



REPENSAR LAS MASCULINIDADES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: ENTRE PRÁCTICAS EMERGENTES Y RESISTENCIAS

*Rethinking Masculinities from the Didactics
of History: Between Emergent Practices
and Resistance*

ALBA MARÍA BOIX VICENTE

Universitat de València
alba.boix@uv.es

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2025

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "INCLUCOM: Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas" (PID2021-122519OB-I00)", financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Además, la autora es beneficiaria de una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU22/02203, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

BOIX VICENTE, Alba María (2025). «Repensar las masculinidades desde la didáctica de la historia: entre prácticas emergentes y resistencias». Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas (10), 7-31.

RESUMEN

El presente estudio analiza el tratamiento de la construcción histórica de las masculinidades en la enseñanza de la Historia en los niveles de secundaria y bachillerato. Desde un marco teórico interdisciplinar, nutrido por aportes recientes desde el campo de la historiografía, la didáctica y la sociología, se desarrolla una investigación cualitativa que triangula entrevistas a profesorado en activo, análisis de materiales escolares y observaciones sistemáticas de aula. A través de ello, se evidencia una considerable irregularidad y dispersión conceptual en el abordaje de esta cuestión, con una marcada focalización en el periodo contemporáneo. En este sentido, a pesar de identificar contenidos y recursos heterogéneos, se constatan resistencias significativas por parte del alumnado varón, así como tensiones dentro de la comunidad escolar ante la incorporación de estas temáticas en las clases, subrayando la necesidad de una formación específica en perspectiva de género y de propuestas didácticas que posibiliten una integración transversal, inclusiva y crítica de las masculinidades en la enseñanza histórica.

Palabras clave

Masculinidades; Género; Didáctica de la historia; Profesorado; Alumnado

ABSTRACT

This study examines how the historical construction of masculinities is addressed in the teaching

of History at the secondary and upper-secondary levels. Drawing on an interdisciplinary theoretical framework informed by recent contributions from historiography, didactics, and sociology, it employs a qualitative methodology that triangulates interviews with in-service teachers, analysis of educational materials, and systematic classroom observations. The findings reveal a significant degree of irregularity and conceptual dispersion in the treatment of masculinities, with a marked focus on the contemporary period. Although a variety of contents and resources are identified, notable resistance is observed among male students, alongside tensions within the broader school environment regarding the inclusion of these topics in the curriculum. These dynamics underscore the urgent need for specific teacher training in gender perspectives and for the development of didactic proposals that enable a transversal, inclusive, and critical integration of masculinities into history education.

Keywords

Masculinities; Gender; History teaching; Teachers; Students

SUMARIO

Introducción / Masculinidades en perspectiva: de los estudios historiográficos a las aulas de historia / Metodología / Prácticas emergentes: abordaje desigual y carencias formativas / Pluralidad de recursos y contenidos para abordar las masculinidades / Tensiones y resistencias dentro de la comunidad educativa / Reflexiones finales / Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la reflexión sobre las masculinidades ha experimentado un notable desarrollo en el ámbito académico, particularmente desde los estudios de género y en diálogo con las teorías feministas. Desde la noción de “masculinidad hegemónica” formulada por Raewyn Connell (1983), y posteriormente matizada y redefinida por la propia autora en diversas ocasiones (Connell, 1987, 1995; Connell et al., 2005), se ha puesto de relieve cómo los varones no constituyen un grupo homogéneo, sino que participan de relaciones jerárquicas atravesadas por el género, la clase, la etnia o la sexualidad, entre otras identidades culturales. Estos procesos, lejos de ser neutros, se inscriben en estructuras de poder simbólico que, como señaló Bourdieu (1998), tienden a perpetuarse a través de mecanismos de legitimación invisibles y profundamente arraigados en las instituciones sociales, incluida la escuela.

De este modo, los centros educativos no se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que actúan como espacios clave de socialización en los que se construyen y reproducen las identidades de género a través de múltiples prácticas que, pese a su aparente neutralidad, refuerzan de manera sutil los modelos identitarios tradicionales. Es en este contexto donde el alumnado, en permanente diálogo con normas, expectativas y referentes culturales, experimenta, pone a prueba y negocia su propia feminidad o masculinidad, lo que contribuye a consolidar diferencias de género y a reproducir un orden simbólico que justifica actitudes, comportamientos y aspiraciones desiguales (Subirats, 2013).

En este sentido, la enseñanza de la Historia ofrece una oportunidad privilegiada para trabajar y cuestionar de forma crítica cómo se han construido, representado y legitimado las masculinidades a lo largo del tiempo (García-Luque y De la Cruz, 2022). Esta labor resulta especialmente relevante en las etapas de secundaria y bachillerato, momento vital en el que el alumnado adolescente se encuentra inmerso en procesos clave de construcción identitaria (Cascales, 2024). Asimismo, el abordaje de estas cuestiones se hace aún más necesario en el contexto social actual, caracterizado por un creciente cuestionamiento de los discursos feministas, la difusión de narrativas abiertamente misóginas y la percepción, cada vez más extendida entre los chicos jóvenes, de que las políticas de igualdad los colocan en una posición de injusticia o sospecha —tal como recogen los estudios de Boneta et al. (2023, 2024)—.

Partiendo de estas premisas, en el marco de una investigación más amplia sobre la introducción de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en las aulas de secundaria, el presente estudio se articula en torno a un interrogante central: ¿con qué intencionalidad e intensidad y de qué modo se están abordando actualmente las masculinidades en las clases de Historia de secundaria y bachillerato? De esta manera, más allá de indagar sobre los contenidos que se enseñan, la investigación pone el acento también en cómo se está enseñando esta cuestión: qué discursos predominan, qué ideas y objetivos orientan la práctica docente, qué materiales se emplean, qué aspectos se omiten, y qué reacciones suscita todo ello tanto entre el alumnado como entre el resto de la comunidad educativa. Para ello, y desde un enfoque eminentemente cualitativo (Flick, 2007), este trabajo se apoya en la realización de entrevistas semiestructuradas a profesorado en activo comprometido con la inserción de la perspectiva de género en sus clases de Historia, y se complementa con observaciones de aula y el análisis de materiales escolares producidos por el profesorado entrevistado. A partir de todo este corpus, se plantea la necesidad de construir una mirada situada que posibilite repensar el potencial de la enseñanza de la Historia como generadora de marcos de sentido alternativos y promotora de subjetividades más inclusivas y democráticas, considerando que, tal y como señalan Sanfélix y López-Amores (2019), el análisis de las construcciones sociales de lo masculino, desde una perspectiva interdisciplinaria y poliédrica, resulta fundamental para alcanzar una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad actual.

MASCULINIDADES EN PERSPECTIVA: DE LOS ESTUDIOS HISTORIOGRÁFICOS A LAS AULAS DE HISTORIA

Desde la década de 1980, el estudio de las masculinidades comenzó a emerger dentro de la historiografía como un terreno de investigación propio, rompiendo con la visión tradicional que las concebía como realidades naturales, universales e inmutables (Kimmel, 2005). Así, la historia de género, que en sus inicios centró su atención en hacer visibles las experiencias femeninas, fue ampliando progresivamente sus marcos de análisis para incluir también las identidades masculinas, revelando su diversidad, su carácter dinámico y su estrecha relación con las estructuras de poder. Desde entonces, la historia de las masculinidades ha crecido de forma notable, consolidándose como una línea de investigación en expansión (Aresti, 2018, 2020), lo que ha permitido comprender cómo las masculinidades se construyen y transforman según el contexto social, político y cultural del momento (Rose, 2010).

10 En este sentido, si realizamos un recorrido rápido por los estudios historiográficos podemos comprobar avances significativos en sus análisis. De esta manera, en el ámbito de la prehistoria, Stig (2000) y Adovasio et al. (2008) cuestionaron el arquetipo del varón cazador-guerrero, mientras Robb y Harris (2018) propusieron la existencia de masculinidades diversas en el Neolítico. En la Antigüedad, Gleason (1995) destacó la performatividad de la masculinidad entre sofistas griegos, y Masterson (2014) analizó las complejas relaciones de deseo y poder entre hombres. En España, recientemente, investigaciones como la de Molina (2016), la de Casamayor (2020) o la de Méndez (2022) han abordado la construcción y transformación de modelos masculinos a lo largo del tiempo y en distintitos contextos clásicos. De igual forma, los estudios sobre la Edad Media han subrayado la pluralidad y jerarquización de las masculinidades: Mazo Karras (2003) propuso un modelo tripartito de hombre (caballeresco, estudiantil y artesanal), mientras Hadas (2019) evidenció la tensión entre la violencia caballeresca y el ascetismo clerical, revelando su interrelación. Para la Edad Moderna, Brown (1996) analizó la masculinidad blanca en la Virginia colonial como instrumento de dominación patriarcal, Shepard (2003) mostró la influencia de clase, edad y economía en la configuración de virilidades en Inglaterra, y paralelamente, Lombard (2003) examinó la masculinidad puritana en Nueva Inglaterra, centrada en la paternidad, el autocontrol y la autonomía económica. No obstante, si hay un siglo que destaca en la configuración de la masculinidad, ese es el siglo XVIII. Tal y como argumentan Conell (1995) y Mosse (1996), es en este periodo cuando convergen elementos de la tradición medieval con los cambios filosóficos y sociales asociados al contexto de la Ilustración, afianzando la diferenciación sexual como fundamento de la desigualdad, definiendo la norma masculina moderna y visibilizando, a través del lenguaje, las masculinidades disidentes (Herranz, 2025).

Con todo ello, los estudios desde la historia contemporánea han resultado clave para entender la evolución de las masculinidades en los últimos siglos. A nivel internacional, hace ya algunas décadas, Clark (1995), Tosh (1999) y Davidoff y Hall (2003) analizaron la construcción de la virilidad en Reino Unido, ligada bien a la clase obrera y el alcoholismo, o bien a la domesticidad y la moral, mientras que Nye (1993) y Forth (2004) abordaron el honor, la violencia y la crisis de masculinidad en la Francia de finales del siglo XIX. A su vez, en España, Aresti (2010) ha investigado el modelo del “hombre español” en contextos esenciales como la crisis del 98 o los primeros años del siglo XX; otras como Sierra (2019), Martykánová (2018, 2023) y Andreu-Miralles (2016, 2021) han explorado masculinidades subalternas, profesionales o ligadas a la cuestión nacional. Destacan aquí también los estudios de Box sobre masculinidad fascista (2017, 2025), de Blasco sobre género y catolicismo (2018), de Jiménez (2023) sobre la masculinidad durante la dictadura franquista, o de Torres (2017) y González-Allende (2018) sobre masculinidades en el marco del colonialismo en Marruecos, y en los procesos de exilio y migración, respectivamente.

En suma, tras más de cuatro décadas de investigaciones historiográficas, podemos comprobar cómo la producción académica en este campo ha experimentado un notable crecimiento, transformando progresivamente nuestra comprensión sobre las masculinidades y reafirmando su carácter inestable y en constante construcción (Kimmel, 2005). Al hilo de todo ello, son numerosos los interrogantes que surgen: ¿han permeado todos estos progresos historiográficos a la educación no universitaria? ¿Se está trabajando la construcción histórica de las masculinidades en las aulas de historia? Y en caso afirmativo, ¿cómo se está haciendo?

11

Para abordar adecuadamente estas cuestiones, es esencial señalar que la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha priorizado el estudio de la historia de las mujeres, inicialmente mediante enfoques cuantitativos y, más recientemente, a través del análisis de modelos de feminidad (Ibáñez, 2016). Estos trabajos se han centrado, sobre todo, en manuales escolares y formación docente inicial, mientras que el análisis de las representaciones de género en las prácticas de aula continúa siendo aún limitado. Los pocos estudios centrados en masculinidades —como los de Rausell (2016, 2017) y García-Luque y De la Cruz (2019, 2022)— revelan como los libros de texto continúan reproduciendo figuras masculinas hegemónicas vinculadas al poder, la autoridad y lo público, perpetuando el paradigma del “gran hombre” e invisibilizando tanto a las mujeres como a las masculinidades no hegemónicas. Estas narrativas refuerzan una masculinidad basada en el éxito, la agresividad y la desvinculación del cuidado, con las implicaciones sociales que ello conlleva, tal y como advierten las autoras. En esta línea, San Martín y Santiesteban (2025) han mostrado recientemente cómo los libros infantiles y los materiales digitales sobre prehistoria siguen proyectando figuras masculinas dominantes, ignorando la diversidad y los cuidados, así como los avances arqueológicos recientes. Como propuesta alternativa, Marolla, ya en el año 2023, desarrolló una breve unidad didáctica para secundaria que, a partir del análisis publicitario, fomentaba la reflexión crítica sobre los estereotipos de género y las masculinidades históricas y contemporáneas.

De este modo, surge así una tercera línea de reflexión que conecta la didáctica de la historia con aportes recientes de la sociología y la psicopedagogía: ¿por qué es relevante abordar en el aula la construcción histórica de las masculinidades? ¿Qué factores explican su creciente presencia en el ámbito educativo? Para ello, resulta fundamental partir de las últimas consideraciones que recogían Boix-Vicente (2024) y Noblet y Morand (2024), donde se señalaba cómo la enseñanza de

la historia con perspectiva de género —mayoritariamente centrada en las mujeres— suscita actualmente resistencias significativas entre estudiantes varones en contextos como España y Francia. En esta línea, Ceballos (2012) y Díez-Gutiérrez (2015) ya alertaban sobre la persistencia de estereotipos adolescentes asociados al dominio, la represión afectiva y la heterosexualidad normativa, proponiendo una educación emocional y una formación docente que incorpore masculinidades diversas y no hegemónicas.

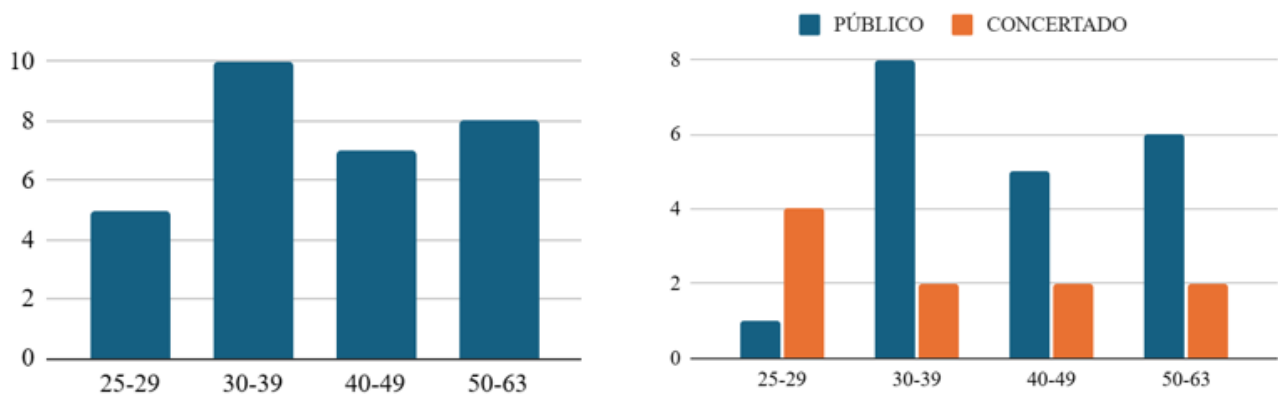
12 A este respecto, especial relevancia adquieren estudios actuales como los llevados a cabo por el Centro Reina Sofía y la FAD (2022,2023), o los de Boneta et al. (2024) donde se alerta sobre la creciente polarización de género entre adolescentes, particularmente entre los chicos, marcada por la banalización de las desigualdades, la relativización de la violencia de género y la percepción del feminismo como amenaza, evidenciando la necesidad de intervenciones educativas ligadas al trabajo de las masculinidades con un enfoque interseccional. En esta misma línea, Cascales (2024) y Delgado y Sánchez-Sicilia (2023) se encuentran poniendo el foco actualmente en cómo la extrema derecha está capitalizando, a través de los entornos digitales, el vacío simbólico de los adolescentes varones, promoviendo masculinidades victimistas y antifeministas, en contraposición al empoderamiento cultural de ellas. Estas narrativas, reforzadas bien por la falta de referentes masculinos positivos, o bien por discursos neoliberales que parten de *influencers*, *coaches* y “monetizadores del odio”, están generando verdaderas comunidades de resentimiento frente al feminismo y los avances en igualdad. A pesar de todo ello, Delgado (2023) advierte de la visión mediática que responsabiliza únicamente a los jóvenes sin atender a causas estructurales, al malestar social generalizado o a fenómenos como el adultocentrismo, reclamando respuestas que contrarresten estas narrativas desde la comprensión y la contextualización y no desde el señalamiento.

METODOLOGÍA

Con el propósito de examinar las formas en las que se introduce la construcción histórica de las masculinidades en la enseñanza de la historia, la presente investigación ha focalizado su atención tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado. La estrategia metodológica adoptada se inscribe dentro del paradigma cualitativo (Flick, 2007), desarrollándose entre los años 2022 y 2025, y centrando su análisis en las representaciones, materiales y dinámicas observadas en centros educativos de la Comunidad Valenciana.

Las personas participantes son un grupo de 30 docentes de ESO y Bachillerato (15 mujeres y 15 hombres, de entre 25 y 63 años) procedentes de instituciones de titularidad tanto pública como privada, seleccionadas/os

preliminarmente por su compromiso con la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, dada su participación en grupos de innovación didáctica y proyectos escolares que promueven este enfoque. De este modo, con el fin de sustentar el análisis, se recurrió a tres herramientas fundamentales, validadas todas ellas por expertas con amplia trayectoria en estudios sobre identidades, género y didáctica: entrevistas semiestructuradas al profesorado, análisis de materiales escolares y observaciones de aula, obteniendo así una visión integral de la práctica educativa.



13

A fin de desarrollar una interpretación inductiva, situada y metodológicamente consistente, se adoptó la teoría fundamentada como marco teórico-metodológico principal (Albert, 2006). Esta metodología permitió construir categorías analíticas a partir del análisis progresivo de datos, facilitando la triangulación entre entrevistas, observaciones y materiales, enriqueciendo así la comprensión de las prácticas estudiadas. La codificación abierta y axial, realizada con *Atlas.ti*, posibilitó la identificación de patrones y la elaboración de esquemas interpretativos coherentes. Tras esta sistematización, se hallaron tres resultados clave que revelan cómo se está abordando actualmente la construcción histórica de las masculinidades en las aulas de Historia de secundaria y bachillerato, evidenciando el papel decisivo de la enseñanza histórica en la reproducción o transformación de las masculinidades hegemónicas en el contexto escolar.

Gráficas 1 y 2. Perfiles del profesorado participante en el estudio. Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, uno de los hallazgos más significativos del estudio muestra cómo, pese a que las 30 personas participantes manifestaban gran sensibilidad hacia la incorporación de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en sus clases, solo 13 incluían las masculinidades como categoría analítica. De estas, únicamente 5 (D4, D7, D9, D10, D11) lo hacían de forma relativamente habitual o en clave emergente, es decir, como una

**PRÁCTICAS
EMERGENTES:
ABORDAJE DESIGUAL
Y CARENCIAS
FORMATIVAS**

práctica incipiente, pero con intención de continuidad y consolidación en sus propuestas didácticas (González, 2018). Las 17 personas restantes reducían la perspectiva de género a la visibilización de experiencias femeninas, sin cuestionar la construcción de las masculinidades, reflejando una visión parcial de lo que entendían por “perspectiva de género”. Cabe destacar que, si bien no se aprecian grandes diferencias según el género de quien enseña, sí emergen dos factores distintivos: la mayoría de quienes integran estas cuestiones trabajan en centros públicos y tienen menos de 45 años (tabla 1).

Docente	Edad	Género	Centro	Experiencia
D1	37	Masculino	Público	+10 años
D2	36	Masculino	Privado	+10 años
D3	31	Femenino	Público	+5 años
D4	29	Masculino	Privado	-5 años
D5	45	Femenino	Público	+15 años
D6	32	Masculino	Público	+5 años
D7	37	Masculino	Público	+10 años
D8	34	Femenino	Público	+5 años
D9	65	Femenino	Público	+40 años
D10	50	Masculino	Público	+25 años
D11	33	Femenino	Público	+5 años
D12	44	Masculino	Público	+15 años
D13	35	Masculino	Público	+5 años

Tabla 1. Perfiles del profesorado que insiere masculinidades en su labor docente.
Fuente: Elaboración propia

Al hilo de ello, se comprueba cómo el abordaje de las masculinidades en las aulas de Historia resulta irregular, fragmentario y poco sistemático. Su inclusión depende en gran medida del tema tratado, del nivel educativo o de la iniciativa individual del profesorado, que en ocasiones aprovecha contenidos muy concretos para promover una reflexión crítica sobre los modelos de masculinidad en distintas épocas.

Creo que es fundamental abordar las masculinidades en clase para repensar los modelos tradicionales y ver cómo han ido evolucionando. Cuando lo hago, porque no siempre es fácil [...], suelo hacerlo comparando los modelos de hombre ideal en distintas sociedades: el guerrero espartano, el caballero medieval, el soldado del siglo XX... (D3, 2024. Información verbal)

Sin embargo, estas iniciativas son dispersas, condicionadas por el contexto escolar y, en muchos casos, acaban desarrollándose fuera del currículo, relegadas a espacios como la tutoría. Son diversas/os las y los docentes que señalan que abordan las masculinidades de forma ocasional o improvisada, debido a la falta de recursos, tiempo o estabilidad laboral (Boix-Vicente, 2024), dificultando la integración de una perspectiva de género relacional y transversal en la enseñanza de la Historia.

Las masculinidades las trato mucho más como tutor que como profesor de Historia, me cuesta mucho encontrar el momento o los recursos para hacerlo, es mi asignatura pendiente, no sé bien cómo trabajarlo más allá de charlas en tutoría (D6, 2025. Información verbal)

Es una tarea muy pendiente que tengo, intento trabajarla en algunos temas, pero como soy interino, no puedo plantear las cuestiones de masculinidades de una forma estructurada y transversal, muchas veces las trato cuando sale en clase algo relacionado (D4, 2024. Información verbal)

Asimismo, a pesar de que una parte significativa del conjunto de docentes entrevistado expresa interés en incorporar el análisis de las masculinidades en el aula, se identifica como principal limitación la falta de formación específica y de orientación didáctica (Ceballos, 2012). Frecuentemente, la aproximación a estos contenidos se basa en experiencias personales o formaciones extracurriculares, lo que genera enfoques heterogéneos y poco sistematizados, dificultando su incorporación como práctica escolar consolidada. La mayoría del profesorado reconoce no sentirse suficientemente capacitado para abordar estas temáticas debido a la insuficiente formación inicial y continua.

15

Yo trabajo las masculinidades en mis clases, pero creo que me falta mucho, necesito orientación e información sobre esto (D10, 2025. Información verbal)

Aún no he llegado a poder trabajar bien la construcción histórica de las masculinidades, la verdad es que yo ahora mismo me siento super analfabeta en ese tema, necesitaría formarme, hago lo que puedo (D3, 2024. Información verbal)

Incluso en aquellos casos en los que sí han cursado asignaturas vinculadas al género durante sus estudios, los contenidos solían centrarse, casi exclusivamente, en la historia de las mujeres, dejando sin problematizar los modelos de masculinidad hegemónica y su papel en la configuración histórica de las relaciones de poder.

A raíz de una experiencia personal me voy acercando a colectivos feministas y me voy empapando de debates, porque si tiene que ser por la carrera... En la carrera, la profesora que nos daba la asignatura de "historia de género" nos introducía historia de las mujeres y ya, que me parece muy interesante, pero es que yo creo que la investigación historiográfica en cuanto al género ha ido avanzando mucho más en estos cincuenta años [...], en el Máster de Profesorado igual, se ceñían a contar cuantas imágenes de mujeres aparecían en los libros de texto y poco más, no sé, me falta algo (D13, 2025. Información verbal)

En este marco, llama la atención como el abordaje de las masculinidades se concentra especialmente en la Historia Contemporánea, impartida en 4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato. Según el profesorado, esta focalización responde a la proximidad temporal y vivencial del alumnado,

facilitando la conexión entre estos contenidos históricos y las problemáticas sociopolíticas actuales. Así, temas como el colonialismo, las guerras y los regímenes autoritarios del siglo XX se utilizan como espacios privilegiados para cuestionar modelos de masculinidad desde una perspectiva crítica (Parrá y Fuertes, 2019), desafiando narrativas heroicas y visibilizando mandatos de género, violencia y masculinidades no hegemónicas excluidas del relato oficial.

Las masculinidades la trabajo tirando hacia finales del siglo XIX, es ahí cuando se hace más evidente la visión del hombre y del imperio como algo relacionado con la virilidad, la fuerza, la imposición [...] También cuando estudiamos las guerras mundiales, esto nos permite reflexionar sobre el valor, la debilidad y las formas de violencia vinculadas a la identidad masculina, que aún siguen muy presentes hoy (D1, 2022. Información verbal)

16

Trabajo todo esto conforme me voy acercando a la contemporaneidad, creo que me ayuda a explicarles muchas de sus propias actitudes. Es que entender la política del siglo XX sin entender el concepto de “masculinidad”, sin entender la figura predominante de ese concepto, sin vincularlo con la violencia, es muy complicado, es difícil entender las barbaridades que se han hecho en ciertas guerras sin hablar de esto (D7, 2025. Información verbal)

La concentración del análisis de las masculinidades en los contenidos de Historia Contemporánea se puede vincular estrechamente con el sólido desarrollo historiográfico que, desde una perspectiva de género, ha estudiado las identidades masculinas en este periodo. Referentes como Aresti (2010), Torres (2017) o Andreu-Miralles (2021) han sido claves para docentes que, de forma autodidacta, han incorporado estos enfoques a su práctica. Así, esta etapa se percibe como la más accesible para trabajar estas cuestiones, mientras que la Edad Media y la Edad Moderna, pese a su relevancia y a los avances académicos, permanecen poco exploradas en el aula.

Me he tenido que ir buscando la vida para formarme en todo esto [...], para el caso español me he ido a Nerea Aresti, para mí “Masculinidades en tela de juicio” es fundamental para cualquier docente de Historia, o a los estudios de Gemma Torres sobre las guerras de Marruecos, y a los trabajos de Xavier Andreu sobre nación y género [...] todo lo que he leído sobre masculinidades es de contemporánea, tú buscas y es lo que más te aparece, así que he comenzado por ahí (D4, 2024. Información verbal)

PLURALIDAD DE RECURSOS Y CONTENIDOS PARA ABORDAR LAS MASCULINIDADES

En segundo lugar, a pesar de que el tratamiento de las masculinidades en la enseñanza de la Historia sigue siendo limitado y desigual, destaca la creatividad y el compromiso del profesorado que opta por abordarlas. Conscientes de la ausencia de estos contenidos en los manuales escolares (Rausell, 2017; García-Luque y de la Cruz, 2019), son varios las y los docentes que recurren a una amplia variedad de recursos —audiovisuales, iconográficos o textuales— para visibilizar y analizar críticamente los modelos masculinos en diferentes contextos históricos.

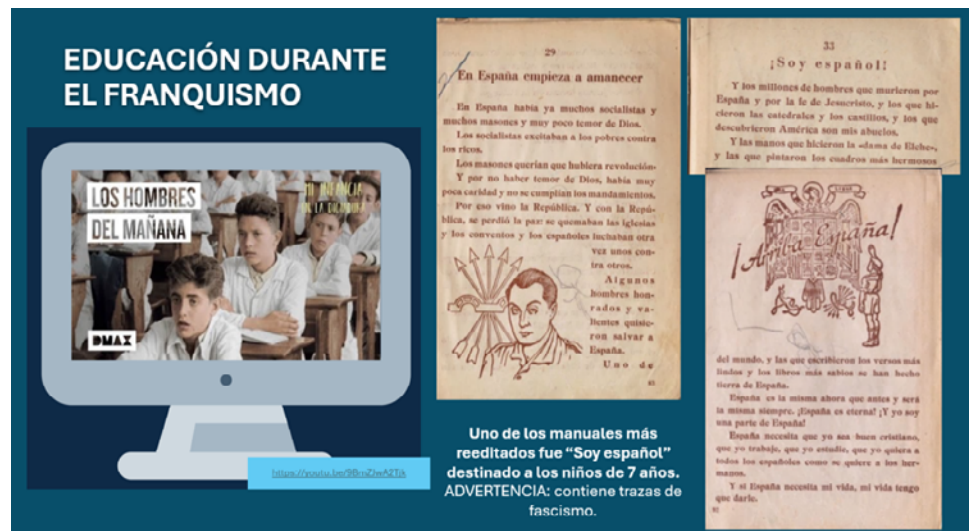
En los libros solo aparecen caballeros, reyes y guerras, me llama mucho la atención porque creo que son necesarias otras figuras, pero ni están ni van a estar, van a poder colocar algo de alguna manera, pero será una colocación secundaria [...] más que nada por el tipo de formato de libro de texto que tenemos en España (D2, 2022. Información verbal)

Asimismo, los datos de esta investigación reflejan una clara apuesta del profesorado por una historia de corte sociocultural, en contraposición al enfoque tradicional centrado en el elitismo y las figuras masculinas prominentes (Rausell, 2016). Esta orientación incorpora una perspectiva de género relacional e integrada, que analiza las masculinidades en interacción con las feminidades desde una óptica compleja y transversal. Conforme a esta lógica, los materiales y recursos docentes sobre masculinidades, todos ellos relativos a la época contemporánea, se concentran principalmente en dos temáticas: la construcción histórica de la masculinidad hegemónica, y el análisis de contramodelos y transgresiones.

Respecto a la primera temática, las masculinidades hegemónicas se analizan desde diversos ámbitos, que abarcan desde las estructuras estatales formales que configuran la identidad masculina, pasando por los espacios recreativos y sociales, hasta el ámbito más íntimo. Bajo este marco, el docente 10 resalta el valor de películas como *Sufragistas* (Sarah Gavron, 2015) para cuestionar los modelos tradicionales de masculinidad vinculados a la autoridad patriarcal y al poder jurídico, facilitando la comprensión por parte del alumnado del funcionamiento histórico de dichas estructuras.

Hay un momento fundamental en “Sufragistas”, cuando llega la protagonista y le dice a su marido que quiere el divorcio, y este se lleva al hijo porque tiene la patria potestad completa, aunque no le dedique tiempo, ni ejerza como tal, es el padre y tiene el poder de llevárselo cuando quiera, ese fragmento es brutal para trabajar la masculinidad y el poder, y les llama muchísimo la atención porque conectas con el

Imagen 1. Diapositiva sobre la educación de los niños durante el franquismo—2º bachillerato. Fuente: Material proporcionado por el docente 7



liberalismo y con el sistema machista que permitió que este tipo de cosas estuvieran recogidas en el código civil (D10, 2025. Información verbal)

Por su parte, el docente 7 recurre a manuales antiguos y documentales recientes sobre la dictadura franquista para analizar cómo, desde la institución escolar, se ha promovido históricamente un concepto de masculinidad ligado al catolicismo, el nacionalismo y la exaltación de la fuerza viril, basado en el sacrificio y la entrega total a la patria, en la línea de las últimas investigaciones de Jiménez (2023) y Box (2025). (Imagen 1)

Muy ligado a ello, y en consonancia con Aresti (2010) y Andreu-Miralles (2021), el docente 4 relata cómo emplea una escena de “Sin novedad en el frente” (Lewis Milestone, 1930) para analizar el discurso nacionalista que exalta a los jóvenes varones como defensores de la patria, contrastándolo con la representación simbólica de las mujeres en los carteles bélicos y la violencia sexual que estas sufren en dichos contextos.

Cuando trato la I Guerra Mundial me gusta vincular las masculinidades al nacionalismo a través de un fragmento de la película de “Sin novedad en el frente” donde el profesor les dice a sus alumnos que son la juventud de Alemania y deben luchar por su país. Ese arquetipo de virilidad, del hombre fuerte y protector, lo comparo en clase con el papel que les asignaban a las mujeres en aquella época, así vemos como a las mujeres las representaban en los carteles bélicos como la “patria” y al hombre como el soldado que iba a defenderla, planteando la cuestión de la dignidad nacional en clave de género, abordando también aquí la multitud de violaciones a mujeres que tienen lugar en las guerras (D4, 2024. Información verbal)

Los materiales elaborados por este docente muestran una estrategia orientada a conectar el análisis histórico con la realidad estudiantil, usando datos actuales para debatir sobre la participación en conflictos bélicos y reflexionar críticamente sobre el impacto de la Gran Guerra en las identidades masculinas, destacando experiencias —miedo, trauma o mutilaciones— que cuestionan el modelo heroico tradicional. (Imagen 2)

3. Fases de la guerra ¿CÓMO COMIENZA UNA GUERRA?



<https://www.youtube.com/watch?v=cpt6Gk2ZChc>

3. Fases de la guerra ¿Y HOY? ¿bata a la guerra por vuestro país?

Solo el 31% de los españoles lucharía por su país si se involucrara en una guerra

• El porcentaje se reduce hasta el 27% en la franja de edad de entre 18 y 35 años.
• El 44% de los españoles cree que la OTAN no hace lo suficiente para frenar la guerra.

Entre los españoles, ¿estarías dispuesto a luchar por tu país?
(% población total)

Por sexo	Por edad
<p>44% Sí</p> <p>31% No</p>	<p>55% Sí</p> <p>44% No</p>
<p>42% Sí</p> <p>39% No</p>	<p>38% Sí</p> <p>35% No</p>
	<p>18 a 35</p> <p>36 a 45</p> <p>46 a 65</p> <p>66 a 75</p>

4. Y mientras... ¿Cómo vivía la sociedad el conflicto?

EXPERIENCIA DE LA GUERRA PARA LOS HOMBRES

- Fue un trauma: en absoluto fue esa imagen de una guerra caballerescas, esa fiesta de la virilidad.
- Fue una experiencia absolutamente brutal, dominada por el miedo y la presencia constante de la muerte y de los heridos.
- La vida en las trincheras era realmente terrible, e incluso provocaba enfermedades consideradas femeninas, como la histeria; en absoluto era ese soldado victorioso.



Imagen 2. Diapositivas sobre experiencias masculinas durante la I Guerra Mundial - 1º bachillerato. Fuente: Material proporcionado por el docente 4

Imagen 3. Diapositiva sobre obreros y alcoholismo en el siglo XIX – 4º ESO. Fuente: Material proporcionado por el docente 10


LAS CONDICIONES DEL PROLETARIADO EN EL SIGLO XIX

La dureza de las condiciones llevó a una situación de **degradación física y falta de sueño** en la que algunos hombres eran incapaces de razonar con normalidad. Por ello, muchos recurrieron al **alcohol como una forma de evasión**.

ALCOHOLISMO

Existen otras causas que debilitan la salud de un gran número de trabajadores. Ante todo, la bebida; todas las seducciones, todas las posibles tentaciones se juntan para empujar al obrero a la pasión por la bebida. El aguardiente es para los trabajadores casi la única fuente de placer, y todo conspira para que se cierre el círculo a su alrededor. El obrero vuelve al hogar cansado y hambriento; encuentra una habitación sin ninguna comodidad, sucia, inhóspita; necesita urgentemente algún alivio (...) Su sociabilidad solo puede satisfacerse en la taberna, porque no tiene otro lugar donde encontrarse con sus amigos (...) La pasión por la bebida ha dejado aquí de ser un vicio; por eso los viciosos pueden ser excusados; constituye un fenómeno natural.

Friedrich Engels. La situación de la clase obrera en Inglaterra. 1845



19

No obstante, más allá de la legislación o las instituciones estatales, otro de los ámbitos abordados para trabajar las masculinidades hegemónicas son los espacios de sociabilidad masculina, como las tabernas, vinculando la masculinidad obrera del siglo XIX con el problema del alcoholismo (Clark, 1995). (Imagen 3)




Del mismo modo, la camaradería y las organizaciones juveniles durante el periodo nazi constituyen un foco recurrente de estudio, vinculando la virilidad con el ocio, el deporte y ciertos cánones estéticos. En este contexto, el docente 4 establece paralelismos contemporáneos, señalando similitudes con los campamentos de verano para jóvenes organizados en España por veteranos y miembros activos de las Fuerzas Armadas. (Imagen 4)

En relación con lo anterior, resulta significativo que, en el contexto español, el análisis del papel del Frente de Juventudes y el servicio militar obligatorio en la construcción de una masculinidad disciplinada y nacionalcatólica durante la dictadura franquista y la Transición sea escasamente abordado, frente al mayor interés que genera actualmente en las aulas de Geografía e Historia cuestiones relacionadas con la Sección Femenina o el Servicio Social de la Mujer (Ibáñez, 2016).

NOMBRE

FECHA

EL NAZISMO EN EL PODER: SOCIEDAD Y PROPAGANDA



Las **Juventudes Hitlerianas** fueron la principal herramienta que utilizaron los nazis para moldear las creencias, el pensamiento y las acciones de los niños alemanes. Los líderes de las juventudes empleaban actividades en grupo extremadamente controladas, grandes concentraciones llenas de rituales y espectáculos.

La pertenencia al grupo juvenil nazi era obligatoria para todos los varones de entre 10 y 17 años. Combinaban el deporte, el culto al cuerpo y las actividades al aire libre con la ideología.

SERVICIO MILITAR

Al cumplir los 18 años, los hombres debían alistarse inmediatamente en las fuerzas armadas, para lo cual habían sido preparados a través de las actividades de las Juventudes Hitlerianas.

1. Observa atentamente la escena propuesta extraída de la película *Jojo Rabbit*:
<https://www.youtube.com/watch?v=8qwsx7molWw>
2. Lee algunas de las noticias adjuntas abajo.
3. En base a estas fuentes y a los contenidos trabajados en clase durante estos días, redacta una respuesta desarrollada (mínimo 200 palabras) a la siguiente pregunta:

El militarismo ha sido uno de los pilares fundamentales de las dictaduras totalitarias; en cambio, los Derechos Humanos defienden fervientemente una educación para la paz. Ante esto, **¿qué opinas sobre el hecho de que, en una sociedad democrática, se fomenten este tipo de enseñanzas bélicas entre menores?**

Entre estos valores figura el patriotismo, "algo importante que hemos perdido y tenemos que recuperar", en palabras de González. El campamento se llama

Honor, lealtad, amistad, liderazgo, disciplina, amor a la patria y a nuestra bandera, espíritu de sacrificio, respeto, compañerismo, austeridad, superación, confianza en uno mismo... Valores inculcados con los que ampliarás tu formación personal. Bajo la dirección de Buenos Verdes de la Unidad Operaciones Especiales de Infantería de Marina.

Campamentos de verano para niños soldado

Veteranos del Ejército organizan actividades de ocio en las que se da instrucción militar a menores y se les enseña a disparar con armas simuladas

LOS MONITORES SON MILITARES ACTIVOS, RETIRADOS O EN RESERVA

Los organizadores de estos campamentos suelen estar relacionados íntimamente con la carrera militar. Por lo que es normal que se mantenga el orden, la disciplina y demás valores militares en toda su estructura.

Imagen 4. Ficha actividad sobre organizaciones juveniles masculinas durante el nazismo – 4º ESO. Fuente: Material proporcionado por el docente 4

Por último, algunas/os docentes utilizan cartas personales para explorar la reproducción de la masculinidad hegemónica desde el ámbito privado. Así, el profesor 7, aprovechando los estudios de Torres (2017), destaca el valor de estas fuentes para comprender cómo las construcciones de género no solo han sido impuestas desde las instituciones, sino también mantenidas mediante los vínculos afectivos más cercanos.

Cuando hablo de la Guerra del Rif [...] les pongo una carta que le envía una novia a su novio que está en Marruecos, y una de las cosas que le pide es que “como eres mi hombre y eres un macho, tráeme un collar de orejas de ‘moro’, como símbolo de que has sido un hombre, has matado, y yo como damisela te recibiré”, es que las cartas tienen un potencial tremendo

[...] a raíz de esto vamos viendo cómo la propia novia está invitando a que el soldado actúe de esta forma, a que tenga esa actitud bárbara (D7, 2025. Información verbal)

De igual modo, como se avanzaba anteriormente, pese a que la construcción histórica de la masculinidad hegemónica constituye el eje principal en la enseñanza del profesorado analizado, algunas/os docentes focalizan también su atención en las transgresiones y contramodelos masculinos, es decir, en aquellos sujetos que, desafiando los valores y roles socialmente impuestos, resistieron o subvirtieron las normas. Intentan subrayar así la existencia histórica de aliados masculinos en la crítica al patriarcado, proporcionando referentes masculinos positivos a su alumnado, aspecto fundamental destacado en los estudios de Cascales (2024) y Delgado (2023).

Al respecto, la docente 9 recurre a textos literarios para cuestionar modelos masculinos basados en el heroísmo y la dominación, destacando alternativas identitarias como los objetores de conciencia durante la II Guerra Mundial.

He trabajado mucho sobre los objetores de conciencia en la II Guerra Mundial, sobre quién era más héroe, si el que decía “no, yo no voy a matar a nadie” o el que decía que se iba con sus amigos al frente “y lo que hiciera falta” [...] hay un artículo de Virginia Woolf que me gusta mucho para clase porque dice que “hay que compensar la pérdida de la ametralladora, hay que darle a los hombres alguna cosa con la que puedan sustituir ese deplorable gusto por las medallas y por los galardones, y que también se sientan valiosos sin necesidad de que estén en un avión pegando tiros”, a partir de aquí ya puedes entablar debate y hablar sobre la rebeldía de pensar, sobre las maneras que hay de luchar por la libertad, de ir contracorriente y quitarse ese deseo de imponerse sobre otro (D9, 2025. Información verbal)

21

Asimismo, la docente 11 emplea imágenes de los llamados *Suffragettes in trousers* para analizar en clase la estigmatización social de los primeros hombres que apoyaron el sufragio femenino, visibilizando masculinidades disidentes y fomentando el compromiso con causas colectivas de justicia social.

Les hablo de los *Suffragettes in trousers*, y a través de varias fotografías que he digitalizado, les pregunto: ¿sois conscientes de lo que se debieron de reír de ellos en esa época? ¿Del acoso y del rechazo a nivel social que debieron sentir por dejar a sus hijas ir a la universidad o por apoyar a sus esposas en estas reivindicaciones? La sociedad los tacharía de calzonazos, tuvieron mucho mérito y mucho valor [...] quiero que se den cuenta de que esto es cuestión de ir todos a una (D11, 2025. Información verbal) (Imagen 5)

En esta misma línea, esta docente emplea textos del movimiento obrero para evidenciar que, en entornos vinculados a la clase trabajadora del siglo XIX, algunos hombres también comenzaron a cuestionar activamente las jerarquías y desigualdades de género.

En bachillerato les pongo textos de Engels [...], los cenetistas también tienen un montón de textos denunciando la situación desigual, lo que más me gusta es que son textos escritos por



Suffragettes in trousers

Nos metemos en el enlace e investigamos sobre esta cuestión:
<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/suffragettes-in-trousers/>



"Men from the North" Federación de Hombres del Norte por el Sufragio Feminino, 1913-1918

- ¿Qué pensáis que les dirían a estos hombres que defendían el derecho a voto de las mujeres a principios del siglo XX? ¿Cómo creéis los trataría la sociedad y la opinión pública del momento? ¿Por qué, a pesar de todo, su posición fue clave?
- ¿Y ahora vosotros qué papel diríais que jugáis en las nuevas reivindicaciones feministas?

Imagen 5. Actividad sobre el movimiento *Suffragettes in trousers* – 1º bachillerato
 Fuente: Material proporcionado por la docente 11



22

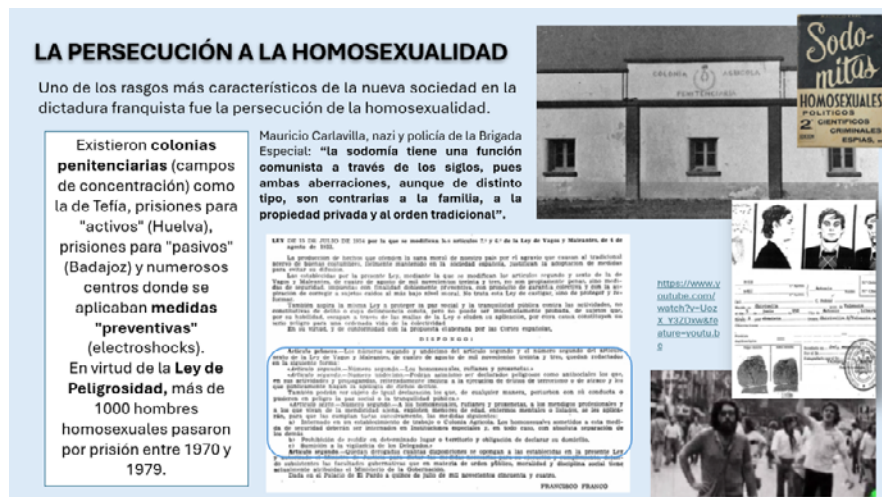


Imagen 6. Explicación del ideal de hombre bajo la dictadura fascista italiana – 4º ESO
 Fuente: Material proporcionado por el docente 4

Imagen 7. Diapositiva sobre la represión homosexual masculina bajo el franquismo – 2º bachillerato
 Fuente: Material proporcionado por el docente 7

hombres, para que se den cuenta de que esto no es “cosa de nosotras”, sino que ha habido hombres a lo largo del tiempo denunciando esto también (D11, 2025. Información verbal)

Finalmente, en el ámbito de los contramodelos masculinos, varias/os docentes destacan las disidencias sexuales, reconociendo la represión de la homosexualidad masculina como un mecanismo central en la construcción de la masculinidad. En este sentido, el docente 4 utiliza fragmentos de la novela gráfica *En Italia son todos machos* (De Santis, 2008) para abordar la normatividad masculina

y la represión sexual bajo el fascismo italiano en 4.º de ESO. Paralelamente, el docente 7 aborda la homosexualidad masculina mediante el estudio de expedientes policiales y la legislación, evidenciando las sanciones sufridas por quienes transgredían los modelos hegemónicos. (Imágenes 6 y 7)

Al hilo de lo anterior, conviene apuntar que parte del profesorado analizado muestra una confusión conceptual al reducir las masculinidades exclusivamente a la diversidad afectivo-sexual, enfocándose principalmente en la transexualidad y la homosexualidad masculina (Connell, 1995; Herranz, 2025). Esta ambivalencia refleja una comprensión restringida del constructo, dificultando su abordaje didáctico al simplificar o no diferenciar adecuadamente entre disidencia sexual e identidad masculina.

Yo trabajo la masculinidad en la antigua Grecia, con todo el tema de la homosexualidad y tal... (D12, 2025. Información verbal)

¡Obviamente que trabajo las masculinidades! Por ejemplo, cuando hablamos de cultura clásica les hablo de Heliogábalo, que es un emperador de Roma al que lo acusaron de prostituta porque le gustaba disfrazarse de mujer y entonces su propia guardia de pretorianos lo mató, o cuando hablamos de los maquis, pues hablamos de La Pastora, o con la colonización de América, pues les muestro a Catalina de Erauso, (D8, 2025. Información verbal)

Esta confusión vuelve a remitirnos a esa carencia formativa en torno a la perspectiva de género de la que se hablaba con anterioridad. Si bien figuras concretas pueden ser útiles como recurso puntual, su uso aislado y descontextualizado refuerza una visión anecdótica de ciertas masculinidades, enfatizando la necesidad de dotar al profesorado de una clarificación teórica y de herramientas que permitan una integración rigurosa y transversal de la construcción de las masculinidades en el aula (Díez-Gutiérrez, 2015; García-Luque y De la Cruz, 2022).

En tercer lugar, frente al creciente compromiso de las alumnas en torno a la introducción de la perspectiva de género en las clases de Historia, como ya recogía desde el ámbito de la didáctica Boix-Vicente (2024), uno de los resultados más significativos y complejos que emergen ahora es la creciente resistencia del alumnado masculino a identificarse con los modelos históricos de masculinidad hegemónica y a relacionarlos con sus prácticas cotidianas. Expresiones como “eso era antes, nosotros ya no” revelan un distanciamiento que, en realidad, encubre mecanismos de defensa frente a

TENSIONES Y RESISTENCIAS DENTRO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

cuestionamientos identitarios profundos (Boneta et al., 2023), dificultando el trabajo didáctico en torno al género, y señalando una profunda crisis de representación entre los varones jóvenes, que rechazan identificarse con estereotipos tóxicos, sin por ello abandonar las lógicas que los perpetúan (Sanmartín et al., 2022).

Ellos plantean que no son un reflejo de ese rol de masculinidad hegemónica que tú estás explicando en clase [...], son muy reticentes a verse reflejados, evidentemente su comportamiento y todo se ajusta, pero no son nada autocríticos, te dicen que eso son otros tiempos, no ven que haya continuidad histórica (D4, 2024. Información verbal)

Esta resistencia del alumnado masculino también se manifiesta en comentarios cotidianos en el aula que reproducen y naturalizan el sexismo, reflejando la persistencia de desigualdades interiorizadas (Díez-Gutiérrez, 2015), a pesar de los avances historiográficos recientes que han cuestionado y deconstruido dichos supuestos (Stig, 2000; Adovasio et al., 2008).

Docente: ¿Pero entonces todos pensáis aquí que en la Prehistoria los hombres cazaban y las mujeres recolectaban? ¿Cada persona tenía estipulada su tarea?

Alumnado [unísono]: Sííí

Alumno 1: Claro, pues lo lógico.

Docente: ¿Por qué crees que es lógico que los hombres cacen y las mujeres recolecten?

Alumno 1: Pues porque el hombre está más capacitado para cazar que las mujeres, porque los hombres somos más fuertes y resistimos más.

(Observación de aula D2. Explicación cotidianeidad en la Prehistoria. 2025)

A esto se suma un rechazo explícito a identificarse con el feminismo, incluso cuando comparten valores cercanos (Sanmartín et al., 2022), muchos rehúyen de la palabra y muestran desconcierto —e incluso incomodidad— cuando figuras masculinas de referencia, como profesores varones, se autodenominen feministas, mostrando el peso simbólico que aún tiene el término y las resistencias a asociarlo con la propia identidad masculina (Cascales, 2024).

Docente: ¿Os dais cuenta de que hay profesiones que históricamente han estado super masculinizadas y otras super feminizadas?

Alumno 1: ¡Claro, pero eso es normal!

Alumno 2: Joder que el trabajo en la mina es super peligroso y siempre lo han hecho hombres, ¿y yo me estoy quejando? Pues no, es así y ya está.

Docente: Discrepo, el trabajo en la mina, así como el de las fábricas, se ha nutrido muchísimo de niños y niñas, así que de hombres solo nada...

Alumno 1: Ay chico, pero es que no puedes obligar a que toda la sociedad sea feminista.

Docente [lee la descripción de la RAE de “feminismo”]: Disculpa, ¿pero qué parte de esta definición te parece mal? ¿No todo el mundo quiere “igualdad de derechos entre la mujer y el hombre”?

Alumno 1: A ver, no digo eso, claro que yo quiero igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Docente: Pues bienvenido entonces, eres feminista, no le des más vueltas.

Alumno 2: Que no, que no.

Docente: ¿Tú no crees en la igualdad de derechos entre la mujer y el hombre?

Alumno 2: Sí, a ver.

Docente: Pues enhorabuena, tú también eres feminista.

Alumno 2: Que no eh, que yo no soy feminista, eso que dice la RAE no es verdad, el feminismo es eso de las señoras con degradado y pelo corto, con pelos en los sobacos y que van insultando a los hombres por la calle.

Docente: ¿Perdona? Yo no me veo así, y te digo que yo sí que me considero feminista.

Alumno 3: Es que tú eres raro, lo tuyo no se entiende, un tío feminista...

(Observación de aula D12. Explicación sobre profesiones históricas. 2025)

En este contexto, las redes sociales emergen como un agente central en la configuración actual de las masculinidades juveniles, actuando no solo como espacios de socialización informal, sino como auténticos dispositivos ideológicos que refuerzan modelos de masculinidad aspiracional basados en el éxito económico, la exaltación del físico y el desprecio hacia la vulnerabilidad (Delgado y Sánchez-Sicilia, 2023). *Influencers*, *coachs* y narrativas cercanas a la *alt-right* y al antifeminismo han penetrado de forma preocupante en los discursos del alumnado, que en muchos casos reproducen argumentarios ultraconservadores y neoliberales ajenos al ámbito familiar, pero profundamente interiorizados a través del consumo digital, frente a los cuales está resultando muy difícil articular alternativas desde las aulas (Boix-Vicente, 2024).

25

Las RRSS son la fuente que utilizan para informarse [...], los argumentos que tienen ahora no son argumentos de familias conservadoras que te encontrabas hace años, sino que están muy vinculados al discurso que utilizan hoy en día en las RRSS, además tienen un vocabulario muy específico que se detecta muy rápidamente [...] están totalmente absortos por este discurso individualista, ultra capitalista, de exaltación de la masculinidad más rancia (D7, 2025. Información verbal)

Me parece importante que ellos entiendan que no existe un único modo de “ser hombre” sino que hay multitud de maneras de serlo, sobre todo en una sociedad actual en la que “ser hombre”, pasa por unos estándares de éxito que muchas veces desde las RRSS les transmiten [...]. Ser “un hombre de poder” parece que es lo máximo para muchos de ellos, tener un *Ferrari* y ganar mucho dinero, es decir, ese hombre exitoso, proveedor... Todo esto se lo transmiten sus referentes en RRSS, Lladós y demás *influencers* [...] cuesta mucho que entiendan que eso es propaganda pura [...] y lo peor es que estos discursos excluyen muchas veces a chiquillos que sienten que ellos no cumplen con ese rol, piensan desde pequeños que han fracasado (D4, 2024. Información verbal)

Esta situación ha llevado a algunas de estas docentes —que, por lo general, además de impartir su asignatura asumen funciones tutoriales— a replantear las actividades asociadas a fechas conmemorativas como el 25 de noviembre o el 8 de marzo, con el objetivo de no alimentar más las actitudes defensivas del alumnado masculino. En lugar de focalizarse en la violencia o el rol pasivo de los varones como agresores, se trabaja desde modelos positivos de masculinidad —hombres cuidadores, emocionalmente disponibles y comprometidos con la equidad—, buscando generar identificación y reflexión sin diluir el enfoque feminista, e invitando a imaginar otras formas de “ser hombre” (Cascales, 2024).

El 25N siempre venían a darnos charlas en clase en torno a la violencia de género y lo único que te encontrabas últimamente era bastante rechazo [...] entonces, una compañera ha sabido darle la vuelta a este tema y ese día, en vez de hablar de violencia, hablamos de buenos modelos y nuevas masculinidades, han reflexionado sobre sus familias, sobre cuáles son sus necesidades, hemos hablado sobre hombres que se han dedicado a cuidar, y ha funcionado, los chavales este año han reaccionado súper bien (D11, 2025. Información verbal)

No obstante, el profesorado también identifica obstáculos internos en la propia estructura escolar que dificultan el abordaje integral de estas cuestiones. En algunos casos, la falta de formación o de interés del resto del claustro y de los equipos directivos supone una traba significativa, cuando no una oposición directa a la introducción de temáticas relacionadas con las masculinidades. Persistiendo, en ciertos sectores del profesorado, una visión reduccionista de la perspectiva de género, limitada al estudio de las mujeres, sin integrar la dimensión relacional ni reconocer que los varones también son socialmente contruidos bajo parámetros normativos que los condicionan.

Ellos necesitan también atención, y ahí tiene que haber mucha voluntad, yo aquí esa voluntad por parte del equipo directivo no la tengo, son feministas, pero no los saques de las mujeres, se niegan a que hagamos a nivel de centro algo relacionado con la historia de las masculinidades [...] Eso me para mucho, porque me gustaría hacer algo más grande [...] Ellos también son víctimas de ese rol que les ha fijado el patriarcado (D5, 2024. Información verbal)

El curso pasado tuvimos una formación todo el claustro sobre masculinidades [...], pues allí cada uno parecía ir a la suya, uno con el ordenador, el otro que al día siguiente yendo por el pasillo me lo oigo que grita en clase “maricón el que no se calle”, y bueno, así con todo, con este panorama no se puede avanzar, es desesperante (D13, 2025. Información verbal)

Esta falta de compromiso genera situaciones en las que quienes impulsan propuestas transformadoras se sienten aislados o incluso censurados, lo que resalta la necesidad de una formación estructural, continua y transversal sobre género que incluya explícitamente el análisis crítico de las masculinidades como parte de la coeducación.

REFLEXIONES FINALES

En un marco de creciente regresión discursiva y auge de discursos reaccionarios (Boneta et al., 2023; 2024), esta investigación subraya la necesidad urgente de repensar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica que integre las masculinidades como categoría histórica, analítica e interseccional (García-Luque y de la Cruz, 2022). Y es que, a pesar del compromiso del que parte el profesorado analizado, el abordaje de la construcción histórica de las masculinidades continúa siendo irregular, ambivalente y, en ciertas ocasiones, cargado de confusiones conceptuales. Sin embargo, resulta sumamente relevante poner en valor el enorme esfuerzo de este conjunto de docentes, tanto mujeres como hombres, mayoritariamente jóvenes y de centros públicos que, sin formación específica ni recursos institucionales, desarrollan prácticas emergentes para introducir estas temáticas desde el propio autoaprendizaje, enfrentándose a múltiples obstáculos dentro del entorno escolar, y asumiendo, en algunos casos, los riesgos personales y profesionales que esto implica.

En este sentido, la inclusión de las masculinidades en el aula de Historia debe ser entendida como un eje transversal imprescindible para cuestionar los relatos hegemónicos que siguen interpelando, particularmente a los varones, desde lógicas identitarias normativas reforzadas actualmente por las redes sociales (Delgado y Sánchez-Sicilia, 2023). En consecuencia, resulta esencial diseñar propuestas didácticas que acompañen al alumnado en sus procesos de construcción identitaria desde modelos más democráticos, incluyendo etapas históricas más allá de la contemporánea, como la Edad Media o Moderna, aún poco exploradas, pero con alto potencial formativo. Es prioritario, además, generar recursos que visibilicen contramodelos masculinos y experiencias disidentes, proporcionando referentes positivos a nuestro estudiantado (Cascales, 2024). Por último, esta investigación evidencia la necesidad de reforzar la formación inicial y continua del profesorado en perspectiva de género, dotándolo de herramientas epistemológicas y didácticas que garanticen una verdadera transferencia historiográfica desde el ámbito académico a la práctica educativa (Rausell, 2017; Abad y Marías, 2025), pues enseñar que las masculinidades son múltiples, históricas y construidas socialmente es clave para formar una ciudadanía crítica, igualitaria y comprometida con la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Irene y MARÍAS, Sescún (2025). «El gran reto de la didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva de género: trasvasar resultados de la academia al aula». En Alodia RUBIO (coord.), Eloy BERMEJO (coord.) e Ismael PIAZUELO (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso*. Madrid: Dykinson, 129-141.

- ADOVASIO, James, SOFFER, Olga, y PAGE, Jake (2008). *El sexo invisible*. Barcelona: Lumen.
- ALBERT, María José (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- ANDREU-MIRALLES, Xavier (2016). «Tambores de guerra y lágrimas de emoción. Nación y masculinidad en el primer republicanismo». En Aurora BOSH (coord.) e Ismael SAZ (coord.), *Izquierdas y derechas ante el espejo: culturas políticas en conflicto*. València: Tirant humanidades, 91-118.
- ANDREU-MIRALLES, Xavier (2021). «Nación y masculinidades: reflexiones desde la historia». *Cuadernos de historia contemporánea*, 43, 121-143. <https://doi.org/10.5209/chco.78174>
- ARESTI, Nerea (2010). *Masculinidades en tela de juicio: hombre y género en el primer tercio del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- ARESTI, Nerea (2018). «La historia de género y el estudio de las masculinidades. Reflexiones sobre conceptos y métodos». En Henar GALLEGU, *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género*. Granada: Editorial Comares, 173-194.
- ARESTI, Nerea (2020). «La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género». *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 1(117), 333-347. <https://doi.org/10.55509/ayer/117-2020-13>
- BLASCO, Inmaculada (2018). *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la historia*. València: Tirant lo Blanch.
- BOIX-VICENTE, Alba María (2024). Cuando enseñar se torna en desafío: obstáculos y estrategias a la hora de insertar la perspectiva de género en las aulas de historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*.
- BONETA, Nerea, GARCÍA-MINGO, Elisa, y TOMÁS, Sergio (2024). «Entendiendo el negacionismo de la violencia de género: Discursos sobre violencia de género entre adolescentes españoles/as». *Prisma Social: revista de investigación social*, 44, 359-370.
- BONETA, Nerea, TOMÁS, Sergio, y GARCÍA-MINGO, Elisa (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7797449>
- BOURDIEU, Pierre (1998). *La domination masculine*. París: SEUIL.
- Box, Zira (2017). «Cuerpo y nación: sobre la España vertical y la imagen del hombre». *Ayer*, 3, 205-228.
- Box, Zira (2025). *La nación viril*. Madrid: Alianza.
- BROWN, Kathleen (1996). *Good wives, nasty wenches, and anxious patriarchs. Gender, race, and power in Colonial Virginia*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- CASAMAYOR, Sara (2020). «Como un pollo de golondrina: vejez y masculinidad en la Antigua Roma». *Revista de historia da sociedades e da cultura*, 20, 13-28. https://doi.org/10.14195/1645-2259_20_1
- CASCALES, Jorge (2024). «Adolescencia, adultocentrismo y cuestionamiento de la norma en la nueva era del antifeminismo: reflexiones desde los talleres de igualdad con adolescentes». En Antonio GIMÉNEZ, *Sesgos de género en la educación: propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad*. Barcelona: Octaedro, 209-218.
- CEBALLOS, Marta (2012). «Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del "deber ser" hombre». *Última década*, 36, 141-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>
- CLARK, Anna (1995). *The Struggle for the Breeches: Gender and the Making of the British Working Class*. California: University of California Press.

- CONNELL, Raewyn (1983). *Which way is up?* North Sydney: Allen & Unwin.
- CONNELL, Raewyn (1987). *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Cambridge: Stanford University Press.
- CONNELL, Raewyn (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- CONNELL, Raewyn y MESSERSCHMIDT, James (2005). «Hegemonic masculinity: rethinking the concept». *Gender & Society*, 6(19), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- DAVIDOFF, Leonore y HALL, Catherine (2003). *Family fortunes: men and women of the english middle class*. Chicago: Routledge.
- DE SANTIS, Luca (2008). *En Italia son todos machos*. Roma: Norma Editorial.
- DELGADO, Lionel (2023). «¿Son los jóvenes la raíz del auge de la misoginia en España? Sesgos y problemas en la cobertura mediática de la manosfera y el antifeminismo español». *Ex aequo* (48), 69-85.
- DELGADO, Lionel y SÁNCHEZ-SICILIA, Alejandro (2023). «Subversión antifeminista: análisis audiovisual de la Manosfera en redes sociales». *Prisma social* (40), 181–212.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique Javier (2015). «Códigos de masculinidad hegemónica en Educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- FLICK, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FORTH, Christopher (2004). *The Dreyfus Affair and the Crisis of French Manhood*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- GARCÍA-LUQUE, Antonia y DE LA CRUZ, Alba (2019). «La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas». *Clio: History and History Teaching* (45), 99-115. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- GARCÍA-LUQUE, Antonia, y DE LA CRUZ, Alba (2022). «Aprendiendo la masculinidad hegemónica desde la didáctica de las ciencias sociales». En Ainoa ESCRIBANO, Alejandro LÓPEZ-GARCÍA y María Victoria ZARAGOZA, *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones, 53-66.
- GLEASON, Maud (1995). *Making men: sophists and self-presentation in ancient Rome*. New Jersey: Princeton University Press.
- GONZÁLEZ-ALLENDE, Íker (2018). *Hombres en movimiento. Masculinidades españolas en los exilios y emigraciones, 1939-1999*. West Lafayette: Purdue University Press.
- GONZÁLEZ, María Paula (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HADAS, Miklos (2019). Hegemonic and counter-hegemonic masculinities in the middle ages. *Masculinities and Social Change*, 8(3), 251-275. <https://doi.org/10.17583/MCS.2019.4519>
- HERRANZ, Fernando (2025). *Aprender a ser hombre. Una mirada histórica al origen de la hegemonía social masculina*. Madrid: En el mar editorial
- IBÁÑEZ, Mélanie (2016). «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica». *Didácticas específicas* (14), 50-70.
- JIMÉNEZ, Francisco (2023). *Masculinidades en vertical. Género, nación y trabajo en el primer franquismo*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- KIMMEL, Michael (2005). *Manhood in America: a cultural history*. New York: The Free Press.

- LOMBARD, Anne (2003). *Making manhood: growing up male in colonial New England*. Cambridge: Harvard University Press.
- MAROLLA, Jesús (2023). «Horizontes transformadores: de la masculinidad tradicional a las masculinidades del siglo XXI». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (111), 100-101.
- MARTYKÁNOVÁ, Darina y WALIN, Marie (2023). *Ser hombre. Las masculinidades en la España del siglo XIX*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- MARTYKÁNOVÁ, Darina (2018). «La profession, la masculinité et le travail. La représentation sociale des ingénieurs en Espagne pendant la deuxième moitié du xixe siècle». En Antoine DEROIT (dir.) y Simón PAYE (dir.), *Les Ingénieurs, unité, expansion, fragmentation (XIXe et XXe siècles)*. Classiques Garnier, 79-102.
- MASTERSON, Mark (2014). *Man to man: desire, homosociality, and authority in late-roman manhood*. Columbus: Ohio State University Press.
- MAZO-KARRAS, Ruth (2003). *From boys to men. formations of masculinity in late medieval Europe*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MÉNDEZ, Borja (2022). *Modelos de masculinidad en las Vidas paralelas de Plutarco. Variaciones de lo masculino en la antigüedad clásica* [Tesis doctoral] Universidad de Oviedo.
- MOLINA, Germán (2016). «Masculinidad heterodoxa en la tradición grecolatina». *El genio maligno*, 18, 33-40.
- MOSSE, George (1996). *The image of man: the creation of modern masculinity*. Cambridge: Oxford University Press.
- NOBLET, Bertrand y MORAND, Brigitte (2024). «Experiencias acerca de la enseñanza de la historia inclusiva de género límites y nuevas propuestas». *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (115), 54-60.
- NYE, Robert (1993). *Masculinity and male codes of honor in modern France*. Cambridge: Oxford University Press.
- PARRA, David y FUERTES, Carlos (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. València: Tirant lo Blanch.
- RAUSELL, Helena (2017). «Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en la asignatura de Hª de España». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (32), 93-108. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.32.9777>
- RAUSELL, Helena (2016). «Pero, ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO». En Ramón LÓPEZ-FACAL, *Ciencias sociales, educación y futuro. Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (págs. 1068-1079). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- ROBB, John y HARRIS, Oliver (2018). «Becoming gendered in european prehistory: was Neolithic gender fundamentally different?». *American Antiquity*, 1(83), 128-147.
- ROSE, Sonya (2010). *What is gender history?* Cambridge: Polity.
- SANFÉLIX, Joan y LÓPEZ-AMORES, Antonio (2019). «Sobre la necesidad de estudiar la masculinidad(es) en tiempos de incertidumbre». *Asparkia* (35), 13-21.

- SAN-MARTÍN, Alberto y SANTIESTEBAN, Antoni (2025). «Modelos de masculinidad en libros infantiles y recursos electrónicos de Prehistoria». *Historia Social y de la Educación*, 14(1), 24-52. <https://doi.org/10.17583/hse.16139>
- SANMARTÍN, Anna, KURIC, Stribor, y GÓMEZ, Alejandro (2022). *La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7319236>
- SHEPARD, Alexandra (2003). *Meanings of manhood in early modern England*. Cambridge: Oxford University Press.
- SIERRA, María (2019). «Hombres arcaicos en tiempos modernos. La construcción romántica de la masculinidad gitana». *Historia social*, 93, 51-65.
- STIG, Marie Louise (2000). *Gender archaeology*. Cambridge: Polito Press.
- SUBIRATS, Marina (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Girona: Aresta.
- TORRES, Gemma (2017). «La reivindicación de la nación civilizada: masculinidad española en el discurso colonial sobre Marruecos (1900-1927) ». *Cuadernos de historia contemporánea*, 39, 59-81. <https://doi.org/10.5209/CHCO.56266>
- TOSH, John (1999). *A man's place: masculinity and the middle-class home in victorian England*. London: Yale University Press.