

Construyendo masculinidades corresponsables e igualitarias



Financia:



Un proyecto de:



Coordina:



Creación de contenido:





MASCULINIDADES CORRESPONSABLES E IGUALITARIAS

Guía para el profesorado



CONSEJERÍA DE FAMILIA,
JUVENTUD Y ASUNTOS SOCIALES

Contenido financiado por la Comunidad de Madrid – Consejería de Familia, Juventud y Asuntos Sociales



Asamblea de
Cooperación
por la Paz

Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP), coordinadora de la guía, elaboración, diseño y maquetación.

C/Príncipe 12, 5ºD

28012 Madrid

madrid@acppasamblea.org

www.acppasamblea.org



Con Creo Común: Facilitando el cambio, co-coordinadora de la guía.

Avda. de Ramón y Cajal, 87,4ºA

28016 Madrid

info@creocomun.org

www.creocomun.org



Y, Centrifugados, elaboración de contenidos.

info@centrifugados.es

www.centrifugados.es

Diciembre 2024

El lenguaje que utilizamos crea mundos. El que queremos crear es inclusivo, por lo que optamos por dirigirnos a las personas que leerán este texto. Así, de forma general utilizaremos el femenino correspondiente a personas.



Índice

Introducción	3
Contextualización	6
Quiénes somos	6
Por qué una guía de masculinidades para los centros educativos	8
Breve marco global e histórico	12
El patriarcado	12
Los feminismos	14
El sistema sexo-género	15
La socialización diferenciada	15
Las masculinidades	16
La masculinidad hegemónica	17
Contexto actual	20
Objetivos	22
Propuesta Metodológica	23
Unas preguntas previas	23
Metodologías propuestas	24
Pasar a la acción	26
Antes del taller	26
Durante el Taller	27
Después del taller	31
Índice de propuestas didácticas	34
Unidad 1. La socialización	35
Actividad 1.1 Las Sillas	35
Actividad 1.2 ¿A qué jugabas en tu infancia?	40
Unidad 2. Costes	45
Actividad 2.1 ¡HELP!	47
Actividad 2.2 Cajas y máscaras	52
Unidad 3. Privilegios	58
Actividad 3.1 La rueda de los privilegios y las opresiones	61
Actividad 3.2 Privilegios en venta	68
Unidad 4 Responsabilidad y cambio	75
Actividad 4.1 ¡Actúa para el cambio!	76
Actividad 4.2 Construyendo responsabilidad en el aula	81
Bibliografía	85



Introducción

La presente guía, “**Construyendo masculinidades corresponsables e igualitarias**”, nace en el marco del “*Proyecto socioeducativo para la inserción social de la población inmigrante de Alcalá de Henares y Madrid. Fase III*”, financiado por la Comunidad de Madrid en la convocatoria de subvenciones destinadas a la realización de programas de interés general considerados de interés social, con cargo a los presupuestos generales de la Comunidad de Madrid, al 0,7 por 100 del rendimiento de los impuestos sobre la renta de las personas físicas y de sociedades y al Plan Corresponsables 2023.

"Ahora, más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la altura de los retos y aspiraciones del siglo XXI y fomentar los tipos de valores y competencias adecuados que conduzcan a un crecimiento sostenible e integrador y a una convivencia pacífica." Irina Bokova, Directora General de la UNESCO.

La educación es la herramienta fundamental para transmitir y renovar la cultura, el conocimiento y los valores que sostienen nuestra sociedad. A través de ella podemos maximizar nuestras riquezas, fomentar la convivencia democrática, el respeto a las diferencias, promover la solidaridad y evitar la discriminación. El objetivo principal es lograr la cohesión social. En este contexto, integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, como lo indica la Agenda 2030, en los programas educativos es crucial. Esta educación debe incluir conocimientos, habilidades y valores necesarios para que los y las jóvenes vivan de manera fructífera, tomen decisiones informadas y sean ciudadanía activa, tanto a nivel local como global. Esto abarca la educación para la paz, los derechos humanos, la comprensión de un mundo global, la educación intercultural y la transición ecológica, sensibilizando al estudiantado sobre el impacto de sus acciones en el planeta y fomentando la empatía hacia su entorno.

La dimensión sur en la educación refiere a la integración de perspectivas y realidades de los países del sur global en el currículo educativo, reconociendo la diversidad cultural, histórica y socioeconómica de estos países. El cumplimiento de los derechos de la infancia, tal como establece la Convención sobre los Derechos del Niño, es esencial. Esto incluye el derecho a una educación de calidad, libre de discriminación y con participación en decisiones que les afecten. La equidad en la educación, que asegura igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad, es también crucial. Esto significa una inclusión educativa que compense las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, prestando especial atención a las derivadas de cualquier discapacidad.

Estos principios están estrechamente conectados con el trabajo con jóvenes varones en pro de la igualdad de género. Es vital transmitir y practicar valores que promuevan la libertad

personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia para superar cualquier tipo de discriminación. La educación debe ser vista como un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Además, debe fomentar la convivencia, el respeto, la prevención y resolución pacífica de conflictos, y la no violencia en todos los ámbitos



de la vida, ayudando a los jóvenes varones a reconocer y reaccionar ante cualquier forma de maltrato, abuso, violencia o discriminación.

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, y la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres deben ser pilares en la coeducación y la educación afectivo-sexual, adaptada a cada nivel de madurez, así como en la prevención de la violencia de género. Trabajar con jóvenes varones implica fomentar el espíritu crítico y la ciudadanía activa, ayudándolos a cuestionar y desmontar los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad y la violencia.

El objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad y capacidades de los jóvenes varones, la educación en tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad. Todo esto prepara a los jóvenes para ser ciudadanos críticos y responsables que respeten y promuevan la igualdad de género.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) fueron diseñados con el fin de garantizar una vida sana, sostenible, pacífica, próspera y equitativa para todas las personas del planeta, independientemente de su edad y procedencia¹. Para alcanzarlos, es necesaria una profunda transformación de nuestra forma de pensar y actuar y el sistema educativo es una pieza esencial para ello. Siguiendo el 4º ODS de la Agenda 2030, la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial debe formar parte de la formación del profesorado, asegurando que para 2025 los y las docentes estén cualificados en estos objetivos. La igualdad efectiva entre hombres y mujeres debe ser promovida en todos los ámbitos educativos, garantizando la seguridad y confidencialidad de los datos personales del alumnado. En el currículo de las distintas etapas de la educación básica, es necesario incluir la prevención y resolución pacífica de conflictos, la igualdad de género, la no discriminación, la prevención de la violencia de género y el acoso escolar, y promover el conocimiento y respeto de otras culturas y de la historia de las minorías étnicas presentes en el país.

La nueva Ley de Educación (LOMLOE, 2020) recoge esta mirada e incorpora por primera vez referencias explícitas a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, adoptando, entre otros, un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomentando en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

Este enfoque integral no solo alinea la educación con las leyes y convenciones internacionales, sino que también prepara a los jóvenes varones para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades, promoviendo una sociedad más justa y equitativa. La LOMLOE

destaca la necesidad de incluir en el currículo educativo temas relacionados con la justicia global, el desarrollo sostenible y los derechos humanos, con un enfoque particular en la situación de los países del sur. Esto implica educar a los estudiantes sobre las desigualdades globales, las causas y consecuencias del subdesarrollo y las formas de cooperación internacional que pueden



contribuir a un mundo más justo y equitativo. Además, promueve la integración de la perspectiva de género en todos los niveles educativos, reconociendo que la igualdad de género es fundamental para el desarrollo sostenible. La ley establece que la educación debe contribuir a la eliminación de las barreras que impiden la plena participación de mujeres y niñas en todas las áreas de la vida, y fomenta la participación activa de los hombres en la promoción de la igualdad de género.

La igualdad entre géneros no es solo un derecho fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo próspero y equitativo. El 5º ODS, *“Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”*, es un paso necesario para que los dieciséis restantes sean posibles y la igualdad de género algo imprescindible para la obtención de ese Estado de Bienestar que debe proporcionar a todas las personas derechos, libertades y mayores niveles de satisfacción y justicia laboral, política y social.

Esta guía parte de este marco y se concibe como una **herramienta al servicio del profesorado que trabaja con población adolescente y tiene como objetivo facilitar la incorporación de la cuestión de las masculinidades igualitarias y corresponsables en los espacios educativos**, contribuyendo así al movimiento colectivo que sitúa la igualdad y el buen trato como ejes centrales para la convivencia y la paz.

La guía se estructura en dos partes. En la primera se presenta el contexto desde el que se elabora este material: información sobre ACPP y el porqué de esta guía, así como un breve marco global e histórico sobre la cuestión del género, el patriarcado, los feminismos y las masculinidades y los objetivos generales de la guía. En la segunda parte, se presenta la propuesta de marco metodológico y cuatro unidades didácticas con diferentes ejercicios prácticos para emplear en el aula o en otros entornos educativos.

Animamos al profesorado a hacer suya la guía y adaptar lo que considere necesario en función del grupo humano con el que trabaje en cada momento. Los contenidos pueden servir para trabajar el tema de manera específica -por ejemplo, en sesiones de tutoría-, de forma transversal -integrándolos en los temarios de determinadas asignaturas- y, también, aspiramos a que sirva al propio desarrollo profesional y personal de los y las docentes.

Es responsabilidad de todos y todas dar pasos en el camino para lograr la igualdad y es especialmente importante hacerlo con nuestros adolescentes, que atraviesan una etapa vital intensa y de capital importancia para la conformación de la personalidad adulta. Es imprescindible que la sociedad en general, y el sistema educativo en particular, ayuden a nuestros adolescentes a elaborar un pensamiento crítico y autónomo que contribuya a la creación de nuevos modelos de masculinidad que les ayuden a pensar, diseñar, proyectar y crear una

sociedad donde el ejercicio de la libertad, el disfrute de los derechos y el sueño de la igualdad dejen de ser aspiraciones y formen parte de la realidad cotidiana, permitiendo a todas las personas vivir una vida que merezca ser vivida.



Contextualización

Quiénes somos



Asamblea de
Cooperación
por la Paz

Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP) es una organización independiente, progresista y laica, que actúa como punto de encuentro para quienes aspiran a construir un mundo basado en la dignidad, la justicia y la igualdad. Desde 1990, trabajamos colectivamente para alcanzar esta visión, con el convencimiento de que las reglas del juego social y político no son neutras y que deben transformarse desde la práctica cotidiana. Así, ACPP se compromete a promover una sociedad más igualitaria, donde todas las personas puedan vivir en Paz, con dignidad y libertad.

Desde su nacimiento, ACPP apuesta firmemente por el pacifismo, la tolerancia y el diálogo. Desarrollamos proyectos en 14 países, localizados en: el Magreb (Mauritania, Marruecos, Túnez), África Occidental (Guinea Bissau, Níger y Senegal), el Caribe (Cuba, Haití y República Dominicana), Oriente Medio (Israel y Territorios Ocupados Palestinos), Centroamérica (El Salvador y Guatemala) y Sudamérica (Colombia). Igualmente, en España, aspiramos a realizar un enfoque integrado de la educación que contribuya a la formación de una ciudadanía comprometida con el avance hacia una nueva sociedad civil global a través de la acción local.

La educación es el eje fundamental desde el que impulsamos un cambio en las estructuras sociales, y nuestra acción educativa es, en su esencia, una acción política dirigida a garantizar que la educación cumpla su función de promover una sociedad más justa, inclusiva y equitativa. Creemos en una educación que transforma realidades y genera ciudadanos y ciudadanas críticas, comprometidas con la paz, la igualdad, la justicia y la solidaridad. Consideramos que el sistema educativo debe formar personas capaces de analizar su realidad y actuar sobre ella. De la misma forma, concebimos el aula como en un espacio de reflexión y acción, donde el alumnado desarrolla competencias para comprender el mundo y contribuir a su transformación.

Como en todas nuestras acciones, la Paz marca nuestra estrategia educativa, entendida como la construcción activa de igualdad y justicia. La cultura de paz debe empezar en los espacios educativos y en las aulas, promoviendo relaciones de convivencia basadas en el respeto y la empatía para acabar con toda forma de violencia, lo que incluye combatir los discursos de odio y la discriminación.

Los discursos de odio son una amenaza creciente que afecta negativamente a la convivencia, la diversidad y los derechos fundamentales de las personas. Estos discursos no solo buscan desacreditar y deshumanizar a colectivos específicos, sino que también erosionan los valores democráticos y la cohesión social. En ACPP, trabajamos para contrarrestar estas manifestaciones mediante la educación, la



sensibilización y la construcción de una cultura de paz que rechace cualquier forma de violencia y discriminación. Desde una perspectiva crítica y de respeto, alentamos a la ciudadanía a reflexionar sobre la importancia de una convivencia libre de prejuicios y de odio.”

La coordinación de la guía ha sido realizada por **Creo Común**, entidad que promueve el diálogo social por medio de conversaciones significativas a nivel organizacional.



Creo Común: Facilitando el Cambio es una red de profesionales en los ámbitos de la psicología, la intervención social y las artes escénicas, dedicada al empoderamiento de la juventud en España y otros países. La organización promueve la expansión de horizontes y el desarrollo pleno del potencial de las personas jóvenes mediante el uso y la enseñanza de metodologías innovadoras orientadas a la transformación interna, relacional y social.

En el ámbito educativo, Creo Común apoya el fortalecimiento de la convivencia intercultural en centros escolares y comunidades. Su labor incluye la elaboración de planes de convivencia, la implementación de protocolos de mediación y prevención de conflicto

En el campo organizativo y comunitario, la red ofrece consultoría para la transformación de conflictos grupales, organizacionales y comunitarios desde una perspectiva sistémica. Además, colabora con administraciones públicas en el diseño de procesos interculturales, facilita la gestión del cambio en equipos, imparte formación en facilitación de grupos y organizaciones, e impulsa investigaciones centradas en las artes con enfoque comunitario. Este conjunto de prácticas proporciona a organizaciones y comunidades herramientas para la comunicación empática, la gobernanza compartida y la cohesión interna.

La dimensión creativa resulta esencial en las intervenciones de Creo Común. Mediante el Teatro-Foro, la red diseña procesos de acompañamiento a grupos en situación de exclusión, incentivando la reflexión crítica y el aprendizaje vivencial. Además, ofrece formación y asesoría sobre la aplicación del Teatro-Foro en contextos socioeducativos y comunitarios, aprovechando su potencial expresivo para generar diálogo, empatía y participación.

Entre las principales áreas de actuación se incluyen las relaciones de género y masculinidades, la construcción comunitaria y la participación social, la prevención del acoso escolar y la violencia, así como el liderazgo y la transformación de conflictos.



La elaboración de los contenidos ha sido desarrollada por Samuel Martínez y Daniele Cibati de **Centrifugados**, un proyecto orientado a promover una sociedad más justa, igualitaria y consciente a través del cuestionamiento de la masculinidad hegemónica. Nace en 2021 con la convicción de que las normas y expectativas sociales sobre la



masculinidad no son neutras y que, para construir un mundo más digno y libre de violencia, es necesario cuestionar y revisar estas estructuras. Así, Centrifugados se compromete a abrir caminos hacia masculinidades más diversas, responsables y equitativas, donde el diálogo, la comprensión y el respeto sean los pilares fundamentales.

Su labor se centra en acompañar a hombres que desean repensar su papel en el mundo, alejándose de los modelos hegemónicos basados en la dominación, la fuerza y la exclusión. Considera que las desigualdades de género son una de las raíces de la injusticia social, y que su transformación implica no solo cambios a nivel estructural, sino también la construcción de nuevas subjetividades masculinas capaces de convivir en igualdad con todas las identidades.

En esta línea, Centrifugados concibe la educación como una herramienta política y transformadora. A partir de enfoques pedagógicos críticos, promovemos experiencias formativas que fomenten la toma de conciencia, la empatía y la capacidad de acción, tanto con adolescentes como con adultos. Su visión se desarrolla a través del trabajo de procesos, la facilitación de grupos y el teatro social, metodologías que permiten abordar la realidad desde un enfoque integral que va de lo personal a lo social, e integra tanto las dimensiones racionales como las emocionales y simbólicas.

Dichos espacios de aprendizaje buscan generar procesos de análisis de la realidad, de los impactos del heteropatriarcado y de asunción de responsabilidad personal y sobre los que construir relaciones basadas en la igualdad, el respeto y el cuidado mutuo. Entiende que la transformación de la masculinidad hegemónica es un acto político, un paso necesario para dismantelar las jerarquías y la violencia que atraviesan nuestra sociedad. Por ello, aspira a acompañar hombres capaces de repensar su forma de estar en el mundo, y que, desde esa reflexión, contribuyan a forjar una ciudadanía más comprometida con la equidad y la paz.

Al igual que la justicia y la dignidad guían las acciones de quienes inspiran, en Centrifugados se considera que la cultura de paz comienza en los procesos de diálogo y de construcción de masculinidades alternativas. Este compromiso lleva a cuestionar los discursos que perpetúan la desigualdad de género, generando espacios donde la pluralidad y la empatía marcan el camino hacia una convivencia más profunda.

Por qué una guía de masculinidades para los centros educativos.

Las masculinidades se refieren a los diferentes modos en que los varones pueden expresar y vivir su género. No existe una única forma de ser hombre, sino múltiples masculinidades que varían según contextos culturales, históricos y sociales. La promoción de masculinidades igualitarias involucra tanto a varones como a mujeres, ya que ambos pueden, en diferentes



contextos, reproducir o asumir actitudes asociadas a la masculinidad tradicional. El objetivo es fomentar comportamientos y actitudes que promuevan la igualdad, rechazando aquellas estrategias relacionales basadas en la violencia y la dominación.

La idea de incluir a la población masculina en las acciones destinadas a lograr la igualdad de género no es nueva, en la **Conferencia de Beijing²** de 1995 ya se mencionaba como línea de actuación. Sin embargo, más allá de los necesarios programas de intervención destinados de forma específica a varones condenados por ejercer violencia contra sus parejas, pocos países y regiones han desarrollado programas específicos para abordar el cambio masculino. En los últimos años, en base al análisis de las políticas implementadas y del estado de la cuestión en materia de igualdad -constatación de avances y de todo el trabajo que queda por hacer-, numerosas instancias nacionales e internacionales insisten en la necesidad de trabajar con varones de todas las edades desarrollando estrategias innovadoras y poniendo en marcha proyectos para la promoción de masculinidades alternativas y no violentas³.

A nivel nacional, el **Plan Corresponsables 2024⁴** incluye acciones para “Sensibilizar y formar al conjunto de la sociedad y, particularmente a los hombres, en materia de corresponsabilidad en las tareas de cuidados, con el fin de impulsar modelos de masculinidad corresponsables e igualitarias”. El Consejo de Europa, en la nueva **Estrategia para la Igualdad de Género 2024-2029**, señala que “La participación de los hombres y los niños es fundamental para conseguir la igualdad de género. Esto significa reconocer a los hombres y los niños como agentes y beneficiarios del cambio, y como socios y aliados estratégicos en la consecución de la igualdad de género”⁵.

En el mundo educativo también comienza a ser mayoritario el convencimiento de que, además de las competencias relacionadas con áreas curriculares como matemáticas o lengua, es importante educar en habilidades sociales y relacionadas con el desarrollo personal⁶. En sintonía con esta mirada, desde ACP **consideramos la educación como un contexto fundamental para promover sociedades más justas que garanticen el goce efectivo de los derechos sociales económicos y culturales de sus poblaciones**. Nuestras líneas de acción en este sentido contribuyen a que todas las personas tengan acceso a una educación gratuita, equitativa, pública y de calidad, refuerzan las capacidades del personal y comunidad educativa, generan herramientas pedagógicas y didácticas que fomenten la reflexión crítica, la convivencia positiva y la participación y fortalecen a las comunidades educativas para la construcción de una ciudadanía global comprometida con los DDHH. En este sentido, la guía es una de las herramientas que ponemos a disposición de la comunidad educativa para que realice esta labor.

Igualmente, **uno de los objetivos fundamentales de ACP es combatir los discursos de odio y fomentar una cultura de Paz**, especialmente entre las y los más jóvenes. En los últimos años hemos visto aumentar los discursos de odio hacia diferentes colectivos minoritarios o históricamente oprimidos. En muchísimos casos esos discursos están relacionados con el género y penetran en todos los ámbitos de la sociedad dificultando la convivencia y dañando la democracia. Las redes sociales han hecho que estos discursos se difundan ampliamente y estén



al alcance de niños, niñas y adolescentes; de modo que también los encontramos en el ámbito educativo. Sin perjuicio de que estos discursos puedan ser perseguidos y castigados por las diferentes normativas existentes al respecto **consideramos de gran importancia trabajar para acabar con ellos desde un enfoque preventivo a través de una educación en valores que aborde las masculinidades como una forma de mejorar la convivencia**. Por ello, desde ACPD consideramos necesaria la realización de esta guía didáctica dirigida al personal docente para que cuente con un documento de apoyo que sirva también para erradicar los discursos de odio en las aulas.

Cuando hablamos de trabajar con varones para transformar la masculinidad, ¿a qué nos estamos refiriendo? A un trabajo de reflexión que se debe traducir en el desarrollo de procesos de transformación y cambio en 3 dimensiones:

- Una primera enfocada a que los varones cambien sus prácticas cotidianas de manera que esto beneficie directamente la vida de las mujeres, reduciendo la desigualdad y la violencia.
- Otra enfocada a cambios que prevengan y eliminen las especiales vulnerabilidades (riesgos o costes) que sufren los hombres en función de los códigos de la masculinidad hegemónica.
- Y, por último, otra encaminada a que los hombres se conviertan en agentes activos del cambio y no meros espectadores en la transformación del orden social patriarcal.

Alumnado como agente de cambio social

El alumnado tiene un papel crucial como agente de cambio social. Al involucrar al alumnado en el proceso de reflexión y transformación de las masculinidades, no sólo se les educa sobre la igualdad de género, sino que se les capacita para ser protagonistas activos en la creación de una sociedad más justa e igualitaria. La juventud tiene el potencial de cuestionar y cambiar las normas y estereotipos de género, promoviendo una cultura de respeto y equidad desde las aulas hasta sus comunidades.

Fomentar la participación de todas las personas en la reflexión sobre las masculinidades

Fomentar la participación activa de las personas en la reflexión sobre las masculinidades es esencial para lograr cambios significativos. Esto implica crear espacios de diálogo y aprendizaje donde todas las personas, independientemente de su género, puedan explorar y cuestionar las formas de ser y hacer patriarcales. La inclusión de diversas voces y experiencias en este proceso enriquece el debate y facilita la construcción de masculinidades más inclusivas y equitativas.

Ser conscientes de nuestro poder para transformar la sociedad

Es fundamental reconocer la agencia que cada persona tiene para transformar la sociedad. La educación sobre las masculinidades no solo trata de comprender las dinámicas de género,



sino también de empoderar a la población para que actúe como agente de cambio. Al ser conscientes de nuestro poder colectivo, podemos trabajar para reflexionar sobre las estructuras opresivas y construir un mundo donde la igualdad de género sea una realidad.

Simplificar la comprensión de las masculinidades

Simplificar la comprensión de las masculinidades es crucial para que este tema sea accesible. Utilizar un lenguaje claro y ejemplos concretos ayuda a desmitificar conceptos complejos y facilita la adopción de nuevas perspectivas. Esto es especialmente importante en el contexto educativo, donde se debe garantizar que todo el alumnado pueda entender y reflexionar sobre las masculinidades de manera efectiva.

¿Y por qué para adolescentes?

Porque consideramos que la fase de la adolescencia es ideal (¡aunque no la única!) para trabajar de manera crítica la deconstrucción de los patrones de la masculinidad hegemónica. Aunque la población adolescente es muy diversa y es difícil establecer consensos respecto a sus características, existe un elemento común y crucial para este ámbito: en esta fase, que según los diferentes enfoques puede ir desde los 11/12 años hasta los 18/19 años, los chicos y las chicas viven una etapa de cambio en la que comienza a definirse la identidad y la personalidad adulta. Tal y como señala el estudio '*Comparativa internacional en políticas de masculinidades*⁷', los adolescentes son población estratégica para lograr cambios en este área.

En el ámbito educativo y de la población joven, los discursos de odio y el acoso escolar por cuestiones relacionadas con el género y la diversidad sexual cada vez son mayores. Ha pasado a ser la segunda causa de acoso escolar identificada en nuestros centros educativos. Así, los tres motivos principales por los que la población joven discrimina en España son el origen étnico (42,3 %), el sexo o género (40,5 %) y la orientación sexual (39 %). Las personas menores de 18 años son el grupo de edad en el que más crece la violencia machista: más agresores y más víctimas. La última estadística de violencia de género y doméstica del Instituto Nacional de Estadística⁸ refleja que es entre los más jóvenes donde más aumenta el maltrato.

Según el barómetro de Juventud y Género 2022 de la FAD, el 72,9% de las jóvenes considera que las desigualdades de género en España son grandes o muy grandes, mientras que, entre los hombres, estos porcentajes se reducen al 42,6%. Un dato preocupante es que 1 de cada 10 considera que no existen desigualdades de género. Desde 2017 a 2021, la percepción de desigualdad se ha incrementado entre las mujeres (entre 6 y 7 puntos) pero se ha reducido entre los hombres (de 2 a 4 puntos).

Durante la adolescencia, se empieza a cuestionar y enriquecer el propio sistema de valores y creencias, lo que convierte esta etapa evolutiva de exploración moral en un momento oportuno para introducir y reflexionar sobre conceptos de igualdad de género y masculinidad igualitaria. La necesidad de reflexionar sobre la propia identidad se hace más apremiante cuando los sujetos atraviesan transformaciones vitales que los fuerzan a redefinir sus prioridades, metas y



relaciones significativas (Norma Fuller, 2019). **Dotar a nuestros adolescentes de herramientas para comprender el mundo**, de competencias socio-afectivas para manejarse en él **y fomentar su pensamiento crítico para que emprendan acciones que contribuyan a la transformación social es esencial para el futuro de la vida en nuestro planeta.**

Breve marco global e histórico

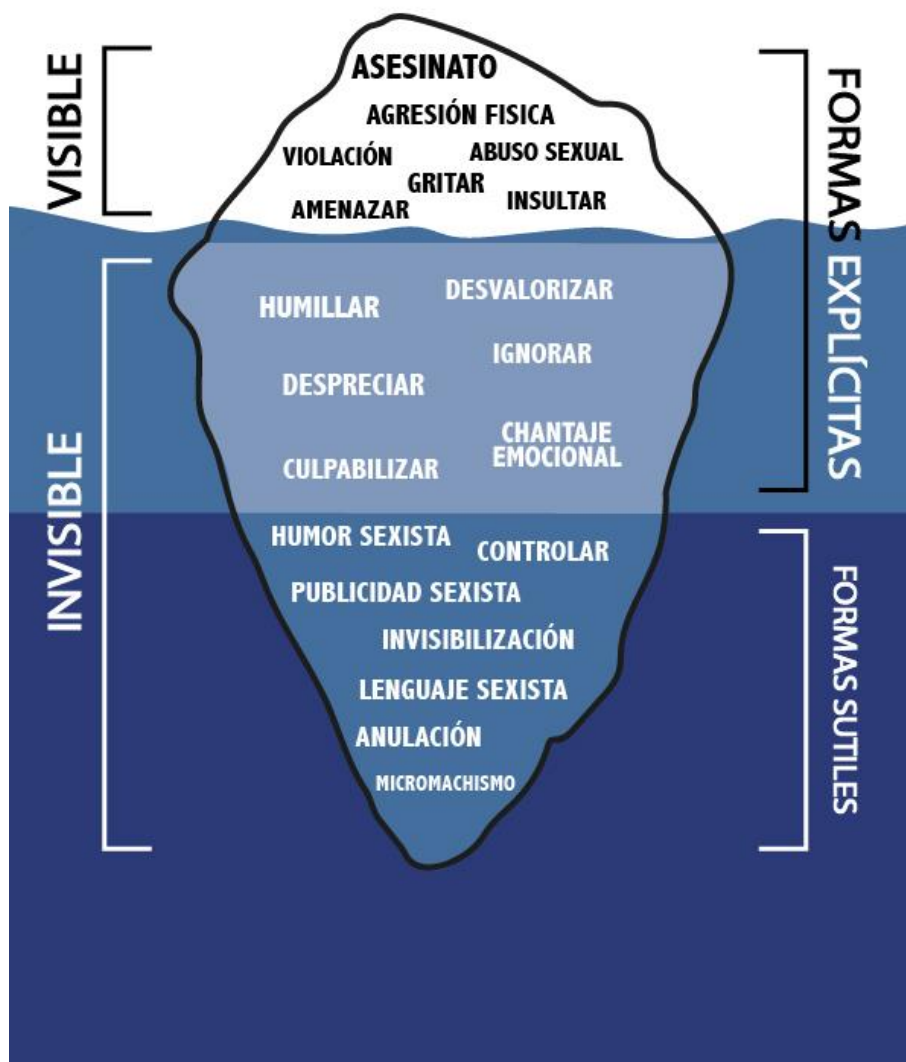
El patriarcado

El patriarcado es una forma de organización social -política, económica, religiosa y cultural- basada en la idea de autoridad y liderazgo de los varones frente a las mujeres y al resto de seres vivos del planeta. Tiene su origen en un determinado modelo de familia, desde donde se extrapola a lo largo de la historia al orden social para definir cómo debe funcionar el mundo. Sitúa a los varones en un lugar privilegiado y mantiene a las mujeres -y a todo aquello asociado a lo femenino- en un lugar de subordinación e invisibilización, creando así una situación de desigualdad y opresión estructural. A su vez, la negación de una serie de atributos esenciales del ser humano -aquellos entendidos como femeninos, como la ternura o la capacidad de cuidar- y la exaltación de otros -aquellos considerados como masculinos, como la agresividad o la frialdad emocional-, también limita las posibilidades existenciales de los varones y genera una serie de costes para ellos.

Al igual que con otros ejes sistémicos de opresión que generan conflictos sociales, el patriarcado se manifiesta y se sustenta a través de tres niveles interrelacionados que Johan Galtung identifica como el triángulo de la violencia⁹.

Por un lado, el vértice más visible, la violencia directa: comportamientos y conductas interpersonales que pueden tomar la forma de violencia física y/o psicológica. Por otro lado, los vértices más invisibles que sirven para sostener y justificar la violencia directa: la violencia cultural (toda la serie de creencias en las que se basa el patriarcado: estereotipos, mitos sobre el amor romántico, falta de referentes, invisibilización, etc.) y la violencia estructural (todas las estructuras, tanto físicas como organizativas, que no permiten la satisfacción de las necesidades humanas: feminización de la pobreza, vulneración de derechos, aplicación insuficiente de leyes, sistema de justicia patriarcal, etc.).

A su vez, es importante recordar (nos) que en ocasiones sólo consideramos como violencia directa a las manifestaciones más explícitas y dañinas (asesinatos, violaciones, etc.) cuando en realidad la violencia directa está compuesta por un espectro de comportamientos en los que los menos lesivos e invisibles, denominados frecuentemente micromachismos, aparte del daño que generan por acumulación, funcionan como base sustentadora para los más graves.





Los feminismos

Los feminismos¹⁰ llevan, al menos desde el siglo XIX, cuestionando esta forma de organización social como la única posible, rechazando el papel tradicionalmente asignado a las mujeres en nuestra sociedad, luchando para que puedan disfrutar de las mismas oportunidades y derechos que los hombres y tratando de construir un orden social que no esté basado en el patriarcado y en la dominación de los varones sobre las mujeres y el resto de seres vivos del planeta.

Como cualquier otro movimiento social, los feminismos no han permanecido estáticos a lo largo del tiempo, sino que han experimentado cambios y transformaciones al ir poniendo el foco en diferentes reivindicaciones y demandas, viviendo momentos y procesos de debate y confrontación entre diferentes perspectivas, aplicando diversas formas de movilización e incluso teniendo intensidades y niveles de movilización diversos. Para explicar y clasificar todos los cambios que se producen en un movimiento social, las ciencias sociales crearon el concepto de ola o ciclo de acción colectiva.¹¹ En relación a los feminismos, es en 1968 cuando surge la idea de “primera ola”. Siguiendo esta metáfora de las olas, y aunque algunas de las primeras autoras que podríamos considerar feministas vivieron y produjeron textos y literatura en siglos anteriores (como por ejemplo Olympe de Gouges o Mary Wollstonecraft), actualmente se considera que el feminismo ha tenido cuatro olas:

● **Primera ola, siglo XIX**

Surge el movimiento de las sufragistas, que reclaman el derecho al voto y el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas de pleno derecho.

● **Segunda ola, segunda mitad del siglo XX.**

Se cuestionan los roles tradicionales del género y la familia, se trabaja para la liberación sexual de la mujer y por sus derechos reproductivos, se lucha por mejorar las condiciones laborales tras la incorporación de la mujer al trabajo a raíz de la 2ª Guerra Mundial, por el derecho a la educación superior y para que las mujeres puedan ocupar cualquier cargo en la sociedad.

● **Tercera ola.**

Finales de los años 80 del siglo XX. Se comienza a adoptar una perspectiva interseccional, incluyendo en el análisis de las desigualdades las categorías de género, etnia y clase. Se afianza el pensamiento feminista como cuerpo teórico, se cuestiona el sistema sexo-género, el amor romántico y la monogamia.

● **Cuarta ola.**

Se trata del momento histórico actual. Por un lado, supone un salto de escala en la denuncia de conductas machistas (#MeToo y desarrollo de feminismos en países sin tradición



previa) y, por otro, comienza a incluir el transfeminismo, la teoría queer y la defensa de los derechos de las personas LGTBIQ+.

El sistema sexo-género

Una de las contribuciones teóricas más importantes de los feminismos ha sido el análisis del sistema sexo-género y de la socialización diferenciada, una de las principales herramientas de reproducción social del patriarcado.

El sexo es un hecho biológico de los seres vivos. En el caso de los seres humanos, permite categorizar a la población en hembras o machos en función de ciertas diferencias biológicas. Es imprescindible señalar que esta división se ha establecido tradicionalmente atendiendo tan sólo a los genitales externos cuando en realidad depende de 5 factores biológicos distintos (órganos sexuales externos e internos, características secundarias del sexo, cromosomas, genes y hormonas) y ha sido entendida como algo categórico y binario -se es hembra o se es macho-. Esta concepción, opuesta a la mirada que entiende el sexo como un espectro, supone un reduccionismo de graves consecuencias para la vida y la salud de miles de personas¹².

Por otro lado, el género es una categoría construida social y culturalmente que viene a definir qué entiende cada sociedad y cultura por femenino y masculino. Por tanto, delimita qué valores, conductas y expectativas deben ser propias de los hombres y cuáles de las mujeres.

Estas dos cuestiones diferentes, se igualan en nuestra sociedad patriarcal, asumiendo que las diferencias biológicas implican diferentes capacidades y habilidades, diferencias de conducta y comportamiento, etc. A partir de estas creencias, el patriarcado define las relaciones entre géneros y cuál debe ser la posición de cada uno en el mundo.

La socialización diferenciada

La socialización es el proceso de aprendizaje de las conductas, valores y creencias consideradas adecuadas por una cultura. Se trata de un largo proceso de aprendizaje que se inicia en el momento del nacimiento y se prolonga durante toda la vida. Mediante este proceso, las personas vamos interiorizando actitudes, valores, expectativas y comportamientos característicos de la sociedad que nos ha tocado vivir. Es importante señalar que buena parte de estos conocimientos se integran a partir del aprendizaje vicario: observando cómo se comportan otras personas y los resultados que obtienen con esa conducta sacamos conclusiones sobre qué conviene hacer en diferentes situaciones. En este sentido, las personas adultas, especialmente las figuras de referencia, nos convertimos en modelos para las personas más pequeñas.

La socialización diferenciada es la forma en la que nuestra sociedad, en función del sistema sexo-género, entrena para la vida en sociedad a los hombres y a las mujeres de manera diferente. Este proceso conduce a la creación de normas estereotipadas asignadas a



la conducta de cada persona en referencia a su género y fija los lugares que cada sexo debe ocupar en la sociedad.

Hay cuatro agentes principales de socialización: la familia, el sistema educativo, el juego con los iguales y los medios de comunicación.

- La imitación de las conductas de otras personas en el seno familiar constituye un potente vehículo de adquisición de roles de género en la familia. Así, si en casa siempre es mi madre o mi abuela quien se ocupa de cocinar y de las tareas domésticas, aprenderé -aunque nadie me lo diga explícitamente- que se trata de una labor que corresponde a las mujeres.

- En relación al sistema educativo, aunque las cosas van evolucionando, las niñas se han educado mayormente con libros de texto, contenidos e imágenes en las que rara vez están presentes mujeres, por lo que no disponen de unos modelos o referentes femeninos en los que verse reflejadas y en los que inspirarse.

- En relación a los juegos, la mayoría de los que se enseñan y promueven para las niñas están orientados al cuidado y a tomar un papel asociado al hogar, como los juegos de cocina o las muñecas. En cambio, los juegos «para niños» suelen premiar la competitividad, la fuerza y la agresividad.

- El cine y la televisión, y más recientemente, las redes sociales, son medios que transmiten valores, ideales y modelos a seguir para hombres y mujeres que, en general, reproducen los esquemas patriarcales.

La socialización diferenciada comienza tras la observación de los órganos sexuales del recién nacido, bien en las ecografías prenatales o en el momento del parto. A partir de entonces, las personas del entorno comienzan a relacionarse con la persona recién nacida de manera diferente en función de su sexo biológico, adjudicando roles, actitudes y comportamientos pensados como femeninos o masculinos¹³.

Las masculinidades

A raíz del impulso de los feminismos y de los estudios y prácticas sobre la situación de las mujeres y el análisis de las dinámicas de género, en torno a los años 70 comienzan a aparecer estudios sobre los varones y la masculinidad. R. W. Connell, una de las autoras fundacionales del estudio de las masculinidades, distinguió 4 patrones o modelos de masculinidad¹⁴:

- **Masculinidad hegemónica.**

La masculinidad hegemónica se define como la forma aceptada de ser «un hombre de verdad». Una manera ideal de performar la masculinidad, el espejo aspiracional.

- **Masculinidad cómplice.**



Representa a la gran mayoría de hombres que, si bien no ejercen esa masculinidad hegemónica, se benefician de la subordinación de las mujeres en la sociedad.

● **Masculinidad subordinada.**

Se ubica en una posición de subordinación a otras masculinidades. Es, por ejemplo, la de los hombres homosexuales, los niños y otros hombres que no encajan en el patrón hegemónico.

● **Masculinidad marginada.**

Se trata de masculinidades afectadas por otros ejes de discriminación estructural, como la clase, el color de piel o la etnia, formando grupos humanos considerados inferiores en relación a sus congéneres varones.

Frente a estas categorías, se propone actualmente la construcción de masculinidades corresponsables e igualitarias que dejen atrás estos modelos y contribuyan a la creación de una sociedad más justa y libre.

La masculinidad hegemónica

Hablamos de masculinidad hegemónica y no de masculinidad tradicional porque este modelo ideal de hombre va evolucionando según se transforman la cultura y la sociedad. Así, hablar de masculinidad tradicional remite a un modelo de hombre «antiguo» que ya no es tan vigente ni socialmente aceptado. Podría parecer que, sin masculinidad tradicional, ya habría masculinidades igualitarias. Sin embargo, que hayan cambiado algunos elementos en la forma «ideal» de ser hombre no implica cambios profundos en el fondo: la relación de no equivalencia que los hombres establecen con las mujeres. Estas formas varían según la época y el lugar, es decir, según la cultura que domina en un territorio en un momento histórico dado. Por ejemplo, el uso del tacón fue muy popular entre los nobles franceses del siglo XVII y actualmente su uso está limitado a las mujeres. Otro ejemplo más reciente: *“El hombre que mata a su esposa al sorprenderla en adulterio sufrirá pena de destierro”*. Así recogía el Código Penal español franquista las consecuencias legales para un marido que asesinase a su mujer tras sorprenderla en acto de adulterio. En la actualidad, al menos de manera general, no se valida como antes este comportamiento. Sin embargo, la infidelidad -o la promiscuidad- para las mujeres sigue siendo algo que se sanciona socialmente mucho más que la infidelidad o promiscuidad masculina. Como decíamos, entender la movilidad de estos arquetipos ayuda a clarificar que son construcciones sociales y, por tanto, transformables.

Aunque la masculinidad hegemónica es un modelo ideal que muy pocos hombres satisfacen -de hecho, lo más habitual es que los principales representantes de esta masculinidad sean personajes de ficción o figuras públicas de las que conocemos sólo algunas facetas de su vida- es el espejo desde el que los hombres construyen su identidad masculina y es imprescindible comprenderla para poder transformarla. Se trata de una **estructura simbólica compuesta por**



un conjunto de mitos, creencias y significados sobre el ser hombre que nos indica cómo tiene que ser un hombre «auténtico»¹⁵.

Como señalamos anteriormente, se transmite a las nuevas generaciones a través de las figuras de apego y de otros agentes socializadores, implantando sus contenidos en los cuerpos y mentes de la población más joven, dando legitimidad a una forma de ser y hacer y deslegitimando otras posibles.

Mientras que algunos autores hablan de mandatos o imperativos masculinos (Badinter o Kimmel), otros como Bonino¹⁶ utilizan el término creencias para resaltar sus cualidades imaginarias y de fuerte arraigo subjetivo y emocional.

De igual manera, los diferentes autores que estudian las masculinidades ofrecen diferentes matices sobre los elementos que sustentan la masculinidad hegemónica, aunque básicamente se construye sobre los siguientes pilares (en muchas ocasiones contruidos por oposición a lo supuestamente femenino):

- Un hombre de verdad es poderoso, lleva la iniciativa, controla y domina el mundo a su antojo. Puede utilizar la agresividad y la violencia para imponer su voluntad si es necesario.
- Un hombre de verdad es autosuficiente e independiente, no necesita de otras personas para realizarse (por lo tanto, no debe pedir ayuda, mostrarse vulnerable, etc.).
- Un hombre de verdad «es duro como una piedra» (no llora, no se viene abajo, no muestra emociones humanas básicas asociadas a lo femenino).
- Un hombre de verdad es heterosexual, ajeno por tanto a orientaciones sexuales de otra índole (lo que en ocasiones puede desembocar en sentimientos homófobos para con otros y para con sí mismo).
- Un hombre de verdad tiene que cumplir unas funciones esenciales: debe procrear, proveer a su familia, y protegerla.
- Un hombre de verdad es racional y «sabe», vive desde la certeza (no como las mujeres, inseguras, volubles y emocionales)

Muchos de estos valores son, en realidad, virtudes humanas llevadas al extremo de las que el colectivo masculino se ha apropiado en exclusiva. A su vez, estas creencias se regulan desde un marco muy concreto:

- Son creencias verdaderas e indiscutibles, porque pertenecen al orden natural del mundo.
- Deben ser cumplidas en su totalidad. El no cumplimiento de alguna parte implica ser ubicado como incumplidor total (si no eres belicoso, eres un cobarde, si eres un cobarde, no eres un hombre de verdad).



- La cualidad opuesta (o vivida como contraria) debe ser rechazada por ser antinatural para los hombres. Así, los valores y atributos supuestamente femeninos «contaminan» al hombre.
- Son siempre «los otros» -fundamentalmente otros varones- quienes evalúan de manera constante este cumplimiento: quien más cumple, obtiene mayor prestigio.

A la vez que este sistema patriarcal sitúa a los hombres por encima de las mujeres, también implica una serie de consecuencias negativas que se suelen nombrar como «costes» de la masculinidad. Por un lado, tal y como afirma Kaufman *“El patriarcado existe no solo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre los distintos grupos de hombres”*. Esta jerarquía, basada en unos imperativos casi imposibles de cumplir, genera malestar y sufrimiento para una gran cantidad de varones. Como ya indicó Elizabeth Badinter (1992) los hombres tienen que estar demostrando continuamente que son hombres de verdad, que no son mujeres, niños ni homosexuales. La masculinidad es, aunque resulte paradójico, un valor frágil, siempre en riesgo de ser puesto en entredicho.

Estos mandatos, al privar a los varones de habilidades, valores y atributos asociados a lo femenino, limitan el desarrollo de una vida plena. Provocan desconexión, endurecimiento emocional y relacional, negación y ocultamiento de las vulnerabilidades, impedimentos para percibir el dolor propio y ajeno, limitaciones en el cuidado de sí y de otras personas y fomenta conductas de riesgo¹⁷. Cuando se fracasa en el ejercicio de los roles asignados, como puede sucederles a quienes no son capaces de ejercer el rol de proveedor, suelen aparecer sentimientos de vergüenza y humillación. Una serie de malestares y frustraciones que, además, suelen quedar ocultos tras la máscara masculina de omnipotencia, lo que los hace muy difíciles de abordar y transformar.



Contexto actual

En los vínculos y en las relaciones, tal y como afirma Sara Covas, sabemos que cuando una parte se mueve, para bien o para mal, algo cambia en la otra parte. ¿Qué se está moviendo entre los hombres ante los cambios de las últimas décadas impulsados por los feminismos? Se trata de una pregunta fundamental, para realizar una intervención provechosa es necesario partir de un diagnóstico certero.

Las movilizaciones lideradas por los feminismos en las últimas décadas han dado lugar a una sociedad cada vez más igualitaria y feminista. En España, el 53% de la población se considera feminista; siendo el porcentaje entre las mujeres del 61% y del 45% entre los hombres¹⁸. A la vez, tal y como ha ocurrido siempre a lo largo de la historia, cuando un movimiento social empuja para conquistar derechos, una ola reaccionaria surge para mantener y defender el *statu quo*.

Se dan, por tanto, dos grandes tendencias entre la población masculina: por un lado, un número importante de varones reconoce el valor de los feminismos y de los cambios que es necesario impulsar en nuestra sociedad. El reto aquí pasa por acompañar a estos hombres a que, además de estar de acuerdo discursivamente, desarrollen acciones y cambios concretos, asumiendo un papel proactivo en el cambio social. Por otro lado, una parte importante de los varones se está refugiando en posiciones reaccionarias como respuesta a lo que algunos autores y autoras denominan como “crisis de la masculinidad”¹⁹.

La incorporación de las mujeres al trabajo junto con la reestructuración, inestabilidad y precariedad del mercado laboral²⁰ cuestionan el rol masculino de proveedor -un elemento fundamental de la identidad y autoestima masculina-. Por otro lado, el cuestionamiento de los roles tradicionales de género y el surgimiento de modelos de familia no normativos que superan la noción de familia tradicional deja a los hombres en un lugar de incertidumbre en relación a otro de los pilares básicos patriarcales. La mayor representación de las mujeres en la esfera pública y en sectores tradicionalmente masculinos, así como la inserción en las políticas públicas de ciertos elementos de la agenda feminista están generando que, por mucho que nuestra sociedad diste de ser igualitaria, una parte de la población tenga la percepción de que los feminismos se han hecho hegemónicos. Incluso, en algunos casos, que los feminismos han ido demasiado lejos y que ahora los hombres son los oprimidos. En resumen, las mujeres han ido conquistando algunos derechos y los hombres, poco a poco, han ido perdiendo ciertos privilegios -que una parte significativa de la población sigue percibiendo como derechos-, lo que genera dinámicas de resistencia y reacciones como la exaltación de la masculinidad tradicional (García, 2010) o su posicionamiento como víctimas del contexto actual. Ante esta «crisis de la masculinidad», los modelos de la masculinidad hegemónica se vuelven un punto de anclaje, un “pasado glorioso” donde una parte de los hombres deposita sus esperanzas de recuperar un cierto bienestar y rearticular su forma de estar en el mundo (Kimmel, 2013). Esta ola reaccionaria está aprovechándose de esta crisis de la masculinidad, generando una polarización en toda la sociedad y un cierto repliegue feminista²¹, encontrando en una parte de la juventud española,



especialmente entre los varones, un caldo de cultivo importante que se está promoviendo desde lo que conocemos como “la manosfera”²². Para algunos adolescentes, lo transgresor y desafiante hoy en día es mostrarse anti-feminista.

El trabajo con varones se ha basado, principalmente, en señalar las conductas violentas que ejercen y en tratar de que tomen conciencia de las desigualdades que sufren las mujeres y de los privilegios que ostentan ellos. Es imprescindible seguir haciendo esta labor y es también necesario ayudar a los varones a conectar con un horizonte de bienestar y satisfacción al que pueden aspirar a través de los feminismos. Como dice Bell Hooks en “El deseo de cambiar”: *“En la cultura patriarcal a los hombres no se les permite simplemente ser quienes son y disfrutar de su identidad única. Su valor siempre está determinado por lo que hacen. En una cultura antipatriarcal los hombres no tendrían que demostrar su valor y su valía. Sabrían desde el nacimiento que el simple hecho de existir les da valor, el derecho a ser apreciados y queridos.”*

Desde nuestro punto de vista, el cambio masculino debe impulsarse desde dos lugares que necesitamos hacer complementarios: por un lado, apelando a la ética y a la justicia social como motores de cambio. Por otro lado, apelando a la satisfacción que, al otro lado del espejo, podrán encontrar los varones.

Desde la certeza de que los hombres no nacen machistas, sino que aprenden a serlo, planteamos esta guía como una herramienta para construir y aprender otras formas de vivir la masculinidad. **Abordamos la cuestión de la masculinidad de manera holística y con un pensamiento integrador para trabajar tanto los costes como los privilegios, con una mirada interseccional y un enfoque pedagógico para comprender la complejidad del sistema patriarcal y fomentar el cuestionamiento del modelo hegemónico de ser hombre que propone la sociedad actual.**



Objetivos

Esta guía quiere contribuir a promover la construcción de masculinidades igualitarias, respetuosas y no violentas entre adolescentes, a través de la sensibilización y la reflexión crítica sobre la manera en que se construye, ejerce y reproduce la masculinidad.

Para alcanzar dicho propósito, este documento busca:

- I. Sensibilizar sobre los estereotipos de género facilitando su comprensión y reflexión crítica para entender cómo estos limitan las posibilidades y el desarrollo integral de adolescentes.
- II. Fomentar las relaciones igualitarias promoviendo la construcción de relaciones basadas en la igualdad y el respeto mutuo entre adolescentes, desafiando las normas tradicionales de género que perpetúan la discriminación y la violencia.
- III. Proveer estrategias y herramientas pedagógicas al profesorado para prevenir la violencia de género, abordando sus diversas manifestaciones y sensibilizando a los y las adolescentes sobre sus derechos y la importancia de las relaciones basadas en el buen trato.
- IV. Promover la diversidad y la inclusión fomentando el respeto por la diversidad de identidades y expresiones de género, así como la inclusión de todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.
- V. Apoyar el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la construcción de masculinidades respetuosas y no violentas en adolescentes, tales como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.
- VI. Favorecer la participación de los y las adolescentes en el cambio personal y colectivo incentivando su participación en actividades y discusiones sobre género y masculinidades, promoviendo su capacidad de reflexión crítica y acción transformadora en su entorno escolar y comunitario.
- VII. Apoyar a los equipos docentes proveyéndoles de conocimientos y metodologías actualizadas sobre género y masculinidades, fortaleciendo sus competencias para abordar estos temas de manera efectiva y sensible en el aula.



Propuesta Metodológica

Unas preguntas previas

¿A quién se dirige esta guía?

Este documento está diseñado para ser compartido entre profesionales de la educación formal y no formal, que intervengan o quieran intervenir con adolescentes, así como con cualquier persona interesada en trabajar con ese sector de la población en relación a la construcción de masculinidades igualitarias. Queremos valorar el esfuerzo y el trabajo que realizan todas estas personas, reconociendo la gran responsabilidad que implica, a menudo, sin el suficiente reconocimiento ni apoyo. Esperamos que esta guía os resulte útil y os ofrezca herramientas con las que abordar vuestra labor.

¿Desde dónde miramos al trabajo con adolescentes?

Trabajar con adolescentes desde un enfoque de igualdad de género significa acompañarlos en el cuestionamiento de las relaciones de poder que los atraviesan y apoyar el desarrollo de una mirada crítica hacia sus vivencias personales y colectivas donde estas relaciones se expresan.

Esto implica estar abiertos a la posibilidad de generar tensiones en el grupo y asistir al surgimiento de conflictos. La propuesta es acompañar al grupo “*sentándonos en el fuego del conflicto*”²³ junto al alumnado, sostener la incomodidad y promover un diálogo respetuoso, aunque difícil, para aprender de él y encontrar nuevos caminos para el cambio. Esto es contracultural, ya que vivimos en una sociedad donde el conflicto se evita, se elimina o, cuando es inevitable, se afronta desde el deseo de ganar y no desde la posibilidad de encontrar una solución que satisfaga a las partes involucradas.

Un proceso de aprendizaje y cambio en torno al ser hombre no puede basarse exclusivamente en la transmisión de contenidos, ya que se corre el riesgo de reproducir las jerarquías de dominación existentes en la actualidad. La forma de abordarlo debe enriquecerse con experiencias que revaloricen aspectos atribuidos por el patriarcado a lo «femenino» y utilizarlos como herramientas de conocimiento: el protagonismo de las emociones, el uso del cuerpo, el desarrollo de la empatía y la bienvenida a la duda y al error.

En este sentido, la guía ofrece un marco teórico para que el profesorado tenga el conocimiento teórico básico sobre el tema, una serie de unidades didácticas y una propuesta metodológica útiles a estos fines, evitando cuando sea posible el uso de términos desnaturalizados que puedan generar una predisposición reactiva.



Metodologías propuestas

El Trabajo de Procesos: desarrollado por el psicólogo Arnold Mindell en la década de 1970 es una metodología de facilitación de procesos personales, relaciones y grupales orientada a generar conocimiento a través de un ejercicio consciente de democracia profunda²⁴. Una actitud que reconoce el valor intrínseco de todas las partes de un sistema, dando espacio a todas las experiencias, tanto internas como externas, que se manifiestan en las dinámicas grupales.

Esta metodología, ayuda a dar la bienvenida al conflicto y a la polarización proporcionando un marco que sirve para entender y trabajar con la diversidad de opiniones y emociones que existen en cualquier grupo. En lugar de evitar o suprimir las diferencias, este enfoque las reconoce como una fuente valiosa de aprendizaje y crecimiento.

El enfoque interseccional: desarrollado por Kimberlé Williams Crenshaw, examina cómo las diversas formas de discriminación y opresión social (como el racismo, el sexismo, la homofobia, la xenofobia o el clasismo, entre otros) interactúan y se entrelazan, creando sistemas complejos de desventajas y privilegios. Al adoptar esta perspectiva, se puede acompañar el reconocimiento de la red de relaciones de poder y su uso y abuso en el grupo, ya que dicho marco permite evidenciar cómo las personas no tienen una sola identidad, sino que sus experiencias están moldeadas por múltiples factores como género, etnia, clase social, orientación sexual o capacidades físicas, entre otros. Para manejarse con la diversidad que encontramos hoy en día en las aulas -mucho mayor que la que vivimos hace décadas- esta mirada y la conciencia que trae sobre nuestras diferencias es una herramienta básica que ayuda a crear un ambiente más inclusivo y equitativo, en el que se valoran y respetan las diferentes perspectivas y vivencias de cada una.

De la misma manera, el enfoque interseccional promueve la empatía y la solidaridad, al comprender las múltiples y complejas formas en que se manifiesta la opresión, favoreciendo que el alumnado pueda desarrollar una mayor empatía hacia sus compañeros y compañeras. En relación a las masculinidades, el enfoque interseccional puede ser especialmente útil cuando trabajamos con población masculina que padece opresión en algún otro eje y es reactiva a la mirada feminista.

Mirada restaurativa: centramos el interés en acompañar la reparación de relaciones más que en sancionar el incumplimiento de las normas establecidas en una comunidad. En lugar de enfocarse únicamente en qué reglas se han roto, quién es culpable y cómo debe pagar, este enfoque busca entender todos los factores que han permitido que se produzcan los hechos y atender el daño causado a las personas y a la red de relaciones que las incluye.

Esto fomenta un sentido de responsabilidad personal más profundo que el que genera la imposición de castigos. El proceso de reparación del daño es central en este enfoque, promoviendo acciones significativas y específicas que aborden las consecuencias del comportamiento dañino y ayuden a sanar las relaciones.



El teatro social: el uso del cuerpo y de las emociones facilita la labor de problematización de las relaciones de poder y permite el fluir del diálogo entre los diferentes puntos de vista sobre una temática por medio de los cuerpos en escena.

Incluimos en la categoría de Teatro Social todo el conjunto de técnicas que han sido sistematizadas a lo largo del tiempo por propuestas en donde las artes escénicas se mezclan con la intervención social y con el activismo. Son, por ejemplo, el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, el Theatre for Living de David Diamond o el Teatro Ritual de Héctor Aristizabal.



Pasar a la acción

Antes del taller

Tu posición sobre el tema

Reflexionar sobre nuestra relación personal con el tema que trataremos con el grupo es fundamental. Algunas preguntas que pueden ayudarnos:

- ¿Qué posición tienes en relación a la masculinidad y a las desigualdades de género?
- ¿Hay algún punto de vista en relación a la temática que te activa especialmente y te hace reaccionar?
- ¿Qué sería lo más retador que pudiera pasar en la sesión?
- ¿Qué estilo de comunicación te resulta más difícil acoger?

El grupo

Conocer al grupo con el que vamos a trabajar es básico. Saber la edad, el nivel de conocimientos previos sobre el tema, el nivel de conflicto o tensión que puede generar este trabajo y la capacidad de la clase de tener conversaciones honestas y sinceras es crucial. Por ejemplo, conocer si hay algún conflicto en el aula que esté relacionado con la masculinidad y con el género es clave. Cuando el nivel de cohesión y de percepción de seguridad entre el alumnado para hablar de sus experiencias personales y traer su vulnerabilidad es alto, el trabajo con el aula puede llegar a tomar una profundidad muy transformadora. Cuando el nivel de cohesión y de seguridad es bajo, es recomendable rebajar las expectativas y dedicar buena parte de la sesión a crear estas condiciones.

En relación a su composición, ¿es mejor trabajar con un grupo no mixto, conformado exclusivamente por varones, o con un grupo mixto de chicos, chicas y personas con identidades no binarias?

Lo ideal sería poder combinar ambas estrategias, trabajando primero en un contexto no mixto y posteriormente en uno mixto. Si se pone en práctica esta estrategia, es importante no replicar el binarismo hombres/mujeres y, al menos, dividir al grupo entre varones, por un lado, y chicas y personas con otras identidades de género por otro. Sin embargo, sabemos que lograr esto es muy complicado en el entorno educativo, por lo que la guía está planteada para trabajar en grupos mixtos.

Cuando trabajamos en ese formato observamos cómo es posible explorar las diferentes experiencias situadas en el género, lo que enriquece el debate y la comprensión mutua: poder escuchar, a menudo por primera vez, testimonios relacionados con la opresión que se vive en la



cotidianidad por no pertenecer al género dominante puede ser algo transformador para algunos chicos. Esta opción además permite cuestionar directamente los estereotipos de género en un entorno inclusivo, donde ambos géneros pueden compartir y confrontar sus experiencias y percepciones. Esto apoya también la promoción de la empatía y el entendimiento, facilitando la construcción de relaciones basadas en el respeto y la igualdad. Además, trabajar en grupos mixtos prepara al alumnado para interactuar de manera respetuosa y equitativa en la vida adulta, dado que la mayoría de los entornos sociales y laborales son mixtos.

El riesgo de trabajar en grupos mixtos está muy relacionado con la composición del aula y sus dinámicas de poder en torno al tema. En un contexto mixto el alumnado puede sentirse cohibido o menos dispuesto a participar abiertamente al diálogo en presencia del otro género, activándose con más facilidad una serie de resistencias y mecanismos defensivos. Estas mismas resistencias hacen además que el mismo diálogo pueda llegar a polarizarse rápidamente, lo que no es de por sí una desventaja (como describiremos más adelante) pero requiere de la habilidad necesaria para acompañar el “calor del conflicto”. En clases donde la masculinidad hegemónica es mayoritaria, es probable que las chicas elijan no compartir según qué experiencias ni entrar a ciertos debates. Es importante encontrar un equilibrio aquí entre ayudarlas a traer sus puntos de vista y cuidar su seguridad, ya que en muchas ocasiones este silencio es una manera de evitar consecuencias dañinas. En clases donde los puntos de vista feministas sean mayoritarios, puede ocurrir que algunos chicos no se atrevan a traer sus cuestionamientos y dudas sobre el tema o que, si lo hacen, lo hagan desde una actitud desafiante y poco seria, acompañada de una escucha superficial y selectiva.

Una de las recetas más importantes ante estas dinámicas es devolver al grupo lo que está ocurriendo, idealmente sin juicio, e invitar al grupo a elegir si quiere mantenerse en ese esquema o quiere modificarlo para que se produzca un diálogo más profundo. Otro aspecto importante es, **siempre que se pueda, huir del debate de ideas y llevar el diálogo a las experiencias reales del alumnado con quien estemos trabajando.**

Durante el taller

Las dinámicas grupales

Crear un proceso de cohesión grupal antes de empezar con el tema de la sesión, a través de juegos de distensión, puede ser fundamental, ya que ayuda a crear un ambiente de confianza e intimidad entre los y las participantes.

Además, permiten estudiar las dinámicas grupales y la manera en que está distribuido el poder en el grupo. Al observar quién participa más, quién menos, a quién se le hace más caso y quién está en situación de mayor vulnerabilidad, podemos entender mejor las relaciones en el grupo asegurando así que todas las personas tengan una oportunidad equitativa de ser escuchadas y valoradas.



Las normas de convivencia

Cuando empezamos un nuevo proceso con un grupo, un elemento clave es acompañar a sus miembros a generar de manera participativa normas de convivencia claras que faciliten el aprendizaje, la sensación de seguridad y la confianza para poder expresarse. Es importante que las normas estén vinculadas a comportamientos claros. Por ejemplo, hablar de «respeto», sin más, genera un acuerdo poco claro. Plantear que vamos a respetar los límites propios y los de los demás, no forzándonos ni forzando a nadie a intervenir o participar si no lo desea, es más útil.

En cuanto al uso de la palabra, la socialización masculina genera en los varones la tendencia a ocupar más espacio en las discusiones grupales. Para equilibrar esta dinámica se pueden traer normas, como limitar el tiempo de las intervenciones o esperar a que todo el mundo haya hablado al menos una vez para intervenir por segunda vez.

Dado que se trata de un tema que genera polarización, es necesario contar con un cierto nivel de confrontación. Una de las reglas que nosotros utilizamos es clarificar que todos los puntos de vista son bienvenidos, pero es imprescindible estar presente y escuchar las respuestas e impactos que nuestra intervención haya podido generar.

Para construir estas indicaciones, podemos presentar una propuesta a la clase, pero también es crucial abrir el espacio para que las y los miembros del grupo puedan proponer ideas y contribuir activamente al establecimiento de estas normas. Para ello, es útil dar espacio primero a la reflexión individual, luego a compartir en parejas o en pequeños grupos y, finalmente, en el grupo grande.

La polarización en el diálogo

La polarización en el diálogo no es algo necesariamente negativo, lo es cuando la comunicación entre las partes no es efectiva. En ese caso, lo único que se consigue mediante la misma es que escale el conflicto, que la comunicación sea cada vez más agresiva y que las personas se hagan daño, llegando en ocasiones a la violencia física. Para que sea útil, es necesario facilitar el diálogo para que cada rol pueda expresar su parte y escuchar -comprendiendo profundamente- la información que trae el otro rol.

¿Qué es un *rol*? Según la mirada del Trabajo de Procesos, cualquier grupo genera un campo de información compuesto por todos los puntos de vista sobre la realidad del grupo en relación al tema que esté abordando en el momento. Según la identidad grupal, algunos puntos de vista serán más aceptados y será fácil y cómodo escucharlos. Son los mayoritarios para el grupo. Por otro lado, los que más se alejan de la identidad grupal, la retan y la ponen en juicio, serán marginados: no se les dará voz y su expresión será hostigada. A estos diferentes puntos de vista, desde este enfoque, les llamamos *roles*.



Los miembros del grupo pueden, de manera más o menos consciente, ocupar diferentes roles según su predisposición, historia de vida, y posición en el grupo. Así, cada rol será ocupado por diferentes personas a la vez, que le den matices diferentes.

Todos los roles tienen una función en el grupo y lo que el grupo necesita para caminar hacia el cambio es que pueda darse un diálogo en profundidad entre ellos. El objetivo es traer la sabiduría que cada parte alberga (no necesariamente en sus contenidos, pero sí en su esencia, en su motivación profunda, que va más allá de las ideas) por muy lejos que esté un punto de vista mayoritario del grupo.

El camino o, por lo menos, una propuesta en ese sentido, pasa por ocupar de manera consciente un rol grupal que, a menudo, está desocupado: el rol de la facilitación, que cuida el flujo de comunicación entre otros roles para que puedan traer su verdad y, a la vez, escuchar la del otro lado.

Ocupar el rol de la facilitación es poder habitar un lugar desde donde mirar al grupo y a los roles que emergen con apertura y curiosidad real, habitando una actitud radical de bienvenida hacia todos los roles²⁵. Les mira con genuina curiosidad, sabiendo que detrás de los contenidos y de los posicionamientos ideológicos, hay, en la profundidad de la experiencia personal de cada participante, una sabiduría que es necesaria para el grupo y, sistémicamente, para el mundo entero. Cuando somos capaces de acompañar su expresión y se permite el diálogo, se transforma en una experiencia de superación y de creación de nuevos conocimientos.

Cuando el diálogo se calienta

La polarización en el diálogo se relaciona con las posiciones de centro y margen en un grupo. El centro representa los valores y creencias que reflejan la identidad mayoritaria del grupo y el margen, en cambio, se refiere a quienes no comparten esas creencias y valores. Vivir en el centro permite una expresión más fácil y segura, mientras que estar en el margen complica la participación y puede llevar a la autocensura como forma de autoprotección. Esta dinámica puede llevar al estancamiento del diálogo y reproducir exclusión y opresión, generando tensiones que dificultan la comunicación.

La facilitación debe buscar que el diálogo avance y aparezca el conflicto sin permitir que aumente su escalada. Para ello, **una labor fundamental de la facilitación es enmarcar lo que está ocurriendo y, cuando surge el conflicto, dirigir el diálogo para que se ralentice el proceso comunicativo**. Además, es importante tener en cuenta la dinámica de la habíamos: quienes ocupen en ese momento el margen probablemente necesiten apoyo para traer su punto de vista y, quienes están más en el centro, pueden necesitar que se les recuerde la importancia de escuchar. La facilitación debe ayudar al grupo a tomar conciencia de las señales y el ambiente, utilizando intervenciones para enmarcar la situación: señala un silencio tenso o un ritmo acelerado en la conversación. Detenerse, observar y avanzar despacio en los momentos de tensión permite evitar el daño y fomentar un espacio donde se genere conocimiento compartido.



Las resistencias en el grupo

El trabajo en masculinidades no es un trabajo fácil. El proceso de reconocer las actitudes machistas, el lugar de privilegios habitado, de comprometerse con la toma de responsabilidad en el día a día y con el cambio no es, naturalmente, un itinerario cómodo. Todo lo contrario. Es más que normal, por ende, que nos encontremos, antes o después, con resistencias.

Por un lado, nos encontramos con las resistencias del alumnado que, independientemente del género, ocupa el rol del *estatus quo*, la oposición de la cultura patriarcal a las propuestas de cambio aportadas por los movimientos feministas. Es un lugar que, a pesar de interpelar y expresarse a nivel individual, representa una voz sistémica que pertenece a una cultura entera.

En otro lugar nos encontramos con las resistencias propias de los varones que se encuentran, desde su lugar de privilegio, interpelados por las actividades propuestas.

Las posiciones de privilegio implican una cierta ceguera y hace que nos resulte difícil a primera vista reconocer que el nuestro no es un hábitat natural, sino un lugar construido culturalmente y basado, para su funcionamiento, en la desigualdad. Nuestros adolescentes están «aburridos» de escuchar estos mensajes. La mejor receta para abordar estas resistencias es animarles a que escuchen las experiencias reales de sus compañeras.

Resulta difícil para alguien que se identifica con ser buena gente -y la mayoría de nuestros adolescentes se identifican así- admitir que tiene responsabilidad y, en algunas ocasiones, también ocupa el papel de opresor. Algo relativamente habitual entre los varones es identificar a los hombres machistas -aquellos que deben cambiar- como “los otros”, los “hombres malos”, los “monstruos”, “los violadores”, “los asesinos”. Es importante ayudarles a ver que, efectivamente, hay grados de violencia y, a la vez, todos los varones han sido educados en el patriarcado y, por tanto, tienen, en mayor o menor medida, esas creencias dentro.

Es posible que todas estas resistencias se expresarán, de manera más o menos explícita durante el trabajo: podrán tomar la forma de silencios o risas y codazos. O podrán presentarse como bromas pesadas, insultos machistas más o menos velados o representaciones explícitas de memes.

Acoger, en este sentido, se refiere a aceptar el emerger de una resistencia e investigar con curiosidad la experiencia personal y el mundo emocional que se esconden detrás: ¿Qué es lo que hay detrás de una broma? ¿Qué es lo que es difícil de nombrar con asertividad y se esconde detrás del humor? ¿Tal vez la necesidad de expresar el enfado, el dolor o el miedo? ¿Qué es lo que le duele, le enfada o le asusta a ese chico en concreto que ha hecho la broma? ¿Qué nos duele, enfada o asusta a los hombres en el grupo en relación a lo que nos ocupa en el diálogo?

Puede que sea complicado llegar hasta esas respuestas o puede que las mismas no sean de agrado para el resto del grupo, pero son las que nos van a permitir seguir profundizando en el diálogo y poder dejar la superficie de las batallas teóricas.



Una vez más, no significa que todo esté permitido: los límites son los que se han acordado en las normas de convivencia y nuestro trabajo sigue siendo el de co-garantizar la seguridad del espacio de trabajo, la violencia no está permitida.

Después del taller

La evaluación

El aspecto principal de la fase posterior es evaluar el proceso para aprender de él, algo clave para saber si estamos logrando lo que nos proponemos y si realmente estamos generando un impacto positivo en el alumnado. El proceso evaluativo nos ayuda a valorar qué está funcionando y qué podemos mejorar para el futuro, dándonos una base sólida para ajustar el proceso.

La retroalimentación nos permite entender cómo el alumnado está asimilando los conceptos y si están aplicando estos aprendizajes en su vida diaria. Además, puede revelar resistencias y límites que podemos abordar en futuras sesiones. Esto no solo mejora la calidad del proceso, sino que también contribuye al desarrollo de la persona facilitadora, ayudándola a ser más efectiva y sensible a las necesidades y realidades de su alumnado. En las diferentes actividades ofrecemos estrategias de evaluación para cada una de ellas.

El trabajo interior

De igual manera que antes de comenzar la sesión os invitamos a tomar conciencia de cómo nos relacionamos con el tema, otro aspecto importante al acabar la sesión tiene que ver con nosotras mismas, con cómo salimos de ella y qué podemos hacer si, al salir, nos encontramos intranquilas.

Habrà sesiones ligeras y otras más densas. Habrà sesiones repletas de descubrimientos y toma de conciencia y otras en donde la violencia y las resistencias hayan ocupado el escenario.

Es importante, al acabar, reflexionar sobre cómo nos sentimos después de la sesión y encontrar estrategias que nos ayuden a volver a un lugar interno de tranquilidad. A esto le llamamos trabajo interior: detectar que algo nos ha afectado nos da pistas sobre lo que necesitamos trabajar para poder estar más presentes con el grupo y nos proporciona información útil sobre las diferentes posibilidades de intervención.

Puede ser un ejercicio individual de autorreflexión, como el que te dejamos a continuación o tal vez una charla con un compañero o compañera sobre lo que ha ocurrido y cómo lo has vivido.

También puede ser útil contar con espacio de supervisión facilitado por otra profesional: una mirada externa que nos apoye en investigar sobre aquellos roles que más nos activan y descubrir puntos ciegos a iluminar en nuestras intervenciones.



Propuestas didácticas

Existen muchas opciones posibles a la hora de plantear el recorrido de una guía de trabajo sobre masculinidades para adolescentes. A continuación, presentamos una propuesta que se basa en nuestra experiencia de trabajo. Somos conscientes que muchos temas pueden quedarse fuera y para ello, os invitamos a conectar también con todos los trabajos metodológicos de los que bebe esta guía y que se indican en el apartado bibliográfico o, por qué no, generar recursos propios.

De hecho, la invitación es que se pueda experimentar con la propuesta, utilizando solo alguna de las unidades didácticas o ir centrándose en aquellos ejercicios, entre todos los presentados, que puedan resultar más útiles en función del grupo.

Dicho esto, nuestra propuesta dibuja un recorrido en cuatro áreas temáticas para el trabajo con adolescentes que pasa por las siguientes etapas:

- A. La socialización de género
- B. Los costes de la masculinidad hegemónicas
- C. Los privilegios de la masculinidad hegemónica
- D. La toma de responsabilidad en los hombres

Empezar con la socialización permite comprender cómo se forman y perpetúan las expectativas de género desde una edad temprana y ayuda a entender que todos y todas estamos atravesados por estos patrones.

Este paso es fundamental para que reconozcan que muchas de sus actitudes y comportamientos no son innatos, sino aprendidos y, en muchas ocasiones, reproducidos de manera inconsciente. Al identificar las fuentes de estas influencias -como la familia, la escuela y los medios de comunicación- los y las adolescentes pueden comenzar a reflexionar sobre los condicionantes de género existentes.

Después, abordar los costes que la masculinidad hegemónica tiene para los varones ayuda a ver las consecuencias negativas que estos roles y expectativas pueden tener en sus propias vidas y en las de los demás. Estos costes pueden incluir la presión para no mostrar vulnerabilidad o ser temerarios, lo que puede llevar a, entre otros, problemas de salud mental, fracaso escolar, relaciones superficiales y comportamientos de riesgo. Al entender estos costes, los adolescentes pueden ver la necesidad de cambiar y buscar formas de ser más saludables y auténticas.

A continuación, explorar los privilegios asociados con la masculinidad permite a los y las adolescentes reconocer el poder que tiene el género masculino sobre los demás géneros, simplemente por ser hombres, y cómo ese poder es fuente de dolor y abusos en la cotidianidad.



Al identificar estos privilegios, los adolescentes pueden desarrollar una mayor empatía y un sentido de justicia.

Finalmente, la toma de responsabilidad personal y social es crucial para traducir el conocimiento y la comprensión en acción. Este paso implica que los adolescentes reconozcan su papel y su agencia y se planteen si desean contribuir a su perpetuación o al cambio. Al asumir la responsabilidad, pueden comenzar a hacer cambios en su comportamiento y a influir positivamente en sus pares y comunidades. Esta toma de responsabilidad también fomenta el liderazgo y el compromiso con la igualdad de género, alentando a los y las adolescentes a ser agentes activos de cambio en la sociedad.



ÍNDICE DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS



🦋 Unidad 1. La socialización

📖 Actividad 1.1. Las sillas

🕒 Actividad 1.2. ¿A qué jugabas en tu infancia?

€ Unidad 2. Costes

📖 Actividad 2.1. ¡HELP!

🕒 Actividad 2.2. Cajas y máscaras

✂ Unidad 3. Privilegios

📖 Actividad 3.1. La rueda de los privilegios y las opresiones

🕒 Actividad 3.2. Privilegios en venta

🗣 Unidad 4. Responsabilidad y cambio

📖 Actividad 4.1. ¡Actúa para el cambio!

🕒 Actividad 4.2. Construyendo responsabilidad en el aula



Unidad 1. La socialización

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reflexionar sobre los aprendizajes implícitos e inconscientes.
- Identificar cómo se adquieren los aprendizajes en temprana edad.

MARCO TEÓRICO

La socialización es el proceso cultural mediante el cual las personas aprenden las conductas, valores y creencias aceptadas por su cultura, comenzando desde el nacimiento y continuando a lo largo de la vida. Este aprendizaje, se basa en la observación de modelos de comportamiento en adultos, quienes influyen especialmente en las personas más jóvenes. La socialización diferenciada asigna roles y expectativas distintas a hombres y mujeres según el sistema sexo-género, perpetuando normas estereotipadas que delimitan los lugares sociales de cada género. Los principales agentes de socialización incluyen la familia, el sistema educativo, los juegos con iguales y los medios de comunicación, que refuerzan estos roles. Por ejemplo, en la familia, las tareas domésticas asumidas mayoritariamente por mujeres enseñan implícitamente su asociación con el género femenino. En la educación y en los medios, la falta de representación femenina y la promoción de juegos basados en la competitividad para niños y juegos basados en los cuidados para niñas consolidan estas divisiones. La socialización diferenciada comienza al asignar roles de género desde el nacimiento, moldeando actitudes y comportamientos de acuerdo con el sexo biológico.

Actividad 1.1 Las Sillas

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

Objetivo de la actividad:

- Comprender los procesos de socialización y el proceso de socialización diferenciada.
- Explorar los sesgos inconscientes en relación al género aprendidos en el proceso de socialización.

Metodología:

La actividad se fundamenta en un enfoque participativo y reflexivo que utiliza herramientas como el aprendizaje experiencial, el diálogo grupal y la construcción colectiva de conocimiento. La propuesta pone énfasis en promover la reflexión crítica y el consenso a través de dinámicas que



faciliten la identificación y análisis de los mensajes que la socialización transmite sobre los roles de género. El diálogo grupal es central para garantizar un espacio seguro donde el alumnado pueda compartir ideas y experiencias, mientras que la construcción colectiva se apoya en herramientas visuales como registros en la pizarra, que permiten organizar y consensuar las aportaciones del grupo.

Duración estimada:

50 minutos

Materiales:

- Pizarra y tizas (o equivalente)
- Sillas para toda la clase, dos o tres sillas que se dejan libres y una mesa. Idealmente, dispuesto todo en círculo.
- Ficha “Los Mandatos de la Masculinidad Hegemónica”

Desarrollo de la actividad:

La actividad comienza explicando que vamos a hacer un experimento. Se invita al grupo a que observe el aula y cuente, mentalmente y de manera individual, el número de sillas vacías que hay²⁶.

Una vez que se haya terminado el conteo, se compartirán los resultados. Por regla general - especialmente si no había ninguna silla en una esquina que sea difícil de ver- las respuestas coinciden o, a lo sumo, varían en un número de 1 o 2 unidades (siempre habrá alguien al que se le escape “esa” silla o dirá que no ha contado aquella otra porque tenía una carpeta encima y, por tanto, no estaba “vacía”).

A continuación, se explica que ya ha concluido el experimento y que nos ha permitido demostrar que todos y todas sabemos lo que es una silla, «increíble, ¿no?». En ese momento se suelen producir risas o comentarios («claro, profe, no somos tontos»). Entonces, se pide al grupo reflexionar sobre cómo es posible que todos y todas sepamos que determinados objetos son sillas. En ocasiones lanzamos esta pregunta «¿Alguna vez habéis tenido un profesor o profesora que os diese la clase de sillas? Que llegase un día y dijese: abrid el libro de texto de las sillas, vamos a empezar por la lección 1, Qué es una silla. Una silla es...»

Los y las estudiantes compartirán sus respuestas, mencionando posibles fuentes de aprendizaje como el hogar, la escuela u otros entornos cotidianos. Aquí se trata de apoyar al grupo a entender cómo funciona la socialización: nadie nos ha explicado nunca lo que es una silla, pero a fuerza de ver a nuestra familia hablar y usar sillas, de ver a personajes de series o películas hablar y manejar sillas, etc., hemos ido aprendiendo lo que es una silla y para lo que sirve.



Una vez hecho, podemos nombrar el concepto de socialización y explicarlo brevemente para, a continuación, preguntar qué otras cosas han aprendido de manera implícita, sin una enseñanza directa. En el caso de que no salga la cuestión de género, invitamos al alumnado a considerar la posibilidad de que, a través de la socialización, también hayamos aprendido lo que es ser un hombre y lo que es ser una mujer. Para ello, explicamos el concepto de socialización diferenciada, basada en un modelo binario -donde se es hombre o mujer- y donde cada uno de estos géneros debe tener ciertos comportamientos y actitudes para encajar en ese esquema.

El siguiente paso va dirigido a que la clase identifique y nombre cuáles son esos mensajes que hemos recibido sobre cómo ser hombres o mujeres. Para ello, dibujamos en la pizarra una tabla de dos columnas, una para chicos y otra para las chicas. Se pregunta a la clase ¿Cómo dice la sociedad que tienen que ser los hombres? ¿Y las mujeres? Se van apuntando solo aquellas cuestiones en las que la clase está de acuerdo.

Presentamos aquí un ejemplo de tabla realizada en un aula para facilitar la comprensión del ejercicio y la forma de registrar las características que el alumnado proponga.

La sociedad dice que los hombres son...	La sociedad dice que las mujeres son...
Fuertes	Débiles
Racionales	Emotivas
Independientes	Sensibles
Nobles	Histéricas
Directos	Cuidadoras
Seguros	Manipuladoras
Valientes	Retorcidas
Machotes	Intuitivas
Mujeriegos	Multitarea
Agresivos	Cariñosas
Impulsivos	Cotillas
No lloran	Estrechas
	Envidiosas

El siguiente paso sirve para pensar sobre el papel que se da a los hombres y a las mujeres en la sociedad. Para ello, tapamos o borramos el encabezamiento y dejamos solo la lista de valores y atributos. Preguntamos al grupo «¿Cuáles de estas actitudes, independientemente de a quién se asocian, son más valoradas en nuestra sociedad?» Dado que muchos de ellos son pares *opuestos*, podemos ayudar a la reflexión con preguntas tipo: «¿Qué pensáis que se valora más,



ser fuerte o ser débil? ¿Ser independiente o dependiente? ¿Ser muy racional o muy emocional?»
En aquellas cualidades que la clase considere como valiosas, añadimos un signo positivo. En aquellas que tengan menos valor, un signo negativo. Si sobre alguna de ellas no hay acuerdo, se apuntan ambos signos (+-). Tras repasar la pizarra, preguntamos si observan alguna tendencia o patrón.

La sociedad dice que los hombres son...	La sociedad dice que las mujeres son...
Fuertes +	Débiles -
Racionales +	Emotivas +-
Independientes +	Sensibles -
Nobles +	Histéricas -
Directos +	Cuidadoras +
Seguros +	Manipuladoras -
Valientes +	Retorcidas -
Machotes +-	Intuitivas +
Mujeriegos +-	Multitarea +
Agresivos -	Cariñosas +
Impulsivos +-	Cotillas -
No lloran -+	Estrechas -
	Envidiosas -

El resultado del ejercicio muestra cómo los valores asociados a lo masculino se valoran más, en general, que los asociados a lo femenino. Para terminar la sesión, es interesante que el alumnado reflexione sobre esos mandatos. Es útil hacerlo en grupos pequeños (parejas) o incluso a nivel individual. ¿Qué os parecen estos mensajes? ¿Sois así? ¿Queréis ser así? ¿Qué pensáis que os pasaría si no sois así pero el resto de personas esperan que lo seáis?

Conceptos esenciales

Los sesgos inconscientes de género operan a través de la automatización de estereotipos en nuestro cerebro. Estos estereotipos se forman y refuerzan desde una edad temprana debido a la exposición constante a normas sociales, medios de comunicación, cultura y experiencias personales. Nuestro cerebro, para ahorrar energía y procesar información rápidamente, desarrolla atajos mentales conocidos como heurísticas. Los estereotipos de género se convierten en parte de estos atajos, permitiendo que nuestro cerebro haga juicios rápidos y automáticos sobre las personas basados en su género.



- Los sesgos inconscientes son creencias predefinidas sobre las características, roles y comportamientos adecuados para hombres y mujeres. Influyen en cómo percibimos y tratamos a las personas según su género, perpetuando desigualdades y limitaciones en diversas esferas de la vida.
- Afectan la forma en que evaluamos y tomamos decisiones sobre las personas en contextos profesionales, educativos y sociales. Esto puede llevar a discriminación en la contratación, promoción y asignación de tareas, donde las mujeres y las minorías de género pueden ser subvaloradas o pasar desapercibidas.
- No actúan de manera aislada, sino que interactúan con otros tipos de discriminación, como la etnia, la edad, la orientación sexual y la clase social. Esta interseccionalidad amplifica las barreras y desafíos enfrentados por personas pertenecientes a múltiples grupos marginados, complicando aún más la lucha por la igualdad de género.

Tips de facilitación:

Antes de comenzar, explica claramente el objetivo y el proceso de la actividad. Asegúrate de que todos entiendan que deben contar las sillas en silencio y de manera individual. A veces hay tareas tan fáciles que resulta difícil entenderlas.

Durante la discusión de los resultados, anima al alumnado a compartir sus experiencias y pensamientos sobre cómo aprendieron a identificar sillas. Usa preguntas abiertas para estimular la reflexión.

Una vez discutido el aprendizaje implícito de identificar sillas, conecta este proceso con cómo se adquieren estereotipos de género de manera similar, destacando la automatización de estos estereotipos en el cerebro.

Algo que a veces nos funciona: resaltar la libertad personal de cada cuál para decidir sobre su vida. Los cambios más profundos y sostenibles son aquellos que elegimos dar por nosotros mismos. Por ejemplo, tras el ejercicio de la socialización, podemos preguntar ¿nos vale esta manera de ser hombres?

Es habitual que, ante alguno de los mensajes que salen, alguien -chico o chica- comente que en su casa nunca le han dicho eso. Podemos aclarar que estamos hablando de tendencias generales. Efectivamente, cada caso es particular y siempre puede haber diferencias. Sin embargo, es probable que, aunque ese mensaje concreto nunca lo haya recibido en su casa, sí que lo haya recibido a través de otros agentes socializadores (televisión, etc.).

Evaluación

Al finalizar la sesión, entrega una breve encuesta para evaluar la efectividad de la actividad, preguntando cómo la actividad ha hecho reflexionar al alumnado sobre los estereotipos de género y su propio proceso de socialización. Es posible utilizar las siguientes preguntas:



- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?
- ¿Cómo ha influido esta actividad en tu forma de pensar sobre los estereotipos de género?
- ¿Qué aspectos de tu propio proceso de socialización identificaste durante la actividad?
- ¿En qué medida consideras que esta actividad te ha ayudado a entender mejor el impacto de los estereotipos de género en la sociedad?

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula

Ofrecemos una serie de actividades complementarias para continuar trabajando sobre la socialización diferenciada.

Proyección en el aula del video #HeforShe <https://www.dailymotion.com/video/x67ik8y> y comentar con el alumnado.

Dedicar un pequeño espacio, por ejemplo, una vez por semana, a comentar situaciones cotidianas donde aparezcan sesgos o estereotipos. Puede ser un suceso del recreo, una escena en un cuento o un comportamiento observado en el aula. El objetivo es que, con el tiempo, los alumnos vayan afinando su capacidad de detectar y cuestionar estos patrones.

Bibliografía/Filmografía

Expectativas de género. Video elaborado por HeforShe, una iniciativa de la ONU que invita a hombres y personas de todos los géneros a unirse a las mujeres por un mundo más igualitario. <https://www.youtube.com/watch?v=GEqRhNSisel>

Si tú lees, ellos leen. Campaña del Ministerio de Cultura que incluye un vídeo que refleja el aprendizaje por repetición. <https://youtu.be/zyH2Ciblsug?feature=shared&t=7>

Actividad 1.2 ¿A qué jugabas en tu infancia?

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años

**Objetivo de la actividad:**

- Reflexionar sobre la socialización diferenciada para comprender cómo influye en la creación de estereotipos y roles de género.
- Analizar cómo los juguetes de la infancia influyen en la formación de identidades y roles de género
- Fomentar actitudes críticas hacia los estereotipos de género, impulsando una mayor inclusión y equidad en la percepción de roles

Metodología:

La actividad utiliza trabajo individual, por parejas y con toda el aula para poner en común los tipos de juegos a los que jugaban los chicos y chicas y analizar sus componentes de género, prestando especial atención a los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Duración estimada:

50 minutos

Materiales

- Pizarra y marcadores
- Papel y bolígrafos para el alumnado (opcional)
- Ficha “Los Mandatos de la Masculinidad Hegemónica”

La masculinidad hegemónica es un concepto desarrollado por R.W. Connell en su obra *Masculinities* (1995). Esta idea describe un modelo culturalmente dominante de ser hombre, que se posiciona como la norma frente a otras masculinidades. Este modelo otorga poder y privilegios a quienes lo encarnan, a la vez que perpetúa estructuras de desigualdad de género y margina otras formas de ser hombre.

Características Principales:

- 1) Dominio y poder:** La masculinidad hegemónica se asocia con la autoridad y el control, tanto en la esfera pública como en la privada. Refuerza una estructura jerárquica donde el hombre tiene un papel dominante sobre las mujeres y otras masculinidades subordinadas.
- 2) Rechazo de lo femenino:** Los hombres que reproducen esta forma de masculinidad evitan comportamientos y actitudes que se consideran femeninas. Este rechazo refuerza la idea de que la feminidad es inferior y ajena al ser masculino.



3) Autosuficiencia emocional: Los mandatos hegemónicos promueven la idea de que los hombres deben ser emocionalmente independientes, evitando mostrar vulnerabilidad o emociones que no sean la ira.

4) Competitividad y éxito: Se espera que los hombres busquen continuamente el éxito y la validación a través del logro profesional y social, valorando la competencia como una forma de reafirmar su posición.

5) Uso de la violencia: La agresividad y la disposición a usar la fuerza se consideran válidas y, a veces, necesarias para mantener el poder y la autoridad.

Implicaciones

La reproducción de la masculinidad hegemónica refuerza las desigualdades de género y limita tanto a los hombres como a las mujeres. Para los hombres, implica la presión de cumplir con expectativas que afectan su bienestar emocional, fomentan comportamientos de riesgo y perpetúan relaciones desiguales. Para las mujeres, implica vivir desde una posición subalterna. Connell también destaca la existencia de masculinidades subordinadas y cómplices. Las primeras se refieren a formas de masculinidad que son oprimidas por la hegemonía (por ejemplo, hombres homosexuales), mientras que las cómplices no encarnan del todo la hegemonía, pero se benefician de las estructuras de poder existentes y del desequilibrio de poder entre hombres y mujeres.

Descripción de la Actividad:

La facilitadora invita al alumnado a pensar durante unos minutos en los juegos a los que jugaban cuando tenían 3, 4 o 5 años. Le pide que recuerde con quién jugaba, dónde jugaba y cómo se sentía mientras jugaba. El alumnado puede escribir o dibujar sus recuerdos en un folio para organizar sus pensamientos y recuerdos.

A continuación, se pide que lo comparta brevemente con la persona que tienen al lado y, después, en grupo grande, se escuchan ejemplos de juegos. La persona facilitadora va apuntando en la pizarra, remarcando aquellos ejemplos que se repiten. Es habitual que haya diversidad y, a la vez, patrones claros.

Una vez que se tengan suficientes ejemplos en la pizarra, empieza la fase de análisis, que se realiza sobre aquellos juegos que muestren patrones. Se invita al alumnado a desgranar los aspectos diferenciadores de cada juego a través de preguntas como:

¿Qué personajes están presentes en el juego? ¿Qué papel juegan en la historia que se desarrolla?

¿Cuáles son los objetivos de esos personajes? ¿Qué tiene que pasar para que el juego salga bien o mal?



- ¿Qué cualidades tienen las personas que participan en el juego?
- ¿Qué cualidades tienen los personajes con los que juegas? ¿Qué cosas se les da bien hacer? ¿Cuáles son sus habilidades?
- ¿Cuál es el escenario donde transcurre el juego? ¿Dónde estamos?

En otra parte de la pizarra se van agrupando los elementos encontrados, diferenciándolos según los condicionantes de género que percibimos. Por ejemplo, en relación a los objetivos del juego (ej. ganar vs cuidar), las cualidades (la fuerza, la valentía, vs la ternura y la paciencia) o los espacios donde se desarrollan (el mundo vs la casa).

En este momento se presentan los condicionantes de género y se invita al alumnado a reflexionar sobre las conexiones que encuentra entre los mismos y los juegos que se han analizado.

Se evidencia como el conjunto de cualidades asignadas a un género y a otro se va aprendiendo a lo largo de los primeros años de vida en función del sexo de nacimiento y tendrá efecto en nosotros y en las personas con las que nos relacionamos en función del valor asignado socialmente a dichas cualidades.

Utilizar la ficha de “los mandatos de la masculinidad hegemónica” como documentación complementaria.

Conceptos esenciales:

- Desde el nacimiento, niños y niñas reciben un trato diferente basado en expectativas de género, lo que refuerza roles tradicionales.
- Los juguetes, la ropa y las interacciones con adultos varían según el género, perpetuando estereotipos y desigualdades a lo largo de la vida.
- Los condicionantes de género limitan el desarrollo personal y profesional, alentando a las niñas a ser cuidadoras y a los niños a ser independientes.
- La socialización de género ocurre en la familia, escuela, medios de comunicación y grupos de pares, internalizando normas como naturales.
- La socialización diferenciada perpetúa la discriminación, estableciendo dinámicas de poder que pueden llevar a comportamientos abusivos.
- Una gran cantidad de juegos “de chicos” se basan en que quien juega se identifica con un personaje que es claramente el protagonista de la historia, que vive todo tipo de aventuras y desafíos, que se enfrenta a problemas y/o enemigos y que siempre sale victorioso gracias a sus habilidades y capacidades. En muchas ocasiones, incluso, rompiendo las reglas y los límites



para lograr su objetivo “pues ahora tengo rayos X y entonces consigo...” “pues revivo y entonces...”. Es decir, el niño se identifica con un personaje que es el protagonista de la historia. Para que el juego sea satisfactorio, el personaje tiene que lograr sus metas (encontrar el tesoro, derrotar a sus enemigos, etc.) y, si es necesario, puede romper las reglas de la realidad y estirar los límites para lograr sus objetivos. En muchas ocasiones el escenario de estos juegos es el mundo.

● Por otro lado, una gran cantidad de juegos “de niñas” se basan en un esquema muy diferente. Si pensamos en juegos como hacer comidas, jugar a ser mamá o incluso jugar a médicos, la persona que juega se identifica con un personaje que no es exactamente el protagonista y cuyas necesidades no están en el centro. Para que el juego de cuidar a un bebé salga bien y sea satisfactorio, son las necesidades del bebé las que hay que cubrir. Es decir, el éxito se basa en satisfacer las necesidades del otro. En muchas ocasiones el escenario donde transcurre el juego será el hogar.

Tips para la facilitación:

Después de haber dado las instrucciones, alguien probablemente dirá en voz alta: “no me acuerdo”, “no jugaba a nada” o “no tenía juguetes”. Este tipo de intervenciones pueden venir desde una cierta espontaneidad verídica, de las ganas de hacer reír al resto y, en ocasiones, también puede ser una resistencia a volver a recordar un período, la infancia, que tal vez no haya sido tan placentero como nos gustaría que fuera. Podemos entonces invitarle a que traiga el recuerdo más antiguo que tiene en relación al jugar feliz. Si no recuerdan, también se les puede pedir que piensen a qué juegan sus hermanos y hermanas pequeñas, si los tienen, u otras personas de esa edad que conozcan.

En la fase de análisis de los juegos, es esencial, para la facilitadora, tener claro el concepto de condicionantes de género y tener mapeados los principales que construyen el ser hombre y el ser mujer, así como evidenciado en la ficha de soporte para acompañar a desgranar la relación entre cada juego o juguete y los condicionantes implícitos.

Evaluación:

Al finalizar la sesión, entrega una breve encuesta para evaluar la efectividad de la actividad, preguntando cómo la actividad ha hecho reflexionar al alumnado sobre los estereotipos de género y su propio proceso de socialización. Es posible utilizar las siguientes preguntas:

Es posible utilizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué has aprendido?



- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?
- ¿Cómo ha influido esta actividad en tu forma de pensar sobre los estereotipos de género?
- ¿Qué aspectos de tu propio proceso de socialización identificaste durante la actividad?
- ¿En qué medida consideras que esta actividad te ha ayudado a entender mejor el impacto de los estereotipos de género en la sociedad?

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

Una actividad complementaria que se puede proponer al alumnado es que acuda a un gran centro comercial donde haya sección o planta de juguetes. Un centro comercial representa los valores mayoritarios de una sociedad, en ese sentido es un gran escaparate de «la normalidad²⁷». La actividad es de observación -bien de manera individual o en grupo- y posterior puesta en común en el aula. ¿Hay alguna indicación expresa -escrita- que explique que hay juguetes «para niños» y otros «para niñas»? Aunque no la haya, ¿percibís si existen esas diferencias en los juguetes? ¿Qué elementos os hacen pensar que sí las hay?

Bibliografía/Filmografía:

[Video sobre estereotipos de género y educación](#) (en inglés con subtítulos en castellano) realizado por el Instituto Europeo para la Igualdad de Género.

Galet-Macedo, C. (2014). El juego como aprendizaje social de género en la infancia. TEXTURA-Revista de Educação e Letras, 16(32).

Cómo eliminar los estereotipos de género durante el juego. UNICEF. <https://www.unicef.org/parenting/es/desarrollo-infantil/como-eliminar-estereotipos-genero-durante-juego>

Artículo y materiales sobre la Red de patios inclusivos y sostenibles. Pandora Mirabilia. <https://www.pandoramirabilia.net/project/red-de-patios-inclusivos-y-sostenibles/>

Unidad 2. Costes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fomentar un espacio de aprendizaje colaborativo donde los adolescentes puedan compartir experiencias y construir un entendimiento compartido de cómo los estereotipos de género afectan sus vidas cotidianas y las de quienes les rodean.



- Promover la reflexión crítica sobre los mandatos tradicionales de la masculinidad y cómo éstos afectan la percepción y el comportamiento de los adolescentes, enfatizando su impacto en la salud mental, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional.

MARCO TEÓRICO:

El modelo hegemónico de masculinidad impone un conjunto de normas y comportamientos que los hombres deben seguir. Estas normas, que incluyen la autosuficiencia, el control emocional, la agresividad y la dominación, tienen un impacto profundo no solo a nivel personal, sino también en las relaciones interpersonales y en la estructura social en general. A nivel personal, estas presiones constantes afectan la salud física y mental de los varones, moldeando su relación consigo mismos y con su bienestar emocional. En el ámbito interpersonal, condicionan sus interacciones con otras personas, limitando la capacidad de establecer relaciones profundas y empáticas. Finalmente, a nivel social, perpetúan estructuras de poder y desigualdad que refuerzan los patrones de dominación y exclusión.

En el ámbito de la salud mental, a nivel personal, se observa que los hombres enfrentan consecuencias serias al intentar mantener las expectativas de la masculinidad hegemónica. Aunque las tasas de trastornos mentales, como la ansiedad y la depresión, afectan a ambos sexos, los hombres tienen menos probabilidades de buscar apoyo psicológico.

Este fenómeno se debe, en parte, al estigma social que asocia la búsqueda de ayuda con la debilidad y a la presión por demostrar autosuficiencia. Ante esta realidad, es fundamental trabajar en la alfabetización emocional de los varones, promoviendo su capacidad para identificar, comprender y expresar emociones. Este desarrollo emocional no solo mejora su bienestar personal, sino que también facilita su capacidad para establecer relaciones saludables y reduce el aislamiento. Asimismo, resulta crucial fomentar la capacidad de pedir ayuda en caso de necesidad, desmontando la idea de que buscar apoyo es un signo de debilidad.

La socialización en esta forma de masculinidad, que afecta tanto a nivel personal como interpersonal, comienza desde la infancia, a menudo reforzada por la familia, la educación y los medios de comunicación (incluyendo redes sociales, series, cine y publicidad). Desde pequeños, los varones aprenden a reprimir emociones como el miedo, la tristeza o la vulnerabilidad. Esto contribuye a un aislamiento emocional que no solo impacta su salud mental, sino que también genera problemas en sus relaciones interpersonales, dificultando la comunicación empática y la construcción de vínculos profundos.

En el ámbito social, las estadísticas sobre el acceso a servicios de salud mental ilustran esta desigualdad. Aunque se estima que más del 20% de los y las adolescentes en todo el mundo sufren de algún trastorno mental, los chicos son menos propensos a buscar tratamiento que las chicas.



Esta brecha de género en la búsqueda de apoyo refleja no solo una barrera personal, sino también un impacto social más amplio, perpetuando un sufrimiento no reconocido que, a menudo, deriva en consecuencias fatales.

El modelo hegemónico también tiene implicaciones significativas en las relaciones interpersonales. La idea de que los hombres deben ser dominantes y evitar comportamientos percibidos como débiles perpetúa la violencia y las conductas de control en sus interacciones. Numerosas investigaciones²⁸ indican que esta estructura contribuye a la reproducción de patrones de violencia interpersonal y dificultad en la comunicación emocional. A nivel social, estas dinámicas refuerzan estructuras de desigualdad que dificultan el desarrollo de relaciones más igualitarias. Los hombres que se adhieren estrictamente a estos roles estereotipados experimentan mayores niveles de estrés y conflictos en sus relaciones familiares y de pareja, donde la presión por mantener la imagen de autoridad y control puede llevar al deterioro de los vínculos y al aislamiento social.

Estas implicaciones subrayan la importancia de promover una comprensión crítica de las normas de género y de los costes personales, interpersonales y sociales asociados con la perpetuación de la masculinidad hegemónica. Parte de esta promoción implica trabajar tanto en pro de la alfabetización emocional como el desarrollo de la capacidad de pedir ayuda, lo que no solo beneficia a los varones a nivel personal, sino que también crea un entorno social más inclusivo y saludable para todas las personas. La aceptación de formas más diversas y flexibles de ser hombre, que permitan la expresión emocional y la empatía, se presenta como una alternativa necesaria para mitigar estos impactos negativos y fomentar relaciones más igualitarias.

Actividad 2.1 ¡Help!

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

Objetivo de la actividad:

Reflexionar sobre la importancia de saber pedir ayuda, especialmente en situaciones de riesgo, y sobre cómo las normas de la masculinidad hegemónica pueden influir negativamente en la disposición de los adolescentes varones para hacerlo.

Metodología:

La actividad se basa en el uso del dilema moral, una herramienta educativa y de análisis que presenta a los y las participantes una situación conflictiva en la que deben tomar decisiones basadas en juicios éticos. Este recurso busca fomentar la reflexión profunda y el desarrollo del pensamiento crítico, al enfrentar a las personas con escenarios donde las respuestas no son claras o absolutas, orientándoles a evaluar los valores y principios en juego.



El dilema presenta una vivencia cotidiana de una persona adolescente, sobre el que el alumnado dialogará para encontrar soluciones a su situación.

Duración estimada:

90 minutos

Materiales:

-  Folios DIN A4
-  Bolígrafos

Desarrollo de la actividad:Parte 1. Lectura del dilema moral (5 minutos)

Comienza la sesión presentando a los y las participantes un dilema moral en el que un joven enfrenta una situación de riesgo:

"La vida de Juan, de 16 años, ha cambiado mucho últimamente. Hasta el año pasado, se sentía bien y a gusto, las cosas marchaban bien para él. Este curso está enfrentando mucho estrés debido a problemas familiares (sus padres se están separando) y a presiones escolares (sus notas han bajado en el último trimestre del 6,5 al 4). Ha estado sintiéndose abrumado y siente que no puede manejarlo. De vez en cuando alguien le dice que le nota raro. Cuando esto pasa, Juan se siente muy incómodo y suele responder con un vacile, para quitarse de encima el comentario. El malestar es tan alto que últimamente rehúye a su amigo Carlos, con el que solía pasar muchas tardes, no quiere que le pregunte qué tal lo está llevando. No ha hablado con nadie sobre cómo se siente, prefiere intentar aguantar como sea, se dice a sí mismo que ya se pasará, que tiene que ser fuerte."

Parte 2. Diálogo en clase (30 minutos)

Facilita un diálogo en clase utilizando preguntas que ayuden a las y los participantes a explorar la situación que está viviendo Juan y sobre las dinámicas de pedir ayuda siendo un chico:

-  ¿Qué crees que está sintiendo Juan?
-  ¿Cómo crees que evolucionará su historia?
-  ¿Qué podría hacer Juan para estar mejor?
-  ¿Por qué crees que Juan no pide ayuda?
-  ¿Qué expectativas sociales sobre lo que significa ser un hombre podrían estar influyendo en la decisión de Juan?



- ¿Cómo crees que las normas de masculinidad pueden afectar la disposición de los chicos a pedir ayuda?
- ¿Qué podrían hacer las personas cercanas a Juan para ayudarlo a sentirse más cómodo pidiendo ayuda?

Parte 3. Ejercicio individual: Subiendo la Escalera (20 minutos)

Después del diálogo, entrega a cada participante un folio y pídele que dibuje una escalera con 5 peldaños. Explica que cada peldaño representa una situación diferente en la que se podría pedir ayuda:

- **Peldaño 1:** Pedir ayuda para una tarea «sencilla».
- **Peldaño 2:** Pedir consejo a un amigo sobre un problema personal.
- **Peldaño 3:** Hablar con un adulto de confianza sobre una preocupación importante.
- **Peldaño 4:** Buscar apoyo emocional profesional.
- **Peldaño 5:** Pedir ayuda en una situación de emergencia o riesgo.

Pide a las y los participantes que se imaginen en cada una de esas situaciones y que reflexionen sobre lo que les impide o les facilita pedir ayuda en cada nivel.

Parte 4. Puesta en común (15 minutos)

Reúne al grupo para discutir lo que escribieron durante el ejercicio. Algunas preguntas para guiar la discusión podrían ser:

- ¿Qué dificultades encontraron al subir la escalera?
- ¿Qué les facilitó pedir ayuda en los primeros peldaños?
- ¿Qué creen que les podría ayudar a subir más en la escalera?
- ¿Cómo creen que las expectativas de género influyen en los distintos niveles de la escalera?

Esta puesta en común permitirá que los y las participantes compartan sus reflexiones y aprendan unos de otros.

Parte 5. Datos sobre la dificultad de pedir ayuda en hombres y datos de suicidio (15 minutos)

Concluye la actividad proporcionando información relevante sobre la dificultad que enfrentan muchos adolescentes varones para pedir ayuda, debido a las normas sociales sobre la masculinidad: para ello, comparte estadísticas sobre la prevalencia de problemas de salud



mental y tasas de suicidio entre adolescentes varones, subrayando la importancia de pedir ayuda y cómo romper con los estereotipos de género puede salvar vidas. Usa como apoyo documental el Informe Anual del Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad del Gobierno de España²⁹

Por ejemplo:

- Datos sobre la baja tasa de consulta a servicios de salud mental por parte de adolescentes varones en comparación con las chicas.
- Estadísticas que muestran que los hombres tienen una mayor tasa de suicidio que va incrementándose con la edad, pero que tienden a pedir menos ayuda cuando enfrentan problemas emocionales.

Parte 6. Cierre (5 minutos).

Preguntar al alumnado por los aprendizajes y por la valoración de la experiencia.

Tips para la facilitación:

Asegúrate de que las y los participantes se sientan cómodos/as para compartir y expresar sus pensamientos sin temor al juicio. Establece normas de respeto y empatía desde el inicio de la sesión para promover una participación abierta.

Utiliza preguntas abiertas y reformula las respuestas de las y los participantes para incluir a otras personas en el diálogo. Esto ayuda a que todas las personas se sientan involucradas y a que el intercambio sea más rico y diverso.

Comparte ejemplos personales o historias que resalten la importancia de pedir ayuda y cómo desafiar las expectativas de género. Esto incentivará a las participantes a reconocer sus propios obstáculos y a reflexionar con sinceridad sobre su experiencia.

Ajusta el tiempo de cada parte de la actividad según la dinámica del grupo. Si notas que se profundiza en el diálogo o en la reflexión individual, permite un poco más de tiempo para asegurar una exploración completa de las emociones y aprendizajes de los y las participantes.

Evaluación:

Para la evaluación de la actividad se cuenta con dos estrategias complementarias. Por un lado, en la parte final de la actividad, la persona que la ha dinamizado obtiene información directa de los participantes. Se pueden emplear las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?



¿Qué has aprendido?



¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?

Por otro lado, se puede solicitar a cada participante que complete una breve reflexión escrita sobre lo que aprendieron y cómo es, para ellos, la dinámica en relación a pedir ayuda.

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

Creación de un "Póster del Bienestar". Proponer un proyecto de grupo en el que el estudiantado diseñe un póster sobre la importancia de pedir ayuda, que incluya mensajes de apoyo y recursos de ayuda emocional.

Construye de manera participativa con el alumnado aquellos mensajes que consideren que favorecen el pedir ayuda y el sentirse apoyada.

(Aquí algún ejemplo: "Pedir ayuda es un signo de valentía" o "Tu voz importa: compartir lo que sientes puede ayudarte a sentirte mejor").

De la misma manera mapea con el grupo los recursos a nivel de centro educativos y de servicios públicos adonde es posible acudir en caso de necesidad de apoyo emocional, como es el caso del servicio de Orientación o de las personas referentes en términos de Mediación y Convivencia en el Centro, o de los servicios municipales de apoyo psicológico y de atención a la infancia. Los pósters pueden exponerse en la escuela para promover una cultura de apoyo y empatía.

Bibliografía/Filmografía:

De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: masculinidad, salud mental y salud reproductiva. *Género y salud en el Sureste de México*, 199-219.

BOLA, J. J. *Un baile de máscaras: Redefinir la masculinidad*. Ediciones Paidós, 2021.

Sanmartín Ortí, A., Kuric Kardelis, S. & Gómez Miguel, A. (2022). La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7319236

Boneta-Sádaba, N.; Tomás-Forte, S.; García-Mingo, E. (2023) Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7797449



Actividad 2.2 Cajas y máscaras

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

Objetivo de la actividad:

Reflexionar sobre cómo las normas de género influyen en la identidad masculina y femenina y explorar las diferencias entre lo que los y las adolescentes muestran al mundo y lo que realmente sienten.

Metodología:

Actividad participativa y reflexiva, centrada en la exploración individual y discusión en grupos pequeños seguidos de una puesta en común en plenaria. Se inicia con una introducción a los perfiles arquetípicos de adolescentes para contextualizar a las personas participantes en las expectativas sociales que enfrentan. Los y las participantes se dividen en grupos y trabajan colaborativamente para identificar las normas de género impuestas fomentando la reflexión colectiva sobre las expectativas y limitaciones impuestas por la sociedad.

Duración estimada:

120 minutos

Materiales:

-  Folios DIN A3
-  Folios DIN A4
-  Rotuladores
-  Ficha “Los Mandatos de la Masculinidad Hegemónica”:

La masculinidad hegemónica es un concepto desarrollado por R.W. Connell en su obra *Masculinities* (1995). Esta idea describe un modelo culturalmente dominante de ser hombre, que se posiciona como la norma frente a otras masculinidades. Este modelo otorga poder y privilegios a quienes lo encarnan, a la vez que perpetúa estructuras de desigualdad de género y margina otras formas de ser hombre.

Características Principales:

1) Dominio y poder: La masculinidad hegemónica se asocia con la autoridad y el control, tanto en la esfera pública como en la privada. Refuerza una estructura jerárquica donde el hombre tiene un papel dominante sobre las mujeres y otras masculinidades subordinadas.



2) Rechazo de lo femenino: Los hombres que reproducen esta forma de masculinidad evitan comportamientos y actitudes que se consideran femeninas. Este rechazo refuerza la idea de que la feminidad es inferior y ajena al ser masculino.

3) Autosuficiencia emocional: Los mandatos hegemónicos promueven la idea de que los hombres deben ser emocionalmente independientes, evitando mostrar vulnerabilidad o emociones que no sean la ira.

4) Competitividad y éxito: Se espera que los hombres busquen continuamente el éxito y la validación a través del logro profesional y social, valorando la competencia como una forma de reafirmar su posición.

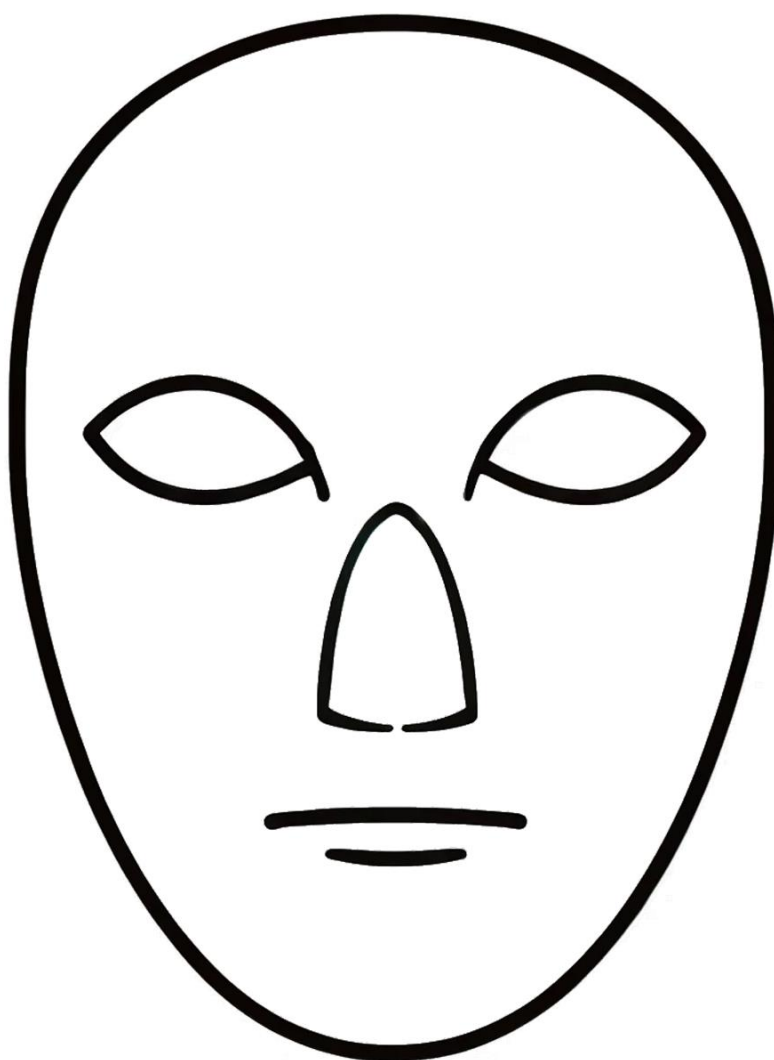
5) Uso de la violencia: La agresividad y la disposición a usar la fuerza se consideran válidas y, a veces, necesarias para mantener el poder y la autoridad.

Implicaciones

La reproducción de la masculinidad hegemónica refuerza las desigualdades de género y limita tanto a los hombres como a las mujeres. Para los hombres, implica la presión de cumplir con expectativas que afectan su bienestar emocional, fomentan comportamientos de riesgo y perpetúan relaciones desiguales. Para las mujeres, implica vivir desde una posición subalterna. Connell también destaca la existencia de masculinidades subordinadas y cómplices. Las primeras se refieren a formas de masculinidad que son oprimidas por la hegemonía (por ejemplo, hombres homosexuales), mientras que las cómplices no encarnan del todo la hegemonía, pero se benefician de las estructuras de poder existentes y del desequilibrio de poder entre hombres y mujeres.



LA MÁSCARA:



**Desarrollo de la actividad:**Parte 1. Introducción: presentación de perfiles (15 minutos)

Comienza la sesión presentando los tres perfiles de adolescentes que se explorarán durante la actividad:

- El Popular: es el chico que parece tenerlo todo, es admirado y seguido por otros, pero también puede sentir la presión de mantener su estatus.
- El Desplazado: es el chico que se siente apartado, poco entendido por sus compañeros, y que a menudo se ve a sí mismo como un extraño dentro del grupo.
- El Malote: es el chico que expresa su identidad a través de la rebeldía y la agresividad, y que a menudo utiliza la intimidación para mantener el control.

Parte 2. Ejercicio: construyendo la MAN BOX (15 minutos)

Explica el concepto de la "Man Box" (o 'Caja del Hombre'), que representa las normas rígidas y limitantes sobre lo que se espera del hombre hegemónico. Para ello puedes basarte en la ficha "LOS MANDATOS DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA".

Instrucciones:

- Divide a las personas participantes en tres grupos, asignando un perfil a cada grupo: popular, desplazado, malote.
- Pide a cada grupo que discuta y anote en un folio DIN A3 lo que la sociedad y sus compañeros/as de clase esperan de cada uno de estos tipos de chicos. Preguntas para guiar la discusión:
 - ¿Cómo debería comportarse el popular/desplazados/malote según las expectativas de las demás personas?
 - ¿Qué no se le permite hacer o expresar?
 - ¿Qué tipo de emociones o comportamientos serían típicos de cada uno de ellos?

Desarrollo:

- Una vez que los grupos hayan completado su discusión, reúne al grupo y pide que presente los resultados de su reflexión ("Man Box").
- Discute en conjunto cómo estas cajas limitan las expresiones auténticas y pueden llevar a problemas de identidad y presión emocional.



Parte 3. Ejercicio: la máscara (30 minutos)

Después de explorar la "Man Box", introduce el concepto de "la máscara": las cosas que los chicos muestran al mundo para cumplir con las expectativas de su "Man Box", versus lo que realmente sienten por dentro.

Instrucciones:

- Entrega a cada participante una ficha de máscara
- Pide que escriba en la parte externa de la máscara cómo actúa en su vida diaria, lo que quieren mostrar al mundo.
- Luego, pide que en la parte interna de la máscara escriba qué aspectos tiende a ocultar y prefiere no mostrar a las demás personas.

Parte 4 Reflexión (30 minutos):

- Después de completar la máscara, invita a las personas participantes a compartir sus reflexiones, centrándose en las diferencias entre el exterior (lo que muestran) y el interior (lo que sienten) de la máscara.
- Preguntas:
 - ¿Qué diferencias notaron entre lo que se muestra y lo que se siente?
 - ¿Cómo creen que estas máscaras nos afectan en nuestra vida diaria?
 - ¿Por qué creen que sentimos la necesidad de usar una máscara?

Parte 5. Puesta en común y discusión final (30 minutos)

Cierra la actividad facilitando un diálogo grupal, apoyándote en las siguientes preguntas:

- ¿Qué podemos hacer para permitir que los chicos, independientemente de su perfil, se sientan libres de expresar lo que realmente sienten?
- ¿Cómo podemos apoyar a nuestros compañeros para que no sientan la necesidad de esconderse detrás de una máscara?
- ¿Qué impacto tienen las expectativas de la "Man Box" en la salud mental y emocional de los chicos? Si eres chica, ¿Qué impacto crees que tiene en los chicos de tu entorno?

<i>Tips para la facilitación:</i>
--

Antes de comenzar con los ejercicios, revisa el nivel de seguridad y cohesión del grupo. Si es necesario, realiza dinámicas previas³⁰ que aumenten la conciencia y seguridad entre las



personas participantes para que se sientan con mayor confianza al compartir y participar de forma abierta.

Al facilitar la presentación y la discusión de los perfiles y la "Man Box", utiliza preguntas abiertas y reformula las respuestas de las personas participantes para profundizar en la conversación y mantenerla enfocada en la exploración de las expectativas de género.

Comparte ejemplos o pensamientos que demuestren vulnerabilidad y autenticidad para animar a las participantes a ser honestas en sus propias reflexiones, especialmente durante la actividad de la máscara. Revisa la respuesta emocional del grupo y ajusta la metodología si es necesario para mantener un ambiente de respeto y seguridad.

Evaluación:

Para la evaluación de la actividad se cuenta con dos estrategias complementarias. Por un lado, en la parte final de la actividad, la persona que la ha dinamizado obtiene información directa de las personas participantes. Se pueden emplear las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?

Por otro lado, se entrega al terminar la actividad una breve encuesta anónima con preguntas abiertas como:

- ¿Cuánto sentiste que la actividad te ayudó a entender las expectativas impuestas por la "Man Box"?
- ¿En qué medida crees que la actividad te ha permitido reflexionar sobre tus propias experiencias y emociones?
- ¿Consideras que compartir en grupo y la creación de la máscara te ayudaron a expresar aspectos de tu identidad que usualmente no compartes si eres chico y a identificar estos aspectos como tales si eres chica?

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

Es posible generar un espacio periódico de diálogo para que el estudiantado comparta experiencias relacionadas con cómo se han enfrentado o desafiado las expectativas de género en su vida diaria. Estos diálogos pueden centrarse en cómo se sienten respecto a las "máscaras" que usan y los esfuerzos que están haciendo para expresarse de manera más auténtica.

**Bibliografía/Filmografía:**

Newsom, J. S., & Anthony, J. (. (2015). *The Mask You Live In*. [San Francisco, California, USA], Kanopy Streaming

Porter, T. (2016). *Breaking Out of the "Man Box": The Next Generation of Manhood*. Simon and Schuster.

Unidad 3. Privilegios**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Reflexionar sobre el concepto de privilegio, entender la mirada interseccional y reflexionar sobre cómo los privilegios forman parte de la masculinidad hegemónica.
- Ofrecer herramientas prácticas para identificar los privilegios de la masculinidad hegemónica.
- Repensar los privilegios de la masculinidad hegemónica en relación a la ética, al buen trato y al trabajo para crear sociedades igualitarias.

MARCO TEÓRICO:

El concepto de privilegio llega a nuestra lengua desde la palabra latina *privilegium*, formada a partir de *privum* -privado- y *lex* -ley-. Es decir, *privilegium* era una ley o medida excepcional que se aplicaba exclusivamente a un particular -o a un grupo de particulares- y cuyo resultado implicaba que se les eximía de alguna obligación o se les concedía una ventaja especial que el resto de personas no disfrutaba. Este sistema de leyes y normas generaba una sociedad de clases diferenciadas y estratificadas donde cada grupo disponía de una serie de derechos y libertades que determinaban sus opciones de vida. A lo largo de la historia hemos ido construyendo sociedades cada vez más igualitarias.

En la antigua Roma³¹, por ejemplo, la sociedad se organizaba entre quienes ostentaban la ciudadanía romana -patricios y plebeyos- y disfrutaban de numerosos derechos políticos y legales y entre quienes no gozaban de dicho estatus -libertos, esclavos y clientes-, cuyas vidas eran mucho más difíciles y dependían de las personas de clases superiores. Las mujeres, independientemente de su clase social, carecían de gran parte de los derechos otorgados a los varones. Por ejemplo, no podían votar o ser elegidas para cargos públicos y era su «pater familias» quien tenía derecho a decidir con quién se debían casar o divorciarse. En la Edad Media, la nobleza y el clero estaban exentos de pagar tributos a la corona y, para ser juzgados por cualquier delito, el Rey debía dar su autorización. En la actualidad, siguen existiendo algunos privilegios explícitamente recogidos en los sistemas jurídicos -por ejemplo, la protección especial



que tiene el Jefe del Estado en nuestro país-, aunque en general, los marcos jurídicos actuales -basados en la democracia como sistema de gobierno y en la Declaración Universal de Derechos Humanos- tratan de dotar a todas las personas de los mismos derechos y libertades³².

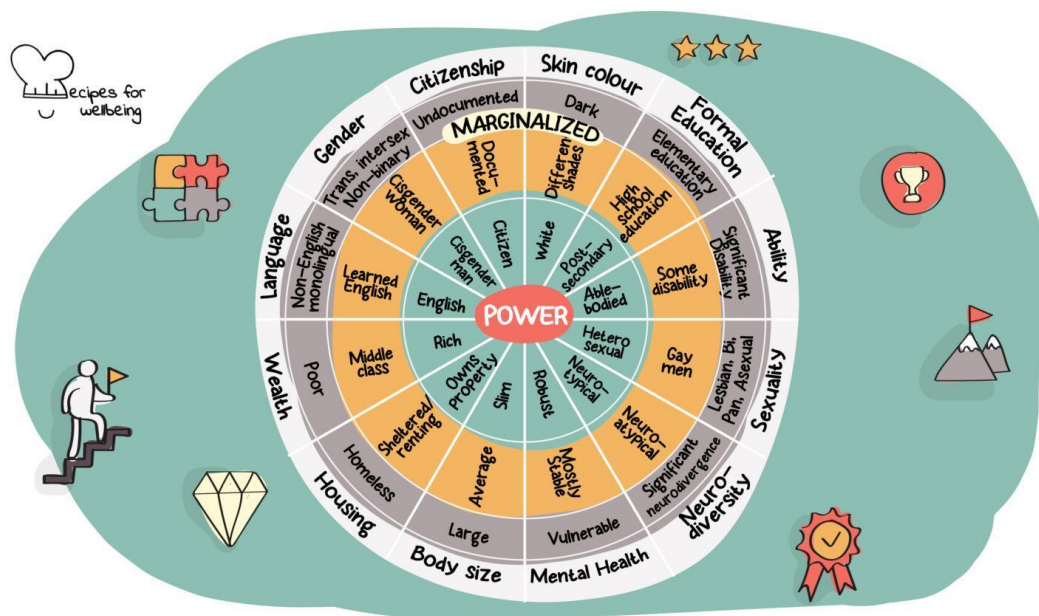
En la época contemporánea, el concepto de privilegio comienza a utilizarse también desde las ciencias sociales para nombrar las ventajas exclusivas o especiales que tienen unas personas respecto de otras, incluso cuando no están explícitamente recogidas en los códigos legales. William E. B. Du Bois, sociólogo afroamericano, fue el primero en utilizar el concepto de privilegio en el campo de la sociología en su ensayo “Las almas del pueblo negro”, de 1910, donde señalaba cómo los afroamericanos son perfectamente conscientes de la discriminación racial y de los efectos que tiene en sus vidas mientras que los estadounidenses blancos vivían como si la discriminación racial no existiese, viviendo una “normalidad inconsciente” que Du Bois calificó de privilegiada.

En nuestras sociedades, una serie de tradiciones culturales y sociales, así como ciertas ideologías y sistemas de creencias, construyen categorías -género, etnia y color de piel, clase social, orientación sexual, etc.- y asignan una serie de valores a cada una de ellas que generan ventajas y desventajas “inmerecidas”, en el sentido de que nos afectan y condicionan nuestra vida independientemente de nuestros actos individuales.

Siguiendo esta mirada, podemos ver cómo cada persona forma parte de una matriz de categorías y contextos por la que será, en algunas ocasiones, privilegiada y, en otras, desfavorecida. La etnia, el color de piel, el género y la clase social son generalmente considerados como los factores más determinantes de estas dinámicas. Algunos factores son bastante visibles, como el color de piel y el género, mientras que otros, como la nacionalidad, lo son menos.

Algunos factores de privilegio son, en parte, determinados por los esfuerzos y méritos de la persona -por ejemplo, para hablar más de una lengua es necesario dedicar tiempo y esfuerzo a aprenderla- mientras que otros, como la etnia o la clase social de la familia en la que hayamos nacido, son enteramente involuntarios.

Un esquema visual que ayuda a entender esta realidad es lo que se conoce como rueda de las opresiones o de los privilegios, en la que cada sección muestra un eje de opresión o discriminación -género, color de piel, orientación sexual, etc. y sitúa en el centro las características que la sociedad valora como positivas -aquellas que gozan de más privilegios- y en los márgenes, las características menos valoradas -aquellas que sufren discriminación en esa categoría concreta.



Las personas privilegiadas suelen ser inconscientes de estas dinámicas y tienden a considerar su situación como «lo normal», ignorando las facilidades y ventajas de las que gozan frente a otras personas y grupos. El proceso de toma de conciencia sobre estos privilegios puede ser incómodo, ya que toca la identidad personal y pone en cuestión el sentido de habernos ganado nuestro lugar en el mundo. La mirada sobre los privilegios no niega los esfuerzos y méritos de cada persona, simplemente los pone en relación con las dinámicas estructurales y sistémicas del mundo en el que vivimos. Mientras estas diferencias y sistemas de creencia sigan vigentes, los privilegios sociales seguirán existiendo.

En ocasiones estas diferencias no son privilegios, sino derechos que no se están cumpliendo para todas las personas. Para distinguir si se trata de uno u otro caso, es útil preguntarse: ¿es deseable quitar este privilegio a este grupo de personas? Si la respuesta es no, no se trata de un privilegio sino de un derecho del que también tendrían que disfrutar otras personas. Pongamos dos ejemplos. ¿Es deseable que los varones también se sientan inseguros caminando solos por la calle? Dado que la respuesta es no, la seguridad no sería un privilegio, sino un derecho insatisfecho para las mujeres. Vayamos al segundo, ¿es deseable que los varones se hagan corresponsables de las tareas del hogar? Dado que la respuesta es sí, en este caso se trata de un privilegio masculino. Este tipo de preguntas nos ayudan a orientar la acción social transformadora.

Rango, poder y privilegios

Las dinámicas de poder existen en todos los grupos e influyen significativamente en los procesos humanos. Si el poder es la capacidad que tenemos las personas para transformar e influir en nuestro medio y en nuestro entorno, **el rango se refiere a la posición o estatus que cada una de nosotras ocupa en relación al resto de personas en un momento dado**. Es decir, el rango es el estatus que tenemos unas personas respecto a otras en las relaciones, los grupos, las



comunidades y el mundo. El rango está íntimamente conectado con los privilegios -más privilegios equivalen a más rango- y es algo fluido, dinámico y complejo que depende tanto del contexto inmediato como del contexto social más amplio. Hay cuatro áreas que otorgan más o menos rango.

● **El rango social.** Relacionado con aquello que la sociedad en la que vivimos valora y coloca en el centro y que considera menos valioso. Se articula a través de los diferentes ejes sobre los que está construida nuestra cultura: el género, la clase, el color de piel y la etnia, las creencias religiosas, el canon de belleza imperante, etc.

● **Rango contextual.** Tiene que ver con el contexto y con el sistema en el que se encuentra la persona en una situación concreta. En ocasiones tiene que ver con roles formales y visibles - como por ejemplo el diferente estatus que tiene un profesor o profesora respecto a su alumnado- y también con cuestiones menos explícitas -como la antigüedad en el sistema: normalmente ser la persona recién llegada a un grupo nos otorga menos rango que las que participan desde hace más tiempo.

● **Rango personal.** También llamado rango psicológico. Tiene que ver con la autoestima y el nivel de seguridad y confianza que una persona tiene en sí misma. Haber sido queridos de niños/as, que nuestras percepciones hayan sido validadas o haber superado dificultades y retos de manera más o menos exitosa nos otorgan más rango en esta área.

● **Rango transpersonal.** Se basa en la conexión -o falta de la misma- con algo que va más allá de uno/a y nos conecta con una fuente de poder superior a nosotros que nos da paz, seguridad y confianza. Puede estar relacionada con creencias religiosas o con fuertes valores morales o éticos.

Todas estas áreas se dan a la vez y generan unas dinámicas complejas y fluidas que, en un momento dado, otorgan a unas personas más rango que a otras. Por lo general, una persona que en un momento dado tenga rango alto se va a 'sentir en casa', cómoda, tranquila y segura de sí misma; mientras que una que lo tenga bajo va a sentirse más insegura, incómoda, quizá hasta inadecuada.

Actividad 3.1 La rueda de los privilegios y las opresiones

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

**Objetivo de la actividad:**

Comprender el concepto de privilegio y entender cómo estos operan en la actualidad desde una mirada interseccional.

Metodología:

Actividad participativa y reflexiva.

La actividad propuesta se centra en el aprendizaje experiencial, la reflexión individual y el diálogo grupal, diseñada para fomentar la participación activa y el análisis crítico desde una perspectiva interseccional. Se combinan dinámicas vivenciales y de rol con herramientas visuales y ejercicios personales para facilitar la comprensión del concepto de privilegio y cómo este opera en diferentes ejes sociales.

Este enfoque busca generar conciencia a través de la experiencia directa, utilizando juegos que simulan desigualdades y situaciones reales, seguido de espacios reflexivos para analizar las emociones y aprendizajes derivados. Estas herramientas permiten que el alumnado reflexione tanto en grupo como de manera individual, promoviendo un ambiente seguro para compartir ideas y explorar sus propias posiciones en los ejes de privilegio y opresión. Se prioriza la confidencialidad en los ejercicios personales para garantizar una introspección honesta y respetuosa, y se finaliza con una puesta en común que favorece la construcción de aprendizajes colectivos.

Duración estimada:

50 minutos

Materiales:

-  Un espacio diáfano donde el alumnado pueda sentarse en círculo. En el caso de que no sea posible tener un espacio de este tipo y se realice en el aula, se puede colocar la papelera junto a la pizarra, de manera que serán las personas sentadas en la primera fila quienes tengan más ventajas para encestar.
-  Hojas de papel (pueden ser hojas en sucio, se van a estrujar para convertirlas en pelotas de papel).
-  Una papelera.
-  Una copia del escenario 1 para poder leerlo.
-  Copias de los roles / personajes del escenario 1. Imagen de la rueda de las opresiones / privilegios



Copias -una por cada persona participante- de la ficha de trabajo personal.

Desarrollo de la actividad:

La actividad se estructura en cuatro partes: una primera que sirve para situar los términos con los que se va a trabajar, una segunda para que el alumnado profundice en cómo los privilegios condicionan la vida de las personas, una tercera para que hagan un trabajo personal sobre los privilegios que tienen y una cuarta para poner en común y cerrar la actividad recogiendo aprendizajes.

Parte 1. Introducción al tema. 10 minutos.

Se pide a la clase que forme dos grupos. A un lado del aula, las personas nacidas entre enero y junio y al otro las nacidas entre julio y diciembre. Se coloca una papeleras en medio de la clase de manera que quede mucho más cerca de uno de los grupos que del otro. Se entrega a cada participante una hoja de papel y se pide que la estrujen para hacer una pelota. A la cuenta de 3, tienen que lanzarla para encestarla en la papeleras. « ¡1, 2 y 3!»

Se pregunta al alumnado: ¿Qué grupo obtuvo mejores resultados? ¿Diríais que es porque tienen más habilidades lanzando la pelota? ¿Qué opináis de las reglas de este juego y de cómo se organizó? Al equipo ganador: ¿Qué os parece estar más cerca de la papeleras? ¿Qué opináis de haber ganado, cómo os sentís? Al equipo perdedor: ¿Qué os parece estar más lejos de la papeleras? ¿Qué opináis de haber perdido, cómo os sentís? Dado que se trata de un juego que no tiene consecuencias, si vemos que la clase no conecta mucho con la injusticia, podríamos añadir: «Si ahora os dijera que doy un aprobado general al grupo que ha encestado más pelotas, ¿qué pasaría?»

Se utiliza el ejemplo para explicar brevemente el concepto de privilegio. La persona que dirige la actividad, quien tenía el poder en el momento, ha colocado la papeleras mucho más cerca de un grupo que del otro, generando una ventaja que condiciona las posibilidades de éxito de cada uno. Se explica que, en la antigüedad, muchos privilegios estaban recogidos en leyes y códigos, siendo evidentes y explícitos. Las figuras que ostentaban el poder -el rey, la reina, etc.- podían conceder a determinadas personas una ventaja que otras no tenían -se pueden ofrecer algunos ejemplos de los recogidos en el marco teórico de esta unidad. En la actualidad, aunque muy pocos privilegios siguen estando recogidos en leyes, estos siguen existiendo debido a determinadas circunstancias históricas y tradiciones culturales y sociales otorgan a determinados grupos de nuestra sociedad más ventajas que a otros.

Parte 2. Profundizando. 10 minutos.

Se explica al grupo que se va a hacer un ejercicio para profundizar e investigar cómo el privilegio nos permite alcanzar metas que a veces damos por sentadas. Se pide al alumnado que recupere las bolas de papel -cada persona una- y que se sienten en círculo, situando la papeleras en el centro -más o menos a la misma distancia de cada persona.



«Voy a daros a cada persona un papel con una descripción de un/a chico/a. Tenéis que imaginar que sois esa persona que os ha tocado y que estáis viviendo la situación que os voy a explicar a continuación». (Utilizar copia de los roles / personajes)

Se reparten las cuartillas con los diferentes roles, entregando uno a cada persona -habrá varias personas que tengan el mismo rol- y dando unos minutos para que lean la descripción, sin desvelar ni explicar su papel a otros. A continuación, se lee el *Escenario 1*.

Una vez leído el escenario, se pide al alumnado que se levante y se coloque más o menos cerca de la papelera en función del rol que tienen. Colocarse cerca implica que piensan que su personaje tiene muchas posibilidades de alcanzar su meta y colocarse lejos que su personaje lo tendrá más difícil. Una vez se han situado, a la de 3, lanzan las pelotas a la papelera. « ¡1, 2, 3!»

Tras hacerlo, pedimos al alumnado que explique qué les ha hecho colocarse a determinada distancia. Es decir, qué privilegios y/o desventajas creen que tenía el rol que les ha tocado y por qué se han colocado más o menos cerca de la papelera. No es necesario que todo el mundo explique su papel ni las características que le ha tocado, una vez se hayan nombrado tres o cuatro categorías -género, clase económica, etc.- se puede continuar con la actividad.

Parte 3. La rueda de los privilegios. 15 minutos.

Se utilizan las características de los roles que se han mencionado para presentar la rueda de los privilegios/opresiones y los diferentes ejes que tiene. Se aprovecha el ejercicio de la papelera y la distancia que tenían a ella para reforzar la idea de centro/márgenes que también presenta la rueda.

Se explica que ahora van a hacer un trabajo personal. En silencio, cada persona tendrá un rato para hacer su mapa de privilegios/opresiones. Se remarca que se trata de un trabajo personal donde no hay respuestas buenas o malas y que el resultado del mapa es personal y confidencial, no van a tener que mostrar ninguno de sus resultados. Se entrega a cada alumno/a una copia de la ficha de trabajo personal (pincha aquí) y se dan unos 10 minutos de tiempo para que la rellenen. La tarea es analizar cuál es su posición en cada uno de los ejes. Para facilitar el ejercicio se pueden utilizar ejemplos y recordar la metáfora del centro y los márgenes.

Cuando queden un par de minutos para los 10 que se han dado, se avisa de que deben ir terminando. Una vez hecho, se invita a la clase a que comparta en parejas (puede haber algún trío) cómo ha sido hacer el ejercicio. No se trata de que compartan su mapa, sino que compartan cómo se han sentido al realizar la actividad. Cuanta más confianza tengan las parejas, más interesante y profundo será el intercambio. Preguntas que se pueden sugerir: ¿Cómo te has sentido realizando la actividad? ¿Ha habido algún momento donde hayan aparecido emociones? ¿Has descubierto o aprendido algo? ¿Te ha sorprendido alguna cosa?



Parte 4. Puesta en común final. 15 minutos.

A continuación, se pregunta a la clase por los aprendizajes que haya tenido realizando la actividad y por su evaluación de la misma.

Tips de facilitación:

- El concepto de «privilegio» se ha convertido en un término desnaturalizado que puede generar reacciones de rechazo para muchas personas. Hay que estar preparada para las reacciones y hacer todo lo posible para entender de dónde viene.
- Tras realizar la primera parte de la actividad y explicar el concepto de privilegio pueden aparecer voces que nieguen o pongan en cuestión esta realidad. Recomendamos no quedarse en un diálogo confrontativo sino pasar a la segunda parte de la actividad, que sirve para identificar estas diferencias.
- El ejercicio sobre privilegios implica tocar/notar una incomodidad que no solemos sentir tan clara, porque normalmente no hablamos ni miramos de frente a esta realidad.
- Es importante remarcar que no siempre es fácil darse cuenta de que estamos en una posición de privilegio, es decir, a veces no sabemos lo cerca que estamos de la papelera y lo lejos que otras personas están de ella.
- Al realizar las actividades de encestar la bola en la papelera, es posible que alguna persona que esté muy cerca no acierte y que alguna persona que esté más lejos sí lo haga. Esto se puede aprovechar para señalar que las historias individuales y la experiencia personal de cada uno es diferente, pero a la vez, hay patrones, y la mayoría de las personas que se sitúan lejos no encesta y la mayoría de quienes se sitúa cerca sí lo hace.

Evaluación:

La evaluación de la actividad se realiza en la parte final de la actividad, mediante preguntas al alumnado. Se pueden emplear las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?

La evaluación de los aprendizajes y transformaciones que este trabajo sobre privilegios haya generado en el alumnado se realiza observando la dinámica del aula en las semanas siguientes, para detectar hasta qué punto han tomado conciencia de los privilegios y opresiones sociales y cómo esta toma de conciencia influye en la dinámica grupal.



Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

Presentamos aquí varias posibilidades para continuar con este trabajo sobre privilegios tras la realización de esta actividad.

Realizar un trabajo de investigación sobre la historia de los privilegios. Por ejemplo, partir de [este artículo de National Geographic](#) sobre el privilegio en Roma:

Pedir al alumnado que investiguen la vida de hombres que hayan destacado en tareas tradicionalmente asociadas al cuidado o la crianza (por ejemplo, enfermeros, maestros de infantil, padres que se quedan en casa) y mujeres que destaquen en ámbitos estereotípicamente masculinos (mecánicas, ingenieras, bomberas). Exponer sus hallazgos en la clase para visibilizar diferentes referentes

Bibliografía/Filmografía:

[Video](#) (en inglés, con subtítulos en castellano) que describe los pasos de la actividad colocando la papelera frente a la pizarra.

Mindell, A. (1995). *Sentados en el fuego: Cómo transformar conflictos personales, organizacionales y sociales en oportunidades para crear comunidades diversas*. Barcelona: La Llave.

Diamond, J. (2019). *Poder: Una guía de uso*. Eleftheria.

Video: [La urgencia de la interseccionalidad](#) | Kimberlé Crenshaw | Charla TED con subtítulos en castellano que se activan desde el menú.

“Privilegio blanco y privilegio masculino, deshaciendo la maleta invisible”, Peggy McIntosh.

“Las almas del pueblo negro”, William E. B. Du Bois, 1910,

Video. [Hablemos de los privilegios con los que nos crían a los varones](#).

[Guía Ilustrada Criaturas del más acá](#).

Dentro de las guías “[Rebeldes del género](#)” elaboradas por el Gobierno de Canarias, esta [guía sobre masculinidad](#).

Materiales para la Actividad 3.1 “La rueda de los privilegios”

Escenario 1:

El bachillerato está a punto de terminar. En unas semanas será la prueba de acceso a la universidad. Estás nervioso/a, dentro de poco tiempo sabrás si la nota te da para entrar a la facultad de medicina, el primer paso para lograr tu sueño: convertirte en cirujano/a. La nota que



tienes hasta ahora te da posibilidades, pero necesitas sacar al menos un 8 de media en los exámenes para conseguirlo.

Personaje 1.

Ángela. Tiene dos hermanos pequeños y vive con sus padres. Ninguno de ellos ha ido a la universidad. Los padres la apoyan, pero la situación económica de la familia es delicada y no pueden hacerlo tanto como querrían. Si consigue entrar a la facultad, tendrá que trabajar los fines de semana para llevar dinero a casa mientras estudia la carrera.

Personaje 2

Sam. Vive en España desde hace 4 años, cuando su familia emigró de Londres a Madrid. Su madre es de origen español y el padre inglés. El castellano es su segunda lengua y no la domina completamente. La madre es enfermera y el padre es ejecutivo de una empresa internacional.

Personaje 3.

Luis. Aunque no suele sacar buenas notas, su familia le ha dicho que pueden pagarle una universidad privada en el caso de que no consiga la nota necesaria para entrar a la universidad pública.

Personaje 4.

Miguel. Vive con su madre, su padre y el abuelo materno, al que tiene que cuidar por las tardes porque sus padres trabajan hasta tarde. Las semanas anteriores a los exámenes de acceso a la universidad podrá dedicar menos tiempo del habitual al estudio porque el abuelo ha tenido una crisis de salud y tiene que estar especialmente pendiente de él.

Personaje 5.

María. Su padre y su madre son médicos, ella es neuróloga y el padre cirujano. Desde muy pequeña le han animado a seguir la profesión de sus padres. La situación económica de la familia es desahogada y podrá asistir a la universidad sin presión económica.

Personaje 6.

Alexander (Alex). Vive en una familia de acogida. En su país de origen hay una guerra. En muchas ocasiones le cuesta concentrarse debido a la ansiedad que sufre. Parte de su familia sigue viviendo en su país de origen en una zona donde actualmente hay combates. No puede quitarse de la cabeza la preocupación que siente.

Personaje 7.

Adama. Al igual que su padre y su madre, ha nacido en España. Su familia es de origen guineano y tiene la piel negra. El primer día de los exámenes de acceso a la universidad casi llega tarde



debido a un control que le han hecho en el transporte público. Iba con varios amigos del barrio, pero los guardias de seguridad solo la han parado a ella.

Actividad 3.2 Privilegios en venta

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

Objetivo de la actividad:

Profundizar en los privilegios masculinos para tomar conciencia de ellos.

Metodología:

Actividad participativa en la que se trabaja en grupos pequeños durante la primera parte y se reflexiona en plenaria para poner en común y extraer aprendizajes en la segunda.

Duración estimada:

50 minutos

Materiales:

- Listado de privilegios
- Fotocopias del dinero ficticio que se dará a los grupos
- Una sala donde sea sencillo dividir a la clase en grupos pequeños de 4 o 5 personas.

Desarrollo de la actividad:

Introducción. 5 minutos.

Introducción para hablar de privilegios y opresiones, presentar la rueda de las opresiones y explicar que nos vamos a centrar en el eje género y en la orientación sexual, que son los más conectados con el tema que estamos explorando, las masculinidades.

Desarrollo de la actividad. 20 minutos.

Se divide al alumnado en grupos pequeños de unas 4 o 5 personas, se les entrega el listado de privilegios y se les dan las indicaciones (siéntete libre para reducir el listado según la sensibilidad del grupo o añadir otros privilegios que consideras importantes y no están en el listado).

«Como habréis visto, os he entregado una hoja con un listado de privilegios. Para esta actividad, por ahora, nadie tiene ninguno de estos privilegios, todos los tengo yo. Si queréis disfrutar de



alguno, vais a tener que comprármelo. Cada uno de los privilegios de la lista cuesta 100 euros. Ahora voy a dar a cada grupo una cantidad de dinero ficticio, es la cantidad máxima que podéis gastar. Tenéis que hablar y decidir qué privilegios os gustaría comprar. Os voy a dar unos 10 minutos para ello, luego pondremos en común lo que cada grupo haya decidido».

A continuación, se reparten las cantidades de dinero a cada grupo, entregando diferentes sumas a cada uno de ellos (entre 300 € y 1.500 €), idealmente sin que se den cuenta de esta diferencia en el momento. Si se dan cuenta y lo cuestionan, se les dice una vez terminada la actividad, se podrá comentar.

Cuando queden 2 minutos para cumplir el tiempo indicado, se avisa a los grupos que deben ir terminando y decidir qué privilegios compran. A continuación, cada grupo explica los privilegios que ha decidido comprar.

Una vez todos los grupos han explicado los privilegios, se pasa a desgranar la actividad a través de las siguientes preguntas.

Desgranar la actividad y extraer aprendizajes. 20 minutos.

La siguiente parte de la actividad está enfocada a repasar y desgranar la actividad. Para ello, sugerimos las siguientes preguntas.

¿Cómo os ha hecho sentir la actividad?

- Para algunas personas es una experiencia nueva porque nunca han pensado en los privilegios de esta manera.
- Puede ser una actividad que despierte emociones fuertes en personas que no tengan acceso a muchos de estos privilegios y verlos todos en un listado puede ser duro.
- Para otras personas puede ser difícil porque nunca antes habían pensado en todos los privilegios que tienen. Esto puede provocar sentimientos de culpa y vergüenza o despertar reacciones defensivas.

¿Cómo elegisteis vuestros privilegios? ¿Cómo justificaste adquirirlos por encima de los demás?

- Algunos grupos son democráticos y llegarán a acuerdos, en otros grupos puede que una o dos personas decidan por el resto.
- En los grupos que hayan recibido menos dinero es frecuente que queden personas insatisfechas con los privilegios que han adquirido.
- A menudo surgen conversaciones sobre valores y objetivos vitales cuando la gente empieza a elegir privilegios.

¿Hay algo en la lista de privilegios que os haya sorprendido?



• Muchas veces la gente no se da cuenta de los privilegios que da por sentados. Y eso suele deberse a que los son invisibles para quien los tiene.

¿Por qué crees que los privilegios tenían que comprarse con dinero?

• Cuando tienes más dinero puedes comprar privilegios, puedes mudarte a nuevos lugares donde algunos de los privilegios sociales pueden ser más fácilmente accesibles o puedes contratar personas que se hagan cargo de ciertas cosas de tu vida.

• El dinero es una forma de privilegio. Cuando tienes dinero no te preocupa tanto perder el trabajo o que te rechacen una vivienda.

• Nos tomamos el dinero muy en serio y entendemos cómo puede afectar a nuestros procesos de toma de decisiones.

¿Por qué creéis que los grupos tienen diferentes cantidades de dinero y qué os ha parecido?

• A veces puedes pensar que los 500 euros que le han tocado a tu grupo son una cantidad muy pequeña, hasta que te das cuenta de que alguien era menos privilegiado que tú y entonces, los 500 euros te parecen otra cosa.

• La diferencia de dinero puede crear animosidad entre los grupos, aunque en realidad ninguno de ellos es responsable de esto. Han sido las personas facilitadoras las que debían recibir la animosidad.

Finalmente, se pregunta al grupo qué ha aprendido de esta actividad.

Cierre. 5 minutos.

Se cierra explicando que los privilegios que tienen su origen en cuestiones sociales son algo que nos viene dado. No hemos elegido nacer en tal o cuál familia, con cierto color de piel, etc., etc.

No podemos renunciar a los privilegios que tenemos, pero sí podemos conocerlos y decidir cómo los utilizamos.

La única manera de eliminar estas diferencias es lograr cambios a nivel social, para ello, es necesario trabajo en equipo.

Tips para la facilitación:

• Como en la anterior actividad, una de las cuestiones esenciales es poder manejar las resistencias que el tema de privilegios suele generar. Es importante no entrar ni dar espacio a discusiones teóricas que se hagan sin una base conceptual sólida. Para ello, remitirse siempre que sea posible a las experiencias individuales.



- Es importante remarcar que no siempre es fácil darse cuenta de que se está en una posición de privilegio y no culpabilizarse por el hecho de haber gozado de los mismos, a la vez que animar a tomar conciencia de tenerlos.

Evaluación:

La evaluación de la actividad se realiza de forma cualitativa recogiendo información de dos fuentes diferentes que, posteriormente, se pondrán en común en una reunión de evaluación.

En la última parte de la actividad, la persona que dinamiza puede realizar las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?

En el transcurso de las siguientes semanas, el tutor/a de esa clase -que puede ser o no la misma persona que ha desarrollado la actividad- prestará atención a las dinámicas de poder en el aula, para detectar si se han producido cambios y cuáles son.

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

- Diferentes instituciones y organismos públicos realizan con frecuencia encuestas sobre el uso del tiempo en los hogares españoles³³ con el objetivo de poner de manifiesto la desigualdad en el tiempo destinado a las tareas de cuidados y de trabajo doméstico no remunerado entre hombres y mujeres. Se puede invitar al alumnado a hacer un trabajo de investigación para conocer los detalles de estas encuestas -que suelen desagregar los datos por género- y ver su evolución en el tiempo.

- Si el nivel de seguridad y cohesión en el aula es alto, una actividad que suele dar muy buenos frutos es el diálogo sobre estas diferencias. Para que funcione, hay que hablar desde lo individual y desde las experiencias reales y directas. Para poder hacerlo, las personas necesitan sentir un nivel de seguridad alto para abrirse y compartir.

- Existen en la red numerosos videos y textos -principalmente en inglés- de personas trans que explican su experiencia en relación al privilegio masculino -bien perdiéndolo, si han transicionado de hombre a mujer; o descubriéndolo, cuando la transición ha sido de hombre a mujer.

**Bibliografía/Filmografía:**

Mindell, A. (1995). *Sentados en el fuego: Cómo transformar conflictos personales, organizacionales y sociales en oportunidades para crear comunidades diversas*. Barcelona: La Llave.

Diamond, J. (2019). *Poder: Una guía de uso*. Eleftheria. El arte de aprender a tratarse bien.

Sara Carro. Ed. Fil a l'agulla, SCCL

Entrevista con las autoras del cortometraje "La loca y el feminista", donde se abordan los privilegios masculinos en relación a las tareas del hogar y la carga mental.

Canal youtube de la activista transgénero Asley Adamson y especialmente este video:
<https://www.youtube.com/watch?v=njXGU8cXqbs>

**Materiales de la Actividad 3.1 “Privilegios a la venta”.**

Listado de privilegios en venta. Cada privilegio de esta lista cuesta 100 €. Debéis decidir cuáles compráis con la cantidad de dinero que tenéis.
Si no te depilas las piernas, los brazos o la cara no recibirás críticas por ello. Puedes cuidar poco tu aspecto sin preocuparte porque nadie espera de ti que dediques mucho tiempo y dinero a ello.
Si tienes muchos ligues, en general serás alabado/a por ello en vez de criticado/a.
Puedes expresar frustración, rabia o enfado sin que te critiquen por ello (llamarte «histérico/a», que lo atribuyan a «ese momento del mes» o que te digan «¡Qué carácter!» de manera despectiva)
Cuando hablas, tus opiniones se escuchan y se respetan igual que las de los demás.
En general, puedes pasear solo/a por la noche sin miedo a una agresión.
Te sientes cómodo/a y seguro/a yendo a una primera cita con alguien que conoces poco; no temes que vaya a ejercer violencia contra ti.
La gente no hará comentarios sobre tu cuerpo si tú no preguntas antes.
En los medios de comunicación y en la cultura popular aparecen con frecuencia personas de tu mismo género con las que puedes identificarte y que representan valores positivos.
Si alguna vez decides tener hijos/as, no supondrá un problema para tus opciones laborales.
En general, puedes pasear solo/a por la noche sin miedo.
Puedes vestirme como quieras sin temor a que usen tu aspecto contra ti en el caso de que sufras una agresión sexual.
Si decides tener hijos, los cuidas y pasas tiempo con ellos, te felicitarán por ello en vez de dar por hecho que es lo que te toca.
Todas las religiones importantes del mundo están dirigidas por personas de tu mismo género.
Podrás interrumpir a cualquier persona de otro género cuando esté hablando para decir lo que tú quieras y a ti nunca te mandarán callar debido a tu género.
Más de dos tercios del espacio que hay en el patio del colegio/instituto está dedicado a los juegos y deportes que más le gustan a las personas de tu mismo género.
Si cuando llegues a los 30 años no te has casado ni tenido hijos/as, las personas de tu entorno no te criticarán por ello ni te dirán que «se te pasa el arroz».
Tendrás más posibilidades de obtener un trabajo que una persona de otro género con las mismas aptitudes y cualificaciones que tú.



Los juguetes que te van a regalar en tu infancia serán, en su mayoría, de tareas domésticas y de cuidado de bebés.
Si tienes hijos y priorizas tu trabajo a su cuidado, te criticarán.
En las películas, videojuegos y libros más famosos es común ver personajes de tu mismo género como protagonistas principales
Si un familiar mayor enferma y necesita cuidados, las personas de tu entorno nunca esperarán que tú, por tu género, seas quien se haga cargo de los cuidados de esa persona.
Cuando seas adulto, si vives en pareja con una persona de otro género, disfrutarás cada día de 2 horas de tiempo libre que tu pareja dedicará a cuidar de vuestras cosas.
Puedes participar en clubes o actividades donde los chicos son mayoría, como ciertos deportes o juegos, sin sentir incomodidad.
Si te gusta el fútbol, los videojuegos o los cómics, nadie lo ve como algo raro o fuera de lugar

Dinero ficticio

Puedes imprimir esta página y recortar cada «billete», entregando una cantidad a cada grupo, o simplemente escribir las cantidades de dinero que se dan a cada grupo en una hoja de papel.

300	400	500
600	700	800
900	1000	1100
1200	1300	1400



Unidad 4 Responsabilidad y cambio

OBJETIVO ESPECÍFICO:

El objetivo de esta unidad es promover en el alumnado una reflexión sobre la toma de responsabilidad tanto personal como colectiva en la construcción de relaciones más equitativas y respetuosas desde el habitar otra masculinidad. Este apartado se enfoca en que las personas participantes reconozcan su capacidad de acción y su papel en la transformación de su entorno, asumiendo un compromiso activo para desafiar las actitudes que perpetúan la desigualdad y adopten prácticas que favorezcan un cambio positivo en sus entornos y en sus propias vidas.

MARCO TEÓRICO:

El marco teórico de esta unidad didáctica subraya la importancia de que las personas adolescentes y jóvenes tomen responsabilidad personal y social para promover un cambio significativo en la masculinidad hegemónica. En un contexto donde los mandatos tradicionales de masculinidad perpetúan actitudes y conductas que refuerzan la desigualdad de género, es esencial que los y las jóvenes desarrollen una conciencia crítica que les permita desafiar y transformar estos patrones. Solo asumiendo activamente la responsabilidad en sus diferentes dimensiones, se puede avanzar hacia un entorno más equitativo y respetuoso.

Es importante diferenciar entre la responsabilidad personal y la social. La responsabilidad personal implica que cada joven reconozca sus propias actitudes machistas, asuma la tarea de modificarlas y se comprometa a reparar el daño que sus comportamientos puedan haber causado, tanto a mujeres como a otros hombres. También incluye la acción de intervenir y poner límites en situaciones de abuso machista que se presencien, contribuyendo de manera directa a un cambio inmediato en su entorno cercano. Por otro lado, la responsabilidad social se extiende más allá del individuo e involucra el compromiso de participar en la transformación de las estructuras que sostienen la lógica patriarcal. Esto puede significar tomar un rol activo en el aula, en el instituto o en el barrio, buscando maneras de cuestionar y modificar las normas y dinámicas que perpetúan la desigualdad.

Este proceso de cambio y toma de responsabilidad no se limita a la corrección de actitudes, sino que requiere un enfoque orientado a la reparación y el cuidado de los vínculos. Aquí, la *mirada restaurativa* se presenta como un enfoque útil y transformador. La mirada restaurativa enfatiza la importancia de reparar el daño causado y de reforzar las relaciones, priorizando el impacto de las acciones sobre las intenciones y promoviendo una respuesta genuina y comprometida. Este enfoque invita a adolescentes a asumir la responsabilidad de sus actos sin justificarse, reconociendo el impacto de sus actitudes y a actuar más allá de las palabras. Esta propuesta, al centrarse en el cuidado mutuo y la reparación de los lazos, se convierte en un vehículo eficaz para que los y las jóvenes entiendan la importancia de la empatía, el respeto y el compromiso en la construcción de nuevas masculinidades más equitativas y justas.



Actividad 4.1 ¡Actúa para el cambio!

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

Objetivo de la actividad:

El objetivo de esta actividad es que las personas participantes reflexionen sobre la responsabilidad de los chicos en situaciones de acoso callejero y desarrollen la capacidad de identificar y cuestionar comportamientos que perpetúan la normalización de estas conductas. Se busca promover la empatía, la toma de conciencia y el aprendizaje de respuestas asertivas para intervenir de manera adecuada y respetuosa en este tipo de situaciones.

Metodología:

La actividad se lleva a cabo mediante una dinámica de **teatro-foro**, una metodología participativa que permite a las personas participantes no solo observar una escena, sino involucrarse activamente en su desarrollo. El teatro-foro, creado por Augusto Boal como parte del *Teatro del Oprimido*, tiene como objetivo explorar situaciones de opresión o conflicto y buscar soluciones colectivas a través de la interacción con el público.

En esta actividad, la escena representada muestra una situación de acoso callejero y las reacciones de los personajes implicados. Las personas participantes observan la escena una primera vez y luego tienen la oportunidad de intervenir, detener la representación y reemplazar a un personaje para proponer y ensayar diferentes respuestas o comportamientos. Este proceso fomenta la exploración de las posibles acciones y sus consecuencias, promoviendo un aprendizaje activo y reflexivo.

La docente guía la actividad, estimulando la participación y el diálogo, y ayudando a que las personas asistentes comprendan las dinámicas de poder y las implicaciones de las acciones de cada personaje. La metodología del teatro-foro busca generar conciencia, empatía y un sentido de responsabilidad colectiva, proporcionando un espacio seguro donde participantes pueden experimentar y practicar formas de intervención y apoyo en situaciones similares.

Duración estimada:

50 minutos

Materiales:

3 copias de la ficha “ESCENA DE TEATRO-FORO CATCALLING”

Desarrollo de la actividad:

1. Distribución de papeles e improvisación 5 minutos



Se buscan 3 participantes a quienes se les entrega una copia del guion para que se repartan los roles de los personajes y ensayen la escena descrita. Es posible realizar esta distribución anteriormente a la actividad o en el momento.

2. Explicación de las reglas del juego

Mientras que el equipo de actuación se prepara, la docente explicará las reglas del juego al resto de la clase:

1º Se asistirá a una escena teatral improvisada.

2º Una vez terminada la escena, quien quiera (pero siempre de uno en uno) puede sustituir a un personaje y rehacer la escena buscando alternativas diferentes a lo que el personaje original hizo o no hizo. Los otros personajes improvisarán sobre la base de lo que el participante trae a escena.

3. Representación de la obra 5 minutos

El aula asiste a la representación de la escena teatral.

4. Intervención del público y propuestas alternativas: 30 minutos

La docente ayuda a la clase a resumir de manera colectiva lo observado y a conectar a la vez con aquello que les ha impactado o disturbado de la escena.

Una vez que ideas, emociones y sensaciones empiezan a emerger, la docente invita al público a intervenir, sugiriendo alternativas para que la historia tenga otro final. Las participantes subirán al escenario, de manera individual y ensayarán sus propuestas.

5. Diálogo y análisis post-intervención

Al finalizar cada propuesta, se inicia un diálogo con el público para discutir las consecuencias de la acción propuesta y su viabilidad en situaciones reales. Se reflexiona sobre cómo estas alternativas podrían influir en la dinámica del grupo y en la percepción de la masculinidad y la responsabilidad.

6. Cierre y resumen 10 minutos

Se concluye la actividad con un resumen de los aprendizajes, destacando las ideas clave sobre cómo actuar de manera responsable y empática en situaciones machistas.

Tips para la facilitación:

Establecer desde el inicio que todas las opiniones y contribuciones son valiosas, fomentando un entorno de respeto y apoyo mutuo. Esto ayuda a reducir la inhibición y permite que las personas participantes se sientan empoderadas para explorar distintas soluciones y puntos de vista.



Puede ser útil tener como referencia que: el trabajo con el personaje de Ana se centra en la capacidad de poner límites y reconocer el dolor asociado al acoso, permitiendo que las personas participantes reflexionen sobre la empatía y la necesidad de validación emocional en situaciones de hostigamiento. En el caso de Julián, se busca descongelar al testigo, promoviendo la reflexión sobre las resistencias y dilemas que enfrentan quienes observan al intervenir en actos de injusticia, fomentando habilidades de comunicación asertiva y capacidad de acción ética.

En este sentido puede también facilitar el aprendizaje de reparar el daño hecho.

Con Tomás, se explora la raíz de sus comportamientos, analizando las creencias y valores aprendidos que perpetúan el acoso, y promoviendo su transformación en un personaje respetuoso y consciente de sus acciones.

Si así se considera, es posible optar por la opción de no representar a Ana, dejando en escena solo a dos personajes.

Guía la reflexión posterior a las intervenciones de manera estructurada, haciendo preguntas abiertas que inviten al análisis de las propuestas y sus consecuencias. Por ejemplo, preguntas como “¿Qué impacto tendría esta acción en la vida real?” o “¿Cómo se sentiría cada personaje ante esta respuesta?” ayudan a profundizar en las implicaciones emocionales y sociales de las decisiones, promoviendo una comprensión más completa y crítica de las dinámicas de poder y las posibles soluciones.

Evaluación:

En esta actividad la observación de la participación es un elemento clave en la evaluación, ya que permite identificar el nivel de implicación y compromiso del estudiantado durante la dinámica. Es importante observar cómo reaccionan los y las participantes tanto en la representación inicial como en las intervenciones, notando quiénes se sienten cómodos proponiendo alternativas y quiénes muestran reticencia o incomodidad. Este análisis puede proporcionar información valiosa sobre las barreras que enfrentan algunos jóvenes al involucrarse en discusiones sobre el acoso y las relaciones de poder.

En la parte final de la actividad, la persona que la ha dinamizado obtiene información directa de las personas participantes. Se pueden emplear las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

Una buena manera de dar seguimiento a la actividad es profundizando y consolidando los aprendizajes obtenidos en el teatro-foro. Este espacio permite que el alumnado siga identificando y desarticulando comportamientos cotidianos que perpetúan el acoso, a través de role-playing (trayendo, por ejemplo, realmente observadas en la calle o en el centro educativo), simulaciones



y análisis de casos. El profesorado, a través de la facilitación del ensayo de estrategias de intervención asertiva, enseñará cómo actuar de manera respetuosa y efectiva cuando se es testigo de comportamientos problemáticos. El alumnado puede practicar el uso de un lenguaje directo y el apoyo a las personas afectadas, mientras discute colectivamente las barreras y desafíos que enfrenta al aplicar estos aprendizajes en la vida diaria.

Asimismo, este trabajo en clase fomenta la creación de un entorno de apoyo y empatía, donde las personas participantes pueden compartir sus experiencias y reflexiones. Incluir módulos de análisis grupal ayuda a desmitificar la idea de que intervenir es un acto solitario, reforzando el valor de la acción conjunta y la solidaridad. Como parte de estos talleres, se pueden desarrollar materiales visuales colaborativos que sirvan como recordatorios de las mejores prácticas de intervención, consolidando un compromiso activo por transformar la cultura escolar hacia una basada en el respeto y la responsabilidad compartida para la igualdad.

Otra actividad interesante es la lectura y trabajo reflexivo o de investigación sobre los contenidos de este cómic.

Bibliografía/Filmografía:

Boal, Augusto. *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, 1995.

Palmer, A., & Mínguez, J. J. (2017). *Hombres feministas: Algunos referentes*. Fundación Cepaim.

Martín, T. (Directora). (2024, 23 de octubre). *Cosas de hombres* [Documental]. En *En Portada*. Radiotelevisión Española.

Earp, J., Alper, L., Young, J. T., & Katz, J. (2018). The bystander moment: transforming rape culture at its root.

**Materiales para la actividad 4.1 ¡Actúa para el cambio!****“ESCENA DE TEATRO-FORO CATCALLING”****Personajes:**

- **Julián:** Un joven de 15 años, reflexivo y con un fuerte sentido de la justicia, aunque a veces le cuesta expresar lo que siente.
- **Tomás:** Amigo de Julián, también de 15 años, espontáneo y a veces impulsivo.
- **Ana:** Una joven que pasa por la calle y es objeto del acoso callejero por parte de Tomás.

Escena:

(El escenario está dividido en dos partes: un banco donde están sentados Julián y Tomás, y una calle por donde pasa Ana. La escena comienza con Julián y Tomás conversando alegremente en el banco.)

Tomás: *(Riéndose)* Y entonces le dije que no se lo tomara tan en serio, que solo era una broma... *(Mira hacia la calle y ve a Ana acercándose).* ¡Oye, Julián, mira esa chica! ¡Qué guapa! *(Se levanta y se dirige a Ana, levantando la voz).* ¡Eh, guapa! ¿A dónde vas con tanta prisa? ¿Por qué no te quedas un rato con nosotros?

Ana: *(Ignorándolo, sigue caminando, visiblemente incómoda.)*

Tomás: *(Insistiendo)* Vamos, no te hagas la difícil. ¡Dios, qué bonita sonrisa tienes! *(Ríe, volviendo al banco junto a Julián, dándole un codazo.)* ¿Viste eso, Julián?

(Julián mira a Ana, que se aleja rápidamente, y luego mira a Tomás, luchando con sus pensamientos.)

Julián: *(Dudando, casi susurrando)* Tomás... no sé si eso...

Tomás: *(Riendo despreocupadamente)* ¡Vamos, hombre! Solo era una broma, no es para tanto. No puedes tomarte todo tan en serio.

Julián: *(Pausa, mirando a su amigo)* Sí, pero...

Tomás: *(Encogiéndose de hombros)* Bah, seguro que le gustó la atención. Las chicas a veces solo se hacen las duras. *(Julián baja la mirada, claramente incómodo, pero no dice nada más. La escena se congela en este momento.)*



Actividad 4.2 Construyendo responsabilidad en el aula

Personas destinatarias:

Alumnado a partir de 12 años.

Objetivo de la actividad:

Crear un espacio seguro y respetuoso donde el estudiantado de diferentes géneros pueda compartir experiencias, explorar perspectivas y trabajar conjuntamente para promover la igualdad de género en el aula.

Metodología:

La metodología de la actividad se basa en la implementación de un círculo de diálogo, una técnica participativa y restaurativa que fomenta un diálogo respetuoso y horizontal entre participantes. Esta técnica permite que cada estudiante tenga la oportunidad de expresarse en un espacio seguro, libre de juicios, y donde la escucha activa es fundamental. Para crear un entorno de confianza, la sesión comienza con una introducción breve donde el facilitador/a explica la importancia del respeto mutuo y las reglas básicas de convivencia, destacando el uso del “bastón de la palabra” como símbolo que asegura que solo quien lo posee puede hablar.

El desarrollo de la actividad se estructura en tres rondas de diálogo: la primera se centra en compartir experiencias relacionadas con el género y la masculinidad, la segunda en explorar los desafíos y estereotipos de género presentes en el aula, y la tercera en la construcción conjunta de soluciones para fomentar la igualdad de género. Estas rondas buscan, de manera progresiva, que las personas participantes pasen de la reflexión individual a la acción colectiva.

Duración estimada:

100 minutos

Materiales:

- Un objeto simbólico que sirva como “bastón de la palabra” (puede ser un objeto pequeño como un bolígrafo o un objeto que se tenga a mano).
- Hojas de papel y bolígrafos.
- Una lista de normas básicas de convivencia (puede ser visible en una pizarra).
- Un círculo de sillas



Desarrollo de la actividad:

Introducción y Bienvenida (10 minutos):

- **Presentación del facilitador/a:** Explica el propósito del círculo de diálogo y la importancia de un espacio seguro para dialogar sobre temas de género.
- **Normas básicas:** Se establecen reglas básicas: hablar desde la experiencia individual, respetar el turno de palabra, y mantener la confidencialidad de lo compartido en el círculo.
- **Explicación del bastón de la palabra:** Sólo la persona que tiene el bastón puede hablar, y las demás deben escuchar atentamente sin interrumpir.

Check in.

La ronda inicial nos permite generar un buen ambiente. En inglés se denomina check-in y en ella se suele hacer un juego de presentación sencillo si el grupo no se conoce. A partir del segundo círculo que se realiza con ese mismo grupo, lo que se plantea es una pregunta estimulante: ¿qué fotografía que no tienes te gustaría hacerte?, ¿a quién admiras?, ¿qué cosas te hacen feliz? o ¿cuál es tu lugar favorito de tu barrio?, son algunos ejemplos de preguntas que nos permiten situar al grupo en un tono interesante para iniciar el círculo.

Dinámica “el viento sopla”.

El mezclador o mixer es un juego para mezclar a las personas en el círculo. Nos va a ser muy útil para evitar que las personas más cercanas se sienten juntas y hablen entre sí, además facilita que se atrevan a sentarse junto a otras que conocen menos. El viento sopla es el que solemos utilizar en esta fase. Una persona desde el centro dice «el viento sopla para... quienes lleven calcetines blancos», por ejemplo, y todos los que cumple la condición se cambian de sitio. La persona que se queda sin sitio continúa diciendo «el viento sopla para...»

Primera ronda: Compartiendo experiencias (25 minutos)

- **Pregunta para el círculo:** "cuenta una experiencia que hayas vivido o presenciado en el aula relacionada con la masculinidad y el género que te haya impactado"

Segunda ronda: explorando los desafíos y estereotipos (25 minutos)

- **Pregunta para el círculo:** "¿Cómo te gustaría que fuera el trato y la forma en que nos relacionamos entre chicos, chicas y personas de otros géneros en clase?"

Tercera ronda: construyendo soluciones conjuntas (25 minutos)

- **Pregunta para el círculo:** "¿en qué me puedo comprometer para promover la igualdad de género en nuestra aula?"

**Cierre del círculo (15 minutos):**

- **Reflexión final:** La facilitadora pide a las participantes que compartan una palabra o frase que refleje cómo se sienten al final del círculo.
- **Agradecimiento y despedida:** la facilitadora agradece a todos por su participación y reitera la importancia de continuar trabajando conjuntamente para construir una comunidad más justa e igualitaria.

Tips para la facilitación:

Presta atención a las dinámicas de género durante la sesión e interviene si surge algún comentario que perpetúa estereotipos o cause incomodidad. Es fundamental que el círculo se mantenga como un espacio de respeto y escucha mutua.

Trae a la atención grupal lo que sucede más allá de los contenidos: los silencios repetidos, las risas nerviosas son información útil para el grupo y puede facilitar profundizar en el diálogo.

Cada participante tiene la oportunidad de compartir su experiencia. No es obligatorio hablar; las personas participantes pueden pasar el bastón si lo desean. De la misma manera pueden sostener el bastón sin decir nada, simplemente poniendo el foco en su presencia.

Evaluación:

Una forma efectiva de evaluación es mediante un cuestionario breve posterior a la sesión, donde se incluyan preguntas abiertas sobre cómo se sintieron durante el círculo, qué aprendieron y qué aspectos consideran más importantes para llevar a la práctica. Se pueden emplear las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué te hubiera gustado que se hiciera de manera diferente?

También se puede pedir al estudiantado que escriba, de forma anónima, cómo piensa aplicar sus compromisos y qué cambios esperan ver en el aula.

Transferencia y propuestas de continuidad en el aula:

Es posible utilizar los compromisos de acción que hayan salido en la parte final del proceso como mapa inicial para crear de manera participada un plan de convivencia en el aula, que integre y enriquezca el ya existente Plan de Convivencia del Centro³⁴.



Es importante dar seguimiento a los círculos de diálogo como instrumento de gestión emocional y transformación del conflicto en el aula. Sería interesante poder generar una dinámica periódica de sentarse en círculo y traer temáticas que necesitan ser profundizadas en relación al género y a la convivencia en el aula. Al terminar el año es posible utilizar la misma herramienta como medio de valoración del proceso de aula a lo largo del año, modificando las preguntas en el sentido de una mirada apreciativa y de retroalimentación constructiva sobre las dinámicas ocurridas.

Bibliografía/Filmografía:

de Vicente Abad, J. (2021). *Convivencia restaurativa: aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros* (Vol. 47). Ediciones SM España.

Cercles de paraula en Guía de orientaciones pedagógicas para la incorporación de la Educación para la Justicia Global a la escuela: <https://www.transformarelmonguia.edualter.org/ca/tecniques/cercles-de-paraula>



Bibliografía

¹ Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015a; UNESCO, 2017.

² La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, organizada por la ONU y celebrada en Beijing en 1995, es la más importante de las cuatro realizadas entre 1975 y 1995 por consolidar cinco decenios de avances jurídicos dirigidos a garantizar la igualdad de las mujeres y los hombres.
<https://www.un.org/es/conferences/women/beijing1995>

³ “*Comparativa internacional en políticas de masculinidades*”. Fundación CEPAIM para la Secretaría de Estado de Igualdad y Contra la Violencia de Género, 2021.

⁴ *Plan Corresponsables 2024* del Ministerio de Igualdad. <https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/BOE-Resolucion-PC-2024.pdf>

⁵ *Estrategia para la Igualdad de Género 2024-2029*
<https://search.coe.int/cm?i=0900001680ae569b>

⁶ “*El arte de aprender a tratarse bien*”. Sara Carro, 2019.
<https://filalagulla.org/web/content/29892?unique=9aea0404e2fdce6590886bb5740f7ca1164cfdd7>

⁷ “*Comparativa internacional en políticas de masculinidades*”, Ministerio de Igualdad (2022)
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Comparativa_Masculinidades.pdf

⁸ Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género 2023
<https://ine.es/dyngs/Prensa/es/EVDVG2023.htm>

⁹ Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, (183), 147-168.

¹⁰ Hablamos de feminismos, en plural, para reconocer su diversidad.

¹¹ Repensando las olas del Feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las “olas”.
<https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Revistas/ANALITICAS/DEA0319.pdf>

¹² “Visualizando el sexo biológico como un espectro” [ENG]
<https://www.scientificamerican.com/blog/sa-visual/visualizing-sex-as-a-spectrum/>

¹³ Material de apoyo: [video HeForShe](#), incluido en el Capítulo: “Recursos adicionales”

¹⁴ Masculinidades. R. Connell (2015)



¹⁵ “Género; una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina.” Burin y Meler, 2000.

¹⁶ Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Bonino, L. (2002). *Dossiers feministes*, 6(1), 7-35.

¹⁷ Las causas de muerte para los hombres son siete veces más que para las mujeres por violencia interpersonal; seis veces más por consumo de alcohol; cuatro veces más por ahogamientos y accidentes laborales; tres veces más por traumatismos debidos al tránsito y suicidios y hasta dos veces más por cirrosis hepática, VIH/sida y consumo de drogas.

¹⁸ Encuesta Ipsos - International Women’s Day 2023.

¹⁹ Hearn, J. (2022). *“The place and potential of crisis/crises in critical studies on men and masculinities. Global Discourse”* y Ranea, B. (2021) *“Desarmar la masculinidad. Los hombres ante la era del feminismo”*. Ed. La Catarata.

²⁰ La destrucción de empleo tras la crisis económica de 2008 afectó especialmente a la población masculina. (Aguado-Bloise, 2019)

²¹ Si comparamos los datos del Barómetro Juventud y Género de 2023 (Fundación Fad Juventud) sobre la valoración de los feminismos en la población española con los resultados del estudio de 2021, podemos ver un aumento tanto de las valoraciones positivas como de las negativas sobre los feminismos, tanto entre mujeres como entre hombres.

²² *“Barómetro Juventud Género 2023”*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud || *“Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual”* García-Mingo, E. Díaz Fernández, S. (2022). || *“(Re) configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el antifeminismo: el trabajo ideológico de la manosfera española”*. García-Mingo, E., Fernández-Díaz, S., & Tomás-Forte, S. (2022). *Política y sociedad*, 59(1).

²³ La invitación es de Arnold Mindell, impulsor de la metodología de Trabajo de Procesos. A través de la metáfora del conflicto como un fuego, propone dar la bienvenida al conflicto a través de la aceptación de la diversidad externa e interna de puntos de vista para aprender de él. De lo contrario, el riesgo es que las llamas se descontrolen y quemen las relaciones y las comunidades. Más en MINDELL, Arnold. *Sentados en el fuego: Cómo transformar grandes grupos mediante el conflicto y la diversidad*. Icaria Editorial, 2004.

²⁴ El término democracia profunda se refiere a una apertura hacia las opiniones de otras personas y grupos, y también abarca una apertura a las emociones y experiencias subjetivas, que tienden a ser excluidas del conflicto y del discurso racional. Es conceptualizada por primera vez por Arnold Mindell en su libro *Leader as Martial Artist: An Introduction to Deep Democracy* (1992) San Francisco: Harper San Francisco.



²⁵ Dar la bienvenida a todos los roles no tiene nada que ver con dar la bienvenida a todas las conductas: aquellas que generan impacto y daño, que se expresan a través de la violencia, no deben ser permitidas.

²⁶ Es fundamental preparar el aula de manera que sea fácil contar las sillas vacías que hay (evitar sillas en esquinas, evitar sillas con algo encima, etc.)

²⁷ Entendida como la norma habitual.

²⁸ García, A., & Ramírez, P. (2013). *La construcción social de la masculinidad: Poder, hegemonía y violencia*. Revista de Psicología, 5(2), 45-60.

Fernández Díaz, E., & López Navarro, L. (2022). *Influencia de la masculinidad hegemónica en la violencia de género ejercida a través de las TICs desde la perspectiva de los hombres jóvenes*. Universidad de La Laguna.

Instituto de las Mujeres. (2015). *Masculinidades, violencia e igualdad*. Ministerio de Igualdad.

²⁹ https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/sisInfSanSNS/tablasEstadisticas/InfAnualSNS2023/INFORME_ANUAL_2023.pdf

³⁰ En este enlace encontrarás una copia gratuita del libro ‘700 dinámicas grupales’ donde poder tomar inspiración para dinámicas de presentación y cohesión para cada actividad: <https://www.educa.jcyl.es/crol/en/recursos-educativos/700-dinamicas-grupales>

³¹ El sistema de clases sociales en Roma fue variando con el tiempo debido a diferentes revueltas de las clases más bajas, que poco a poco fueron obteniendo más derechos; por lo que la estructura existente durante la Monarquía, la República y la Roma Imperial fue modificándose con el tiempo.

³² Que este sea el marco que se intenta crear no significa que la realidad sea de esta manera.

³³ Por ejemplo, el INE: https://www.youtube.com/watch?v=-SBb89I_Nu0

³⁴ Tómese como ejemplo el plan del IES Miguel Catalán de Coslada: <https://site.educa.madrid.org/ies.miguelcatalan.coslada/index.php/plan-de-convivencia-bienestar-y-salud-mental/>



"El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidades. En ese campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de exigirnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita enfrentarnos a la realidad, ir más allá de los límites y transgredir. Ésta es la educación como práctica de la libertad"

bell hooks

