

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 01/04/13

DISCURSOS DE NIÑOS VARONES SOBRE LA MASCULINIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES. UN ESTUDIO PILOTO

Discourses of boys about masculinity in school settings. A pilot study



Assumpta Sabuco, Arianna Sala, Rita Santana y M^a Ángeles Rebollo
Universidad de Sevilla

E-mail: assumpta@us.es, asala@us.es,
rita_santana@hotmail.es, rebollo@us.es

Resumen:

Este estudio piloto presenta y describe los discursos de niños varones en contextos escolares con el objetivo de analizar el papel que desempeñan el sexismo y la homofobia en la construcción de la masculinidad. La metodología empleada fue la del microanálisis etnográfico. Para ello empleamos las técnicas de la observación participante para analizar las interacciones que se dan en los centros escolares elegidos e entrevistas semi-estructuradas para analizar el discurso de 12 niños varones de 10 a 12 años de tres centros de Educación Primaria de Sevilla. El análisis de los discursos se ha centrado en los significados y emociones que los niños asocian a ciertas prácticas. El análisis de los discursos muestra cómo el control social ejercido entre iguales modela las interpretaciones y valoraciones de las prácticas asociadas a la masculinidad. Nuestro trabajo ejemplifica cómo de forma temprana el proceso de generización entre los hombres se construye desligándose de los modelos de femineidad desde la infancia. De ahí que el sexismo y la homofobia funcionen como ejes activos en la formulación normativa sobre "ser hombre", por eso recomendamos la implementación de programas coeducativos a partir de la educación primaria.

Palabras clave: Construcción social de la masculinidad; homofobia; educación primaria; coeducación.

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de investigación de excelencia "Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408). Este trabajo se basa parcialmente en el trabajo fin de master en género realizado por Rita Santana bajo la dirección de M^a Ángeles Rebollo en el marco de este proyecto.

Abstract:

This pilot study presents and describes the discourses of boys in school settings in order to analyze the role of sexism and homophobia in the construction of masculinity. The methodology used was ethnographic microanalysis. For this we use the techniques of participant observation to analyze the interactions that occur in selected schools and semi-structured interviews to analyze the speech of 12 boys aged 10 to 12 years from three Primary Schools in Seville. The discourse analysis has focused on the meanings and emotions that children associate to certain practices. The discourse analysis shows how social control exercised by fellow, model interpretations and evaluations of the practices associated with masculinity. Our work shows how early sexism and homophobia are active axes in formulating rules about "being a man", so we recommend the implementation of coeducational programs from primary education.

Key words: *Social construction of male identity; homophobia; elementary school; coeducation.*

1. Introducción

Este trabajo indaga en el proceso de socialización de los niños varones en la escuela a través de las prácticas de interacción y discursos que elaboran sobre ellas en relación con la masculinidad. La investigación surge a raíz de la inclusión de la homofobia como "conducta gravemente perjudicial" en los Reglamentos Orgánicos de los centros de educación secundaria por parte de la Consejería de Educación de Andalucía en el curso 2008-09. Esta norma no se incluyó en el nivel de primaria al considerar que los niños aún no tienen desarrollada su identidad sexual antes de los 12 años y que es en la adolescencia cuando se producen los mayores conflictos asociados a la identidad sexual. De ahí que nuestro estudio ahonde en los procesos de construcción de la masculinidad en contextos escolares desde edades más tempranas a fin de documentar los significados y las emociones asociados a rasgos sexistas u homófobos. Partimos de una definición construccionista de los géneros como variables estructurales que dependen de los contextos espacio-temporales. Como señala Valcuende (2003, p.9):

"La masculinidad es "un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo"

La sexualidad en la infancia se inserta en los procesos de control y de biopoder por el que las escuelas han ido transformándose en centros de ejecución de las normas desde el siglo XIX. Pese a la voluntad del profesorado por introducir medidas paliativas cuando se producen conflictos en torno a los insultos o descalificaciones de los alumnos/as, consideramos que los Planes de Igualdad deben ampliar sus límites en torno a la edad ya que la adscripción de género comienza mucho antes, incluso antes del nacimiento en nuestra sociedad (Espinosa Bayal, 2007). Si adoptamos como premisa que hay una serie de identificaciones, prácticas y conductas que fuerzan a la correpondencia binaria: hombre=masculino/ mujer= femenino es evidente que el sexismo y la homofobia no aparecen en el momento de la elección sexual. Al estipular que esta elección se produce en la adolescencia se niegan los fundamentos en los que se basa la masculinidad y la feminidad: el contraste entre unas y otros. La presión para que la norma heterosexual sea dominante es sutil y por ello muy convincente. Si se liga la masculinidad a la heterosexualidad y se exalta la representación de un hombre definido como seductor, seguro de sí mismo, racional y poco emocional, los vínculos entre los dos factores que hemos señalado se evidencian con nitidez.

En el marco de los estudios de género, las investigaciones sobre masculinidad han tenido un desarrollo reciente en el que ya es posible identificar múltiples trabajos que

analizan los impactos del patriarcado y sus mandatos en la construcción de la identidad (Bonino, 2000; Connell, 2003; Badinter, 1993; Lomas, 2004). Estos estudios alertan de los peligros y daños de las prácticas normalizadoras en las que se invisibiliza y niega la diversidad de identidades masculinas. También encontramos trabajos orientados al estudio de los procesos de socialización de la masculinidad y cómo afrontan los chicos los cambios en las relaciones de género (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Asturias, 2004; Askew y Ross, 1991; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2004; Subirats, 2004). Desde una perspectiva relacional nuestra investigación parte del carácter procesual con el que se construyen las identidades de género y las identificaciones sexuales. De ahí que sea difícil establecer un único criterio basado en la edad para fechar cuándo y de qué modo se producen éstas. En un ambiente heteronormalizado, las diferencias entre ser “normal” o diferente comienzan mucho antes de la adolescencia, como afirma Didier Eribon (2001): “al principio es la injuria”. Los insultos, el desprecio y las emociones negativas con las que aparece la homosexualidad en la vida cotidiana representan, para los niños y niñas un repudio que se da previamente a la elección sexual. Del mismo modo que se interiorizan los discursos y prácticas sexistas en la construcción de la masculinidad versus la femineidad, pretendemos estudiar las confluencias que se provocan entre estos dos ámbitos de interrelación: el sistema sexo- género y las sexualidades, por un lado; el sexismo y la homofobia, por otro.

2. La socialización diferencial de género en los contextos escolares

Como han señalado diversas autoras (Largarde, 1996; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006), las claves de la socialización de hombres y mujeres es la asignación diferencial de actividades y roles, segmentando claramente lo que es propio de los niños y lo que es propio de las niñas. Así, a los niños se les educa para dominar y progresar en lo público, mostrar sus logros, talentos y ambiciones como muestra de su valía personal, reprimiéndoles los afectos como signo de debilidad y de poca hombría. A las niñas se les socializa para la reproducción, para permanecer en el ámbito privado y se las educa para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal. Esta manera de educar a hombres y mujeres deriva en que se comporten de manera diferente y se desarrollen en ámbitos de actividad específicos, reforzando la creencia de que son naturalmente opuestos y se comportan de forma contraria (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). El cuerpo, por otro lado, es un factor previo en el que la sociedad genera las diferencias y las naturaliza: las formas, de ocupar el espacio y el tiempo son señales corporizadas que marcan a los hombres y las mujeres de forma intrínseca de modo que es difícil cambiar o alterar estos patrones preestablecidos. Precisamente por el carácter estructural del género, los procesos de asignación e identificación se suceden a lo largo de la vida de cada individuo y en ellos la sexualidad es central. La violencia, tanto física como simbólica actúa de forma destacada en las relaciones entre hombres y es el recurso al que acuden para sostener su dominación. Sólo cuando los sujetos son conscientes de aquello que culturalmente les atrapa pueden, mediante la negociación colectiva apropiarse de las formas de dominio o, al menos amortiguarlas, mediante una resignificación consciente y ridiculizadora del daño. Aceptar los insultos, hacerlos propios mitiga y cambia la relación de poder: se pasa del desprecio al orgullo - como en el caso de la palabra gay- de lo que debe estar oculto a lo visible, de lo que no existe por antinatural a su expresión más entusiasta porque entonces no es algo de unos pocos sino de casi todos. En la construcción de la masculinidad el componente genérico de la fuerza y de la violencia es uno de los ejes centrales que evidencian lo que se es.

Es el medio por el que los hombres reafirman su masculinidad y hacen latente su desprecio hacia aquellas personas que se encuentran en una posición inferior, como en el caso de los homosexuales o de las mujeres. La violencia es un valor de la hombría, es una demostración de honor y valentía que se representa a través de la lucha y en la que juegan dos roles importantes, el fuerte y el débil (Connell, 2003). Si los hombres heterosexuales pueden demostrar y alardear de su potencia y valor sexual en el caso de los homosexuales esta misma actitud se percibe como un signo de descontrol, de falta de "cabeza", de un orden perdido que metafóricamente los sitúa en el ámbito de la desviación y la falta (Sabuco y Valcuende, 2003)

Pero la violencia no es natural al hombre sino que se sustenta sobre una construcción social (Lomas, 2007; Corsi y Bonino, 2003) y ha sido interiorizada desde la infancia por su valor social a través de la interacción con los iguales y de los referentes masculinos que tiene a su alrededor. Los jóvenes cuando están en grupo muestran un comportamiento distinto a cuando están solos debido a que el grupo de iguales reproduce las prácticas y las actitudes determinadas por los estereotipos de la masculinidad dominante (Lomas, 2007) y el que no adopte este comportamiento estará expuesto al rechazo y a la burla por parte del grupo.

Los chicos aprenden a ser hombres fundamentalmente a través de los medios de comunicación los cuales muestran una versión estereotipada de una representación hegemónica donde la figura que impera es la del hombre exitoso, competitivo y violento (Asturias, 2004). La ausencia de la figura paterna y la dificultad con la que los hombres deben abandonar el cuidado femenino de las madres para pertenecer a un nivel diferenciado de la cultura ha sido uno de los temas centrales desde la segunda ola feminista (Ortner 2006; Rosaldo, 1974; Sacks, 1979). De ahí que autores como Lozoya (2008) apunten a la relevancia de los amigos, la televisión y los referentes no femeninos en la construcción de un yo viril que se presenta como una incógnita. La importancia de los medios de comunicación y de los referentes simbólicos ha sido destacada en la literatura feminista por autoras como De Lauretis (2000). Según Lozoya (2008), los jóvenes necesitan modelos masculinos igualitarios que les muestren otro tipo de masculinidad y los medios de comunicación, el sistema educativo, las familias, entre otros, deben volcarse en enseñar que otro tipo de hombre, más afectuoso y menos violento, es posible.

Como señalan Askew y Ross (1991) o Subirats y Tomé (2007), el grupo de iguales funciona como banco de pruebas de conductas típicamente masculinas al representar a través del juego la aprobación de la fuerza y la agresividad por parte de los chicos desde pequeños. Este tipo de comportamiento está bien visto entre los chicos y son considerados como una forma de relación entre ellos, así como les sirve para conocerse, medirse a sí mismos como a los otros iguales.

Las escuelas también juegan un papel importante en la socialización de niños y niñas por eso son diversos los trabajos (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Subirats y Tomé, 2007; Subirats y Brullet, 1988; Askew y Ross, 1991) que han ahondado en cómo se produce esa socialización en el ámbito educativo y afirman que el currículum escolar reproduce prácticas y rituales de la masculinidad hegemónica que perpetúan las diferencias entre hombres y mujeres. Estas diferencias se perciben en cómo la escuela organiza o permite que se dé una distribución desigual de los espacios al encontrarse que los chicos tienden a ocupar mayor espacio tanto en el aula como en el patio, aún cuando éste no está restringido. Los chicos se mueven más por el aula y tienden a desarrollar juegos constructivos que implican la acción y la manipulación física mientras las chicas ocupan espacios reducidos y periféricos y desarrollan juegos sociales. También se observan agrupaciones por sexo cuando no interviene

el profesorado en la organización del aula (Subirats y Brullet, 1988; Askew y Ross, 1991). Los chicos necesitan identificar ciertas actividades como masculinas o femeninas, esto tiene como consecuencia que desarrollan únicamente aquellas que consideran propias y rechazan las que definen como ajenas (Lorente, 2009). La escuela transmite mensajes en los que se destaca como valores positivos la competición, ser bueno en deportes, la fuerza, tener éxito, poder y cumplir con unas características físicas que resalten la hombría.

3. El heterosexismo como mandato de la masculinidad: el papel de las emociones

La construcción binaria de los géneros va asignando características opuestas y complementarias a las personas en función de su sexo y señala la heterosexualidad como el único espacio de relación afectiva y sexual legítimo, evolucionado, normal y natural (Rich, 1980). Es importante reflexionar sobre el hecho de que estas indicaciones heteronormativas se configuran como un régimen disciplinario de poder difuso que de inmediato sanciona a las personas que más o menos voluntariamente y conscientemente se escapan de ese rígido binarismo (Preciado, 2011). En ese sentido todas aquellas actitudes, deseos, conductas, aspiraciones que no encajan con los modelos heterosexuales masculinos o heterosexuales femeninos, son susceptibles de ser objeto no solo de violencia simbólica (invisibilización, patologización, desprecio, burla...), sino también de violencia física la cual inflige su castigo directamente sobre los cuerpos de quienes infringen las leyes de obligatorio cumplimiento de la construcción de los géneros (Butler, 2001). Nos encontramos por tanto inmersos en un régimen social sexista, marcado por la heterosexualidad obligatoria, que, por un lado, va moldeando las personas con un sinfín de prácticas y discursos que, desde el nacimiento, indican el camino correcto a seguir para convertirse en un “verdadero hombre” o una “verdadera mujer” y, por otro lado, castigan violentamente cualquier desviación de esa norma.

No está de más recordar cómo esa ideología heterosexista (que no solo construye hombres y mujeres de un modo binario y dicotómico, sino que también sanciona la superioridad de lo masculino sobre lo femenino) quiere enmascarar su carácter de construcción social a través de un proceso de esencialización/naturalización de los géneros, según el cual, todas las características que a través de ese régimen disciplinario difuso son impuestas sobre los cuerpos de hombres y mujeres, pretendidamente derivarían directamente de la naturaleza, siendo un simple reflejo de unas supuestas “esencias” masculinas y femeninas que habitan de forma diferencial hombres y mujeres. Para decirlo con las palabras de Pierre Bourdieu:

“La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (2000, p. 37).

El régimen heterosexista es misógino, sexista, adultista y homófobo, y enmarca a aquellos hombres que no cumplen los mandatos de género y a cualquier rasgo femenino como una metonimia de las mujeres en tanto que seres inferiores (Guasch, 2000; Borrillo, 2001). En ese sentido podemos considerar que la homofobia en los hombres se configura como un miedo a sentirse atraídos por otro hombre o a ser descubiertos en actitudes o comportamientos tipificados como femeninos, no tanto por la atracción en sí, sino por la sanción, la pérdida de estatus y de poder con las que se castiga la trasgresión de los mandatos de género. Ser gay es no ser hombre y el control social sobre esta cuestión actúa con especial virulencia. Mientras que en los insultos la pérdida de feminidad se asocia con una falta de honor y vergüenza, con

una conducta sexual libre y ajena al matrimonio (ser puta) en el caso de los hombres no hay un reflejo simétrico sino que se exalta la capacidad de seducción y el éxito con las mujeres (ser un Don Juan) frente al rechazo y la opresión de ser homosexual (marica). La homofobia es un medio de enraizamiento de la ideología patriarcal de la masculinidad por la que los heterosexuales exhiben su rechazo utilizando la violencia y la agresividad contra aquellos hombres que ponen en peligro su hombría. La violencia ante estos “otros” que no son hombres verdaderos es una forma de autoafirmarse como “machos” ante sí mismos y ante los demás (Guasch, 2000; Barragán, 2004; Badinter, 1993)

Esa construcción de los géneros dificulta las relaciones cercanas de amistad entre hombres ya que desde pequeños son socializados en un ideal de masculinidad en el que los sentimientos y las emociones se encuentran mutilados (Barragán, 2004). Los chicos no encuentran en su otro igual un amigo sino un colega, aquel con el que tiene un sentimiento de lealtad y con el que comparte intereses y actividades, guiados por la camaradería masculina heterosexual (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006). Al entenderse la expresión de los sentimientos como un valor femenino los hombres se han blindado ante ellos para no ver su hombría en peligro, con la consiguiente pérdida de relaciones íntimas de amistad con otros hombres y otras mujeres. Las relaciones que éstos promueven son más de colegas que de verdadera amistad. Los hombres tienen dificultad para disfrutar de la amistad en el grado en que lo hace una mujer, a las que se les permite un nivel de intimidad que le posibilita conectar más profundamente con sus iguales. Es el deseo mismo de esa intimidad el que hace aflorar en los hombres el miedo a sentirse y a ser considerados (y sancionados) como homosexuales (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Lozoya, 2008; Callirgos, 2003).

Los hombres interiorizan la normativa de género a través de juegos de competitividad y contacto físico (la lucha o el fútbol) que dibujan al modelo de virilidad basado en el éxito, el respeto y la rigidez que deben llegar a tener. Las prácticas que fomentan estos valores son interiorizadas por los chicos que, sin embargo, ante juegos que contradicen las normas de género patriarcales, consideran que puede favorecer la aparición de comportamientos afeminados. De ahí el rechazo a estas conductas salvo cuando estos juegos mejoran sus condiciones físicas para la ejecución de otros deportes o para el flirteo en general. La importancia del cuerpo, de un físico trabajado, comienza a unas edades muy tempranas como un requisito de masculinidad. Lo endeble o enfermizo se rechaza al conectarse con lo femenino.

La heterosexualidad obligatoria impone a los hombres una continua reafirmación de su masculinidad que le impide relacionarse con las personas de su entorno y expresar sus sentimientos libremente (Guasch, 2000). Los hombres se ven abocados a vivir una masculinidad que no necesariamente sienten como propia pero en la que estriba su orgullo y su sentido de pertenencia. Esto les obliga a desarrollar un papel en el que tienen que desprestigiar y someter a otros para poder ser aceptados y reconocidos. En la mayoría de los casos, la complacencia impide tener consciencia de los costes que supone el género agravado por el hecho de que el masculino que está más valorado que el femenino en nuestra sociedad (Olavarría, 2004). Por ello la gran mayoría de hombres educa a sus hijos, conscientes o no, en el sentido heteronormativo y viril dominante: tienen que ser fuertes, no demostrar sus sentimientos. Al negar el ámbito emocional no sólo se oculta una dimensión fundamental de la personalidad sino que se merma la construcción de vínculos y relaciones más igualitarias.

4. Método

El estudio piloto que aquí se presenta, adopta una metodología cualitativa, en concreto, el microanálisis etnográfico de la interacción como enfoque. Según Ericsson (1992), el microanálisis concibe la acción comunicativa como una práctica discursiva que manifiesta las relaciones de poder entre los actores sociales a un nivel que no es captable por otros enfoques. Desde esta perspectiva ciertas relaciones institucionales clave que se manifiestan en la interacción se entienden como reproductoras de la asimetría en el microcosmos simbólico de las relaciones de poder que tienen lugar en la sociedad como un todo. El estudio microanalítico del cómo ocurre la interacción, en contraste con el énfasis en el qué, se muestra especialmente apropiado cuando lo que se desea es reproducir una práctica ejemplar y cambiarla (Erickson, 1992, 205).

Los principales objetivos de nuestra investigación han sido:

- Registrar las representaciones sobre la masculinidad entre los niños de 10 a 12 años.
- Mostrar las diferencias interpretativas entre los individuos seleccionados.
- Analizar las emociones, prácticas y líneas de significado vinculadas los procesos de generalización.

En este trabajo utilizamos la observación participante y la entrevista como técnicas principales para la recogida de datos. Para ello hemos utilizado un diario de campo en el que recogemos las prácticas y actitudes del alumnado durante un curso académico y un guión de entrevista que fue modificado a lo largo de las sesiones como detallaremos a continuación.

4.1 Participantes y contexto

Nuestra investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación de excelencia Teon XXI financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de Andalucía, el cual se propone la creación de recursos y herramientas para la educación. En esta aproximación piloto sobre las relaciones entre homofobia y masculinidad seleccionamos a 12 varones de 10 a 12 años que cursan 5º y 6º de Educación Primaria procedentes de tres centros públicos de Sevilla. La toma de contacto se vio favorecida por el trabajo previo que habíamos desarrollado con ellos lo que aceleraba la empatía y la confianza con el profesorado. Al tratarse de una temática vinculada a lo sexual era imprescindible ese contacto previo para favorecer nuestra participación entre los niños. Los centros se ubican en una zona con un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo con un elevado índice de absentismo y fracaso escolar, especialmente en el nivel de Secundaria, y altas tasas de desempleo. Los tres centros acogen a alumnado de similares características socio-culturales, atendiendo a estudiantes de una gran diversidad étnica, sin embargo, esta variable no se tuvo en cuenta en esta primera aproximación para determinar las líneas más influyentes en el hecho de “ser hombre”.

Uno de ellos, desde este momento C1, se encuentra en el barrio de Santa Teresa. El edificio tiene tres plantas con un amplio patio en la parte trasera donde juegan los/as alumnos/as de todos los cursos, hay una cancha de baloncesto y una de fútbol. El patio tiene una zona vallada alejada del resto del alumnado de uso restringido para alumnado de

Educación Infantil (3 a 5 años). Las aulas de 5° y 6° de Primaria se encuentran en la segunda planta una frente a otra.

El segundo, C2, se encuentra en el barrio de Madre de Dios. El edificio que lo alberga es de tres plantas y tiene dos patios de recreo. El patio delantero está reservado para alumnado de Infantil y Primaria hasta 3er curso, disponiendo de una zona vallada en el patio para alumnado de 3 a 5 años, también hay una cancha de baloncesto y bebederos que rodean el patio. El patio trasero se utiliza por alumnado de 4°, 5° y 6° de Primaria, hay una cancha de fútbol y varios bancos de metal. Las aulas de 5° y 6° de Primaria se encuentran en la segunda planta una frente a otra. Tienen características similares en cuanto a recursos (pizarra electrónica y de tiza, portátiles, libros de texto y material didáctico, etc.), luminosidad y mobiliario pero la decoración, composición de las clases, la distribución del alumnado y de las profesoras varía un poco.

El tercero, C3, se encuentra dentro del barrio de Virgen de los Reyes. El edificio consta de tres plantas rodeado de un amplio patio donde juegan el alumnado, en uno de los lados se encuentra una zona vallada para el alumnado que asiste a párvulo, tiene un tobogán y balancines, en el lado derecho hay una cancha de baloncesto. Las aulas de 5° y 6° de Primaria se encuentran en la segunda planta una frente a otra. Ambas aulas tienen características similares en cuanto a luminosidad, mobiliario y recursos.

4.2 Técnicas empleadas para la recogida de datos

La observación participante se utilizó con el fin de identificar y registrar algunos episodios significativos de interacción de niños varones en contexto de aula y de patio que se emplearon como ejemplos de interacción en las entrevistas. Se utilizaron para ello notas de campo de la observación registrando la fecha, participantes, espacios, materiales, escena y descripción. El rol que adopta la observadora en las clases y en el patio es el de una monitora de apoyo.

La entrevista se empleó con el fin de registrar prácticas discursivas sobre la masculinidad en la escuela. Para la elaboración de los guiones de las entrevistas, seleccionamos dos episodios de interacción registrados durante las observaciones en los centros, que representaban una actividad típica y frecuente de los niños varones y fueron reelaborados como dilemas o conflictos escolares para su presentación a los niños utilizando nombres ficticios. La tabla siguiente muestra estos episodios:

Tabla 1. *Episodios seleccionados para las entrevistas.*

| |
|--|
| <p>EPISODIO 1</p> <p>Gabriel no deja de moverse por la clase por lo que la profesora le dice que se deje de mariposear a lo que él le responde molesto que él no mariposea porque es un hombre. La profesora le dice de nuevo “bueno mariposeando”, pero Gabriel enfadado le dice que no le gusta que le haya dicho eso. Además, el resto de compañeros/as se están riendo lo que hace que le moleste más. La profesora intenta explicarle que mariposear no es nada malo sino que se refiere a estar aquí y allí, ser inquieto y eso parece que lo calma un poco. Pablo, en broma, le dice a Gabriel “mariposón” y él le responde muy enfadado y serio “tu p... madre”, luego Pablo se lo dice a Norberto que le responde “eso lo será tu madre”, a lo que Gabriel le contesta “tu p... madre”.</p> |
| <p>EPISODIO 2</p> <p>Es la hora de Educación Física y el profesor abre el almacén del material para que puedan coger lo</p> |

que quieran para jugar. Los alumnos se encuentran en la cancha de fútbol. Federico, Daniel, Julio y Tomás deciden agruparse para formar equipos y jugar al fútbol. Mientras estos deciden como se van a organizar, David coge una comba y se pone a jugar tranquilo por la cancha de fútbol. Cuando acaban de componer los equipos Tomás le dice a David “jugando a juegos de niñas” entre risas de burla, mientras Federico y Daniel añaden “a la combita” poniendo voz de chica, los cuatro lo imitan con movimientos muy afeminados y se burlan de él. Comienzan a jugar al fútbol y en una de las jugadas el balón se va fuera del campo, donde está David saltando, por lo que David intenta cogerlo para devolvérselo pero Julio se acerca rápidamente y en tono enfadado y de desprecio le dice “¡no lo toques!”, seguidamente Tomás le dice “mariquita” y Federico repite lo mismo. David, muy frustrado, le dice al profesor que le están diciendo mariquita pero éste no hace caso a su comentario, David deja la comba y se va al otro patio.

La guía de preguntas de la entrevista gira en torno a estos episodios y consta de cuatro preguntas clave: ¿Qué crees que está pasando?, ¿por qué crees que está pasando?, ¿qué crees que sienten los protagonistas?, ¿cómo actuarías si fueras el protagonista? Estas preguntas nos permiten conocer la interpretación subjetiva del episodio de interacción, y el significado que el alumnado atribuye a las acciones para indagar en el ideario social compartido sobre la masculinidad.

4.3 Procedimiento

El estudio se realizó con alumnado de un aula de 5º y otra de 6º de Primaria de cada centro. La tabla siguiente muestra la distribución del alumnado por cada centro y clase.

Tabla 4.1. *Distribución de alumnado participante en el estudio según centro y curso.*

| | | Curso | | | | Total |
|------------------|----|-------------|----|-------------|----|-------|
| | | 5º Primaria | | 6º Primaria | | |
| | | H | M | H | M | |
| Centro Educativo | C1 | 10 | 9 | 10 | 6 | 35 |
| | C2 | 8 | 4 | 6 | 9 | 27 |
| | C3 | 2 | 6 | 7 | 13 | 28 |
| Total | | 20 | 19 | 23 | 28 | 82 |

En la fase de observación participante del estudio, seleccionamos a 12 varones pertenecientes a los tres centros, siendo 2 del C1, 6 del C2 y 4 del C3. Realizamos una observación de estos niños a lo largo de las jornadas escolares en contexto de aula y patio, utilizando un diario de observación donde se recoge de manera detallada una descripción de las interacciones, juegos, conductas y discursos del alumnado a partir de hechos y situaciones anecdóticas.

La selección de estos alumnos se realizó atendiendo a criterios de popularidad y liderazgo social entre iguales. Para ello, contamos con la colaboración del profesorado tutor de cada clase y de la observación directa en los primeros contactos en el centro. De ellos hemos seleccionado las frases de cinco participantes por su calidad expresiva y su significación atendiendo a la saturación informativa.

El trabajo se realizó en dos fases simultáneas. La primera fase consistió en realizar una observación participante en cada centro durante un curso académico, intensificando las relaciones con los cursos entre los meses de marzo y julio de 2010, periodo en el que se registraron prácticas e interacciones entre los niños en contexto de aula y de patio, con el objetivo de registrar las prácticas e interacciones habituales en cada uno de los centros.

La segunda fase del estudio consistió en la realización de entrevistas con el fin de ahondar en los discursos del alumnado sobre la masculinidad. Las entrevistas tuvieron lugar durante el mes de junio de 2010. Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala de usos múltiples del centro escolar. Para facilitar la comunicación, el espacio está organizado de forma que entrevistadora y entrevistado se sienten uno junto al otro y en sillas que les permitan estar a la misma altura. Se crea un ambiente relajado y tranquilo en el que los chicos entrevistados se encuentren cómodos y les permita exteriorizar sus impresiones, interpretaciones e ideas acerca de los episodios que se les presenta sin que se sientan coartados. La duración de las entrevistas osciló entre los 20 y los 40 minutos. Fueron grabadas en audio y se procedió a su transcripción, utilizando para ello el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984) y adaptado por Cubero (2000).

Se realizó un primer análisis de las entrevistas en el que observamos una serie de prácticas, emociones y significados que se repiten por lo que se toman como categorías emergentes. A partir de estas categorías realizamos una codificación de los discursos, utilizando para ello las herramientas que proporciona el software Atlas-ti. Los códigos que se utilizan para la categoría emociones reflejan los sentimientos que los chicos expresan al ponerse en el lugar del protagonista del episodio (asco, vergüenza, rabia, fastidio-disgusto, sentirse contento, sentirse culpable, tristeza), la categoría prácticas muestra como actuarían los chicos si estuvieran ante las situaciones que se describen (pelearse, liarse a hostias, decírselo al profesor, enfadarse, esconderse, reírse, cantar) pero también refleja lo que consideran que se aleja de la heteronormatividad (besar a un hombre, acostarse con otro hombre, irse con las niñas, jugar a la comba), las líneas de significado ponen de manifiesto la fundamentación de sus discursos (control social del grupo, hacerse hombres, violencia, homofobia)

La saturación informativa fue clave para desarrollar una línea evidente sobre los aspectos en los que la confluencia mostraba la eficacia de las categorías seleccionadas y de los criterios sobre los que basamos nuestra investigación prospectiva. Al tratarse de un trabajo inicial de comprobación el número de las entrevistas y de las categorías seleccionadas ha estado restringido para evitar una excesiva dispersión de los datos. Sin embargo, tras el análisis de las respuestas consideramos que en su mayoría lo seleccionado responde a lo que suele vivirse en las aulas como prácticas cotidianas.

5. Emociones, prácticas y significados sobre la masculinidad

Partiendo de un concepto constructivista de las masculinidades, las entrevistas realizadas ofrecen un marco para estudiar las representaciones dominantes y las resistentes en un momento temprano de la socialización de los niños en los contextos escolares. En este apartado nos centraremos en los aspectos comunes que definen un modelo hegemónico en el que el sexismo y la homofobia estructuran los significados de una masculinidad que siempre es plural ya que encierra modos alternativos de asumir la normatividad.

El control social en grupos de iguales es una de las maneras a través de las que se fuerza a los individuos a reproducir los esquemas que convierten en complementarios y asimétricos los modos de ser hombre y ser mujer (Wetherell y Edley, 1999). Esto explica que en el primer episodio que los niños entrevistados tuvieron que comentar, la risa fuera una primera actitud ante la confusión y el enfado que la palabra “mariposear” originaba en el primer supuesto donde una profesora recriminaba a un niño su conducta y que fue resignificada por el resto desde la confusión con la homosexualidad. Los niños en su mayoría consideraban que se trataba de un error en la interpretación pero un error molesto ya que insinuaba una orientación sexual distinta a la heterosexualidad. C. afirmaba *“te pica que te digan esto porque puff te están diciendo que te gusta un hombre y eso”*. Enfadarse es considerado por la mayoría de los entrevistados la emoción más común: la forma de distanciarse de una atribución que, como señalaba Didier Eribon (2000) ya es un estigma.

La mediación de las profesoras, como práctica para castigar o reñir al grupo de alumnos es también admitida como necesaria. Se trata de la opinión de un superior - como adulto y como encargado del clima emocional del aula- que rompería de pleno las sospechas o las risas del resto del alumnado. “Pensar en lo peor”, en tanto que representación supone asignar la homosexualidad a un niño que ya ha interiorizado que “ser hombre es ser heterosexual” y que su virilidad pasa por la atracción y la conquista de las mujeres. Ante cualquier duda, la respuesta obligatoria del resto es la evitación: no tocar al alumno señalado como gay. El peligro del contagio, la posibilidad de “ser” también confundido o atraído por otros hombres se reafirma como una posibilidad que es necesario eliminar activamente. El asco, la repugnancia son las emociones que más duramente se atribuyen a las conductas homosexuales aunque sólo se piense en ello y no sean visibles: *“Tampoco les hablo porque no me gusta eso: me dan asco. Pienso en besar a un hombre y ya me entran repelucos”* (C.) Estas estrategias de evitación y de rechazo son también una expresión de esa aversión: *“Les da asco su mano porque piensan que se ha acostado con otro hombre o algo así”* (C.) *“(No tocarlo) porque se le pegará la gripe del mariconeo”* (N.) *“Me entran ganas de morirme, profe.... Qué asco de niña”* (N.)

En cambio cuando se trata de actitudes sexistas como evitar a una alumna por “ser fea”, la relación es presionar a la compañera para que asuma su papel contaminante en una práctica por la que se refuerza el significado masculino de las mujeres: ellas “deben” ser guapas y las feas deben saberlo y asumir que los hombres tendrán ante ellas una actitud distinta. Un ejemplo de este tipo de sexismo-violencia se expresa en la opinión sobre una alumna como portadora del “virus Cristina” con la que se establece una comparación respecto al rechazo de tocar a los posibles hombres gays. *“Eso también pasa con una compañera de ahí...Le dicen que no toque nada... es como un virus si la tocas y te tocan a ti es como un juego que hemos hecho “virus Cristina”... que es muy fea... ella ya está acostumbrada, ya no dice nada y se calla”* (C.). La diferencia entre la pasividad como un atributo de la feminidad y la actividad resistente como una conducta netamente masculina muestra las divergencias que se producen a edades muy tempranas entre la homofobia y el sexismo. La conducta de la niña es para el resto de niños una actitud correcta desprovista de emociones negativas. Ante la pregunta sobre el dolor que debía sentir la respuesta es clara: *“No, si ella ya está acostumbrada, ya no dice nada y se calla...si hasta juega ella, se acerca a nosotros y nos hace con la mano así”* (C.). El consentimiento es la clave para entender cómo se reproducen en las aulas modelos de asimetría sexual: acostumbrarse, callarse, jugar con el insulto, son prácticas esperables entre las mujeres. En cambio entre los hombres es la rebeldía- golpear, enfadarse, insultar- o la reafirmación: defender lo que se es- lo que actúa como legitimador de los modelos de interacción entre hombres y mujeres. La proximidad con las mujeres es ya

un indicador de la falta de hombría: " *Estábamos todos jugando al fútbol y él a veces juega ¿no? Con las niñas solas y todo el mundo diciéndole mariquita*" (N.). Los chicos veían esta conducta como claramente reprochable especialmente porque no se trataba de imponer el dominio sobre ellas sino de "estar con ellas": " *Y se fue con las niñas, ahí detrás y sentado*" (N.). La disposición corporal que se cuestiona muestra la necesidad de que los hombres dominen "delante y de pie" a las mujeres mientras que se ridiculiza como homosexual cualquier otro tipo de conducta. La pasividad y el sometimiento permiten articular esta asociación entre homosexual y feminidad. La defensa de la hombría y especialmente la reafirmación heterosexual, articulan ejes de ataque respecto "a los que no lo son": las mujeres y los gays se convierten en puntos de referencia negativos para la virilidad. Cuando ésta es cuestionada, defenderse conlleva criticar apoyándose en el desprestigio y la desvalorización de lo femenino: " *¡Ah! que Pablo también le dice mariposón a Norberto y él le dice: "eso será tu madre..."*" (J.)

Esta brecha en el grupo de iguales señala diferencias que ya son percibidas como estructurales: está legitimado insultar a las mujeres aunque se diga "de broma", en tanto que forma parte del habla coloquial que escuchan a los adultos e imitan esta conducta:

"Bueno, te voy a ser sincero yo en el colegio y sí lo he dicho que no me ha escuchado la seño pero a mi amigo cuando jugamos o cuando nos hacemos una broma pero no decimos tu puta madre, no lo decimos así en serio, lo decimos de broma. Yo con mi primo me hace algo y se lo digo pero eso es de broma y no hacemos nada, nos reímos y ya está" (J.)

En algunos casos, criticar abiertamente las conductas que se alejan de la heteronormatividad se considera una muestra contrastiva que reafirma "lo que se es" y lo que no:

"A mí me ha pasado. Me han puesto dos partes por decirle a un niño maricón. Me ha reñido la madre y todo. Poco más y me denuncia la madre a mí y a otros dos niños más. Porque estábamos todo el tiempo diciéndole un día que me... nos echó en la cara lo que sea, a mí me empezó a chulear y le metí una patada y lloró y se lo dijo a la señorita y al día siguiente fue a mi casa y se lo dijo a mi madre... Se puso muy altivo él, chuleando... Y le metí una patada. Pero, vamos, tan fuerte no fue... A mí no me lo han dicho nunca, vamos yo juego al fútbol siempre. A él, sí, a él se lo dicen todos, vamos, en mi clase. Casi todos, algunos tú sabes, porque les da igual y pasan del tema pero otros sí" (F.)

La crítica y el control social del grupo de iguales ejerce una enorme presión sobre la autovaloración y de ahí que la mayoría recurra a los adultos para consolidar su posición frente a cualquier insulto de otro compañero: " *Vendría mi madre y lo denunciaría a la profesora. Es muy grave que se ría todo el mundo de ti ¿no?*" (F.) Para la mayoría la actitud del grupo responde a una provocación que busca crear emociones negativas en el insultado: " *Quieren chincharlo para entristecerlo, que empiece a llorar y así llamarle otra vez lo mismo*" (M.) Estar triste junto al aislamiento de los demás compañeros se interpreta como una emoción y una práctica que representa una debilidad contraria a la masculinidad. El modelo interpretativo se modifica cuando la persona que emite el juicio de valor sobre la virilidad está situada en una posición de autoridad bien por la edad bien por la profesión: " *Yo no le diría tu puta madre, eso no le diría, le diría o se lo diría a la señorita (para que mediara en el conflicto) o le diría: "tú" Porque eso de mariposón no es nada malo (...) Vamos a ver que como se lo dice una maestra lo dejaría en vergüenza*" (J.) En los casos en los que se produce una confusión que parte de una mujer que ocupa el rol de profesora se percibe ante el resto como una práctica vergonzosa.

Honor y vergüenza se asocian con "ser poco hombre" tanto por opción sexual como por el trato hacia las mujeres aunque las reacciones difieren claramente: " *Porque no se le*

pega a las niñas, las niñas son menos que los niños. Tienen menos maldad, bueno, alguna tiene más maldad...porque un poner yo ahora me salgo con una niña y le pego, ea pues quedo en vergüenza" (J.) Pegar, enfrentarse con el cuerpo a otro evidencia las diferencias individuales ya que para algunos es el último recurso mientras que otros optan por la violencia como una forma eficaz y rápida de "hacerse respetar": *"Yo le respondería: "Mariquita, tú. Déjame ya pesado" Y si siguen metiéndose conmigo pues se lo diría al profesor y si no me echará cuenta, pues, irme y si siguen metiéndose conmigo pues me pelearía con él"* (V.)

Identificarse con las mujeres, realizar actividades consideradas femeninas es objeto de un rechazo más profundo que el uso de insultos como mecanismo de defensa. En los juegos se articula la edad y el sexo como una realización del yo que genera una mayor firmeza respecto a los roles de género:

"No lo veo normal que un niño juegue a las muñecas...Como esos niños chiquitos si jugaran a las muñecas, vale, porque son muy chicos ¿no? Pero ya con seis años y que jueguen con las muñecas yo no lo comprendo" En otro caso: *"Pero se está volviendo femenino ¿no? Porque en la clase todos los niños trajeron pegatinas de esas y G siempre se va con ellas y les enseña el álbum de pegatinas..."* (F.)

La aceptación hacia la homosexualidad se facilita cuando se conoce a personas con las que existe una relación de amistad: *"Vamos a ver, un amigo de verdad si otro es homosexual, ponle mi amigo X o mi amigo Z, mi amigo I que son mis mejores amigos ¿no? Y el JM y todas esas cosas, son alguno homosexual, que no son, pues yo seguiría como amigo, yo no lo dejaría a un lado si fuera mariquita"* (J.) Es más sencillo aceptar una opción sexual no normativa en "los otros" que en uno mismo especialmente si existe la camaradería masculina:

"Tengo tres razones: la primera es que no lo soy. La segunda es que no me importaría y, la tercera, yo es que no juego a cosas de mariquitas, juego al fútbol, al tenis a esas cosas..." (J.)

La interiorización de la norma heterosexual como "natural" frente a las diferencias en las opciones y gustos sexuales se expresa en frases como: *"A los homosexuales les gustan los hombres y a los hombres les gustan las mujeres"* (V.) *"Un homosexual es hombre más mujer"* (N.) Se tienen opiniones confusas sobre la apariencia física de los mismos fundiendo de nuevo las imágenes estereotipadas del gay con lo femenino: *"Se visten con trajes de niña, se pintan los labios, se operan, ea"* (V.) Esconderse se considera un rasgo femenino que se atribuye a aquellos que no son heterosexuales: *"Esos son los que más se irritan los que lo esconden"* (C.) Se trata de un desprecio activo que justifican como más claro en estos momentos de formación de personalidad que en épocas posteriores. Uno de los entrevistados nos decía que la única opción sería irse del colegio para buscar un contexto menos limitante. De modo que el contexto escolar y las relaciones entre iguales se convierten en un elemento articulador de la socialización de género. La importancia de los juegos y del deporte enfatiza el papel del cuerpo como elemento identificador no sólo del sexo sino también de la sexualidad. Un aspecto que ha sido abordado en distintos trabajos sobre todo en los referentes a la actividad física o el deporte (Blández, Fernández y Sierra, 2007)

6. Conclusiones

El supuesto sobre la aparición de elementos sexistas y homófonos a partir de la identidad sexual que se produce en la adolescencia sigue estando muy presente en las

prácticas educativas. En esta investigación, como parte de un trabajo más amplio, hemos realizado una primera aproximación para detectar las emociones, prácticas y significados con las que los niños asumen la masculinidad. A través de la observación participante en tres centros de la ciudad de Sevilla a lo largo de un curso académico hemos seleccionado dos episodios para realizar doce entrevistas a niños de primaria. La masculinidad aparece asociada a emociones de control, fuerza, seguridad y se reformula alejándose de los significados de la femineidad. De manera complementaria, los niños aprenden que deben seguir conductas distintas a las chicas. En esta reformulación de las emociones, las prácticas y, sobre todo, las representaciones el cuerpo adquiere un significado relevante. Se trata de mostrar un cuerpo fuerte y capacitado para la autogestión de sus emociones y para la independencia, alejándose de lo femenino que se define como lo opuesto. La hipótesis que sustentamos es que los procesos por los que el género se socializa se inician desde edades muy tempranas.

El modelo homogéneo y normativo sobre la masculinidad, basado en la naturalización de los cuerpos, de sus habilidades y de los deseos, no es inevitable sino que puede modificarse desde una perspectiva constructorista. La homogeneidad de la masculinidad hegemónica resta valor a las diferencias y a las potencialidades individuales. A través de las entrevistas y del trabajo de campo directo hemos detectado el temprano arraigo del sexismo y de la homofobia que se manifiesta con una crudeza legitimada por el sistema y, en ocasiones, por el entorno escolar. Por ello, consideramos necesario avanzar conjuntamente para reducir el sexismo y la homofobia en las escuelas desde edades tempranas. Es conveniente destacar el carácter prospectivo de este estudio piloto. Se trataba de indagar en las posibilidades de seleccionar episodios dentro de un ámbito de trabajo de microetnografía que presenta limitaciones. Una de ellas es el número de entrevistas y la limitación de las variables tenidas en cuenta. Atender a un mayor número de cuestiones relevantes como la etnicidad, la clase social o la visión de las niñas en torno a la masculinidad hubiera provocado una dispersión de datos que difuminaría la utilidad metodológica de esta propuesta. En ese sentido, pretendemos ampliar el número de centros y mejorar la selección de informantes a fin de obtener resultados más aplicables a distintos entornos educativos.

Consideramos esencial la importancia de la escuela ya que se realiza una identificación entre iguales que queda bajo la supervisión del profesorado. Hay que destacar que los estudios sobre las tecnologías de género han sido más abundantes en secundaria que en educación infantil o en primaria por lo que este estudio piloto es una aproximación innovadora frente a las consideraciones legales y educativas que retrasan la formación en igualdad, consideramos por un lado, que el alto carácter emocional con el que se interioriza un sentido de lo masculino como ajeno a lo femenino reproduce visiones negativas que dificultan la igualdad en habilidades propias. Por otro, porque se reproducen en el currículo oculto. En aspectos no sólo sexistas sino homofóbicos. Al conectar lo femenino con lo homosexual, la heterosexualidad aparece como la única forma normativizada de ser hombre y se legitiman prácticas de exclusión que van desde el rechazo a la violencia directa.

La necesidad de articular medidas para corregir y evitar estos sesgos que, como venimos apuntando, constituyen elementos intrínsecos a la definición de "ser hombre". Las medidas en algunos centros son una apuesta innovadora que introduce estos dos aspectos en pro de la igualdad. Una de las líneas de investigación sería analizar la incorporación de la perspectiva de género, la diversidad afectivo-sexual y la diversidad familiar al currículum. Otra, familiarizar al alumnado con las distintas realidades sexuales en las que se presenta el matrimonio en nuestra sociedad y estudiar su impacto. Ambas permitirían ampliar la diversidad de emociones, prácticas y significados que tiene el género y la sexualidad para los

y las escolares. En definitiva, es tarea del sistema educativo conjuntamente con las familias y la sociedad en general fomentar las diferentes maneras en las que ser hombre va más allá de los mandatos limitadores de género así como superar los sistemas de opresión que limitan las relaciones igualitarias entre los sexos.

Referencias bibliográficas

- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Asturias, L. (2004). La construcción de la masculinidad y las relaciones de género. En C. Lomas (Ed.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.64-78). Barcelona: Paidós Ecuador.
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza editorial.
- Barragán, F. (2004). Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas. En C. Lomas (Ed.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.147-171). Barcelona: Paidós Ecuador.
- Blández, J., Fernández, E. Y Sierra, M.A (2007) Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol.11, 2. Granada. FORCE. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=211>
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.) *Nuevas masculinidades* (pp.41-64). Barcelona: Icaria.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bosch, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthopos.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Callirgos, J. C. (2003). Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina. En C. Lomas (Ed.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp.55-82). Barcelona: Paidós Contextos.
- Connell, R. (2003). La organización social de la masculinidad. En C. Lomas (Ed.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp.31-53). Barcelona: Paidós Contextos.
- Corsi, J. y Bonino L. (2003) La masculinidad como factor de riesgo. En Cosi y Pevrú (ed) *Violencias sociales* (pp. 117-138). Barcelona: Ariel.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias*. Madrid: Editorial Horas y horas.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona, Anagrama
- Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of interaction. En Margaret D. Lecompte, Wendy L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp.201-225). San Diego: AcademicPress.

- Espinosa Bayal, M^aA. (2007). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko_materialak/es_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T y Olavarría, J. (Eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO: Ediciones de las mujeres, 24 (Junio), 49-62. Disponible en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/5603/original/Masculinidades_poder_y_crisis.pdf?1311752495[Consulta: 13/10/2010]
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Barcelona: Destino, colecciones Imago Mundi.
- Lozoya, J. A. (2008). *El fracaso escolar tiene cara de chico. Voces de hombres por la igualdad*, 188-210. Disponible en <http://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/10/fracaso-escolar-tiene-cara-de-chico.pdf> [Consulta: 24/09/2010]
- Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Olavarría, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En C. Lomas (Ed.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.45-63). Barcelona: Paidós.
- Ortner, S.(2006). Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. 1(1), 12-21.
- Pescador, E. (2004). Masculinidades y adolescencia. En C. Lomas (Ed.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.113-145). Barcelona: Paidós Ecuador.
- Preciado, B. (2011). Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". *Revista de Estudos Feministas*. (p 11-20). 19(1) Jan./Apr. Florianópolis.
- Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5: 631-660.
- Rosaldo, M. (1974) *Women, Culture and Society: A theoretical Overview*. *Women, Culture and Society*. Standford: Stanford University Press.
- Sabuco, A. y Valcuende, J.M. (2003). La "homosexualidad" como representación hiperbólica de la masculinidad. En Valcuende, J.M. y Blanco, J. (Coords.). *Hombres, La construcción cultural de las masculinidades*(p.135-154). Madrid: Ed Talasa.
- Sacks, K. (1979). "Engels revisado: las mujeres, la organización de la producción y la propiedad privada". En Harris, O. y Young, K. (Eds.) *Antropología y feminismo* (pp. 247-266). Barcelona: Anagrama.
- Sau, V. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.) *Nuevas masculinidades* (pp.29-40). Barcelona: Icaria.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.

Wetherell, M. y Edley, N. (1999). Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices. *Feminist and Psychology*, 9(Agosto), 335-356.