



ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN  
*Masculinidades,  
género e igualdad*

## *Manual docente*

*Asignatura 4: Trabajar las masculinidades  
igualitarias desde una perspectiva coeducativa*

*Tema 4.3: Cómo llevar a la práctica la  
coeducación: trabajando las masculinidades  
desde la educación formal y no formal*

*Gorge Cascales Ribera*

## Introducción

Las prácticas educativas enfocadas hacia el orden de género no son un invento de la modernidad actual. Tampoco son un invento de las luchas feministas o las luchas por la igualdad como nos quieren hacer creer ciertas corrientes políticas y religiosas<sup>1</sup>. La educación segregada, enfocada a alimentar una socialización diferencial basada en el reparto desigual de funciones y roles entre mujeres y hombres, ha sido uno de los hitos más permanentes que podemos encontrar en nuestra historia de la educación (Subirats, 1994). Sin embargo, la diferencia entre las propuestas educativas actuales impulsadas desde un marco coeducativo y las prácticas de otros tiempos es la conciencia y el impulso visible y activo de procesos socioeducativos tras la finalidad de conseguir un mejor equilibrio dentro del sistema sexo-género. Una cuestión que en un pasado no muy lejano quedaba escondida y desdibujada tras la universalidad y normalidad androcéntrica imperante, la cual también incidía en la educación (Jiménez y Pérez-Serrano, 2008). Podemos echar la mirada atrás y encontraríamos multitud de ejemplos de propuestas educativas, como *El Emilio* de Rousseau o el *Sex in Education* de Edward H. Clarke, que transmitían que la educación no debe perder de vista bajo ningún concepto su cariz patriarcal y patriarcalizante<sup>2</sup>. Unos planteamientos que nos han empujado a un deber ser jerárquicamente desiguales, situando a lo femenino en un plano de subordinación y a lo masculino, tras un relato de importancia, como el sujeto dominante de la dicotomía que envuelve a esta histórica ecuación.

En la actualidad, con el feminismo, los avances en los estudios de masculinidades y las reclamas de los grupos de hombres pro-feministas, se generará todo un debate alrededor de la cuestión masculina produciendo un cierto impacto en la educación. Las nuevas expectativas de vida que se les plantea a la juventud emergen ante un mundo globalizado productor de precariado (Standing, 2012; Úbeda, Cabaes, y Pardell, 2020). Una modernidad alimentada de inseguridades y riesgos por las dificultades que se les plantean ante un futuro laboral incierto<sup>3</sup>. A esta realidad hay que sumarle los nuevos marcos de conciliación que aparecen con una economía familiar de doble entrada (Flaquer, Navarro-Varas, Antón, Ruiz, y Cónsola, 2019), así como las nuevas normas, formas y modelos de convivencia, de relación sentimental y amorosa. Todas estas realidades hacen que el modelo de masculinidad hegemónica de otros tiempos empiece a desencajar emergiendo como una necesidad el abordaje de las masculinidades desde lo educativo. Una estrategia socioeducativa para abordar las nuevas realidades que se les pueden presentar a

1 <https://www.elsaltodiario.com/educacion/el-ma-llamado-pin-parental.-quien-impone-su-ideologia-a-quien> (fecha de consulta 27.02.2021)

2 Por otro lado, anotar que siempre han existido prácticas educativas contrahegemónicas. Ejemplo de esta realidad es la obra *La ciudad de las damas* (2010) de inicios del siglo XIII. Donde la autora, Christine de Pizán, como mujer de la nobleza que había recibido la misma educación que sus hermanos hombres, responde a Guillaume de Lorris rebatiendo su obra *Roman de la Rose*, en la cual el autor utiliza una dialéctica misógina desprestigiando y naturalizando la incapacidad por naturaleza de las mujeres. Pizán será el propio ejemplo de que la educación es un arma para combatir las desigualdades de género naturalizadas sobre el cuerpo de las mujeres y los estratos no hegemónicos de la sociedad.

3 Esta realidad se dibuja tras el leítmotiv *#NoFuture* que se va enarbolando poco a poco y podemos encontrarlo en las investigaciones realizadas dirigidas a las juventudes *Neet* o juventudes *ninis* (Instituto de la Juventud, 2011).

los varones jóvenes y prepararlos hacia un modelo de organización social cambiante. Cabe anotar que el principal tema por el cual se reclamarán estas actividades dirigidas a orientar a los varones no será la crisis de la masculinidad, sino la prevención de la violencia de género y otras violencias relacionales que las encontramos en el seno de la construcción social del varón (Barragán, 2006; Lozoya, 2011). Este contacto entre las instituciones educativas y las masculinidades aparecerá paralelamente a otro tipo de formaciones, emergiendo la propuesta del abordaje de las masculinidades también en otros espacios, ya adultos, como puede ser en el ámbito de la formación laboral, en el ámbito de la sanidad, de la migración entre otros. Sin embargo, la cuestión de las prácticas socioeducativas sobre las masculinidades sigue siendo una cuestión con una fuerte necesidad de revisión interna pendiente (Sanfèlix y Cascales, 2019).

Una de las reclamas que más se repite desde el feminismo y el movimiento de hombres por la igualdad en referencia a este tipo de acciones socioeducativas es la necesidad de que se realicen formaciones, pero en perspectiva de género y desde una mirada crítica feminista. En este sentido, se pone en el centro la necesidad de que las personas que transmitan estos saberes posean nociones de feminismo e igualdad apostando por el fomento de una educación hacia la construcción de una mirada crítica. La perspectiva de género no solamente es tener en cuenta las diferencias estructurales existentes entre hombres y mujeres en cualquier campo de estudio o trabajo sino también, a partir de dicha realidad, trabajar por erradicar las desigualdades que se generan a raíz de dichas diferencias estructurales.

En el siguiente apartado, vamos a abordar desde una mirada crítica la práctica que envuelve a la introducción de las masculinidades en perspectiva de género dentro del ámbito socioeducativo. La información que vais a encontrar en este texto ha sido extraída de la experiencia profesional de los autores, los debates y la información etnográfica recabada para la elaboración de la guía – *Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades en el aula* – publicada por la Generalitat Valenciana (Cascales y Sanfèlix, 2020). A través de las siguientes líneas espero conseguir transmitir unos pocos apuntes y reflexiones sobre nuestra experiencia práctica en este tipo de acciones socioeducativas.

### *Barreras y fronteras discursivas a través de la identidad masculina*

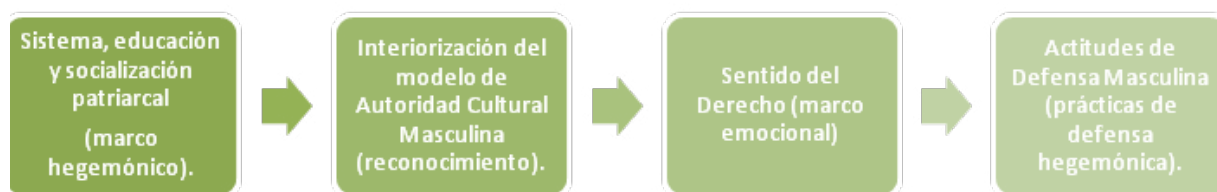
La resistencia al cambio es intrínseca al ser humano cuando aquello que en nuestra conciencia ha sido impreso como algo natural, normal o universal del ser es cuestionado. Como ya sabemos, la construcción social del varón nos lleva a interiorizar que ser hombre es no ser como las mujeres (Kimmel, 1997). La construcción desde la otredad, desde el no percibir a los que no son como nosotros como iguales, como algo no solamente diferente sino también opuesto, hace que concibamos y reconozcamos a aquellos cuerpos y sujetos distintos al nuestro en un plano de existencia diferente. Esta forma de identificación social atiende a la diferencia, como diría Luce Irigaray (1992), apareciendo ante nosotras y nosotras no tanto una reidentificación política del sujeto sino como un marco identitario y discursivo discriminatorio que será la base para la construcción y reproducción de las jerarquías sociales.

La masculinidad, la posición social masculina, será situada y alimentada sobre un estrato de importancia y responsabilidad social, y con ello, sobre una idea de superioridad que se articula de distintas formas desde tiempos inmemoriales (Mosse, 1998). El honor, la virtud, la virilidad y la defensa de los valores varoniles son códigos que han envuelto el baluarte de la

masculinidad como sujetos merecedores, no solamente del *status* de ciudadanía, sino también del lugar que ocupan en referencia a lo femenino, configurándose alrededor de sí la marca de importancia sobre la propia categoría social (Bourdieu, 2000; Marqués, 1997). Para conseguir esta transmisión de valores, la educación del varón aparecerá como una de las herramientas que configurarán la posición de prestigio y privilegio social ante las cuestiones de género, alimentando la creencia desde la cual lo masculino es la autoridad cultural y lo femenino, el anexo subordinado complementario a la marca de importancia (Cascales, 2017).

En este último siglo, en occidente se ha producido un avance vertiginoso en cuanto a cuestiones de género. La inmersión de la mujer en el entorno laboral, la participación femenina en política o los nuevos modelos de familia entre otros muchos escenarios han demostrado que es posible otra forma de organización social según los géneros, poniendo en cuestión la figura del padre de familia (Flaquer, 1999; Gil Calvo, 1997), y con ello, los privilegios que envuelven a la masculinidad como una posición de prestigio social que ha sido construida históricamente (Sanfèlix y Téllez, 2021). Hay que tener en cuenta que cuando los marcos hegemónicos se ponen en cuestión los sujetos más cercanos a las posiciones privilegiadas se defienden, apareciendo actitudes o acciones que buscarán resguardar un marco emocional construido a través de la interiorización de su lugar dentro del orden social establecido (Johnson, 2001). En este sentido el entramado sistema de valores, educación y socialización patriarcal configurará una forma de entender el juego de fuerzas que envuelve a la organización social según el género, produciendo una identificación de los cuerpos privilegiados como autoridad cultural, y con ello, un aprendizaje y aprehendizaje de *un sentido del derecho* por la posición social que se alberga, apareciendo frente a las prácticas contrahegemónicas *actitudes de defensa masculina* en forma de acción o respuesta (Cascales, 2015; Johnson, 2001). En este sentido, tanto chicos como chicas, a través de una invisible normalización y la naturalización de la posición privilegiada defenderán que la igualdad es algo ya conseguido, que las luchas feministas son cosa del pasado, o que la libre decisión está por encima de las corrientes hegemónicas que nos configuran como sujetos.

Fig. 1. Construcción social de las actitudes de defensa masculina



En este sentido, la estructura que alimenta la organización social existente y sus márgenes hegemónicos - sistema, educación, socialización - alimentará el reconocimiento y la reproducción social de prácticas que ratifiquen desde la normalidad y la naturalidad la distinción entre los géneros, pudiendo llegar a traducirse según individuos en un sentido de derecho a pertenecer por la comodidad que comporta, para los hombres y para las mujeres, el *statu quo*. Emergiendo de este modo posicionamientos y actitudes de defensa masculina desde las prácticas y lo discursivo que buscarán mantener las fronteras que quiere derribar el cambio que propone la cultura feminista.

En las prácticas coeducativas podemos encontrarnos con estas actitudes de defensa masculina, enarboladas tanto por chicos como por las chicas, ya que educar en igualdad incidirá en los cimientos de muchas de las cuestiones que pueden haber sido aprendidas previamente a través de prácticas y experiencias de vida en un sistema androcéntrico. A continuación, propondremos una serie de líneas discursivas desde donde poder identificar estas actitudes de defensa masculina como prácticas de resistencia hegemónica. Anotar que estos marcos discursivos parten de la experiencia en aulas y talleres de formación sobre prevención de violencia de género, sexualidad, masculinidades, parentalidad y paternidades de diversas profesionales, formadores y formadoras en igualdad de género:

### ***El espejismo de la igualdad.***

Uno de los marcos discursivos que podemos encontrarnos cuando planteamos como la reproducción social patriarcal sigue generando efectos es cuando se afirma que las luchas de las mujeres y los efectos que el patriarcado viene produciendo, ante los avances conseguidos, no son reales porque la igualdad es una cosa ya conseguida. Amelia Valcárcel acota a este marco discursivo como *el espejismo de la igualdad* anotando que, sobre todo la juventud, “creen que todo está conseguido, aunque no sepan ni qué se consiguió ni quienes lo hicieron; simplemente lo dan por hecho y dejan que las cosas sigan. No advierten la agenda por hacer; ni siquiera la perciben” (Valcárcel, 2008).

En este sentido, *la brecha generacional* es uno de los grandes retos cuando hablamos de cuestiones de género en el marco socioeducativo, apareciendo la necesidad de conectar con la realidad inmediata de las y los participantes que tenemos en las aulas y talleres de formación. Hay que tener en cuenta que vivimos un momento histórico donde los saltos generacionales son mucho más breves que en otros tiempos<sup>4</sup>, y en ese sentido, las experiencias y la diversidad de prácticas de vida que podemos encontrar siempre será mucho más diverso, extenso y complejo que en otros tiempos pasados.

### ***El negacionismo.***

La negación de aquello que se expone en las formaciones en igualdad es un hito que aparece con cierta frecuencia. El negacionismo en el marco jurídico es entendido en sentido amplio como la expresión de “todas aquellas personas o grupos que, normalmente por unos motivos ideológicos concretos y valiéndose de discutibles metodologías académicas o pseudocientíficas, pretenden la negación o justificación de graves genocidios u otros crímenes contra la humanidad” (Teruel, 2014, p 26). A nivel social y coloquial la negación de las evidencias científicas aparece como una actitud humana por la cual se rechaza la realidad expuesta para, de este modo, evitar sentirse cuestionado por los hechos o la situación que dibuja el relato. Actualmente, podemos encontrar diversos contextos discursivos que interceden o buscan cuestionar ciertas propuestas de avance social, como puede ser la negación del feminismo y/o la lucha por la igualdad, el cambio climático, la diversidad sexual o la globalización del problema migrante.

4 Existe todo un marco conceptual para identificar los saltos generacionales desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Las generaciones X, Y, Z, la generación milenial... entre otras nomenclaturas son relatados como sujetos con características y posibilidades de vida diferentes según las generaciones.



### ***La invisibilidad de los privilegios.***

Una de las cuestiones más rechazada en temáticas de igualdad es cuando se intenta exponer la existencia de estratos sociales diferentes según el sexo o el género, y como esta realidad genera emociones, prácticas y efectos. Dentro de los discursos de negación que atentan contra el feminismo y las luchas por la igualdad está el marco discursivo por el cual se niega la posición privilegiada de la masculinidad y con ello la estratificación social que nos envuelve.

Como venimos anotando, la educación y socialización diferencial sitúa en planos existencia distintos a mujeres y hombres (funciones, capacidades, roles...), prestigiando a unos y desprestigiando a las otras (Cascales, 2017). Este reconocimiento de prestigio social aporta unos dividendos patriarcales que no son visibles por diversas razones, generándose una posición de privilegio sobre el cuerpo masculino que no será percibido como tal<sup>5</sup>. De este modo, los privilegios hay que entenderlos no tanto como un beneficio sino como “un dispositivo generador de realidad que disciplinará los cuerpos y producirá subjetividades otorgando un valor social superior a los sujetos de un grupo o una categoría social” (Cascales, 2015). Es decir, la interiorización de una posición privilegiada producirá unas formas de pensar y actuar en referencia a las realidades de prestigio y desprestigio que envuelven a la configuración de los cuerpos, y al mismo tiempo, les otorgará una realidad de ventaja social por el prestigio reconocido<sup>6</sup>.

La complejidad no solamente aparece ante la defensa de la posición masculina como algo natural o normal en el orden de las cosas, esto ya no es tan *mainstream*. Sino que aparece por la falta de percepción de los estratos que se configuran, sobre todo por parte de los sujetos que poseen la condición de privilegio. Esto sucede porque la posición privilegiada es una realidad que transita entre lo visible y lo invisible para los hombres, pivotando entre el consciente e inconsciente, no siendo ampliamente reconocida por los propios sujetos que la poseen (Cascales, 2015). Como anota Allan Johnson (2001), esta condición de prestigio y ventaja no ganada (McIntosh, 2004) se hará más visible cuando identificamos actitudes de defensa masculina que cuestionan los cambios del *statu quo*, apareciendo la negación de las realidades cambiantes que se exponen ante las nuevas realidades y resistencias en plano igualitario.

### ***El sentimiento de culpa.***

Una de las cuestiones discursivas que más aparecen cuando trabajamos las diferencias entre hombres y mujeres en plano igualitario es el marco emocional que se configura alrededor de las identidades masculinas en referencia a la culpa.

Señalar la centralidad de la masculinidad y las violencias que se están ejerciendo por parte

<sup>5</sup> Raewyn Connell (2015) y Michael Kimmel(2009) exponen que los dividendos o beneficios patriarcales son repartidos de forma desigual entre los hombres por la realidad interseccional de cada sujeto. Las exigencias estructurales hacia los varones como hombre protector, fuerte, trabajador... y el desigual reparto de los beneficios harán que estar en una posición privilegiada no tenga que hacer necesariamente feliz a los sujetos situados en una categoría social de privilegio (Johnson, 2001), produciendo una desidentificación con el propio concepto (Cascales, 2015).

<sup>6</sup> Peggy McIntosh (2004) anotará que aquellos sujetos situados en una posición privilegiada poseen una mochila invisible repleta de recursos sociales y relacionales que se activan cuando entramos en contacto con los demás. El no cuestionamiento ante ciertas realidades, la naturalización en los espacios de poder, la legitimidad de actuación por ser hombre o el reconocimiento de capacitación por tener un cuerpo concreto forman parte de los recursos invisibles que anota la autora cuando utiliza la metáfora de la mochila invisible.

del sistema patriarcal ha sido una de las principales estrategias del movimiento feminista, en tanto que les va la vida a muchas mujeres en ello. No obstante, la estrategia de señalamiento y la dialéctica de la culpabilidad transitan y se entrecruzan por márgenes muy finos, siendo utilizados indistintamente en ciertos momentos por el feminismo. El reconocimiento identitario de las violencias y las desigualdades puede producir que aquellos sujetos varones que no ejerzan violencia o no formen parte de la reproducción social de las desigualdades que se señalan, aunque las permitan (ya sea por ser parte de una masculinidad cómplice o una masculinidad silenciosa), haga que no se sientan identificados cuando son señalados como parte del problema, pudiéndose producir un marco emocional de culpabilización y culpabilidad alrededor de esta estrategia.

Ante esto, Victor Seidler anotará que la culpa, o el relato de la culpabilidad, se puede convertir en un arma política arrojada anotando que en alguna ocasión “ha significado, como con Farrell<sup>7</sup>, un cambio radical hacia una posición masculinista” (Seidler, 2010, p 86)<sup>8</sup>. Por otra parte, Kaufman anotará que “sean cuales sean los enfoques, hay una cosa que debemos evitar: cualquier intento de provocar una culpabilidad generalizada o de crear una inculpación global” (Kaufman, 2002, p 129), evidenciando la dificultad, los riesgos y las paradojas a las que nos exponemos cuando intentamos erradicar desigualdades y violencias desde ciertas estrategias.

### ***El cuidador perverso.***

El cuidador perverso es el marco paternalista que envuelve a las formas de justificar dinámicas patriarcales y de control hacia los demás, sobre todo hacia las mujeres. Se trata de un juego discursivo donde el rol o el papel masculino aparece como protector. La función masculina de proteger, no vinculado a los cuidados y el cuidar, sino el proteger lo propio, aquello que está en propiedad (Gilmore, 1994), es un papel todavía a día de hoy vigente en los roles del amor romántico que se configuran en la masculinidad. La perversidad de un entender el proteger las personas y la identidad como propiedades propias y ser el máximo concededor de qué necesitan los sujetos vinculados a este entorno de propiedad hace que se enmarañe un discurso de control con un relato de cuidado al otro/a, apareciendo ante nosotras muchas veces conversaciones donde se aboga por esta posición de cuidador perverso donde se ordena u obliga a la otra persona por su bien.

En esta posición relatada, el sujeto masculino debe proteger, ser celoso de lo suyo, entendido como propio, y manejarlo para que todo lleve el camino adecuado. De este modo, esto es entendido como una obligación a proteger, generando prácticas y discursos que marcarán la capacidad de los hombres a poder opinar y reorientar constantemente a los demás sujetos

7 Warren Farrell es uno de los principales autores estadounidenses impulsores del Masculinismo y del Movimiento Pro Derechos de los Hombres. Las tesis de Farrell arrancan declarándose el mismo un varón feminista dentro del propio movimiento. Trabajó por postulados feministas siendo miembro del NOW (*National Organization for Women*) dentro de las Naciones Unidas, donde participaba a nivel televisivo y público en debates y conferencias. Después de cuatro años en la organización abandona la misma. A partir de este momento Farrell seguirá apareciendo en los medios, pero con un posicionamiento más crítico y antifeminista. Años después publicará diversas obras masculinistas, esencialistas y abiertamente antifeministas convirtiéndose en un referente del Movimiento Masculinista y del Movimiento Pro-Derechos de los Hombres.

8 Ejemplo de esto son las campañas por las redes sociales desde el Movimiento Pro-Derechos de los Hombres y el Movimiento Masculinista a través del hashtag *#NotAllMen*, el cual se busca individualizar una problemática social que está instaurada en las formas de construcción social de la masculinidad. Así pues, este será un marco discursivo ampliamente utilizado por las corrientes Masculinistas y del Movimiento Pro-Derechos de los Hombres para negar el papel de los hombres en la configuración de las desigualdades alrededor del orden de género (Cascales y Téllez, 2021).

dentro de este espacio de propiedad que envuelve a la figura relacional de la pareja, o una vez consensuado el matrimonio o el casamiento, alrededor de la figura del *pater familias*. Este relato tiene cierta complejidad a la hora de desmontarlo en tanto que cuidar y proteger no son valores, a primera vista peyorativos, dentro de la identidad humana. Sin embargo, es necesario estar muy atentas a este tipo de discursos ya que forman parte de la forma de ratificar los estratos diferentes entre mujeres y hombres, y suelen ser directos indicadores de violencia de género.

### ***El victimismo.***

En los últimos siglos, las ciencias sociales han ido visibilizando como problemática social los marcos de desigualdad y las violencias que envuelven al sistema patriarcal. La construcción social de la masculinidad, como cualquier otra realidad identitaria, tiene una contrapartida para los propios hombres traducida en peor salud masculina (de Keijzer, 2003) y mayor exposición a los riesgos por razón de género (Blanco, 2012). Estos efectos, generan una serie de realidades sociales desventajosas para la masculinidad a pesar de su posición de prestigio y privilegio. Por otra parte, el señalamiento de violencias por parte del feminismo producirá un contexto tras el cual ciertos colectivos de hombres buscarán desvincularse de dichas violencias alegando que los hombres también sufren violencias.

El señalamiento de los efectos del patriarcado y las violencias que puedan padecer los hombres<sup>9</sup> hará emerger un marco comparativo entre realidades masculinas y femeninas como si de una competición se tratase. En este contexto, podemos encontrarnos con sujetos que abogan por dar peso a los datos de los efectos que produce el patriarcado sobre los hombres para reclamar una posición de víctima varón<sup>10</sup>, generando una falaz correlación para adjudicarse la etiqueta de colectivo socialmente oprimido, y de este modo, desvincular la masculinidad hegemónica de los efectos que el sistema patriarcal y la posición de privilegio producen. Los datos de suicidios, de muertes de militares, las supuestas denuncias falsas, la custodia compartida o la salud masculina entre otras cuestiones generarán un marco discursivo que no tendrá en cuenta la realidad estructural que envuelve a dichas problemáticas y que buscará separar la reflexión crítica feminista articulando una lectura de la realidad como si de una guerra de sexos se tratase.

### ***Claves prácticas para una coeducación que atienda a la cuestión masculina***

El término «coeducación» es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Subirats, 1994, p 49).

<sup>9</sup> El feminismo académico no niega la existencia de hombres que han recibido violencia dentro del ámbito de la pareja (Hooks, 2017). Sin embargo, lo que sí que ha demostrado es que la violencia de género es la existencia de un tipo de violencia que es ejercido por los hombres hacia las mujeres por el mero hecho de ser mujer y que cuantitativamente es un problema social que emerge por el modelo de organización patriarcal sobre el que vivimos (Canet, 2017; Ferrer y Bosch, 2019; Sambade, 2020).

<sup>10</sup> Esta estrategia es utilizada y difundida por el Masculinismo y el Movimiento Pro-Derechos de los Hombres (Cascales y Téllez, 2021).



El poner la educación como estrategia de transformación social en el centro de la lucha por la igualdad no ha sido un camino homogéneo y lineal. El contexto histórico y cultural de cada momento, la realidad política, la capacidad de respuesta social y los avances en las ciencias sociales, humanísticas, filosóficas y, sobre todo, por los avances en las ciencias de la educación han ido marcando las distintas estrategias que se han utilizado. La educación universal para hombres y mujeres, el empoderamiento femenino, la lucha contra la segregación escolar, la atención a la diversidad o la lucha contra las violencias por cuestiones de sexo o género han sido parte de la hoja de ruta que nos ha llevado al momento en el cual estamos ahora mismo.

La educación de los varones como sujeto no universal, como sujeto con género (Salazar, 2013), aparecerá a través de estrategias de desconstrucción o resignificación de la identidad masculina. Tras la etiqueta de marketing de las “nuevas masculinidades”, concepto actualmente en debate (Azpiazu, 2017; Sanfèlix y Cascales, 2019), emergerán formaciones de muy diversa índole apareciendo un nuevo marco laboral desde el que abordar los cambios en la masculinidad. Sin embargo, no todo es un camino de rosas. Como cualquier práctica económica que se sumerge dentro del sistema neoliberal, estas actividades que nacieron tras un ideario político feminista y antiesencialista, se diversificarán apareciendo nuevos preceptos formativos mitopoéticos y/o hegemónicos que buscarán reesencializarla identidad masculina, buscando formar a los hombres para resistirse al cambio o acomodarse ante una situación que es considerada como de masculinidad perdida o robada (Cascales y Téllez, 2021). A pesar de la existencia de estas formaciones, cabe anotar que desde la educación formal se apostará más por el trabajo de construir ciudadanos en igualdad de condiciones y no-violentos. La prevención en violencia de género, la educación por los buenos tratos o el trabajo por la diversidad y contra la homofobia serán las principales temáticas que se introducirán dentro de las escuelas e institutos. En nuestro territorio, aquellos marcos de formación por reconectar con la masculinidad robada o perdida los encontraremos en forma de talleres y encuentros desde el ámbito de la formación privada y el *coaching*.

De este modo, la introducción del trabajo de las masculinidades en plano igualitario pasa a ser una cuestión más a trabajar desde la coeducación, estableciéndose una estrategia dual (interna y externa) que diversificará los campos de intervención socioeducativa, encontrando talleres o formaciones tanto desde la educación formal como desde la educación no formal. Ambas estrategias educativas conectarán entre ellas para dar una formación integral y diversa dentro de colegios e institutos, ampliando las propuestas formativas dirigidas hacia el alumnado. Así pues, las actividades desde donde abordar las masculinidades las podemos encontrar desde diferentes estrategias dentro de los colegios e institutos:

1. Los talleres nodales: inmersión de personal o profesional externo experto para dar formaciones sobre temáticas de género de forma puntual en las instituciones educativas de educación formal.
2. La transversalidad entendida como la estrategia de introducir distintas temáticas de forma transversal en el día a día de las clases, interconectando (por ejemplo, temas de género) con las actividades en el aula.
3. Estrategia por proyectos: la realización de proyectos específicos sobre ciertas temáticas a realizar por el alumnado.

4. Las experiencias extracurriculares: la configuración de actividades impulsadas desde el colegio pero que se desarrollan fuera del ámbito de la educación formal<sup>11</sup>.

Y al mismo tiempo, desde la educación no formal, se buscará llegar a todas aquellas personas que no estén conectadas con las instituciones educativas y que se interesen por estas temáticas, ya sea personas adultas, formación de empresa o colectividades activistas interesadas.

Estas propuestas estratégicas y organizacionales no se configuran o construyen de forma lineal, sino que deben funcionar todas a la vez para generar un entorno que conecte formaciones, actividades y conocimiento, abriendo la posibilidad de dar un salto a la participación social y comunitaria, ya sea desde proyectos con su entorno más inmediato o a través de la construcción de propuestas o participación en entidades que buscan trabajar la igualdad para mujeres y hombres fuera del ámbito educativo.

### *Propuestas de trabajo organizativas y discursivas para no convertir las propuestas coeducativas en una guerra de sexos*

Una de las cuestiones prácticas de mayor complejidad y que más hace falta hacer incidencia es el repensar cómo ser capaces de transmitir, dialogar y exponer de la forma más horizontal posible las cuestiones de género que se nos presentan en la actualidad, y con ello, la cuestión masculina.

Trabajar o abordar las cuestiones de género en el aula o desde las prácticas socioeducativas posee cierta complejidad en tanto que cuando planteamos ciertas cuestiones vamos a depositar la mirada en la identidad de las personas y en las prácticas de la vida cotidiana que les atraviesan, y en este sentido, todas y todos tenemos género y prácticas de vida. La identidad, el cómo nos reconocemos, nos identificamos y nos reconocen, el cómo performativizamos (Butler, 2016) o teatralizamos (Goffman, 2009), quien somos y por qué trasciende a las prácticas de vida son cuestiones muy personales; y el repensar de forma crítica o cuestionar las propias prácticas identitarias es un ejercicio de suma complejidad ya que incide en el cuestionamiento de quienes somos y de quien es uno mismo. Ante esta complejidad, uno de los grandes riesgos cuando abordamos desde las prácticas socioeducativas las masculinidades es que se genere lo que podríamos acotar como una *guerra de sexos*, emergiendo en el aula posicionamientos de comparación entre los géneros masculino y femenino cuando se intenta identificar los efectos que genera el sistema patriarcal.

La *Guerra de Sexos* podemos definirla como el marco discursivo que aparece cuando abordamos cuestiones de género configurando un contexto de comparación continuada entre hombres y mujeres, alimentando los preceptos de otredad, normalización y naturalización entre las partes. Cabe anotar que la socialización diferencial será la base de este marco emocional y discursivo de las personas participantes, alimentando casi de forma disciplinaria este tipo de reacciones muchas veces cuasi espontáneas. Un marco beligerante de negación des del posicionamiento del - y tú más – que apunta a las diferencias entre mujeres y hombres, tanto desde lo personal y

<sup>11</sup>Ejemplo de esto son las asociaciones o colectivos que se impulsan desde el ámbito universitario; o, por ejemplo, de forma más concreta, la experiencia del grupo de hombres que se impulsó en el IES Malvarrosa de Valencia después de haber trabajado las masculinidades igualitarias entre el alumnado del instituto.

particular como de desde los mitos y creencias que se configuran alrededor del cómo somos los hombres y las mujeres.

Para evitar la construcción de este campo de batalla discursivo os proponemos una serie de estrategias prácticas que son utilizadas en el trabajo en grupos y la gestión de conflictos en el aula. Unos pocos apuntes para poder organizar la transmisión de conocimientos y fomentar un espacio de escucha activa donde se dé un ambiente de comunicación positiva que nos ayude al desarrollo de la actividad socioeducativa:

- Las normas previas: se trata del planteamiento de unas normas previas a la acción educativa las cuales serán propuestas por la persona dinamizadora, aunque lo ideal es que sean acordadas por todas las personas que vaya a participar en la actividad. En estas normas se acuerdan cuestiones como la forma de participar en el aula, la moderación de la palabra, las líneas rojas, incluso, las formas de organizar los grupos para las actividades.
- La direccionalidad del mensaje: es común cuando hablamos de cuestiones cotidianas e identitarias que las aportaciones de compañeras y compañeros nos hagan de espejo, cuestionando nuestra realidad y generando incomodidad en las aportaciones. En este sentido, se nos puede llegar a configurar un espacio de opinión que personalice y llegue a generar actuaciones de cierta agresividad verbal que desplacen el aprendizaje a una pugna por el cómo debe ser el otro o la otra persona. Para evitar esta situación se buscará que las aportaciones vayan a unas personas y no a otras. Esto se suele plantear de dos formas: (1) que solamente se puede realizar aportaciones sobre sus propias experiencias de vida; y (2) que las preguntas y cuestiones se realicen siempre hacia la persona dinamizadora, a no ser que la dinámica o actividad a realizar plantee lo contrario. Evitando de este modo confrontaciones personales entre participantes y mejorando la comunicación, la escucha activa y la fluidez de la información durante las sesiones.
- El parafraseo: es una técnica de comunicación positiva. Se trata de retornar una afirmación inadecuada realizada por otra persona en forma de pregunta de manera que ayude a visibilizar a la persona que ha formulado tal afirmación aquello que genera inadecuación dentro de su argumentación. Ya sea por una afirmación que atente a la discriminación del otro/a o por una afirmación que contradiga o niegue aquello que se busca enseñar.
- El juego de roles: es una actividad que se utiliza para lograr visibilizar alguna realidad que tal vez no llegamos a percibir. Se trata de escenificar una situación (ya sea teatral o discursiva) donde se inviertan los roles o papeles. Las personas participantes en la actividad tendrán que representar un papel que no les corresponde, cosa que les llevará a pensar o reflexionar el por qué se dicen o actúan de ciertas formas las demás personas.
- El cierre de la actividad: en las cuestiones de género, como nos movemos en un marco interpretativo donde existe una fuerte interiorización de estereotipos, prejuicios, mitos y creencias, es importante realizar un buen inicio de las sesiones y/o actividades, y más importante todavía, realizar un buen cierre. Muchas veces, sobre todo por cuestión de tiempos, no evaluamos conjuntamente las sesiones con el alumnado ni les damos la voz para que expresen aquello que han vivido, sentido y aprendido durante los aprendizajes. El cierre de las evaluaciones es una oportunidad de evaluación creativa (Perales, Cascales, y García-Romeu, 2020) para recoger las voces de las dudas, las certezas y las emociones que

hemos ido repensando, y a veces removiendo, durante las actividades. Hacer un buen cierre es hacer que muchos mitos y creencias que se puedan haber generado o ratificado desde la práctica socioeducativa pueda tener la oportunidad de ser abordarlo y repensarlo antes de cerrar la sesión o actividad conjuntamente.

## *Bibliografía*

- Azpiazu, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus.
- Barragán, Fernando (2006). “Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad”. *Investigación en la escuela*, (59), 5-18.
- Blanco, Juan (2012). *Hombres: la masculinidad como factor de riesgo. Una etnografía de la invisibilidad* [Tesis Doctoral]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://purl.org/dc/dcmitype/Text>.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith (2016). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Canet, Encarna (2017). *El discurs de les professionals i la representació de la premsa sobre la violència de gènere al País Valencià* [Tesis Doctoral]. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://purl.org/dc/dcmitype/Text>.
- Cascales, Jorge (2015). *Entre lo visible y lo invisible: masculinidades, privilegios y la construcción social del varón*. Valencia: Universidad de Valencia. (texto no publicado)
- Cascales, Jorge (2017). “Metáforas en el aire: discurso, género, prestigio y privilegios en la masculinidad actual”. En M. Blanco y C. Sainz (Eds.), *Investigación Joven con Perspectiva de Género II* (pp 164-179). Madrid: Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III.
- Cascales, Jorge y Sanfèlix, Joan (2020). *Repensando(nos) en masculino plural: Guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado a partir de <http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-masculinitats-igualitaries>
- Cascales, Jorge y Téllez, Anastasia (2021). “Masculinidades y activismo en el Movimiento de Hombres: igualdad, mitopoética y neomachismo”. En A. Téllez, J. E. Martínez, y J. Sanfèlix (Eds.), *De la Teoría a la Acción: en busca de masculinidades igualitarias*. (pp 61-96). Madrid: Dykinson.
- Connell, Raewyn (2015). *Masculinidades*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ferrer, Victoria A., y Bosch, Esperanza (2019). “El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo”. *Anuario de psicología jurídica*, (29), 69-76.
- Flaquer, Lluís (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, Lluís; Navarro-Varas, Lara; Antón, Fernando; Ruiz, Núria y Cónsola, Albert (2019). “La implicación paterna en el cuidado de los hijos en España antes y durante la recesión económica”. *RES. Revista Española de Sociología*, (28), 249-268.
- Gil Calvo, Enrique (1997). *El nuevo sexo débil: los dilemas del varón posmoderno*. Madrid: Temas de Hoy.
- Gilmore, David D. (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, Erving (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Barcelona: Amorrortu Editores.
- Hooks, Bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Instituto de la Juventud (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempo de crisis*. (Estudios e investigaciones) (p 134). Madrid. Recuperado a partir de <http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/estudio-desmontando-a-ni-ni>
- Irigaray, Luce (1992). *Yo, tú, nosotras*. Valencia: Universitat de València.
- Jiménez, Carmen, y Pérez-Serrano, Gloria (2008). *Educación y género: el conocimiento invisible*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Johnson, Allan G. (2001). *Privilege, Power, and Difference*. New York: McGraw-Hill.
- Kaufman, Michael (2002). “Rompiendo los nexos entre masculinidad y violencia”. En A. Rincón (Ed.), *Congreso Internacional: los hombres ante el nuevo orden social* (pp 123-134). Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE/ Instituto Vasco de la Mujer.
- de Keijzer, Benno (2003). “Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina”. En C. Cáceres, M. Cueto, M. Ramos, y S. Vallenas (Eds.), *La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina* (pp 137-152). Lima: Universidad Peruana Cayetano Herida.
- Kimmel, Michael (1997). “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”. En J. Olavarría y T. Valdés (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp 49-63). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Kimmel, Michael (2009). *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. New York: Harper Collins.



- Lozoya, José A. (2011). “Las violencias masculinas y la prevención de la violencia contra las mujeres”. *Colección Actualidad (Centro de Estudios Andaluces)*, (62), 1-23.
- Marqués, Josep V. (1997). “Varón y patriarcado”. En J. Olavarría y T. Valdés (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp 17-30). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- McIntosh, Peggy (2004). “White privilege unpacking the invisible knapsack”. En P. S. Rothenberg (Ed.), *Race, Class, and Gender in the United States: An Integrated Study* (pp 177-182). New York: Worth Publishers.
- Mosse, George L. (1998). *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*. Oxford: Oxford University Press.
- Perales, María Jesús; Cascales, Jorge y García-Romeu, Begoña (2020). “Evaluando con creatividad: técnicas creativas para la evaluación de programas socioeducativos”. En C. Bellver y I. Verde (Eds.), *Educación Social y Creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos*. (pp 365-398). Valencia: Tirant Humanidades.
- de Pizán, Christine (2010). *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela.
- Salazar, Octavio (2013). *Masculinidades y ciudadanía: los hombres también tenemos género*. Madrid: Dykinson.
- Sambade, Iván (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad: el (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Sanfèlix, Joan y Cascales, Jorge (2019). “Problematizando las masculinidades igualitarias que se configuran alrededor de la estrategia de las nuevas masculinidades”. En A. Téllez, J. E. Martínez, y J. Sanfèlix (Eds.), *Masculinidades Igualitarias y Alternativas: procesos, Avances y Reacciones* (pp 121-140). Valencia: Tirant Humanidades.
- Sanfèlix, Joan y Téllez, Anastasia (2021). “Masculinidad y privilegios: el reconocimiento como potencial articulador del cambio”. *Masculinities & Social Change*, 10, 1-24. doi:10.17583/mcs.2021.4710
- Seidler, Victor J. (2010). “Nombrando: poder, fronteras y márgenes”. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, (39), 65-92.
- Standing, Guy (2012). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Editorial Pasado y Presente.
- Subirats, Marina (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78.
- Teruel, Germán M. (2014). *La lucha del derecho contra el negacionismo: una peligrosa frontera. Particular estudio de los ordenamientos español e italiano* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Murcia: Universidad de Murcia.

Teruel, Germán M. (2014). *La lucha del derecho contra el negacionismo: una peligrosa frontera. Particular estudio de los ordenamientos español e italiano* [Tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://purl.org/dc/dcmitype/Text>

Valcárcel, Amelia (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.