

ACTIVANDO

TRIÁNGULO ROSA

**Materiales didácticos y propuestas
pedagógicas para una escuela diversa**

**MUSEO NACIONAL
CENTRO DE ARTE
REINA SOFIA**

Activando Triángulo Rosa.

Materiales didácticos y propuestas pedagógicas para una escuela diversa

Estos materiales didácticos conforman los vértices de un triángulo de reflexión y de acción en torno a experiencias y herramientas relacionadas con las diversidades sexogenéricas que coexisten en la escuela, institución normalizadora por naturaleza. En el ensayo *Escuela diversa: reflexiones y recursos para la ruptura de la normatividad de género y sexualidad en educación*, las educadoras Alicia Bernardos y Laura Cortés Ruiz, nos proporcionan un importante marco contextual del soporte legal y normativo en el que se asientan las políticas de respeto a la diversidad en los centros escolares. Después, desgranar las estrategias pedagógicas y herramientas concretas que permiten hacer de estos espacios, lugares más seguros para todas las personas. Por otro lado, el material didáctico *Un diálogo vivo* ofrece dinámicas que ponen en conexión la conversación que tuvo lugar en el Museo Reina Sofía —en el marco del proyecto [*The Constituent Museum In Dialogue: A series of talks*](#) de [L'Internationale](#)—, entre el activista y sociólogo Miguel Missé y la profesora y pedagoga Mercedes Sánchez Sainz, junto con obras de la Colección. Un total de cinco propuestas didácticas a realizar dentro y fuera del Museo. Finalmente, la *Metodología Triángulo Rosa*, basada en esta figura geométrica, supone una propuesta de conversación abierta en grupo para generar espacios de discusión —un *triálogo*—. Esta aporta los diagramas y las herramientas para ser activadas desde cualquier ámbito educativo.

ÍNDICE

04

Escuela diversa

**Reflexiones y recursos para la ruptura
de la normatividad de género en educación**

Alicia Bernardos y Laura Cortés Ruiz

20

Un diálogo vivo

**Materiales didácticos en torno al vídeo
Triángulo Rosa, activismos LGBTQ+ en escuelas.
Diálogos**

Propuesta didáctica diseñada por
Aleix Jiménez Morales con el acompañamiento
de Fran MM Cabeza de Vaca

32

Metodología Triángulo Rosa

Propuesta desarrollada por
Fran MM Cabeza de Vaca y Cristina
Gutiérrez Andérez, Área de Educación,
Museo Reina Sofía

ESCUELA DIVERSA

**Reflexiones y recursos para
la ruptura de la normatividad
de género en educación**

Escuela diversa

Reflexiones y recursos para la ruptura de la normatividad de género en educación

Alicia Bernardos y Laura Cortés Ruiz

ESCUELA NORMALIZADORA, ESCUELA ROMPEDORA

La escuela construye subjetividades enmarcadas en una concepción binaria del sexo-género y asocia un tipo de cuerpo a un repertorio de comportamientos y a una forma de sexualidad. En paralelo, la diversidad de interacciones entre personas dentro de las paredes del instituto no siempre siguen patrones predecibles; algunos comportamientos contradicen y rompen con los marcos rígidos de la normatividad de género y sexualidad. Así, dentro del espacio educativo se reproducen los discursos dominantes, pero también existe la posibilidad para la crítica y la subversión.

Este texto pretende recoger algunas de esas posibilidades. Su intención es, por un lado, pensar en cómo reconocer y dar voz a la diversidad ya existente en los institutos; y, por otro, proponer el análisis crítico de la normatividad de género como línea educativa en los centros de educación secundaria. Desde nuestro punto de vista, este análisis posibilitará la apertura hacia la diversidad identitaria de todas las personas adolescentes, y propiciará entornos más acogedores y menos violentos. Para ello, incluimos intervenciones relacionadas con la identidad, la expresión de género y la orientación sexual, entendiendo la heteronormatividad como un mandato de género más: la matriz heterosexual asocia un tipo de cuerpo a unos repertorios de comportamiento y una orientación heterosexual¹. Proponemos actuar en cuatro líneas conectadas:

- Introducir la crítica y la desnaturalización de los mandatos y los estereotipos de género rígidos asociados a un reparto desigual del poder.
- Reconocer las diferentes posibilidades de identificación y expresión que conlleve la creación de espacios más acogedores y seguros.
- Cuestionar la heterosexualidad como opción obligatoria, presunción que se da en la mayoría de los contextos educativos.
- Abrir espacios donde pensar de forma crítica y ampliar los referentes de la masculinidad de los adolescentes. De esta manera, podremos vencer las resistencias al cambio e indagar en nuevos modelos que les permitan relacionarse desde el cuidado y la igualdad.

Estas cuatro líneas contribuyen a la construcción de una institución sensible y atenta con las necesidades de todos los grupos identitarios, desde los menos visibles y subordinados hasta aquellas personas que encarnan masculinidades y feminidades hegemónicas y dominantes.

¿POR QUÉ NECESITAMOS UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN?

En el contexto contemporáneo, existen distintos motivos por los que urge una pedagogía crítica de la normatividad relacionada con el género y la sexualidad. Entre ellos, destacamos: el respaldo legislativo basado en las declaraciones de los derechos humanos, las investigaciones que describen una polarización en los discursos sobre las cuestiones relacionadas con el género entre lxs jóvenes, y la persistencia de experiencias de sufrimiento de personas que asumen identidades, expresiones o sexualidades no hegemónicas en los centros educativos.

Motivo 1. Derechos humanos para una pedagogía crítica de género

En el Estado español existe un marco de resoluciones y leyes que ampara y obliga a los centros educativos a diseñar actuaciones relacionadas con el género y la sexualidad, elaboradas sobre las normas internacionales de los derechos humanos; responsabilidad que no debe ser matizada por cuestiones ideológicas o religiosas. Como puntualizó Ban Ki Moon –secretario general de las Naciones Unidas–, en su discurso de 2012: “[...] donde existan tensiones entre las actitudes culturales y los derechos humanos universales, los derechos deben prevalecer”.

En el marco internacional, la *Resolución 17/19* del Consejo de Derechos Humanos de la ONU –adoptada en el año 2011– bajo la rúbrica: *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, supuso la primera resolución de esta organización en tratar la igualdad, la no discriminación y la protección de los derechos de todas las personas, independientemente de su orientación sexual, expresión e identidad de género. Cuatro años más tarde, La *Resolución 70/1* de la Asamblea General de Naciones Unidas del 25 de septiembre de 2015, *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, incorporó la transversalidad de género como objetivo y parte de la solución, e incluyó la construcción de espacios inclusivos, seguros y no violentos para la diversidad de orientaciones e identidades sexuales.

“...donde existan tensiones entre las actitudes culturales y los derechos humanos universales, los derechos deben prevalecer”

Ban Ki Moon, secretario general de las Naciones Unidas

En España, la reciente *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), introduce una nueva materia sobre valores cívicos y éticos basada en la importancia del respeto a los derechos humanos, la diversidad afectivo sexual y la prevención de la violencia de género. Esta medida impulsa la incorporación, en libros de texto y otros materiales didácticos, de referentes que ayuden a superar los estereotipos de género, y obliga a los centros a incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer la igualdad, incluyendo el respeto por las identidades, culturas y sexualidades.

Asimismo, las comunidades autónomas del Estado español cuentan con marcos legislativos propios sobre cuestiones de género y sexualidad. En la Comunidad de Madrid existen, por ejemplo, dos leyes que sirven de marco para las actuaciones: la *Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación*, y la *Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid*. Ambas inciden en la libre determinación del género como un derecho fundamental, en el que prevalece la voluntad humana sobre otras consideraciones físicas. Este marco normativo obliga a introducir medidas conducentes a lograr, en el sistema educativo, el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual y la aceptación de las diferentes expresiones de identidad de género, gestos que permitirían superar los estereotipos. Asimismo, compromete a incluir en el currículo de la educación primaria y secundaria contenidos de sensibilización sobre normas internacionales de los derechos humanos y la no discriminación, incluidos los relativos a la identidad de género y la orientación sexual. En concreto, se refiere a contenidos relacionados con: los valores constitucionales de convivencia, igualdad y respeto hacia el colectivo LGTBIQ+, la aproximación a los distintos modelos de familia y la diversidad en expresiones de identidad de género y orientación sexual, y la diversidad de configuraciones genitales, la transexualidad y la intersexualidad. Insta a los centros educativos a diseñar e implantar actuaciones para la prevención de actitudes o comportamientos LGTBIfóbicos, garantizando el respeto a las decisiones del alumnado en relación con cuestiones que puedan presentarse diferenciadas por sexos, como la vestimenta, las actividades o el uso de instalaciones como aseos y vestuarios. Los centros deben desarrollar actuaciones de educación afectivo-sexual y proyectos que prevengan la discriminación por motivos de expresión o identidad de género. En esta línea, la Comunidad de Madrid se compromete con sus leyes a favorecer, en los centros sostenidos con fondos públicos, la realización de actividades para la visibilización del colectivo LGTBIQ+, la prevención de delitos de odio basados en la diversidad sexual y de género, la difusión de protocolos para detectar e intervenir ante acciones discriminatorias o de acoso a menores LGTBIQ+, la creación de un fondo bibliográfico LGTBIQ+ en colegios e institutos suministrado por la Comunidad de Madrid, y la formación del profesorado en esta temática.

Si bien existe un marco legislativo que avala el trabajo que en la actualidad se está llevando a cabo por parte de la comunidad educativa en algunos centros, la mayor parte de los institutos de educación secundaria no incluyen aún en su proyecto una línea educativa respecto al género y a la sexualidad basada en los derechos humanos, ni un plan de actuación en esta dirección. Los centros que sí la incluyen deben superar reticencias y miedos, y no cuentan con el suficiente apoyo de la administración educativa.

Motivo 2. Discursos emergentes y polarización

Hoy en día se están produciendo cambios en la forma de entender las categorías de género por parte de la población joven. Así, podemos señalar que actualmente asistimos a una transformación, en ocasiones referida como *revolución*², de las formas de vivir el género y la sexualidad. Cuando en distintas investigaciones se ha preguntado a adolescentes sobre estas cuestiones, han aparecido algunos grupos de personas muy críticas con los mandatos de género tradicionales, con interés por la diversidad en las expresiones identitarias, una actitud flexible hacia distintas formas de vivir la sexualidad y un rechazo rotundo ante concepciones rígidas binarias esencialistas³. En el libro *Emergent Identities. New Sexualities, Genders and Relationships in a Digital Era* (2019), Rob Cover nos habla de las nuevas sexualidades y géneros posbinarios, relacionándolos con las formas de construir las identidades en las redes sociales y los contextos digitales. Afirmar que se están definiendo diferentes maneras de vivir la propia identidad, lo que se refleja en la expansión de las categorías de género. Los discursos de las personas adolescentes se basan, cada vez más, en la idea de que el género y la sexualidad son ámbitos en los que existe la posibilidad de *decisión* y de *cambio*. Frente a la visión del género y la sexualidad como aspectos innatos —“nacidx así”—, esenciales y estables, aparece una forma de entender la identidad como algo construido, un proceso en el que cada persona decidiría.

Esta realidad, contrasta con estudios —como el Barómetro de Juventud y Género⁴— que dibujan la creciente polarización de la población joven. Estas investigaciones describen distintos perfiles de respuesta con grandes diferencias respecto a la visión de la masculinidad y la feminidad, la actitud hacia la diversidad en las expresiones de género o la conciencia de desigualdad. El grupo denominado *consciente y equitativo*, que agrupa el 44% de las respuestas, está formado mayoritariamente por chicas. El grupo que se etiqueta como *tradicional y sexista*, que supone un 39% de las respuestas, está formado mayoritariamente por chicos. Las respuestas del año 2021 confirman que la brecha está aumentando. Por ejemplo, el porcentaje de personas que se definen como feministas ha aumentado entre las chicas hasta situarse en un 67,1%, y se ha reducido entre los chicos hasta un 32%. La percepción de que la violencia de género es un problema grave ha crecido en las chicas (del 72,4% al 74,2%), pero se ha reducido en los chicos (del 54,2% al 50,4%). El 20,95% de estos señalan que no existe la violencia de género, ocho puntos más que en el año 2019.



39%

es el grupo que se autoetiqueta como *tradicional y sexista*. Está formado mayoritariamente por CHICOS

Existe la necesidad, e incluso la urgencia, de responder a esta creciente polarización, preguntándonos de qué manera llegar a algunos grupos de población, mayoritariamente formados por chicos, que están encontrando una respuesta en concepciones del género y la sexualidad excluyentes y contrarias a los derechos humanos. Se detecta que, ante esta revolución en las formas de vivir el género y la identidad sexual, hay una reacción de oposición que busca reafirmar el modelo puesto en cuestión. Esta tendencia se refleja en la escuela. Por lo tanto, es prioritario que los centros educativos diseñen líneas de intervención específicas en las que se trabaje la masculinidad sin que los adolescentes se sientan acorralados, y en las que encuentren alternativas, viables y deseables, al modelo hegemónico. En las últimas décadas, el trabajo sobre el género en las escuelas se ha realizado fundamentalmente por un profesorado implicado, que se ha formado y que ha tratado de transmitir la importancia de la equidad y el respeto en su alumnado. Esta labor se ha centrado principalmente en la búsqueda de la igualdad y en el empoderamiento de las alumnas, que era lo más urgente. Este propósito ha dado en parte sus frutos, pero hoy nos enfrentamos a un nuevo desafío: la ampliación de los límites y la relajación de los controles asociados a la masculinidad.

Motivo 3. LGTBIfobia en la escuela

Por último, los institutos siguen siendo espacios en los que las personas LGTBQ+, o que encarnan masculinidades o feminidades no hegemónicas, pueden sufrir presión social, exclusión, invisibilización y maltrato. La UNESCO advierte que el acoso escolar por homofobia y transfobia es un problema universal que “implica la violación de los derechos de estudiantes y docentes, y limita nuestra capacidad colectiva para obtener una Educación de Calidad para Todxs”⁵. Ser o parecer lesbiana, gay, bisexual o trans y no cumplir con las normas de género asignadas culturalmente a hombres y mujeres son algunas de las causas más frecuentes de acoso escolar, que motivan desde el insulto y la burla hasta la exclusión y la violencia física⁶. Hoy en día, las escuelas siguen siendo, en muchos casos, contextos hostiles para las personas que no se alinean con las normas de género y la sexualidad⁷.

Disponemos de una legislación que nos ampara, y obliga a trabajar por la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual, y el diagnóstico identifica aspectos sobre los que es necesario incidir. Inevitablemente nos surgen preguntas: ¿por qué no existe un trabajo en género y sexualidad explícito en los centros educativos? ¿Por qué esta tarea queda relegada a la buena voluntad de cierto profesorado implicado? Se incluyen a continuación algunas posibles respuestas:

- Debido a la extensión de los movimientos anti-género que en España se han materializado en campañas como la del “pin parental”⁸, vivimos tiempos de miedo, y la evitación del conflicto pasa por no atender temáticas que se consideran “delicadas”.
- El profesorado tiene escasos conocimientos sobre la temática y a menudo temen tratar estas cuestiones por posibles reacciones en contra de las familias del alumnado⁹.

- El hecho de que la educación afectivo-sexual sea, en la mayor parte de los casos, un contenido transversal no recogido de forma explícita en el currículo y no abordado de forma específica en la formación del profesorado, hace que la intervención en este sentido se limite a talleres puntuales descontextualizados, con escaso impacto en unas transformaciones de la institución más radicales, que cuestionen la normatividad rígida de género y sexualidad¹⁰.

Por estos y otros motivos, los temas relacionados con la identidad de género y la sexualidad raramente se abordan de forma explícita en los centros.

IDEAS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE GÉNERO

Entendemos que la intervención educativa debe funcionar en tres líneas interrelacionadas y complementarias. En primer lugar, necesitamos un marco institucional que, de forma explícita, tenga una visión crítica hacia la normatividad rígida de género y sexualidad, que promueva la diversidad en las expresiones identitarias y que prevenga la LGTBIfobia y el sexismo. Esta primera línea se debe reflejar en los documentos organizativos y curriculares del centro como una política estable del centro, es decir, un marco mínimo sobre el que proponer acciones más concretas cada curso. En segundo lugar, es importante promover y potenciar acciones de visibilización, algo que a menudo supone escuchar y acompañar las iniciativas del propio alumnado perteneciente a grupos no hegemónicos. Por último, el marco institucional y las iniciativas de visibilización se deben complementar con intervenciones con el alumnado dentro de la docencia en las distintas materias, talleres específicos y acompañamiento individual.

A ¿Cómo introducir la pedagogía crítica de género como marco de la institución?

El primer paso será pensar cómo crear un marco institucional favorable a las expresiones identitarias diversas y crítico con la normatividad de género rígida, una declaración cultural del centro respecto al género y la sexualidad. Este trabajo debe reflejarse en los documentos del centro que respalden las iniciativas que surgen cada curso. A continuación, proponemos un itinerario con distintas paradas en las que cada docente o centro, pueda escoger si es pertinente o no detenerse en su práctica educativa.

→ Primera parada: grupo motor.

Para incluir estas cuestiones a nivel de proyecto de centro, un grupo de profesorxs puede implicarse en un proceso de formación y reflexión colaborativa. Puesto que todxs hemos sido socializados en la normatividad de género, la formación siempre parte de un autoanálisis. Además, es imprescindible la formación en nuevas culturas de género y sexualidad, en tanto la mayor parte de las personas adultas crecimos en un mundo muy diferente al que ahora están viviendo lxs adolescentes de nuestros institutos. Este proceso de formación-reflexión sería organizado a través de seminarios de

“Para diseñar espacios de escucha debemos tener en cuenta que las relaciones de poder se reproducen en el aula.”

formación en centros, y diseñados por el propio profesorado participante. Algunas cuestiones por abordar son: la normatividad de género; las masculinidades y feminidades hegemónicas y alternativas; las culturas y los discursos de género en la escuela; la diversidad de identidades respecto al género y a la sexualidad; y la desigualdad, presión de grupo y el maltrato.

→ Segunda parada: diagnóstico participativo.

La formación por parte del grupo motor permitirá la reflexión sobre el contexto local en el que trabajan y el análisis del funcionamiento de las culturas de género presentes en el centro. No existen acciones concretas que puedan aplicarse a cualquier contexto; las expresiones identitarias se hacen en interacción, se hacen para lxs otrxs y, por lo tanto, tenemos que entender las dinámicas de pertenencia al grupo para poder afinar las intervenciones. Por ejemplo, es muy frecuente escuchar insultos homófobos en los pasillos de los institutos, pero necesitamos saber quién los dice, por qué los dice, a quién los dice, etc. Esta información junto con otros aspectos del contexto, nos permitirán diseñar una intervención útil. Esta podrá variar dependiendo de, por ejemplo, si el insulto es una ofensa de un grupo de chicos a otro que se encuentra solo o si se utiliza para poner límites a comportamientos más o menos masculinos entre un grupo de amigos que se entienden como broma. A partir de las sesiones de reflexión colaborativa, se crearían sencillos cuestionarios, escalas de observación y/o grupos de discusión/asambleas para analizar el contexto local y las culturas de género que se *hacen* en la escuela.

El análisis de las respuestas de la comunidad educativa nos dará un diagnóstico participativo de la situación del centro y permitirá crear guías y protocolos contextualizados.

→ Tercera parada: estructuras organizativas de escucha.

Una escuela participativa, en la que las cuestiones relacionadas con el género y la sexualidad se abordan de forma explícita, es más acogedora y segura. Además, parte del alumnado de los centros tendrá una mayor conciencia de la naturaleza binaria y normalizadora de la institución que el propio profesorado, así como de las dinámicas que se producen entre los distintos grupos y las situaciones de desigualdad, abuso y maltrato.

Para diseñar espacios de escucha debemos tener en cuenta que las relaciones de poder se reproducen en el aula. Promover asambleas de grupo no permitirá que nos lleguen todas las voces; cuando pedimos a todo el grupo que hable, las personas parten de lugares diferentes, y no tienen las mismas posibilidades de expresar un discurso que se entienda y se tenga en cuenta. Por lo tanto, los espacios de escucha deben ser planteados para que las voces minoritarias y los grupos subordinados no queden en silencio.

Una metodología útil para la escucha de todas las voces del aula es la de “grupos interactivos”, en los que colabora alumnado de más edad. En algunos centros existe un grupo de alumnxs de 3º y 4º de ESO que tienen un papel de acompañamiento de alumnado más joven. La presencia de alumnado ayudante en grupos interactivos favorecerá la participación de todas las personas. Un ejemplo de diseño es el siguiente: se divide un grupo de primero de la ESO en subgrupos de cuatro alumnxs y en cada grupo se sitúa unx alumnx ayudante. Previamente, el grupo de ayudantes han decidido qué tipo de preguntas se van a hacer para dinamizar la conversación sobre cuestiones que suceden en el instituto relacionadas, por ejemplo, con las identidades de género y sexualidad, las desigualdades y el buen/mal trato. A partir de estas preguntas, se anima a las cuatro personas para que compartan opiniones y experiencias, llegando a una expresión final de grupo que pueden ser frases escritas que sintetizen lo compartido. Por último, la persona ayudante describe las conclusiones ante el grupo o las lleva directamente a una asamblea de nivel. Esta dinámica, con diferentes preguntas, se podría repetir mensualmente. Los grupos interactivos para la participación del alumnado tienen la ventaja de que proponen cuestiones relevantes para el alumnado, al ser diseñadas por ellxs mismxs; además, facilitan las interacciones, al ser grupos reducidos dinamizados por parte de personas cercanas a sus vivencias; por último, favorecen la escucha de todas las voces.

→ **Cuarta parada: estructuras organizativas para facilitar alianzas y vínculos.**

Las redes de amistad protegen frente a las presiones de las culturas de género dominantes y previenen el maltrato, especialmente cuando la expresión identitaria y de la sexualidad es minoritaria o se contrapone a la dominante. Todas las acciones que tengan como objetivo la mejora de los vínculos y los afectos, desde los planteamientos de la pedagogía de los cuidados, favorecerán las redes de amistad, protección y apoyo.

Por ejemplo, lo que en algunos centros denominan “estructuras participativas” es una medida organizativa para que el alumnado, durante la jornada escolar, pueda elegir qué tipo de actividad quiere hacer, vinculándose con personas con los mismos intereses. Una forma de permitir esta elección es hacer coincidir la hora de tutoría semanal de los distintos grupos del mismo nivel (todos los grupos de primero, por ejemplo) en el mismo tramo horario (tercera hora) de modo que el alumnado se puede redistribuir rompiendo la unidad de grupo clase y atender a los distintos talleres que el centro ofrece simultáneos en el tiempo. El alumnado participa en aquella propuesta de taller que es más afín a sus intereses. Si el diseño de los talleres se hace en función de lo que el propio alumnado expresa, se tendrán en cuenta los intereses mostrados por grupos minoritarios o con expresiones identitarias más alejadas de las hegemónicas.

En algunos casos los espacios de alianzas se promueven en horario extraescolar, en tiempos de recreo o fuera del horario lectivo. En los recreos pueden proponerse agrupaciones, clubes o asambleas, que respondan a inquietudes de lxs propixs alumnxs. El papel de las personas adultas en estos

espacios autogestionados debe ser el mínimo que permita la organización de la escuela: tanto espacios de encuentro en los que las personas adultas estén totalmente ausentes como otros en los que sean necesarias para conseguir espacios, permisos, planificar, difundir o dinamizar acciones y actividades. En todo caso, la autogestión es un aspecto que fomentar, para evitar que las temáticas y los enfoques reflejen planteamientos adultocéntricos. Si las personas adolescentes carecen de las estrategias para autogestionar los espacios de encuentro, sería necesaria una formación en el inicio. También será importante la supervisión adulta para que, de nuevo, no se reproduzcan las relaciones de poder en el uso del espacio y los grupos minoritarios, o más alejados de las expresiones de género hegemónicas, tengan protagonismo en las decisiones.

Una buena idea quizás sea permitir que el propio alumnado diseñe este espacio físico y colabore en su creación. Los centros que cuentan con proyectos participativos de transformación de los espacios podrían incluir entre sus acciones talleres para la construcción de lugares de encuentro autogestionados para tiempos no lectivos.

→ **Quinta parada: gestionar conflictos atendiendo a los ejes de privilegio/opresión.**

Las decisiones sobre la convivencia en el centro educativo y la forma de afrontar los conflictos tienen consecuencias en la perpetuación de las diferencias estructurales de poder respecto al género y la sexualidad. Algunas investigadoras se han interesado por los efectos que el discurso del *bullying* tiene en la gestión de conflictos relacionados con desigualdades asociadas al género o a la sexualidad¹¹. Estos estudios demuestran que los discursos mayoritarios enmascaran conflictos que se consideran bromas y no abordan las desigualdades estructurales que están detrás de algunas situaciones de abuso. En esta línea, creemos que las medidas disciplinarias basadas en el castigo, en ocasiones, no hacen aflorar motivos que están en la raíz de la situación de conflicto o violencia. Por ejemplo, las demostraciones de masculinidad normativa ante otros chicos pueden motivar situaciones de abuso sexista¹². Abordar estos conflictos desde una lógica restaurativa, con personas mediadoras que tengan una formación en género y sexualidad, será una forma para que la persona agresora también se vea implicadx en un proceso de reflexión de las dinámicas estructurales implícitas en su actuación.

Por otro lado, el reglamento del centro debe incluir una perspectiva clara respecto a las desigualdades derivadas del género y la sexualidad. Muchos comportamientos sexistas y homófobos se vuelven normales e invisibles al señalarse como “bromas”. La respuesta ante estas debe ser contundente y clara. El mensaje tiene que ser único y evidente: la homofobia, la transfobia y el sexismo no deben tener lugar en el espacio seguro del centro educativo; siempre se aborda, nunca debe pasarse por alto.

→ **Sexta parada: evitar presuponer binarismo, heterosexualidad, familia normativa y otros mandatos de género.**

Es necesario, además, que el marco institucional cree unas condiciones en las que no se asuma, o se dé por supuesto, el binarismo rígido, la heterosexualidad o la familia normativa de las personas que forman parte de la comunidad

educativa. Algunas acciones en esta dirección serían, por ejemplo: ofrecer aseos y vestuarios de género neutro, con cabinas individuales; utilizar en documentos e interacciones en el centro categorías inclusivas y no desdobladas; reflejar neutralidad en cuanto al género en los códigos de vestimenta –si existen– y apoyar al alumnado que no se ajusta a las expectativas. En muchos casos será necesario revisar los formularios que se utilizan en el centro para evitar las descripciones de la familia según las categorías “padre”, “madre”, o del alumnado como “chico”, “chica”. Si esta descripción fuera necesaria, se dejaría como pregunta abierta, para recoger la diversidad de composiciones familiares e identificaciones sin categorizar ninguna como “otras”. Por ejemplo, en la ficha inicial de tutoría incluir la pregunta: ¿qué personas componen tu familia?; esta, permite hacer una descripción cualitativa, sin asumir ninguna estructura como “normal”. Otro ejemplo sería: ¿con qué pronombre quieres que nos refiramos a ti?, pregunta que no anticipa la presunción del género del alumnado.

En esta línea, es útil la creación de códigos éticos para el uso de categorías identitarias por parte del profesorado en las juntas de evaluación, reuniones de coordinación o intercambio de información del profesorado. Las etiquetas nos ayudan a comunicarnos, pero su uso nunca tendría que convertir a nuestro alumnado adolescente en esencias inmutables y previsibles.

B ¿Cómo visibilizar la diversidad y hacer explícita la política del centro?

Para contrarrestar el androcentrismo, la heteronormatividad y la normalización de identidades en los centros educativos, se plantean respuestas de visibilización y reconocimiento de distintas posibilidades identitarias no dominantes. Por ejemplo, algunos centros educativos han creado elementos gráficos –carteles, murales, pictogramas– en los que la institución se identifica como un espacio seguro, en el que se celebra la diversidad y no se permite ningún comportamiento violento relacionado con el género y la sexualidad. Otra forma de visibilización interesante, por su potencia educativa, es la creación de contenidos publicados en la revista del centro, la página web, redes sociales, páginas específicas o materiales autopublicados. Un grupo de alumnxs con la ayuda de personas adultas constituidos en “editores de contenidos”, elegirían los medios para la expresión de sus inquietudes. Por ejemplo, los *fanzines* son sencillos de planificar, se elaboran de forma colaborativa con las aportaciones que cada persona desee realizar, permiten expresiones muy diversas, son fáciles de fotocopiar y de distribuir. Por sus especificidades, es un medio para expresar, sentir, debatir y llegar a un producto final colectivo divulgativo protagonizado por lxs alumnxs.

Asimismo, es interesante aprovechar ciertas fechas para centralizar las acciones de visibilización, diseñadas por alumnado, el profesorado y las familias de forma colectiva. De algunas fechas para el activismo señalamos:

8 de marzo	Día de la Mujer
17 de mayo	Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia
25 de nov.	Día Internacional contra la Violencia Machista
19 de febrero	Día Internacional contra la Homofobia en el Deporte

En estas acciones, existen experiencias de creación de asambleas en centros educativos, a partir de las cuales se ponen en marcha acciones como la elaboración de carteles y murales, exposiciones informativas, símbolos compartidos de reconocimiento, organización de acciones en redes sociales, redacción de manifiestos y eslóganes, preparación de actividades para el alumnado, etc.

C ¿Cómo intervenir directamente con el alumnado?

→ Estrategia 1. Aprovechar las materias para hablar de género y sexualidad.

La mayor parte de las asignaturas se prestan, en algún momento, a hacer un análisis y un cuestionamiento de los mandatos rígidos de género y los mitos sobre sexualidad y orientación sexual. Para lxs adolescentes son cuestiones que despiertan su curiosidad e interés, por lo que es probable que surjan preguntas y comentarios en las clases. Sería necesaria una mínima formación del profesorado para estos temas, con una línea común basada en la legislación y en las declaraciones de los derechos humanos. Desde los contenidos, actividades y situaciones que surgen en el aula, se puede cuestionar los mandatos de masculinidades y feminidades dominantes. Por ejemplo, el material *12 Razones para educar las masculinidades en educación física. Guía educativa para el profesorado*¹³ ofrece ideas para educar las tendencias masculinas en esta materia. La guía está construida sobre doce situaciones habituales que se consideran críticas para la construcción de la masculinidad, con la intención de que se revaloricen formas más inclusivas. La propuesta ofrece actividades para analizar de forma crítica la competitividad, la dureza emocional o la asociación chico/músculo dentro del temario de la materia.

→ Estrategia 2. Ofrecer referentes diversos.

En la elección de ejemplos o personajes, se seleccionarían representaciones que supongan una ruptura de lo esperado. Si bien internet ha enriquecido enormemente el repertorio de referentes para algunas personas adolescentes, consideramos necesario que esta amplitud llegue a todo el alumnado a través de sus clases de historia, literatura, filosofía o matemáticas. En este sentido, la búsqueda de modelos de masculinidad atractivos diferentes de los prototipos de masculinidades hegemónicas dominantes supone una línea interesante de intervención: hombres que no encarnan el cliché de heterosexual, fuerte, valiente, autónomo y hermético en lo emocional. La biblioteca del centro debe ser un espacio en el que aparezcan como visibles y disponibles libros, materiales y cómics de ruptura de la normatividad o en los que aparezcan referentes de diversidad sexual, familiar y de identidad de género. Asimismo, la información sobre recursos de apoyo y asociaciones locales LGTBQ+ deben estar a disposición de todo el alumnado.

→ Estrategia 3. Diseñar e implementar talleres específicos.

La intervención más frecuente en los institutos son los talleres sobre cuestiones de género y sexualidad. Creemos que estos son útiles siempre que formen parte de un planteamiento de centro más amplio y se adapten al contexto en el que van a ser aplicados. Lo más habitual es contactar con instituciones externas que imparten talleres prediseñados por parte

“Los espacios de aprendizaje alrededor de la creación artística permiten conectar con lo personal, pero también ofrecen oportunidades para el pensamiento colectivo y la acción para el cambio”

de personas con formación. Las asociaciones LGTBIQ+ locales suelen tener una visión más contextualizada, situación ideal para desarrollar la colaboración con ellas más allá del taller en concreto.

Creemos que es importante elegir cuidadosamente la metodología de las intervenciones específicas sobre género y sexualidad, por ser una temática en la que muchas personas adolescentes tienen una amplia formación extraída de internet, al mismo tiempo que presentan dudas que no se atreven a plantear a referentes adultxs. Además, existen grandes diferencias en las culturas de género en la escuela que se ponen de relieve en estas sesiones y que hace difícil responder a todas las necesidades.

Se pueden planificar los talleres como espacios interactivos de aprendizaje en los que las personas adolescentes muestren los conocimientos y valores que ya han adquirido por distintas fuentes en su proceso de autoformación. Es deseable que el aprendizaje sea coproducido por adolescentes y adultxs, y que las actividades propuestas permitan explorar el impacto de las normas de género y sexuales en uno mismo, en las otras personas y en la sociedad. Así como analizar el papel que juegan estas normas en los conflictos, en la opresión, la discriminación, el abuso y la violencia.

Estos espacios interactivos de aprendizaje podrían ser diseñados y dinamizados por profesorado con formación, personas de asociaciones e instituciones locales, sexólogos externos, agentes del arte y por el propio alumnado de más edad. En las condiciones ideales, las propuestas de actividad se diseñarán e implementarán en grupos formados por el alumnado y los distintos profesionales, adaptándolas al contexto local del centro. La colaboración con la universidad en actividades de aprendizaje-servicio es un recurso interesante para el diseño y aplicación.

Las pedagogías creativas que emplean la producción artística ayudan a que lxs adolescentes puedan sentir, pensar y compartir cuestiones personales a menudo sensibles sin revelar demasiado de sí mismas. Utilizar metodologías alrededor del arte visual, la poesía, el *collage*, creaciones de *stop motion* o la dramatización es de gran ayuda. Los espacios de aprendizaje alrededor de la creación artística permiten conectar con lo personal, pero también ofrecen oportunidades para el pensamiento colectivo y la acción para el cambio.

→ **Estrategia 4. Acompañar de forma individual.**

Aquellxs alumnxs que no se identifican con opciones mayoritarias deben tener a su disposición los recursos de acompañamiento que aseguren el reconocimiento y respaldo por parte de la institución. Existen recursos de acompañamiento generales que sirven para dar una formación específica en la atención de alumnado del colectivo LGTBIQ+ –tutorxs, personas del departamento de orientación o del equipo directivo—. Algunos centros han puesto en marcha tutorías LGTBIQ+ en las que personal externo, profesorado del centro o el propio alumnado ofrecen un espacio de escucha y atención. Conectando con la propuesta de espacios autogestionados por el alumnado, existen tutorías entre alumnado, supervisadas por personas adultas con formación, pero diseñadas y desarrolladas por personas adolescentes del propio centro. Una vez más, poner el foco en el protagonismo del alumnado permitirá superar visiones adultocéntricas que no responden a las verdaderas necesidades de las personas en ese contexto. La legislación marca protocolos claros para la actuación con alumnado trans, que deben ser contextualizados para su implementación en el centro. Estos protocolos tendrán que ser difundidos en espacios accesibles para toda la comunidad, por ejemplo, en la página web y las redes sociales del centro.

CONCLUSIONES

Los centros educativos son lugares de transformación, puesto que las ideas, conocimientos y actitudes que se aprenden en la escuela tienen un gran impacto en la construcción de la subjetividad. Lxs adolescentes pasan gran parte de su vida en las aulas; tanto el profesorado como las dinámicas y los discursos que se manejan en la institución educativa constituyen importantes referentes para ellxs. Por todo ello, reconocemos que la escuela tiene la posibilidad de generar y alimentar situaciones que amplíen los límites de lo que puede ser hecho y entendido respecto al género y la sexualidad, más allá de la rigidez de las normas heredadas y excluyentes.

No obstante, esta responsabilidad no tiene que recaer en la individualidad y voluntad de cada profesorx, sino que precisa de un posicionamiento de la institución. Este pronunciamiento –y las actuaciones que lo han de respaldar–, que es exigido por distintos marcos legislativos que hemos de cumplir, resulta fundamental para el bienestar no solo de los colectivos más invisibles o subordinados, sino de toda la comunidad educativa. La creación de espacios cuidadosos, atentos y críticos con estereotipos rígidos que constriñen el desarrollo de las identidades revierte positivamente en todos los miembros de la institución. Tal y como afirma Miquel Missé¹⁴, es necesario expresar de una forma evidente y explícita la política de celebración de la diversidad de un centro educativo. De lo contrario, se potencian las culturas de género hegemónicas, que sin intervención serán las más vistas, las más reconocidas y las que pongan los límites de lo aceptable e inteligible. Es necesaria una cultura de centro respecto al género y la diversidad sexual proactiva, que no tenga miedo a nombrar las diferencias y abordarlas desde una perspectiva inclusiva y comunitaria.

RECURSOS

- [Triángulo Rosa, activismos LGBTQ+ en escuelas. Diálogos.](#) Museo Reina Sofía, 2021
- [12 razones para educar las masculinidades en Educación física. Guía educativa para el profesorado.](#) Universidad de Alcalá. Unidad de igualdad, 2020
- [Somos Diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género.](#) Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad, Universidad Complutense de Madrid. Grupo de Investigación: antropología, diversidad y convivencia, 2020
- [Vocabulario para un mundo diverso.](#) Confederación Sindical de CCOO. Secretaría Confederal de Mujeres e Igualdad, 2018
- [Quienes hablan mal de ti, necesitan aires nuevos. Propuesta educativa contra la LGTBI+ Fobia.](#) Federación de Enseñanza de CCOO
- [Abrazar la diversidad: propuesta para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico.](#) Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015
- [PAU. Guía sobre diversidad afectivo sexual para adolescentes.](#) Federación de Enseñanza de CCOO y Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales, 2018

NOTAS

- 1 Judith, B., *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Nueva York, Routledge, 1990
- 2 Goldberg, S., "We Are in the Midst of a Gender Revolution", en *National Geographic. Special Issue Gender Revolution*, National Geographic, 2017, pp. 3-4. Disponible en: <https://on.natgeo.com/2VtNL5v> [Última consulta: 14-09-2022]
- 3 Véase: Ballesteros, J., et al., *Barómetro juventud y género 2019: Identidades y representaciones en una realidad social compleja*, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad., 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3jiboGO> [Última consulta: 14-09-2022]; Bernardos, A., et al., "It depends entirely on the person: freedom and inequality in Spanish youth gender discourses", en *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 22:5, Taylor&Francis (Routledge), 2021, pp. 582-594. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1984223> [Última consulta: 14-09-2022]; Bragg, S., et al., "'More than boy, girl, male, female': Exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts", en *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 18:4, Taylor&Francis (Routledge), 2018, pp. 420-434. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373> [Última consulta: 14-09-2022]; Tate, C.C., et al., *Undoing the gender binary*, Cambridge University Press, 2020
- 4 Véase: Rodríguez, E.; Ballesteros, J. C., *Informe Jóvenes y Género: La (in)consciencia de equidad de la población joven en España*, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad., 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3626884> [Última consulta: 14-09-2022]; Rodríguez, E., et al., *Barómetro Juventud y Género 2021: Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social y compleja*, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad., 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628> [Última consulta: 14-09-2022]
- 5 UNESCO, *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*, en la serie *Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud*, cuadernillo núm. 8, OREALC, 2013, p. 9. Disponible en: <https://bit.ly/3A5csqQ> [Última consulta: 14-09-2022]
- 6 Véase: Pichardo Galán, J.I., et al., *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*, Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015; Ritchie, S., "Hegemonic masculinity", en *Encyclopedia of queer studies in education*, Brill, 2021

- 7 Véase: Kosciw, J. G. et al, *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*, GLSEN, 2019; Paechter, C et al., "Non-binary young people and schools: pedagogical insights from a small-scale interview", en *Pedagogy, Culture & Society*, 29:5, Taylor&Francis (Routledge), 2021, pp. 695-713. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160> [Última consulta: 14-09-2022]
- 8 Venegas, M., "Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: what challenges for democracy?", en *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 22:4, Taylor&Francis (Routledge), 2022, pp. 481-495. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1955669> [Última consulta: 14-09-2022]
- 9 Ritchie, S., "Hegemonic masculinity", en *Encyclopedia of queer studies in education*, cap. 48, Brill, 2021, pp. 238-243.
- 10 Martínez, J. L. et al., "Sex education in Spain: teachers' views of obstacles", en *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 12:4, Taylor&Francis (Routledge), 2012, pp. 425-436. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876> [Última consulta: 14-09-2022]
- 11 Véase: Ringrose, J.; Emma Renold, "Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school", en *British Educational Research Journal*, 36:4, 2010, pp. 573-596; Rawlings, V., "'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence", en *British Educational Research Journal*, 45:4, 2019, pp. 698-716. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373> [Última consulta: 14-09-2022]
- 12 Ringrose, J. et al., "'Wanna Trade?': Cisheteronormative Homosocial Masculinity and the Normalization of Abuse in Youth Digital Sexual Image Exchange", en *Journal of Gender Studies*, Taylor&Francis (Routledge), 2021, pp. 243-261. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1947206> [Última consulta: 14-09-2022]
- 13 González-Béjar, A.; Marta Arévalo Baeza; María José Camacho-Miñano, *12 razones para educar las masculinidades en Educación física. Guía educativa para el profesorado*, Madrid, Universidad de Alcalá. Unidad de Igualdad, 2020. Disponible en: <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/12Razones.pdf> [Última consulta: 14-09-2022]
- 14 Missé, M., *Triángulo Rosa, activismos LGTBQ+ en escuelas. Diálogos*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2021. Disponible en: <https://www.museoreinasofia.es/multimedia/triangulo-rosa-dialogos> [Última consulta: 14-09-2022]

AUTORAS

Alicia Bernardos es licenciada en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y doctoranda en el INSTIFEM (Instituto de Investigaciones Feministas) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja como orientadora educativa en institutos públicos desde el año 2000, desarrollando diversos proyectos de innovación pedagógica, promoción de la diversidad e inclusión. Ha coordinado seminarios de formación docente, y participado como ponente en congresos, jornadas y formaciones vinculadas a la transformación de la escuela desde la pedagogía crítica y feminista. Como doctoranda investiga sobre discursos emergentes de género en la adolescencia, temática sobre la que ha publicado capítulos y artículos en revistas académicas.

Laura Cortés Ruiz es licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 2013 trabaja como profesora de secundaria de lengua castellana y literatura en institutos públicos y ha organizado seminarios de formación docente, centrados en la co-educación y en el respeto a la diversidad sexual. Asimismo, ha trabajado como agente de igualdad y formadora en coeducación en distintas asociaciones. Como activista, ha participado en distintos proyectos y experiencias colectivas feministas como la Escalera Karakola, Precarias a la Deriva o Retóricas de Género.

UN DIÁLOGO VIVO



Un diálogo vivo

Materiales didácticos en torno al vídeo *Triángulo Rosa, activismos LGTBQ+ en escuelas. Diálogos*

Propuesta didáctica diseñada por
Aleix Jiménez Morales con el acompañamiento
de Fran MM Cabeza de Vaca

El vídeo *Triángulo Rosa, activismos LGTBQ+ en escuelas. Diálogos*, producido por el Museo Reina Sofía en el marco de la propuesta *The Constituent Museum In Dialogue: A series of talks* del proyecto *Our Many Europes*, reúne al activista y sociólogo Miquel Missé junto a la profesora y pedagoga Mercedes Sánchez Sáinz. En el mismo, ambos entablan una conversación centrada en la situación de las diversas expresiones sexogenéricas en la escuela y abordan, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, los conflictos y potencias del trabajo en la institución educativa. Al debate se unen las voces de personas relacionadas con el proyecto educativo *Triángulo Rosa* —un espacio de reflexión y acción sobre los activismos LGTBQ+ en espacios escolares—. Alumnado, profesorado y familias suman su experiencia, perspectivas y reflexiones en una discusión compleja y necesaria.

Los materiales didácticos que se presentan a continuación retoman algunos de los puntos clave de dicho diálogo con cinco propuestas —Los privilegios, Silencio, Lógicas binarias, Violencias de la invisibilización, La escuela como espacio hostil— dentro y fuera del Museo Reina Sofía, con el objetivo de activar la reflexión y el debate en estrecha conexión con algunas obras de la Colección. Tras un visionado del vídeo en grupo, se propone la realización de estas acciones, como un modo de llevar al cuerpo y a la voz algunas de las experiencias y reflexiones que despliega el debate.

Se anima a aquellas personas que hagan uso de este recurso a que compartan su experiencia en comunidades@museoreinasofia.es

01.

Los privilegios

LUGAR: MUSEO REINA SOFÍA

FRAGMENTO DEL VIDEO: [33:50 - 34:45 MIN](#)

Apuntando hacia una posición de privilegios que a menudo se puede ostentar, Mercedes Sánchez Sáinz invita a analizarse en los roles de docente y estudiante, para revisar las relaciones de subordinación que pueden darse en el entorno de la escuela. Se exponen en este fragmento la idea de la diversidad y la necesidad de identificar los momentos en los que las personas han podido reaccionar de forma capacitista, homófoba, racista, etc. Sánchez Sáinz propone mirar hacia dentro para revisar las actitudes y discursos de cada unx.

Activación

El eje central de esta activación trata sobre los privilegios y la interseccionalidad. La dinámica tiene como objetivo visibilizar el grado de privilegio que se ostenta dentro del grupo según un conjunto de preguntas que se enmarcan en lo que se conoce como un test de privilegios (Ver recursos). Previamente, se invita a revisar en grupo el concepto de la interseccionalidad y el diagrama con ejes de privilegio, opresión y resistencia de Patricia Hill Collins.

Se propone esta acción en relación con la obra *Beauty Salon* [Salón de Belleza, 2014] de Giuseppe Campuzano y Miguel Ángel López, situada en el Patio Nouvel. Asimismo, puede elegirse otra obra que permita el espacio necesario y que dialogue con el tema a tratar; en caso de duda, consulta al personal de mediación del Museo. Para esta activación, lxs participantes forman una línea paralela frente a la obra de los artistas y se designa unx portavoz que lanza las preguntas del Test de privilegios; cada vez que la respuesta es afirmativa, lxs participantes dan un paso hacia adelante, por el contrario se quedan en su sitio si es negativa. El objetivo es observar, de forma visual y física, los privilegios y situaciones de discriminación que se pueden llegar a soportar. La persona portavoz del grupo puede lanzar tantas preguntas como desee para que el grupo sea consciente de



Giuseppe Campuzano y Miguel Ángel López, *Beauty Salon* [Salón de belleza], 2014. Museo Reina Sofía

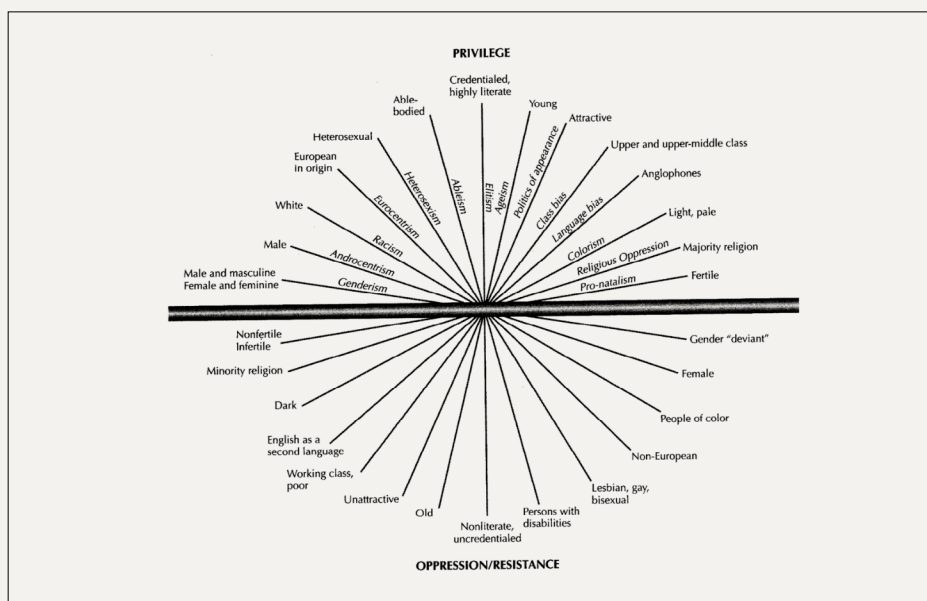


Diagrama con ejes de privilegio, opresión y resistencia, diseñado por Patricia Hill Collins, 2019. © BY-SA 4.0

esa escala de privilegios. Se recomienda realizar diez preguntas para maximizar los resultados. Es importante que esta dinámica se realice en condiciones de confianza y en un entorno seguro para que las respuestas no comprometan a lxs participantes y se sientan a gusto con la realización de la misma. Una variante de esta dinámica es realizar el Test mediante tarjetas escritas individualmente y en privado que se desvelan de forma coordinada. De esta forma, se preserva la intimidad de ciertas respuestas, pero se visualiza el avance o estancamiento de las personas que participan.

Espacio de debate

La actividad finaliza con un pequeño debate en torno a las sensaciones y resultados que han surgido durante la dinámica. ¿Cuáles son los principales privilegios que comparte el grupo? ¿Cuáles son las desventajas que tiene el grupo dentro de la sociedad? ¿Qué desventajas sufren los individuos que están en la obra *Beauty Salon* [Salón de belleza, 2014]? ¿Conocíais el término de la interseccionalidad? Todas estas preguntas son necesarias para trabajar la conciencia de los privilegios, mirarnos hacía dentro y cuestionarnos como personas.

Obras de la Colección

Beauty Salon [Salón de belleza], Giuseppe Campuzano y Miguel Ángel López, 2014

Recursos

[Test de privilegios. ¿Cuántos privilegios tienes? Revisa tus privilegios](#)

Áreas de conocimiento

- > Historia del Arte
- > Cultura Visual
- > Valores éticos
- > Filosofía
- > Historia

02.

Silencio

LUGAR: MUSEO REINA SOFÍA

FRAGMENTO DEL VIDEO: [39:17 – 40:00 MIN](#)

En este fragmento del video, Miquel Missé expone la importancia de hablar de las experiencias propias, gesto que permite crear referentes y facilita la capacidad expresiva en otras personas. Aun desde la conciencia de la dificultad que conlleva para el profesorado “salir del armario” en el aula, romper el silencio, nos recuerda, puede abrir el camino hacia perspectivas de libertad para el alumnado.

Activación

Esta dinámica se engloba dentro del concepto del silencio, en relación con la idea de tejer una voz colectiva desde la escucha. En esta ocasión se propone su desarrollo frente a la obra *El porvenir de la revuelta (Diagrama)* del artista Diego Del Pozo Barriuso (Edificio Sabatini, Planta 1, Sala 103.02), aunque es posible habitar otras salas en esta misma planta. En caso de duda, puedes consultar al personal de mediación del Museo. Para dar comienzo a la dinámica se propone un ejercicio sencillo: con el grupo organizado en círculo, cada participante se enumera sin superponer su voz a la de sus compañerxs. El objetivo es finalizar la ronda sin interrupciones; si alguien pisa la voz de otra persona se vuelve a empezar el ejercicio desde el principio. Se puede realizar esta misma práctica eligiendo palabras relacionadas con la Sala



Diego Del Pozo Barriuso, *El porvenir de la revuelta (Diagrama)*, 2017. Museo Reina Sofía

103.02, o en la que se encuentre el grupo, y que conecten con asuntos silenciados en la sociedad y que sintamos deben “alzar la voz”. El objetivo es intentar no imponerse a otrxs participantes transformando la voz individual en colectiva.

Espacio de debate

El espacio de debate tiene como objetivo recoger las experiencias de la dinámica y comentar las palabras que surgen durante la actividad. ¿Es posible crear una lista de todas las palabras que han salido en la dinámica? ¿Se puede construir un discurso colectivo con esas palabras? ¿Qué relación tienen las palabras entre ellas? ¿Qué nuevas realidades o experiencias propias sugieren estas palabras? ¿Cómo es la experiencia de la escucha colectiva?

Obras de la Colección

[El porvenir de la revuelta \(Diagrama\)](#), Diego Del Pozo Barriuso, 2017

Otros recursos

[Episodio 8. Éxodo y vida en común](#)

[La plaza. La potencia de lo colectivo. Sala 103.02](#)

Áreas de conocimiento

- > Historia del Arte
- > Cultura Visual
- > Valores éticos
- > Filosofía
- > Historia
- > Música
- > Expresión Oral

03.

Lógicas binarias

LUGAR: EN EL AULA

FRAGMENTO DEL VIDEO: [9:45 - 12:00 MIN](#)

En un escenario donde las identidades de género han entrado al centro del debate, Miquel Missé señala, en este fragmento del vídeo, cómo la lógica binaria es una norma difícil de quebrar y de subvertir. La sociedad, estructurada de una forma dicotómica, refleja un mundo con falta de referentes, característica que imposibilita otras formas de organizar la vida.

Activación

En esta propuesta se trabaja la idea de cómo la sociedad actual está reglada por una lógica binarista del género, del sexo o de la identidad. Para aprender a distinguir bien estos términos, se propone una actividad para desarrollar en el aula, y que consiste en la realización de un dibujo a partir del esquema denominado *Genderbread*, diseñado por Sam Killermann. Este permite entender de forma sencilla las diferencias entre identidad de género, orientación sexual, sexo biológico o expresión de género. En una hoja en blanco, cada participante realiza, a partir de ideas propias y anotaciones, su propio *Genderbread*.

En una segunda parte, el grupo investiga y busca en la web del Museo, obras de la Colección (Ver Obras de la Colección) que representen figuras humanas y sujetos con marcas de género muy acentuadas o que, por el contrario, muestren diversidad en las distintas expresiones de género. Posteriormente, se imprimen copias de las obras seleccionadas y se realiza un ejercicio de imaginación, inventando una narrativa sobre ellas desde una perspectiva que tienda a escapar del binarismo. Se



Marcia Schvartz, *Doña Concha*, 1981. Museo Reina Sofía

inscribe así, utilizando los términos aprendidos, el diagrama del *Genderbread* sobre las mismas. Algunas obras de la Colección del Museo para trabajar esta dinámica serían: [*Doña Concha*](#) (1981) de Marcia Schvartz, [*El descanso*](#) (1931) de Alfonso Ponce de León, [*Las dos Fridas*](#) (1989) de Las Yeguas del Apocalipsis o la [*serie Bus Riders*](#) (1976) de Cindy Sherman. La dinámica finaliza con una ronda de explicaciones en torno a la aplicación de este esquema en las obras, un espacio para compartir las dificultades o las problemáticas en la asimilación de estos conceptos.

Espacio de debate

Después de la actividad se crea un espacio de debate donde discutir sobre las lógicas binaristas que perviven en la sociedad actual, en todos los ámbitos de la vida cotidiana; y sobre las categorías que se nos asignan, no solo sexogenéricas. ¿Qué problemáticas surgen intentando encajar en estos esquemas? ¿Cómo podemos organizar la vida de una forma distinta? ¿Podemos enumerar ejemplos de la sociedad actual que no dejan romper la lógica binaria? ¿Qué categorías nos ayudan a entendernos y cuáles nos constriñen?

Obras de la Colección

[*Bus Riders*](#), Cindy Sherman, 1976

[*Doña Concha*](#), Marcia Schvartz, 1981

[*El descanso*](#), Alfonso Ponce de León, 1931

[*Las dos Fridas*](#), Las Yeguas del Apocalipsis, 1989

Otros recursos

[*Genderbread*](#)

[Sexualidades \(disidentes\)](#)

[en los tiempos de cólera.](#)

[Programación LGTBQ+ 2021](#)

[¿Archivo queer?](#)

[Una activación virtual](#)

Áreas de conocimiento

- > Historia del Arte
- > Cultura Visual
- > Valores éticos
- > Filosofía
- > Historia
- > Biología

04.

Violencias de la invisibilización

LUGAR: MUSEO REINA SOFÍA

FRAGMENTO DEL VIDEO: [17:26 - 18:26 MIN](#)

En este fragmento, Mercedes Sánchez Sainz revela las dinámicas de visibilización de unas realidades y la ocultación de otras, con el ejemplo del cuerpo humano que parece ser un único ser, normativo y funcional, representado por un hombre-cis blanco. Asimismo, expone cómo el currículum, en ciertos casos, se convierte en una forma de violencia de la invisibilización.

Activación

En esta actividad el grupo se divide, a ser posible, en seis equipos de trabajo. Para dar comienzo a la dinámica, se designa a cada uno de ellos una fotografía de la serie *Remodelling Photo History (The History Lesson)* de los autores Jo Spence y Terry Denett (Edificio Nouvel, Planta 0, Sala 001.08). Se trata de una obra donde cada fotografía es acompañada de un término (*Colonization* [Colonización], *Industrialization* [Industrialización], *Realization* [Realización], etc.), gesto que invita al espectador a reflexionar sobre la relación de las fotografías con las palabras. Por medio de este gesto, los artistas buscaron cuestionar los modelos de representación visual propios de la fotografía occidental, intentando aportar una nueva historia a la fotografía tradicional. ¿Cuál es la relación entre la palabra y el cuerpo que aparece en la fotografía? ¿Por qué se elige ese término y no otro? A continuación, y utilizando esa misma palabra, cada grupo realiza una serie de seis fotografías para mostrar nuevas conexiones entre el término y las instantáneas, teniendo siempre como referencia aquellas imágenes que no se muestran, que permanecen invisibilizadas (cuerpos no normativos, capacitismo, racismo, edadismo).



Jo Spence y Terry Denett, *Remodelling Photo History (The History Lesson)* [Remodelando la historia de la fotografía (La lección de historia)], 1982. Museo Reina Sofía

Espacio de debate

Para empezar el debate se lanza una primera pregunta: ¿Aparecen este tipo de cuerpos en las imágenes de vuestros libros de texto? Seguidamente, se puede dirigir el debate hacia otras direcciones: ¿Qué tipo de cuerpos aparecen representados mayoritariamente en los medios? ¿Son cuerpos reales? ¿A qué violencias de la invisibilización están sujetos los cuerpos hoy en día?

Obras de la Colección

Remodelling Photo History (The History Lesson)

[Remodelando la historia de la fotografía (La lección de historia)],
Jo Spence y Terry Denett, 1982

Sin título. Liliana Maresca con su obra,

Liliana Maresca, 1983 (Copia posterior, 2016)

Áreas de conocimiento

- > Historia del Arte
- > Cultura Visual
- > Valores éticos
- > Filosofía
- > Historia
- > Biología

05.

La escuela como espacio hostil

LUGAR: EN EL AULA

FRAGMENTO DEL VIDEO: [15:31 - 16:30 MIN](#)

En este fragmento se habla de la institución escolar, en tanto lugar violento y represivo, pero también como espacio de refugio y de aprendizaje de libertades. Miquel Missé expone como la escuela puede ser un espacio hostil para quienes rompen las normas de género, pero también recalca el trabajo de lxs profesorxs que tienen conciencia de los cambios sociales.

Activación

Esta dinámica parte de dos obras de la Colección. La primera es la fotografía de Marcelo Montecino *Escuela militar, Santiago, 1983 (1983)*; la segunda, la pintura *Escuela de Doloriñas (1941)* de Julia Minguiñón. El objetivo es observar primero las dos obras durante un minuto y pensar adjetivos para definir cada obra (rigidez, libertad, seriedad, etc.). Seguidamente, se propone al grupo hacer una interpretación en la propia aula, a través de la performance o de la instalación artística de las obras. Lxs participantxs pueden utilizar el mobiliario de la clase (sillas, mesas, armarios, etc.) para hacer la interpretación de estos dos tipos de escuelas. El objetivo es escapar del binarismo que proponen estas dos imágenes mediante el diseño de un espacio no dicotómico, para repensar los espacios y las dinámicas organizativas del aula.



Marcelo Montecino, *Escuela militar, Santiago, 1983, 1983*.
Museo Reina Sofía



Julia Minguillón, *Escuela de Doloriñas*, 1941. Museo Reina Sofía

Espacio de debate

Para el debate se crea un espacio de reflexión en torno a las sensaciones y significados que han surgido interpretando las dos obras. Se proponen también las siguientes preguntas: ¿En cuál interpretación el espacio pasa a ser más libre o regulado? ¿Cómo se puede equilibrar la necesidad de normas organizativas en los centros con el respeto a la diferencia y la diversidad? ¿Alguna de las dos interpretaciones se acerca a la escuela-aula actual? ¿En qué aspectos se parecen una y otra representación a nuestra escuela? ¿Es la escuela un lugar realmente libre, o es un espacio violento? ¿De qué forma los sujetos de los márgenes pueden sentirse cómodos en la escuela?

Obras de la Colección

Escuela de Doloriñas, Julia Minguillón, 1941

Escuela militar, Santiago, 1983, Marcelo Montecino, 1983

Áreas de conocimiento

- > Historia del Arte
- > Cultura Visual
- > Valores éticos
- > Filosofía
- > Historia

METO- DOLOGÍA TRIÁNGULO ROSA



Metodología Triángulo Rosa

Propuesta desarrollada por

Fran MM Cabeza de Vaca y Cristina Gutiérrez Andérez,
Área de Educación, Museo Reina Sofía

Triángulo rosa: una propuesta impar

La propuesta metodológica de la primera sesión del proyecto *Triángulo Rosa. Un encuentro sobre activismo LGTBIQ+* en los centros escolares, celebrada el 3 de julio de 2019, dio lugar al diagrama que aquí se comparte. El proyecto se ancla en los principios inspiradores de las pedagogías queer, entendidas como aquellas visiones didácticas antihegemónicas que buscan difuminar la dicotomía entre lo normal y lo anormal, lo central y lo periférico, poniendo los cuerpos (reales, diversos) en el centro del hecho educativo y sustituyendo el anhelo de conquista del espacio normativo por un empoderamiento firme y colectivo de lo raro. Se trata pues de propuestas que propician la visibilización de sujetos y prácticas no normativas y que denuncian las desigualdades interseccionales que atraviesan la escuela como espacio de conflicto entre privilegios y opresiones.

Triángulo Rosa, lejos de postularse como una actividad a replicar de manera metódica, pretende ser un marco que se adapte de forma situada a cada contexto educativo. Pivotada en torno al número tres y lo triangular como modo de neutralizar el binarismo, la propuesta parte de la utilización de un grupo de palabras sueltas como unidades de activación de las conversaciones y las escuchas; términos que no forman parte de frases o estructuras sintácticas superiores, y que permiten explorar la potencialidad de apertura del lenguaje en cuanto a herramienta de asociación libre de ideas.

La asamblea. Un triángulo: nueve triángulos

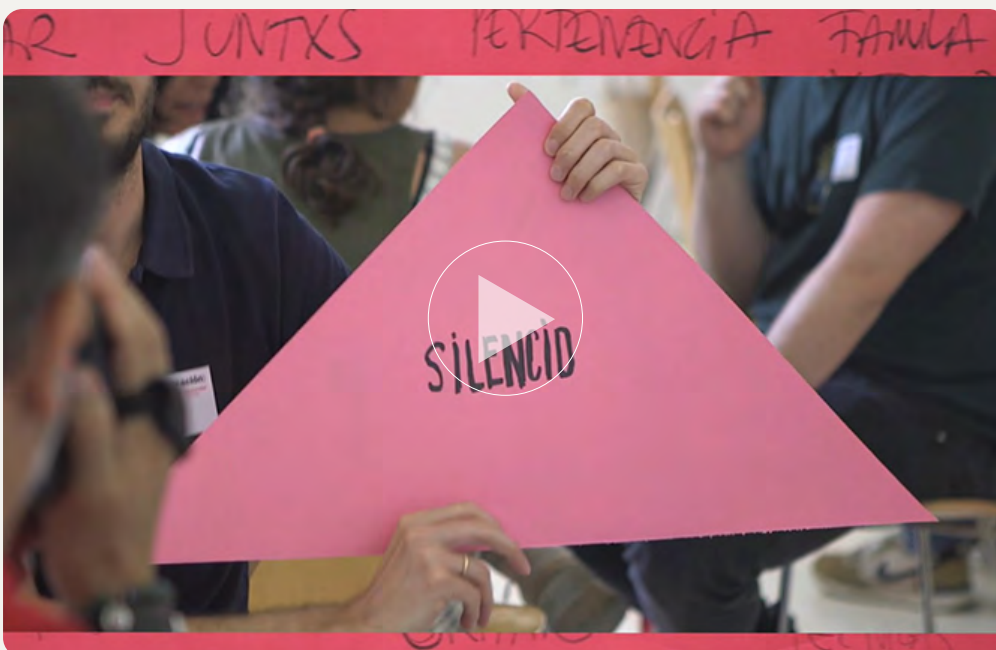
El despliegue físico del encuentro reproduce un gran triángulo formado por otros nueve triángulos menores, que pueden realizarse en papel, cartulina o cartón, y preferentemente de color rosa. La elección de este color alude a la reapropiación simbólica que el activismo contra la homofobia realiza desde los años 1970 de la insignia utilizada en los campos de concentración nazi con parte de la población homosexual y transgénero. El grupo puede sentarse alrededor formando también un triángulo, siendo este el lugar de la asamblea. Cada uno de los nueve triángulos contiene escrita una palabra activadora que sugiere de manera abierta y en clave de reflexión una realidad, una problemática o una experiencia de disidencia en la escuela. Estos términos de arranque son previamente elegidos por la persona o colectivo que propone la acción, bien sea

unx tutorx, unx orientadorx, una comisión de alumnxs mediadorxs, un grupo de activistas, una familia o un panel mixto.

En *Triángulo Rosa 1* las nueve palabras fueron:
HOY, IN-SEGURIDAD, PEDAGOGÍAS, FAMILIAS, SILENCIO,
PROFESORA, CUERPOS, ALUMNXS y CURRÍCULO.
(ver fig. 1)

Los triálogos: de la reflexión a la acción

Cada uno de estos triángulo/palabra son asignados a un grupo de tres personas, que disponen de un tiempo para debatir en torno al término propuesto. La asamblea por lo tanto se disuelve en pequeños grupos durante un rato. La tarea principal de cada grupo es la de transformar el término asignado en otra única palabra, que deben consensuar entre lxs tres y escribir en el reverso del triángulo recibido que se puede también invertir. Dicha mutación de una palabra a otra puede entenderse como un viaje, como la transición no lineal desde una reflexión hacia una propuesta de acción; es útil, pues, que el debate se oriente a prácticas concretas o experiencias de transformación en el ámbito discutido: imaginar futuros queer, compartir situaciones de activismo y de lucha, ejemplos prácticos de transformación, etcétera. La asignación de la terna de personas a cada triángulo/palabra puede ser voluntaria (cada unx elige) o aleatoria, pero se intentará que sean, en la medida de lo posible, grupos heterogéneos, donde se mezclen profesorxs y alumnxs, mujeres, hombres y personas no binarias, cis y trans, personas racializadas y blancas, corporalidades y capacidades diversas, adultxs y niñxs, de modo que se asegure la diversidad dentro de los grupos. Pasado el tiempo de debate, que puede ir de 10 a 30 minutos, se vuelve a la asamblea para llevar a cabo una puesta en común.



El triángulo invertido: una bandera para la acción

En este momento, en la asamblea se elige a tres relatorxs que van a ir tomando nota de aquellas palabras que surjan en la puesta en común, y que describen el viaje llevado a cabo desde los términos que aparecían en el triángulo inicial (reflexión) hasta los que aparecen en el triángulo invertido al final del proceso (acción). Cada grupo, pues, comparte con la asamblea su trílogo por turnos, mostrando la palabra propuesta y colocando el nuevo triángulo/palabra en el centro. Una vez que los nueve grupos han posicionado sus triángulos en el centro, se forma un nuevo gran triángulo con las propuestas sugeridas, siendo ese el momento de unir con cinta adhesiva todos los triángulos y accionar de algún modo esa suerte de bandera/mosaico/patchwork colectivo (se puede exhibir en un pasillo del centro escolar, portarlo como pancarta en una manifestación o incluirlo en alguna performance artística, etcétera).

En *Triángulo Rosa 1* las nueve palabras transformadas y propuestas por los grupos fueron:

AQUÍ Y AHORA, VÍNCULOS, PARTICIPAR, TRANSFORMACIÓN, CONCRECIÓN, PORNOGRAFÍA, IDENTIDADES?, ACOMPAÑANTE y SEGURIDAD.

Una vez encintados los triángulos, el grupo transportó el resultado a la calle y lo exhibió en la puerta del Museo.

(ver fig. 2)

Una relatoría queer

Finalmente, a modo de documentación, lxs relatorxs ponen en común sus anotaciones y las añaden de forma consensuada entre lxs tres a un diagrama gráfico en forma de un enjambre de palabras, conceptos, ideas, preguntas o afirmaciones (ver fig. 3). Así, la documentación del encuentro no se constituye a modo de narración lineal normativa, sino como un plano por el que transitar, como un discurso disperso y diverso del que extraer ideas, reflexiones y preguntas. Un material para activar otros encuentros, otras acciones y actividades; un punto de partida para nuevos triángulos que, en estructura fractal, repliquen la infinita variedad de opciones, identidades y sentires que acogen las aulas.

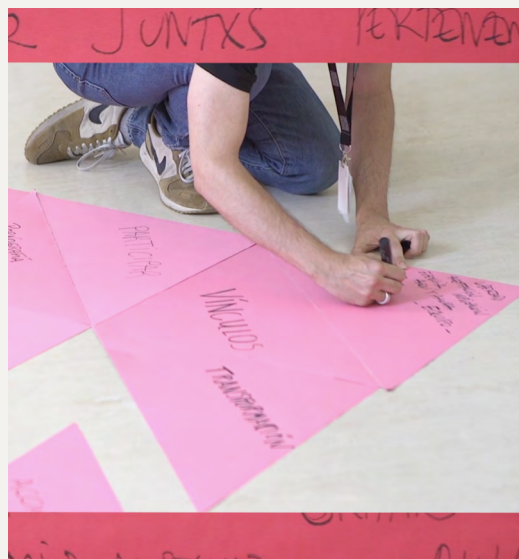


Fig. 1 a 3: Panel de términos extraídos de la puesta en común del primer encuentro Triángulo Rosa [3 de julio de 2019. Departamento de Educación Museo Reina Sofía] Participan: Ana, Cristina, Joaquín, David, Fran, Beatriz, Leo, Reinaldo, Marta, Adrián, Guillermo, Irene, Pilar, Montse, Javi, Idoia, Trini, Pablo, armen, Zai, Ana, Ángela, Rebeca, Fernando, David.

Figura 1

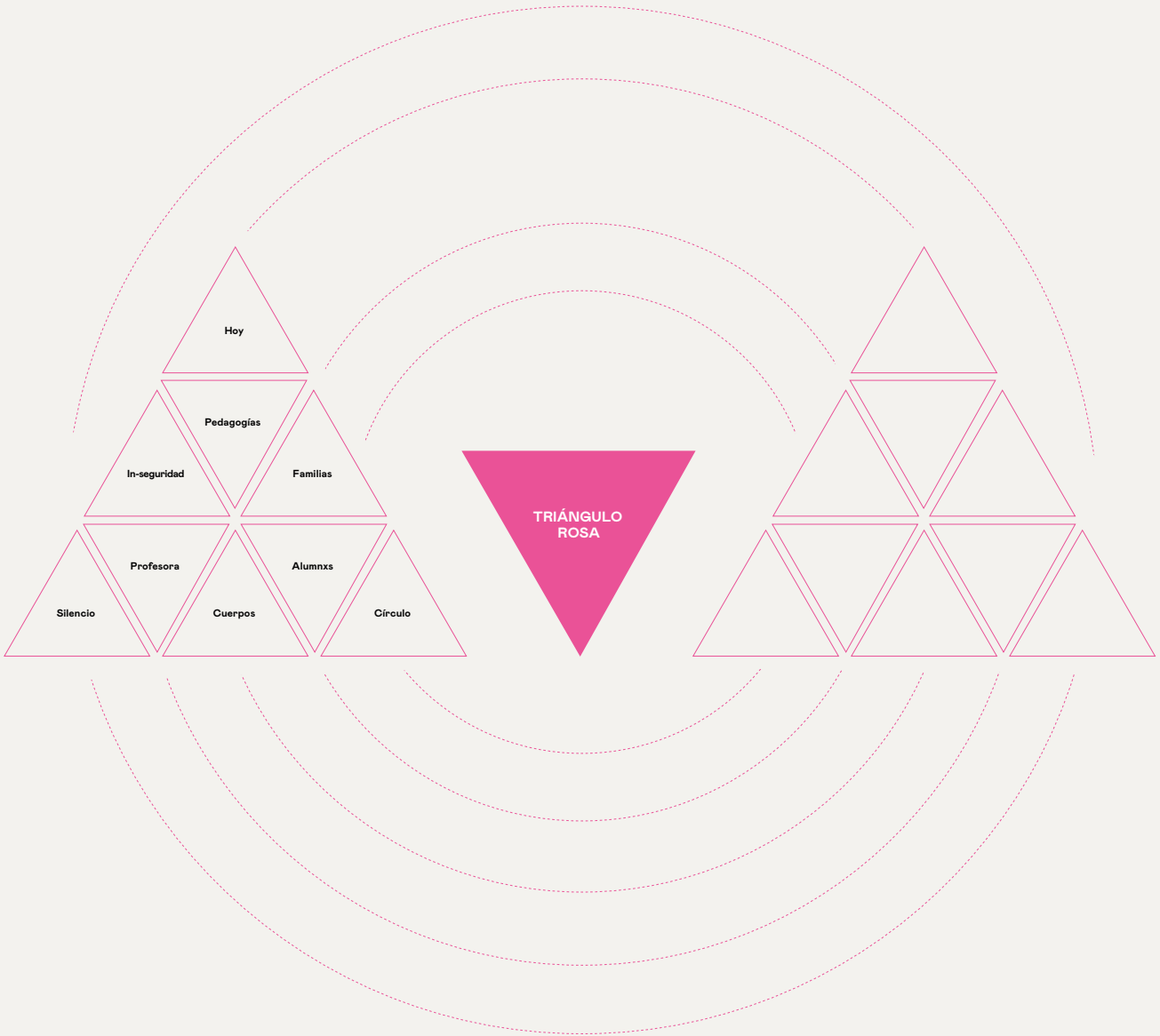


Figura 2

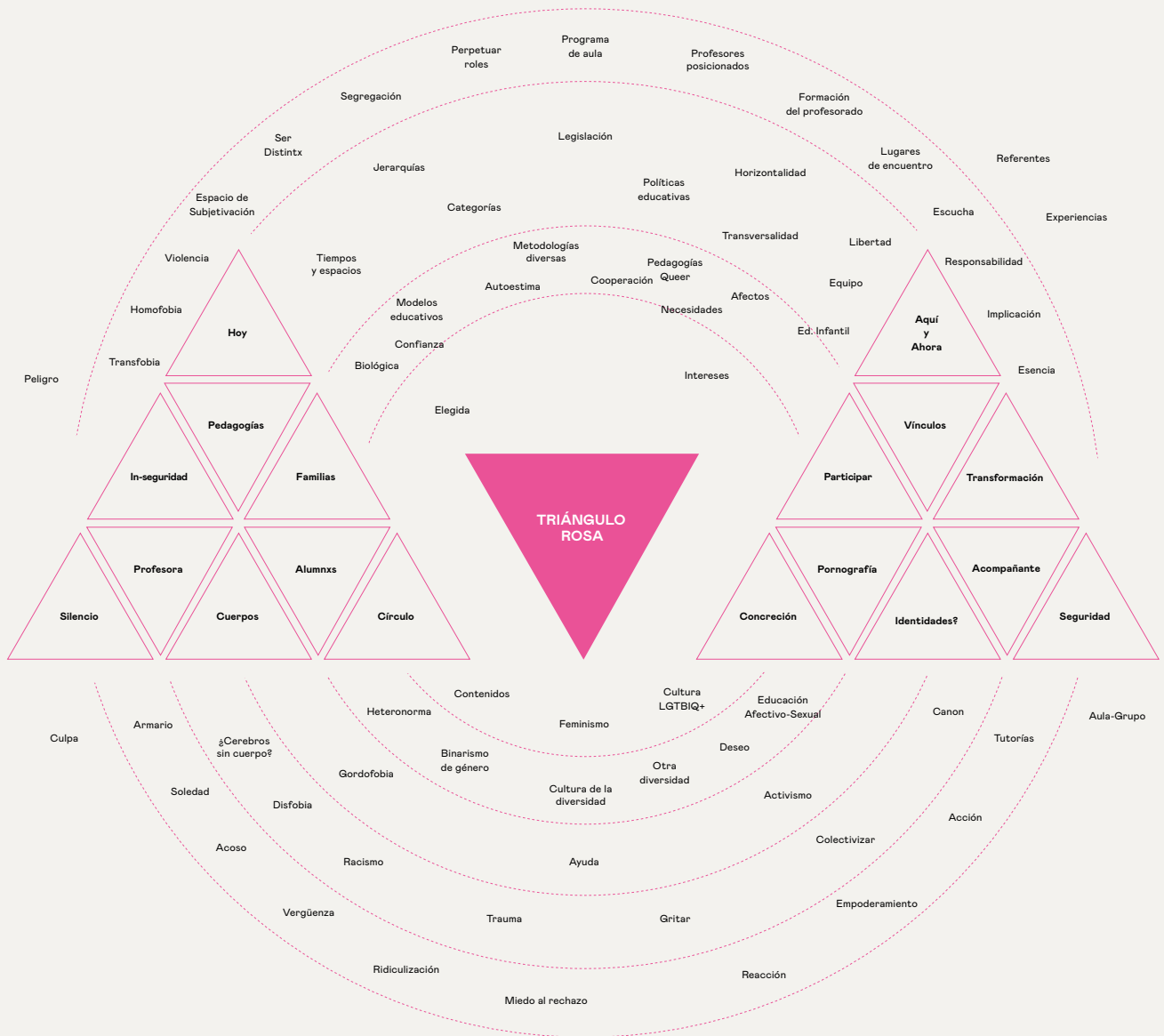


Figura 3

Créditos

Editado por el Área de Educación del Departamento de Actividades Públicas con la colaboración del Área de Museo en Red y el Departamento de Actividades Editoriales del Museo Reina Sofía.

JEFA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN
María Acaso

JEFA DE ACTIVIDADES EDITORIALES
Alicia Pinteño

RESPONSABLE MUSEO EN RED
Sara Buraya Boned

COORDINADORA SECCIÓN ESCUELAS
Cristina Gutiérrez Andérez

COORDINADOR SECCIÓN
COMUNIDADES Y EDITOR
Fran MM Cabeza de Vaca

COORDINACIÓN EDITORIAL
Maria Mallol González
Pamela Sepúlveda

DISEÑO GRÁFICO
Rubén García-Castro Díaz

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE TEXTOS
Jone Aranzabal
Emily Sun (Inglés)

TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL
AL INGLÉS
Madeleine Stack

Esta publicación se enmarca en el proyecto [Our Many Europes](#), organizado por la confederación de museos [L'Internationale](#) y cofinanciado por el programa Europa Creativa de la Unión Europea.

L'Internationale reúne a siete grandes instituciones de arte europeas: Moderna galerija (MG+MSUM, Liubliana, Eslovenia); Museo Reina Sofía (Madrid, España); MACBA, Museu d'Art Contemporani de Barcelona (España); Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen (M HKA, Amberes, Bélgica); Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie (Varsovia, Polonia), Salt (Estambul, Turquía) y Van Abbemuseum (VAM, Eindhoven, Países Bajos) y colabora en este proyecto con HDK-Valand Academy (Gotemburgo, Suecia) y National College of Art and Design (NCAD, Dublín, Irlanda). Juntas, estas instituciones presentan un programa con más de 40 actividades públicas (conferencias, exposiciones, talleres) entre el mes de junio de 2018 y el mes de diciembre de 2022.

Este proyecto está financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja los puntos de vista de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida aquí.



© de esta edición,
Museo Nacional Centro de Arte
Reina Sofía, 2022

© de los textos de los autores
y traducciones
BY-NC-ND 4.0 International

© de las obras, sus autores

© Marcia Schvartz, VEGAP,
Madrid, 2022

© The Estate of Jo Spence,
courtesy Richard Saltoun
Gallery, London

© Marcelo Montecino

FOTOGRAFÍAS

Janosch Lino (p. 1), Shingi Rice (p. 4),
Honey Fangs (p. 19) y Courtney Coles
(p. 27) en [Unsplash](#)

Joaquín Cortés y Román Lores, Museo
Nacional Centro de Arte Reina Sofía
(pp. 21, 22, 23, 25 y 26)

NIPO
828-22-004-9



educación:

Patrocina: **Santander**
Fundación



© 2022