

26

COEDUCACIÓN Y MASCULINIDADES IGUALITARIAS





Edita: Instituto Andaluz de la Mujer

Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad.

Junta de Andalucía.

Elaborado por: Absolute Comunicación S.L.

Autoras:

Rosario Cinta Carrasco Trisancho

Marga Betanzos Sotelo

Elena Ferrer Tesoro

Diseño y maquetación: Absolute Comunicación S.L.

Año: 2025

ÍNDICE

01

BREVE BALANCE DE LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA

- 1.1. DE LA FORMACIÓN SEGREGADA A LA ESCUELA REFORMISTA
- 1.2. DE LA FORMACIÓN MIXTA A LA COEDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA
- 1.3. AGENDA COEDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

02

MASCULINIDAD HEGEMÓNICA VS MASCULINIDADES IGUALITARIAS

- 2.1. CONSTRUCCIÓN DOGMÁTICA DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA
- 2.2. MASCULINIDADES IGUALITARIAS
 - 2.2.1. REDES SOCIALES
 - 2.2.2. ESPACIOS DE COMPETENCIA IDENTITARIA
 - 2.2.3. LA VISIÓN DE LA OTREDAD

03

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

- 3.1. EL PAPEL FUNDAMENTAL DE LA COEDUCACIÓN
- 3.2. PROPUESTA METODOLÓGICA
 - 3.2.1. QUÉ HACER CON LA MANOSFERA
 - 3.2.2. DE LA OTREDAD A LA DIVERSIDAD, UNA PROPUESTA DE DESARROLLO

04 BIBLIOGRAFÍA

1. BREVE BALANCE DE LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA

El término coeducación define el sistema educativo que promueve que las niñas y los niños aprendan juntos. En España este sistema de enseñanza cuenta con más de ciento veinte años de historia. El concepto ha ido variando con el tiempo, en un principio se utilizaba para hablar de la escuela mixta, en la actualidad supone mucho más como se verá a lo largo de este material.

En la actualidad el acceso a la educación es un derecho inalienable de las niñas y niños. Pero como ya se sabe, en nuestra historia no siempre fue así.

En épocas pasadas, la escuela estaba restringida por razón de sexo, bien desde la prohibición expresa de la educación para las niñas o mediante la segregación escolar: las niñas aprendían conocimientos necesarios para su vida adulta, a saber, para ser madre y esposa, mientras que los niños aprendían todo lo demás.

Por otra parte, no todos los niños y niñas accedían a la educación: quienes contaban con más recursos podían acceder a una educación más completa y quienes no, sólo cursaban algunos años para aprender a leer, a escribir y operaciones matemáticas simples, lo que popularmente se ha denominado “saber las cuatro reglas”.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación parecía claro: perpetuar el *statu quo* por razón de sexo y de clase social. Esto no significa que ninguna mujer accediera a una educación de calidad o que ninguna persona con pocos

o ningún recurso pudiera desarrollarse académicamente. Algunas excepciones hubo a lo largo de la historia, si bien, se necesitaba del patrocinio económico y de la tutela de personas con autoridad, en todo caso, eran situaciones excepcionales que no alteraban el orden social.

Siguiendo con esta reflexión, quizás la primera cuestión sería analizar cuáles son los objetivos de la educación.

Resulta evidente que el sistema educativo se construye y se desarrolla a imagen y semejanza de la comunidad donde se inscribe. Es por ello, que actualmente, en una sociedad democrática, los valores y contenidos de la educación perseguirán que las generaciones más jóvenes adquieran competencias para participar en las diversas esferas de la sociedad, respetando los valores establecidos en su organización. Esto es, capacitar al alumnado para convertirse en personas adultas responsables, independientes, mediante la adquisición de contenidos específicos relativos a áreas como la investigación, la tecnología, la historia, las matemáticas, etc., lo cual resulta fundamental para desarrollar sus capacidades cognitivas.

Pero, además, la educación persigue el desarrollo humano de las personas fundamentando sus relaciones sociales, impulsando el pensamiento crítico y comprometido en valores universales, tales como la defensa de los derechos humanos. Dicho de otro modo, la educación tiene como objetivo fundamentar una ciudadanía democrática y solidaria, capaz de hacer frente a los retos y progresar.

Por supuesto, esto es un planteamiento muy general, acaso una declaración de principios no exenta de contradicciones y puntos de vista diferentes.

En España se regula la formación universitaria con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario a nivel estatal y con el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades.

En cuanto a la Formación Profesional su marco normativo es la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional y en Andalucía el Decreto 147/2025, de 17 de septiembre de 2025, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de los Grados D y E del Sistema de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Con respecto a la enseñanza obligatoria, desde 1980 en España se han desarrollado ocho leyes que han tratado de regular el sistema educativo, introduciendo novedades y medidas acordes con las diversas sensibilidades políticas.

- 1980: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).
- 1985: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- 1990: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- 1995: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
- 2002: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).
- 2006: Ley Orgánica de Educación (LOE).
- 2013: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- 2020: Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

La LOMLOE, que actualmente conforma el marco normativo nacional, también conocida como Ley Celaá establece en su Capítulo I, en sus principios y fines, que la educación será de calidad para todo el alumnado, sin restricciones por razón de sexo, clase, etnia, discapacidad, etc.; y que ésta se fundamentará en la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

Asimismo, garantiza la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de todo el alumnado, así como el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, afirmando expresamente la necesidad de impulsar la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la coeducación y la prevención de la violencia de género.

Igualmente, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía que afianza los mismos principios que inspiran la regulación de la educación, en su artículo 4.1, manifiesta:

- a) *“Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.*
- b) *Equidad del sistema educativo.*
- c) *Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.*
- d) *Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.*
- d) *Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.*
- e) *Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.*
- f) *Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.*
- g) *Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes”.*

Las autoras Pilar Ballarín y Ana Iglesias afirman que *“Feminismo y educación caminan juntos”* (2018). De tal forma que cuando se analizan las causas de las desigualdades de género, se entiende que el origen de las mismas tiene que ver con una organización social que, por una parte, tiene expectativas diferentes con respecto a las mujeres y hombres y, por otra, socializa a unas y otros en capacidades, habilidades y posibilidades de vida distintos; de esta manera se puede reconocer la influencia de la educación en la conformación de una sociedad jerarquizada por razón de sexo e, igualmente, se concluye que la solución a estas desigualdades necesita, entre otras iniciativas, la apuesta por una educación en igualdad para las niñas y niños.

Esta reflexión no es nueva porque ha formado parte de los argumentos y de las reivindicaciones de las primeras feministas.

El origen de la reivindicación de la educación para las mujeres fue impulsado por autoras tan diversas como Poullain de la Barre, Mary Wollstonecraft y Olimpia de Gouges en diferentes momentos históricos, principalmente, porque entendían que la educación de las mujeres era requisito para que estas pudieran ser independientes. Este reclamo se ha mantenido hasta nuestros días, aún hoy persiste en algunas sociedades y en algunos grupos, bien prohibiciones para acceder a la educación o una educación segregada dirigida a las niñas y a los niños con objetivos y contenidos distintos.



1.1. DE LA FORMACIÓN SEGREGADA A LA ESCUELA REFORMISTA

En España, hasta el siglo XIX se consideró que las niñas y niños debían recibir su educación en escuelas totalmente diferenciadas y con contenidos distintos. A partir de aquel momento el aumento de la escolarización de las niñas fue aumentando paulatinamente, de la mano de la incorporación de las mujeres a ciertas esferas del mercado laboral. Por supuesto, no fue un proceso que abarcó a todas las clases sociales, el analfabetismo de las mujeres hasta finales del siglo XX fue muy importante.

Pero en sus primeras décadas se produce un movimiento de defensa de la escuela mixta. La autora Laura Guerrero-Puerta destaca el trabajo realizado por Emilia Pardo Bazán, quien *“constituyó una institución libre con principios coeducativos desde 1876 hasta 1938, que junto a la Escuela moderna de Ferrer y Guardia sentarán las bases para la escuela mixta de la Segunda República”* (2017, p.70), volviéndose, después a la educación segregada por sexos durante la dictadura franquista.

En todo caso, estas iniciativas coeducativas tienen poco que ver con lo que actualmente se entiende por coeducación, tal como afirman Ballarín e Iglesias, el objetivo era formar mejor y a más mujeres, pero sin cuestionar su rol de género (2018, p.50).

Destaca entre las experiencias de escuela mixta la desarrollada por la Institución Libre de Enseñanza ILE (1876 y 1939), fundada por Francisco Giner de los Ríos.

Los principios pedagógicos de la ILE se fundamentaban en la coeducación y la formación práctica más allá del aula. En su origen fue un colegio privado y laico que acogió a más de trescientas alumnas y alumnos que compartían el aula. Junto con algunas iniciativas como la Escuela Nueva fue pionero en la incorporación de las mujeres a la educación formal en España.

En el origen de esta escuela nueva las autoras destacan que las maestras fueron el colectivo que desde distintas perspectivas ideológicas impulsó el proceso de forma extraordinaria, por su propia actividad educativa y por constituir un grupo de mujeres que contaba con estudios reconocidos:

“Se defendieron de la discriminación que sufrían en el ámbito profesional por «razón de su sexo» y reivindicaron mayor dignificación de su trabajo, al tiempo que defendían la legitimidad de sus aspiraciones. Mientras sentaban las bases para una educación dirigida a las niñas sin más finalidad que su «utilidad doméstica», fueron tomando conciencia de los prejuicios que limitaban a las mujeres, irremediablemente, a la vida familiar y doméstica, y que las mantenían en la ignorancia. Reclamaron mayor educación y reconocimiento de la capacidad intelectual de las mujeres”

(Ballarín e Iglesias 2018, p.43).



1.2. DE LA FORMACIÓN MIXTA A LA COEDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

En los años ochenta se va desarrollando el Estado democrático en España, en 1983 se crea el Instituto de la Mujer a nivel nacional y en 1989 el Instituto Andaluz de la Mujer fue uno de los primeros organismos de igualdad a nivel autonómico; a partir de entonces se iniciaron las políticas de igualdad cuyo fin último era conseguir una igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

En sus inicios, las políticas de igualdad se agruparon en planes que a nivel nacional y autonómico establecían los objetivos a conseguir y las medidas a impulsar en materia de empleo, violencia de género, participación equilibrada en la sociedad, conciliación, etc. En todos ellos la coeducación aparecía como un ámbito prioritario de intervención.

Paralelamente se expandieron los estudios e investigaciones en materia de género y feministas, las publicaciones especializadas, los congresos y seminarios como espacios donde profundizar en la realidad de las mujeres en España, las situaciones de desigualdad, la recuperación de las mujeres que fueron barridas de la memoria colectiva, etc. Todo ello para conseguir un mayor conocimiento, mejores argumentos y realizar propuestas de intervención para consolidar una sociedad más equitativa. Por supuesto, el ámbito educativo fue objeto de investigación preeminente:

“Pero, ya en los ochenta, las investigaciones feministas detectaban y denunciaban las discriminaciones que se producían en la escuela mixta. Tras la apariencia de neutralidad la escuela servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. El sexismo del lenguaje, el androcentrismo científico, la canalización de estos a través de los libros escolares, la discriminación en el trato y la propia organización escolar fueron objeto de atención de numerosos trabajos”

(Ballarín e Iglesias, 2018, p.58).

Tal como expresan las autoras, la coeducación pasó a significar mucho más que mixtura. Se planteó la investigación de los aspectos educativos que promovían el mantenimiento de las desigualdades de género y, como intervención, el objetivo era reconocer e impulsar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los niveles formativos.

Se cuestionó la teoría y la práctica educativa, así como la segregación vertical y horizontal en los estudios superiores y en el mercado de trabajo y, paralelamente, se pusieron en práctica diversas iniciativas con mayor o menor impacto que se han mantenido hasta hoy, si bien se han ido formalizando cada vez más.

Por ejemplo, en Andalucía se está desarrollando el [III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024/2028 - Planes y programas - Junta de Andalucía](#).

El enfoque del III Plan de Igualdad se fundamenta en la integración de la perspectiva de género; de tal forma que, cada una de las medidas diseñadas están interconectadas para poder responder de manera efectiva y eficazmente a los objetivos planteados y avanzar hacia la superación de las desigualdades entre mujeres y hombres.

El III Plan de Igualdad representa el compromiso institucional por construir una ciudadanía igualitaria y justa entre las mujeres y hombres.

En el plan se reconoce que incorporar la transversalidad de género a la educación supone aumentar la calidad de la misma, afirmando que: *“un sistema educativo que aspire a la excelencia debe arbitrar un conjunto de medidas coherentes entre sí y coordinadas, siempre orientadas a mejorar los resultados académicos y escolares del alumnado”* (2024, p.5).

Las líneas de intervención del III Plan de Igualdad de Género en Educación de Andalucía 2024- 2028 son las siguientes:

Línea 1: Plan de Centro con perspectiva de género.

Línea 2: Sensibilización, formación e implicación de la comunidad educativa.

Línea 3: Centros docentes como agentes de sensibilización frente a la violencia de género.

Línea 4: Medidas estructurales del propio sistema educativo.

Línea 5: Uso coeducativo y seguro de las tecnologías de la información, aprendizaje, conocimiento y comunicación.

Línea 6: Autoestima. Espíritu crítico y emprendedor. Bienestar emocional.

1.3. AGENDA COEDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

A pesar de los esfuerzos de las últimas décadas aún no se puede afirmar con total rotundidad que la educación en Andalucía (igual ocurre en España) es plenamente coeducativa en los términos establecidos en este material.

Se trata de un proceso transformador de la cultura y, por tanto, complejo que no está exento de momentos de estancamiento, incluso de retrocesos. Buena prueba de ello son las afirmaciones que desde las posturas más conservadoras de la sociedad actual se esgrimen en relación con la inexistencia de la violencia machista, con respecto a la ideología de género o que cuestionan lo conseguido por las mujeres.

Es un proceso complejo porque implica a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, administraciones y familias donde los agentes de socialización son también sujetos coeducativos; esto es, el profesorado, las administraciones y las familias han de recibir formación en coeducación porque provienen de la misma cultura androcéntrica. Esto supone que las actuaciones han de estar sujetas a una evaluación crítica y han de diseñarse de forma grupal y trabajarse de forma sistemática.

Se trata de una formación que no se fundamenta solamente en contenidos teóricos sino en el cuestionamiento crítico de los estereotipos y de la práctica social y cultural; que ponga en cuestión las diferencias asignadas a uno u otro sexo y, principalmente, la valoración social de dichas diferencias.

Por ejemplo, que las niñas están más capacitadas para estudiar y desarrollarse profesionalmente en ámbitos como las humanidades, las ciencias sociales o las disciplinas artísticas, no es más que una idea preconcebida y sostenida socialmente. Por su parte, que los chicos están más capacitados para la ciencia, la técnica o la tecnología responde a los mismos parámetros.

Resulta obvio que unas y otros pueden estar capacitados, o no, para cualquier ámbito educativo y, por tanto, para trabajar en cualquier espacio profesional. Se pretende destacar que las preferencias de estudio tienen que ver más con las actitudes y aptitudes personales de cada quién y no con el hecho de haber nacido mujer u hombre. Sin embargo, todavía hoy las chicas y chicos estudian mayoritariamente unas u otras disciplinas.

Otra área de actuación en materia coeducativa hace referencia a hacer visible la contribución de las mujeres al desarrollo de la sociedad, en todos los ámbitos. Tanto las mujeres anónimas que gracias a sus cuidados familiares y colectivos han permitido la supervivencia de las familias y de las comunidades; como aquellas mujeres que han sido relevantes en diferentes espacios de la ciencia, el arte, la historia y cuyas huellas son invisibilizadas.

Así pues, estos serían los tres principios metodológicos que ha de contemplar la coeducación:

1. La coeducación es un proceso complejo, que abarca a toda la comunidad educativa (profesorado y familias), no sólo al alumnado. Asimismo, no se puede obviar la incidencia de otros agentes en la socialización de las niñas, niños y jóvenes, a menudo contradictorios con los principios y contenidos de la coeducación (entorno social, TRIC).
2. Es necesario impulsar el pensamiento crítico y cuestionar lo que parece inalterable en la práctica cultural.
3. Recuperar la voz y la presencia de las mujeres mediante el estudio de los aportes que han hecho al desarrollo de la humanidad.

De estos principios metodológicos deviene una estrategia didáctica para impulsar la coeducación: no resulta efectivo dedicar un tiempo específico a trabajar estas cuestiones, sino que han de estar presentes en la programación didáctica del centro educativo, es decir, ha de formar parte de los objetivos y contenidos de todas las asignaturas, de la práctica educativa de los centros y de la vida cotidiana.

Esto no significa que no se realicen campañas o actividades extraescolares en determinadas fechas conmemorativas, pero estas actuaciones no son suficientes para impulsar una educación inclusiva y en igualdad. En realidad, estas campañas tendrían que ser la representación simbólica de lo que estructuralmente está sucediendo en los centros educativos.

Para impulsar la transversalidad de género en el sistema educativo, resulta prioritario que la coeducación forme parte del proyecto del centro educativo y que esto se consiga mediante la negociación y el consenso de toda la comunidad educativa, incluidas las familias; asimismo, aun estableciéndose unos

mínimos de referencia a nivel administrativo, el programa de intervención ha de estar contextualizado, atendiendo a la comunidad donde se inscribe el centro, a las edades y ciclos del alumnado, y, por supuesto, a las posibilidades reales de actuar del profesorado. Obviamente, todo ello necesita de un diagnóstico previo; y, por supuesto, el proceso ha de ser evaluado.

En el diseño de las actividades, sin duda, es necesaria la participación del profesorado también en la implementación y en la evaluación. Puesto que la experimentación y la investigación circunscrita tanto al quehacer dentro del aula como del centro formarán parte esencial del propio proceso de coeducación.

Como ya se ha señalado, la coeducación abarca la infancia, la adolescencia y la juventud, por tanto, las intervenciones tienen que formar parte de una estrategia a medio y largo plazo, abalada por la administración competente. Además, no sólo ha de abarcar la práctica educativa en el aula; los libros de texto, el lenguaje y la imagen, la organización escolar, la distribución de responsabilidades, todo ello ha de estar sujeto a valoración y ser objeto de intervención.

Finalmente, la coeducación ha de promover resultados y análisis susceptibles de ser transferibles a otros contextos educativos o de otro tipo, en todo caso, los resultados han de ser conocidos y analizados por la propia comunidad educativa, en primer término y, mediante congresos, estudios, etc., por el resto de la sociedad.

Esto último nos parece relevante porque responde a la necesidad de dar a conocer los avances y, además, es una estrategia que permite que en otros ámbitos sociales: medios de comunicación, redes sociales, cultura en general y otras administraciones, se observe la posibilidad de avanzar y que las prácticas educativas puedan ser susceptibles de aplicarse, adaptarse, que sirvan de referencia, etc., para otras propuestas. En Andalucía, por ejemplo, se ha consolidado un congreso anual en materia de coeducación, siendo una cita obligada para la comunidad educativa y otros agentes sociales.

A continuación, se presentan algunas situaciones prácticas que ejemplifican lo dicho anteriormente:

En un curso de 1º de ESO. Imaginemos que salvo algunas referencias que pueda hacer el profesorado en algunas asignaturas, tan sólo se trabaja en materia de igualdad de oportunidades en las campañas conmemorativas del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) y del Día Internacional contra la Violencia de Género (25 de noviembre). Se decide para el 8 de marzo que el alumnado trabaje sobre la biografía y los aportes de las mujeres al desarrollo científico.

En pequeños grupos, el alumnado elige a una mujer relevante y expone su vida y su trabajo. Si esta actividad se realiza una vez al año, siguiendo este esquema, sin duda el alumnado tendrá otros referentes, en este caso de mujeres científicas; pero, puede no ser suficiente, porque sólo representa una actividad anecdótica, porque esta actividad, sin mediar ninguna otra reflexión, no desmontará la invisibilización de las mujeres en los aportes al desarrollo de la ciencia o porque de forma inconsciente estas mujeres puedan ser consideradas excepcionales.

Otro ejemplo, en bachillerato se estudia la Ilustración, la Revolución Francesa y norteamericana, tan importantes para poder comprender cómo se ha ido desarrollando la Edad Contemporánea. Bien, pues si no se contempla que, en este proceso, mujeres individuales y grupos de mujeres, se plantearon la construcción de su propia ciudadanía, si no se estudia a las personalidades que cuestionaron el pensamiento ilustrado misógino, ni a aquellas mujeres que pagaron incluso con su vida las reivindicaciones de derecho al voto, de acceso a la educación, etc., el alumnado no tendrá una información completa y, sobre todo, no podrá comprender el presente al desconocer el pasado.

Si en cualquier aula no se rentabilizan educativamente los conflictos, problemas y dificultades que puedan surgir, incluidos aquellos que se producen por cuestión de género, probablemente, se esté descuidando la función principal de la educación entendida en su concepción más amplia.

Finalmente, si se persiste en un lenguaje no inclusivo que deja fuera al conjunto de las mujeres y a otras personas por su diversidad, se estará insistiendo en la preeminencia de un mundo o de una manera de verlo que se inviste de hegemonía y de norma, frente a las otras y a los otros que se presentan, incluso sin decirlo tal cual, como una desviación del paradigma. En esto consiste el llamado “pensamiento colonial” que en palabras de Paulo Freire significa:

“La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre...”

El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo. Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado del que hablaba antes. ...

Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria.

Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial”

(Freire 1992, pp-89-90).

Las autoras del artículo “Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI”, además de realizar un análisis crítico sobre las prácticas desarrolladas en el impulso coeducativo de varias Comunidades Autónomas, promueven alternativas para ir profundizando en coeducación (Ugalde Gorostiza, Ana Isabel; Aristizabal Llorente, Pilar; Garay Ibañez de Elejalde, Beatriz y Mendiguren Goienola, Haritz 2019, pp.17-19), señalando entre otras:

- El establecimiento de una red telemática con recursos didácticos, programaciones e información para el profesorado con el fin de promover la coeducación y la prevención de la violencia de género en las aulas.
- Mantener y consolidar la formación en materia de relaciones afectivo-sexuales para el alumnado.

En cuanto a la elaboración de un proyecto coeducativo de centro, analizan el Plan de Coeducación 2017-2021 de Navarra, en el cual se realizan propuestas “para la adquisición progresiva de las competencias básicas que permitirán a las niñas y a los niños elegir, construir y vivir el proyecto vital propio desde el conocimiento, la libertad y la capacidad de decidir sobre su futuro sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad en el ámbito de su cultura, religión, clase social, situación funcional, etc.”

(Ugalde, Aristizabal, Garay y Mendiguren 2019, p.8).

En dicho Plan se establece 4 aprendizajes y 4 competencias a desarrollar en todos los niveles de la educación obligatoria, en bachillerato y módulos de formación profesional.

Aprendizajes	Competencias
1. Crítica y responsabilidad frente a la desigualdad	Identificar y analizar las desigualdades de género existentes y responsabilizarse para enfrentarse a ellas y transformarlas.
2. Autonomía e independencia personal	Asumir los trabajos de cuidado y del empleo como base para la autonomía y la independencia en proyectos de vida igualitarios.
3. Liderazgo, empoderamiento y participación social	Reconocer la capacidad propia para tomar decisiones e impulsar la actuación conjunta en la consecución de objetivos comunes.
4. Sexualidad y buen trato	Conocer y aceptar la capacidad personal para expresar y establecer relaciones afectivas, sexuales y de convivencia favorecedoras del respeto y el crecimiento personal en igualdad.

Tabla 1. Aprendizajes y competencias relacionadas con la coeducación a desarrollar en el sistema educativo. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Plan de Coeducación 2017-21. (2017, p.16).

En el caso del País Vasco, el Plan Director para la Coeducación y Prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013) establece como compromisos y retos para alcanzar una escuela coeducativa:

1. “Sensibilizar al profesorado en materia de coeducación, diversidad afectivo-sexual y prevención de la violencia de género. Para lo cual la administración organizará seminarios, cursos, orientaciones, directrices...
2. Formación específica a un número significativo de centros escolares para iniciar y/o desarrollar procesos de transformación de la escuela mixta a la escuela coeducativa y preventiva de la violencia de género.
3. Desarrollo de proyectos integrales en diez centros piloto, para que puedan servir de modelo y referencia a otros centros educativos de la CAPV.
4. Nombramiento de profesorado responsable de coeducación en los centros escolares.
5. Nombramiento de personas responsables de coeducación y prevención de la violencia de género en cada uno de los servicios estratégicos”.

(2013, p.21).

Por su parte, el III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024/2028 en Andalucía, tiene como principios fundamentales:

- Transversalidad del enfoque de género como pilar de intervención y transformación de la política educativa en Andalucía.
- Elección de itinerarios formativos libres de estereotipos y visibilidad de la contribución de las mujeres.
- Interseccionalidad, diversidad e inclusión.
- Paridad en la representación.
- Comunidad educativa como entorno de convivencia y prevención de la violencia de género.

(III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024-2028 pp.21-22).

Más allá de las diferencias entre Comunidades, parece obvia la preocupación de las Administraciones Autónomas, así como la convergencia en los fines y en los objetivos.

Atendiendo a lo expuesto en este epígrafe, podemos concluir que la puesta en marcha de proyectos piloto y la evaluación de los mismos, las investigaciones prácticas en los propios centros educativos, la difusión de buenas prácticas, los espacios de reflexión y análisis entre el profesorado y la formación permanente son las intervenciones prioritarias, tanto para detectar dificultades, testear los avances producidos como para ir profundizando en coeducación.

Todo ello supone un ingente esfuerzo que compromete a la sociedad en su conjunto y, principalmente, a las administraciones y al profesorado que en colaboración con las universidades pueden ir promoviendo la transformación cultural necesaria para ir construyendo una sociedad más democrática, equitativa y libre.





2. MASCULINIDAD HEGEMÓNICA VS MASCULINIDADES IGUALITARIAS

2.1. CONSTRUCCIÓN DOGMÁTICA DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Marcela Lagarde (1996) define el género como una construcción simbólica que contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Al hablar de género se hace referencia a un constructo social en el cual lo masculino se define en contraposición a lo femenino. Desde esta perspectiva, la masculinidad se construye como la norma, es decir el hombre como centro y la masculinidad hegemónica se erige desde este punto, y lo femenino se erige en contraposición a la norma. Cuanto más se aleje la masculinidad de las características típicamente femeninas, *más hombre* se es, es decir se está más cerca de la masculinidad hegemónica. No obstante, conviene subrayar que la masculinidad hegemónica no constituye un modelo puro, sino un arquetipo que cada hombre reinterpreta en función de otras intersecciones y del contexto social; incluso, el propio proceso vital puede conllevar un cuestionamiento de la identidad masculina.

En líneas generales, la feminidad se ha cimentado sobre los cuidados, lo emocional, las tareas reproductivas y la vida privada; mientras que, en el polo antagónico, se erige el dogma de la masculinidad hegemónica como hombre proveedor, fuerte, alejado de lo emocional y presente en el espacio público. En esta interacción dicotómica lo reproductivo queda supeditado a lo productivo, lo débil sobre lo fuerte, la dependencia femenina sobre la dominancia masculina, consolidándose así una asimetría en los roles de género.

Estos roles no se construyen de forma individual, sino colectiva, moldeados por un sistema patriarcal que atraviesa el modelo social, político, cultural y económico. Las personas se construyen en interacción con su medio, integrando una realidad ya establecida en su entorno cultural. Este proceso se conoce como socialización diferencial de género, por el cual las personas desarrollan y reproducen los elementos normativos que rigen las prácticas sociales. Las instancias socializadoras son múltiples: la familia, los medios de comunicación, la comunidad de convivencia, las instituciones políticas, económicas, culturales, educativas y religiosas (Carmen Monreal y Belén Martínez, 2010).

La masculinidad hegemónica es el modelo dominante de ser hombre que existe en una sociedad. Consiste en un conjunto de normas, creencias y expectativas sociales que indican cómo debería ser un *verdadero hombre*: fuerte, dominante, heterosexual y superior a las mujeres. Este modelo se plantea como la forma correcta y válida de masculinidad (Bonino, 2002).

Dentro de la masculinidad existe una jerarquía y en la cúspide se alza la masculinidad hegemónica – hombre blanco, heterosexual, de clase media alta, físicamente fuerte, exitoso en lo laboral y reservado emocionalmente. Todo aquel que se aleje de ese ideal – hombres homosexuales, trans, con expresiones de género no normativas, etc. – queda relegado a un rango inferior en la jerarquía, sufriendo las opresiones internas de la propia masculinidad.

Cabe destacar el peligro que puede suponer homogeneizar las masculinidades igualitarias – construidas en contraposición a la hegemónica, se verá en más profundidad en el próximo apartado – partiendo de la idea errónea de que todas se encuentran en las mismas posiciones de poder o privilegio. Incorporar la perspectiva interseccional (Kimberle Crenshaw, 1989) ayuda a comprender como se cruzan diferentes sistemas de opresión y privilegio. Este enfoque

permite identificar con más precisión quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad o quiénes, a pesar de no cumplir con la masculinidad hegemónica, todavía mantienen ciertos privilegios. No es equiparable, por ejemplo, la experiencia de un hombre blanco homosexual en un contexto urbano al recorrido vital de un hombre trans racializado en un entorno rural; aunque ambos se sitúen fuera del modelo hegemónico, las intersecciones de clase, raza, territorialidad y orientación sexual generan diferencias significativas en sus trayectorias y en sus formas de habitar la masculinidad.

Tener como referente esta cúspide, donde priman el poder, la dominancia y la heterosexualidad, como valores propios de la masculinidad, implica que la elección de la masculinidad no es verdaderamente libre, ya que la no elección de la hegemonía puede conllevar un castigo por romper la norma (Carlos Fonseca y María Luisa Quintero, 2009). Esta situación genera un doble riesgo; por un lado, no ser considerados un *hombre de verdad* por la sociedad; y por otro lado, caer en la falsa creencia de estar exentos de actitudes hegemónicas y de poder al situarse en una masculinidad disidente.

En conclusión, la construcción dogmática de la masculinidad hegemónica no solo impone un modelo rígido y excluyente de ser hombre, sino que reproduce y legitima las relaciones de poder desiguales entre los géneros y dentro del propio género masculino. Esta masculinidad se convierte en un referente obligatorio, cuya transgresión implica sanciones sociales que refuerzan la jerarquía y el control.



2.2. MASCULINIDADES IGUALITARIAS

Los nuevos modelos de masculinidad surgen como alternativas a la masculinidad hegemónica. Luis Bonino (2000) las denomina *masculinidades igualitarias*, las cuales se construyen sobre la base de las relaciones de igualdad, respeto mutuo y rechazo de cualquier tipo de dominación, permitiendo que los hombres se liberen del mandato patriarcal y contribuya activamente a una sociedad más justa.

Tal como se ha expuesto en el epígrafe anterior, el género no es una esencia fija, sino una construcción social que se desarrolla en un contexto determinado. En este sentido, los hombres- al igual que las mujeres-, como sujetos sociales, son permeables a las normas, valores y mandatos de género del entorno en el que se socializan. Esto implica que muchas actitudes y conductas sexistas —que forman parte del modelo de masculinidad hegemónica— son incorporadas de manera implícita y naturalizada como parte de su identidad de género.

Dicha identidad masculina tiende a ajustarse, por presión social, a los ideales hegemónicos, dificultando la posibilidad de cuestionarlos. Para avanzar hacia una masculinidad igualitaria, es necesario un proceso consciente de revisión crítica: primero, reconocer los privilegios, ser conscientes de ellos y cuestionarlos. En segundo lugar, salir de la sombra, defender posiciones críticas en espacios cotidianos (grupos sociales, centros educativos, ámbitos deportivos, etc.). Y por último, hacer cambios reales, poner metas concretas sobre actitudes y comportamientos a modificar para renunciar de una manera efectiva al privilegio.

Caminar hacia una masculinidad más igualitaria trae beneficios en tres vertientes – para los propios hombres, en relación a los otros hombres y en relación a las mujeres – estas transformaciones no solo favorecen el bienestar personal, sino que también fortalecen los vínculos sociales y promueven relaciones más equitativas, lo que constituye una poderosa motivación para el cambio.

En primer lugar, los beneficios en el plano individual permiten a los hombres expresarse de manera auténtica, sin la necesidad de aparentar fortaleza constante ni reprimir sus emociones. Esto favorece un autoconcepto más saludable, una autoestima equilibrada y un desarrollo más pleno de la

inteligencia y la gestión emocional. Superar la restricción emocional impuesta por el mandato tradicional de masculinidad amplía la conciencia sobre uno mismo y mejora tanto las habilidades intrapersonales como las interpersonales. Además, la incorporación de una perspectiva igualitaria conlleva una mayor responsabilidad en el cuidado propio, tanto psicológico como físico, y una actitud más consciente respecto a los riesgos cotidianos que suelen estar normalizados en el modelo masculino hegemónico.

En segundo lugar, en la dimensión relacional con otros hombres, la masculinidad igualitaria favorece la construcción de vínculos más profundos, espacios de intimidad emocional y una dinámica basada en la cooperación en lugar de la competencia. Esto contribuye al fortalecimiento del tejido social entre varones y genera redes de apoyo más sólidas, rompiendo con el aislamiento afectivo que muchas veces impone la masculinidad tradicional.

Por último, en las relaciones con las mujeres, una masculinidad basada en la igualdad posibilita la construcción de vínculos fundados en el respeto mutuo, la libertad y la reciprocidad. Se reconoce y valora la voz, los proyectos y las necesidades de la otra parte, lo que repercute positivamente en la calidad de las relaciones de pareja y en el ámbito de la sexualidad. Asimismo, fomenta una corresponsabilidad equitativa en las tareas de cuidado, promoviendo una distribución más justa del tiempo, el bienestar y la carga mental compartida.

Adoptar masculinidades igualitarias no implica la pérdida de identidad masculina, sino su transformación hacia formas más saludables, conscientes y relacionales. Este cambio no solo libera a los hombres de los mandatos rígidos del patriarcado, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa, donde las relaciones se basen en el respeto, la corresponsabilidad y el reconocimiento mutuo (Herranz-Bellido, 2020).

1.1.1. REDES SOCIALES

Las redes sociales, como parte del entorno digital, se han integrado de manera cotidiana en la vida de las personas, especialmente en las generaciones más jóvenes, que han crecido como nativas digitales. Para estas generaciones, el proceso de construcción identitaria se encuentra profundamente influido por las dinámicas y discursos presentes en los espacios virtuales. En este contexto, y en la intersección entre género y masculinidad, emerge la manosfera como un entorno digital patriarcal que promueve discursos de dominación masculina, misóginos y antifeministas.

— **Concepto de manosfera.**

El término manosfera surge en 2009 en un blog anglosajón, fruto de la combinación de los términos *man* (hombre) y *sphere* (esfera). Según Debbie Ging (2019) la manosfera puede definirse como el conjunto de comunidades en línea que agrupan diversos grupos de hombres unido por una visión común: la oposición al feminismo y la promoción de la masculinidad tradicional. Aunque los grupos que componen la manosfera presentan características y objetivos distintos, sí comparten la narrativa centrada en la victimización masculina y la resistencia a la percepción de un orden social feminizado.

Este espacio no es homogéneo ni unificado, sino una red diversa de comunidades que operan en plataformas digitales como foros, blogs y redes sociales. Las comunidades que integran la manosfera se caracterizan por discursos que refuerzan estereotipos de género, promueven la misoginia y rechazan los avances hacia la igualdad de género.

— **Subculturas de la manosfera.**

Dentro de la manosfera coexisten diversas subculturas que, si bien presentan particularidades propias, comparten como nexo común el antifeminismo y la misoginia. El objetivo central de estos grupos es restablecer los privilegios asociados al hombre blanco, heterosexual y reforzar los valores de la masculinidad hegemónica. Aunque cada subgrupo se caracteriza por rasgos específicos, la manosfera se distingue por la permeabilidad de sus fronteras y la fluidez con la que sus integrantes transitan entre comunidades, lo cual genera un ecosistema ideológico interconectado y dinámico.

Charo Lacalle et al. (2023) identifica cuatro grupos dominantes dentro de este entorno:

Men Rights Activists (MRA) o Activistas por los Derechos de los Hombres.

Este grupo surge del Movimiento de Liberación Masculina y se transforma en un grupo abiertamente antifeminista. Su discurso se centra en la defensa de los derechos de los hombres, particularmente en el ámbito familiar y judicial. Denuncian la supuesta precariedad económica y emocional que los varones sufren tras los divorcios y acusan a las mujeres de instrumentalizar a hijas e hijos para obtener ventajas en las sentencias judiciales.

Men Going their Own Way (MGTOW) también conocidos como Hombres que hacen su propio camino.

Estos hombres se sienten decepcionados ante una sociedad dominada por el ginocentrismo, pero no combaten directamente con las mujeres, sino que las evitan. Dentro de esta subcultura existen distintos grados de alejamiento, desde quienes evitan relaciones sexuales o afectivas con mujeres, hasta quienes mantienen vínculos estrictamente monógamos como estrategia preventiva ante posibles acusaciones de abuso. Algunos miembros siguen el llamado *Principio de Pence*, cuyas normas incluyen evitar reuniones a solas con mujeres o abstenerse de consumir alcohol en su compañía. En los casos en que desean ser padres sin mantener vínculos afectivos con mujeres, recurren a la gestación subrogada, concibiendo a las mujeres como meros medios para alcanzar ese fin.

Pick Up Artists (PUA) o Artistas de la seducción.

El desprecio que siente este grupo de hombres hacia las mujeres es muy parecido a MGTOW, sin embargo, los PUA no quieren rehuir las o protegerse de ellas, más bien quieren engañarlas para poder seducirlas. Para los PUA, las mujeres no tienen valor intrínseco, y si una estrategia de seducción no resulta efectiva, simplemente se descarta a la mujer y se pasa a la siguiente. Esta subcultura se popularizó a partir de la publicación del libro de Neil Strauss *El método: todo lo que necesitas para ser un seductor profesional*, y desde entonces ha generado una industria basada en cursos, libros y contenidos digitales que refuerzan la cosificación y la deshumanización de las mujeres.

Los Involuntary Celibates (Incels) o Célibes Involuntarios. Se caracterizan por una profunda frustración vinculada a su incapacidad para establecer relaciones afectivo-sexuales con mujeres. Este grupo se considera uno de los más radicalizados y misóginos dentro de la manosphere. Sostienen la creencia de que el acceso al sexo con mujeres constituye un derecho masculino natural, lo cual alimenta discursos de odio, victimismo masculino extremo y, en algunos casos, incitación a la violencia.

Teoría redpill y blackpill.

En el universo de la manosphere se usa una analogía de la película Matrix para decidir el posicionamiento y el pensamiento de los usuarios basada en la mítica escena donde Neo tiene que elegir entre tomar la píldora azul que “significa desconectar y vivir una vida de delirios” o la píldora roja que “significa comprender las horribles verdades de la vida”. Dentro de la manosphere la píldora roja o redpill es un eufemismo que abre los ojos de los hombres a la verdadera naturaleza de las mujeres consideradas promiscuas, manipuladoras y deshonestas. La teoría de la Redpill es compartida por todos los subgrupos de la manosphere.

Un grupo mayoritario de los incels junto al sector más radical de los MGTOW llevan esta teoría a un extremo más radical: la teoría blackpill o píldora negra donde el atractivo físico es un factor decisivo para alcanzar el éxito en las citas, las mujeres tienen el poder de determinar qué hombres, basándose en su apariencia (físico, atractivo, etc.), alcanzarán la plenitud romántica o sexual. Partiendo de este argumento inicial estos grupos organizan la sociedad en una jerarquía heteronormativa – heterosexualidad como norma- y cisgénero – identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer – (Ver Ilustración 1) en la que el éxito se define por el grado de adecuación a los estándares de belleza socialmente impuestos. Así, en la cúspide se ubicarían quienes encarnan esos estándares; cuanto más se aleje alguien de ellos, más bajo estaría en la pirámide, situándose en el último nivel los incels (Allysa Czerwinsky, 2024; Lindsay, 2022).

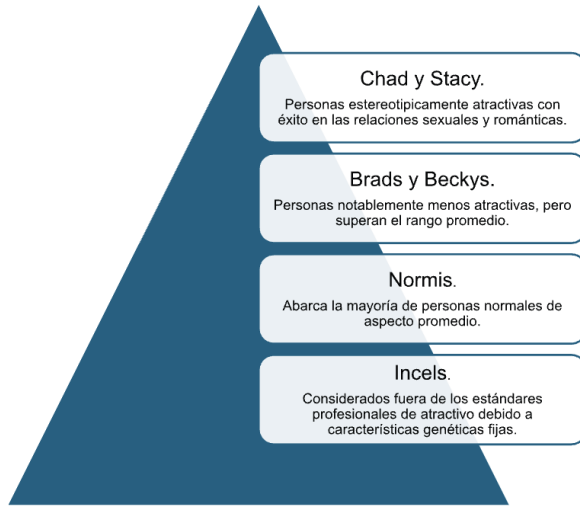


Ilustración 1. Versiones idealizadas según los incels (Elaboración propia a partir de Lindsay, 2022)

La *blackpill* también incorpora la denominada regla del 80/20, basada en la noción de hipergamia femenina. Este principio sostiene que las mujeres tienden a buscar parejas con un nivel de atractivo superior al propio. Según esta lógica, el 80 % de las mujeres competiría por el 20 % de los hombres considerados más atractivos, mientras que el 80% restante de los hombres tendría acceso únicamente al 20 % de las mujeres catalogadas como menos atractivas (ver Ilustración 2).



Regla 80/20. Hipergamia femenina

Ilustración 2. Elaboración propia a partir de Allysa Czerwinsky, 2024

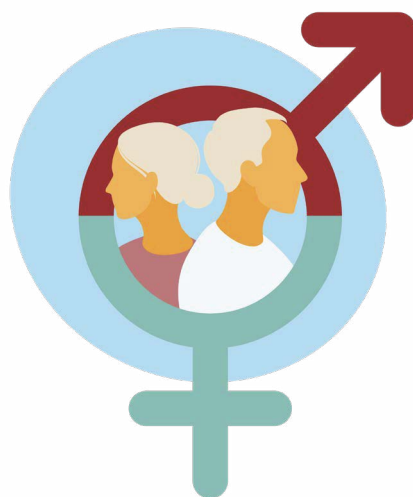
1.1.2. ESPACIOS DE COMPETENCIA IDENTITARIA

Los espacios de competencia identitaria son aquellos contextos sociales y culturales donde diferentes grupos y personas negocian y construyen sus identidades, en particular, la identidad de género y más específicamente las formas de ser hombres. En estos espacios el significado de masculinidad o la idea de ser hombre son reinterpretadas, desafiadas o reforzadas.

En estos espacios la masculinidad hegemónica actúa como un referente que impone estándares rígidos y la práctica de roles de género muy arraigados, en los cuales se excluyen o subordinan a quienes no los cumplen. Esto genera tensiones de conformidad, resistencia y adaptación, procesos que se llevan a cabo en contexto como redes sociales, el ámbito laboral, familiar o en el grupo de iguales.

Actualmente, las plataformas digitales se han convertido en espacios de libre expresión sin censura previa, aunque no exentos de repercusiones. En estos espacios, la masculinidad hegemónica tiende a radicalizarse al extremo, como se explicó en el apartado dedicado a la manosphere. Afortunadamente, cada vez hay más voces masculinas disidentes que reivindican el derecho individual a definirse conforme a sus propios estándares, creando una diversidad de masculinidades que sirven de referencia para muchos hombres y jóvenes.

Conquistar estos espacios es fundamental para promover y visibilizar diversas formas de ser hombre, más allá de lo que dicta la hegemonía patriarcal.



1.1.3. LA VISIÓN DE LA OTREDAD

En la sociedad la alteridad, es decir la condición de ser otra persona por razón de sexo, género, clase social, etnia, diversidad sexual, etc., también denominada otredad se ha valorado como una desviación de la norma y como un peligro para el propio grupo. Se puede observar no sólo en relación con la masculinidad, sino cuando se habla de las otras culturas, otras etnias, otras religiones e ideologías u otros equipos de fútbol.

Sin embargo, cabe recordar que el género es un arquetipo construido socialmente que es reinterpretado por cada mujer y por cada hombre. Dicho de otro modo, las personas reinterpretan el hecho de ser hombre o mujer, no lo copian y reproducen tal cual. Por tanto, el género no permanece inalterable a lo largo de la historia de una sociedad y, además, si se tienen en cuenta los mandatos de género sería muy difícil encontrar a una sola mujer y a un solo hombre que los cumpla de forma estricta. El género es un constructo social vivo.

De este modo, si la valentía se considera un mandato de género para los hombres, un hombre cobarde no deja de ser hombre; simplemente es un hombre cobarde, precavido o miedoso. Sin embargo, puede ser percibido socialmente o por su grupo como menos hombre.

Ser hombre desviándose del mandato de la masculinidad hegemónica pone en cuestión la propia masculinidad hegemónica fundamentada en privilegios frente a las mujeres y a los otros hombres.

Cuando un hombre incumple los mandatos de género se cuestiona su virilidad, única razón que parece pudiera explicar que se desvíe de la norma. Por tanto, todos los esfuerzos sociales se dirigen a volver a hacer de él todo un hombre o bien excluirlo del círculo de los iguales si se resiste a cumplir la norma o la pone en cuestión.

Gerd Baumann argumenta que en las sociedades actuales se producen diferentes modelos de construcción de la alteridad, determinados por el contexto social, económico, político y la historia. Baumann denomina este proceso *gramáticas de la construcción del otro* (2001). Generalmente, estas *gramáticas* son determinadas por la exclusión de quien no se aviene a cumplir con la norma.

Por su parte, Marion Young (2000) propone que se desista de la utilización del concepto de comunidad, ya que, a su juicio, conduce siempre a ideologías excluyentes. Desde esta perspectiva considera que la comunidad es un mito porque en su definición oculta las diferencias entre quiénes la componen.

Si bien Young aplica el concepto de comunidad considerando la diversidad étnica y la migración, aquí se entiende por comunidad el conjunto de los iguales, en este caso, los hombres.

Por otra parte, también aboga por la construcción de una *alteridad no asignada*, sino construida por la persona o las personas que la desarrollen. Esto supondría que en el proceso de socialización de género tendría que abandonarse cualquier estrategia basada en la exclusión, es decir, que entre los diferentes no se den relaciones de poder jerárquico, ni en la práctica social ni en la práctica cultural, y que la alteridad sea construida no desde ideas prejuiciosas y negativas, sino desde la riqueza que en sí misma representa las expresiones diversas de la humanidad.

Desde esta perspectiva la masculinidad hegemónica reprime cualquier forma de ser hombre que no contemple las normas de preeminencia por razón de etnia, clase social, edad, sexualidad y expresión conservadora de la identidad masculina y de subordinación de las mujeres; por supuesto, siempre con matices según los contextos políticos, sociales y culturales. A saber, en sociedades conservadoras y regímenes políticos menos democráticos la represión será más evidente, incluso estará amparada por la propia legislación y sanción social que en sociedades más abiertas y democráticas.

En todo caso, esta construcción excluyente de la masculinidad provoca daño y sufrimiento, incluso para los hombres que están más próximos a la masculinidad hegemónica porque les impide ser libremente. Por supuesto, será opresivo para las mujeres en general y para aquellos hombres que se niegan a cumplir con la masculinidad hegemónica y a aquellos que bien por etnia, clase social, discapacidad, identidad sexual, etc., no son admitidos.

Dentro de las masculinidades igualitarias se cuestiona el modelo hegemónico. Si se retoma el concepto de *interseccionalidad*, se reconoce que dicho modelo oprime a quienes lo viven desde otras intersecciones: hombres que no cumplen con los estándares clásicos masculinos ni se ajustan a

la *cisheteronorma*², como los hombres racializados, con discapacidad o pertenecientes al colectivo LGTBIQA+¹.

Esta posición, desde el punto de vista de la otredad, permite observar que la masculinidad hegemónica, no solo otorga privilegio a un grupo específicos de hombres (varón, heterosexual y blanco), sino que además impone un modelo emocionalmente restrictivo que limita la expresión de los demás hombres dentro del mismo género.

Por su parte, Claudio Robles et al. (2021), proponen en su estudio de nuevas masculinidades antipatriarcales que la diversidad de identidades masculinas es una fuerza para deconstruir miradas patriarcales y construir identidades más inclusivas, valorando la propia subjetividad y emocionalidad más allá del modelo dominante. Además, en este estudio se pone de manifiesto como las tensiones de género generan malestar en los varones que cumplen el modelo de masculinidad hegemónica, pudiendo ser ese malestar un motor desde el que repensar la masculinidad y construir modelos más igualitarios.

Desde la perspectiva de las minorías, la literatura evidencia cómo los hombres pertenecientes al colectivo LGTBIQA+ enfrentan la constante imposición de normas tradicionales asociadas a la masculinidad, tales como la autosuficiencia emocional, la agresividad, la dominancia y la jerarquía de poder. Estas normas no solo actúan como pautas de comportamiento esperadas socialmente, sino que funcionan como mecanismos de censura y opresión directa, limitando la libre expresión de emociones, afectos y formas de ser. El incumplimiento de estos mandatos de género puede generar experiencias de homofobia interiorizada, donde la persona internaliza actitudes discriminatorias hacia sí misma, provocando sentimientos de culpa, vergüenza o rechazo de su propia identidad. Estas dinámicas, según Durán (2023), tienen un impacto negativo directo sobre la salud mental, manifestándose en ansiedad, depresión, estrés crónico y dificultades en las relaciones interpersonales. Además, la presión por adherirse a los estándares tradicionales puede reforzar patrones de violencia simbólica y autocensura dentro del grupo, afectando tanto la autoestima como el bienestar emocional.

1. Lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexual, queer, asexual y + (hace referencia a la inclusión de todas las personas que rompen con la cisheteronormatividad).

2. Cisheteronorma es la creencia social que asume que una determinada y excluyente identidad de género responde al sexo biológico.

En el contexto español, el Informe Transaludes del Instituto Carlos III (Belza et al., 2024) documenta que las personas trans y no binarias enfrentan una carga emocional especialmente intensa. Esta población se ve expuesta a múltiples formas de discriminación estructural, incluyendo barreras en el acceso a la salud, violencia física y psicológica, y la constante presión de ajustarse a los mandatos de género hegemónicos. Tales factores incrementan de manera significativa el riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad y depresión en comparación con la población general. La violencia y el rechazo social que experimentan se combinan con procesos internos de autoevaluación y conflicto de identidad, exacerbando la vulnerabilidad emocional. Además, la invisibilización de sus experiencias y la falta de reconocimiento legal y social contribuyen a un estrés constante que afecta múltiples áreas de la vida cotidiana, desde las relaciones familiares y sociales hasta la participación en el ámbito laboral o educativo. En este sentido, la evidencia muestra que la discriminación estructural y los mandatos de género no son solo problemas sociales, sino también determinantes críticos de la salud mental de estas poblaciones.

En las disciplinas deportivas tradicionalmente masculinas – como fútbol, boxeo o waterpolo – son muchos los hombres que tienen que ocultar su identidad de género u orientación sexual para encajar dentro de la masculinidad hegemónica y evitar discriminaciones directas.

En conclusión, el sistema patriarcal no solo oprime a las mujeres, sino también a los hombres que no encajan en la norma hegemónica de masculinidad. Esta opresión se manifiesta en múltiples formas de exclusión social, emocional y simbólica, limitando la expresión de masculinidades diversas y reforzando estereotipos rígidos sobre cómo *debe* ser un hombre. Comprender estas dinámicas es fundamental para visibilizar la presión que los mandatos de género ejercen sobre todos los sujetos, y abre la puerta a reflexionar sobre las estrategias e instrumentos que permiten cuestionar y deconstruir la masculinidad hegemónica, promoviendo formas más inclusivas y libres de vivir la identidad masculina.



3. ESTRATEGIAS PARA DECONSTRUIR LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

3.1. DE LA OTREDAD A LA DIVERSIDAD

Decía Édouard Glissant que “*el mundo se criolliza*” (2002 p.17) desde el punto de vista cultural, social y, añadiríamos, desde el punto de vista de género.

Es decir, la cultura, la sociedad y el género no constituyen una esencia invariable. Más bien al contrario, su construcción responde a un proceso complejo de mezcla y de diversidad que acaba provocando la creación de nuevos elementos culturales, sociales y, por su puesto, diversas formas de ser mujer u hombre.

Quizás siempre fue así porque las mujeres y los hombres no reproducen literalmente el arquetipo de género de la sociedad, sólo lo interpretan y en este proceso lo alteran o lo matizan al incorporar otros elementos sociales tales como la edad, el hecho de tener o no una discapacidad, las preferencias

sexuales, la ideología, la religión, la etnia o la clase social. Por supuesto, las experiencias de vida y las decisiones personales también provocarán variaciones en dicha interpretación.

Desde este punto de vista, la diversidad forma parte del hecho de ser mujer o de ser hombre.

Este proceso de criollización, que aquí se denomina diversidad en relación con la construcción de la masculinidad es complejo desde el punto de vista personal porque provoca que cada hombre tenga una relación conflictiva con la masculinidad en la cual es socializado. Igual ocurre con las mujeres.

En la cuarta acepción de la definición de “hombre” del Diccionario de la Lengua Española ([hombre | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)) se encuentra la siguiente definición: “*varón que tiene las cualidades consideradas masculinas por excelencia*”; y nos presentan dos ejemplos muy esclarecedores: “*¡Ese sí que es un hombre!*” y “*Muy hombre*”.

Determinar cuáles son las cualidades masculinas por excelencia resulta fácil si se revisa el arquetipo de masculinidad hegemónica. Se podría considerar que la audacia, la valentía, la seguridad, la fuerza; entre otras, pueden determinar el hecho de ser hombre. No obstante, se sabe que existen hombres que no cumplen con estas cualidades y mujeres que, contradiciendo los mandatos de su género, son audaces, fuertes o seguras.

Dicho de otro modo, la experiencia nos indica que los hombres y las mujeres son diversos, por más que exista un arquetipo socialmente aceptado, esto no significa que todas las mujeres y hombres lo cumplan.

En realidad, la masculinidad hegemónica que representa el sumun del ser hombre funciona más como una estrategia de control para todos los hombres y es una garantía de reproducción social. Cumplir o transgredir los mandatos de género de la masculinidad hegemónica conlleva un coste personal importante: renunciar a la posibilidad de ser libremente o bien tratar de revalidar constantemente la propia masculinidad siguiendo el modelo hegemónico y en competencia con otros varones.

Todos los hombres, a lo largo de su vida mantienen una relación ambivalente con este tipo de masculinidad, debatiéndose entre el modelo hegemónico

y sus propios deseos, ya sea en torno a cuestiones importantes o aspectos superficiales: desde las relaciones que han de mantener entre hombres, con las mujeres, el control de las propias emociones, la propia estética, la forma de ocupar el espacio, el lenguaje, etc.

El hecho de transgredir algunos aspectos de la masculinidad hegemónica puede no provocar consecuencias negativas para el hombre concreto. Todo dependerá del tipo de transgresión. Además, muchas se realizan en el ámbito personal y no se dan a conocer.

Por ejemplo, los cuidados a descendientes ha sido tradicionalmente un mandato de género para las mujeres, sin embargo, cada vez más hombres los asumen.

Que en la actualidad un hombre disfrute de su permiso de paternidad está perfectamente asumido y amparado por la ley. Otra cosa es que efectivamente lo disfrute y ello dependerá no sólo de cuestiones personales: su deseo de cuidar y vincularse desde el primer momento con su bebé a través de los cuidados, sino de su posición laboral.

Resulta evidente que con respecto a los cuidados a menores la sociedad andaluza ha evolucionado favorablemente. En la actualidad es un trabajo -mayoritariamente- compartido por las mujeres y hombres. Sin embargo, en épocas pasadas muy recientes, esta actitud de los padres no era reconocida ni estaba regulada como un derecho, y, además, se consideraba un demérito.

Por otra parte, si un hombre renuncia a su empleo para poder cuidar de su familia, posiblemente no cuente con la misma aprobación. Si en esta misma situación, se encuentra una mujer, posiblemente se valoraría su decisión como algo lógico y “natural”.

En todo caso, este proceso de reconocimiento o de oposición con respecto a determinados aspectos del modelo masculino suele realizarse por cada hombre de manera personal y, a menudo, sin una clara conciencia de lo que está en liza: revalidar el modelo hegemónico de masculinidad y con ello satisfacer las expectativas sociales; o bien, construir otros aspectos más flexibles de ser hombre, más acordes con los propios deseos.

Sin duda, este segundo camino es más incierto, pueden faltar referentes en el entorno más inmediato y alguna oposición a nivel social.

La construcción de masculinidades más igualitarias requiere que existan libertades consolidadas y que se vaya produciendo una transformación cultural en el sentido que se viene indicando para que cada hombre pueda desarrollarse en el sentido más amplio del término.

Para conseguirlo, pensar críticamente podría ser una herramienta imprescindible para despojarse de aquello que ha fundamentado buena parte de lo que se suponía que tenían que pensar, sentir y hacer como “hombre”, y para construir otras posibilidades.

A nivel personal, construir críticamente la propia masculinidad puede provocar miedo y desconcierto. Esta situación, unida al vértigo de recorrer un camino anteriormente no transitado puede provocar retrocesos o estancamientos.

Es por ello, que, a menudo resulta más beneficioso, desde el punto de vista androcéntrico transitar lugares comunes y responder a las expectativas sociales de la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc.

Esta asunción del rol tradicional del ser hombre también conlleva dificultades porque se ha de renunciar a los propios deseos; si bien, como recompensa, además de no ser cuestionada la propia identidad y de contar con la aprobación social, ubica a los varones que deciden de manera más o menos conscientes inscribirse en esta masculinidad hegemónica, tener privilegios, y ser superiores con respecto a las mujeres y a otros hombres.

La tendencia general de las personas y de los colectivos es resistirse a desviarse de la norma. Las causas parecen obvias: la falta de experiencia en la diversidad, el miedo a la pérdida de identidad y un sinnúmero de intereses económicos y políticos que mantienen a los diferentes distantes entre sí. De tal forma que la diversidad, tal como afirma Glissant, acaba reducida a una suerte de “*mismidad homogeneizadora y castrante*” (2002: 23) que impide el desarrollo social y personal.

En este sentido, impulsar masculinidades igualitarias podría significar una posibilidad de cambio radical de nuestra cultura y de nuestra sociedad. Pudiera ser una estrategia para consolidar la democracia y la ciudadanía, desde la defensa de los derechos humanos y las libertades personales.

A este respecto, Glissant propone una “Poética de la Relación” (2002 p. 26), es decir, construir un imaginario, un andamiaje simbólico que permita a las personas adentrarse en este proceso dialógico de construcción mutua. Se trataría de afrontar que las identidades individuales y colectivas no son absolutas sino cambiantes. Y que esto, lejos de ser perjudicial es realmente enriquecedor para todas las personas.

Evidentemente, no se trata de tomar y dejar a capricho aspectos de la propia identidad en función de intereses o situaciones concretas, sino de adentrarse en un proceso de diálogo y reconocimiento del “otro” en sí mismo y en relación.

Es la relación el elemento que destaca Glissant: *“Una razón poética puede permitirme concebir el hecho de que, en mi relación con el otro, con los otros, con todos los demás, con la totalidad-mundo, cambio intercambiándome, perseverando en mí mismo, sin renegar de mí, sin disolverme, y sólo una poética daría cabida a todas esas imposibilidades”* (2002: 102) que, sin embargo, parece el único camino posible ya iniciado por muchas personas aún sin conciencia del mismo y cuya dinámica -*cambiar intercambiando, perseverando en mí, sin renegar de mí, sin disolverme*- es tan antigua como la propia humanidad, no tenemos que inventar nada nuevo.

Sólo es necesario impulsar social y políticamente este proceso; esto es, crear las condiciones necesarias a nivel educativo, en los medios de comunicación y en las redes sociales, principalmente, para que la diversidad sea reconocida como un aspecto clave de la humanidad.



3.2. EL PAPEL FUNDAMENTAL DE LA COEDUCACIÓN; PROPUESTA METODOLÓGICA

Como se ha indicado a lo largo de este material, la coeducación puede resultar una estrategia de interés para impulsar el pensamiento crítico en relación con la deconstrucción de la masculinidad hegemónica y, en este sentido, se realiza una propuesta metodológica que tendría que completarse con los otros aspectos que contempla la coeducación y que ya han sido referidos en este material.

La propuesta metodológica que se presenta plantea un trabajo diferenciado con chicas y chicos, dado que los talleres giran en torno a la conceptualización del género, es decir, a reflexionar sobre qué significa ser mujer y qué significa ser hombre. El objetivo es fomentar el pensamiento crítico en torno a estas construcciones sociales.

No se puede obviar que la masculinidad hegemónica se construye en oposición a una supuesta feminidad. Y que, en todo caso, tanto la masculinidad hegemónica como la feminidad subyugada se retroalimentan.

Para ello, se propone iniciar el diálogo en grupos intragénero, con el fin de que cada participante pueda cuestionar los mandatos y expectativas asociados a su propio género, sin que el debate se vea mediatizado por la presencia del otro género.



Es fundamental situar al alumnado – y también al profesorado – como sujetos atravesados por un contexto social y cultural que ha influido en la construcción de su identidad de género, asegurando la presencia de una perspectiva interseccional. Preguntarse qué significa ser hombre implica reflexionar sobre lo que se espera de uno, así como sobre las consecuencias de no alcanzar los estándares que la sociedad impone. De la misma forma, cuestionar qué significa ser mujer permite visibilizar las exigencias y limitaciones que se proyectan sobre ellas en relación con los hombres, así como las relaciones de poder con respecto a las otras mujeres.

A partir de estas reflexiones, se proponen distintos talleres que se llevarán a cabo de manera simultánea y separada entre chicas y chicos. Finalmente, la sesión concluirá con una puesta en común conjunta, que permitirá compartir aprendizajes y enriquecer la mirada colectiva.



Propuesta práctica coeducativa nº1: Repensar la feminidad y las masculinidades

La presente propuesta práctica tiene como finalidad trabajar en torno a la construcción cultural de la feminidad y las masculinidades, así como generar alternativas que permitan vivirlas de manera más libre, auténtica y diversa. En primer lugar, se plantea una breve contextualización en la que se subraya que los roles de género no son naturales ni universales, sino construcciones sociales aprendidas que influyen en la forma de actuar, relacionarse y percibirse. El objetivo central de la dinámica consiste en promover una reflexión crítica sobre dichas construcciones y en explorar nuevas formas de ser mujeres y hombres, alejadas de los estereotipos rígidos que tradicionalmente los han definido.

Tal como se ha dicho anteriormente en la propuesta práctica se separarán a chicas y chicos.

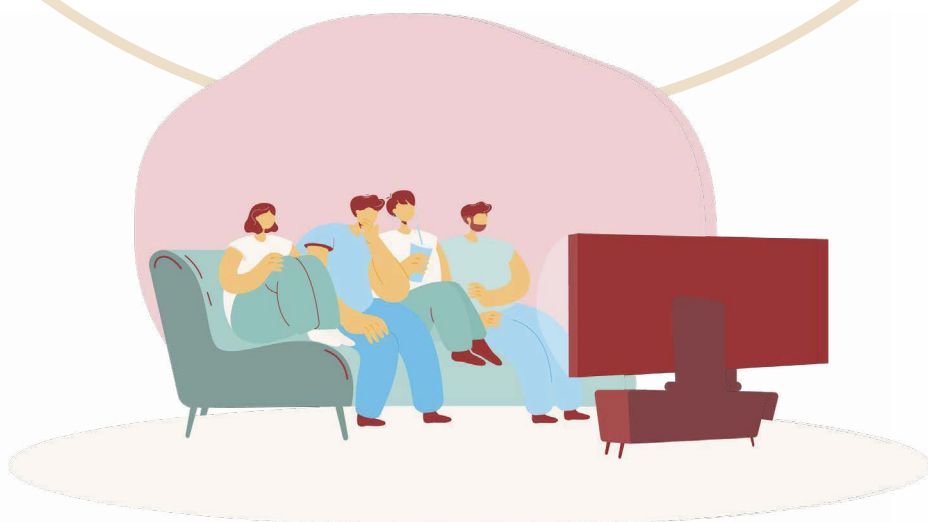
Para iniciar el trabajo, se llevará a cabo el visionado del vídeo [Feminidad: una construcción cultural](#), que servirá de punto de partida para reflexionar sobre las ideas y expectativas vinculadas a la feminidad. Tras la proyección, se propondrá a las chicas responder por escrito a cuestiones como qué significa ser mujer, qué se espera de las mujeres y cómo se concibe la interacción entre mujeres y hombres. Estas respuestas serán recogidas en folios con el fin de ser compartidas y analizadas posteriormente.

En un segundo momento, se procederá al visionado del vídeo [Construcción de nuevas masculinidades](#), que presenta ejemplos claros y cercanos de formas alternativas de vivir la masculinidad. El material busca transmitir la idea de que la masculinidad no se debilita ni se pierde cuando no se siguen los mandatos tradicionales, sino que puede vivirse de manera diversa y libre de rigideces. Después de la proyección, se invitará a los participantes a responder por escrito a preguntas tales como qué significa ser hombre, qué se espera de los hombres y cómo se concibe

la interacción entre mujeres y hombres, con el mismo procedimiento de recogida de aportaciones.

Posteriormente, se llevará a cabo una integración conjunta de los dos grupos. En esta fase se pondrán en común las ideas surgidas tanto del trabajo en torno a la feminidad como de las reflexiones sobre la masculinidad. El intercambio permitirá contrastar visiones, encontrar puntos de encuentro y abrir un debate enriquecedor en torno a las similitudes, diferencias y posibles alternativas en la construcción de las identidades de género.

Finalmente, se realizará una puesta en común colectiva para extraer aprendizajes y conclusiones. Algunas cuestiones que guiarán esta síntesis serán qué se ha aprendido sobre la construcción de los roles de género y qué alternativas pueden plantearse para vivir la feminidad y las masculinidades de una manera más libre, auténtica e inclusiva. De este modo, la propuesta fomenta la toma de conciencia sobre cómo los roles tradicionales influyen en la vida cotidiana y abre la posibilidad de construir identidades más diversas y respetuosas con la pluralidad.



Propuesta práctica coeducativa nº2: Construyendo identidades: feminidad y masculinidades diversas.

La presente propuesta práctica tiene como finalidad trabajar en torno a la deconstrucción de las formas de ser mujer y hombre – feminidad y masculinidades – y a la generación de alternativas que promuevan formas más igualitarias, diversas y libres de ser mujeres y hombres. El objetivo es ofrecer al alumnado la posibilidad de conocer experiencias reales de personas que han cuestionado los mandatos de género, con el fin de reflexionar críticamente sobre sus propios modelos y abrir caminos hacia formas de feminidad y masculinidades más inclusivas.

En esta ocasión, se invitará al aula a dos o tres hombres que representen masculinidades igualitarias o que hayan roto con roles tradicionales. También podría ser de interés incorporar la perspectiva interseccional (por ejemplo, hombres gays, racializados o con diversidad funcional). Junto a ellos, se contará también con mujeres referentes que hayan roto con la forma tradicional de ser mujer – por ejemplo, líderes, deportistas en deportes masculinizados, ámbitos laborales tradicionalmente ocupados por hombres, etc. – igualmente, se incorporará una perspectiva interseccional para garantizar la mayor diversidad posible.

La sesión comenzará con la presentación de las personas invitadas, quienes compartirán sus experiencias personales, narrando cómo han desafiado los moldes de género, qué dificultades han encontrado en este proceso y qué aprendizajes han obtenido a lo largo del camino. Posteriormente, se abrirá un espacio de diálogo mediante preguntas abiertas. Para facilitar la participación, se podrán preparar con antelación algunas cuestiones que sirvan de guía, tales como: “¿Cómo lograste cuestionar lo que significaba ser un hombre en un contexto masculinizado como el fútbol?”, “¿Qué aprendizajes has recibido de las mujeres de tu entorno?”, “¿Qué significa para ti construir relaciones de igualdad?” “¿Cómo es trabajar en un sector masculinizado?” o “¿Con qué desafíos te ha encontrado al elegir un camino que no estaba hecho para las mujeres?”.

Tras el espacio inicial con los invitados e invitadas, el alumnado trabajará de manera conjunta. A partir de las experiencias compartidas, los chicos reflexionarán por escrito sobre qué aspectos de las masculinidades tradicionales resultan limitantes, qué modelos alternativos resultan más atractivos y qué aprendizajes pueden extraerse para construir relaciones más igualitarias, y por su parte las chicas se cuestionarán cómo el género les puede limitar a escoger un camino de forma libre.

Después, se abrirá un debate grupal para compartir las reflexiones, contrastar puntos de vista y generar un diálogo enriquecedor sobre las similitudes, diferencias y posibles alternativas en la construcción de género.

El taller finalizará con una puesta en común colectiva en la que se recogerán los aprendizajes más relevantes y las conclusiones surgidas de la actividad, con el objetivo de promover formas de vivir la feminidad y las masculinidades más libres, inclusivas e igualitarias.



Por último, se plantea una tercera propuesta metodológica, ya que trabajar las masculinidades implica hacer que los hombres se cuestionen sus propios privilegios, y el paso previo es que tomen consciencia de estos.

Propuesta práctica coeducativa nº3: Rompiendo el carnet de ser hombre.

La presente propuesta práctica tiene como finalidad cuestionar los mandatos asociados a la masculinidad hegemónica y promover en los chicos la reflexión sobre los privilegios y limitaciones que estos roles generan, así como la construcción de formas más igualitarias, responsables y saludables de ser hombre.

El taller comienza con una pregunta grupal: “¿Qué nos exigen para ser chicos?”, recogiendo las respuestas en la pizarra. Esta actividad sirve para identificar las expectativas sociales que condicionan la conducta masculina y sensibilizar al alumnado sobre cómo estos mandatos afectan tanto a ellos como a quienes los rodean.

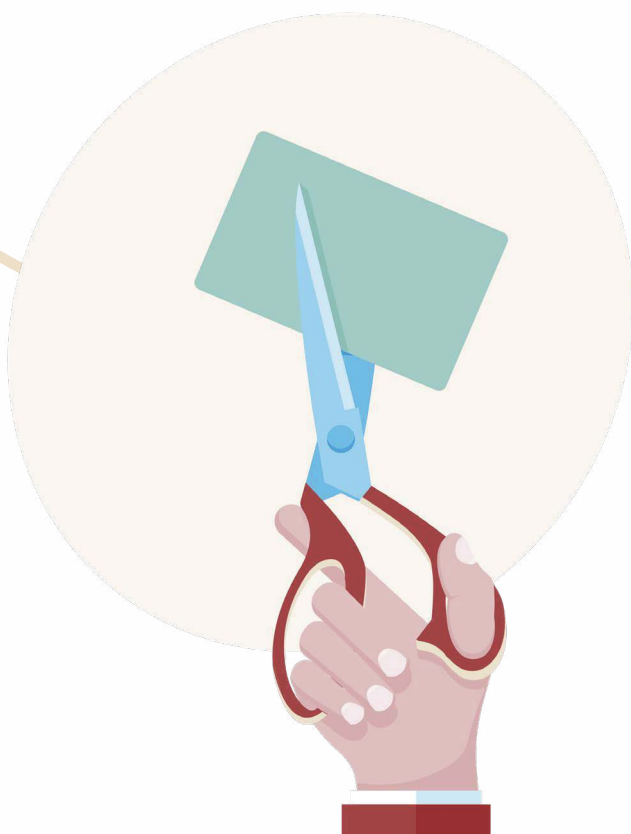
A continuación, se lee un fragmento elaborado a partir de Patricia Martínez-Redondo y Fabián Luján-Acevedo (2020): *“El carnet de ser hombre no es un carnet de verdad. Es como una lista invisible que nos dice cómo tenemos que actuar para que los demás nos vean como chicos de verdad: ser duros, no llorar, no pedir ayuda, tener poder sobre otros. Pero eso a veces hace daño a los demás y también a nosotros mismos. Ese carnet nos da algunos privilegios: poder interrumpir más, decidir más, no hacer ciertas tareas en casa, o que los demás se adapten a nosotros. Pero... ¿es justo? ¿Queremos seguir usando ese carnet?”*

A partir de la lectura se abre un debate guiado, con preguntas orientadoras como: ¿Es justo para la sociedad? ¿Y para las chicas? ¿A los chicos también nos oprime o nos hace daño? Esta fase busca visibilizar que la masculinidad hegemónica genera consecuencias negativas

también para quienes la ejercen.

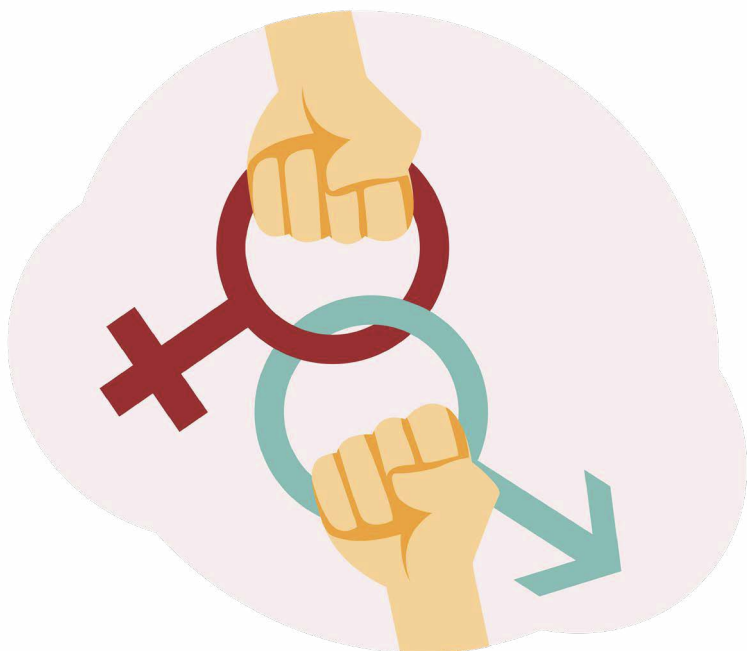
Seguidamente, cada chico recibe una tarjeta con frases que reflejan estereotipos o privilegios masculinos, como “Las tareas las hacen ellas” o “Yo soy el que manda”. Como acto simbólico, los participantes rompen las tarjetas mientras las cuestionan en voz alta. Se propone también un debate en torno a la frase metafórica: “*La corona pesa, pero no deja de ser una corona*”, con el fin de reflexionar sobre los privilegios que conlleva la masculinidad y la responsabilidad que implica.

Finalmente, se inicia un ritual de cambio en el que cada chico formula nuevos compromisos desde su masculinidad. Estas frases se escriben en una cartulina que permanecerá en el aula como mural, sirviendo de recordatorio colectivo. Se pueden iniciar las frases con expresiones como: “Mi masculinidad será...”, fomentando la construcción de identidades más conscientes, igualitarias y respetuosas.



Estas propuestas metodológicas buscan servirse de la coeducación como una herramienta estratégica para cuestionar los mandatos de género mediante la reflexión crítica, tanto hacia el propio género como hacia el contrario, poniendo en evidencia los privilegios asociados a la posición dominante. No se trata de imponer un modo de ser, sino de abrir un proceso de reflexión que permita cuestionar el modelo hegemónico y generar alternativas más diversas de identidad y convivencia.

Esto permitiría construir interacciones sociales basadas en la igualdad y el respeto hacia el otro género. Ellas tienen que tomar consciencia sobre su capacidad de agencia, esto es, de actuar de manera proactiva, consciente y autónoma, cuestionando la norma social que se ha impuesto a las mujeres a lo largo de la historia. Ellos, por su parte, deben situarse como sujetos responsables de los privilegios que la sociedad heteropatriarcal les otorga por el simple hecho de ser hombres, y asumir que dichos privilegios no pueden mantenerse a costa de la desigualdad de sus compañeras. En definitiva, esta propuesta práctica pretende situar a ambos como sujetos inmersos en un contexto real y trabajar desde la responsabilidad individual y social.



3.3. QUÉ HACER CON LA MANOSFERA

La evolución de las Tecnologías de la Relación Información y la Comunicación (TRIC), la difusión de servicios y aplicaciones en Internet, las redes sociales, etc., ha transformado la realidad social, el tipo de relaciones que se mantienen, ha facilitado el acceso a todo tipo de información y la comunicación de cualquier mensaje con una repercusión insospechada hasta hace poco tiempo. Por estas razones, se ha convertido en una parte irrenunciable en las relaciones sociales de cualquier persona.

Esta rápida emergencia de las TRIC ha provocado que también se utilicen como canal para ejercer la violencia de género a través de un abanico amplio de delitos, tales como el ciberacoso o ciberbullying, sextorsión, grooming o relacionados con la protección de datos. En la siguiente tabla se definen cada uno de los términos.

ciberacoso	Acoso o intimidación a través de tecnologías digitales: redes sociales, plataformas de mensajería, juegos en línea y teléfonos móviles.
sextorsión	Extorsión sexual a través de tecnologías digitales.
grooming	Práctica en la que un adulto abusa sexualmente de una niña, niño y adolescente, puede ocurrir en persona o a través de tecnología digitales.

Tabla 2. Delitos relacionados con la violencia de género en el ámbito digital.

Por otra parte, Internet y las redes sociales constituyen un ámbito en el que adolescentes y jóvenes se mueven con especial facilidad y donde escapan al control social ejercido en otros ámbitos.

La regulación de los contenidos digitales en España y en el entorno de la Unión Europea se centra principalmente en el ámbito de la protección de datos personales, no obstante, tanto este contenido, así como la violencia de género en el ámbito digital están cobrando cada vez mayor relevancia y están siendo cada vez más regulados.

Para ampliar información se puede consultar el Área Pública de la Unidad de Igualdad de Género del Instituto Andaluz de la Mujer, el Rincón autodidacta sobre ciberviolencia ([Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad](#)).

A diario se observa que las TIC están sirviendo para propagar un discurso plagado de sexismo y misoginia -entre otros discursos excluyentes- que es accesible a cualquier persona, especialmente a las generaciones más jóvenes con las cuales se tiene una responsabilidad social.

Por otra parte, si se toma en consideración que la violencia de género se sustenta en una ideología que se justifica con un discurso sexista y misógino parece obvio que se trata de un discurso de odio. La profesora Noelia Igareda González manifiesta al respecto:

“Los discursos de odio anti-género constituyen un discurso de odio contra el colectivo de mujeres en general en una determinada sociedad, o contra determinados grupos de mujeres. También constituyen discursos de odio anti-género aquellos que niegan, ridiculizan o estigmatizan los discursos de género que muestran como en nuestra sociedad existen roles y estereotipos de género que asignan características, comportamientos y valores diferentes a hombres y mujeres sin una razón objetiva que lo justifique. También son discursos de odio anti-género aquellos que niegan o infravaloran la violencia de género. Igualmente son discursos de odio anti-género aquellos que se dirigen contra determinados grupos de población en relación a su identidad de género, expresión de género u orientación sexual”

(Noelia Igareda, 2022, p.100).

Los aspectos clave del delito de discurso de odio son los prejuicios y la hostilidad expresada hacia determinados colectivos, lo cual puede tener un impacto social importante, afectando a una víctima en concreto y, en general, al grupo al cual pertenece.

Esta situación es fácilmente observable, por ejemplo, con respecto a las personas migrantes o una minoría étnica y/o religiosa. Prueba de ello son los sucesos acaecidos en Torre Pacheco en el verano de 2025.

Sin embargo, los delitos de discurso de odio dirigidos hacia las mujeres en

general o en relación con grupos de mujeres en específico no son fácilmente reconocibles en España.

En la Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal se plantea un interesante análisis sobre la importancia de la libertad de expresión como derecho fundamental de un país democrático, determinando que el mismo no es un derecho absoluto, esto es, ha de estar matizado por si colisiona o no con otros derechos fundamentales y sirve para propagar el odio.

Por otra parte, explica que no existe una única definición del delito de discurso del odio, desarrollando el contexto histórico de su interpretación en el ámbito europeo:

“Este concepto presenta un origen y evolución fuertemente condicionados por la experiencia histórica de cada país, conformada –entre otras– por las circunstancias sociales, económicas y religiosas, e incluso las políticas. Así, existe un consenso generalizado en que la conciencia colectiva sobre las conductas de odio surge a partir de la Segunda Guerra Mundial y evoluciona como respuesta frente al fascismo, el nazismo, el antisemitismo o el comunismo. Posteriormente se puso de manifiesto por motivos racistas o de segregación racial, para concretarse más adelante en torno a conflictos étnicos o mediante la utilización de métodos terroristas como instrumento para la consecución de fines políticos. En la actualidad, el discurso del odio se expresa en diversas formas como la homofobia, la transfobia, la discriminación sexista o de género, la xenofobia derivada de los movimientos migratorios, o la intolerancia religiosa, sin obviar manifestaciones como la romafofia (el odio a la etnia gitana), la mesofobia (el odio a la mezcla o la interculturalidad), la aporafobia (el odio al «pobre», o persona sin recursos o en riesgo de exclusión social) o la gerontofobia (el odio a las personas mayores)”

(Fiscalía General del Estado, 2019, pp.7-8).

Parece que las diversas expresiones de los delitos de discurso de odio han ido recibiendo una mayor atención desde diversos sectores, probablemente gracias a una mayor concienciación contra la exclusión social que, posiblemente, se fundamente en un mayor desarrollo de los valores democráticos.

En este sentido, el Consejo de Ministros del 4 de noviembre de 2011 aprobó la *Estrategia integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia* (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2023), que daría lugar al Convenio interinstitucional firmado el 21 de septiembre de 2015 por el Consejo General del Poder Judicial, la Fiscalía General del Estado y diversos Ministerios, renovado por Acuerdo de 19 de septiembre de 2018, contra el racismo, la xenofobia, la LGTBIfobia y otras formas de intolerancia.

En la Sentencia del Tribunal Supremo, Sala de lo Penal ([STS 72/2018, 9 de febrero de 2018](#)) se puede valorar en un caso concreto las dificultades que el delito de discurso de odio tiene con respecto a su interpretación. A continuación, se recoge los argumentos del fallo del Tribunal:

“Comprobamos que si bien el discurso del odio es claro en su afirmación antijurídica y típica, en la medida en que el autor vierte las expresiones contra las mujeres, y particularmente, respecto de las que han sido objeto de una vejación y un maltrato físico,... Consecuentemente procede... manteniendo la condena por el delito de incitación al odio, el cual, con estimación del recurso puesto por el Ministerio fiscal declaramos la concurrencia del apartado tres del artículo 510 por llevarlo a cabo a través de Internet.”

(Tribunal Supremo, 2018)

Si se tiene presente que las violencias machistas se sostienen en prácticas y prejuicios discriminatorios, no se puede obviar la gravedad de los discursos de odio en este sentido y actuar en consecuencia, partiendo del conocimiento jurisprudencial, pero orientando la práctica jurídica con definiciones más precisas.

De alguna manera, la falta de una regulación clara de estas situaciones está reproduciendo en el ámbito de Internet la misma indiferencia social que en principio acompañó a la violencia de género cuando se comenzó a regular el delito de forma específica y a estudiar sus consecuencias, sus causas, etc.

Noelia Igareda (2022) analiza las causas de esta indeterminación, considerando que teóricamente puede deberse a que dichos discursos de odio no tienen como víctimas a grupos vulnerables como lo son el colectivo migrante, la población gitana, las personas con discapacidad, etc., y manifiesta que tampoco se consideran

violencia de género por no tener como destinatarias a mujeres concretas, por tanto, prevalece la consagración del derecho a la libertad de expresión.

Es evidente que las mujeres no constituyen en sí mismo un grupo social, conforman la mitad de la población. En cuanto a su posible vulnerabilidad, puede ser discutible si se realiza un estudio comparativo entre mujeres y hombres, atendiendo al nivel de riqueza, al acceso al empleo y el desarrollo de carreras profesionales, a la presencia en lugares de autoridad, a los datos estadísticos derivados de las situaciones de violencias sexistas o en cuanto a que son mujeres las que sufren mayor desigualdad y discriminación en los diversos grupos vulnerables en los que participan: personas con discapacidad, personas migrantes, etc.

Claro, no todas las mujeres se encuentran en la misma situación de vulnerabilidad, pero de la misma forma que no todas las personas migrantes de ascendientes marroquíes nacidos en España están en la misma situación de privilegio que Lamine Yamal.

Por otra parte, como ya se ha mencionado, el discurso de odio anti-género fundamenta ideológicamente que se produzcan situaciones concretas de violencia de género. Además, la propia autora manifiesta que su proliferación en las TIC provoca que las mujeres no se expresen e incluso que abandonen su participación en las redes sociales.

Este podría ser un argumento más para comprender la relevancia de concretar los delitos de discurso de odio, especialmente los referidos contra las mujeres y hombres que no responden al modelo de masculinidad hegemónica.

Los pilares ideológicos de la manosfera se concentran en tres cuestiones básicas y simples: la concepción de que las sociedades actuales se encuentran dominadas por un supuesto feminismo autoritario, el victimismo derivado de la autopercepción de que son los hombres las verdaderas -y únicas- víctimas de las sociedades actuales y la banalización de la violencia contra las mujeres al considerar que son una respuesta a la excesiva igualdad conseguida por estas.

La manosfera reproduce un discurso excluyente, legitimador de las desigualdades y de la violencia de género. Por tanto, no se trata de limitar la libertad de expresión e ideológica, pero tampoco se puede obviar que estos discursos

alimentan una ideología que excluye al conjunto de las mujeres y a muchos hombres y que este escenario es el habitual en la vida de muchas personas adolescentes y jóvenes.

En el estudio de Sigma Dos coordinado por Anna Sanmartín Ortí (2022), en sus conclusiones se manifiestan varias ideas clave que fundamentan lo anterior:

1. Prevalencia en la red social Twitter de palabras clave sexistas.
2. Muchas de estas comunicaciones son retuits, por tanto, son generados por pocas personas y muchos bots en relación con la difusión que tienen en la red.
3. Importancia creciente del impacto de los elementos audiovisuales sobre los elementos textuales.
4. Relevancia de las redes audiovisuales como YouTube e Instagram, difíciles de controlar.
5. La participación mayoritaria de hombres de forma pasiva con lo cual no alimentan los mensajes, pero esto no significa que no sean interiorizados.
6. Los discursos de odio parecen haber disminuido en la parte pública de las redes sociales y previsiblemente estén más presentes en mensajes privados y grupos pequeños que comparten los mismos intereses.

A tenor de todo lo expuesto, sería conveniente que las redes sociales contaran con una regulación más clara y concreta, al igual que el delito de discurso de odio. Además, se puede realizar una propuesta de intervención aplicable a la práctica social y coordinada desde las administraciones.

Evidentemente no existen las recetas mágicas ni la posibilidad de transformar esta realidad automáticamente. Seguramente, se trata de un proceso complejo y que comprometerá el trabajo de muchas personas desde diferentes ámbitos.

La profesora Miren Gutiérrez et al. (2021) afirma: *“Sin conocimiento, no puede haber buenas políticas y prácticas sociales. Pero el conocimiento genera automáticamente buenas políticas y prácticas”* (2022, p. 97). Así pues, resulta prioritario investigar esta realidad y actuar en consecuencia. En este sentido, las administraciones y universidades han de trabajar colaborativamente.

En este mismo manual, se recogen varios proyectos que evidencian la efectividad de este binomio y que son referidos por varias autoras: Supera, Gearing, Festa. También señalan la importancia de varios podcasts.

Con respecto a estos últimos, la difusión de información, el análisis de la misma, las propuestas de trabajo, de debates sobre distintas posibilidades de intervención, especialmente en el ámbito educativo pudieran ser de interés.

Se trataría de estar presentes en Internet y en las redes sociales sin abandonar otros medios de difusión, pero haciendo uso de este nuevo espacio tan presente en la vida cotidiana.

En cuanto a los proyectos, todos destacan la necesidad de mejorar la comunicación, en el sentido anteriormente mencionado, promover el conocimiento y la asertividad, mostrar referentes y constatar lo que se ha avanzado en las últimas décadas, establecer colaboraciones con otras líneas de pensamiento, así como establecer paralelismos con otros sistemas de opresión, usar el lenguaje visual, establecer consensos, prioridades y puntos de acción concretos, desarrollar redes de apoyo y colaboración, etc.

No se trataría de poner en marcha acciones aisladas, sino un programa a largo plazo de intervención que articulara a diversos agentes, entre ellos, las administraciones con el objetivo de impulsar tanto las investigaciones como las intervenciones involucrando a ámbitos diversos, desde la educación, la cultura, la comunicación, el deporte o el empleo, por ejemplo.

No se puede aplazar la necesidad de fortalecer y afianzar los logros sociales conseguidos e impulsar en la práctica cotidiana el ejercicio de los derechos fundamentales y la construcción de una sociedad mejor.

En este sentido, queremos resaltar el estudio *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales* (Ianire Estébanez y Norma Vázquez, 2013) en el que participaron 88 jóvenes, chicas y chicos de entre 13 y 29 años. Resulta significativo por ser un estudio cualitativo que contempla el discurso de chicas y chicos con respecto a este tema. Además, en su metodología contempla tanto el trabajo en grupos mixtos como en grupos específicos por sexo. Este modelo de análisis pudiera ser tenido en cuenta como estrategia para implementar, después, actuaciones más concretas, tales como las que de hecho propone:

- Difundir los resultados del estudio en el ámbito educativo, también en las propias redes sociales.
- Fomentar el activismo social informático como estrategia para la consecución de un uso igualitario de las redes sociales.
- Informar sobre la diversidad de posibilidades en el uso de las redes sociales para intentar que adolescentes y jóvenes valoren otro tipo de comunicaciones que favorezca la posibilidad de alejarse de comportamientos hegemónicos desde el punto de vista de género, fomentando valores más equitativos y de respeto a la diversidad.
- Incluir en el conocimiento de las TRIC la educación emocional, especialmente en cuanto al establecimiento de relaciones sociales.
- Informar sobre los riesgos que implica exponerse en las redes sociales; así como de los delitos asociados a la ciberviolencia.
- Arbitrar mecanismos de denuncia accesibles a adolescentes y jóvenes en relación con el uso sexista y/o violento de las redes sociales.



3.4. PROPUESTAS COEDUCATIVAS EN LA MANOSFERA.

A continuación, se proponen varias propuestas coeducativas con las que poder abordar este tema. La manosfera es un terreno potente para trabajar en coeducación, ya que permite reflexionar críticamente sobre los discursos digitales, de género y de poder.

— Propuesta 1. Cartografiando la manosfera

El alumnado puede desconocer el concepto de manosfera o no ser capaz de identificar sus manifestaciones en las redes sociales, ya que suelen mezclarse con otros contenidos cotidianos. Esta propuesta invita a realizar una investigación crítica sobre el término y los grupos que lo conforman. Una pregunta clave para orientar la reflexión sería:

¿La manosfera solo está compuesta por grupos de hombres o también existen comunidades de mujeres que reproducen roles tradicionales de género?

En este sentido, se puede introducir y analizar el rol tradicional de madre y esposa como ejemplo de estos discursos.

— Propuesta 2. Debate invertido

Una estrategia eficaz para fomentar el pensamiento crítico es poner al alumnado en la posición contraria a la que sostendría de manera natural. La dinámica consiste en dividir la clase en grupos (mixtos o no) y asignarles un tema de debate en el que deban defender posturas opuestas.

Por ejemplo, ante la afirmación: “*El feminismo es una lucha por la igualdad*”, se puede plantear que los chicos defiendan el argumento a favor y las chicas, en contra. De esta manera, se obliga a todo el grupo a elaborar argumentos consistentes, cuestionar creencias previas y ejercitar la empatía cognitiva.

— Propuesta 3. Crítica audiovisual: desmontando discursos

El visionado de vídeos cortos procedentes de redes sociales como TikTok o Instagram permite acercar al alumnado a los contenidos más influyentes de la manosfera. Tras la visualización conjunta, se propone realizar un debate guiado que oriente la reflexión hacia cuestiones como:

¿Qué estereotipos de género se refuerzan en el vídeo?

¿Cómo posiciona este contenido a mujeres y hombres?

¿Qué técnicas de persuasión se utilizan para atraer a la audiencia?

¿Qué consecuencias puede tener su difusión?

El objetivo es promover una mirada crítica frente a los mensajes que circulan en el entorno digital.

— Propuesta 4. Mitos y realidades: desmontando bulos

La manosfera se nutre de bulos y creencias erróneas (por ejemplo, “la mayoría de las denuncias por violencia de género son falsas”). La dinámica consiste en realizar una lluvia de ideas en el aula para identificar esos mitos y recopilarlos en la pizarra o en un documento compartido.

Posteriormente, cada grupo de trabajo investigará uno de los bulos, recurriendo a datos de fuentes oficiales para contrastarlo y desmontarlo. El producto final puede presentarse en forma de mural, infografía o breve exposición, generando así un banco de “contrargumentos” frente a la desinformación.



4. BIBLIOGRAFÍA

- Ballarín Domingo, Pilar y Iglesias Galdo, Ana (2018). "Feminismo y educación. Recorrido de un camino común." *Historia Educativa*, 37 (pp. 37-67).
- Bauman, Gerd (2001). "Tres gramáticas de la alteridad: Algunas antro-po-logías de la construcción del otro en las constelaciones históricas" en *Multiculturalismo y género*. Eds. Mary Nash y Diane Marre (49-70).
- Belza Egozcue, María José; González-Recio, P.; Moreno-García, Sara; Donat López, Marta; Iglesias-Pavón, Álex; Granda-Viñuelas, É.; Palma, Daniela; Guerras Moreira, J.M. y Barba-Sánchez, Raquel (2024). [Transaludes: Salud en personas trans y/o no binarias en España](#). Instituto de Salud Carlos III.
- Bonino, Luis. (2000). *Varones y género: Masculinidades en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonino, Luis. (2002). [Masculinidad hegemónica e identidad masculina](#). *Dossiers Feministes*, 6, (7-35).
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. (2024). [III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024/2028](#). Junta de Andalucía.
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

- Czerwinsky, Allysa. (2024). [Misogynist incels gone mainstream: A critical review of the current directions in incelfocused research](#). *Crime, Media, Culture*, 20(2), 196–217.
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2013). [Hezkidetza plana](#) [Plan de coeducación]. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2019). [Plan de coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra](#). Gobierno de Navarra.
- Estébanez, Ianire y Vázquez, Norma (2013). [La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV](#).
- Fiscalía General del Estado. (2019). [Circular 7/2019, de 14 de mayo, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal](#). Boletín Oficial del Estado.
- Fonseca, Carlos y Quintero, María Luisa. (2009). [La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas](#). *Sociológica*, año 24, (69), 43-60.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Traficantes de Sueños.
- Ging, Debbie (2019). [Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the masculinities of the manosphere](#). *Men and Masculinities*, 22(4), 638–657.
- Glissant, Édouard 2002, *Introducción a una poética de lo diverso*, Editorial Planeta, Barcelona.

- Guerrero Puerta, Laura (2017). “[La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico](#)”. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*.
- Gutiérrez, Miren; Azanza, Garazi; Berasategi, Miren; Landabidea, Xabier; Leoz, Asier; Pérez Tirado, Irene; Rodríguez M^a Pilar y Ronda, Lorena (2021). [Resistencias antifeministas](#).
- Herranz-Bellido, Jesús. (2020). [Masculinidades igualitarias](#)
- Igareda González, Noelia (2022). “El discurso de odio anti-género en las redes sociales como violencia contra las mujeres y como discurso de odio”. *Derechos y libertades*. N.º 47, pp 97-122.
- Junta de Andalucía. III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024-2028.
- Lacalle, Charo, Gómez Morales, Beatriz, y Vicent Ibáñez, María. (2023). [Misogyny and the construction of toxic masculinity in the Spanish manosphere \(Burbuja.info\)](#). *Profesional de la Información*, 32 (2), e320215.
- Lagarde, Marcela. (1996). *El género*. En *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (pp. 13–38). Ediciones Horas y HORAS
- Lindsay, Angus (2022) Tragándose la píldora negra: El antifeminismo de los célibes involuntarios (incels) en la sociedad digital. *Revista Internacional sobre Crimen, Justicia y Socialdemocracia* 11(1): 210–224.
- Martínez-Redondo, Patricia y Luján-Acevedo, Fabián. (2020). *Hombres y adicciones: Intervención desde perspectiva de género*. UNAD

- Monreal, Carmen y Martínez, Belén (2010) Socialización de Género” en “Intervención social y Género”. Luis Amador y M^a Carmen Monreal (Coords). Madrid. Narcea
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2023). [Marco Estratégico de Ciudadanía e Inclusión contra el Racismo y la Xenofobia 2023-2027](#).
- Robles, Claudio; Rearte, Pamela, Robledo; S., Santoriello, Florencia; González, Mariel y Yovan, Martín. (2021). [La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades. ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal?](#) Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, (19), 87-107.
- Sigma Dos. (2021). *Discursos de odio sexistas en redes sociales y entornos digitales*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- [Tribunal Supremo. \(2018\). Sentencia núm. 72/2018, de 9 de febrero de 2018.](#)
<https://vlex.es/vid/703783569>
- Ugalde Gorostiza, Ana Isabel; Aristizabal LLorente, Pilar; Garay Ibañez de Elejalde, Beatriz y Mendiguren Goienola, Haritz (2019). “Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI”. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 16-36.
- Young, Iris Marion 2000, *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra Feminismos, Madrid.

