos de discusión



13

entrevistas en
profundidad



95

hombres



79

mujeres

- 22 grupos de discusión (7 con personas adultas, 3 con jóvenes y 12 con niñas, niños y adolescentes)
- 13 entrevistas en profundidad con personas adultas clave del territorio, incluyendo profesionales de la salud, la educación, el cuidado, el ámbito comunitario y referentes institucionales.
- En el conjunto del trabajo de campo participaron 174 personas, con una distribución de género equilibrada: 95 hombres, y 79 mujeres.

La muestra incluyó **población infantil, juvenil y adulta, grupos diferenciados por sexo y grupos mixtos, así como perfiles específicos relevantes para el análisis**. Esta amplitud no responde a un criterio de representatividad estadística, sino a una estrategia cualitativa de saturación y contraste, orientada a identificar patrones recurrentes, tensiones estructurales y trayectorias divergentes en la construcción de las masculinidades.

La diversidad de perfiles y contextos incluidos refuerza la robustez analítica del estudio y permite sostener los hallazgos como resultados consistentes derivados del cruce de múltiples voces y experiencias situadas.

El anexo metodológico recoge en detalle los procedimientos de reclutamiento, las características de la muestra y la composición de los grupos, las guías utilizadas, el proceso de codificación, los criterios de saturación, los roles del equipo en el análisis y las consideraciones éticas.

3.3 Estrategia de análisis de la información

El análisis de la información siguió una lógica inductivo-deductiva. El punto de partida deductivo lo constituyeron las dimensiones analíticas derivadas del marco del Global Boyhood Initiative y de la literatura sobre masculinidades (apartado 2.4): emociones, normas de género, violencia, familia y paternidades, corresponsabilidad y cuidados, escuela, grupo de pares, comunidad, y aspiraciones y futuros. Estas dimensiones orientaron las guías del trabajo de campo y la primera organización del material.

Sobre esa base, la codificación abierta de los relatos permitió identificar categorías que no estaban previstas en el marco inicial y que emergieron del propio trabajo de campo, a menudo a partir de expresiones locales: el binario tiguere/palomo, la calibradera, la autonomía forzada («ya está grande») o la lectura de las economías ilícitas como una estructura que capta talento juvenil. Un tercer grupo de categorías tiene un origen mixto: se definieron a priori desde el marco, pero su contenido se redefinió a la luz de cómo las

nombraban y vivían las personas participantes. Es el caso del silencio emocional, que el análisis reformula como un mandato transversal de silenciamiento que se transforma a lo largo del ciclo vital, o del riesgo, que en Miches aparece menos como conducta individual que como un aprendizaje valorado socialmente. La Tabla 3.I sintetiza el origen de las principales categorías.

Posteriormente, los códigos se organizaron en categorías analíticas más amplias y se desarrolló un análisis transversal orientado a identificar patrones convergentes y divergentes entre grupos de edad, género y roles sociales. Los hallazgos se contrastaron mediante triangulación entre fuentes —lo que los chicos dicen de sí mismos, lo que dicen de ellos las chicas, las familias y los profesionales— y se dieron por saturados cuando el material adicional dejaba de aportar dimensiones nuevas relevantes. El detalle del procedimiento, con ejemplos, se recoge en el Anexo metodológico.

Origen	Categorías	Cómo se construyeron
DEDUCTIVAS (marco GBI y literatura)	Riesgo; violencia; normas de género; familia y paternidades; cuidados y corresponsabilidad; grupo de pares; aspiraciones y futuro; capacidades transformadoras (expresión emocional, empatía, posicionamiento crítico, cuestionamiento de estereotipos)	Definidas antes del trabajo de campo; estructuraron las guías y la primera codificación.
MIXTAS (definidas a priori y redefinidas en el campo)	Silencio emocional → silenciamiento emocional como mandato transversal; riesgo → normalización temprana del riesgo como aprendizaje valorado; ausencia paterna → asimetría en la protección y el cuidado; vínculo adulto → vínculo adulto significativo como principal factor protector	Partieron del marco, pero su contenido, alcance y relaciones se precisaron a partir de los relatos.
EMERGENTES (inductivas)	Binario tiguere/palomo; castigo al niño sensible y homofobia instrumental; calibradera; autonomía forzada («ya está grande»); economías ilícitas como estructura de captación del talento juvenil; trabajo infantil (identificado, no analizado)	Surgieron de la codificación abierta, muchas veces a partir de expresiones en vivo de las personas participantes.
CONSTRUIDAS en el análisis transversal	Tipología de trayectorias (endurecimiento y riesgo, adaptación silenciosa, exclusión y castigo, acompañamiento y apertura); tesis I a 6	Resultado del cruce de categorías entre tramos de edad, géneros y roles.

3.4 Perspectiva ética y cuidado del proceso

La investigación se desarrolló bajo criterios de cuidado, confidencialidad y respeto, especialmente en el trabajo con niñas, niños y adolescentes. Todas las personas participantes fueron informadas del objetivo del estudio y de la voluntariedad de su participación, y las citas incluidas en el informe han sido anonimizadas para proteger su identidad.

El equipo investigador prestó especial atención a crear espacios seguros de diálogo, donde las personas participantes pudieran expresarse sin miedo a la

burla o a la sanción. Esta decisión fue especialmente relevante dado que muchos de los temas abordados —emociones, violencia, sexualidad, miedo o futuro— no suelen encontrar canales legítimos de expresión, particularmente entre los chicos.

Este cuidado del proceso no se entiende únicamente como una exigencia ética, sino como una condición metodológica para acceder a discursos que habitualmente permanecen silenciados.

3.5 Organización del análisis y diálogo con marcos internacionales

Los resultados del análisis se organizaron en bloques analíticos correspondientes a infancia, juventud y mundo adulto, lo que permitió una lectura longitudinal de la construcción de las masculinidades y de sus efectos acumulados a lo largo del ciclo vital.

Todo el proceso analítico se desarrolló en diálogo con el enfoque del Global Boyhood Initiative, lo que permitió contrastar los hallazgos locales con patrones identificados en otros contextos y reforzar la validez del análisis sin perder su carácter situado.





3.6 Alcance y limitaciones

Como toda investigación cualitativa, este estudio no pretende ofrecer resultados estadísticamente representativos, sino comprensiones profundas y contextualizadas de los procesos de socialización masculina en Miches. Sus conclusiones deben leerse como hipótesis sólidas y orientaciones estratégicas para la intervención, más que como generalizaciones universales.

No obstante, la consistencia de los relatos, la diversidad de perfiles incluidos y la convergencia entre generaciones refuerzan la solidez de los hallazgos y su relevancia para el diseño de estrategias de prevención y transformación desde una perspectiva de género.

Es importante señalar, asimismo, que este estudio no tuvo como objetivo específico documentar ni analizar otros problemas como la pobreza, la exclusión social, los procesos migratorios, la violencia en las familias, etc. A modo de ejemplo, el trabajo infantil como fenómeno social, fue detectado y emergió de forma recurrente y espontánea en los relatos recogidos: niños que trabajan en una funeraria, que lavan carros o que realizan labores de delivery, entre otras situaciones mencionadas por los propios participantes.

El equipo de investigación es plenamente consciente de que estas situaciones remiten a posibles vulneraciones de derechos que merecen una atención específica y rigurosa, propia de otros marcos de investigación e intervención.

El foco analítico de este estudio se centra deliberadamente en la construcción de las masculinidades y en las relaciones de género que atraviesan la infancia, la adolescencia y la juventud en Miches, sin agotar ni pretender abarcar el conjunto de las desigualdades y vulnerabilidades que afectan a niñas, niños y adolescentes en el territorio.

Esta delimitación no responde a una falta de sensibilidad hacia otras formas de vulneración —como el trabajo infantil, la pobreza o la desprotección institucional—, sino a la necesidad metodológica de sostener un enfoque analítico coherente y manejable.

Se reconoce, por tanto, que un abordaje integral de la infancia en Miches requeriría articular esta mirada de género con investigaciones específicas sobre trabajo infantil y otras formas de vulnerabilidad, que exceden el alcance de este informe pero que merecen ser exploradas en futuros estudios.

Asimismo, este informe reconoce la posición situada de quien lo firma como investigador principal. El análisis de las masculinidades

que aquí se presenta ha sido elaborado desde la experiencia y el marco conceptual de un investigador externo al territorio, especializado en masculinidades y no necesariamente, en el conocimiento específico de la realidad social, cultural e institucional de Miches ni de la República Dominicana. Esta limitación se ve compensada, sin embargo, por el trabajo conjunto y sostenido con la Fundación Tropicalia y, de manera especial, con Katherine Durán Tejeda, y su equipo, cuyo conocimiento profundo del territorio, de sus dinámicas comunitarias y de su historia reciente ha sido decisivo para contextualizar, matizar y validar los hallazgos presentados.

El informe es, en este sentido, el resultado de una mirada complementaria: la mirada experta en masculinidades y en el enfoque de género transformador, aportado desde fuera, se articula con el conocimiento situado, cercano y de largo recorrido de quienes conocen Miches desde dentro. Esta combinación no elimina las limitaciones propias de toda mirada externa, pero permite sostener un análisis que, sin dejar de ser riguroso en su marco conceptual, está anclado en la realidad concreta del territorio.

Este estudio abre, además, líneas de investigación que exceden su alcance actual. En primer lugar, la influencia de las redes sociales, las tecnologías de la información y los entornos digitales en las identidades, expectativas y comportamientos de niños y jóvenes, que aparece de forma incipiente en los relatos y merece un análisis específico. En segundo lugar, la realización de estudios comparativos o de mayor alcance que permitan contrastar en qué medida los procesos identificados en Miches están presentes en otros territorios del país. Y, en tercer lugar, el fortalecimiento continuado de la documentación metodológica, para facilitar la replicabilidad del estudio y el uso de sus hallazgos en el diseño de intervenciones, como la que ya se ha iniciado con el programa piloto Guardianes de Miches.

3.7 Nota metodológica •

Uso de viñetas cualitativas

A lo largo del informe se incorporan viñetas cualitativas basadas en relatos de personas participantes y profesionales del territorio. Estas viñetas no cumplen una función ilustrativa ni testimonial, sino analítica. Su inclusión responde a la necesidad de captar procesos relacionales complejos que difícilmente pueden expresarse únicamente mediante categorías abstractas o síntesis temáticas.

Las viñetas permiten condensar, en escenas situadas, patrones recurrentes identificados en el análisis cualitativo, haciendo visibles las conexiones entre experiencias individuales, mandatos de género y contexto social. Este recurso contribuye a anclar el análisis en el territorio, preservar la voz de quienes viven cotidianamente los procesos descritos y facilitar una comprensión más relacional e intergeneracional de la construcción de las masculinidades.

Las viñetas han sido elaboradas a partir de entrevistas y grupos de discusión, respetando criterios de anonimato y cuidado ético, y se integran en el informe como parte del cuerpo analítico.

3.8 Principios que orientan el enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación se apoya en un conjunto de principios que orientan tanto el diseño como el desarrollo del trabajo de campo y el análisis posterior. Estos principios no se presentan como una declaración abstracta, sino como criterios operativos que han guiado las decisiones del equipo investigador a lo largo del proceso.

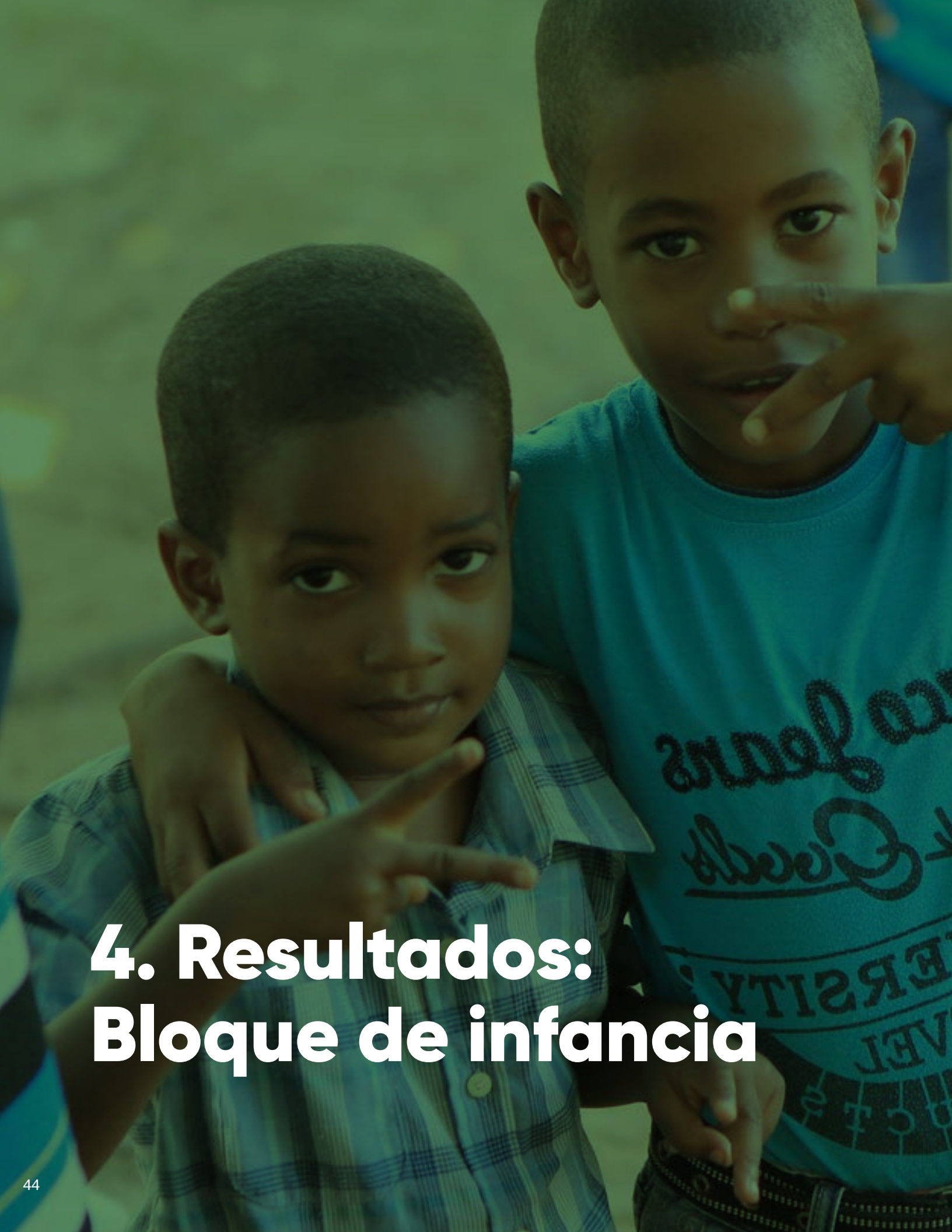
La investigación se concibe como un proceso situado y relacional. El conocimiento producido no se entiende como neutral ni externo al contexto, sino como resultado de interacciones concretas entre personas, historias y territorios, asumiendo la responsabilidad de cuidar los vínculos generados durante el trabajo de campo.

Se adopta asimismo una ética del cuidado y del no daño como condición para la producción de conocimiento válido. El trabajo con niños, jóvenes y personas adultas priorizó la creación de espacios seguros, el respeto a los ritmos de las personas participantes y la evitación de dinámicas revictimizantes.

El enfoque se basa también en una escucha activa y no patologizante. El análisis no busca identificar déficits individuales ni confirmar estigmas previos, sino comprender los procesos sociales y relacionales que configuran determinadas trayectorias masculinas en contextos específicos.

Finalmente, el trabajo incorpora una reflexividad constante del equipo investigador, especialmente en lo relativo al papel del mundo adulto en la reproducción o interrupción de los mandatos de género. Reconocer la propia posición y los marcos interpretativos ha sido clave para sostener una mirada intergeneracional coherente con los objetivos del estudio.



A photograph of two young boys of African descent. The boy on the right is wearing a blue t-shirt with a graphic that includes the word 'UNIVERSITY' and is making a peace sign with his right hand. The boy on the left is wearing a blue and white plaid shirt and is also making a peace sign with his right hand. The background is blurred and has a greenish tint.

4. Resultados: Bloque de infancia

4.1 Introducción al bloque de infancia

El bloque de infancia constituye el núcleo empírico más sólido de la investigación realizada en Miches. Se apoya en un conjunto amplio de grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 11 años, organizados por tramos de edad, sexo y composición, desarrollados en distintos centros educativos y comunidades del territorio.

Las experiencias de infancia en Miches se desarrollan en el contexto de transformaciones territoriales, familiares y comunitarias descritas en el bloque anterior, y constituyen el primer espacio donde estos cambios comienzan a hacerse cuerpo. Desde edades tempranas, niñas y niños incorporan aprendizajes diferenciados sobre el cuidado, el riesgo, la pertenencia y la autonomía, en un entorno marcado por la movilidad adulta, las ausencias intermitentes y la reorganización de los vínculos cotidianos.

El análisis se presenta de forma longitudinal, recorriendo dos tramos de edad —infancia temprana (6–8 años) y niñez media (9–11 años)—; la adolescencia temprana (12–15 años) se analiza al inicio del bloque de jóvenes y adolescencia (apartado 5.1.1) con el objetivo de identificar continuidades, puntos de inflexión y divergencias entre niñas y niños. Esta organización permite comprender cómo experiencias que en la infancia aparecen como advertencias, juegos o bromas se transforman, con el tiempo, en mandatos más rígidos y sancionados socialmente.

Una aportación central de este bloque es la lectura comparativa entre niñas y niños, que muestra trayectorias de socialización claramente diferenciadas desde edades tempranas. Mientras las niñas desarrollan progresivamente estrategias de cuidado, autoprotección y lenguaje emocional, los niños acumulan presión normativa para demostrar dureza, valentía y resistencia, con escaso margen para expresar vulnerabilidad sin ser penalizados.

El bloque de infancia no solo describe riesgos. A lo largo de los relatos emergen también fisuras, brotes verdes y posibilidades: niños sensibles que resisten al castigo, formas incipientes de cuidado entre pares y figuras adultas que funcionan como referentes protectores. Estas experiencias, aunque frágiles, resultan clave para comprender dónde y cómo pueden abrirse procesos de transformación temprana.

Finalmente, los hallazgos de este bloque dialogan de forma directa con los resultados del Global Boyhood Initiative en otros contextos, en consonancia con la relevancia crítica que el GBI atribuye a la infancia como ventana de intervención preventiva y relacional. Lo que aquí se observa no es un fenómeno excepcional, sino la expresión situada de patrones más amplios que, en Miches, adquieren una intensidad particular.

4.2 Infancia temprana (6–8 años): afecto, juego y primeras fronteras de género

En la infancia temprana, entre los 6 y los 8 años, niñas y niños de Miches muestran una notable capacidad para nombrar deseos, afectos y expectativas, al tiempo que comienzan a interiorizar fronteras de género cada vez más claras. Lejos de una etapa “inocente”, este periodo aparece como un momento clave en el que se consolidan aprendizajes que luego, una vez interiorizados y consolidados como parte de la identidad individual, resultarán difíciles de cuestionar y transformar.

En este tramo de edad, los discursos infantiles están aún, fuertemente vinculados al mundo afectivo, al juego y a la familia. Los niños y niñas expresan emociones con relativa libertad, especialmente cuando se refieren a figuras cuidadoras femeninas.

El análisis comparativo de los grupos focales con niños y niñas de 6 a 8 años revela que, las normas de género ya están plenamente instaladas y operando en la vida cotidiana de la infancia en Miches. Lejos de ser diferencias “naturales” o biológicas, estas brechas son el resultado de procesos activos de socialización que ocurren en la familia, la escuela y la comunidad.

Aspiraciones de vida

Comienzan a cristalizar las aspiraciones de vida y primeras ideas de futuro. Cuando se les pregunta por lo que quieren ser de grandes, niñas y niños expresan aspiraciones diversas, aunque ya atravesadas por mandatos de género y por una conciencia temprana de la precariedad. Algunos niños mencionan trabajos asociados a la fuerza, la calle o el dinero rápido, mientras que las niñas tienden a nombrar profesiones vinculadas al cuidado o al estudio.

“Yo quiero tener mucho dinero.”

(niño, 7 años)

“Yo quiero ser doctora para ayudar.”

(niña, 7 años)

En varios casos, el futuro aparece como algo incierto o condicionado, más cercano al deseo que a una trayectoria imaginable, anticipando la distancia entre aspiraciones y oportunidades reales.

Los niños varones mencionan profesiones como futbolista o pelotero, policía o chofer, ocupaciones tradicionalmente masculinas que enfatizan la acción, la fuerza física, la autoridad o el dominio de tecnología. Significativamente, en los grupos de 6-8 años ningún niño menciona profesiones relacionadas con el cuidado o el servicio a otros.

En contraste, las niñas mencionan una mayor diversidad de profesiones: profesora, azafata, doctora, ingeniera, sirvienta combinada con profesora, cantante o jefa de policía.

Las aspiraciones de las niñas revelan varios patrones significativos. Existe una fuerte influencia materna: múltiples niñas justifican su elección profesional diciendo “porque mi mamá es...” o “era el sueño de mi madre”. Los niños, en cambio, no mencionan modelos paternos como referencia.

Percepciones tempranas sobre las diferencias de género

A estas edades, niñas y niños ya manejan con claridad un repertorio de diferencias entre “lo de niños” y “lo de niñas”. Estas distinciones aparecen con naturalidad en el lenguaje y en el juego, y rara vez son cuestionadas.

“Las niñas juegan a la casita.”

(niño, 8 años)

“Los varones juegan a pelear.”

(niña, 7 años)

Estas afirmaciones no se presentan como opiniones, sino como verdades compartidas, aprendidas en el entorno familiar, escolar y comunitario.

Cuando se pregunta a niños y niñas sobre las diferencias entre ambos, emergen discursos antagonistas. Los niños se describen a sí mismos como más fuertes, más atentos, más guapos, habilidosos y sin miedo a nada, y describen a las niñas como débiles, menos atentas y sensibles.

Las niñas se describen a sí mismas como más inteligentes, más bonitas, estudiosas, cariñosas, tranquilas, responsables y que ayudan en la casa. Y describen a los niños como groseros, brutos, que se pelean mucho, destruyen las cosas, no estudian, vagos e irresponsables.

Los niños enfatizan la fuerza física y la valentía (valores tradicionales de la masculinidad hegemónica), mientras que las niñas enfatizan la inteligencia, la responsabilidad y las habilidades de cuidado. Es significativo que las niñas ya se identifican con el trabajo doméstico como parte de lo que las define: “ayudamos en la casa”. Los niños no hacen referencia a esto como parte de su identidad de género.

División sexual del trabajo doméstico

Así, la división del trabajo en el hogar es identificada de forma temprana. Las niñas reconocen tareas que realizan o que se espera que realicen, mientras que los niños tienden a desvincularse de estas responsabilidades o a considerarlas ajenas.

“Mi mamá limpia y cocina.”

(niña, 7 años).

“Yo no hago eso, eso lo hacen las hembras.”

(niño, 7 años).

Estas frases muestran cómo el reparto desigual del cuidado comienza a naturalizarse antes de la adolescencia.

Los niños mencionan realizar tareas puntuales como fregar trastes o vasos, botar la basura y ocasionalmente cocinar. En contraste, las niñas mencionan limpiar la casa, lavar ropa, trapear, cocinar, cuidar hermanos menores y ayudar a la madre en su trabajo (una niña reporta ir a las 7am a ayudar a limpiar la playa). Estas tareas se presentan como responsabilidades continuas y sistemáticas, no como actividades ocasionales.

Construcción emocional diferenciada y percepción del miedo

Uno de los hallazgos más significativos en este tramo de edad es la forma diferenciada en que niños y niñas hablan del miedo. Mientras las niñas reconocen con mayor facilidad sentir miedo o tristeza, muchos niños niegan estas emociones o las ridiculizan:

“Yo no tengo miedo a nada.”

(niño, 8 años)

“Los varones no lloran.”

(niña, 7 años)

El miedo aparece así, como una emoción tempranamente prohibida para los chicos, sentando las bases del silenciamiento emocional que se intensificará en etapas posteriores. Uno de los miedos más reiterados en esta etapa, es la pérdida de la madre o de la abuela:

“Yo tengo miedo de que mi mamá se muera.”

(niño, 7 años)

“Me da miedo quedarme sin mi abuela.”

(niña, 6 años)

Estos relatos muestran una centralidad del vínculo cuidador femenino en el bienestar emocional infantil, y un papel periférico del masculino.

Durante la conversación grupal en un grupo segregado de varones, surge una afirmación performativa colectiva: “no le tenemos miedo a nada” (niños, grupo de 6-8 años). Esta afirmación contrasta con el hecho de que, momentos antes, todos habían expresado miedos concretos. Lo que está operando aquí es la presión social por demostrar valentía como atributo masculino.

En contraste, las niñas expresan sus miedos con mayor fluidez y sin evidenciar presión social por ocultarlos: que papá o mamá se mueran, separación de la familia, situaciones de violencia, precariedad económica y tristeza familiar.

En el grupo mixto de 6-8 años, cuando el entrevistador pregunta directamente “¿los varones lloran?”, la respuesta es “sí, lloran los varones”. Un niño de 7 años admite: “cuando alguien me golpea yo lloro”. Pero otro de la misma edad responde a la misma pregunta con un “no” rotundo. Y cuando se le pregunta a otro niño de 8 años qué hace cuando le dicen “llorón”, responde con precisión: “cada vez que alguien me golpea, yo le doy otra vez su merecido, le doy una patada.”

La cadena es clara: llorar genera estigma, el estigma genera humillación, y la humillación se responde con violencia física.

Acceso diferencial al juego

Sin embargo, ya en esta etapa aparecen primeras normas de género claramente definidas y diferenciadas. Los niños asocian el juego a movimiento, fuerza y exterioridad:

“A mí me gusta correr, pelear jugando y tirar la pelota fuerte.”

(niño, 7 años)

Las niñas, en cambio, describen juegos ligados al cuidado y la relación:

“Yo juego con mi prima y cuidamos a la muñeca como si fuera un bebé.”

(niña, 6 años)

La asimetría de género en la protección

El trato diferencial en relación a la protección, emerge tempranamente. Las niñas relatan mayor vigilancia adulta:

“A mí no me dejan salir sola, a mi hermano sí.”

(niña, 7 años)

Mientras que los niños empiezan a asociar libertad con valor masculino.

Castigo al niño sensible

Aunque el castigo al niño sensible aún no es sistemático, ya aparecen advertencias claras:

“Si un niño llora mucho, le dicen que eso es de niñas.”

(niño, 8 años)

Rigidez en las normas de género y rechazo de lo femenino

En los discursos infantiles emerge con fuerza el rechazo a lo femenino como frontera central de la masculinidad. Más que definir qué es ser niño, se define qué no se puede ser.

“No me gustaría ser hembra, ni loco”

(niño, 8 años)

“Eso es de niñas.”

(niño, 8 años)

“Si juega así, es raro.”

(niño, 7 años)

La desvalorización de lo femenino funciona como mecanismo de control entre pares, incluso antes de que la sexualidad esté plenamente elaborada.

Este rechazo radical a cualquier aproximación a lo femenino revela la ansiedad que genera en los niños la

posibilidad de ser asociados con las niñas. La identidad masculina, a los 6-8 años, ya se está construyendo fundamentalmente a través de la negación y el rechazo de lo femenino.

Esta rigidez no es simétrica. Las niñas no expresaron el mismo rechazo visceral cuando se les preguntó sobre las diferencias con los niños. Esta asimetría revela un patrón fundamental: lo masculino se construye mediante la negación de lo femenino, mientras que lo femenino no requiere la misma intensidad de rechazo hacia lo masculino.

Percepciones tempranas sobre la violencia

La violencia aparece en los relatos infantiles de forma diferenciada según el género. Para muchos niños, pelear o golpear se presenta como una posibilidad legítima en determinadas situaciones, mientras que para las niñas suele asociarse a algo negativo o peligroso:

“Si te pegan, tú tienes que pegar.”
(niño, 8 años)

“Eso está mal, después te castigan.”
(niña, 7 años)

Estas diferencias anticipan una legitimación desigual del acceso a la violencia, especialmente entre los chicos.

Los niños mencionan peleas en la escuela con naturalidad. Cuando se les preguntó cuándo fue la última vez que vieron a alguien peleándose, uno respondió: “hoy”. Las peleas entre pares varones son parte normalizada de la experiencia escolar.

En contraste, las niñas no solo observan violencia entre pares, sino que múltiples niñas reportan violencia de género en sus hogares:

“Algunas veces pelea a mi mamá.”
(niña, 7 años)

“Mi papá se burla de mi mamá cuando ella le pelea.”

(niña, 8 años)

“Mi papá y mi mamá discuten.”

(niña, 7 años)

En los grupos mixtos, especialmente cuando la conversación gira hacia las peleas, emergen narrativas de violencia adulta que estos niños han presenciado:

“A una tía mía le rompieron una botella en la cabeza.”

(niña, 8 años)

“A un primo mío lo mataron.”

(niño, 8 años)

“A mi papá lo mataron.”

(niño, 7 años)

“Mi papá le clavó un cuchillo al policía.”

(niño, 7 años)

Estos niños de 6-8 años están describiendo eventos que, no deberían pertenecer a las vivencias en la infancia, pero que ellas y ellos han visto en persona: agresión con machete, muerte con pistola, agresión con botella entre parejas.

La figura paterna y la conciencia de la precariedad del rol y el vínculo masculino

La figura del padre aparece en los relatos de manera ambivalente. Algunos niños mencionan a padres ausentes por trabajo o migración; otras niñas describen padres que conviven en el hogar familiar, pero poco implicados en el cuidado cotidiano. El contraste con la madre es marcado: la madre es la figura de referencia afectiva y de cuidado.

“Mi papá no es nada.”

(niña, 8 años)

“Mi papá siempre está acostado en la cama, duerme mucho.”

(niña, 8 años)

“No juega conmigo... mi mamá sí”.

(niña, 8 años)

“Mi papá se queda sentado.”

(niña, 7 años)

Estas afirmaciones, que generan incomodidad, especialmente en el mundo adulto, revelan una percepción infantil directa sobre la pasividad, la ausencia o la fragilidad del rol paterno en muchos casos.

Preocupación por la precariedad económica y dinámicas migratorias

Los niños expresaron deseos centrados en reunificación familiar y se acompañan de una conciencia temprana de las dificultades económicas del hogar.

“Que mi abuela venga de Estados Unidos”

(niño, 8 años)

“Que mi familia esté junta”

(niño, 7 años)

Los deseos de las niñas revelan una doble conciencia: perciben la precariedad material y están atentas al sufrimiento emocional familiar, particularmente el de la madre.

“En mi casa no hay dinero.”

(niña, 7 años)

“Que mi familia tenga dinero porque si alguien se enferma no hay dinero”

(niña, 7 años).

“Cambiaría el techo roto... y que mamá, no llore”.

(niña, 7 años).

Lejos de ser ingenuos, niños y niñas muestran una comprensión clara de las limitaciones materiales que atraviesan su vida cotidiana, lo que incide en la forma en que imaginan su presente y su futuro.

Este primer tramo muestra cómo la masculinidad comienza a construirse como distanciamiento del cuidado y de la vulnerabilidad, incluso antes de la pubertad.



4.3 Niñez media (9–11 años): grupo de pares y castigo al niño sensible

Entre los 9 y 11 años se produce un punto de inflexión clave, las brechas de género no solo persisten, sino que se profundizan y consolidan. El grupo de pares adquiere centralidad y se intensifica la vigilancia masculina sobre el comportamiento de los niños.

Concepciones sobre ser hombre y mujer

Cuando se pregunta a los niños de 9-11 años “¿qué es una mujer?”, las respuestas revelan una visión extremadamente específica. Los elementos recurrentes son:

“Una mujer es que ya tiene su carrera hecha, ya es profesional y ya tiene sus hijos.”

(niño, 11 años)

“Que trabaja, que tiene sus hijos, que tiene su vida hecha.”

(niño, 10 años)

“Tiene su casa, propiedad, hijos, esposo, trabajo.”

(niño, 11 años).

Los niños conceptualizan a la mujer adulta como alguien que necesariamente tiene que combinar tres esferas simultáneas: trabajo profesional, maternidad y gestión del hogar. Cuando hablan de hombre, en contraste, el énfasis está en fuerza, trabajo físico y capacidad de proveer. No mencionan espontáneamente la paternidad ni el trabajo doméstico como elementos definitorios.

Las niñas, al describir a los varones, producen un retrato muy diferente:

“Tienen el corazón más oscuro.”

(niña, 9 años)

“Peleen por todo y por nada.”

(niña, 10 años)

“Son más rudos.”

(niña, 11 años)

“Les gusta pelear.”

(niña, 10 años)

Una niña de 10 años, aporta un análisis que revela una conciencia crítica notable:

“Los hombres tienen temperamento agresivo y eso es por la educación que reciben.”

Masculinidad hegemónica: requisitos para “ser un hombre de verdad”

Cuando se les pregunta directamente “Para ser un hombre de verdad, ¿cómo tiene que ser?”, las respuestas revelan que el modelo de masculinidad hegemónica está ya completamente articulado. En el grupo de niños de 9-11 años, la fuerza física es mencionada por todos los participantes:

“Tiene que tener fuerza.”

(niño, 11 años)

“Trabajar en agricultura, cargar cacao, cargar cemento.”

(niño, 10 años)

“Ir al gimnasio.”

(niño, 10 años)



“Tener un cuerpo fuerte.”

(niño, 11 años)

“Ser musculoso.”

(niño, 10 años)

Junto a la fuerza, emergen prohibiciones exhaustivas de actividades “femeninas”:

“No jugar con muñecas.”

(mencionado por cinco niños de 9-11 años)

“No ponerse ropa de mujer.”

(niño, 10 años)

“Vestir como hombre.”

(niño, 11 años)

“No irse por el lado de las hembras.”

(niño, 10 años)

Y emergen las responsabilidades del hombre adulto:

“Ser trabajador.”

(niño, 11 años)

“Tener casa sola.”

(niño, 10 años)

“Mantenerse solo.”

(niño, 11 años)

“Si tiene familia, mantener a su familia.”

(niño, 10 años)

El momento más revelador viene de un niño de 11 años:

“Por ejemplo, si yo fuera (hombre adulto), tendría mi esposa, mis hijos, yo no permitiría que mi esposa trabajara. No me gustaría.”

Cuando el entrevistador le pregunta por qué, responde:

“Porque, por ejemplo, yo voy al trabajo de mi mujer, y yo la veo haciendo mucho esfuerzo, a mí no me gustaría. Tenerla en la casa, por ejemplo, haciendo los quehaceres en la casa, atendiéndome a mis hijos y demás.”

Varios niños del grupo asienten. Este niño ya ha comprendido e interiorizado completamente el modelo patriarcal rígido: el hombre como proveedor exclusivo, la mujer confinada al espacio doméstico, y el hombre con autoridad para “no permitir” que su esposa trabaje.

Ansiedad ante la transgresión de las normas de género

Cuando se les pregunta qué pasaría si un chico se vistiera con flores y jugara con muñecas, las respuestas son inmediatas:

“Se volvió de otro género.”

(niño, 11 años)

“La mayoría de la gente dice que es homosexual.”

(niño, 10 años)

“Porque yo nada más creo en dos géneros, y ya están creando demasiados”

(niño, 11 años)

Los propios chicos identifican con claridad el riesgo de desviarse de la norma:

“Si tú no peleas, te dicen palomo.”

(niño, 10 años)

“Al que estudia mucho le hacen burla.”

(niño, 11 años)

El uso instrumental del prejuicio por orientación sexual aparece como un mecanismo disciplinador, incluso sin referencia a la orientación sexual:

“Le dicen gay solo por ser tranquilo.”

(niño, 9 años)

Las niñas observan este proceso desde fuera con notable lucidez:

***“Ellos tienen que hacerse los fuertes, aun-
que estén tristes.”***

(niña, 10 años)

“Si un niño es bueno, los otros se aprovechan.”

(niña, 11 años)

Expresión emocional y miedos

Los miedos que expresan los niños de 9-11 años muestran un patrón evolutivo significativo respecto a los de 6-8 años. Mientras que los más pequeños expresaban miedos relacionales (separarse de mamá), los de 9-11 años producen miedos más “masculinizados”: miedos sobrenaturales (brujas, espíritus, demonios) que resultan socialmente más aceptables, miedo a pérdida de animales (caballos como símbolo de estatus masculino), y un niño admite temer “que mi padre me dé una pela”.

La necesidad de demostrar valentía sigue presente: un niño dice “tampoco le tengo miedo a la bruja, nada de eso” (después de haber afirmado que tenía miedo a las brujas) — como si necesitara afirmar su valentía frente al grupo.

En este tramo se observa una divergencia clara en el desarrollo emocional. Las niñas comienzan a elaborar y nombrar sus miedos:

“A mí me da miedo quedarme sola, pero lo digo.”

(niña, 9 años)

Mientras que los niños tienden a silenciarlos:

“Yo no digo cuando tengo miedo.”

(niño, 10 años)

Este silenciamiento anticipa dinámicas que se consolidarán en la adolescencia: la masculinidad empieza a definirse como resistencia emocional, no como expresión.

En lo que a la expresión de las emociones se refiere, cuando el entrevistador pregunta directamente “¿los varones lloran?”, la lógica del control emocional entre los varones, se articula explícitamente:

“Los niños no lloran porque los niños son fuertes.”

(niño, 10 años)

Violencia, riesgo y resolución de conflictos

Las niñas de 9-11 años producen uno de los análisis más significativos de todo el diagnóstico cuando se les pregunta por qué los chicos pelean. Una niña de 10 años responde:

“Los chicos pelean mucho porque sienten el impulso de pelear para que los vean que están peleando y que ellos son fuertes. Para que les vean que están peleando.”

Esta observación identifica la violencia masculina como performance: los niños pelean no por necesidad sino para ser vistos como fuertes. Todas las niñas del grupo de 9-11 años coinciden en que ellas resuelven conflictos “hablando”. La misma niña añade un elemento revelador sobre el doble estándar:

“Aunque a mí nunca me gusta pelear mucho, porque yo sé que, si peleo, a la otra persona no le van a hacer nada, pero en mi casa sí, mi mamá me va a hacer algo.”

La violencia masculina es tolerada o esperada; la violencia femenina es penalizada de forma específica.

Las niñas ya identifican esta desigualdad con precisión.

En el grupo de 9-II años mixto, los chicos producen narrativas centradas en el riesgo masculino: motos, “calibraderas”¹, accidentes. Un niño articula una idea que resume la naturalización del riesgo como parte de ser hombre:

“Los hombres vivimos menos, porque inventamos demasiado, hacemos juegos peligrosos que no deberíamos hacer.”

(niño, 11 años)

Aspiraciones de vida y proyecto futuro

En los niños de 9-II años, las aspiraciones muestran una homogeneidad llamativa: la mayoría de los niños del grupo aspira a ser pelotero profesional, y varios combinan esta aspiración con tener caballos y tierra. Los caballos emergen como símbolo de estatus masculino rural.

Las niñas, una vez más, muestran una diversidad y complejidad de aspiraciones notables. Profesiones mencionadas incluyen doctora/pediatra, profesora, dentista, estilista, azafata, actriz, pintora, cantante, emprendedora, arquitecta y abogada. Una niña, hace una reflexión metacognitiva que revela la importancia de la orientación familiar sobre la educación y el papel de la madre:

“Mi mamá me dice siempre que cuando uno está pequeño, uno siempre quiere tener varias profesiones... Entonces ella me dice que yo tengo que tener en mi mente por lo menos tres profesiones. Y esas tres profesiones que yo tengo en mente son arquitecta, azafata y abogada. Pero entre todas esas, me gusta más abogada.”

(niña, 11 años).

¹ En República Dominicana, calibradera se refiere a la práctica reiterada de hacer “caballitos” o wheelies en motocicleta (o bicicleta), es decir, levantar la rueda delantera y circular solo sobre la trasera. Viene del verbo dominicano calibrar, que en el argot local significa precisamente hacer esa maniobra. La “calibradera” generalmente implica no un solo caballito aislado, sino una sesión o evento en el que uno o varios motociclistas se dedican a hacer wheelies de forma repetida, muchas veces en vías públicas. Es una práctica muy popular pero también peligrosa: de hecho, titulares dominicanos como “Calibradera fatal” dan cuenta de accidentes mortales asociados a esta actividad.

Juego y segregación por género

En los niños, la segregación del juego se articula con una lógica explícita. Cuando se les pregunta si les gustaría que una chica jugara “juegos de niño” o se vistiera ropa de niño, responden que no pasa nada. Pero cuando se invierte la situación — si un niño jugara con muñecas o se vistiera ropa de niña — la respuesta es inmediata:

“Es homosexual.”

(niños de 9-II años; asienten cinco)

Esta asimetría es fundamental. “masculinizar” a las niñas es tolerable; “feminizar” a los niños es intolerable. Las niñas, al contrario, mencionan deportes como voleibol, fútbol y básquet sin problematizar. No expresan sentir la misma presión o ansiedad por jugar juegos considerados masculinos.

Participación en los cuidados y corresponsabilidad

En el grupo de 9-II años mixto, los patrones de género aparecen cristalizados. Una chica dice directamente delante de los chicos:

“A los hombres no les gusta hacer oficio en la casa, son vagos, no les gusta levantarse, se levantan tarde, no les gusta cocinar.”

(niña, 9 años)

Los chicos no cuestionan, discuten ni niegan esta afirmación.

Consciencia sobre la desigualdad de género

Las niñas en esta etapa, muestran mayor consciencia crítica que los niños sobre la construcción social del género. Una niña reconoce la diversidad dentro de los

varones, con una clara vinculación entre el modelo varón-pelea versus varón-delicado-estudiar:

“No todos los varones son iguales, porque hay varones que son más delicados que los otros. Hay unos que les gusta pelear, otros no les gusta, otros les gusta estudiar.”

(niña, 11 años)

Y otra niña identifica que la agresividad masculina es producto de la educación, no de la naturaleza.

Por su parte, los niños reproducen acríticamente las normas tradicionales. No mencionan corresponsabilidad, ni participación en tareas domésticas, ni cuidado de hijos como responsabilidad paterna.

Conclusiones

Las diferencias observadas entre niñas y niños no aparecen de forma abrupta. Se inician de manera incipiente en la infancia temprana (6–8 años) y se intensifican y consolidan en la niñez media (9–11 años), cuando el grupo de pares adquiere un papel central en la regulación del género.

Entre los 9–11 años, las normas de género ya están profundamente interiorizadas. Un niño de 11 años ya tiene un modelo completo de cómo será como hombre adulto: proveedor exclusivo, esposa en casa, él con autoridad para decidir. La masculinidad hegemónica se rigidiza, la retórica de rechazo a la diversidad sexual emerge como mecanismo de control social, y el modelo patriarcal familiar se articula explícitamente.

Sin embargo, las niñas muestran mayor consciencia crítica. Ya identifican que la violencia masculina es socializada, que los niños pelean “para ser vistos”, y que la agresividad es producto de la educación. Esta consciencia crítica es un recurso que puede ser capitalizado en la intervención.

Esta cristalización temprana ayuda a comprender por qué las trayectorias divergentes descritas en la

adolescencia y la juventud no constituyen rupturas repentinas, sino la acumulación de aprendizajes previos.

Para sintetizar los patrones observados a lo largo de la infancia temprana y la niñez media, y mostrar cómo las diferencias de género se inician y se consolidan progresivamente, se presenta a continuación una tabla comparativa que resume los principales ejes de socialización de niñas y niños entre los 6 y los 11 años.

El análisis comparativo entre niñas y niños permite identificar, desde edades tempranas, trayectorias de socialización claramente diferenciadas que no solo se desarrollan en paralelo, sino que producen efectos relacionales acumulativos a lo largo del tiempo.

Dimensión	 Niñas 6-11 años	 Niños 6-11 años
 Inicio del proceso (6-8 años)	Comienzan a recibir mensajes de cuidado y autoprotección. El miedo puede nombrarse y es validado por figuras adultas.	Aparecen las primeras advertencias contra la vulnerabilidad. Llorar o mostrar miedo empieza a ser desalentado.
 Intensificación (9-11 años)	La vigilancia adulta se mantiene y se refuerza. Aprenden a anticipar riesgos y ajustar su conducta.	El grupo de pares asume un rol central. La dureza y la exposición se convierten en expectativas masculinas.
 Expresión emocional	Desarrollan progresivamente lenguaje emocional y capacidad de verbalizar malestar, especialmente en contextos seguros.	Aprenden a silenciar emociones. Expresar miedo o tristeza se asocia a debilidad y genera sanción social.
 Regulación por pares	Las relaciones se organizan en torno a la conversación, la negociación y el cuidado mutuo.	El grupo de pares regula la masculinidad mediante burla, discursos y prácticas de exclusión a la diversidad y jerarquías de estatus.
 Sanción de la diferencia	La desviación del rol genera corrección adulta, pero rara vez burla sistemática entre iguales.	La desviación del mandato masculino genera ridiculización, aislamiento y pérdida de reconocimiento.
 Relación con la escuela	La escuela suele vivirse como espacio relativamente seguro y legitimador del esfuerzo.	La escuela es ambivalente; el esfuerzo académico puede convertirse en motivo de burla.
 Autonomía y control	Menor autonomía temprana, mayor acompañamiento y supervisión adulta.	Mayor autonomía temprana, legitimada como aprendizaje masculino.
 Construcción del valor personal	El valor se asocia al cumplimiento de normas, al cuidado y a la aceptación adulta.	El valor se asocia al respeto del grupo, la resistencia y la capacidad de imponerse.
 Resultado del proceso	Desarrollo temprano de herramientas de lectura del riesgo y autoprotección.	Cristalización del mandato de dureza, silenciamiento emocional y normalización del riesgo.

Esta comparativa permite comprender que las trayectorias divergentes descritas no son el resultado de diferencias individuales aisladas, sino de un proceso de cristalización temprana de los mandatos de género, que sienta las bases de las tensiones, riesgos y desigualdades que se intensifican en la adolescencia y la juventud, y que se desarrollan en los bloques siguientes del informe.

4.4 Comparativa niñas / niños: trayectorias divergentes desde la infancia

Las niñas son socializadas progresivamente en la anticipación del riesgo y el cuidado. Desde la infancia temprana reciben mensajes orientados a protegerse, a vigilar el entorno y a nombrar el miedo como señal legítima. Este proceso se acompaña de una mayor vigilancia adulta y, en muchos casos, de espacios que favorecen el desarrollo del lenguaje emocional y la conciencia de límites. Aunque esta socialización implica restricciones y desigualdades evidentes, también genera capacidades tempranas de lectura del contexto y de autoprotección.

Los niños, en cambio, son socializados en una lógica de resistencia y exposición. La autonomía temprana se presenta como valor masculino, y el riesgo se normaliza como parte del aprendizaje de “hacerse hombre”. A diferencia de las niñas, los niños reciben menos legitimación para expresar miedo o vulnerabilidad, y aprenden pronto que mostrar sensibilidad puede conllevar sanción social por parte del grupo de pares.

El rol de los varones como proveedores en edades tempranas aparece con fuerza en varios casos, como apoyo a la economía familiar y muestra de una responsabilidad económica temprana. Resulta significativo que, en uno de los grupos segregados de varones, un adolescente mencionara que después de la escuela, “trabajo en un car wash”, mientras que otro trabajaba en una panadería, otro ayudando en la pizzería de la familia, en un colmado o en las tareas agrícolas: “ayudo con la yuca y el plátano”.

Esta divergencia se intensifica en la niñez media, cuando el grupo de iguales adquiere un papel central en la regulación del género. En este momento, la masculinidad comienza a definirse no tanto por lo que se hace, sino por lo que se evita: no llorar, no mostrarse débil, no parecer “diferente”. El castigo al niño sensible se convierte así en un mecanismo estructurante de la identidad masculina.

En este punto del desarrollo, el contraste entre niñas y niños se entrelaza con una jerarquización simbólica que atraviesa el contexto descrito: mientras el esfuerzo, la aplicación y el cumplimiento de normas tienden a perder valor entre los chicos, la astucia, la viveza y la capacidad de “resolver” ganan reconocimiento, sentando las bases de la oposición entre el palomo y el tiguere que se consolidará en etapas posteriores.

El resultado de estas trayectorias no es simétrico. Mientras las niñas llegan a la adolescencia con mayores recursos para identificar riesgos, nombrar emociones y proyectar expectativas de futuro, muchos niños lo hacen con un repertorio emocional restringido, mayor tolerancia al riesgo vs menor tolerancia a la frustración y escasas herramientas para pedir ayuda.

Esta asimetría no solo afecta al bienestar individual, sino que configura un campo relacional desigual, donde el cuidado recae de forma desproporcionada sobre las niñas y la exposición al peligro sobre los niños.

Desde una perspectiva relacional, esta comparativa permite comprender que el coste de la socialización masculina no se expresa únicamente en términos de violencia ejercida, sino también de violencia interiorizada, soledad emocional y bloqueo vital. Al mismo tiempo, muestra que la transformación de las masculinidades no puede abordarse sin reconocer estas trayectorias divergentes desde la infancia, ni sin intervenir de manera temprana y específica con los niños.

Esta lectura comparativa constituye una de las claves interpretativas del informe y permite entender por qué las desigualdades, los conflictos y las tensiones que emergen en la adolescencia y la juventud no son rupturas repentinas, sino el resultado acumulado de procesos de socialización iniciados mucho antes.

4.5 Triangulación: lo que revelan los grupos mixtos

La triangulación de los datos obtenidos en los grupos focales segregados por género y el cruce con datos con los obtenidos en los grupos mixtos (chicos y chicas juntos), permiten observar cómo funcionan realmente las normas de género cuando los dos sexos están en el mismo espacio. La triangulación revela brechas significativas entre el discurso (lo que cada grupo expresa cuando está solo) y la práctica (cómo actúan cuando están juntos).

Dominancia conversacional y silenciamiento

Este es quizás el hallazgo más inmediato y más significativo de los grupos mixtos. En los grupos segregados, las niñas hablan con fluidez y producen análisis elaborados. En los grupos mixtos, los niños monopolizan la conversación y las niñas se inhiben.

A modo de ejemplo, en el grupo mixto de 6-8 años, el entrevistador mismo lo identifica en tiempo real durante la sesión: “Yo a las niñas no las he oído hablar todavía”. Un niño habla de manera casi continua y el entrevistador tiene que intervenir repetidamente para modular: “Espera un poquito, que tú has opinado muchas veces. Vamos a escuchar un poquito a las niñas y a otros niños.” Las niñas, cuando finalmente hablan, dan respuestas muy cortas: una o dos palabras.

Las percepciones cambian según el contexto

En los grupos segregados, las niñas producen opiniones críticas sobre los chicos: rudos, les gusta pelear, tienen el corazón oscuro. En los grupos mixtos, cuando les piden describir a los chicos delante de ellos, las respuestas cambian drásticamente: “bonitos”, “lindos”, “fuertes”, “se bañan”. La crítica desaparece.

En el grupo mixto de 9-11 años, una chica reproduce directamente la narrativa hegemónica masculina: “los chicos son más divertidos, tienen más energía, que se mueven más, que juegan más, pero las chicas que hacen esto, ya están cansadas.” Esta es una afirmación que en el grupo segregado ninguna niña había producido; al contrario, las habían cuestionado.

Síntesis de la triangulación

Los espacios mixtos no neutralizan las brechas de género; las activan de manera diferente. En los segregados, cada grupo construye su narrativa libremente. En los mixtos, la estructura de poder entre géneros opera activamente: los chicos toman más espacio, las chicas se ajustan al marco que los chicos proponen. Las capacidades críticas que las niñas desarrollan en los segregados no emergen en los mixtos.

Esto no significa que los espacios mixtos sean negativos. Significa que requieren intervención activa — facilitación, regulación, marcos interpretativos — para que no reproduzcan automáticamente la estructura de poder.

4.6 Diálogo con Global Boyhood Initiative

Los hallazgos del bloque de infancia en Míchigan son coherentes con la evidencia del GBI según la cual la construcción de las masculinidades comienza mucho antes de lo que habitualmente se asume. Desde edades tempranas, los niños incorporan mandatos de género que regulan la expresión emocional, la relación con el riesgo y las formas legítimas de reconocimiento, en estrecho diálogo con la familia, el grupo de pares, la escuela y el mundo adulto.

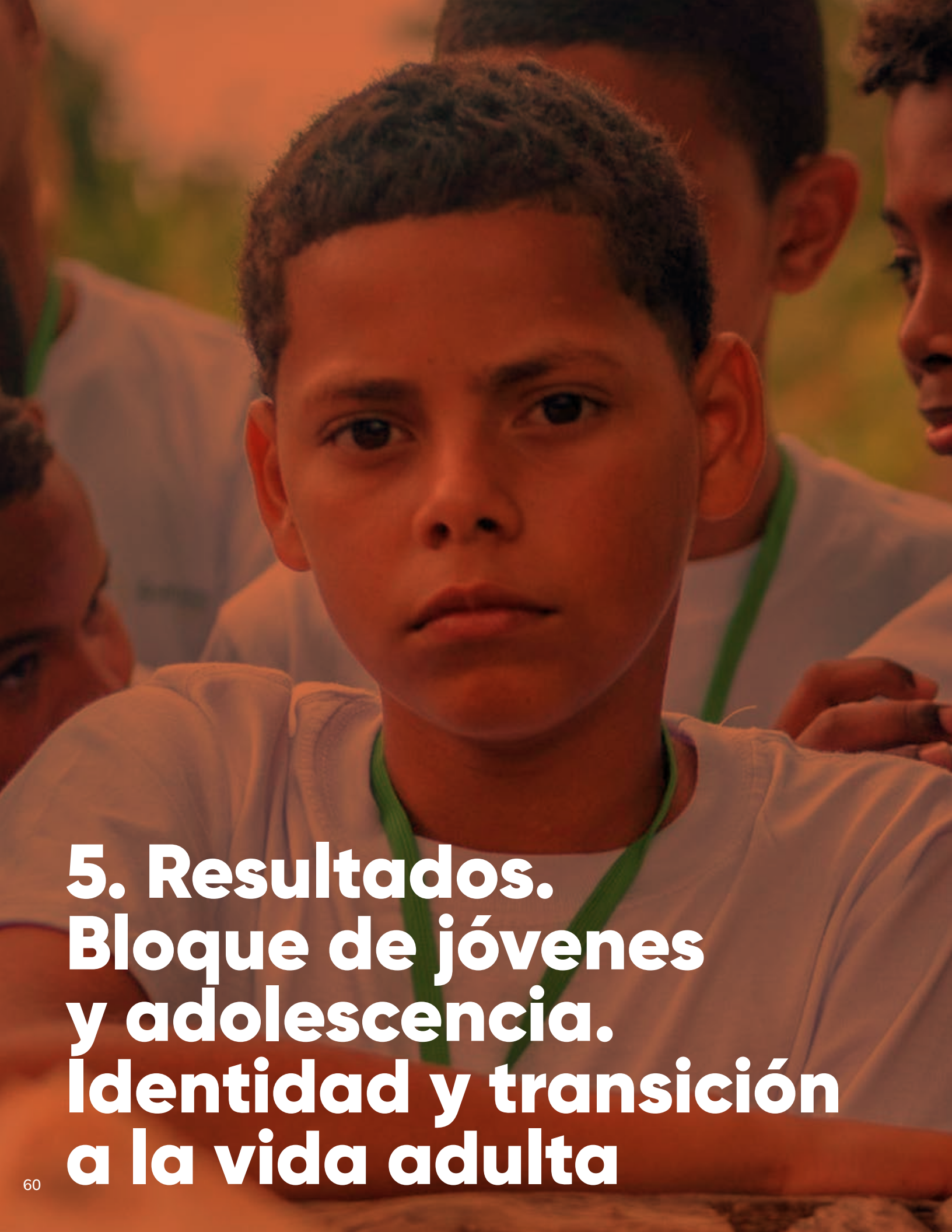
En sintonía con los resultados del Global Boyhood Initiative en otros contextos, el análisis muestra que uno de los mecanismos más persistentes es la penalización del niño sensible. La burla, la homofobia instrumental y el señalamiento público funcionan como dispositivos tempranos de control del género, limitando de manera significativa el repertorio de identidades masculinas disponibles antes incluso de la adolescencia.

Al mismo tiempo, el bloque de infancia revela una asimetría estructural en la protección y el acompañamiento. Mientras las niñas reciben mensajes orientados al cuidado, la autoprotección y la anticipación del riesgo, los niños son incentivados a normalizar la exposición y la autosuficiencia. Esta divergencia no solo afecta a las trayectorias individuales, sino que configura relaciones desiguales que se intensifican con el paso del tiempo.

Estos hallazgos plantean preguntas clave que atraviesan el conjunto del informe: ¿qué ocurre cuando estos mandatos tempranos se endurecen en la adolescencia? ¿Cómo se reconfiguran las masculinidades cuando el grupo de pares adquiere centralidad y el reconocimiento social se vuelve más performativo? ¿Qué sucede con los niños sensibles cuando la presión por “demostrar” masculinidad se intensifica? ¿Qué papel juega el mundo adulto cuando la autonomía forzada se convierte en norma?

El paso a la juventud no supone una ruptura con lo observado en la infancia, sino su profundización. El bloque siguiente permite explorar cómo estos aprendizajes tempranos se transforman en prácticas más rígidas, cómo el riesgo se convierte en identidad, y cómo la ausencia —o presencia— de vínculos protectores puede marcar trayectorias divergentes. Lo que se observa en la infancia no desaparece: se acumula, se intensifica o, en algunos casos, se resiste.





5. Resultados. Bloque de jóvenes y adolescencia. Identidad y transición a la vida adulta

5.1 Introducción al bloque de jóvenes: Autoridad, violencia, afecto y cultura

El bloque de jóvenes aborda lo que ocurre cuando los aprendizajes de género incorporados en la infancia no se diluyen con el tiempo, sino que se endurecen, se vuelven performativos y adquieren consecuencias visibles en la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes en Miches. La adolescencia y la juventud no aparecen aquí como etapas de ruptura, sino como momentos de consolidación y, en algunos casos, de intensificación de los mandatos masculinos tempranos.

En este tramo vital, el grupo de pares adquiere un peso central en la regulación del género. La masculinidad deja de ser solo un conjunto de normas implícitas y pasa a convertirse en una identidad que debe demostrarse públicamente, a menudo a través del riesgo, la confrontación y el control.

El reconocimiento ya no se juega únicamente en el ámbito familiar o escolar, sino en la calle, en la relación con otros chicos y en la mirada social. En este momento del ciclo vital, la jerarquización simbólica entre el palomo y el tiguere aparece ya claramente consolidada: el esfuerzo escolar, la obediencia y la aplicación pierden valor como fuentes de reconocimiento entre los chicos, mientras la astucia, la transgresión y la capacidad de “resolver” se afirman como capital masculino central en el grupo de pares.

El análisis muestra cómo la presión por “hacerse respetar” y no quedar en una posición subordinada se convierte en un organizador central de las relaciones masculinas juveniles. La violencia, la exposición al peligro y la sexualidad entendida como conquista emergen no solo como comportamientos individuales, sino como lenguajes de pertenencia y estatus, profundamente normalizados en el entorno juvenil.

Al mismo tiempo, este bloque permite observar qué ocurre con quienes no encajan en ese mo-

delo dominante. Los chicos sensibles, tranquilos u orientados al estudio enfrentan mayores niveles de sanción social, aislamiento y soledad emocional. La pregunta que se abría en la infancia —qué pasa con el niño sensible cuando crece— encuentra aquí respuestas más duras: sin vínculos protectores, la presión por endurecerse o desaparecer del espacio social se intensifica.

El bloque de jóvenes incorpora también la voz de las mujeres jóvenes, cuya conciencia crítica y expectativas relacionales han avanzado de forma significativa. Su mirada permite comprender el desfase entre el empoderamiento femenino y la persistencia de modelos masculinos tradicionales, así como las tensiones, distancias y frustraciones que este desfase genera en las relaciones afectivas y sociales.

La experiencia de las chicas adolescentes de Miches constituye una de las claves más reveladoras del estudio, no solo por lo que dicen, sino por lo que han aprendido a ver, a anticipar y a soportar en un contexto marcado por masculinidades dominantes.

Finalmente, este bloque sitúa la juventud como un momento decisivo de bifurcación. Para algunos chicos, la masculinidad de riesgo se consolida como estrategia de supervivencia y reconocimiento inmediato. Para otros, la presencia de al menos un vínculo adulto significativo permite abrir trayectorias alternativas, menos visibles, pero más habitables. El análisis que sigue explora estas tensiones, no para etiquetar trayectorias, sino para comprender qué condiciones amplían o cierran el campo de lo posible.

El bloque se abre con la adolescencia temprana (12-15 años), tramo en el que los mandatos aprendidos en la infancia se endurecen y polarizan, para analizar después los grupos segregados de chicos y chicas y las voces de las jóvenes.

5.1.1 Adolescencia temprana (12–15 años): violencia, sexualidad y futuros bloqueados

Entre los 12 y 15 años, los discursos se vuelven más duros y polarizados. La violencia aparece como forma habitual de interacción masculina:

“Aquí se pelea por cualquier cosa.”

(chico, 13 años)

“Si te miran mal, tú tienes que responder.”

(chico, 14 años)

Responder a la provocación se construye como mandato de género, estrechamente vinculado al respeto.

La sexualidad, en los discursos masculinos, se narra desde códigos de poder y estatus:

“El que tiene más mujeres es el más respetado.”

(chico, 15 años)

Las chicas, por el contrario, relatan miedo, acoso y control social:

“Una no puede andar tranquila.”

(chica, 14 años)

“Los hombres creen que pueden decirte lo que sea.”

(chica, 15 años)

En este tramo emerge con fuerza la ausencia de proyecto de vida entre muchos chicos:

“Yo no sé qué voy a hacer después.”

(chico, 13 años)

Frente a ello, numerosas chicas articulan aspiraciones más claras:

“Yo quiero estudiar y salir de aquí.”

(chica, 15 años)



La adolescencia temprana muestra así una polarización creciente: mientras ellas desarrollan estrategias de autoprotección y proyección futura, ellos acumulan presión normativa, riesgo y bloqueo emocional.



5.2 Análisis de los grupos segregados de chicos

En este apartado analizaremos los resultados específicos de las dinámicas relacionales, simbólicas y actitudinales de los varones adolescentes.

5.2.1 Chicos adolescentes: masculinidad, riesgo y presión del grupo

En los discursos de los chicos adolescentes, la masculinidad aparece estrechamente vinculada al riesgo, la exposición pública y la necesidad constante de demostrar dureza frente al grupo de pares.

La violencia se describe como una forma habitual —y a menudo inevitable— de relación:

“Aquí si tú no respondes, te pasan por encima.”

(chico, 14 años)

“Uno tiene que darse a respetar.”

(chico, 15 años)

Responder a la provocación no se plantea como una elección individual, sino como un mandato colectivo, profundamente ligado al miedo a la humillación.

El tigueraje aparece como modelo aspiracional dominante, no necesariamente criminalizado por los propios jóvenes, sino entendido como estrategia de supervivencia y estatus:

“El tiguere es el que resuelve.”

(chico, 16 años)

“El que tiene dinero es el que manda.”

(chico, 15 años)

Este modelo ofrece reconocimiento inmediato, especialmente en contextos donde el esfuerzo educativo se percibe como poco rentable o excesivamente lento.

5.2.2 Castigo al chico sensible y el armario emocional

Uno de los hallazgos más consistentes del bloque juvenil es la persistencia —e intensificación— del castigo al chico sensible, ya identificado en la niñez media. Los propios chicos describen con claridad el coste social de salirse del guion masculino dominante:

“Si tú eres tranquilo, te dicen palomo.”

(chico, 13 años)

“Aquí ser serio es peligroso.”

(chico, 15 años)

La sensibilidad, el estudio, la calma o la expresión emocional son leídas como signos de debilidad y se convierten en motivos de burla o exclusión. Este castigo no siempre adopta formas explícitas de violencia física, pero opera de manera constante a través del ridículo, el aislamiento y la deslegitimación pública.

En este proceso, la retórica de rechazo a la diversidad funciona como una herramienta disciplinaria central. No se trata necesariamente de una referencia a la orientación sexual real, sino de un mecanismo de control del comportamiento masculino:

“Le dicen gay para hacerlo pasar vergüenza.”

(chico, 14 años)

Estas prácticas refuerzan la autocensura emocional y limitan severamente las posibilidades de construir masculinidades alternativas visibles. El resultado es un estrechamiento del repertorio identitario masculino y un aumento del coste emocional asociado a “no encajar”.

En los discursos de los adolescentes, el afecto físico entre varones aparece fuertemente regulado y, en la

mayoría de los casos, prohibido. Mientras la violencia leve puede funcionar como lenguaje de vínculo, expresiones como el abrazo, la ternura o el contacto cercano quedan asociadas a la transgresión de los límites de la masculinidad aceptada.

Cuando se les propone imaginar a dos chicos abrazándose en el patio de la escuela, porque uno de ellos no se siente bien, las reacciones en los grupos de chicos adolescentes son inmediatas y unánimes.

“Yo pensaría que no serían hombres-hombres.”

(chico, 14 años)

“Dirían que son homosexuales.”

(chico, 13 años)

Estas respuestas muestran que la negación, el control y la distancia física y emocional operan como mecanismos centrales de regulación emocional, marcando con claridad qué expresiones de afecto están permitidas y cuáles expulsan al chico fuera de la categoría de “hombre”. No nos referimos a una excepción ni a una actitud individual, sino de una frontera colectiva que define el interior y el exterior del modelo masculino dominante.

En este marco, la masculinidad se construye más por exclusión que por afirmación: no abrazar, no besar, no mostrar vulnerabilidad. Cruzar ese límite implica una descalificación inmediata, sin matices ni gradaciones posibles.

Sin embargo, al profundizar en la conversación, emerge una fisura significativa. Algunos chicos reconocen que el abrazo puede ser aceptable en situaciones de crisis o dolor extremo.

“Hay veces que hay que darte un abrazo... cuando estás muy mal. El beso no, pero el abrazo sí.”

(chico, 14 años)

Este matiz revela que los adolescentes no han perdido la necesidad de afecto, sino que han aprendido cuándo y en qué condiciones está socialmente permitido expresarlo. El contacto emocional no desaparece, pero queda confinado a momentos excepcionales, cuando el sufrimiento es tan evidente que suspende temporalmente el juicio del grupo.

El resultado es un “armario emocional” que no elimina el deseo de cercanía, pero lo regula estrictamente, reforzando el silenciamiento afectivo y la asociación entre masculinidad, dureza y autocontrol que se consolidará en etapas posteriores.

Resulta significativo señalar, que a la salida de uno de los grupos de discusión con chicos adolescentes encuadrados dentro del paradigma del “tigueraje”, uno de los chicos afirmó sentirse aliviado, porque llevaba todo el día con mucha presión, y en el grupo de discusión había podido “descargar”.

En esta misma línea, resulta significativo el testimonio de uno de los chicos del grupo del Carnaval de Miches, que se pintaba las uñas y lloró al recordar que cada 31 de diciembre lo único que espera es que su papá regrese. Su relato ilustra, con particular crudeza, la coexistencia entre gestos que desafían el guion masculino dominante y una herida afectiva sostenida, ligada a la ausencia paterna.

5.2.3 Sexualidad, poder y control

En los discursos de los chicos adolescentes, la sexualidad aparece estrechamente vinculada al poder, el estatus y la exhibición pública. La masculinidad se mide en términos de conquista, cantidad y reconocimiento entre pares, más que en términos de vínculo, cuidado o consentimiento.

“El que tiene más mujeres es el más respetado.”

(chico, 15 años)

“Si tú no tienes novia, te relajan.”

(chico, 14 años)

La presión por demostrar virilidad no se vive como una elección individual, sino como una expectativa constante del grupo masculino y una demanda familiar y social. En este marco, la sexualidad se convierte en un campo de prueba de la masculinidad, atravesado por la comparación, la competencia y el miedo a la deslegitimación.

Las jóvenes mujeres describen estas dinámicas desde una posición de alerta permanente. Relatan experiencias de acoso, control y comentarios sexualizados como parte de la vida cotidiana, no como hechos excepcionales:

“Una no puede caminar tranquila.”

(chica, 14 años)

“Ellos creen que tienen derecho a decirte cosas.”

(chica, 15 años)

El control aparece también en las relaciones de pareja, especialmente a través de los celos y la vigilancia, normalizados como expresiones de interés o cuidado:

“Si no se pone celoso, dicen que no le importa.”

(chica, 16 años)

Esta lectura revela una confusión estructural entre control y afecto, donde el dominio masculino se legitima como forma de amor. Para las chicas, esto genera miedo, desgaste emocional y estrategias constantes de autoprotección.

La sexualidad, lejos de ser un espacio de encuentro, se configura como un territorio de desigualdad, donde los chicos son empujados a demostrar poder y las chicas a gestionar riesgos. Este desequilibrio refuerza tanto el coste emocional masculino como la vulnerabilidad femenina, y dificulta la construcción de vínculos satisfactorios basados en la reciprocidad y el respeto.

5.2.4 Autoridad y jerarquía en la construcción de la masculinidad adolescente

En los discursos de los varones adolescentes, la autoridad masculina aparece como un rasgo asumido y poco cuestionado, presentado más como un hecho natural que como una posición construida. Cuando se les pregunta qué significa ser hombre, emergen de forma recurrente ideas de fuerza, predominio y voluntad, formuladas como atributos inherentes a los varones.

“Tenemos un predominio, una fuerza mayor al ser hombres... tenemos una voluntad mayor que la de las mujeres.”

(chico, 13 años)

En algunos casos, esta jerarquía se legitima mediante referencias religiosas que le otorgan un carácter sagrado y refuerzan su naturalización.

“Según la teología cristiana, el hombre posee una autoridad mayor que la mujer, la cual Dios le otorgó para poder cuidarla.”

(chico, 13 años)

Esta concepción se traduce en prácticas cotidianas que los propios chicos describen como normales, especialmente en el ámbito familiar.

“Si le digo a mi madre que voy a salir, ella tiene que preguntarle a su esposo primero.”

(chico, 13 años).

La autoridad masculina se vive, así como parte del orden habitual del hogar, sin necesidad de ser explicada o justificada. No obstante, incluso en este contexto, aparecen voces disidentes que introducen una mirada crítica sobre el uso de esa autoridad.

“No creo que sea bueno, porque a veces usamos esa autoridad para afectarlas de manera negativa.”

(chico, 13 años).

Aunque minoritarias, estas intervenciones muestran que la masculinidad adolescente no es homogénea y que existen grietas desde las que es posible pensar procesos de transformación antes de que los mandatos jerárquicos se consoliden plenamente.

5.2.5 La violencia como lenguaje del vínculo

Durante el trabajo de campo se observaron escenas que permiten comprender con claridad cómo la violencia se integra en la socialización masculina adolescente no solo como conducta de riesgo, sino como forma de relación. En una ocasión, mientras los chicos esperaban para entrar al grupo de discusión, dos de ellos se intercambiaron golpes. No se trataba de una pelea ni de un conflicto previo, sino de un saludo.

Cuando el tema se abordó en la conversación, las explicaciones surgieron de forma inmediata y sin ambigüedades.

“Generalmente un hombre es más agresivo que una mujer... entre amigos, si se pegan por un saludo, se pegan.”

(chico, 14 años)

“Un amigo sí. Que un amigo te pegue un golpe puede ser una forma de decir: te quiero.”

(chico, 13 años)

En los relatos de los adolescentes, el golpe no aparece como señal de hostilidad, sino como una expresión de cercanía, confianza y pertenencia al grupo. La agresión leve se convierte en un código compartido que permite expresar afecto en un contexto donde otras formas de contacto emocional han sido progresivamente deslegitimadas.

“Entre hombres... sabemos que somos hombres, y si uno le da un golpe al otro... sabemos que nos vamos a aguantar.”

(chico, 13 años)

La idea de “aguantar” resulta central en esta lógica relacional. No se trata únicamente de golpear, sino

de demostrar capacidad para recibir el golpe sin mostrar dolor ni fragilidad. El cuerpo se convierte así en el lugar donde se pone a prueba la masculinidad, y la interacción funciona como una pequeña prueba pública de resistencia y dureza.

Este tipo de intercambio refuerza jerarquías internas y consolida un modelo de vínculo masculino basado en la negación de la vulnerabilidad. La confianza no se expresa a través del cuidado o la palabra, sino mediante la exposición al dolor compartido, que actúa como garantía de pertenencia.

Lo que permanece ausente en estos intercambios —y aún no formulado por los propios chicos— es la posibilidad de otras formas de relación. La escena deja planteada una pregunta que no aparece en sus discursos, pero que resulta clave para la intervención educativa: cómo abrir espacios donde la cercanía y la confianza puedan expresarse sin recurrir a la violencia como lenguaje dominante disponible.

5.2.6 Identidad cultural y masculinidad: el blindaje identitario y la bachata en el corazón

En los discursos de los adolescentes aparece con fuerza una dimensión clave para comprender las resistencias al cambio: la vivencia de la masculinidad como parte inseparable de la identidad cultural dominicana. Cuando los chicos perciben que se cuestionan determinadas formas de ser hombres, la respuesta no se transforma en indiferencia ni rechazo defensivo, sino en orgullo.

Al plantearles si sería necesario cambiar aspectos de la cultura masculina dominante, la mayoría de los chicos del grupo expresa una negativa clara, formulada en términos de identidad y derecho a la diferencia.

“No debemos cambiar nuestra identidad solo para agradar a otras personas.”

(chico, 14 años)

“Cada quien tiene su cultura. No hay necesidad de cambiarla.”

(chico, 14 años)

Estas afirmaciones muestran que los mandatos masculinos no se viven únicamente como normas de género, sino como componentes de pertenencia colectiva. La rigidez observada en las expresiones emocionales, en la relación con la violencia o en el rechazo de lo femenino no se percibe como un problema individual, sino como parte de “lo nuestro”, de lo que define ser dominicano, ser de Miches, ser hombre.

Esta identificación convierte cualquier cuestionamiento en una amenaza simbólica. Cambiar ciertas prácticas se interpreta como borrar la identidad, ceder ante modelos externos o traicionar una herencia transmitida por padres, abuelos y referentes comunitarios. En este sentido, la masculinidad funciona como un blindaje identitario: protege frente a la incertidumbre, pero también dificulta la reflexión crítica.

Sin embargo, incluso dentro de este marco emergen definiciones alternativas. Cuando se les pide que describan al hombre dominicano, algunos chicos desplazan el énfasis de la dureza hacia rasgos vinculados a la alegría, la vitalidad y el vínculo social.

“Son personas activas, muy vivas, que animan a los demás... los dominicanos son personas que tienen la bachata en el corazón.”

(chico, 14 años)

Esta imagen introduce una fisura significativa. Muestra que la identidad cultural no es homogénea ni cerrada, y que conviven en ella valores de calidez, expresividad y cuidado que pueden convertirse en aliados para la transformación. El desafío educativo no consiste en negar la identidad, sino en acompañar procesos que permitan diferenciar lo que se quiere preservar de aquello que produce daño, ampliando las formas legítimas de ser hombre sin exigir la renuncia al orgullo identitario y/o cultural.

5.3 Análisis de los grupos segregados de chicas: carga, ausencia, acoso, embarazo y lucidez

En el bloque anterior se han analizado las narrativas, prácticas y valores que estructuran la socialización masculina adolescente: la violencia normalizada como forma de vínculo, la autoridad legitimada social, cultural y religiosamente, y las barreras que impiden la expresión del afecto entre varones. Corresponde ahora detener la mirada en las chicas. No como contrapunto secundario, sino como parte central del análisis.

Las adolescentes de Miches, de entre 12 y 15 años, aportaron relatos de una densidad y una lucidez que invitan a una escucha atenta. A través de dos grupos realizados de forma segregada las chicas compartieron percepciones, miedos y estrategias que permiten comprender con mayor profundidad el impacto cotidiano de las masculinidades dominantes en sus vidas.

El material generado por estos grupos resulta especialmente revelador. Las chicas muestran una capacidad temprana para leer, anticipar y adaptarse a los comportamientos masculinos, desarrollando formas de alerta y autocontrol que aparecen mucho antes de que los chicos puedan llegar a comprender y cuestionar críticamente sus propios mandatos. Esta asimetría en la conciencia de género no es casual: responde a relaciones de poder que obligan a las chicas a comprender el mundo masculino como una condición para protegerse y sobrevivir en él.

5.3.1 Los cuidados: La carga invisible de las chicas

Cuando se pregunta a las chicas adolescentes de Miches cómo transcurre su tiempo al salir del liceo, los relatos describen rutinas extensas y

densas, más cercanas a las de una persona adulta que a las de una adolescente. Bañarse, comer, hacer los oficios, ayudar en casa, cuidar a otros niños, cumplir con tareas escolares y asistir a actividades religiosas aparecen encadenados como parte de un mismo día.

“Cuando yo salgo del liceo, lo primero que hago es sentarme con mi mamá a explicarle lo que pasó hoy. Luego me quito la ropa para ponerme a limpiar, me refresco, como, me baño y hago lo pendiente del liceo.”

(chica, 14 años)

“Me baño, hago mis oficios, ayudo a mi tía con el niño y después hago la tarea.”

(chica, 15 años)

La carga aparece naturalizada, asumida como parte de lo que se espera de una chica de 13 años. El cuidado, los oficios y la ayuda familiar forman parte del significado cotidiano de “ser chica” en Miches desde edades tempranas.

La comparación con los relatos de los chicos resulta reveladora. Ante la misma pregunta — qué hacen al salir del liceo—, los adolescentes varones mencionan principalmente el juego y el tiempo con amigos. La carga doméstica no aparece como un elemento central de su identidad cotidiana. No necesariamente porque nunca realicen tareas, sino porque, cuando lo hacen, no las viven como definitorias de lo que significa ser chico.

La diferencia no es solo de cantidad de tareas, sino de significado social. Mientras el cuidado se incorpora tempranamente a la identidad femenina, para los chicos permanece como algo ac-

cesorio o excepcional. En Miches se observa así la fase inicial de una de las heridas más persistentes de la desigualdad de género: el momento en que las niñas interiorizan o naturalizan que el cuidado les pertenece, que ayudar es una obligación implícita y que esa carga invisible no merece ser nombrada ni cuestionada.

5.3.2 Los padres que no están

Una pregunta aparentemente sencilla —si vivían o no con sus padres— abrió un campo de observación relevante en los grupos de chicas adolescentes. Las respuestas no describen una situación excepcional, sino un entramado de ausencias normalizadas.

“Mi papá no vive conmigo, está a distancia.”

(chica, 14 años)

“Mi papá vive en Puerto Rico.”

(chica, 13 años)

“Mi papá no vive conmigo, pero hablamos por videollamada.”

(chica, 14 años)

“Yo vivo con mi padrastro porque mi papá vive en la capital.”

(chica, 14 años)

En los relatos aparecen padres que han migrado, padres separados, padrastros con distintos grados de implicación y, en algunos casos, la muerte del padre biológico. Más que una única forma de ausencia, lo que emerge es una presencia paterna intermitente o mediada, que contrasta con la centralidad cotidiana de la madre en la vida de las adolescentes.

Esta configuración familiar tiene efectos directos en la organización del hogar. La madre asume de forma casi exclusiva la provisión y el cuidado, y las hijas aparecen tempranamente como figuras de apoyo en las tareas domésticas y en la atención a otros miembros de la familia. La ausencia paterna no se nombra como conflicto abierto, sino como un dato del contexto que estructura responsabilidades y expectativas.

No se trata únicamente de que el padre no esté físicamente presente, sino de cómo esa ausencia reconfigura los roles dentro del hogar. En este proceso, el cuidado se intensifica como una responsabilidad femenina desde edades tempranas, reforzando dinámicas que ya habían aparecido en los relatos sobre la carga cotidiana.

En Miches, la migración masculina y las formas diversas de ausencia paterna constituyen un rasgo recurrente del entorno social. Su repetición contribuye a naturalizar estas configuraciones familiares y a consolidar un reparto desigual de responsabilidades que impacta de manera específica en la vida y las trayectorias de las chicas adolescentes.

5.3.3 Acoso, vestimenta y percepción de la culpa

Entre las preocupaciones expresadas por las chicas adolescentes, el acoso emerge como una de las dimensiones más urgentes, limitantes y perturbadoras. Al hablar de los riesgos presentes en su entorno cotidiano, algunas mencionan de forma directa la existencia de hombres adultos que representan una amenaza.

“Hay un lado negro... no hay que decir que hay pedófilos, pero los hay.”

(chica, 14 años)

La referencia aparece sin dramatización, como parte del paisaje social que las chicas han aprendido a reconocer y frente al cual desarrollan estrategias de autoprotección.

Estas estrategias, sin embargo, revelan un proceso temprano de responsabilización de sí mismas frente a conductas que no controlan.

“Yo no puedo salir con falda corta, cosas cortas, porque los hombres van a pensar que yo tengo más edad y van a empezar a enamorarme.”

(chica, 13 años)

La vestimenta se convierte así en un elemento central de regulación del comportamiento femenino. Las chicas aprenden que su cuerpo y su apariencia pueden “provocar” miradas, comentarios o acercamientos no deseados, y ajustan su forma de vestir como mecanismo de prevención. Este aprendizaje no implica una aceptación plena de la culpa, pero sí una interiorización parcial de la responsabilidad.

“Tampoco digo que sea mi culpa de que los hombres me enamoren, los adultos también tienen que respetar.”

(chica, 14 años)

En esta afirmación aparece una grieta significativa. La adolescente introduce la idea de que el respeto es una responsabilidad de los adultos,

no una consecuencia automática de cómo visten las niñas. Sin embargo, esta posición convive con discursos que intentan comprender el acoso desde la lógica del agresor.

“Nuestra forma de vestir puede causar acoso... a su forma sí.”

(chica, 14 años)

Esta frase muestra hasta qué punto las chicas realizan un esfuerzo temprano por anticipar, interpretar y acomodarse a las miradas masculinas, asumiendo una carga cognitiva y emocional que no les corresponde. La necesidad de “ponerse en el lugar” del acosador para evitar el daño se normaliza como parte del aprendizaje femenino, mientras que esa exigencia no aparece en los relatos de los chicos de la misma edad.

El resultado es una forma temprana de autocontrol y vigilancia del cuerpo que restringe la movilidad, la expresión y la libertad de las chicas, y que sitúa la prevención del acoso en ellas mismas, en lugar de cuestionar las conductas y responsabilidades masculinas que lo producen.

5.3.4 Percepciones sobre el embarazo adolescente

Mientras que los chicos no lo nombran, el embarazo adolescente aparece en los discursos de las chicas como una realidad cercana y cargada de consecuencias sociales y emocionales. Lejos de ser tratado como un tema abstracto o excepcional, se nombra desde la observación directa de lo que ocurre en su entorno cuando una compañera queda embarazada.

“En vez de apoyar, agarran y juzgan y comienzan a burlarse.”

(chica, 14 años)

Las palabras que utilizan —juicio, burla— describen un clima social en el que el embarazo no genera acompañamiento ni cuidado, sino aislamiento y estigmatización.

Las chicas reconocen que ese trato no es accidental, sino una respuesta habitual del entorno, y anticipan que podría reproducirse con ellas mismas en una situación similar.

En algunos relatos, esta mirada se amplía hacia las consecuencias emocionales más extremas que pueden derivarse de esa estigmatización.

“Hay niñas que, cuando la gente se burla de ellas, se quieren quitar la vida o hacer un aborto.”

(chica, 13 años)

Esta afirmación, formulada sin dramatización, revela el nivel de presión, vergüenza y desesperación que las chicas asocian al embarazo adolescente. Más allá del hecho en sí, lo que emerge es el impacto del juicio social y la falta de redes de apoyo, que empujan a algunas adolescentes a percibir opciones límite, que en República Dominicana estarían fuera de la ley, como únicas salidas posibles.

Estos discursos muestran que las chicas no solo conocen el embarazo adolescente desde la proximidad, sino que comprenden sus efectos psicológicos y sociales. La ausencia de acompañamiento, la culpabilización y el silencio aparecen como factores centrales en la vivencia del embarazo, evidenciando que las respuestas educativas, comunitarias e institucionales llegan tarde o resultan insuficientes para ofrecer alternativas reales antes de que el daño se consolide.

5.3.5 El tiguere y el palomo, vistos desde ellas

En los relatos de las chicas adolescentes aparece con gran claridad una tipología local de masculinidades que estructura sus experiencias y expectativas relacionales. Al describir a los chicos de su entorno, las adolescentes recurren de forma espontánea a dos categorías ampliamente compartidas: el tiguere y el palomo.

“El tiguere es el que tiene tatuaje, que habla mal de las mujeres, vive rialengo, fuma, hace de todo.”

(chica, 14 años)

“El palomo es el que hace su tarea, no sale mucho, es educado.”

(chica, 13 años)

Estas definiciones no se limitan a rasgos de comportamiento, sino que condensan posiciones sociales y morales bien diferenciadas. El tiguere aparece asociado a la transgresión, la exposición pública y la desvalorización de las mujeres, mientras que el palomo se vincula al estudio, la discreción y la previsibilidad. Se trata de categorías que las chicas reconocen como dominantes en su entorno y que organizan la jerarquía masculina.

Sin embargo, sus valoraciones no son simples ni unívocas. Junto a la crítica explícita al tiguere, las chicas reconocen su atractivo social.

“El tiguere se arregla más, es más atractivo.”

(chica, 14 años)

“Pero los tígueres nada más quieren a una para pasarle por arriba.”

(chica, 13 años)

En contraste, el palomo es descrito por las adolescentes, como una opción más segura y deseable a largo plazo, asociada al respeto y al futuro.

“Yo le presentaría a mi mamá a un chico educado, alguien que se vea un futuro en él.”

(chica, 14 años)

Estos relatos revelan una comprensión temprana y lúcida de la paradoja que atraviesa las relaciones de género: el modelo masculino socialmente valorizado y atractivo es, al mismo tiempo, el que genera mayor daño, mientras que el modelo

respetuoso y cuidadoso ocupa una posición subordinada en la jerarquía del deseo.

Las chicas no idealizan ni demonizan sin matices. Identifican con claridad la trampa del tigre-raje: saben que brilla, que tiene valor simbólico en la sociedad, pero también reconocen su coste. Esta lectura, construida desde la experiencia cotidiana, constituye un saber clave que rara vez es nombrado o validado en los espacios educativos. Reconocerlo y darle lenguaje no implica imponer una mirada externa, sino acompañar una comprensión que ya existe y que puede convertirse en base para procesos de transformación más justos y sostenibles.

5.3.6 Peticiones para los chicos y los hombres

Para cerrar uno de los grupos con chicas del Politécnico Eugenio Miches, se planteó una pregunta sencilla: si pudieran pedir un deseo para los chicos que conocen, ¿qué les pedirían? Las respuestas que emergieron constituyen uno de los fragmentos más reveladores del estudio, tanto por su claridad como por su contenido.

“Que estudien, que no hablen mal de las mujeres, que no hagan sufrir a la mamá.”
(chica, 14 años)

“Que no se aprovechen de las mujeres y que las valoren.”
(chica, 15 años)

“Que no le den golpe a las mujeres.”
(chica, 14 años)

“Que no anden buscando menores.”
(chica, 14 años)

Las peticiones se repiten con notable coherencia. No aparecen demandas abstractas ni idealizadas, sino expectativas básicas vinculadas al respeto, al cuidado y a la no violencia. Que no

hablen mal de las mujeres. Que no las golpeen. Que no se aprovechen de ellas. Que no hagan sufrir a sus madres. Son deseos formulados con un tono contenido, casi pedagógico, que revelan hasta qué punto estas conductas forman parte del paisaje cotidiano que las chicas conocen y han aprendido a anticipar.

Una de las frases condensa con especial fuerza esta mirada.

“Eso se ve muy feo, que un varón esté hablando mal de una mujer sabiendo que vino de una.”
(chica, 14 años)

La apelación no es solo moral. Es profundamente relacional. Las chicas señalan la contradicción entre la desvalorización de las mujeres y el hecho de que todos los chicos han sido criados por una, han nacido de una, dependen de una.

Con esta frase, nombran algo central: la dificultad de muchos chicos para reconocer a las mujeres como personas completas, más allá de categorías, rumores o estereotipos.

Lejos de expresar rabia o confrontación, estas peticiones se formulan desde un lugar de claridad y cansancio. Las chicas no piden gestos heroicos ni cambios imposibles; piden que se detenga el daño cotidiano. En sus palabras se hace visible una expectativa mínima de convivencia que, precisamente por tener que ser enunciada, revela el peso que las masculinidades dominantes siguen teniendo en sus vidas.

Este cierre del bloque muestra con nitidez que las chicas no solo identifican los comportamientos que les afectan, sino que saben nombrarlos y señalar sus consecuencias. Escucharlas no implica añadir una voz más al diagnóstico, sino reconocer que muchas de las claves para transformar las masculinidades ya están siendo formuladas, con claridad y dignidad, por quienes conviven a diario con sus efectos.

5.3.7 Chicas adolescentes: leer el mundo que los chicos aún no ven

El recorrido por los relatos de las chicas adolescentes de Miches permite iluminar, desde otro ángulo, los procesos analizados en el bloque anterior con los chicos.

Mientras ellos describen y reproducen los mandatos masculinos desde dentro —la dureza, la jerarquía, la violencia normalizada, el silenciamiento emocional—, las chicas hablan desde la experiencia de convivir con sus efectos.

A diferencia de los chicos, las adolescentes desarrollan desde edades tempranas una lectura atenta y estratégica del entorno masculino. Identifican riesgos, anticipan comportamientos y ajustan su cuerpo, su vestimenta y su conducta como formas de autoprotección. Esta capacidad de lectura no es una ventaja, sino una respuesta adaptativa a relaciones de poder desiguales que las obligan a estar alerta.

Los relatos sobre la carga doméstica, la ausencia paterna, el acoso, el embarazo adolescente y la diferenciación entre tiguere y palomo muestran una conciencia temprana de los costes que las masculinidades dominantes tienen en sus vidas.

Mientras muchos chicos aún viven estos mandatos como normas incuestionadas o incluso como fuentes de estatus, las chicas reconocen con claridad el daño que producen, aunque no siempre cuentan con herramientas para cuestionarlos abiertamente.

Esta asimetría es central para comprender la desigualdad de género en la adolescencia. Los chicos aprenden que la dureza los protege; las chicas aprenden que la vigilancia constante es necesaria para sobrevivir y reducir daños. Ellos aprenden tarde a leer las consecuencias de sus mandatos; ellas las conocen desde el inicio.

El contraste entre ambos bloques refuerza una idea clave del informe: las chicas no necesitan más advertencias ni más responsabilidad individual; necesitan que los chicos y los hombres transformen los modelos que hoy limitan su libertad. Escuchar sus voces no solo permite comprender mejor el impacto de las masculinidades, sino que sitúa con claridad el horizonte ético de la intervención: reducir el daño, ampliar la seguridad y hacer posible una adolescencia más habitable para ellas.

Con este cierre, el bloque de chicas adolescentes no funciona como complemento del análisis de los chicos, sino como su espejo más preciso. Un espejo que muestra, sin exageraciones, lo que está en juego cuando las masculinidades no se transforman a tiempo.



5.4 Mujeres jóvenes: empoderamiento, conciencia y distancia crítica

Las mujeres jóvenes participantes en la investigación, especialmente aquellas vinculadas a procesos sostenidos de empoderamiento, muestran un desarrollo significativo de conciencia crítica respecto a las dinámicas de género que atraviesan sus relaciones cotidianas con los chicos. Sus discursos no se sitúan únicamente en la denuncia, sino en una lectura compleja que combina comprensión, distancia y agotamiento emocional.

Estas jóvenes describen con claridad el contraste entre su propio proceso de cambio y la permanencia de modelos masculinos tradicionales entre sus pares:

“Nosotras hemos cambiado, pero ellos siguen igual.”

(chica, 17 años)

“A veces una siente que va para adelante sola.”

(chica, 18 años)

El empoderamiento se expresa en la capacidad de poner límites, nombrar situaciones de violencia y cuestionar la normalización del control. A diferencia de las chicas más pequeñas, las jóvenes articulan con mayor precisión conceptos como respeto, consentimiento y autonomía:

“Yo ya no acepto que me revisen el celular.”

(chica, 16 años)

“Eso no es amor, eso es control.”

(chica, 17 años)

Sin embargo, este avance no se traduce automáticamente en relaciones más igualitarias. Al contrario, muchas jóvenes relatan una creciente distancia emocional respecto a los chicos, motivada por la dificultad de establecer vínculos seguros y recíprocos:

“Con ellos todo es pelea o celos.”

(chica, 15 años)

“Uno se cansa de estar explicando lo básico.”

(chica, 18 años)

Desde esta posición, las jóvenes identifican también la soledad emocional de los chicos, aunque sin asumirla como responsabilidad propia. Reconocen el bloqueo afectivo masculino, pero señalan la ausencia de espacios donde ellos puedan aprender a expresar lo que sienten:

“Ellos no saben hablar de lo que sienten.”

(chica, 16 años)

“A los varones nadie les enseña.”

(chica, 18 años)

Esta mirada no es condescendiente ni romántica. Las jóvenes no se ofrecen como salvadoras ni mediadoras del cambio masculino. Por el contrario, subrayan que el trabajo con los chicos debe ser intencional, acompañado y colectivo, y no una carga añadida para las mujeres jóvenes.

El análisis de este subbloque muestra que el empoderamiento femenino, aunque profundamente transformador, genera tensiones cuando no es acompañado por procesos equivalentes con los varones. Las jóvenes avanzan en autonomía y conciencia, mientras muchos chicos permanecen atrapados en mandatos que ya no resultan atractivos ni funcionales.

Este desfase constituye uno de los nudos centrales del contexto relacional en Miches y anticipa los riesgos de una brecha creciente entre expectativas femeninas y modelos masculinos disponibles.

5.5 Las jóvenes que ya cruzaron el puente. Miradas desde el empoderamiento femenino sobre las masculinidades

Las jóvenes egresadas de la iniciativa Soy niña, soy importante ocupan un lugar singular en esta investigación. No aparecen aquí únicamente como beneficiarias de una intervención exitosa, sino como sujetos políticos y relacionales capaces de leer, con notable profundidad, el estado de las masculinidades en su entorno.

Sus voces no hablan desde la queja ni desde la confrontación, sino desde la experiencia vivida del cambio. Han ampliado su lenguaje emocional, su conciencia de derechos y su capacidad de poner límites. Precisamente por ello, sus relatos revelan con claridad una tensión central del contexto de Miches: el empoderamiento de las niñas avanza más rápido que la transformación de los modelos masculinos disponibles.

Estas jóvenes no idealizan a los chicos ni los demonizan. Nombran el deseo, el cuidado y la posibilidad de relaciones distintas, pero también el cansancio, la frustración y el miedo ante masculinidades que siguen asociando respeto con control, dureza o riesgo. En sus palabras aparece una pregunta implícita que atraviesa todo el informe: ¿qué ocurre cuando una parte del sistema cambia y la otra no es acompañada en el mismo proceso?

Situar sus testimonios en un lugar central no responde a una lógica inspiracional, sino analítica. Las jóvenes egresadas funcionan como puente entre infancia y adultez, entre intervención y horizonte, entre diagnóstico y posibilidad. Sus miradas permiten validar el impacto del trabajo con niñas y, al mismo tiempo, subrayar la urgencia de incorporar a los chicos y a los hombres adultos en estrategias transformadoras.

Viñeta cualitativa 1

"Nosotras hemos cambiado... y eso se nota"

(Joven egresada del programa Mi Ruta, de la iniciativa Soy niña, soy importante, 18 años)

Esta joven describe su proceso de cambio con serenidad, sin épica, como algo que ocurrió poco a poco.

Habla de haber aprendido a nombrar lo que siente, a reconocer cuándo algo no le hace bien y a decir que no sin miedo. No se presenta como alguien excepcional, sino como parte de un grupo de chicas que ahora se saben distintas a cómo eran antes.

Cuando habla de los chicos de su entorno, no lo hace con desprecio. Al contrario, hay una mezcla de afecto y decepción. Dice que muchos "siguen en lo mismo", que se ríen cuando uno de ellos muestra tristeza, que

confunden celos con amor y control con cuidado. Reconoce que algunos quieren cambiar, pero que no saben cómo hacerlo ni con quién hablar.

No se coloca por encima de ellos. Tampoco se ofrece a rescatarlos. Afirma, con claridad, que el cambio que ella ha vivido no puede ser una carga más para las chicas.

"Nosotras no podemos hacer ese trabajo solas", explica. "Ellos también necesitan espacios, alguien que les enseñe, que les acompañe".

Viñeta cualitativa 2

"Ismael siempre está solo"

(Joven egresada del programa Mi Ruta de la iniciativa Soy niña, soy importante, 20 años)

Cuando esta joven habla de los chicos, no empieza por los que gritan, controlan o presumen. Empieza por otro. Lo llama "Ismael", aunque aclara que no es una persona concreta, sino muchos a la vez. Ismael es el chico callado, el que no molesta, el que escucha, el que no se mete en problemas.

Dice que Ismael suele estar solo. No porque quiera, sino porque no sabe dónde encajar. No es tígure, no pelea, no presume, no se ríe de los demás. Tampoco

encaja del todo en los espacios de las chicas, porque ha aprendido que mostrar demasiado lo que siente puede volverse contra él.

Para ella, la soledad de los chicos es algo que casi nadie nombra. Una soledad menos hablada, menos acompañada, más escondida. **"Después nos preguntamos por qué están tan perdidos", dice. "Pero nadie los estuvo mirando".**

Viñeta cualitativa 3

"Yo elegiría al palomo"

(Joven egresada del Programa Mi Ruta de la iniciativa Soy niña, soy importante, 19 años)

Cuando se le pregunta qué tipo de chico elegiría hoy, no duda demasiado. "Yo elegiría al palomo", dice. No como insulto, sino como el chico que cuida, que escucha, que no necesita imponerse.

ello, valora la tranquilidad, el respeto y la posibilidad de crecer juntos. **"La paz también es deseo", afirma. Su elección no es ingenua. Sabe que el palomo necesita espacios y reconocimiento para no quedar solo. "Yo elegiría al palomo... si al palomo lo dejaran existir", concluye.**

Reconoce que el tíguraje puede tener magnetismo, pero también coste. Frente a



El deseo también es político

Las viñetas anteriores muestran que el empoderamiento femenino no solo transforma trayectorias individuales, sino que reconfigura el campo relacional. Cuando las niñas cambian y los chicos no son acompañados, emergen tensiones, frustraciones y soledades.

El deseo aparece aquí como vector de cambio: desplazarlo de la dominación al cuidado abre la posibilidad de vínculos más justos. Pero este desplazamiento requiere intervenir también con los chicos, creando condiciones para masculinidades cuidadoras, sensibles y relacionales.

Este hallazgo dialoga directamente con el Global Boyhood Initiative y refuerza una conclusión central del informe: la igualdad no se sostiene solo con derechos, sino con otros vínculos posibles.



5.6 Chicos sensibles y trayectorias alternativas

Frente al modelo hegemónico del tigueraje, emergen en el bloque juvenil trayectorias masculinas alternativas encarnadas por chicos sensibles, tranquilos, reflexivos o con fuerte orientación al estudio. Estas masculinidades no dominantes no son inexistentes, pero sí profundamente frágiles y poco visibles en el espacio social juvenil.

Estos chicos relatan experiencias reiteradas de burla, aislamiento y sospecha permanente sobre su masculinidad. No encajan ni en el ideal del tiguera ni en los códigos de reconocimiento del grupo masculino dominante:

“A mí no me gusta pelear.”

(chico, 14 años)

“Yo prefiero estar tranquilo, pero aquí eso no gusta.”

(chico, 15 años)

La etiqueta de palomo aparece de forma recurrente como mecanismo de deslegitimación. No nombra únicamente una actitud, sino una posición subordinada dentro de la jerarquía masculina juvenil:

“Si tú no eres así, te dicen palomo.”

(chico, 13 años)

En muchos casos, estos chicos describen una profunda soledad emocional. Carecen de espacios seguros donde expresar miedo, tristeza o dudas sin ser penalizados. La falta de reconocimiento entre pares se combina con una escasez de referentes masculinos visibles que validen otras formas de ser hombre:

“Uno se guarda las cosas.”

(chico, 14 años)

“Aquí no hay con quién hablar.”

(chico, 15 años)

La diferencia clave en las trayectorias de los chicos sensibles que logran sostenerse en el tiempo es la presencia de al menos un vínculo adulto significativo: un padre, una madre, un docente, un entrenador o un referente comunitario que legitima su forma de ser y pone límites a la violencia simbólica del entorno:

“Mi mamá me dice que siga como soy.”

(chico, 13 años)

Cuando ese vínculo existe, los chicos muestran mayor capacidad de resistir la presión del grupo y de construir proyectos personales vinculados al estudio, el trabajo o el cuidado. Cuando no existe, la presión por “endurecerse” o desaparecer del radar social se intensifica.

Este subbloque revela que las masculinidades cuidadoras y sensibles no fracasan por falta de valor o voluntad personal, sino por falta de condiciones sociales que las sostengan. Lejos de ser una excepción anecdótica, estos chicos encarnan una posibilidad real de transformación, siempre que cuenten con reconocimiento, acompañamiento y protección.

La invisibilización de estas trayectorias no solo empobrece el repertorio masculino disponible, sino que refuerza el monopolio simbólico del tigueraje, cerrando el campo de lo posible para muchos jóvenes varones.

5.7 Futuro, expectativas y bloqueo vital

Uno de los hallazgos más consistentes y preocupantes del bloque juvenil es la dificultad de muchos chicos para imaginar un futuro. Cuando se les pregunta por expectativas, proyectos o aspiraciones, los discursos masculinos aparecen marcados por la ambigüedad, el silencio o una referencia constante al presente inmediato.

“Yo no sé qué voy a hacer después.”

(chico, 14 años)

“Aquí uno vive el día.”

(chico, 15 años)

El futuro no se concibe como un proceso a construir, sino como algo lejano, incierto o ajeno a la propia capacidad de decisión.

Esta ausencia de horizonte no puede interpretarse como falta de ambición individual. Se trata de un bloqueo vital estructural, producido por la combinación de precariedad material, mandatos masculinos rígidos y escasez de alternativas legítimas de reconocimiento. A los chicos se les exige éxito, provisión y estatus, pero se les ofrecen pocos caminos viables para alcanzarlos sin exponerse al riesgo.

En este contexto, la escuela aparece frecuentemente desvalorizada como vía de movilidad o realización personal. El esfuerzo educativo se percibe como lento, poco rentable o desconectado de las recompensas visibles en el entorno:

“Estudiar es mucho tiempo para nada.”

(chico, 16 años)

Frente a esta percepción, el dinero rápido y la economía informal adquieren un fuerte peso simbólico como promesas de futuro inmediato. El modelo del tigueraje opera aquí no solo como identidad masculina, sino como narrativa de futuro:

“El que resuelve ahora es el que vive bien.”

(chico, 15 años)

Este modelo ofrece reconocimiento inmediato, sensación de control y pertenencia allí donde otras trayectorias aparecen cerradas o deslegitimadas. Sin embargo, no amplía el horizonte vital: lo estrecha. Sustituye el futuro por una sucesión de presentes intensos, marcados por la exposición al peligro y la incertidumbre constante.

El bloqueo no es únicamente material, sino también emocional y simbólico. La presión por cumplir con un ideal masculino de dureza y autosuficiencia convive con la imposibilidad real de sostenerlo en el tiempo. Esta tensión genera frustración, rabia y desgaste emocional, que a menudo no se nombran, pero se actúan:

“A uno le toca aguantar.”

(chico, 15 años)

Las jóvenes mujeres, en contraste, articulan con mayor frecuencia expectativas de salida, proyectos educativos o laborales y deseos de autonomía:

“Yo quiero estudiar y salir de aquí.”

(chica, 17 años)

Este contraste no es casual, sino el resultado de trayectorias de socialización diferenciadas y de procesos de empoderamiento que han ampliado sus márgenes de lo posible. El desfase entre unas y otros refuerza las tensiones relacionales y hace visible una brecha creciente entre expectativas femeninas y modelos masculinos disponibles.

Este apartado permite comprender que la crisis del futuro masculino no es un problema individual, sino un problema político y relacional. Allí

donde los chicos no pueden imaginar un mañana habitable, el riesgo se convierte en identidad y el presente en única opción. Sin intervenciones que amplíen los horizontes de sentido, pertenencia y proyecto, la masculinidad queda atrapada entre la exigencia de éxito y la ausencia de caminos para alcanzarlo sin destruirse.

En este marco, la oposición entre palomo y tiguere deja de ser solo una jerarquía de reconocimiento presente y se convierte en una forma de relación con el tiempo: mientras el esfuerzo y el estudio prometen un mañana incierto y diferido, la astucia y el riesgo ofrecen recompensas inmediatas, haciendo que el futuro pierda atractivo frente a un presente que parece resolverse solo.

5.8 Cierre del bloque de jóvenes

El bloque de jóvenes muestra con claridad que la adolescencia y la juventud no corrigen automáticamente los mandatos de género aprendidos en la infancia, sino que, en muchos casos, los endurecen y consolidan. Las normas masculinas asociadas al riesgo, la dureza emocional, el control y la demostración pública de estatus se intensifican en un contexto marcado por la precariedad, la violencia estructural y la escasez de alternativas legítimas.

En los relatos de los jóvenes participantes, la masculinidad dominante ofrece reconocimiento inmediato, pero a un alto coste: silenciamiento emocional, exposición constante al peligro, dificultad para construir vínculos igualitarios y bloqueo en la proyección de futuro. El tigueraje aparece, como una respuesta adaptativa funcional en el corto plazo, pero profundamente limitante en términos de bienestar, cuidado y sostenibilidad vital.

Al mismo tiempo, este bloque revela la existencia de fisuras significativas en el modelo dominante. Chicos sensibles, tranquilos u orientados al estudio encarnan masculinidades alternativas que, aunque frágiles y poco visibles, muestran que otros caminos son posibles cuando existen vínculos protectores y espacios de legitimación.

Estas trayectorias no fracasan por falta de valor personal, sino por falta de condiciones sociales que las sostengan.

La voz de las jóvenes mujeres introduce un elemento central de lectura relacional. Su empoderamiento reconfigura el campo de expectativas afectivas y vinculares, haciendo visibles las limitaciones del modelo masculino dominante. El desfase entre el avance del empoderamiento femenino y la persistencia de mandatos masculinos tradicionales genera tensiones, distancias emocionales y frustración compartida.

En conjunto, el bloque de jóvenes permite comprender que el principal riesgo no es solo la reproducción de la violencia, sino la ausencia de horizontes vitales alternativos para muchos chicos. Allí donde no hay futuro imaginable, el riesgo se convierte en identidad y la dureza como forma de refugio.

El paso al mundo adulto no borra estas tensiones. Al contrario, las arrastra, las redistribuye y, en muchos casos, las naturaliza. El bloque siguiente permite observar qué ocurre cuando estos jóvenes llegan a la adultez: quiénes logran transformar su trayectoria, quiénes quedan atrapados en mandatos heredados y qué papel juega el mundo adulto en sostener, cuestionar o amortiguar estos procesos.

5.9 Tipología de trayectorias masculinas observadas a lo largo del ciclo vital

El análisis longitudinal de los relatos de infancia, juventud y mundo adulto permite identificar un conjunto limitado de trayectorias masculinas que se repiten de forma consistente en el contexto de Miches. Estas trayectorias no deben entenderse como categorías cerradas ni como identidades fijas, sino como configuraciones relacionales que emergen de la interacción entre mandatos de género, contexto socioeconómico y presencia —o ausencia— de vínculos protectores.

5.9.1 Trayectoria de endurecimiento y riesgo

Esta trayectoria se caracteriza por la adopción temprana y progresiva de los mandatos de dureza, autosuficiencia y exposición al riesgo como núcleo de la identidad masculina. Desde la infancia, estos chicos aprenden que mostrar miedo o vulnerabilidad conlleva sanción social, y que el respeto se obtiene mediante la resistencia, la confrontación o el control.

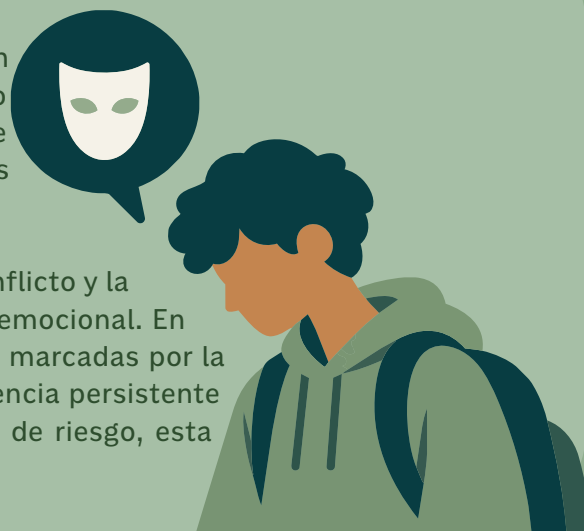
En la juventud, esta trayectoria se consolida a través del grupo de pares y se expresa en conductas de riesgo, conflictos, violencia o participación en economías informales o ilícitas. En la adultez, el coste acumulado se manifiesta en problemas de salud, dificultades relacionales y bloqueo vital. Esta trayectoria ofrece reconocimiento inmediato, pero reduce de forma significativa las posibilidades de bienestar y futuro sostenible. Y todo ello en un contexto con graves deficiencias y carencias institucionales (sanitarias, educacionales, etc.).



5.9.2 Trayectoria de adaptación silenciosa

En esta trayectoria, los chicos no encajan plenamente en el modelo de masculinidad dominante, pero tampoco lo confrontan abiertamente. Aprenden a adaptarse mediante el silencio, la retirada emocional o la invisibilización de sus propios deseos y malestares.

Durante la infancia y la juventud, estos chicos evitan el conflicto y la exposición, pero lo hacen al precio de una fuerte soledad emocional. En la adultez, esta trayectoria puede traducirse en relaciones marcadas por la distancia afectiva, dificultades para pedir ayuda y una vivencia persistente de insuficiencia. Aunque menos visible que la trayectoria de riesgo, esta configuración implica altos costes subjetivos.



5.9.3 Trayectoria de exclusión y castigo

Esta trayectoria agrupa a chicos que, por mostrar sensibilidad, diferencia o no adecuación a los mandatos de género, son objeto de sanción sistemática por parte del grupo de pares y, en ocasiones, del mundo adulto. La burla, la homofobia instrumental y el aislamiento funcionan como mecanismos de expulsión simbólica.

Sin apoyos protectores, estos chicos enfrentan mayores niveles de sufrimiento emocional, abandono escolar o retraimiento social. En algunos casos, la exclusión empuja a una incorporación forzada a la masculinidad de riesgo como estrategia defensiva; en otros, deriva en trayectorias de invisibilización prolongada.



5.9.4 Trayectoria acompañada y de apertura

Esta trayectoria aparece cuando los chicos cuentan, en algún momento clave de su desarrollo, con al menos un vínculo adulto significativo que legitima la expresión emocional, pone límites sin violencia y ofrece modelos alternativos de masculinidad.

Estos vínculos no eliminan por completo la presión normativa, pero permiten amortiguar su impacto. Los chicos que transitan esta trayectoria muestran mayor capacidad para nombrar emociones, establecer relaciones más igualitarias y proyectar futuros posibles. Aunque minoritaria y frágil, esta trayectoria muestra que la transformación es posible cuando existen condiciones relacionales que la sostienen.



5.9.5 Clave interpretativa

Estas trayectorias no son elecciones individuales ni destinos cerrados. Son el resultado de oportunidades y restricciones relacionales acumuladas a lo largo del ciclo vital. La investigación muestra que la presencia o ausencia de acompañamiento adulto constituye el factor diferencial más consistente para explicar la deriva hacia una u otra trayectoria.

Los hallazgos del bloque de jóvenes muestran que las experiencias descritas no derivan en un único destino masculino. Por el contrario, a partir de la combinación entre mandatos de género, contexto socioeconómico y presencia —o ausencia— de vínculos protectores, se configuran trayectorias diferenciadas

que comienzan en la infancia, se consolidan en la juventud y llegan a la adultez con efectos acumulados.

Estas trayectorias no son categorías cerradas ni identidades fijas. Son configuraciones relacionales que permiten comprender por qué, al llegar a la adultez, algunos hombres reproducen mandatos heredados, otros los sostienen de forma silenciosa, y algunos logran cuestionarlos o transformarlos. El bloque siguiente analiza cómo estas trayectorias juveniles se reconfiguran en el mundo adulto y qué papel desempeñan las personas, instituciones y liderazgos en su reproducción o interrupción

6. Resultados del bloque adulto. Miradas sobre las masculinidades en Miches

6.1 Introducción al bloque adulto

El bloque de personas adultas permite observar qué ocurre cuando las trayectorias masculinas construidas en la infancia y tensionadas en la juventud llegan a la vida adulta sin haber sido acompañadas de forma sistemática. Lejos de desaparecer con la edad, muchos de los mandatos de género asociados a la dureza, la autosuficiencia y la normalización del riesgo se reconfiguran y se naturalizan en la adultez, convirtiéndose en normas implícitas de responsabilidad, autoridad y respeto.

Las voces adultas recogidas en la investigación no aparecen aquí como responsables individuales del problema, sino como actores clave de un entramado intergeneracional. Madres, padres, profesionales, docentes y líderes comunitarios han sido socializados en los mismos mandatos que hoy reconocen como problemáticos, y se mueven entre la preocupación por el daño y la dificultad para imaginar prácticas alternativas de acompañamiento.

Este bloque muestra cómo la adultez funciona, en muchos casos, como un espacio de transmisión no cuestionada de modelos masculinos heredados. La exposición temprana al riesgo, el silenciamiento emocional y la autonomía forzada de los chicos son frecuentemente resignificados como aprendizajes necesarios, parte del “hacerse hombre”, incluso cuando sus costes resultan evidentes.

Al mismo tiempo, el análisis revela una ambivalencia profunda en el mundo adulto. Junto a discursos que normalizan la dureza y la resistencia, emergen miradas de cuidado, cansancio y preocupación, especialmente entre mujeres adultas y profesionales del ámbito del cuidado y la salud. Esta ambivalencia convierte al mundo adulto en un espacio simultáneo de riesgo y de protección.

El bloque adulto permite identificar también la existencia de referentes masculinos alternativos y prácticas de acompañamiento que funcionan como factores de amortiguación frente al riesgo acumulado. Sin embargo, estas prácticas suelen permanecer aisladas, invisibilizadas o sin respaldo institucional, lo que limita su capacidad de convertirse en modelos aspiracionales para niños y jóvenes.

Leer el mundo adulto desde esta perspectiva no implica desplazar la responsabilidad del cambio hacia generaciones anteriores, sino reconocer que sin implicación adulta consciente, sostenida y corresponsable, los procesos de transformación iniciados en la infancia y la juventud quedan expuestos a la inercia del contexto. Lo que sigue explora cómo esta herencia juvenil se reproduce, se cuestiona o se transforma en la vida adulta, y qué condiciones permiten que algunos hombres rompan con los mandatos que otros continúan transmitiendo.



"Llegan solos y llegan rotos"

(Profesional de la salud · mujer · rol sanitario y de cuidado)

Esta profesional trabaja desde hace años en el ámbito de la salud en Miches y atiende de forma cotidiana a niños, adolescentes y hombres jóvenes. Su relato no se construye desde opiniones aisladas, sino desde la repetición persistente de escenas que, con pequeñas variaciones, se repiten una y otra vez en su práctica diaria.

Describe cómo muchos niños y adolescentes varones llegan solos a consulta o a urgencias. No siempre por decisión propia, sino porque "ya están grandes" y no necesitan acompañamiento. Llegan con golpes, accidentes, heridas o infecciones que rara vez se leen como señales de un proceso más largo. La calle aparece en su relato como espacio temprano de socialización masculina, mucho antes de que el cuerpo y la emoción estén preparados para sostenerla.

La profesional señala una diferencia clara entre niñas y niños. A ellas se las cuida más, se las acompaña más, se las trae antes. A ellos se les exige resistencia. El dolor masculino se minimiza. El miedo masculino no se nombra. Aguantar aparece como virtud, y pedir ayuda como signo de debilidad.

En su experiencia, muchos chicos aprenden pronto que expresar malestar no es una opción legítima. No llegan a consulta porque algo duele, sino cuando el daño ya no puede ocultarse. Lo que no se habló en la infancia ni se acompañó en la adolescencia emerge en la adultez temprana como cuerpo lesionado, conducta de riesgo o sufrimiento emocional no nombrado.

"Llegan cuando ya es tarde", resume. "Llegan solos y llegan rotos."

La profesional insiste en que no se trata de falta de afecto. Muchas madres están desbordadas. Muchos padres reproducen lo que aprendieron. El problema, afirma, es estructural: a los niños se les suelta antes de tiempo y luego se les exige que sepan cuidarse solos. La autonomía forzada se confunde con fortaleza, y el abandono temprano con aprendizaje.

Desde su lugar de cuidado, la lectura es clara. Muchas de las situaciones que atiende podrían haberse prevenido con acompañamiento temprano, con espacios donde los chicos hubieran podido hablar, llorar o dudar sin ser ridiculizados. "Si no trabajamos antes, siempre llegamos tarde", concluye.

Esta viñeta no busca señalar culpables individuales, sino poner nombre al coste acumulado de una masculinidad construida desde la dureza y la soledad. Lo que aparece en la consulta no es un accidente aislado, sino el resultado visible de una trayectoria iniciada mucho antes. Desde el ámbito del cuidado, la profesional lo resume con claridad: trabajar con masculinidades no es una moda ni una ideología, es una estrategia de prevención, protección y salud comunitaria.

Viñeta cualitativa 5

Cuando todas las fallas del sistema convergen

(Profesional de la salud · mujer · rol sanitario y de cuidado)

Una profesional de salud en Miches describe un caso que, en sus palabras, concentra “todas las problemáticas juntas”.

Se trata de una adolescente de quince años de la comunidad de Miches cuya trayectoria vital ha estado marcada por una acumulación progresiva de vulneraciones.

Desde temprana edad, sufrió violencia sexual dentro del hogar por parte de la pareja de su madre. Como consecuencia de los abusos reiterados, a los 13 años quedó embarazada. La respuesta familiar no fue de protección: fue expulsada del entorno doméstico. El caso fue atendido en el sistema sanitario y reportado. Sin embargo, no hubo una intervención estatal efectiva posterior. No se activó una red integral de protección que modificara su situación.

Actualmente, la niña, que tiene 15 años:

- No concluyó la educación básica
- No puede acceder a empleo formal
- Carece de documentación personal
- Pertenece a una línea familiar sin registros civiles desde hace generaciones
- Tiene un hijo que está desprotegido y no ha sido inscrito como dominicano, debido a esa indocumentación estructural
- Vive fuera de su núcleo familiar original, en el que otra hermana pudiera estar en la misma situación de abuso que ella vivió
- Sobrevive en condiciones de extrema precariedad y vulnerabilidad, y sobrevive ejerciendo la prostitución

La profesional entrevistada resume el significado estructural del caso: **“En esa niña se pueden ver prácticamente reflejada toda la problemática que puedan tener las niñas.”**

No se trata de un evento aislado, sino de la convergencia de factores:

- Violencia intrafamiliar
- Ruptura de la red de cuidado
- Impunidad
- Exclusión legal histórica
- Desescolarización
- Pobreza estructural
- Ausencia de protección institucional efectiva

La pregunta central no es individual, es sistémica: Si el caso fue conocido por el sistema de salud y reportado, ¿por qué no se activaron mecanismos de protección integral? ¿Dónde están los dispositivos interinstitucionales de respuesta?

La respuesta implícita es inquietante: la red de protección existe en el papel, pero no opera con eficacia real.

Además, la profesional identifica un patrón reiterado en el territorio: situaciones de riesgo asociadas a nuevas parejas maternas que no son abordadas preventivamente por el sistema.

Este caso obliga a una reflexión doble.

Por un lado, revela la fragilidad estructural de las niñas en contextos de pobreza, indocumentación y desprotección.

Por otro, plantea una cuestión clave para esta investigación: cuando el sistema no interviene tempranamente, no solo falla en proteger a las niñas; también deja intactas las dinámicas de socialización masculina que perpetúan el daño.

No es solo una historia personal. Es un diagnóstico del sistema.

6.2 Madres y padres: protección, miedo y mandato

El análisis de los grupos de discusión con madres y padres permite comprender cómo la herencia de los mandatos de género se transmite, se tensiona y, en ocasiones, se cuestiona en el espacio familiar. El hogar aparece como un lugar ambivalente: espacio de cuidado y protección, pero también de reproducción temprana de expectativas diferenciadas para niños y niñas.

Las madres expresan de forma recurrente miedo y preocupación por la exposición de sus hijos varones al riesgo. Nombran la calle, las peleas, las malas compañías y la violencia como amenazas constantes, y describen una vigilancia cotidiana marcada por el cansancio y la sobrecarga emocional:

“Una vive con el corazón en la mano.”

(madre)

Muchas relatan intentos activos de protección que entran en conflicto con normas sociales que legitiman la autonomía temprana masculina. Cuando buscan acompañar más a sus hijos varones, reciben mensajes externos —y a veces internos— que cuestionan ese cuidado como exceso o debilidad:

“Después dicen que una los hace flojos.”

(madre)

Los padres, en cambio, tienden con mayor frecuencia a normalizar la exposición al riesgo como parte inevitable del crecimiento masculino. La calle aparece en sus relatos como espacio de aprendizaje y prueba, y el sufrimiento como parte del proceso de hacerse hombre:

“Uno aprende en la calle.”

(padre)

“Así fue conmigo y aquí estoy.”

(padre)

Esta normalización no siempre implica ausencia de preocupación, pero sí una dificultad para nombrar el miedo y el dolor masculinos. El mandato heredado se activa como mecanismo de transmisión: lo que fue vivido como exigencia en la propia infancia se resignifica como fortaleza que debe repetirse en la siguiente generación.

El contraste entre estas miradas genera mensajes familiares contradictorios. Mientras muchas madres intentan amortiguar el riesgo y legitimar la vulnerabilidad, muchos padres refuerzan la autosuficiencia y la dureza como valores centrales. Los niños aprenden pronto que pedir ayuda o mostrar miedo puede ser leído como debilidad, especialmente en presencia de figuras masculinas adultas.

Ambos grupos coinciden, sin embargo, en un punto clave: la percepción de que los chicos están más expuestos que las chicas a la violencia y a las conductas de riesgo.

Esta conciencia no siempre se traduce en mayor protección efectiva. Al contrario, convive con prácticas que reducen el acompañamiento masculino en nombre de la fortaleza, reforzando la autonomía forzada.

Desde una lectura intergeneracional, este subbloque muestra cómo la herencia juvenil descrita en los capítulos anteriores encuentra en la familia un espacio de reproducción silenciosa. No se trata de falta de amor ni de desinterés, sino de la transmisión de mandatos aprendidos en contextos similares de precariedad y riesgo.

Al mismo tiempo, el análisis identifica potenciales de transformación. Muchas madres se posicionan como aliadas clave para procesos de prevención temprana, y algunos padres expresan cansancio frente a la violencia y apertura a otros modelos de paternidad, aunque sin contar aún con referentes claros ni espacios de apoyo.

Trabajar con madres y padres aparece así, como una condición central para interrumpir la herencia del riesgo masculino. Sin un acompañamiento familiar que legitime el cuidado, la expresión emocional y la protección equitativa, los esfuerzos realizados con niños y jóvenes corren el riesgo de verse neutralizados en el espacio donde se aprenden las primeras reglas de lo posible.

Dimensión	Madres	Padres
Percepción del riesgo	Identifican el riesgo como constante y acumulativo. Expresan miedo por la violencia, la calle y las malas influencias.	Reconocen el riesgo, pero tienden a normalizarlo como parte inevitable del crecimiento masculino.
Protección y cuidado	Buscan proteger más a los hijos varones, aunque se sienten desbordadas y cuestionadas socialmente.	Consideran que la sobreprotección debilita a los chicos; valoran la autonomía temprana
Expresión emocional	Reconocen la vulnerabilidad emocional de los niños y la necesidad de acompañamiento.	Tienen dificultades para nombrar el miedo o el dolor masculino; privilegian la dureza.
Relación con la calle	Ven la calle como espacio de peligro y exposición temprana.	Ven la calle como espacio de aprendizaje, prueba y socialización masculina.
Modelo de masculinidad	Cuestionan la dureza y la violencia como ideales deseables, aunque con ambivalencias.	Reproducen con mayor frecuencia modelos heredados de autosuficiencia y resistencia
Rol en el cambio	Se posicionan como aliadas potenciales de procesos de prevención y cuidado.	Requieren espacios específicos para cuestionar mandatos sin sentir pérdida de autoridad.

6.3 Salud y cuidado: las masculinidades como problema de salud pública

Las voces de profesionales de la salud y del cuidado permiten leer las masculinidades no solo como un fenómeno cultural o educativo, sino como un problema estructural de salud pública. Desde la atención primaria, la pediatría, la psicología y la salud comunitaria, los relatos coinciden en señalar que una parte significativa del daño que atienden tiene una raíz común: la socialización masculina basada en la dureza, el silencio emocional y la exposición temprana al riesgo.

Los y las profesionales describen una presencia recurrente de niños, adolescentes y hombres jóvenes en consultas y urgencias por accidentes, peleas, lesiones y conductas de riesgo. Estas situaciones no se perciben como hechos aislados, sino como la expresión visible de trayectorias aprendidas desde la infancia:

“La mayoría de los golpes que vemos son de varones.”

(profesional de salud)

“Ellos llegan cuando ya el problema está grande.”

(profesional de salud)

Uno de los patrones más señalados es la llegada tardía al sistema de cuidado. Muchos chicos no acuden a consulta cuando aparece el malestar, sino cuando el daño ya no puede ocultarse. Pedir ayuda, expresar dolor o reconocer miedo aparecen como barreras simbólicas profundamente asociadas a los mandatos de masculinidad:

“Ellos aguantan hasta que no pueden más.”

(profesional de salud)

En el ámbito de la salud mental, esta herencia se manifiesta con especial crudeza. El sufrimiento emocional masculino rara vez se verbaliza. Ansiedad, tristeza, miedo o sensación de vacío no se nombran como tales, sino que emergen a través de la conducta: agresividad, consumo, retraimiento, conflictos con la ley o abandono escolar.

“Los varones no dicen que están mal, lo actúan.”

(psicóloga)

La normalización social del riesgo masculino dificulta la prevención. Muchas conductas peligrosas son leídas como “cosas de muchachos”, lo que retrasa la intervención y acumula daño evitable:

“Si fuera una niña, ya habrían venido antes.”

(profesional de salud)

Desde esta perspectiva, el sistema sanitario no solo atiende consecuencias individuales, sino los efectos acumulados de una herencia intergeneracional. Lo que no fue cuidado en la infancia ni acompañado en la adolescencia reaparece en la adultez como problema de salud, muchas veces cuando las posibilidades de intervención temprana ya se han perdido.

Las y los profesionales coinciden en que la prevención no puede limitarse a la atención clínica individual. Requiere intervenir sobre los mandatos de género que legitiman el descuido del cuerpo, la negación del malestar y la autosuficiencia forzada de los varones desde edades tempranas. Trabajar masculinidades aparece así no como un añadido ideológico, sino como una estrategia preventiva central.

Integrar una perspectiva de género transformadora en las políticas y prácticas de salud implica reconocer que cuidar a los chicos es también una forma de salvar vidas.

Implica llegar antes, acompañar mejor y ampliar los márgenes de lo decible y lo cuidable para los varones. Desde la mirada sanitaria, la conclusión es clara: si no se interviene sobre la herencia masculina del riesgo, el sistema de salud seguirá llegando tarde a problemas que podrían haberse prevenido mucho antes.

Viñeta cualitativa 6

El cuerpo como prueba

(Hombre adulto · participante · contexto comunitario)

Durante la entrevista, este hombre adulto relata un accidente ocurrido en la calle cuando un joven realizaba calibradora con una motocicleta. El impacto fue directo. Mientras habla, se levanta la camisa y muestra cicatrices visibles en el torso y el brazo.

"Ese muchacho venía calibrando", dice.

"No me dio tiempo ni a moverme".

El relato no tiene tono dramático. Es seco, casi neutro. Explica que el chico huyó, que la moto quedó destrozada, que él pasó semanas recuperándose. Al terminar, guarda silencio. "Eso pasa mucho aquí", añade.

Esta escena condensa el coste corporal de una masculinidad que se aprende a demostrar en movimiento y ante la mirada de otros. El cuerpo herido aparece como el reverso de una práctica celebrada por muchos chicos, recordando que el riesgo no es abstracto, sino acumulativo y compartido.

6.4 Educación: discursos, resistencias y silencios institucionales

El análisis de los grupos de discusión y entrevistas con profesionales del ámbito educativo permite comprender el papel ambivalente que desempeña la escuela en la socialización de las masculinidades en Miches. Por un lado, aparece como uno de los pocos espacios institucionales con capacidad de detección temprana, acompañamiento y protección. Por otro, reproduce de forma explícita o implícita muchos de los mandatos de género que contribuyen al silenciamiento emocional y a la normalización del riesgo entre los chicos.

En los discursos educativos emerge con frecuencia la apelación a valores como el respeto, la disciplina y la buena o “sana” conducta. Sin embargo, estas referencias suelen presentarse de manera general y descontextualizada, sin una problematización explícita de las normas de género que regulan la masculinidad, la violencia o la homofobia:

“Aquí trabajamos valores, respeto y disciplina.”

(personal educativo)

Esta aproximación tiende a individualizar los conflictos y a leerlos como problemas de comportamiento, más que como expresiones de procesos sociales aprendidos. En consecuencia, las tensiones vinculadas a la socialización masculina se abordan de forma reactiva, cuando ya se han producido situaciones de violencia, exclusión o conflicto abierto.

La penalización del chico sensible, ampliamente documentada en los bloques de infancia y juventud, no encuentra en la institución educativa un

contrapeso claro. En muchos centros, la burla, la exclusión o la homofobia instrumental aparecen como dinámicas conocidas, pero poco intervenidas:

“Aquí eso pasa, pero son cosas de muchachos.”

(docente)

El silencio institucional frente a estas prácticas refuerza la norma dominante y limita las posibilidades de que los chicos expresen vulnerabilidad sin ser sancionados. La diferencia rara vez se nombra como valor; más bien se tolera mientras no altere el orden del aula.

El análisis identifica también resistencias explícitas al enfoque de género transformador, e implícitamente a la violencia de género. En algunos espacios educativos emergen discursos defensivos o abiertamente contrarios a la incorporación de perspectivas de diversidad y masculinidades, que asocian estos enfoques con amenazas externas o con la pérdida de autoridad institucional:

“Eso de la homosexualidad es algo que quieren imponer para que la especie no se reproduzca. ¿Es una estrategia internacional?” (personal educativo)

Estas posiciones no son anecdóticas. Cuando se expresan desde roles de autoridad, generan un clima de contención y autocensura que dificulta cualquier abordaje preventivo de la violencia, en cualquiera de sus expresiones y específicamente en la violencia de género.

Al mismo tiempo, el bloque revela fisuras y aliados potenciales dentro del sistema educativo. Algunos docentes reconocen la dificultad de trabajar con chicos que no saben nombrar lo que sienten, así como la falta de formación específica y de apoyo institucional para intervenir más allá de la sanción:

“A nosotros nadie nos ha enseñado cómo manejar eso.”

(docente)

“Uno ve que están mal, pero no sabe qué hacer.”

(docente)

Estas voces muestran que la escuela no es un espacio homogéneo, sino un terreno en disputa, atravesado por discursos contradictorios, miedos y márgenes de acción desiguales. Allí donde existen formación, acompañamiento y respaldo institucional, el ámbito educativo puede convertirse en un espacio clave de protección y de interrupción temprana del mandato de dureza masculina.

Desde una lectura intergeneracional, la educación aparece como un punto estratégico para disputar la herencia masculina del riesgo. Sin una implicación explícita del sistema educativo en la revisión de los mandatos de género, los aprendizajes incorporados en la infancia y reforzados en la juventud tienden a consolidarse. Por el contrario, cuando la escuela asume un papel activo, puede ofrecer a los chicos otros lenguajes, otros referentes y otras formas legítimas de reconocimiento, ampliando de manera significativa los márgenes de lo posible.

6.5 Liderazgos comunitarios, culturales y deportivos: masculinidad pública y ambigüedad

Los grupos de discusión y entrevistas con líderes comunitarios, culturales, religiosos y deportivos permiten analizar la masculinidad en su dimensión pública, es decir, aquella que organiza el reconocimiento, la autoridad y el prestigio social en la comunidad. Estos liderazgos ocupan una posición central en la socialización de niños y jóvenes, no solo por lo que dicen, sino por lo que encarnan como modelo visible de masculinidad adulta.

En sus discursos, muchos líderes se presentan como figuras de protección y contención frente a la violencia y la calle. Valoran el deporte, la disciplina y la participación comunitaria como estrategias para “sacar a los muchachos de problemas”:

“Nosotros lo que hacemos es mantenerlos ocupados.”

(líder comunitario)

“Aquí vienen para que no estén en la calle.”

(líder deportivo)

Estos espacios cumplen, en efecto, una función de pertenencia y estructura. Sin embargo, el análisis muestra que esta función protectora convive con una reproducción implícita de mandatos masculinos tradicionales, especialmente en torno a la dureza, la jerarquía y el control del grupo.

La autoridad del líder se construye, con frecuencia, a partir de la capacidad de imponerse y de “hacerse respetar”. La violencia no siempre se nombra de forma explícita, pero aparece como recurso legítimo en última instancia:

“Aquí el que no entiende por las buenas, entiende por las malas.”

(líder comunitario)

Este tipo de afirmaciones refuerza una masculinidad pública asociada al dominio y a la fuerza, coherente con los modelos juveniles de riesgo descritos en el bloque anterior. De este modo, los liderazgos pueden funcionar simultáneamente como factores de protección y como transmisores de la herencia masculina del mandato.

En varios relatos aparece una fuerte referencia a la figura paterna como modelo de masculinidad positiva, asociada al trabajo, la responsabilidad y el respeto:

“Mi papá me enseñó a ser hombre.”

(líder comunitario)

Sin embargo, estas narrativas tienden a idealizar el pasado masculino y a omitir las condiciones de violencia estructural en las que esos modelos se construyeron, dificultando una lectura crítica de su reproducción en el presente.

La presencia de mujeres en estos espacios de liderazgo suele quedar relegada a roles secundarios o de apoyo. Aunque en el caso de Miches, llama la atención que, de los tres distritos municipales, dos son alcaldesas, y la comunidad cuenta también con una directora distrital, con lo cual la representación femenina a nivel político es fuerte.

Esta distribución simbólica del poder abre la posibilidad de cuestionar los modelos dominantes desde dentro y consolida referentes femeninos

en el ámbito público, frente a una masculinidad pública poco problematizada.

Al mismo tiempo, el bloque revela fisuras y posibilidades de cambio. Algunos líderes expresan cansancio frente a la violencia y preocupación genuina por el futuro de los jóvenes, mostrando apertura a ejercer la autoridad desde claves menos punitivas y más cuidadoras:

“Así como estamos, no vamos bien.”

(líder comunitario)

“Uno también se cansa de estar siempre peleando.”

(líder deportivo)

Estas voces indican que los liderazgos comunitarios no constituyen un bloque homogéneo, sino un campo en disputa, donde coexisten prácticas de control, cuidado y poder. Reconocer esta ambivalencia resulta clave para diseñar estrategias de intervención que no confronten de forma frontal a los líderes, sino que trabajen con ellos desde su capacidad de influencia, resignificando el liderazgo como responsabilidad, cuidado y ejemplo.

Desde una perspectiva intergeneracional, este bloque muestra que la herencia masculina del riesgo no solo se transmite en la familia o la escuela, sino también en el espacio público, a través de figuras que encarnan lo que se considera respetable, deseable y legítimo. Intervenir en este nivel implica disputar el sentido mismo del liderazgo masculino y ampliar los modelos de autoridad disponibles para niños y jóvenes en la comunidad.



Viñeta cualitativa 7.

El resorte

Un maestro y líder comunitario de Miches introduce en la investigación una de las conceptualizaciones más originales sobre la masculinidad juvenil en el territorio.

Mientras otros actores describen el tigueraje como delincuencia, rebeldía o simple desviación, él propone otra lectura: no es ausencia de valores, es energía mal canalizada.

“Hay una energía en los jóvenes que de alguna manera tiene que salir. Yo comparo la energía de un joven como cuando tiene un resorte presionado: cuando lo suelta, salta. Esa energía hay que tratar de conducirla positivamente.”

La metáfora del resorte cambia el marco completo del diagnóstico.

Si la energía masculina es un resorte comprimido, la lógica punitiva tradicional —multas, persecución, estigmatización, castigo— no resuelve el problema. Lo intensifica. Prohibir sin ofrecer alternativa no libera el resorte: lo comprime más, hasta que explota.

Desde esta perspectiva, prácticas como calibrar motores, competir en la calle o asumir riesgos no son solo desafío a la autoridad. Son intentos de liberar presión.

La pregunta ya no es “¿cómo reprimimos el tigueraje?”, sino: ¿dónde pueden soltar el resorte sin destruirse ni destruir a otros?

De ahí emerge la propuesta más concreta del diagnóstico adulto:

“Hay que tener pistas para motoristas. Porque le gusta eso, pero lo están haciendo en las calles, entre el pueblo. Ese sería un elemento que estaría dentro de las necesidades de ellos.”

La propuesta es radical en su sencillez. No niega la práctica. No la moraliza. No la idealiza. La reubica. Crear una pista segura para motoristas no es legitimar la imprudencia; es aplicar una lógica de reducción de daño: reconocer que la energía existe y ofrecer un espacio donde pueda expresarse sin convertir la adrenalina en muerte.

La comparación es clara: así como la educación sexual no elimina la sexualidad adolescente sino que la orienta hacia prácticas seguras, una política pública inteligente no debería negar la búsqueda de adrenalina, sino canalizarla.

El mismo entrevistado señala que el territorio no carece de recursos, sino de activación:

“Hay un local en el parque, en el centro del pueblo, que podría funcionar como centro cultural.”

Varios actores recuerdan con nostalgia un centro cultural que funcionó hace aproximadamente una década y ofrecía actividades creativas para jóvenes. Cuando ese espacio cerró, el vacío no quedó neutral.

Viñeta cualitativa 8.

La identidad escindida

Un docente joven y líder comunitario aporta una de las formulaciones más precisas del conflicto que atraviesa a los varones adolescentes en el territorio. No habla únicamente de conducta ni de valores. Habla de identidad.

"Al final esto se parece mucho a una disonancia cognitiva. ¿Quién soy? Porque los elementos identitarios tienen que tener cierta coherencia. ¿Cómo integras el tigre que calibra con el motor, con el gatito que es amable que respeta el medio ambiente?"

La pregunta no es retórica. Es estructural.

El diagnóstico juvenil mostró que los chicos transitan entre dos mundos que exigen lealtades incompatibles. Varias de las personas adultas entrevistadas sitúan esa tensión en un plano psicológico, no superficial

Por un lado, la escuela y los programas formativos promueven disciplina, esfuerzo sostenido, respeto, cuidado del entorno y recompensa diferida.

Por otro, la calle y el grupo de pares validan audacia, riesgo, dinero inmediato, visibilidad y reconocimiento instantáneo.

Ambos sistemas castigan la deslealtad. Quien estudia demasiado es señalado como "palomo".

Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de cualquier intervención:

- **No basta con trabajar con los jóvenes.**
- **No basta con crear espacios alternativos.**
- **No basta con ofrecer referentes positivos.**

Es necesario intervenir de manera integral, articulando:

- **Jóvenes • Familias • Escuela • Territorio**

Quien asume conductas de riesgo es etiquetado como "problema" en el ámbito escolar.

La consecuencia no es simplemente mala conducta. Es fragmentación identitaria.

El joven no enfrenta una elección abstracta entre "bien" y "mal". Enfrenta dos sistemas de validación que compiten por definir quién es. No existe, dentro del sistema actual, una narrativa que permita integrar ambas dimensiones sin costo social.

La identidad se escinde, y en ausencia de síntesis, la elección suele inclinarse hacia el espacio que ofrece reconocimiento inmediato.

El mismo entrevistado introduce un segundo elemento crítico que profundiza el análisis: los límites de la intervención aislada. "De nada vale jalar un mes a ese niño para un campamento, enseñarle que es importante, pero cuando llega a la casa lo primero que recibe es un galletón. Básicamente le salió el antídoto."

La metáfora del "antídoto" es reveladora. Una intervención que no transforme simultáneamente el entorno familiar queda neutralizada. Si el hogar contradice lo aprendido —a través de violencia, humillación o deslegitimación— el mensaje externo pierde eficacia.

La disonancia no se resuelve en un taller. Se reproduce en la cotidianidad.

Mientras los sistemas de validación sigan operando con lógicas incompatibles, la identidad masculina continuará resolviéndose por la vía más inmediata y menos costosa en términos de pertenencia.

La pregunta que emerge es profunda y programática:

¿Podemos construir un marco donde el "tíguere" y el "palomo" no sean identidades opuestas, sino dimensiones integrables de una masculinidad coherente?



6.6 Cierre del bloque de personas adultas

Las voces adultas recogidas indican que las masculinidades de niños, adolescentes y jóvenes no se construyen en el vacío, sino en un entramado de prácticas, discursos y expectativas adultas que, a menudo de forma no intencionada, reproducen los mismos mandatos que generan riesgo, silenciamiento emocional y exposición temprana a la violencia.

Las voces de madres y padres, profesionales del cuidado, docentes y líderes comunitarios muestran una conciencia extendida del daño que enfrentan los chicos, pero también una dificultad persistente para traducir esa preocupación en prácticas sostenidas de acompañamiento transformador. La herencia masculina del mandato se transmite menos por convicción explícita que por repetición cotidiana: lo que no se cuestiona, se hereda.

El análisis revela una asimetría constante en el cuidado. Las mujeres adultas asumen mayor carga emocional y mayor responsabilidad en la protección, mientras que muchos hombres adultos continúan normalizando la dureza, la autosuficiencia y la exposición al riesgo como rasgos necesarios del crecimiento masculino.

Esta dinámica refuerza la autonomía forzada de los varones y limita sus posibilidades de expresar vulnerabilidad sin sanción.

En el ámbito institucional, especialmente en salud, educación y liderazgo comunitario, el bloque adulto muestra una ambivalencia estructural. Estos espacios pueden funcionar como factores de protección o

como reproductores silenciosos del mandato masculino dominante. La ausencia de marcos claros, formación específica y respaldo institucional favorece que la intervención llegue tarde, cuando el daño ya está consolidado.

Al mismo tiempo, el bloque permite identificar fisuras relevantes. Existen prácticas adultas de cuidado, referentes masculinos alternativos y liderazgos menos punitivos que abren posibilidades reales de transformación. Sin embargo, estas experiencias suelen permanecer aisladas, sin reconocimiento ni articulación, lo que limita su capacidad de convertirse en modelos aspiracionales y sostenibles.

En conjunto, este bloque pone de relieve que **la transformación de las masculinidades no puede recaer exclusivamente en la infancia y la juventud. Requiere una implicación adulta consciente, sostenida y corresponsable. Sin una revisión profunda de las prácticas, discursos y expectativas adultas, los procesos de cambio iniciados con niños y jóvenes quedan expuestos a la inercia del contexto que los rodea.**

Este cierre prepara el terreno para la discusión general del informe, donde los hallazgos de los bloques de infancia, juventud y adultez se integran para comprender las masculinidades como un proceso relacional, acumulativo y transformable. Lo que aparece en la adultez no es un punto de llegada neutro, sino el resultado visible de trayectorias construidas mucho antes, y, por tanto, un espacio clave para intervenir si se aspira a un cambio sostenible.

6.7 Jóvenes adultos: trayectorias divergentes

El análisis de los jóvenes adultos —hombres y mujeres de entre finales de la adolescencia y la treintena— permite observar los efectos acumulados de la socialización de género descrita en los bloques anteriores. En esta etapa, las trayectorias vitales aparecen ya claramente diferenciadas, revelando cómo los mandatos de género, lejos de diluirse con la edad, se sedimentan o se transforman en función de los vínculos, oportunidades y apoyos disponibles.

Entre los hombres jóvenes se identifican trayectorias divergentes. Por un lado, algunos reproducen de forma casi intacta el mandato del tigueraje: centralidad del dinero rápido, prestigio asociado al control y a la autoridad, y una relación instrumental con el riesgo. Estas trayectorias suelen estar marcadas por la precariedad, la exposición a la violencia y una fuerte presión por demostrar éxito material. Pero incluso en los modelos del tigueraje, se encuentran fisuras. Uno de los jóvenes identificado con este perfil que participó en los grupos de discusión llevaba las uñas pintadas y expresó emocionado su vulnerabilidad:

“El 31 de diciembre siempre espero una llamada, la llamada de mi padre”.

Por otro lado, emergen trayectorias masculinas alternativas, asociadas al estudio, al trabajo sostenido, al cuidado familiar y a formas de liderazgo comuni-

tario no violentas.

Estos jóvenes describen procesos de resignificación de la masculinidad, en los que el valor no se mide por la dureza o la ostentación, sino por la responsabilidad, la autonomía y el compromiso:

“Yo no quiero aparentar, quiero estar tranquilo.”

(hombre joven)

La diferencia entre unas trayectorias y otras no reside en la ausencia de dificultades — todas están atravesadas por la precariedad—, sino en la presencia de apoyos y referentes que permiten sostener elecciones contraculturales sin quedar aislados.

Las mujeres jóvenes, por su parte, muestran con mayor frecuencia trayectorias orientadas a la autonomía, el estudio y la participación comunitaria, especialmente aquellas que han participado en procesos de empoderamiento. Este contraste refuerza el desfase ya identificado entre el avance del empoderamiento femenino y la transformación masculina, generando tensiones relacionales y expectativas divergentes.

Este subbloque muestra que la juventud adulta no es un punto de llegada neutro, sino un momento de cristalización: allí donde no hubo acompañamiento, el riesgo se consolida; allí donde existieron vínculos y alternativas, emergen masculinidades más habitables.

6.8 El vínculo adulto como factor protector

A lo largo de todo el bloque de personas adultas aparece un elemento transversal que conecta las trayectorias de cuidado, resistencia y transformación: el vínculo adulto significativo. Más allá de programas o discursos, la presencia de al menos una figura adulta que acompaña, valida y pone límites sin violencia emerge como el principal factor protector en la vida de niños, adolescentes y jóvenes varones.

Este vínculo puede encarnarse en una madre, un padre, una docente, un profesional de la salud, un entrenador o un referente comunitario. No se define por el rol formal, sino por la calidad relacional: escucha, reconocimiento, coherencia y disponibilidad emocional.

Los relatos muestran que cuando este vínculo existe, los chicos cuentan con un espacio donde:

- Expresar miedo o duda sin ser ridiculizados.
- Recibir orientación sin humillación.
- Imaginar futuros alternativos al riesgo.

“Siempre hubo alguien que me dijo que siguiera.”

(joven adulto)

Por el contrario, la ausencia de este tipo de vínculo aparece asociada a trayectorias marcadas por la soledad, la autosuficiencia forzada y la búsqueda de reconocimiento en espacios de riesgo.

Este hallazgo conecta de forma directa con los bloques de infancia y juventud: los chicos sensibles que logran sostenerse, los jóvenes que resisten al mandato del tigueraje y los hombres adultos que encarnan masculinidades cuidadoras no lo hacen en soledad. El vínculo adulto actúa como mediador entre el contexto estructural y la experiencia individual.

Reconocer el vínculo como factor protector implica desplazar el foco exclusivo de la intervención individual hacia una responsabilidad colectiva. No se trata solo de “fortalecer a los chicos”, sino de fortalecer los entornos adultos saludables que los rodean.

6.9 Diálogo con Global Boyhood Initiative. El papel del mundo adulto

Los hallazgos del bloque adulto dialogan estrechamente con los resultados del Global Boyhood Initiative en distintos contextos internacionales. El GBI identifica de forma consistente que la transformación de las masculinidades depende menos de intervenciones puntuales y más de la coherencia del entorno adulto que acompaña a niños y jóvenes.

En los estudios comparados, el mundo adulto aparece simultáneamente como fuente de riesgo y de protección. Las normas de dureza, autosuficiencia y silencio emocional son transmitidas intergeneracionalmente, mientras que los vínculos de cuidado y validación permiten abrir fisuras en el modelo dominante. Esta ambivalencia se reproduce con claridad en Miches.

El GBI subraya además que los cambios sostenibles requieren implicar a padres, docentes, profesionales y líderes comunitarios, no solo como destinatarios de formación, sino como agentes activos de revisión de sus propias prácticas. En el contexto de Miches se observó esta necesidad: allí donde el mundo adulto no se siente interpelado, los procesos de cambio con niños y jóvenes quedan aislados.

Finalmente, el diálogo con el GBI refuerza la idea de que trabajar masculinidades desde una perspectiva de cuidado y prevención beneficia al conjunto de la comunidad.

No se trata únicamente de reducir violencias, sino de ampliar las posibilidades de vida, relación y bienestar para hombres, mujeres, niñas y niños.

Al mismo tiempo, el bloque adulto muestra que estas trayectorias no son irreversibles.

Existen experiencias concretas en el territorio que demuestran que, cuando el acompañamiento adulto es sostenido y las oportunidades educativas son reales, la masculinidad puede reorientarse hacia formas de vida más cuidadas, responsables y socialmente valiosas.

La viñeta que sigue no presenta una excepción heroica, sino una trayectoria posible que ayuda a comprender cómo la presencia de vínculos significativos puede interrumpir la herencia masculina del riesgo y abrir horizontes distintos para niños y jóvenes en contextos como Miches.



Viñeta cualitativa 9.

El modelo Javier: cuando el acompañamiento cambia una trayectoria

(Javier · hombre adulto · ingeniero agrónomo · referente local)

Javier creció en Miches en un contexto marcado por la precariedad, la escasez de referentes profesionales y la normalización temprana de trayectorias masculinas de riesgo. Como muchos otros chicos de su generación, estuvo expuesto desde niño a un entorno donde el abandono escolar, el trabajo informal y la economía del tigueraje aparecían como opciones habituales y socialmente legitimadas.

Recuerda con claridad cómo, en su entorno cercano, estudiar no se percibía como una inversión real. **“Los que terminaban el liceo no querían seguir estudiando”**, explica. La universidad parecía lejana, poco útil, casi ajena a la vida cotidiana del pueblo. En su barrio, los comentarios eran explícitos: le decían que acabaría “en la loma cosechando arroz”, como tantos otros. El mensaje era claro: esforzarse no valía la pena.

Sin embargo, la trayectoria de Javier no siguió ese camino dominante. En su relato aparece de forma constante el peso de la educación recibida en casa, con padres estrictos y presentes, y, sobre todo, la irrupción de un acompañamiento adulto clave vinculado a la Fundación Tropicalia. El acceso a becas, talleres y referentes comprometidos no eliminó las dificultades, pero abrió una posibilidad que antes no existía: imaginar un futuro distinto.

Javier describe ese proceso sin épica. Habla de constancia, de escuchar consejos de personas mayores, de sostener decisiones que no siempre eran comprendidas por su entorno. Mientras muchos de sus amigos se incorporaban a trabajos de alto riesgo o abandonaban los estudios, él continuó formándose, incluso cuando el reconocimiento no llegaba de inmediato.

Hoy, Javier es ingeniero agrónomo y uno de los pocos profesionales de su especialidad en la zona. Trabaja en proyectos vinculados al desarrollo sostenible del territorio y encarna, de forma cotidiana, un modelo masculino alternativo. Vive solo, asume plenamente las tareas domésticas y se define como alguien disponible para acompañar a otros jóvenes que quieren estudiar. **“Me llena de satisfacción cuando alguien quiere prepararse”**, afirma.

Su posición actual tiene un fuerte efecto demostración. Javier es reconocido hoy como “el ingeniero”, incluso por quienes antes cuestionaban su camino. Primos, vecinos y chicos más jóvenes acuden a él para pedir consejo, información sobre becas o simplemente para comprobar que otra trayectoria es posible. Su historia circula en el territorio no como un relato heroico, sino como una evidencia concreta de que estudiar, cuidarse y pensar a largo plazo también puede generar respeto.

Desde una lectura analítica, el valor del modelo Javier no reside en su excepcionalidad individual, sino en lo que revela sobre las condiciones que hacen posible una trayectoria guardiana. Su recorrido muestra que el acompañamiento adulto sostenido, el acceso a oportunidades educativas reales y la legitimación social del cuidado pueden reorientar trayectorias que, de otro modo, habrían quedado atrapadas en el riesgo.

La historia de Javier no niega la dureza del contexto ni idealiza el esfuerzo personal. Pone de manifiesto algo más profundo: cuando existen vínculos que cuidan, esperan y sostienen, la masculinidad deja de ser un callejón sin salida y puede convertirse en una fuente de valor humano, social y territorial.

Viñeta cualitativa 10.

El sistema oculto que compite por el talento

Un maestro y líder comunitario con larga trayectoria en el territorio ofrece uno de los análisis más reveladores del diagnóstico adulto. Su lectura no describe un fenómeno aislado ni una suma de jóvenes “desorientados”. Describe un sistema.

Según su relato, en Miches opera una estructura de actividades ilícitas organizadas que no solo recluta a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Identifica activamente a quienes muestran potencial: inteligencia, carisma, liderazgo, capacidad de trabajo.

No capta únicamente a los “perdidos”. Compite por los mejores.

“Vienen y te regalan un motor, te regalan un teléfono, te dan dinero. Entonces ya tú estás a merced de ese patrón.”

El mecanismo no es improvisado. Es estratégico. Ofrece lo que ni la familia ni el Estado están garantizando de forma consistente: dinero inmediato, estatus visible y sentido de pertenencia.

Pero el análisis va más lejos. No se trata solo de incorporar jóvenes a economías informales. Se trata de profesionalizarlos.

“Si tú eres inteligente, te reclutan, te financian y te hacen profesional para que tú le garantices los servicios a ellos. Tienen su propio médico, sus propios contadores, su propio abogado. Como un estado paralelo.”

La expresión “estado paralelo” describe una estructura que:

- Invierte en formación universitaria,
- Garantiza protección a los suyos,
- Responde con rapidez,
- Remunera mejor que las opciones legales locales,
- Genera lealtad.

El talento juvenil no se destruye necesariamente; se captura.

Si existe una estructura que invierte activamente en captar y profesionalizar jóvenes con talento, ¿quién está invirtiendo con la misma intensidad para orientarlos hacia el desarrollo territorial legítimo?



7. Análisis transversal y discusión

Este capítulo integra el análisis transversal y la discusión de los resultados. Más allá de las diferencias propias de cada etapa vital, la lectura conjunta del material permite comprender la construcción de las masculinidades en Miches como un proceso relacional, acumulativo e intergeneracional: no una suma de problemas aislados, sino un sistema de mandatos, prácticas y relaciones que se reproducen a lo largo del ciclo vital y que, al mismo tiempo, contiene fisuras y posibilidades de transformación. El capítulo se abre con la categoría que mejor condensa ese sistema en el contexto dominicano —la oposición entre el tiguere y el palomo—; formula a continuación seis tesis que integran los temas transversales identificados en los tres bloques de resultados; y termina situando los hallazgos en relación con el territorio y con la protección de las niñas.



7.1 El tiguere y el palomo: la versión dominicana de la Caja de la Masculinidad (Man Box)

A lo largo de la investigación emerge con fuerza una oposición simbólica que estructura las experiencias masculinas desde la infancia hasta la juventud: la distinción entre el tiguere y el palomo. Esta oposición no funciona únicamente como una clasificación coloquial, sino como un dispositivo normativo de género que define qué comportamientos, actitudes y trayectorias son reconocidas como masculinas legítimas y cuáles quedan desvalorizadas o sancionadas.

El término tiguere tiene, además, una genealogía histórica documentada¹ y una tradición de reflexión propia en el ensayismo dominicano. El texto de referencia obligado es el de Lipe Collado, que clasifica tipologías del tiguere —gallo, cinturita, ranquiao, bimbín— y lo presenta como un tipo social, no solo una palabra de argot.

Décadas después, el psiquiatra José Dunker Lambert amplía este análisis en clave sociopolítica, distinguiendo entre el tigueraje como subcultura marginal de origen barrial y su transformación en una cultura transversal que hoy atraviesa las Fuerzas Armadas, la Policía, las iglesias, los partidos y el comercio, y que la prensa dominicana ha popularizado bajo el término “tigueroocracia”².

Esta lógica resulta profundamente coherente con la metáfora de la Man Box, ampliamente utilizada para describir los mandatos que delimitan lo que significa “ser hombre” en distintos contextos. En Miches, esta caja no se nombra como tal, pero se vive y se reproduce cotidianamente a través del modelo del tiguere. Estar “dentro de la caja” implica encarnar la dureza, la astucia, la capacidad de asumir riesgos, el control emocional y la habilidad para “resolver” en contextos de escasez. Estar “fuera de la caja” —ser palomo— supone exponerse a la burla, la pérdida de estatus y la deslegitimación masculina.

La investigación muestra que esta oposición comienza a perfilarse en la infancia, se cristaliza en la niñez media y se consolida en la adolescencia y la juventud, cuando el grupo de pares actúa como principal regulador del género. El tiguere ofrece reconocimiento inmediato, pertenencia y protec-

¹ La forma dominicanizada de la palabra “tigre” se remonta, según la explicación más citada, a la ocupación haitiana de Santo Domingo (1822–1844): las tropas haitianas habrían usado el término para referirse a jóvenes que vagaban libremente y sobrevivían por cuenta propia, sin oficio fijo. A finales del siglo XIX el tiguere se consolida como figura urbana marginal, despreciada por las clases altas, con una ambigüedad semántica —elogio, burla, advertencia o acusación según el contexto— que conserva hasta hoy.

² Collado, Lipe. El tiguere dominicano. Editora Panamericana, 1992. Dunker Lambert, José. Cultura del tigueraje en República Dominicana: propuesta para una revolución cultural. Editora Búho, 2011. Dunker distingue entre el tigueraje como subcultura marginal de origen barrial y su transformación en una cultura transversal que atraviesa las Fuerzas Armadas, la Policía, las iglesias, los partidos y el comercio, y sostiene que esta forma de vivir —el irrespeto sistemático a las reglas del juego— incide en la corrupción administrativa y la violencia social. La prensa dominicana ha popularizado esta lectura bajo el término “tigueroocracia” (Acento).

ción simbólica, especialmente en contextos donde el futuro aparece incierto y el esfuerzo educativo no garantiza resultados visibles. El palomo, por el contrario, encarna valores como la aplicación escolar, el cumplimiento de normas y la evitación del conflicto, que pierden valor simbólico en un entorno donde el azar, la rapidez y el riesgo parecen más recompensados.

Esta lógica no solo organiza el presente, sino también la relación con el tiempo. Mientras el palomo representa una apuesta por un mañana incierto y diferido, el tiguere se asocia a la promesa de resultados inmediatos. De este modo, la Man Box local no solo regula identidades, sino que modela expectativas de futuro, reforzando el bloqueo vital descrito en capítulos anteriores.

La potencia de esta metáfora aparece con especial claridad en la voz de las jóvenes entrevistadas, que observan con nitidez esta división desde fuera de la caja:

“Es como una caja. Si tú haces lo que esperan de ti como hombre, estás adentro. Si no, te sacan. Y al palomo siempre lo quieren dejar fuera.” (mujer joven)

Esta lectura externa pone de relieve que la Man Box no es una abstracción teórica, sino una experiencia social concreta, visible y compartida. Comprender el tiguere y el palomo como expresiones locales de este dispositivo permite leer el tigueraje no como una desviación individual, sino como una respuesta adaptativa a un sistema de reconocimiento masculino restrictivo, costoso y profundamente desigual.

Esta oposición entre el tiguere y el palomo ha sido, además, objeto de atención académica internacional desde distintas disciplinas —la antropología política, la salud pública y los estudios literarios y de la diáspora³—, lo que confirma que el fenómeno trasciende ampliamente el caso de Miches y constituye una categoría central para comprender la masculinidad, el poder y la desigualdad en la República Dominicana.

3 Krohn-Hansen, Christian. “Masculinity and the Political among Dominicans: ‘The Dominican Tiger’” 1996; y Political Authoritarianism in the Dominican Republic. University Press of Florida (conecta el imaginario del tiguere con el autoritarismo y el legado trujillista). Padilla, Mark. Caribbean Pleasure Industry: Tourism, Sexuality, and AIDS in the Dominican Republic. University of Chicago Press, 2007. Brown, Jacob C. “Tigueres and Tígueras in Dominican National and Diasporic Culture.” Oxford Research Encyclopedia of Literature, 2019. Zamora, Omaris Z. “El tiguere sin cola: la emasculación de una dominicanidad transnacional.” UC Berkeley Comparative Literature Undergraduate Journal, vol. 12, 2011. Referencias completas en la sección “Referencias” al final del informe.

7.1.1 Cuadro de síntesis • Tíguere, palomo y la caja de la masculinidad

Dimensión	Tíguere (dentro de la "caja")	Palomo (fuera de la "caja")
Posición simbólica	Masculinidad legítima y reconocida	Masculinidad desvalorizada
Relación con el riesgo	Normalización y valorización del riesgo	Evitación del riesgo
Expresión emocional	Silenciamiento del miedo y la vulnerabilidad	Mayor expresión emocional
Relación con la escuela	Desinterés o instrumentalización	Aplicación y esfuerzo sostenido
Reconocimiento social	Alto, especialmente entre pares	Bajo, objeto de burla
Relación con el tiempo	Presente inmediato, recompensa rápida	Futuro diferido e incierto
Costes	Exposición a violencia, ilegalidad, desgaste	Aislamiento, estigmatización
Beneficios	Pertenencia, estatus, protección simbólica	Menor exposición al riesgo
Relación con la Man Box	Dentro de la caja	Fuera de la caja

7.1.2 La calibradera: performar el tigueraje en el espacio público

Uno de los símbolos más recurrentes del tigueraje identificados en la investigación es la práctica conocida como calibradera: levantar la rueda delantera de la motocicleta y avanzar sobre una sola rueda. Esta práctica aparece en los relatos como una señal de hombría, control y dominación, especialmente valorada entre niños, adolescentes y jóvenes.

Para los chicos más pequeños, la calibradera genera fascinación. Calibrar implica tener una moto —objeto de estatus—, dominarla técnicamente y atreverse a realizar una acción visible, arriesgada y admirada. En los relatos infantiles, la calibradera se asocia a valentía, reconocimiento y pertenencia masculina, sin una elaboración clara de sus riesgos o consecuencias.

En este sentido, la calibradera funciona como una puesta en escena pública de la masculinidad normativa. No se tra-

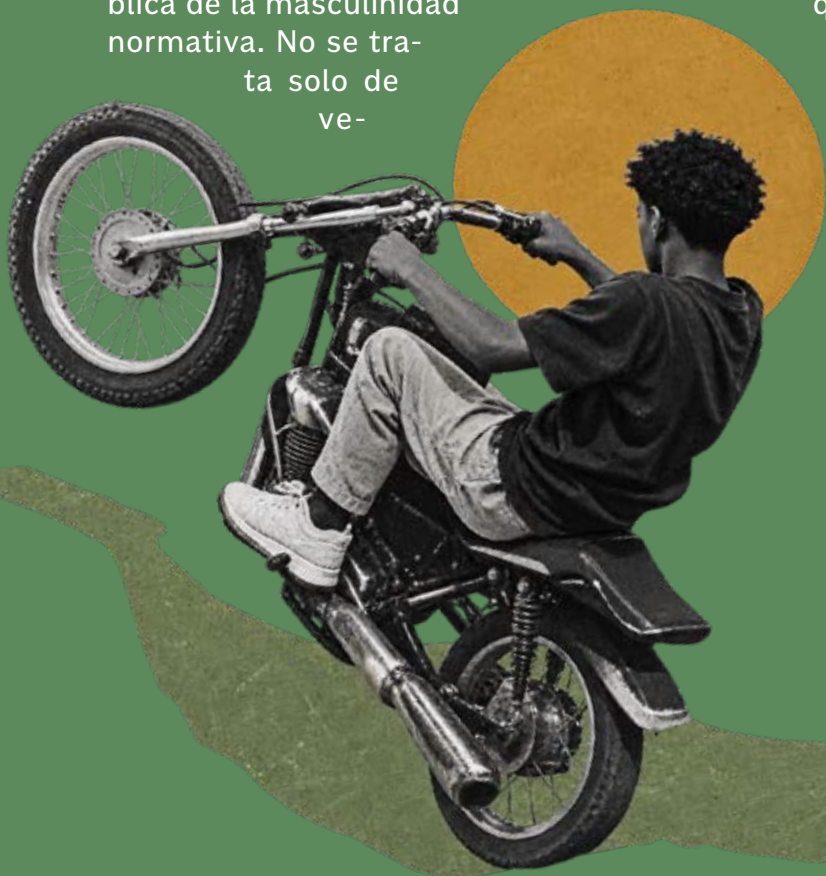
ta solo de
ve-

locidad o destreza, sino de mostrarse dispuesto a asumir peligro ante la mirada de otros, reforzando jerarquías entre quienes se atreven y quienes no. El cuerpo del chico, expuesto y desprotegido, se convierte en el lugar donde se demuestra el cumplimiento del mandato masculino.

De forma significativa, varios niños y jóvenes mencionan familiares, vecinos o conocidos heridos o fallecidos como consecuencia de la calibradera. Sin embargo, estos relatos no operan necesariamente como elementos disuasorios. La muerte o el daño aparecen integrados en el imaginario como parte del riesgo asumido, reforzando la lógica de que “ser hombre” implica exponerse, incluso a costa del propio cuerpo.

La práctica adquiere así un valor pedagógico perverso: enseña desde edades tempranas que el reconocimiento masculino se obtiene desafiando el peligro y que evitarlo puede implicar quedar fuera del modelo dominante. La calibradera no es solo una conducta de riesgo, sino un ritual de paso informal que reproduce la lógica del tigueraje en el espacio público.

“La calibradera funciona como una puesta en escena pública de la masculinidad normativa.”



7.2 Seis tesis sobre las masculinidades en Miches

Las seis tesis que siguen sintetizan el recorrido analítico del informe e integran los temas transversales identificados en los bloques de infancia, juventud y mundo adulto: la normalización temprana del riesgo, el silenciamiento emocional, el papel regulador del grupo de pares, la asimetría en la protección y el cuidado, y el vínculo adulto significativo como factor de protección.

Tesis 1.

La masculinidad de riesgo no es una desviación, sino una trayectoria aprendida

Los resultados muestran que la exposición masculina al riesgo no aparece de forma repentina en la adolescencia ni responde a decisiones individuales aisladas. Se trata de una trayectoria que se inicia en la infancia temprana, se intensifica en la niñez media y se consolida en la juventud, reforzada por el grupo de pares, el mundo adulto y el contexto estructural.

La normalización de la dureza, la autosuficiencia y la resistencia emocional se transmite como aprendizaje legítimo de género. En este sentido, la masculinidad de riesgo no constituye una anomalía, sino una forma socialmente validada de “hacerse hombre” en contextos de precariedad y ausencia de alternativas.

Este patrón aparece de forma recurrente en los grupos de todas las etapas del ciclo vital. Desde la infancia, los niños reciben mensajes que legitiman el aguante, la confrontación y la autonomía forzada como aprendizajes necesarios; en la juventud estos mensajes se refuerzan, y en la adultez se resignifican como experiencia y fortaleza. Algunos padres lo formulan como una pedagogía de la calle: «Uno aprende en la calle» (padre).



Tesis 2.

El castigo al chico sensible actúa como mecanismo estructurante del género

Uno de los hallazgos más consistentes del informe es la penalización de la sensibilidad masculina, descrita de forma recurrente por niños, adolescentes y chicas en los grupos de discusión. Desde edades tempranas, la burla, el clima de hostilidad hacia la diversidad sexual, y el aislamiento funcionan como dispositivos de control del género que reducen drásticamente el repertorio de identidades masculinas posibles.

Este castigo no solo inhibe la expresión emocional, sino que empuja a muchos chicos a adoptar comportamientos de riesgo como estrategia defensiva de pertenencia y reconocimiento. La violencia no aparece aquí como exceso, sino como respuesta adaptativa a la amenaza de exclusión.

Este castigo se sostiene sobre un mandato más amplio de silenciamiento emocional que atraviesa todas las edades. El miedo, la tristeza o la incertidumbre aparecen tempranamente deslegitimados en los niños, se transforman en conducta en la ado-

lescencia y reaparecen en la adultez como malestar no verbalizado. El silenciamiento no es una carencia individual, sino un mandato aprendido que limita la búsqueda de ayuda y profundiza el aislamiento.

El grupo de pares es el principal regulador de este mandato. Con intensidades distintas según la edad, en la infancia funciona como espacio de comparación; en la adolescencia y la juventud se convierte en la principal instancia de sanción y reconocimiento; y en la adultez se traduce en expectativas sociales sobre respeto, autoridad y estatus.



Tesis 3.

Existe una asimetría estructural en la protección que genera costes diferenciados

Los relatos recogidos muestran una divergencia temprana en la socialización de niñas y niños. Mientras ellas son educadas en la anticipación del riesgo, el cuidado y la autoprotección, ellos son incentivados a normalizar la exposición y la autonomía forzada.

Esta asimetría produce costes diferenciados: mayor carga de cuidado y vigilancia para las niñas y mayor exposición al daño físico, emocional y relacional para los niños. Lejos de equilibrarse con el tiempo, esta divergencia se acumula y se intensifica a lo largo del ciclo vital.

En los relatos adultos, esta asimetría aparece con naturalidad: mientras las niñas son objeto de mayor vigilancia, los chicos dejan pronto de ser acompañados porque, como resume una profesional de la salud, «ya están grandes». Acumulada en el tiempo, la asimetría ayuda a explicar tanto la sobrecarga femenina como los mayores costes masculinos en términos de salud, violencia y bloqueo vital.



Tesis 4.

El bloqueo del futuro masculino es un problema político y relacional

Uno de los núcleos críticos del informe es la dificultad de muchos chicos para imaginar un futuro habitable. Este bloqueo no puede explicarse como falta de aspiraciones individuales, sino como resultado de la tensión entre mandatos masculinos de éxito y la ausencia de caminos legítimos para alcanzarlo.

Cuando el futuro se vuelve inaccesible, el riesgo se convierte en identidad y el presente en única opción. El tigueraje opera así, como narrativa de futuro inmediato, ofreciendo reconocimiento a corto plazo a costa de cerrar horizontes vitales sostenibles.



Tesis 5.

El empoderamiento femenino avanza más rápido que la transformación masculina

Las voces de niñas y jóvenes mujeres muestran avances significativos en conciencia, lenguaje emocional y expectativas de futuro, especialmente allí donde han existido procesos sostenidos de empoderamiento. Sin embargo, estos avances no han sido acompañados por transformaciones equivalentes en los modelos masculinos disponibles.

Este desfase genera tensiones relacionales, distancia emocional y frustración compartida. El empoderamiento femenino, siendo imprescindible, no es suficiente por sí solo para producir relaciones igualitarias si no se acompaña de un trabajo intencional con niños y hombres.



Tesis 6.

El mundo adulto es simultáneamente factor de riesgo y de protección

El bloque adulto revela una ambivalencia estructural. Madres, padres, profesionales e instituciones reconocen el daño que enfrentan los chicos, pero reproducen, a menudo de forma no intencionada, los mismos mandatos que lo generan.

Al mismo tiempo, el análisis muestra que la presencia de al menos un vínculo adulto significativo —capaz de escuchar, validar y poner límites sin violencia— actúa como el principal factor protector a lo largo de todas las etapas. La transformación de las masculinidades no depende solo de intervenciones individuales, sino de la capacidad colectiva de revisar y sostener prácticas adultas alternativas.

No se trata de intervenciones puntuales, sino de relaciones sostenidas en el tiempo. La figura adulta que escucha, acompaña y pone límites sin violencia aparece en los relatos de todas las etapas como un modulador central de las trayectorias, capaz de amortiguar el mandato de dureza y abrir posibilidades alternativas.

La viñeta incluida al final del bloque de personas adultas ilustra de forma concreta cómo la presencia de vínculos adultos significativos, sostenidos en el tiempo, puede modificar trayectorias masculinas que de otro modo habrían quedado atrapadas en la herencia del riesgo, mostrando que la transformación no es una hipótesis teórica, sino una posibilidad real ya existente en el territorio.

Leídas en conjunto, estas tesis muestran que la transformación no depende de un único momento del ciclo vital, sino de la capacidad colectiva de intervenir sobre estos mandatos de forma temprana, sostenida e intergeneracional.



7.3 Masculinidades y territorio: cuando el contexto produce el tigueraje

El análisis realizado a lo largo del informe muestra que las masculinidades no se construyen únicamente en el ámbito familiar o educativo, sino en una relación constante con el territorio. En Miches, las trayectorias masculinas observadas no pueden comprenderse al margen de las condiciones estructurales en las que nacen, crecen y se socializan niños y jóvenes.

Según los relatos de familias y profesionales, muchos chicos michenses crecen en contextos marcados por la ausencia paterna asociada a procesos migratorios prolongados, una sobrecarga sostenida de las madres como proveedoras y cuidadoras, y una notable escasez de infraestructuras educativas, culturales y recreativas. En este escenario, la calle se convierte en el principal —y a menudo único— espacio de socialización masculina, aprendizaje relacional y búsqueda de reconocimiento.

De forma paralela, las economías ilícitas y la migración operan como uno de los actores más visibles, eficaces y atractivos del territorio, ofreciendo ingresos inmediatos, estatus y pertenencia en un contexto donde las alternativas legales resultan escasas, lentas o poco accesibles. En este marco, el tigueraje aparece, en los relatos recogidos, como el modelo masculino más visible y valorado, no como resultado de una elección individual desviada, sino como una respuesta racional y adaptativa a un entorno que premia el riesgo, la astucia y la resolución

inmediata frente al esfuerzo sostenido y la proyección a largo plazo.

Varias personas adultas entrevistadas describen una presencia institucional escasa y una cultura institucional débil; según estos relatos, esa debilidad refuerza esta lógica. Cuando las instituciones no garantizan protección, oportunidades ni reconocimiento, el mandato masculino de “resolver por cuenta propia” se intensifica y encuentra en el tigueraje un modelo disponible y socialmente validado.

Desde esta lectura, intervenir sobre masculinidades en Miches no puede reducirse a estrategias centradas exclusivamente en el cambio individual, el abordaje psicológico o la pedagogía escolar aislada. Si bien estas dimensiones son necesarias, resultan insuficientes si no se acompañan de una transformación territorial deliberada que modifique las condiciones que producen y reproducen el tigueraje de forma estructural.

Transformar las masculinidades implica, en este contexto, crear infraestructuras físicas y simbólicas alternativas donde los chicos puedan encontrar pertenencia, reconocimiento y proyección sin exponerse al riesgo; competir con las economías ilícitas en la captación y cuidado del capital humano mediante becas, acompañamiento y referentes adultos sostenidos; y recuperar una identidad michense basada en el orgullo comunitario, el cuidado y la contribución social.

El territorio aparece así simultáneamente como adversario y oportunidad. Adversario, porque hoy produce masculinidades endurecidas y trayectorias de alto coste.

Oportunidad, porque cuenta con recursos humanos valiosos —educadores, líderes comunitarios, hombres referentes, mujeres comprometidas, jóvenes con deseo de futuro— cuya acción permanece fragmentada y sin una plataforma común que los articule.

Desde esta perspectiva, la pregunta central que plantea el informe no es “cómo cambiar a los jóvenes”, sino cómo transformar el territorio para que deje de favorecer el tigueraje como trayectoria predominante y empiece a sostener trayectorias masculinas más cuidadas, diversas y sostenibles.

Si bien los hallazgos se anclan en la realidad específica de Miches, su lectura adquiere pleno sentido en clave nacional. Las trayectorias masculinas descritas, así como los costes sociales asociados al tigueraje, dialogan con fenómenos ampliamente reconocidos en la Repúbli-

ca Dominicana: embarazos adolescentes, violencia de género, muertes evitables de jóvenes varones, abandono escolar y sobrecarga de cuidados en las mujeres. Desde esta perspectiva, estos resultados sugieren que Miches no es un caso aislado, sino un territorio que podría condensar desafíos estructurales del país, algo que futuros estudios comparativos deberán contrastar.



7.4 Trabajar con masculinidades para proteger a las niñas: una condición para la igualdad

El análisis de las masculinidades realizado en este estudio no responde únicamente a la necesidad de comprender los retos que enfrentan niños y jóvenes varones en Miches. Se inscribe, de manera explícita, en un objetivo más amplio y prioritario: mejorar las condiciones de vida, seguridad y libertad de las niñas, cuya experiencia cotidiana está profundamente afectada por las formas dominantes de masculinidad que se reproducen en el territorio.

La investigación muestra que muchas de las situaciones que limitan el desarrollo de las niñas —embarazos tempranos, violencia de género, acoso callejero, control del cuerpo y de la sexualidad— no pueden abordarse eficazmente sin intervenir sobre los procesos de socialización masculina que las producen y legitiman. En este sentido, los embarazos en niñas y adolescentes no son hechos aislados ni decisiones individuales, sino el resultado de relaciones desiguales de poder entre chicas y hombres-niños, atravesadas por mandatos de dominación, silencio emocional e irresponsabilidad afectiva.

Del mismo modo, el acoso callejero y las distintas formas de violencia que sufren las niñas se vinculan directamente a modelos masculinos que premian la transgresión, la conquista y la demostración pública de poder, mientras penalizan el cuidado, el consentimiento y la empatía. Estas dinámicas no solo restringen la movilidad y la autonomía de las niñas, sino

que configuran un clima social que normaliza la desigualdad desde edades muy tempranas. Desde esta perspectiva, trabajar con niños y adolescentes varones no es una concesión ni una agenda paralela, sino una condición necesaria para avanzar en los objetivos de igualdad y protección de las niñas. Liberar a los chicos de mandatos de dureza, riesgo y dominación no solo reduce los costes que ellos mismos pagan, sino que contribuye de manera directa a pacificar las relaciones de género y a ampliar los márgenes de libertad de las chicas. Esta lógica está en plena coherencia con la trayectoria de la Fundación Tropicalia y con la iniciativa Soy niña, soy importante, que ha logrado fortalecer la voz, la autoestima y las expectativas de futuro de muchas niñas en Miches. Sin embargo, el empoderamiento femenino encuentra límites claros cuando no se acompaña de un trabajo sostenido con los chicos del mismo territorio. En contextos de alta desigualdad, empoderar a las niñas sin transformar las masculinidades puede incrementar tensiones, riesgos y resistencias.

El presente estudio subraya, por tanto, la necesidad de una estrategia integrada que aborde simultáneamente el empoderamiento de las niñas y la transformación de las masculinidades. No consiste únicamente en equilibrar agendas, sino en reconocer que la libertad de las niñas y la pacificación de los chicos forman parte del mismo proceso de justicia social.



8. Conclusiones

La investigación realizada en Miches permite afirmar, con claridad y responsabilidad, que la construcción de las masculinidades constituye uno de los ejes centrales desde los que se organizan el riesgo, el cuidado y las posibilidades de futuro en la comunidad.

Lo que aquí se ha observado no es una suma de problemas individuales, sino un proceso social aprendido, sostenido y transmitido a lo largo del tiempo, cuyos efectos atraviesan la vida de niños, jóvenes, mujeres y hombres.

El recorrido por la infancia, la juventud y el mundo adulto muestra que a muchos de los daños que hoy se intentan contener, llegamos demasiado tarde. La violencia, el abandono escolar, los problemas de salud, el bloqueo vital o las tensiones relacionales no surgen de forma repentina, sino que se gestan en aprendizajes tempranos que normalizan la dureza, el silencio emocional, la violencia y la exposición al riesgo como requisitos de la masculinidad hegemónica, naturalizada y deseada.

Llegar tarde no es un error individual del sistema; es una consecuencia de no haber intervenido antes.

Las conclusiones de este informe parten de una constatación central: las trayectorias masculinas observadas en Miches no pueden entenderse ni transformarse únicamente a partir de cambios individuales, sino en relación directa con un territorio que hoy produce, regula y legitima determinadas formas de masculinidad, y que por tanto debe ser también el principal ámbito de intervención.

Al mismo tiempo, el informe muestra que la masculinidad no es un destino inevitable.

A lo largo del trabajo de campo emergen vínculos protectores, trayectorias alternativas y prácticas adultas de cuidado que demuestran que otras formas de ser hombre ya existen en la comunidad. Estas experiencias no son excepciones anecdóticas, sino pruebas de que el cambio es posible cuando existen condiciones relacionales que lo sostienen.

Una de las conclusiones más relevantes es que la transformación de las masculinidades no puede recaer exclusivamente en la voluntad de niños y jóvenes.

Requiere una corresponsabilidad adulta explícita. El mundo adulto —familias, instituciones, liderazgos— no es un contexto neutro, sino un actor decisivo en la reproducción o interrupción de los mandatos de género. Sin una revisión consciente de prácticas, expectativas y silencios adultos, los esfuerzos preventivos con la infancia y la juventud quedan frágiles y expuestos a la inercia del entorno.

El informe pone de relieve, además, una tensión central del momento actual. El avance del empoderamiento de niñas y jóvenes mujeres ha ampliado derechos, lenguajes y horizontes de futuro, generando transformaciones profundas y necesarias. Sin embargo, cuando este avance no va acompañado de procesos equivalentes con los chicos, se produce un desfase que afecta a las relaciones, incrementa la frustración y



deja a muchos varones atrapados en modelos que ya no resultan deseables ni funcionales. Acompañar a los chicos no significa frenar el avance de las niñas, sino hacerlo sostenible.

Desde una perspectiva política, estas conclusiones obligan a desplazar la mirada.

Trabajar masculinidades no es una intervención secundaria ni una cuestión ideológica. Es una estrategia central de prevención, de salud pública, de convivencia y de justicia social. Proteger a los chicos de la violencia y del riesgo no es conceder privilegios, sino garantizar condiciones mínimas de bienestar y de vida digna para toda la comunidad.

Los hallazgos de Miches invitan a una decisión clara: invertir antes, acompañar mejor y sostener procesos a largo plazo. La prevención temprana, relacional e intergeneracional no solo reduce daños futuros, sino que amplía las posibilidades de construir vínculos más justos, cuidadosos y habitables.

Estas serían algunas de las principales conclusiones del informe:

1. La socialización masculina expone tempranamente a los niños al riesgo.

En los grupos de infancia se observa que, desde edades muy tempranas, los niños varones son socializados en la autonomía forzada, la dureza emocional y la exposición al peligro, un riesgo que se acumula a lo largo del ciclo vital (véase Tesis I).

2. Existe una asimetría estructural en la protección y el cuidado.

Las niñas reciben mayor acompañamiento y legitimación emocional; los niños, el man-

dato de «aguantar» y resolver solos, con efectos sobre la salud, la seguridad y las relaciones de toda la comunidad (véase Tesis 3).

3. El castigo al chico sensible estructura la masculinidad dominante.

La burla, la homofobia instrumental y el aislamiento reducen el repertorio de identidades masculinas posibles y refuerzan la violencia y la soledad (véase Tesis 2).

4. El tigueraje opera como una respuesta adaptativa en contextos de precariedad.

El modelo del tigueraje no surge como una desviación individual, sino como una estrategia funcional de supervivencia, estatus y reconocimiento inmediato en un contexto de escasez de alternativas legítimas. Sin embargo, este modelo implica altos costes personales y sociales, y bloquea la construcción de futuros habitables.

5. Existe un desfase creciente entre el empoderamiento femenino y el cambio masculino.

Las niñas y jóvenes vinculadas a procesos de empoderamiento avanzan en conciencia y expectativas, mientras muchos chicos permanecen atrapados en mandatos que ya no resultan deseables ni funcionales (véase Tesis 5).

6. El mundo adulto actúa simultáneamente como factor de riesgo y de protección.

Las personas adultas reconocen los riesgos que enfrentan los chicos, pero no siempre cuentan con herramientas para intervenir

de forma transformadora (véase Tesis 6).

7. El vínculo adulto significativo emerge como el principal factor protector.

La presencia de al menos una figura adulta que escucha, valida y acompaña sin violencia aparece en los relatos de todos los bloques como el elemento más decisivo para sostener trayectorias alternativas (véase Tesis 6).

8. Las masculinidades alternativas existen, pero permanecen invisibilizadas.

Chicos sensibles, jóvenes comprometidos con el estudio o el cuidado, y hombres adultos que encarnan liderazgos no violentos están presentes en la comunidad. Sin embargo, la falta de reconocimiento social e institucional limita su capacidad de convertirse en referentes aspiracionales.

9. Trabajar masculinidades es una estrategia de prevención y bienestar comunitario.

Los hallazgos respaldan que intervenir sobre los mandatos de género no es una cuestión ideológica, sino una condición necesaria para mejorar la salud, la seguridad, las relaciones y el bienestar colectivo. Llegar tarde resulta costoso; intervenir temprano abre posibilidades reales de transformación.

10. La transformación de las masculinidades requiere corresponsabilidad colectiva.

Ningún cambio será sostenible si recae exclusivamente en niños y jóvenes. La trans-

formación exige implicar de manera consciente y sostenida al mundo adulto, a las instituciones y a la comunidad en su conjunto, revisando prácticas, discursos y expectativas.

Estas conclusiones no cierran el informe. Abren una responsabilidad colectiva. Lo que está en juego no es únicamente la transformación de las masculinidades, sino la posibilidad misma de imaginar futuros donde el cuidado, la igualdad y la convivencia no sean excepciones, sino condiciones compartidas.

En última instancia, el desafío que deja planteado este estudio no es solo cómo acompañar a los niños y jóvenes de hoy, sino qué tipo de territorio quiere construir Miches para las próximas generaciones, y qué masculinidades hará posibles —o imposibles— ese futuro compartido.

A photograph of a young boy with dark hair, wearing a light-colored t-shirt, petting a white horse. The horse is standing under the shade of a large, leafy tree. The boy is holding a small object in his right hand and has his left hand on the horse's face. The background is a soft-focus outdoor setting. The entire image has a warm, orange-red tint.

9. Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación parten de una lectura territorial de los hallazgos del estudio. Asumen que las trayectorias masculinas observadas en Miches no son el resultado de decisiones individuales aisladas, sino de un ecosistema social, económico y relacional que produce, regula y legitima determinadas formas de masculinidad. En este sentido, transformar las masculinidades implica transformar el territorio: ampliar infraestructuras físicas y simbólicas, articular actores hoy fragmentados, disputar a las economías ilícitas su capacidad de ofrecer reconocimiento y futuro, y sostener condiciones comunitarias que hagan posibles trayectorias masculinas más cuidadas, diversas y sostenibles desde la infancia.

Aunque formuladas a partir de la experiencia de Miches, estas recomendaciones están pensadas para dialogar con políticas públicas de alcance nacional y para ser adaptadas a otros territorios del país, en coordinación con instituciones estatales, gobiernos locales y organizaciones comunitarias comprometidas con la igualdad y la prevención de la violencia.

Las recomendaciones que siguen se formulan desde una convicción central: trabajar con niños y adolescentes varones en Miches no es un fin en sí mismo, sino una condición necesaria para proteger, ampliar y sostener la libertad, la seguridad y las oportunidades de las niñas, reduciendo las violencias y desigualdades que hoy marcan sus trayectorias vitales.

9.1 Recomendaciones para la infancia (6–11 años): intervención temprana y preventiva

1. **Priorizar la intervención temprana** con niños varones, especialmente entre los 6 y 11 años, como ventana crítica para ampliar repertorios emocionales y prevenir la consolidación de mandatos de dureza y riesgo.
 2. **Crear espacios seguros y regulares para niños**, donde puedan expresar emociones, miedos y dudas sin ser ridiculizados, integrando el juego, el cuerpo y la palabra como herramientas pedagógicas.
 3. **Trabajar explícitamente el castigo al chico sensible**, desnormalizando la burla, y la penalización de la diferencia desde edades tempranas.
 4. **Involucrar a las familias desde el inicio**, especialmente a madres y padres, para alinear los mensajes de cuidado, protección y acompañamiento emocional dentro y fuera del hogar.
-

9.2 Recomendaciones para la adolescencia y juventud (12–19 años): alternativas al riesgo y construcción de futuro

5. **Desarrollar programas específicos con chicos adolescentes y jóvenes**, que aborden de forma directa los mandatos de masculinidad vinculados al riesgo, la violencia, la sexualidad y el estatus.
6. **Ofrecer referentes masculinos alternativos y visibles**, especialmente jóvenes adultos que encarnen trayectorias de cuidado, estudio, trabajo digno y compromiso comunitario.
7. **Trabajar la sexualidad desde una perspectiva relacional**, incorporando consentimiento, afectividad y corresponsabilidad, y desmontando la asociación entre control, dominación, celos y amor.
8. **Abrir espacios de construcción de proyecto vital**, que permitan a los chicos imaginar futuros posibles más allá del dinero rápido o la economía del riesgo.
9. **Crear y sostener infraestructuras territoriales estables** —físicas, culturales y relacionales— que disputen a la calle y a las economías ilícitas su papel como principal espacio de socialización masculina.

Las intervenciones con niños y jóvenes varones deberían incorporar de forma explícita el análisis y la transformación de prácticas de riesgo altamente valoradas como demostraciones de hombría —como la calibradera—, abordándolas no solo como problemas de seguridad vial, sino como expresiones de reconocimiento masculino que requieren alternativas simbólicas, comunitarias y educativas basadas en el cuidado, la pertenencia y la proyección de futuro.

9.3 Recomendaciones para familias: corresponsabilidad y cuidado

10. Fortalecer el trabajo con madres como aliadas estratégicas, reconociendo su rol clave en la protección temprana y reduciendo la sobrecarga emocional que asumen.

11. Crear espacios específicos de trabajo con padres, que permitan cuestionar mandatos heredados sin culpabilización ni pérdida simbólica de autoridad, promoviendo modelos de paternidad cuidadora.

12. Visibilizar la asimetría en la protección de hijos e hijas, promoviendo prácticas de cuidado equitativas que no expongan a los niños varones al riesgo como prueba de masculinidad.

13. Promover una cultura integral y transversal de los cuidados en los varones, entrenando y desarrollando habilidades para el sostenimiento de la vida en todos sus ámbitos.

9.4 Recomendaciones para salud y cuidado: enfoque preventivo

14. Integrar la perspectiva de masculinidades en los servicios de salud, reconociendo la socialización masculina como determinante clave de accidentes, violencias y malestar emocional.

15. Fortalecer la detección temprana del sufrimiento masculino, especialmente en infancia y adolescencia, evitando la llegada tardía al sistema de cuidado.

16. Formar a profesionales de la salud y la psicología en enfoques de género transformadores que permitan intervenir sin estigmatizar.

17. Desarrollar estrategias territoriales de prevención que aborden las conductas de riesgo altamente valoradas como demostraciones de hombría —como la calibradera— no solo desde la seguridad o la sanción, sino ofreciendo alternativas comunitarias de reconocimiento, pertenencia y cuidado.

9.5 Recomendaciones para educación e instituciones

18. Incorporar de forma explícita el enfoque de género transformador en la educación, superando discursos genéricos de “valores” o “masculinidad sana” sin problematización.

19. Vincular y generar sinergias entre las acciones a desarrollar y el programa oficial del Ministerio de Educación sobre masculinidades responsables.

20. Articular esfuerzos con las distintas instancias del Estado dominicano, empresarios y sociedad civil para prevenir el trabajo infantil.

21. Formar al personal educativo en masculinidades, diversidad y prevención de violencias, el sexismo y las resistencias institucionales.

22. Garantizar marcos institucionales claros, que respalden a docentes y equipos directivos comprometidos con la transformación y la protección del alumnado.

23. Fortalecer el acompañamiento educativo de niños y jóvenes varones en riesgo.

24. Fortalecer el ecosistema educativo del territorio mediante dispositivos de acompañamiento sostenido, becas y referentes adultos visibles, de modo que el esfuerzo escolar vuelva a ser una trayectoria socialmente reconocida y viable para los chicos.

25. Constituir una mesa de articulación territorial para masculinidades y cuidado en Miches, que integre los recursos ya existentes en Miches bajo una gobernanza compartida.

9.6 Recomendaciones para liderazgo comunitario y cultural

26. Trabajar con líderes comunitarios, culturales y deportivos como actores estratégicos, reconociendo su capacidad de influencia y resignificando el liderazgo masculino como cuidado y responsabilidad.

27. Evitar enfoques confrontativos, apostando por procesos de diálogo que permitan transformar prácticas sin deslegitimar trayectorias ni poner en riesgo a las personas.

28. Visibilizar y apoyar trayectorias masculinas alternativas ya existentes en el territorio, integrándolas en una estrategia comunitaria que amplíe los modelos de reconocimiento masculino disponibles para niños y jóvenes.

9.7 Recomendaciones transversales y estratégicas

29. Adoptar un enfoque ecológico e intergeneracional, que conecte infancia, juventud, adultez e instituciones en una misma estrategia de cambio.

30. Alinear las intervenciones con el Global Boyhood Initiative, adaptando sus aprendizajes al contexto específico de Miches.

31. No cargar el cambio sobre las niñas y las mujeres, asegurando que el trabajo con chicos y hombres sea una prioridad explícita.

32. Invertir en prevención como estrategia de bienestar y ahorro social, reconociendo que intervenir tarde o no intervenir resulta más costoso en términos humanos y económicos.

34. Articular una gobernanza territorial de la prevención y el cuidado que conecte educación, salud, cultura, deporte, iglesias y liderazgos comunitarios, superando la fragmentación institucional que hoy debilita la capacidad protectora del territorio.

9.8 Naturaleza, cuidado y orgullo territorial como vía de transformación masculina

Miches se ubica en un entorno de extraordinaria riqueza natural, frente a la Bahía de Samaná, en un territorio de alta biodiversidad que incluye playas vírgenes, manglares, arrecifes de coral y uno de los principales espacios de reproducción de ballenas jorobadas del mundo. Sin embargo, esta riqueza convive con una paradoja persistente: mientras los visitantes y turistas se maravillan con el entorno, buena parte de la población local ha vivido históricamente de espaldas a este patrimonio natural, sin que se haya traducido en orgullo, pertenencia ni oportunidades sostenibles para niños y jóvenes.

La investigación recoge experiencias recientes que muestran que esta relación no es inmutable. El tránsito observado en torno a la protección de las tortugas marinas resulta especialmente significativo. Prácticas que hace algunos años estaban asociadas al saqueo de huevos como estrategia de subsistencia han dado paso, en determinados sectores de la comunidad, a dinámicas de cuidado, vigilancia y protección del entorno, vividas hoy como motivo de orgullo y reconocimiento colectivo.

Estas experiencias apuntan a un potencial transformador aún poco explorado: el cuidado del territorio natural como espacio de construcción de masculinidades alternativas. En un contexto donde el tigueraje ofrece estatus a través del riesgo, el control y la

transgresión, el rol de cuidador del entorno permite resignificar valores como la fuerza, la vigilancia, la responsabilidad y la pertenencia desde claves no violentas y socialmente valiosas.

Activar este potencial implica integrar a niños y jóvenes —especialmente varones— en experiencias visibles y reconocidas de protección del medio natural, no como tareas accesorias, sino como funciones centrales para el futuro del territorio. Para chicos que hoy quedan fuera del reconocimiento masculino dominante (palomos), estos espacios pueden convertirse en una fuente legítima de estatus, orgullo y proyección, disputando al tigueraje su capacidad de ofrecer identidad y sentido.

Desde una perspectiva territorial, la naturaleza no debe entenderse únicamente como recurso económico o atractivo turístico, sino como infraestructura simbólica y relacional para la prevención de la violencia, la promoción del cuidado y la construcción de futuros posibles. Incorporar el medio natural como aliado en las estrategias de intervención con masculinidades supone ampliar el horizonte del informe: no solo se trata de reducir daños, sino de ofrecer formas deseables y reconocidas de ser hombre en Miches.



Estas recomendaciones no constituyen un cierre, sino una hoja de ruta inicial. Su implementación requiere voluntad política, recursos sostenidos y alianzas locales. Sin embargo, los hallazgos del informe muestran que las condiciones para el cambio ya existen. La tarea pendiente es articularlas, sostenerlas y darles escala.

Llegar a tiempo

1



Infancia 6-11

Intervención temprana y preventiva

2



Adolescencia y juventud 12-19

Alternativas al riesgo y construcción de futuro

3



Familias

Corresponsabilidad, vínculos y cuidado

4



Salud y cuidado

Enfoque preventivo y acceso temprano

5



Educación e instituciones

Entornos seguros, acompañamiento y transformación de mandatos

6



Liderazgo comunitario y cultural

Referentes masculinos alternativos y legitimación pública del cuidado

7



Estrategia transversal

Acción sostenida e intergeneracional

8



Naturaleza, cuidado y orgullo territorial

Usar el vínculo con el territorio como vía de pertenencia, propósito y transformación masculina



10. Hacia un horizonte de transformación

Este informe concluye sin clausurar el camino. Lo que ha mostrado a lo largo de sus páginas no es únicamente la magnitud del daño que produce una socialización masculina basada en la dureza, el silencio emocional y la exposición al riesgo, sino también la existencia de posibilidades reales de transformación positiva que ya están presentes en la comunidad. Las voces de niñas, niños, jóvenes y personas adul-

tas confirman que la masculinidad no es un destino fijo ni un atributo inmutable. Es un proceso aprendido, relacional y, por tanto, transformable. Allí donde hubo acompañamiento, escucha y cuidado, emergieron trayectorias más habitables. Allí donde no lo hubo, el riesgo se acumuló y el futuro se estrechó. Esta constatación no apunta a culpables individuales, sino a responsabilidades colectivas.

El recorrido por la infancia, la juventud y la adultez deja una enseñanza central: no se puede seguir llegando tarde. Intervenir cuando el daño ya está consolidado implica asumir costes humanos y sociales que podrían haberse evitado. La prevención temprana, relacional e intergeneracional no es una apuesta ingenua, sino una estrategia necesaria para proteger vidas, vínculos y futuros.

En este sentido, el modelo de masculinidad asociado al tigueraje no solo produce sufrimiento individual y deterioro relacional, sino que genera costes acumulados para el conjunto del territorio. Accidentes, violencia, abandono escolar, problemas de salud y trayectorias truncadas activan de forma recurrente sistemas de cuidado, salud, justicia y seguridad, consumiendo recursos sin crear capacidades duraderas.

No intervenir, o hacerlo tarde, no es una posición neutral: implica aceptar una lógica reactiva de alto coste, centrada en gestionar consecuencias en lugar de producir bienestar y futuro.

Frente a ello, las trayectorias masculinas basadas en el cuidado, el acompañamiento y la responsabilidad no solo reducen daño, sino que generan valor social: alivian la sobrecarga de las mujeres, fortalecen el tejido comunitario, amplían las oportunidades de niñas y niños y hacen más sostenibles las inversiones públicas y comunitarias. Desde esta perspectiva, trabajar con masculinidades no es un gasto añadido, sino una infraestructura preventiva esencial para el desarrollo humano y territorial.

El avance del empoderamiento de las niñas y jóvenes mujeres ha abierto un horizonte nuevo de derechos, expectativas y deseos. Este avance es imprescindible y debe seguir fortaleciéndose. Al mismo tiempo, el informe muestra que ese horizonte solo será sostenible si los chicos y los hombres son acompañados en procesos equivalentes de transformación. No para frenar el cambio, sino para hacerlo posible en las relaciones cotidianas.

El verdadero horizonte de transformación que plantea este informe se medirá, en última instancia, en la posibilidad de que las niñas de Miches puedan crecer, moverse y decidir sobre sus vidas sin miedo, sin cargas anticipadas y sin que la violencia o el silencio de los hombres siga marcando los límites de su futuro.

Trabajar con masculinidades, como revela la experiencia de Miches, no es una amenaza ni una concesión. Es una forma de cuidado. Cuidar a los chicos no significa excusar la violencia ni relativizar la desigualdad, sino ampliar las condiciones para que puedan vivir sin destruirse ni destruir a otros. Significa ofrecer alternativas reales al riesgo como única forma de pertenencia y reconocimiento.

En un territorio donde muchos chicos aprenden pronto que calibrar una moto es una forma de volar, aunque sea por un instante, el verdadero horizonte de transformación pasa por ofrecer otras maneras de elevarse en cuerpo y alma, sin dejar el cuerpo ni el futuro en el camino.

El horizonte que se abre no es abstracto. Está hecho de vínculos adultos significativos, de instituciones que asumen su papel protector, de liderazgos que entienden la autoridad como responsabilidad, y de comunidades que no confunden dureza con fortaleza. Está hecho, también, de decisiones políticas que apuestan por llegar antes y acompañar mejor.

Este informe no propone recetas cerradas. Propone una dirección. Mirar de frente la herencia masculina del riesgo, reconocer su coste acumulado y asumir que transformarla es una tarea colectiva. Lo que está en juego no es solo la vida de los chicos, sino la posibilidad de construir relaciones más justas, cuidadas y habitables para toda la comunidad.

En un territorio de extraordinaria riqueza natural, el futuro de Miches dependerá de su capacidad para convertir ese entorno en un espacio de cuidado, pertenencia y reconocimiento, donde niños y jóvenes —especialmente los varones— puedan aprender a ser protagonistas de otro modo, a ser guardianes, a habitar y proteger lo que es valioso, en lugar de verse empujados a arriesgarlo para ser vistos.

**No, no son
molinos.
Son gigantes.**

11. Referencias

Las siguientes fuentes sustentan las notas al pie incorporadas en el apartado 7.I sobre el tiguere y el palomo. Se listan en el mismo formato bibliográfico del dossier de investigación consultado.

Brown, Jacob C.

“Tígueres and Tígueras in Dominican National and Diasporic Culture.”

Oxford Research Encyclopedia of Literature, 2019.

Collado, Lipe.

El tiguere dominicano.

Editora Panamericana, 1992.

Dunker Lambert, José.

Cultura del tigueraje en República Dominicana: propuesta para una revolución cultural.

Editora Búho, 2011. ISBN 978-9945-16-414-5.

Krohn-Hansen, Christian.

“Masculinity and the Political among Dominicans: ‘The Dominican Tiger’.”

1996; traducido al español en

Machos, putas, santas: el poder del imaginario de género en América Latina, 2008.

Krohn-Hansen, Christian.

Political Authoritarianism in the Dominican Republic. University

Press of Florida.

Padilla, Mark.

Caribbean Pleasure Industry: Tourism, Sexuality, and AIDS in the Dominican Republic.

University of Chicago Press, 2007.

Zamora, Omaris Z.

“El tiguere sin cola: la emasculación de una dominicanidad transnacional.”

UC Berkeley Comparative Literature Undergraduate Journal, vol. 12, 2011.

Este anexo reúne y complementa la información metodológica presentada en el capítulo 3, con el fin de reforzar la transparencia del estudio y facilitar su réplica en otros contextos.

A.1 Diseño general

El estudio adopta un diseño cualitativo, situado y con perspectiva de curso de vida. El trabajo de campo se desarrolló en Miches entre el 8 y el 19 de septiembre de 2025, mediante dos técnicas complementarias: grupos de discusión, orientados a captar los discursos compartidos y los mecanismos de regulación grupal del género, y entrevistas en profundidad, orientadas a recoger la mirada de personas adultas clave del territorio. Los grupos de discusión y las entrevistas fueron conducidos por el investigador principal Ritxar Bacete González con apoyo de la Directora Ejecutiva de la Fundación Tropicalia y el equipo local de la Fundación, realizando labores de coordinación local en la convocatoria y el acompañamiento.

A.2 Reclutamiento y criterios de selección

La selección de participantes siguió un muestreo intencional orientado a la diversidad de posiciones, no a la representatividad estadística. La convocatoria se realizó a través de tres vías: (a) centros educativos del municipio —Escuela Básica La Gina, Escuela Felicia Espino, Escuela Lucas Guibbes, Centro Educativo de Artes Padre Daniel, Liceo El Cedro y Politécnico Eugenio Miches—, para los grupos de infancia y adolescencia; (b) la red comunitaria de la Fundación Tropicalia, incluido el programa Mi Ruta de la iniciativa Soy niña, soy importante, para los grupos de jóvenes mujeres y de familias; y (c) contacto directo con instituciones y liderazgos del territorio (salud, educación, ámbito comunitario, cultural, religioso y deportivo) para las entrevistas en profundidad y los grupos de personas adultas, complementado con la técnica de bola de nieve.

Los criterios de inclusión fueron: residir, estudiar o ejercer su actividad en el municipio de Miches, El Cedro, La Gina; pertenecer a alguno de los tramos de edad o roles sociales definidos en el diseño; y, en el caso de menores de edad, contar con la autorización de la familia o tutor y el asentimiento propio. Se buscó deliberadamente incluir perfiles específicos relevantes para el análisis —chicos identificados con el tigueraje y chicos percibidos como sensibles o tranquilos—, identificados con el apoyo de docentes, equipos de atención psicológica de los centros y equipo de la Fundación Tropicalia, así como grupos segregados por sexo y grupos mixtos, para contrastar discursos en ambos contextos. En el Politécnico se organizaron un grupo de chicos percibidos como sensibles y otro de chicos vinculados al boxeo y al perfil del tigueraje, ambos de 15 a 17 años, junto con un grupo de chicas de la misma edad.

A.3 Características de las personas participantes

En total participaron 174 personas (95 hombres y 79 mujeres), distribuidas en 22 grupos de discusión y 13 entrevistas en profundidad. La Tabla A.1 resume sus características. La muestra infantil y adolescente procede mayoritariamente del ámbito escolar: Escuela La Gina, Felicia Espino, Lucas Guibbes, Centro Educativo de Artes Padre Daniel, Liceo El Cedro, Politécnico Eugenio Miches; la juvenil y adulta, del ámbito comunitario e institucional. No se recogieron indicadores socioeconómicos individuales; la composición socioeconómica se describe a partir de la procedencia de los centros y comunidades, en su mayoría barrios y comunidades con precariedad económica, alta migración masculina y empleo vinculado al turismo, la agricultura y la economía informal.

Tabla A.1. Características de la muestra por segmento

Segmento	Técnica	No.	Participantes (M/H)	Edad	Ámbito
Infancia temprana	Grupos de discusión	3	30 (15 M / 15 H)	6–8	Escolar
Niñez media	Grupos de discusión	3	34 (18 M / 16 H)	9–11	Escolar
Adolescencia temprana	Grupos de discusión	6	45 (17 M / 28 H)	12–15	Escolar / comunitario
Subtotal infancia y adolescencia	Grupos de discusión	12	109 (50 M / 59 H)	5–15	
Jóvenes (jóvenes mujeres Mi Ruta y jóvenes varones)	Grupos de discusión	3	23 (11 M / 12 H)	16–29	Comunitario
Familias, profesionales y liderazgos	Grupos de discusión	7	42 (18 M / 24 H)*	30–71	Comunitario / institucional
Personas adultas clave	Entrevistas en profundidad	13	*	30–71	Institucional / comunitario
Total		22 GD + 13 E	174 (79 M / 95 H)	5–71	

Fuente: listado de participantes del trabajo de campo (septiembre de 2025). El número de grupos corresponde a los 18 grupos del diseño más los 4 grupos adicionales; los tres grupos adicionales de 15 a 17 años se contabilizan en el segmento de adolescencia. La distribución de participantes se presenta por edad; M = mujeres, H = hombres. La fila de jóvenes agrupa a las personas de 16 a 29 años, que participaron en distintos grupos y entrevistas. * Las personas adultas participaron tanto en grupos de discusión como en entrevistas en profundidad; el listado no permite desagregarlas por técnica. Se incluye en este segmento una persona adulta sin edad registrada.

A.4 Composición de los grupos de discusión

Los grupos se organizaron por tramo de edad, sexo (segregados o mixtos) y rol social, según dos formatos: grupos de niñas, niños y adolescentes, de entre 8 y 12 participantes y entre una hora y hora y media de duración, y grupos comunitarios, de entre 6 y 10 participantes y unas dos horas de duración. La Tabla A.2 recoge el diseño de partida; durante el trabajo de campo se añadieron grupos con perfiles específicos y encuentros con equipos profesionales, hasta completar los 22 grupos de discusión.

Tabla A.2. Diseño de los grupos de discusión

Grupo	Composición	Sexo	Formato	Lugar y fecha
G1	Niños de 6 a 8 años	Masculino	Segregado	Esc. Básica La Gina • 8/9/2025
G2	Niños de 9 a 11 años	Masculino	Segregado	Esc. Básica La Gina • 8/9/2025
G3	Chicos de 12 a 15 años	Masculino	Segregado	Centro Edu. en Artes P. Daniel • 9/9/2025
G4	Niñas de 6 a 8 años	Femenino	Segregado	Esc. Lucas Guibbes • 9/9/2025
G5	Niñas de 9 a 11 años	Femenino	Segregado	Esc. Lucas Guibbes 10/9/2025
G6	Chicas de 12 a 15 años	Femenino	Segregado	Liceo El Cedro 10/9/2025
G7	Niñas y niños de 6 a 8 años	Ambos	Mixto	Escuela Felicia Espino 10/9/2025
G8	Niñas y niños de 9 a 11 años	Ambos	Mixto	Escuela Felicia Espino 10/9/2025
G9	Chicas y chicos de 12 a 15 años	Ambos	Mixto	Politécnico 11/9/2025
G10	Egresadas del programa Soy niña, soy importante (15-19 años)	Femenino	Segregado	Miches • 11/9/2025
G11	Personas próximas a las niñas del programa (madres, padres, familiares)	Ambos	Mixto	Miches • 11/9/2025
G12	Profesionales de la educación	Ambos	Mixto	Oficina FT 12/9/2025
G13	Padres	Masculino	Segregado	Oficina FT • 16/9/2025
G14	Madres	Femenino	Segregado	Oficina FT 16/9/2025
G15	Mujeres jóvenes y adultas	Femenino	Segregado	Oficina FT 16/9/2025
G16	Hombres jóvenes y adultos	Masculino	Segregado	Oficina FT 16/9/2025
G17	Profesionales de educación, salud, trabajo social y salud mental	Ambos	Mixto	Oficina FT 17/9/2025
G18	Liderazgos comunitarios, deportivos, culturales, religiosos y activistas	Ambos	Mixto	Oficina FT • 15/9/2025
Adicional	Chicos percibidos como sensibles (15-17 años)	Masculino	Segregado	Politécnico • 15/9/2025
Adicional	Chicos vinculados al boxeo / perfil tigueraje (15-17 años)	Masculino	Segregado	Politécnico • 15/9/2025
Adicional	Chicas de 15 a 17 años	Femenino	Segregado	Politécnico • 15/9/2025
Adicional	Equipo del distrito educativo (dirección, supervisión, técnicos)	Ambos	Mixto	Oficina FT 8/9/2025

A.5 Guías de los grupos de discusión y de las entrevistas

Las guías se estructuraron en torno a las dimensiones analíticas del estudio (apartado 2.4): emociones, normas de género, violencia, familia y paternidades, corresponsabilidad y cuidados, escuela, grupo de pares, comunidad, y aspiraciones y futuros. Se utilizaron tres guiones semiestructurados —grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes; grupos de discusión con personas adultas; y entrevistas en profundidad—, adaptados a Miches a partir de instrumentos empleados por el equipo investigador en diagnósticos previos sobre roles y estereotipos de género en la infancia y enriquecidos con herramientas del Global Boyhood Initiative facilitadas por Equimundo. Los tres comparten una apertura en forma de mapa conceptual y emocional —la primera palabra y la emoción que evocan conceptos como niña, niño o infan-

cia— y nueve bloques temáticos: sesgos, estereotipos y roles de género; familias, cuidados y protección; relaciones entre iguales; sistema educativo; nuevas tecnologías; oportunidades; retos; aportaciones desde la experiencia personal y profesional; y propuestas. Con los grupos de adolescentes se utilizó el guion de infancia, adaptando el lenguaje a la edad.

Con la infancia se emplearon preguntas concretas, lúdicas y proyectivas (superpoderes, superhéroes, la varita mágica, a quién se acude cuando algo va mal) y, como corresponde a un guion semiestructurado, se incorporaron durante el trabajo de campo preguntas de profundización surgidas del propio diálogo, por ejemplo: «¿Los varones lloran?», «¿Qué pasaría si un niño jugara con muñecas o se vistiera con flores?», «Para ser un hombre de verdad, ¿cómo tiene que ser?», «¿Qué quieres ser de mayor?» o «Si pudieras cambiar algo de tu vida, ¿qué cambiarías?». Con adolescentes se incorporaron escenas hipotéticas, como la de dos chicos que se abrazan en el patio porque uno de ellos no se siente bien. Las guías completas (G.1 a G.3) y las preguntas incorporadas durante el trabajo de campo (G.4) se incluyen al final de este anexo.

A.6 Registro y proceso de codificación

Las sesiones se registraron mediante grabación de audio, con autorización previa y a efectos exclusivos de análisis, y mediante anotaciones sistemáticas del investigador principal en dos cuadernos de campo, uno de grupos de discusión y otro de entrevistas en profundidad. El análisis siguió cuatro fases: (1) lectura íntegra del material por segmento; (2) codificación abierta de los fragmentos significativos, combinando códigos derivados de las dimensiones analíticas del marco (deductivos) con códigos surgidos de las expresiones de las propias personas participantes (inductivos, a menudo en vivo: «tíguere», «palomo», «calibrar», «ya está grande»); (3) agrupación de los códigos en categorías analíticas y elaboración de un libro de códigos con su definición y ejemplos; y (4) análisis transversal por tramo de edad, sexo y rol social, que dio lugar a los temas transversales, la tipología de trayectorias y las tesis del estudio. La codificación se realizó de forma manual. El origen de las principales categorías se detalla en el apartado 3.3 y en la Tabla 3.1.

A.7 Criterios de saturación

Se aplicó un criterio de saturación teórica por segmento: la incorporación de nuevos grupos o entrevistas en un mismo tramo o rol se consideró suficiente cuando el material adicional dejaba de aportar códigos nuevos relevantes y solo añadía variaciones o ejemplos de categorías ya identificadas. Este criterio se alcanzó con claridad en los segmentos de infancia y adolescencia (12 grupos) y de personas adultas (7 grupos y 13 entrevistas). En el segmento de jóvenes (3 grupos) la saturación es menor, por lo que los hallazgos de este tramo deben leerse con mayor cautela. La triangulación entre segmentos —contrastando lo que los chicos dicen de sí mismos con lo que dicen de ellos las chicas, las familias y los profesionales— se utilizó como criterio complementario de consistencia.

A.8 Roles en el análisis

El investigador principal, Ritxar Bacete González, diseñó el estudio, condujo los grupos de discusión y las entrevistas, realizó la codificación y el análisis y redactó el informe. Katherine Durán Tejeda, coinvestigadora y directora ejecutiva de la Fundación Tropicalia, participó en el diseño contextual y la convocatoria, acompañó el trabajo de campo y contrastó y validó los hallazgos desde su conocimiento del territorio. El equipo de la Fundación Tropicalia en terreno

apoyó la convocatoria y la logística. La investigación contó con la revisión experta externa de la Doctora Tahira Vargas García. Los hallazgos preliminares se devolvieron a la comunidad en una presentación pública en el Ayuntamiento de Miches el 13 de marzo de 2026, con participación de familias, docentes, liderazgos y autoridades locales; esta devolución funcionó como un ejercicio de validación comunitaria de los resultados.

A.9 Ejemplos de construcción de categorías

Los dos ejemplos siguientes muestran cómo se pasó de los fragmentos textuales a los códigos, las categorías y los temas del informe.

Ejemplo 1. Del fragmento a la Tesis 2: el castigo al chico sensible

Fragmentos (fuente)	Códigos	Categoría	Tema / tesis
«Si un niño llora mucho, le dicen que eso es de niñas.» (niño, 8 años)	Sanción del llanto; feminización como insulto	Castigo al niño sensible (emergente, en diálogo con la Man Box)	Tesis 2: el castigo al chico sensible como mecanismo estructurante del género
«Es homosexual.» (niños de 9-11 años, ante un niño que juega con muñecas)	Homofobia instrumental; vigilancia de pares		
«Cada vez que alguien me golpea, yo le doy otra vez su merecido.» (niño, grupo de 6-8 años, ante la etiqueta «llorón»)	Respuesta violenta al estigma		

Ejemplo 2. Del fragmento al binario tiguere/palomo

Fragmentos (fuente)	Códigos	Categoría	Tema / tesis
«Si te miran mal, tú tienes que responder.» (chico, 14 años)	Respuesta a la provocación; respeto por la fuerza	Binario tiguere/palomo (emergente, término en vivo)	Apartado 7.I: la versión dominicana de la Caja de la Masculinidad
«Y al palomo siempre lo quieren dejar fuera.» (mujer joven)	Exclusión del chico tranquilo		
«Yo elegiría al palomo... si al palomo lo dejaran existir.» (joven egresada de Mi Ruta)	Revalorización del palomo por las jóvenes		

A.10 Consideraciones éticas

Todas las personas adultas otorgaron su consentimiento informado; en el caso de niñas, niños y adolescentes, se obtuvo la autorización de la familia o tutor y el asentimiento de cada participante de forma escrita mediante la firma de un documento individualizado. La participación fue voluntaria y podía interrumpirse en cualquier momento. Las citas se han anonimizado y, en las viñetas, se han modificado los detalles que podían permitir la identificación. La Fundación Tropicalia trabaja con un protocolo y actúa de forma sistemática ante revelaciones de situaciones de riesgo o vulneración de derechos y derivación a los servicios correspondientes. Los registros se custodian en los espacios profesionales en la nube de la Fundación Tropicalia, bajo la supervisión de la Directora Ejecutiva, Katherine Durán Tejeda y no se comparten con terceros.

Guías del trabajo de campo

G.1 Guía de los grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes

Grupos de entre 8 y 12 participantes, de una hora a hora y media de duración, segregados por sexo o mixtos y organizados por tramos de edad. Las preguntas se adaptaron al lenguaje de cada edad y al español dominicano.

Datos sociodemográficos

- Edad, hermanas y hermanos.

Apertura: mapa conceptual y emocional

Contribución al mapa conceptual y emocional sobre la percepción de la situación de la infancia en Miches.

- Teniendo en cuenta los siguientes conceptos: niñas, niños, infancia, ... ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente? ¿Cuál sería la primera palabra que se te viene a la cabeza?, ¿Por qué?
- Pensando en una emoción ¿Cuál sería la emoción más poderosa que asociarías a esta idea? ¿Cómo te hace sentir pensar en la infancia, su presente y su futuro?

1. Sesgos inconscientes, estereotipos, roles de género. Roles en la familia, rol social y sesgos sociales y culturales

Sesgos, estereotipos y roles de género

- ¿Tienen algún súper poder? Si pudieran tenerlo, ¿cuál sería?
- ¿Cómo son las chicas? ¿Y los chicos? ¿Son iguales los chicos y las chicas? ¿En qué se parecen? ¿Qué tienen diferente? ¿se educa igual a las chicas y a los chicos?
- ¿A qué les gusta jugar a las chicas? ¿Y a los chicos? ¿a qué juegan en el recreo?
- ¿Qué deporte practican (pelota, baloncesto, voleibol...)? ¿Cuál es el que más les gusta? ¿Y su deportista favorito?
- Imaginen que necesitan ayuda... Si tuvieran que elegir un superhéroe o una superheroína para que los protegiera, ¿a quién elegirían? ¿Por qué?
- Entre todos los juguetes que tienes ¿cuál sería tu favorito?
- Rol social, sesgos sociales y culturales
- ¿Qué les gustaría ser cuando sean grandes?
- ¿A qué se dedican sus mamás, papás o las personas que los cuidan? ¿En qué trabajan?
- ¿Por qué?
- Hay emociones que hacen cosquillas y otras que asustan, como la alegría y el miedo ¿Qué es lo que más felices los hace? ¿Qué les da miedo? ¿Qué les preocupa? (Pensando en la familia y después en el mundo).

2. La situación de las familias y el impacto del sistema familiar en el bienestar y la protección de la infancia

- ¿Cómo es tu familia? ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia? ¿Y lo que menos te gusta?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu familia? De las cosas que hacen juntos en familia, ¿con cuál te diviertes más? ¿Qué cosas te dejan hacer y te encanta?
- ¿Qué cosas que te gustan a ti no te dejan hacer tanto? ¿Por qué se enojan a veces en tu casa? ¿Quién es la persona de la casa que más se enoja? ¿Por qué?
- ¿De las personas adultas? ¿Quién pasa más tiempo en casa? ¿Y trabajando fuera?
- En casa hay muchas cosas que hacer...limpiar, cocinar, lavar, planchar, fregar... ¿qué más? De esas cosas ¿Cuántas haces tú? ¿Colaboras en casa? ¿y papá y mamá? ¿Quién hace más cosas en casa?
- También se hacen en casa o para la familia otras cosas como manejar, lavar el carro, arreglar cosas de la casa o hacer mandados al colmado...
- Imagínate que pasa algo que nos asusta mucho...por ejemplo un huracán o una gran tormenta, nos asustamos mucho, mucho y buscamos protección de la persona que más nos cuida... ¿a quién buscaríamos? ¿los brazos de quien nos gustaría que nos estuvieran esperando?
- Si te pasa algo en la escuela, alguien te insulta o te enojas con una amiga o un amigo, ¿a quién le cuentas las cosas que te pasan en la escuela?
- ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de tu familia? ¿Las que menos?
- Si tuvieran una varita mágica con la que pudieran cambiar algo de su casa o de su familia, o si pudieran pedir un deseo, ¿qué cambiarían? ¿Qué deseo pedirían?
- En cuanto a las relaciones intergeneracionales y los cambios. ¿Tienes abuelas y abuelos? ¿Te cuidan mucho? ¿Qué es lo que más te gusta de tus abuelas? ¿Y de tus abuelos?

3. Las relaciones entre iguales

- ¿Quién es la persona en el mundo que más te hace enojar? ¿y con quien te gusta estar más? ¿Por qué?
- ¿Tienen un mejor amigo o una mejor amiga? ¿Cómo es? ¿Cómo se llama? ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de ella o de él?
- ¿Tienes más amigas o amigos? Por ejemplo ¿a quiénes invitas a tu cumpleaños? ¿a más chicos o a más chicas?
- ¿Cuándo fue la última vez que te enojaste con un amigo o una amiga? ¿recuerdas por qué fue? ¿qué pasó? ¿cómo te sentiste? ¿cómo hiciste para volver a ser amigas o amigos?
- Hay veces que no nos portamos bien y podemos llegar a hacer daño a personas que queremos...Y otras veces las personas que queremos, también nos pueden hacer daño ¿Crees que alguna vez has hecho daño a algún amigo o amiga? ¿Cómo te sentiste? ¿Te han hecho daño a ti? ¿Cómo se solucionó, pediste perdón, te pidieron perdón?

4. El papel del sistema educativo

- ¿Qué cambiarías de tu escuela? ¿Quién es tu maestra o maestro favorito? ¿Por qué? ¿Qué hace? ¿Cómo es?
- De todo lo que aprendes en la escuela, ¿qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos? ¿cuál es tu materia favorita?
- Imagina que un día llegas a la escuela y estás triste y necesitas ayuda ¿Dónde o a quién acudirías?
- Y otro día, hay un niño o una niña que está haciendo daño a otro, le está tratando mal,

- insultándole, incluso pegándole... ¿qué harías? ¿le dirías algo? ¿pedirías ayuda? ¿a quién?
- ¿Dónde suelen ocurrir estas situaciones? ¿En la clase? ¿En el patio? ¿En la calle, a la salida?
- ¿Qué crees que es lo más importante que se aprende en la escuela?

5. El impacto de las nuevas tecnologías

- Pensando que estás con tus amigas y amigos y puedes proponer y elegir tu juego favorito... ¿cuál sería?
- ¿Te gusta leer? ¿Cuál es tu libro favorito?
- ¿Tienen celular? Si no lo tienen, ¿usan el celular de alguien? ¿De quién? ¿Qué es lo que más les gusta hacer con el celular? ¿Ver videos? ¿Qué videos suelen ver? ¿Jugar? ¿Cuál es tu juego favorito en el celular? ¿Desde cuándo te dejan usar el celular?
- ¿Tienen redes sociales? ¿Cuáles conocen? ¿Cuál es su red favorita?
- ¿Alguna vez has agarrado el celular de una persona adulta sin permiso? ¿Te han regañado por usar demasiado el celular? ¿Te has enojado porque no te dejaron ver algo que querías? ¿Tienes tiempo limitado con el celular?
- ¿Qué es un Youtuber? ¿Conoces alguno o alguna? ¿Tienes alguno que sea favorito? ¿Por qué?
- Las personas adultas que tienes alrededor, ¿crees que usan mucho el celular o poco? ¿Quién lo utiliza más? ¿para qué lo usa?
- Videojuegos... ¿tienen consola o juegan en el celular? ¿A qué juegan? ¿cuál es tu juego favorito? ¿juegas en línea?
- Televisión... ¿qué les gusta ver? ¿En qué momento del día ven la televisión?
- Ver televisión, jugar con el celular o con la consola... ¿lo hacen todos los días? ¿Cómo se sienten cuando están jugando?
- ¿Crees que es bueno jugar muchas horas seguidas? ¿Por qué? ¿Los han regañado alguna vez por jugar demasiado? Cuando juegan con pantallas, ¿las personas adultas les ponen límites? ¿Quién lo suele hacer?
- ¿Los acompaña alguna persona adulta cuando juegan? ¿Les gustaría que lo hiciera?
- ¿Crees que las redes sociales pueden tener algún peligro? ¿Hay que tener cuidado con ellas?
- Si pudieran cambiar las pantallas por otra cosa que les guste mucho, ¿qué sería?

6. Oportunidades

- ¿Qué es lo que más te gusta de ser niña o niño? ¿lo que más te ilusiona? Imagina que ahora eres una persona adulta... ¿cómo te ves? ¿qué estás haciendo?

7. Retos

- ¿Qué es lo que menos te gusta de ser niña y niño? ¿Qué cambiarías de las personas adultas?
- Cuando piensas en la infancia y el futuro ¿hay algo que te da miedo o te preocupe? ¿Por qué?

8. Propuestas y aportaciones

- Imaginen que pueden proponer lo que quieran a las personas adultas: ¿qué les pedirían? ¿Qué cambiarían?
- ¿Y en la escuela? ¿Cambiarían algo?

G.2 Guía de los grupos de discusión con personas adultas

Grupos de entre 6 y 10 participantes, de unas dos horas de duración (madres, padres, familias, profesionales y liderazgos comunitarios).

Datos sociodemográficos

- Edad, formación, profesión, relación con el mundo de la infancia, paternidad o maternidad y lugar que ocupaba entre las hijas e hijos de su familia de origen.
- Apertura: mapa conceptual y emocional
- Contribución al mapa conceptual y emocional sobre la percepción de la situación de la infancia en Miches.
- Teniendo en cuenta los siguientes conceptos: Infancia, Miches, siglo XXI... ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente? ¿Cuál sería la primera palabra que se te viene a la cabeza?, ¿Por qué?
- Pensando en una emoción ¿Cuál sería la emoción más poderosa que asociarías a esta idea? ¿Cómo te hace sentir pensar en la infancia, su presente y su futuro?

1. Sesgos inconscientes, estereotipos, roles de género. Roles en la familia, rol social y sesgos sociales y culturales

Sesgos, estereotipos y roles de género

- La sociedad en su conjunto ha ido evolucionando en las últimas décadas hacia prácticas y modelos más igualitarios, y los mandatos de género han ido evolucionando y se han transformado. ¿En qué situación crees que nos encontramos a día de hoy?, ¿Consideras que se educa igual a las chicas y a los chicos? ¿Crees que se siguen reproduciendo roles sexistas? ¿Podrías aportar argumentos y ejemplos?
- En cualquier caso, ¿ha impactado la transformación de igual modo en los chicos que en las chicas? ¿Cuáles serían hoy en día los estereotipos y roles dominantes en los niños? ¿Y en las niñas? ¿Cómo impactarían los roles en las chicas y los chicos? ¿Afectarían los estereotipos y roles a su pleno desarrollo y libertades?
- En su caso, ¿cuáles serían los modelos de referencia (igualitarios o sexistas) para los chicos y las chicas? ¿Cuáles serían las principales fuentes de socialización en estos estereotipos o roles basados en el género?
- ¿Qué papel crees que juegan los sesgos inconscientes en la reproducción del sexismo? ¿Cuáles crees que son las dificultades o resistencias que se pudieran estar dando en las familias para el desarrollo de la convivencia en clave igualitaria? ¿Y cuáles serían las oportunidades o aspectos que favorecen la igualdad?
- Roles en la familia
- En las familias de dos hijos o más, ¿consideras que el orden de nacimiento, nacer primero, en medio o en último lugar, afecta en la configuración de los roles y expectativas de la infancia? ¿Has reflexionado alguna vez sobre este tema en particular? ¿Cuál sería tu caso personal? ¿Piensas que el papel que ocupaste pudo afectar a tu rol?

Rol social, sesgos sociales y culturales

- Conceptos como el ascensor social, se acuñaron para definir la posibilidad de que, a través de la educación, la formación y los recursos sociales, las hijas e hijos de los sectores sociales más desfavorecidos, pudieran incorporarse a la sociedad, ocupando un rol social

distinto al que les hubiera correspondido por origen familiar, procedencia, etc. ¿Consideras que esta idea del ascensor social sigue vigente?

- Hay determinados sesgos relacionados con el origen, la cultura propia, la autopercepción social o la exclusión social que pueden impedir o dificultar el desarrollo de un rol social integrador y de liderazgo. ¿Crees que existen barreras hoy en día en la sociedad dominicana que impidan el desarrollo óptimo de todas las competencias y capacidades de todas las niñas y niños de Miches de forma equitativa? Estas pueden ser limitaciones auto-impuestas o también fruto de la imposición de los modelos dominantes... ¿Consideras que algún tipo de dinámica de tipo etnocentrista, xenófoba o racista pudiera estar limitando el desarrollo óptimo de los roles de la infancia de algún grupo social?

2. La situación de las familias y el impacto del sistema familiar en el bienestar y la protección de la infancia

- Las familias, han ido evolucionando y transformándose también de forma paralela a los cambios que se han producido en la sociedad. De forma general, ¿cuál sería tu percepción sobre los principales retos y dificultades que tendrían las familias a día de hoy en Miches para desempeñar sus competencias parentales? ¿Y las principales fortalezas?
- En general, desde tu experiencia ¿Cómo valoras el papel que a día de hoy juega el establecimiento de límites o no en las familias, como forma de desprotección versus seguridad? ¿Qué consideras que hace hoy en día que una niña o un niño estén desprotegidos?
- Desde tu percepción, ¿qué impacto tendría la desigualdad social y los factores socio-económicos en el desempeño óptimo de las competencias parentales en las familias de Miches? ¿Habría determinados sectores sociales con dificultades específicas? En su caso, ¿por qué? ¿Cuáles serían estos?
- En relación a la reproducción de roles sexistas o no, ¿crees que las familias en Miches tienen prácticas igualitarias y que padres y madres desarrollan sus roles de forma equilibrada y corresponsable? ¿Dónde lo apreciarías?
- El vínculo y las relaciones de apego seguro son elementos fundamentales para el desarrollo de las competencias y capacidades humanas de las niñas y los niños. En general ¿consideras que las familias son competentes en esta materia? En su caso, ¿crees que se estarían vinculando de forma similar, equilibrada o indistinta las madres y los padres?
- Las familias son un espacio fundamental para la transmisión de valores y seguridad, a través de la provisión de cuidados y los buenos tratos... ¿Consideras que es esta la tónica general? ¿Qué elementos promoverían los cuidados y el buen trato en las familias? ¿Crees que hay factores que inciden, por el contrario, en la desprotección y los malos tratos? ¿Cuáles serían? ¿Se reproducen los cuidados de una forma equilibrada y corresponsable en el seno familiar?
- ¿Quién educa a las familias?
- ¿Podrías destacar 5 elementos fundamentales que necesitarían las familias para poder desarrollar de forma óptima sus competencias y capacidades?
- En cuanto a las relaciones intergeneracionales y los cambios. ¿Qué papel crees que juegan hoy en día las abuelas y abuelos en relación a la educación de las niñas y los niños?

3. Las relaciones entre iguales

- Cuando observas a las niñas y a los niños de hoy en día ¿Cómo dirías que son las relaciones entre iguales? ¿Habrá alguna diferencia entre cómo se relacionan las niñas con las niñas, y los niños con los niños? ¿Estarían plenamente integradas las diferencias?
- ¿Consideras que hay relación entre niñas y niños de distintos orígenes socio culturales y/o

- socio económicos? En caso afirmativo, ¿dónde se podría visualizar esas relaciones?
- ¿Cómo crees que las niñas y niños de hoy en día regulan y resuelven sus conflictos de forma positiva? ¿Se han producido avances a este nivel?
- En relación a la autoestima, la estabilidad emocional y todo lo relativo al desarrollo de la inteligencia emocional, ¿Crees que la infancia de Miches en general ha mejorado? ¿Por qué?

4. El papel del sistema educativo

- ¿Qué papel consideras que tiene el sistema educativo en el desarrollo de competencias y capacidades emocionales y en la promoción de modelos de identidad diversos?
- ¿Puede-debe el sistema educativo transformar los roles de la infancia?
- ¿Qué necesitaría el sistema educativo para ser más eficaz en su misión de formar, pero también de entrenar la inteligencia emocional, promover la regulación pacífica de los conflictos o educar en valores? ¿Corresponde a la escuela esta tarea? ¿Cuál debería ser el papel de las familias en todo ello?

5. El impacto de las nuevas tecnologías

- Las nuevas tecnologías, el impacto emocional, en el desarrollo cognitivo y en la salud de las nuevas formas de comunicación: la exposición a pantallas, teléfonos celulares por parte de las niñas y los niños...
- Antes educaban la familia y la escuela... ¿Qué impacto crees que tienen las nuevas tecnologías y los teléfonos celulares en los procesos de socialización de las niñas y los niños? ¿Sería este impacto transversal a niñas y niños? ¿Es la familia un factor de protección? ¿Qué papel jugaría la escuela? ¿Impactarían por igual a niñas y niños con más y con menos recursos?
- ¿Cómo crees que afecta a la infancia la exposición temprana a las redes sociales y al acceso casi ilimitado de información?
- Límites. ¿Cómo crees que están operando los límites en el ámbito familiar? Algunas escuelas, incluso están dando marcha atrás en la incorporación de las pantallas en la metodología educativa. ¿Qué opinión te merece esta estrategia? ¿Qué papel deberían tener las instituciones públicas al respecto?

6. Oportunidades

- A día de hoy, ¿cuáles serían las mayores oportunidades o aspectos positivos y favorables, que, de forma general, tendrían las niñas y los niños de Miches?
- Cuando piensas en la infancia de Miches, ¿qué te hace sentir alegría, satisfacción, orgullo...?
- Enumera las 5 principales oportunidades o ventajas que tendría la infancia en Miches.

7. Retos

- Por el contrario, a día de hoy, ¿cuáles serían las mayores dificultades o aspectos negativos y desfavorables, que, de forma general, tendrían las niñas y los niños de Miches?
- Cuando piensas en la infancia y el futuro ¿qué temas? ¿Qué te preocupa? ¿Por qué?
- Enumera los 5 principales problemas o retos que tendría la infancia en Miches.

8. Aportaciones específicas de la persona entrevistada desde su especialidad y experiencia personal y profesional

- Apartado abierto desde el ámbito de la salud, educación, psicología, protección a la infancia, por el hecho de ser padres o madres, etc.

9. Propuestas

- Teniendo en cuenta todo lo expuesto y conversado anteriormente, ¿qué propondrías para mejorar las condiciones y la calidad de vida de las niñas y los niños en Miches? ¿Qué crees que deberían hacer el Estado y las instituciones públicas? ¿Cuál sería la responsabilidad de las familias? ¿y de otros agentes sociales (maestras y maestros, iglesias, liderazgos comunitarios, comunicadores y comunicadoras sociales, redes sociales...)

G.3 Guía de las entrevistas en profundidad

Entrevistas individuales con personas adultas clave del territorio (salud, educación, ámbito comunitario, cultural, religioso, deportivo e institucional).

Datos sociodemográficos

- Edad, formación, profesión, relación con el mundo de la infancia, paternidad o maternidad y lugar que ocupaba entre las hijas e hijos de su familia de origen.
- Apertura: mapa conceptual y emocional
- Contribución al mapa conceptual y emocional sobre la percepción de la situación de la infancia en Miches.
- Teniendo en cuenta los siguientes conceptos: Infancia, Miches, siglo XXI... ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente? ¿Cuál sería la primera palabra que se te viene a la cabeza?, ¿Por qué?
- Pensando en una emoción ¿Cuál sería la emoción más poderosa que asociarías a esta idea? ¿Cómo te hace sentir pensar en la infancia, su presente y su futuro?
- ¿A quién contratarías para un puesto de responsabilidad? ¿Para ser policía? ¿En educación? ¿En turismo?

1. Sesgos inconscientes, estereotipos, roles de género. Roles en la familia, rol social y sesgos sociales y culturales

Sesgos, estereotipos y roles de género

- ¿En qué situación crees que nos encontramos a día de hoy?, ¿Consideras que se educa igual a las chicas y a los chicos? ¿Crees que se siguen reproduciendo roles sexistas? ¿Podrías aportar argumentos y ejemplos?
- En cualquier caso, ¿ha impactado la transformación de igual modo en los chicos que en las chicas? ¿Cuáles serían hoy en día los estereotipos y roles dominantes en los niños? ¿Y en las niñas? ¿Cómo impactarían los roles en las chicas y los chicos? ¿Afectarían los estereotipos y roles a su pleno desarrollo y libertades?
- En su caso, ¿cuáles serían los modelos de referencia (igualitarios o sexistas) para los chicos y las chicas? ¿Cuáles serían las principales fuentes de socialización en estos estereotipos o roles basados en el género?

- ¿Qué papel crees que juegan los sesgos inconscientes en la reproducción del sexismo? ¿Cuáles crees que son las dificultades o resistencias que se pudieran estar dando en las familias para el desarrollo de la convivencia en clave igualitaria? ¿Y cuáles serían las oportunidades o aspectos que favorecen la igualdad?
- Rol social, sesgos sociales y culturales
- Hay determinados sesgos relacionados con el origen, la cultura propia, la autopercepción social o la exclusión social que pueden impedir o dificultar el desarrollo de un rol social integrador y de liderazgo. ¿Crees que existen barreras hoy en día en la sociedad que impidan el desarrollo óptimo de todas las competencias y capacidades de todas las niñas y niños de forma equitativa?

2. La situación de las familias y el impacto del sistema familiar en el bienestar y la protección de la infancia

- Las familias, han ido evolucionando y transformándose también de forma paralela a los cambios que se han producido en la sociedad. De forma general, ¿cuál sería tu percepción sobre los principales retos y dificultades que tendrían las familias a día de hoy en Miches para desempeñar sus competencias parentales? ¿Y las principales fortalezas?
- En general, desde tu experiencia ¿Cómo valoras el papel que a día de hoy juega el establecimiento de límites o no en las familias, como forma de desprotección versus seguridad? ¿Qué consideras que hace hoy en día que una niña o un niño estén desprotegidos?
- Desde tu percepción, ¿qué impacto tendría la desigualdad social y los factores socio-económicos en el desempeño óptimo de las competencias parentales en las familias de Miches? ¿Habría determinados sectores sociales con dificultades específicas? En su caso, ¿por qué? ¿Cuáles serían estos?
- En relación a la reproducción de roles sexistas o no, ¿crees que las familias en Miches tienen prácticas igualitarias y que padres y madres desarrollan sus roles de forma equilibrada y corresponsable? ¿Dónde lo apreciarías?
- El vínculo y las relaciones de apego seguro son elementos fundamentales para el desarrollo de las competencias y capacidades humanas de las niñas y los niños. En general ¿consideras que las familias son competentes en esta materia? En su caso, ¿crees que se estarían vinculando de forma similar, equilibrada o indistinta las madres y los padres?
- Las familias son un espacio fundamental para la transmisión de valores y seguridad, a través de la provisión de cuidados y los buenos tratos... ¿Consideras que es esta la tónica general? ¿Qué elementos promoverían los cuidados y el buen trato en las familias? ¿Crees que hay factores que inciden, por el contrario, en la desprotección y los malos tratos? ¿Cuáles serían? ¿Se reproducen los cuidados de una forma equilibrada y corresponsable en el seno familiar?
- ¿Podrías destacar 5 elementos fundamentales que necesitarían las familias para poder desarrollar de forma óptima sus competencias y capacidades?
- En cuanto a las relaciones intergeneracionales y los cambios. ¿Qué papel crees que juegan hoy en día las abuelas y abuelos en relación a la educación de las niñas y los niños?

3. Las relaciones entre iguales

- Cuando observas a las niñas y a los niños de hoy en día ¿Cómo dirías que son las relaciones entre iguales? ¿Habría alguna diferencia entre cómo se relacionan las niñas con las niñas, y los niños con los niños? ¿Estarían plenamente integradas las diferencias?
- ¿Consideras que hay relación entre niñas y niños de distintos orígenes socio culturales y/o socio económicos? En caso afirmativo, ¿dónde se podría visualizar esas relaciones?

- ¿Cómo crees que las niñas y niños de hoy en día regulan y resuelven sus conflictos de forma positiva? ¿Se han producido avances a este nivel?
- En relación a la autoestima, la estabilidad emocional y todo lo relativo al desarrollo de la inteligencia emocional, ¿Crees que la infancia de Miches en general ha mejorado? ¿Por qué?

4. El papel del sistema educativo

- ¿Qué papel consideras que tiene el sistema educativo en el desarrollo de competencias y capacidades emocionales y en la promoción de modelos de identidad diversos?
- ¿Puede-debe el sistema educativo transformar los roles de la infancia?
- ¿Qué necesitaría el sistema educativo para ser más eficaz en su misión de formar, pero también de entrenar la inteligencia emocional, promover la regulación pacífica de los conflictos o educar en valores? ¿Corresponde a la escuela esta tarea? ¿Cuál debería ser el papel de las familias en todo ello?

5. El impacto de las nuevas tecnologías

- Las nuevas tecnologías, el impacto emocional, en el desarrollo cognitivo y en la salud de las nuevas formas de comunicación: la exposición a pantallas, teléfonos celulares por parte de las niñas y los niños...
- Antes educaban la familia y la escuela... ¿Qué impacto crees que tienen las nuevas tecnologías y los teléfonos celulares en los procesos de socialización de las niñas y los niños? ¿Sería este impacto transversal a niñas y niños? ¿Es la familia un factor de protección? ¿Qué papel jugaría la escuela? ¿Impactarían por igual a niñas y niños con más y con menos recursos?
- ¿Cómo crees que afecta a la infancia la exposición temprana a las redes sociales y al acceso casi ilimitado de información?
- Límites. ¿Cómo crees que están operando los límites en el ámbito familiar? Algunas escuelas, incluso están dando marcha atrás en la incorporación de las pantallas en la metodología educativa. ¿Qué opinión te merece esta estrategia? ¿Qué papel deberían tener las instituciones públicas al respecto?

6. Oportunidades

- A día de hoy, ¿cuáles serían las mayores oportunidades o aspectos positivos y favorables, que, de forma general, tendrían las niñas y los niños de Miches?
- Cuando piensas en la infancia de Miches ¿qué te hace sentir alegría, satisfacción, orgullo...?
- Enumera las 5 principales oportunidades o ventajas que tendría la infancia en Miches.

7. Retos

- Por el contrario, a día de hoy, ¿cuáles serían las mayores dificultades o aspectos negativos y desfavorables, que, de forma general, tendrían las niñas y los niños de Miches?
- Cuando piensas en la infancia y el futuro ¿qué temes? ¿Qué te preocupa? ¿Por qué?
- Enumera los 5 principales problemas o retos que tendría la infancia en Miches.

8. Aportaciones específicas de la persona entrevistada desde su especialidad y experiencia personal y profesional

- Apartado abierto desde el ámbito de la salud, educación, psicología, protección a la infancia, etc.

9. Propuestas

- Teniendo en cuenta todo lo expuesto y conversado anteriormente, ¿qué propondrías para mejorar las condiciones y la calidad de vida de las niñas y los niños en Miches? ¿Qué crees que deberían hacer el Estado y las instituciones públicas? ¿Cuál sería la responsabilidad de las familias? ¿y de otros agentes sociales (maestras y maestros, iglesias, liderazgos comunitarios, comunicadores y comunicadoras sociales, redes sociales...)

G.4 Preguntas incorporadas durante el trabajo de campo

Las siguientes preguntas no figuraban en los guiones de partida y se incorporaron durante los grupos y entrevistas, a partir de lo que iba emergiendo en el diálogo. Se recogen en los cuadernos de campo y en los fragmentos citados en el informe.

Con niñas, niños y adolescentes

- ¿Los varones lloran? ¿Qué haces cuando te dicen «llorón»?
- ¿Qué pasaría si un niño jugara con muñecas o se vistiera con flores? ¿Y si una niña jugara a juegos de niño?
- Para ser un hombre de verdad, ¿cómo tiene que ser? ¿Qué es una mujer?
- ¿Palomos o tígüeres? ¿Con quién te quedarías?
- ¿Las niñas no calibran? ¿Por qué?
- Imagina a dos chicos que se abrazan en el patio porque uno de ellos no se siente bien. ¿Qué pasaría?

Con personas adultas y jóvenes

- ¿Qué significa para ti la igualdad? ¿Qué es el feminismo?
- ¿Por qué habría que trabajar con los chicos? ¿Qué pasa con los niños sensibles?
- ¿Qué cambiarías en los hombres? ¿Qué cambiarías de la cultura de la masculinidad?
- ¿Dónde están los hombres de Miches? ¿Dónde están los referentes positivos?
- ¿Quién te enseña a ser papá?
- ¿Qué ofrece Miches a los jóvenes? Si pudieras cambiar algo de tu pueblo, ¿qué cambiarías?
- ¿Qué regalarías de la cultura de Miches? ¿Y de la cultura dominicana?
- ¿Qué te salvó? ¿En quién te inspiraste para estudiar y romper el patrón? (jóvenes con trayectorias alternativas)
- Si fueras presidente y tuvieras 30 millones de dólares, ¿qué harías por los niños y jóvenes de Miches?
- ¿Qué consecuencias tiene el narcotráfico para los chicos? ¿Qué obtiene un chico por calibrar?



FUNDACIÓN
TROPICALIA