



Última Década

ISSN: 0717-4691

cidpa@cidpa.cl

Centro de Estudios Sociales

Chile

CEBALLOS FERNÁNDEZ, MARTA

INDICADORES APLICADOS A LA VISIÓN DOMINANTE DE LA MASCULINIDAD POR
ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA IMPORTANCIA DEL «DEBER SER»

HOMBRE

Última Década, núm. 36, 2012, pp. 141-162

Centro de Estudios Sociales

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19523136007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INDICADORES APLICADOS A LA VISIÓN DOMINANTE DE LA MASCULINIDAD POR ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA IMPORTANCIA DEL «DEBER SER» HOMBRE

MARTA CEBALLOS FERNÁNDEZ*

RESUMEN

En el artículo se examina el constructo «masculinidad» de acuerdo a las interpretaciones que estudiantes-varones de cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ofrecen en torno a la identidad de género masculina. En el estudio participan tres centros escolares del Principado de Asturias (España). A partir del empleo de una metodología cualitativa, apoyada en grupos de discusión y entrevistas individuales, realizamos el pertinente análisis discursivo. Los resultados indican que los varones respetan las prescripciones masculinas desarrollando una visión normativa-hegemónica de la masculinidad desplegada en los siguientes indicadores: heterosexualidad, ensalzamiento del cuerpo como agente activo y, finalmente, silencio afectivo. Estos datos muestran la prevalencia del estereotipo de género masculino en los jóvenes, justificando la importancia de intervenir pedagógicamente en este ámbito.

PALABRAS CLAVE: IDENTIDAD DE GÉNERO MASCULINA,
PRESCRIPCIONES MASCULINAS, MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (España). Como becaria de investigación Predoctoral (2007-2011) de la Fundación para el Fomento en Asturias de la Investigación Científica Aplicada y la Tecnología (FICYT), este estudio ha sido subvencionado por el Gobierno del Principado de Asturias con cargo a fondos provenientes del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (P.C.T.I.) de la citada Comunidad Autónoma. E-Mail: mceballosfdez@gmail.com.

INDICADORES APLICADOS À VISÃO DOMINANTE DA MASCULINIDADE POR ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: A IMPORTÂNCIA DO «DEVER SER» HOMEM

RESUMO

No artigo, examina-se o construto «masculinidade» conforme interpretações de estudantes do sexo masculino do quarto grau da Educação Secundária Obrigatória (ESO) sobre a identidade de gênero masculina. Participam do estudo três centros escolares do Principado de Astúrias (Espanha). A partir do emprego de metodologia qualitativa, apoiada em grupos de discussão e entrevistas individuais, realizamos a pertinente análise discursiva. Os resultados indicam que os rapazes respeitam as prescrições masculinas, desenvolvendo uma visão normativo-hegemônica da masculinidade desdoblada nos seguintes indicadores: heterossexualidade, o corpo como agente ativo e o silêncio afetivo. Estes dados mostram a prevalência do estereótipo de gênero masculino nos jovens, justificando a importância da intervenção pedagógica neste âmbito.

PALAVRAS CHAVE: IDENTIDADE DE GÊNERO MASCULINA,
PREScrições MASCULINAS, MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

INDICATORS USED IN THE DOMINACE OF ADOLESCENT MASCULINITY IN SECONDARY EDUCATIONS: THE IMPORTANCE OF «SHOULD BE» A MAN

ABSTRACT

The article examines the construction of «masculinity» according to the interpretation that male students-fourth grade of Secondary Education (ESO) which they offer around the male gender identity. The study involved three schools of the Principality of Asturias (Spain). Effective use of a qualitative methodology, based on focus groups and individual interviews, conducted by the relevant discourse analysis. The results indicate that men respect the requirements to develop a normative male-hegemonic view on masculinity, and displayed in the following indicators: heterosexuality, exaltation of the body as an active agent and, finally, emotional silence. This data shows the prevalence of gender stereotyping in young men, justifying the importance to pedagogically intervene in this area.

KEY WORDS: MALE GENDER IDENTITY, MASCULINE PRESCRIPTIONS,
MALE-HEGEMONIC

1. INTRODUCCIÓN

ACTUALMENTE, LA LÍNEA INVESTIGADORA más potente en el estudio del género se desarrolla desde los postulados del feminismo postestructuralista. Este modelo teórico entiende que la masculinidad y la feminidad al tiempo que son socialmente construidas son, también, históricamente específicas (Connell, 1995, 1996, 2000; Mac an Ghaill, 1998; Renold, 2004). Con lo cual, los significados atribuidos a la masculinidad y a la feminidad obedecen a patrones socioculturales. Partiendo de esta base, el feminismo postestructuralista concibe al sujeto como el principal diligente en la constitución de su identidad de género, contemplando la capacidad del niño/a «para pensar o sentir en modos distintos a los establecidos por el orden social» (Rodríguez y Peña, 2005:174).

No en vano, aunque el feminismo postestructuralista exalte la pluralidad identitaria, la existencia de una masculinidad hegemónica, que encarna el arquétipo de masculinidad tradicional (Lomas, 2008), dificulta la insurgencia de masculinidades alternativas¹ (Cortés, 2004). Mediante este término, Connell (1995, 1996) explica la presencia de una masculinidad que ostenta la situación de supremacía. En otras palabras, la masculinidad hegemónica equivaldría al patrón de masculinidad más validado en nuestra cultura, proyectando el significado más compartido de ser hombre (Connell, 1995, 1996).

En este contexto, la pluralidad masculina no es impedimento para que exista un itinerario idealizado de ser hombre (Guasch, 2007). Es más, pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas en los centros escolares, el modelo de masculinidad hegemónica representa el patrón de referencia más común para los chicos en las escuelas (Lomas, 2004, 2007, 2008). A colación de esta idea, Rodríguez y Peña (2005:185) afirman la existencia de un «fondo común de la vida diaria» que modula, sutilmente, los procesos identitarios de los sujetos direccionaléndolos hacia el cumplimiento de las prescripciones masculinas.²

Partiendo de esta base, la masculinidad hegemónica comprende el conjunto de comportamientos que aprenden la gran parte de los varo-

-
- 1 Nos referimos a la masculinidad pues constituye el tema vertebrador de este trabajo.
 - 2 El «fondo común de la vida diaria» actúa como un mecanismo que evoca, no opriime, la influencia de la acción social histórica disponiendo los límites de lo normal en las identidades de género (Rodríguez y Peña, 2005).

nes en los países occidentales (Asturias, 2004); si bien, constituye uno de los múltiples modos en que los hombres pueden socializarse (Lomas, 2008). Con todo, la masculinidad hegemónica mantiene una relación intrincada con los estereotipos de género y, consecuentemente, ejerce un impacto directo en la formación de «identidades de género esquemáticas»³ (Peña y Rodríguez, 2002:245). Como notas definitorias, este referente masculino se ordena conforme a los siguientes mandatos: los hombres son (hetero) sexualmente activos, padres de familia y su obligación es trabajar (Olavarría, 2004). En la misma línea, Lomas (2008:307) compendia los indicadores de este perfil en un varón «blanco, de clase media, adulto, conservador y heterosexual».

En este sentido, la masculinidad hegemónica encierra tras de sí una visión de la identidad de género masculina reduccionista. Además, esta forma dominante de entender la masculinidad se concibe en oposición a la feminidad, de tal modo que la masculinidad y la feminidad se presentan como realidades duales, estando condenadas a demarcar los límites de sus fronteras por el peligro ulterior de rebasar las prescripciones asignadas para ambos géneros. Como resultado, la normatividad ordenada desde la masculinidad hegemónica impone una «mística de la masculinidad» (Lomas, 2004:22) que estipula los principios —rituales, conductas o simbolismos— que deben acompañar a un hombre verdadero.

En esta tónica, la masculinidad hegemónica es asumida como criterio para valorar otros modos de vivir la masculinidad, funcionando como el patrón con el que todos los hombres son comparados (Cortés, 2004; Holmes, 2008). En otras palabras, a partir de este referente masculino se tiende a tipificar a los varones con las consiguientes distinciones y agrupamientos y, por tanto, la pertinente estigmatización y subordinación de unos hombres respecto a otros. Así, las identidades masculinas que se alejan del perfil dominante son cuestionadas como formas masculinas (Cortés, 2004), adquiriendo un valor social inferior de acuerdo al tipo de relación que establezcan con la masculinidad hegemónica. Luego, las formas identitarias masculinas que no se ajustan al ideal masculino son «devaluadas» (Guasch, 2007:89) pues suponen una transgresión respecto a este itinerario masculino.

En consonancia con las ideas anteriores, en el artículo que presentamos se examinan las interpretaciones y las valoraciones que es-

3 Identidades conformadas a partir de las consideraciones sociales ordenadas para cada género.

tudiantes-varones efectúan sobre la identidad de género masculina. En este orden, el objetivo concreto de esta investigación descansa en analizar y en localizar los indicadores que sobre la masculinidad adscriben adolescentes que cursan cuarto grado de ESO. Asimismo, realizamos un análisis paralelo sobre el carácter y la naturaleza de la masculinidad que se distingue en los discursos de los escolares.

Resulta perentorio detenerse en el análisis de estos temas en el marco escolar pues entendemos que la intervención pedagógica (e investigadora) es indispensable y obligada de cara a propulsar e instigar la deconstrucción del género y los discursos dominantes que se organizan en torno a éste. Es decir, asumimos que la educación representa un elemento cardinal en la reforma de las pautas culturales de género establecidas por el orden patriarcal (Colás, 2007) trabajando, claro está, a favor de la autonomía personal de los escolares.

2. METODOLOGÍA

a) *Sujetos de estudio y muestra*

Con el objetivo de estudiar esta cuestión en distintos escenarios educativos y culturales asistimos a tres centros escolares del Principado de Asturias en calidad de investigadores. Cumpliendo con los imperativos del muestreo intencional, pautamos una serie de preceptos que han sido determinantes en la selección de los contextos (Institutos de Educación Secundaria —IES—), los casos (aulas y nivel educativo) y las muestras dentro de los casos de estudio (chicos adolescentes).

En referencia a los contextos seleccionamos tres centros educativos con características diferentes en cuanto a su titularidad y zona geográfica, al fin de abrir al máximo el abanico de posibilidades. La relación de centros escolares es la siguiente:⁴ IES Vetusta (público, zona urbana, Oviedo), Colegio Nieves (concertado, zona urbana, Oviedo) e IES Asturias (público, zona rural, Pola de Laviana). Así, en el estudio realizado concedemos un lugar destacado a la diversidad. Aunque en la investigación cualitativa prima la comprensión de los casos estudiados, incidiendo en su particularidad, sobre la representación estadística de los resultados (Taylor y Bogdan, 2004), en el muestreo cualitativo es conveniente tener en consideración el criterio de heterogeneidad (Valles, 2009). A

4 Empleamos seudónimos para salvaguardar la identidad de los centros escolares, profesorado y alumnado.

razón de este planteamiento, exploramos las interpretaciones sobre la identidad de género masculina en diversos escenarios socioeducativos de acuerdo a las variables destacadas.

Una vez concretados los centros escolares, en cada institución seleccionamos un aula correspondiente al nivel educativo de 4º de ESO. Consideramos que a esta edad los adolescentes ofrecerían un relato argumentativo sobre el tipo de cuestiones a investigar.

Respecto a las unidades de análisis dentro de los casos de estudio, la muestra está constituida por veintiocho adolescentes. Realizando una lectura porcentual, la mayoría de los estudiantes implicados en la investigación, el 46,43% (n=13), están escolarizados en el Colegio Nieves; el 35,71% de los chicos (n=10) responde al IES Vetusia y, en último término, el 17,86% de los adolescentes (n=5) corresponde al IES Asturias. De otro lado, y en consonancia con el nivel educativo seleccionado, destaca el rango de edad de 15 años con una representación del 57,14% (n=16) seguida, con un 28,57% (n=8), la edad de 16 años. Si bien, aunque en el estudio predominan las edades esperables para este nivel, la muestra también está conformada por varones con edades de 17 (n=3) y 18 años (n=1). Esta situación obedece a la selección de un aula de Diversificación Curricular en el IES Asturias.

b) Instrumentos

El estudio realizado es inminentemente cualitativo. Asumimos que los chicos tienen historias que contarnos acerca de sus pareceres e interpretaciones sobre la masculinidad, y esos relatos tienen una gran potencia explicativa por lo que se precisa una aproximación cualitativa que los revelen. Aunque la masculinidad forme parte de la vida diaria de los chicos, ningún aspecto de la vida social debe ser tan intrascendente como para no ser estudiado (Taylor y Bogdan, 2004).

Conforme a esta disposición empleamos técnicas cualitativas de investigación encaminadas a comprender situaciones sociales (Massot et al., 2004), a saber: grupos de discusión y entrevistas individuales de carácter semiestructurado. Gracias a estos instrumentos recabamos abundante material cualitativo sobre los significados sociales que los chicos adscriben a su sentido-noción de la masculinidad. Asimismo, utilizamos ambas técnicas con una aplicación complementaria.

En esta línea, los grupos de discusión constituyen un medio privilegiado para descubrir las representaciones que los adolescentes conceden a la masculinidad y al hecho de ser masculinos. De este modo,

planteamos esta técnica tal que una situación social en la que emergen y se despliegan discursos que organizan y construyen órdenes sociales (Martín, 1997). Partiendo de esta base, los grupos de discusión nos han permitido conocer cómo se construye el discurso colectivamente y, por tanto, comprender cómo los estudiantes elaboran los esquemas interpretativos que atribuyen a la masculinidad. Se condujeron 5 grupos de discusión.

A través de los grupos de discusión detectamos líneas discursivas generales sobre las cuales decidimos profundizar en la situación de la entrevista. Mediante este instrumento accedimos a información personalizada citando, además, cuestiones que por su contenido no pudimos enunciar en la situación de grupo. Realizamos un total de quince entrevistas.

Por otra parte, para la conducción de los grupos de discusión y el desarrollo de las entrevistas nos apoyamos en un guión de preguntas. Estas guías, elaboradas *ad hoc* para el presente estudio, deben concebirse como herramientas de apoyo y de recordatorio para el moderador-entrevistador, en aras de asegurar que los temas principales sean explorados con un cierto número de informantes (Taylor y Bogdan, 2004). Empleamos un lenguaje coloquial, evitando que la diferencia de edad supusiera un obstáculo comunicativo. Las preguntas fueron presentadas temáticamente, siguiendo una secuencia organizativa que implicaba presentar las cuestiones de las más generales a las más específicas.⁵

c) Procedimiento

La recogida de datos se realizó entre los años académicos 2009- 2011. Todos los grupos de discusión y entrevistas fueron registrados en grabadora.

De forma previa a la aplicación de los instrumentos realizamos una exposición de nuestros objetivos resaltando, además, la confiden-

5 Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación más amplia. Es prioritario destacar que asistimos como observadores-participantes a los centros escolares de forma previa a la aplicación de los grupos de discusión y las entrevistas. Partiendo de esta circunstancia, dispusimos de un conocimiento sobre la realidad social estudiada ayudándonos a contextualizar las preguntas y ser más directos en su formulación. Además, a través de la estancia en el campo se generó una «confianza recíproca» (Velasco y Díaz de Rada, 2009:103) con los adolescentes que ayuda a que la información recabada sea certera.

cialidad de sus testimonios. Asimismo, transmitimos una valoración muy positiva de sus aportaciones con la finalidad de crear un ambiente permisivo, que daba pie a múltiples posicionamientos sobre las cuestiones planteadas. Igualmente, procuramos potenciar la participación activa y espontánea de los chicos. Para este cometido, se cuidó crear una atmósfera informal pero considerando una cierta rectitud, entendida ésta como una gestión intencionada de la dinámica de grupo y de la situación de la entrevista.

De otro lado, en la investigación realizada prestamos atención especial al cumplimiento y consecución del criterio de «representación tipológica» o «socioestructural» (Valles, 2009). De acuerdo a este principio, maximizamos las perspectivas discursivas sobre la realidad socioeducativa investigada. Para este propósito, todos los chicos de las clases seleccionadas participaron en los grupos de discusión. De esta forma, respetamos la variabilidad existente en la estructura de las aulas. En coherencia con este proceder, para las entrevistas seleccionamos a aquellos adolescentes que iban a proporcionar datos interesantes al estudio, priorizando, en todo momento, las posiciones discursivas.

Finalmente, la información recabada en la investigación es esencialmente narrativa. A tal fin, recurrimos al análisis de contenido como la aproximación analítica que mejor concuerda con esta propiedad del material. Al amparo de esta consideración se distinguieron tres niveles de análisis (Valles, 2009): i) clasificación temática de las ideas verbalizadas por los escolares configurando, como resultado, un sistema categorial; ii) descripción del contenido de las transcripciones (insertando comentarios de los adolescentes en relación con los tópicos tratados en cada momento) y, finalmente, iii) interpretación teórica del contenido referido en el segundo nivel de análisis (tarea que lleva elaborar las conclusiones del estudio en correspondencia con los objetivos planteados, y contemplando la literatura al respecto).

3. RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados más destacados de la investigación. Concretamos los indicadores que los estudiantes adscriben a su visión y criterio sobre la identidad de género masculina, ejemplificando las cuestiones tratadas con determinados fragmentos discursivos que han sido seleccionados por su claridad expositiva.

a) La heterosexualidad: el primer mandamiento masculino

Para los adolescentes la masculinidad se define por su carácter esencialmente heterosexual. Esto es, la heterosexualidad sistematiza las interpretaciones que los estudiantes efectúan sobre la identidad de género masculina. Partiendo de esta base, cualquier valoración que efectuásemos sobre la masculinidad al margen de este indicador sería ofrecer una imagen distorsionada y sesgada de la misma. De esta forma, aunque para los escolares la identidad de género masculina se conforme a partir de la fusión de un conjunto de indicadores, la heterosexualidad adquiere una importancia significativa. De ahí que consideremos la heterosexualidad como la prescripción masculina que regula, en primer orden, el sentido masculino.

Con todo, es pertinente destacar que, discursivamente, muy pocos adolescentes definen la masculinidad en sentido positivo. Es decir, los escolares no manejan el término «heterosexualidad» en sus argumentaciones, sino que aluden a la homosexualidad, a los varones gays, para explicarnos las identidades de género que no estiman masculinas. De esta forma, en el imaginario de los estudiantes prevalece una interpretación de la masculinidad que se orquesta negativamente e irreconciliablemente con la orientación homosexual:

—¿ENTONCES TÚ TE CONSIDERAS MASCULINO?

—Hombre, yo no me considero gay (4E, Fernando, IES Vetusta).⁶

—(...) ¿TÚ TE SIENTES MASCULINO?

—Sí. Yo creo que todavía no se puede determinar a esta edad, pero bueno, sí, comparado con uno que ahora fuera gay, pues sí (9E, Adrián, Colegio Nieves).

—No, los gays no son masculinos (...) masculino es... que te gustan las mujeres, para mí es que te gusten las mujeres y todo, los otros... los otros nada, masculino es... hombre que guste mujer, no hombre-hombre.

6 Cuando se incluyan citas textuales de los discursos de los escolares referidos a las entrevistas (E) se citará, entre paréntesis, una anotación que constata el número de la entrevista, el joven que realizó la afirmación, y el centro escolar al que pertenece. Cuando se trate de un grupo de discusión (GD), se reflejará el número de ese grupo y el centro escolar; al tratarse de un encuentro grupal se indicará de forma previa a la afirmación el seudónimo de cada chico.

—O SEA, QUE PARA SER MASCULINO ES UNA CONDICIÓN INDISPENSABLE QUE TE GUSTE UNA MUJER.

—Sí (14E, Ramón, IES Asturias).

—MODERADORA: ¿QUÉ CHICOS NO SON MASCULINOS?

—Julio: Los afeminados (...) los maricas.

—Adrián: A ver, son chicos, pero no cumplen con el ideal de... de masculino.

—MODERADORA: Y PARA TI ¿CUÁL ES EL IDEAL DE MASCULINO?

—Adrián: Lo que dijo Darío, un hombre ¿no? que... la relación que hubo toda la vida, chico-chica (4GD, Colegio Nieves).

En este planteamiento, la heterosexualidad se ordena como un rasgo eminentemente masculino. Para ser masculino es requisito ser un hombre heterosexual. La lectura que los escolares realizan sobre la masculinidad descansa una visión esquemática y dominante de la misma pues desde el ideario hegemónico la heterosexualidad representa la piedra angular de los procesos constitutivos masculinos. Es más, también es necesario mostrar una imagen social de hombre (hetero) sexualmente activo, como forma de acentuar una figura varonil. En este contexto, la masculinidad se torna como un rasgo social en tanto que los estudiantes atestiguan la masculinidad de un hombre cuando son sabedores de que han mantenido relaciones íntimas con mujeres o muestran interés hacia ellas. Los siguientes extractos son muy clarificadores. En estos recogemos el testimonio de Abel, un adolescente que expresa, categóricamente, la importancia de mantener relaciones sexuales con las chicas como garante de masculinidad. Inclusive, reveladoramente, esgrime que un chico gay que silencia su orientación sexual y mantiene relaciones sexuales con chicas para él es masculino:

—Abel: Llegas a una edad y, ya, bueno si... no quieres follar con tías o... [se ríen] pues igual es que te gustan más los de... los tíos, entonces, no sé. Igual si, si tienes relaciones sexuales demuestras que...

—Cristian: Vamos, quiere decir que eres... que eres sarasa... (4GD, Colegio Nieves).

—(...) es como que demuestras que tienes no sé, que tienes potencial, que tienes poderío, que puedes, eso, pues reforzar la idea de que si eres más macho pues te... te tiras a una tía y ya eres más macho, no sé.

—PERO UN CHICO GAY TAMBIÉN PUEDE TENER RELACIONES CON LAS CHICAS, SEXUALES ¿NO?

—Ya, pero bueno, si lo haces porque no sé, a ver, a mí si me dices que un chaval es gay pero no lo dice, pero no actúa como afeminado, si es...si tiene relaciones con una tía pues a mí me parecería más masculino, yo creo, que sea gay y no lo diga, o sea, igual quiere...quiere ocularlo entonces se acuesta con una tía para parecer más masculino, menos afeminado y tal (10E, Abel, Colegio Nieves).

Como podemos observar, la condición heterosexual de la masculinidad encierra tras de sí una profunda complejidad. En la interpretación de la identidad de género masculina, además del entramado simbólico heterosexualidad-homosexualidad, debemos contemplar el binomio masculinidad-feminidad. Las intersecciones entre estos cuatro elementos modulan claramente las valoraciones sociales que los estudiantes realizan sobre el género masculino. Partiendo de esta base, los adolescentes definen el significado social de la masculinidad manteniendo relaciones oposicionales con la feminidad (respetando las consignas sociales asignadas para ambos sexos) y la homosexualidad; de ahí, la asociación de la feminidad con la orientación homosexual advertida en los discursos de los escolares. Bajo estos condicionantes, la homosexualidad es proyectada como una orientación sexual próxima a la feminidad, que quebranta de lleno la prescripción masculina elemental: la heterosexualidad. Este planteamiento se cristaliza en la imagen femenina que los chicos desarrollan de un varón con orientación homosexual:

— (...) alguien a quién no le gusten las chicas suele ser así... con otra personalidad.

—¿CÓMO? ¿CÓMO ES ESA PERSONALIDAD?

—Como de chica también, claro (1E, Jesús, IES Vetusta).

—(...) tú puedes ser masculino y que te gusten los chicos, pero, por lo general, si eres masculino te van a gustar las chicas. Y si eres gay vas a ser un poco afeminado. Suele pasar, porque hay cada gay por ahí (...) (3E, Antonio, IES Vetusta).

—(...) ¿UN CHICO GAY ES MENOS MASCULINO?

—Sí, en parte porque se relaciona más... no es que... se relaciona más con las chicas pero no en el sentido de... de buscar una relación sino más en el sentido de los mismos gustos, el cuidado, el pelo (6E, Esteban, Colegio Nieves).

—(...) un chico masculino sí, es el que le gustan las chicas ¿no?, si no, ya sería como los gays por ejemplo (...) (8E, Darío, Colegio Nieves).

—¿CON QUÉ CARACTERÍSTICAS O CUALIDADES RELACIONAS LA MASCULINIDAD?

—(...) está relacionado más cómo... cómo actúas y cómo ves la vida. Si ves la vida en plan soy un macho no sé qué, pues eres más masculino, pero si ves un poco más, no sé miedica y tal, pues eres un poco más afeminado... (10E, Abel, Colegio Nieves).

—(...) si eres un hombre y eres gay o marica o eso, pues se supone que te gustan los hombres porque te identificas con una mujer ¿no? (11E, Cristian, Colegio Nieves).

—Esteban: (...) el que es gay no es tan masculino y en ciertos aspectos (...) digamos que ese chico hace cosas más, un poco asociadas a chicas. Entonces, por eso, pierde un poco... [de masculinidad] (3GD, Colegio Nieves).

—Son afeminados todos, esos son... [se refiere a varones con orientación homosexual] (...) se comportan como una mujer normal y corriente (14E, Ramón, IES Asturias).

Establecemos, por tanto, que para los adolescentes la heterosexualidad se ordena como el principio regulador del esquema de género masculino. Con todo, la masculinidad es heterosexual pero tampoco puede definirse aisladamente, sino en articulación permanente (y en conflicto) con la feminidad y la homosexualidad. Esta circunstancia evidencia que el género es relacional y que, consecuentemente, en la interpretación de la masculinidad están integrados otros elementos sociales que no pueden pasar inadvertidos.

*b) El cuerpo como materia masculina:
la construcción activa de la masculinidad*

Además de la heterosexualidad, el cuerpo constituye otro indicador asociado a la masculinidad. Los adolescentes inciden en la importancia del aspecto físico para estimar la propiedad masculina, recurriendo a características corporales confinadas a la imagen tradicional de la masculinidad. De esta forma, las valoraciones de los jóvenes sobre el cuerpo se orquestan desde las perspectivas sociales que, a modo de patrón, se proyectan desde el ideario hegemónico.

Los siguientes extractos discursivos son muy elocuentes. Lejos de desafiar el esquematismo de género, los estudiantes apuestan por una

complejión musculada y fuerte, remarcando el antagonismo respecto al cuerpo de la mujer. Los escolares tienen altamente interiorizado el estereotipo masculino; inclusive, algunos adolescentes, como sucede en los dos últimos fragmentos, hablan en términos de normalidad, estableciendo lo esperable para su género de pertenencia. Si bien, como podemos observar, los estudiantes también destacan la tonalidad de la voz o la forma de vestir como indicadores ligados a la visión dominante de la masculinidad:

—¿CON QUÉ CARACTERÍSTICAS RELACIONAS LA MASCULINIDAD, SER MASCULINO?

—No sé, con lo que dijimos el otro día ¿no?, con el físico, los deportes que realizas.

—¿EL FÍSICO EN QUÉ SENTIDO?

—El físico en el sentido de la apariencia a los demás (11E, Cristian, Colegio Nieves).

—¿ALGÚN ASPECTO O CARACTERÍSTICA DE TI QUE TÚ PIENSES QUE ES MASCULINA?

—No sé, a mí me dicen siempre que tengo la voz grave, y no sé, no estoy esmirriado (10E, Abel, Colegio Nieves).

—¿CON QUÉ CARACTERÍSTICAS RELACIONAS LA MASCULINIDAD, SER MASCULINO, CON QUÉ ASPECTOS, CON QUÉ CUALIDADES?

—Pues un poco como dijimos el otro día, con... digamos la voz así un poco grave.

—¿CÓMO LA TUYA?

—Por ejemplo, sí. La voz así, eso, que no sea un poco en plan afemina-
da, como la de una mujer, así suave y eso pues no, entonces también con el culto al cuerpo, el físico también tener un buen físico.

—¿UN FÍSICO DE QUÉ TIPO?

—De estar musculoso, en plan jugadores de fútbol o algo así. Normalmente los modelos que siguen los niños pequeños son el típico jugador de fútbol, en plan Cristiano Ronaldo, alguno de estos, entonces ser masculino es todo eso, también estar con chicas y cosas así, yo pienso. También tu forma de vestir, pues una forma normal, tampoco es plan de llevar mallas y esas cosas (...) (8E, Dario, Colegio Nieves).

En otro momento de la entrevista explica:

—También practicar un deporte así de contacto como es el baloncesto, cosas así, entonces yo, yo sí pienso que soy masculino, no sé (8E, Darío, Colegio Nieves).

—¿Y QUÉ RASGOS CONSIDERAS DE TI QUE SON MASCULINOS?

—Es como seguir lo que hacen los hombres normalmente (...) jugar al fútbol, jugar a deportes, estar ahí con los chicos, tal (9E, Adrián, Colegio Nieves).

En este marco interpretativo, el cuerpo participa en la construcción de la identidad de género masculina confiriendo o, contrariamente, restando masculinidad. La puesta en escena del cuerpo no es algo sin importancia, pues adopta un papel elemental en la presentación social del «yo». En este sentido, los adolescentes destacan la dimensión activa del cuerpo, como un recurso masculinizante que puede ser explotado vehementemente para fortalecer la imagen masculina. Como estrategia masculinizante destaca la práctica deportiva; concretamente, algunos chicos señalan el fútbol y el baloncesto como actividades que proporcionan estatus masculino. En este escenario, el deporte equivale a una exhibición del cuerpo en movimiento.

A tenor de esta idea, todo lo que rodea al cuerpo adquiere un simbolismo especial. En el siguiente fragmento discursivo, extraído de un grupo de discusión, se originó un debate muy sugestivo en torno a esta cuestión. Los estudiantes, sin titubeos, mantienen que un chico que baila es un chico gay, poco masculino, porque se adueña de gustos considerados femeninos; además, desde el punto de vista de los adolescentes, la vestimenta utilizada para el baile no concuerda con su criterio de masculinidad. Si bien, la conversación adopta un cariz especial cuando Darío replica a Roberto preguntándole, entonces, qué sucede con los policías de tráfico, pues también visten pantalones ajustados. A la conclusión que llegan los propios chicos es que el policía es masculino por complementos varios que le dotan de masculinidad: moto, gorro y pistola. Frente a la imagen del policía, el bailarín es asociado con un físico concreto, la delgadez, que no evoca una figura varonil:

—MODERADORA: UN CHICO QUE PRACTICARA DANZA ¿PENSARÍAS QUE ES MASCULINO?

—Abel: Un poco maricón...

—Julio: Amanerado... [entre risas]

—Mario: Porque, a ver, eso es de toda la vida de tías. Entonces, si lo practican tíos.

—Roberto: (...) un tío que viste con mallas muy masculino no puede ser.

—MODERADORA: ¿POR?

—Darío: Entonces, un policía no es masculino ¿no? porque lleva mallas.

—MODERADORA: Y, POR EJEMPLO, ESE POLICÍA DE MOTO ¿PARA TI NO SERÍA MASCULINO?

—Darío: Sí, es masculino.

—Sergio: Porque lleva moto.

—Darío: Es por sus movimientos.

—Julio: Porque lleva pipa [se refiere a la pistola].

—Darío: Es que tú a un policía le ves, ahí, con la moto, con la pistola, con su gorrito tal y parecen... Los policías, polis etcétera, son todos en plan como chulos ¿no?, se creen ahí... (...) En cambio un bailarín, es el típico, hablando de esto de danza o de baile moderno, es el típico delgadito... (4GD, Colegio Nieves).

Por otra parte, como dato revelador, es interesante señalar que los escolares son indulgentes con los varones homosexuales que siguen, físicamente, el orden de género masculino pautado. Con lo cual, los estudiantes consienten mejor la homosexualidad de un varón cuando éste respeta el esquematismo de género. Planteamos, subsiguentemente, que cuanta más pureza, cuanto más se ajuste el chico gay al canon hegemónico, más masculino será o, al menos, algún gradiente de masculinidad conquista. Este hecho pone de relieve la complejidad del género, dado que, en estas situaciones, la orientación homosexual es contrarrestada por la imagen física y la apariencia que radia el varón:

—Bueno, luego hay gays que son machos también. (...) es que hay... hay gays que son así con pluma y tal y esos son afeminados y leen revistas de tías y visten en plan como si fuese una tía y, luego, hay gays que son normales, yo conozco alguno que es normal, un tío normal lo que pasa es que le gustan los tíos, nada más (10E, Abel, Colegio Nieves).

—(...) si eres homosexual no eres... te alejas de lo que es la masculinidad ¿no?, entonces sería un poco, al alejarte, no sé, sí es lo contrario pero también puede tener aspectos masculinos ¿no?...

—¿CÓMO CUÁLES?

—Pues un chico puede ser eso, musculoso, porque hay gente que tú no le notas que sea gay hasta que te lo dice ¿no?, entonces tú dices, ah, pues mira... (...) si no te dice que es gay pues a lo mejor estás pensando que era masculino, entonces hay chicos que sí pueden ser masculinos por el hecho de la imagen (...) (8E, Darío, Colegio Nieves).

—¿TÚ CREEES QUE EL CUERPO ES MUY IMPORTANTE EN LA IDEA DE SER UN CHICO MASCULINO?

—Sí, pero bueno, también puede haber un gay que sea muy fuerte y tal.

—¿Y PARA TI SERÍA MÁS MASCULINO?

—Puede que sí (...) aunque bueno, seguiría siendo gay pero no tan gay como otro así más... más blando (9E, Adrián, Colegio Nieves).

Partiendo de esta lógica, el cuerpo actúa como parapeto, frenando la subordinación directa de las identidades de género masculinas homosexuales. De acuerdo a esta idea, los chicos son más transigentes con el gay-masculino que con el gay-afeminado porque se ajusta más a su idea de masculinidad, y ensambla con las pautas hegemónicas. Para ilustrar esta cuestión, en un grupo de discusión (4GD) unos chicos quisieron ejemplificar estas ideas apoyándose en la serie de televisión española «Aquí no hay quien viva». En esta serie, había una pareja de gays, Mauricio y Fernando. La diferencia entre estos dos personajes era que el primero representaba fielmente el estereotipo gay-afeminado y el segundo era un gay-masculino. Como concluyen los propios adolescentes, la homosexualidad y la masculinidad no son elementos opuestos hasta un cierto límite: es decir, cuando aparecen en escena atributos del género femenino que se asignan a un varón. En este contexto, prevalecerá lo femenino sobre lo masculino:

—Darío: Voy a poner un ejemplo ¿no?. «Aquí no hay quién viva»... (...). Fernando sería el que dices tú, va, es... es gay pero si no te lo dice prácticamente no lo sabes. Pero el otro [Mauricio] ya es gay porque se le ve la pluma, ya es más la loca ¿no? en una pareja... Entonces ahí, eso ya, ya no sería digamos masculinidad. Entonces, tú puedes ser gay y puedes, digamos, ser masculino hasta un punto (4GD, Colegio Nieves).

Concluimos sosteniendo que los adolescentes se valen de la imagen física para estimar la medida masculina. En este contexto, el cuerpo se convierte en portador de masculinidad.

c) El silencio afectivo como represión masculina

En esta sucesión de indicadores asociados a la visión dominante de la masculinidad, destacamos, en último término, el silencio afectivo. Tradicionalmente —y desde la complementariedad de roles—, la identidad de género femenina ha estado vinculada con el rol expresivo, frente al rol instrumental asociado al hombre. Esta disposición, que proyecta una claro antagonismo entre cualidades masculinas y femeninas, se refleja nítidamente en las narraciones de los escolares. Es por ello que algunos adolescentes establecen fronteras de género que delimitan los comportamientos normativos de la masculinidad y de la feminidad. Estas demarcaciones sirven para sancionar las conductas alternativas que no se acomodan a las expectativas sociales. Del mismo modo, otros escolares ofrecen una interpretación de la feminidad ligada con los componentes emocionales y, sobre todo, estéticos que responde, nuevamente, a la dicotomía masculina-femenina:

—Pedro: Yo para mí, deja de ser masculino cuando empieza a hacer cosas femeninas.⁷ (...) la forma de ser de las mujeres que no ye la misma que en los hombres... (...). Los hombres solemos hacer otras cosas que hacen las mujeres, y las mujeres otras cosas que los hombres (5GD, IES Asturias).

—Es que lo masculino es ser chico y lo femenino es ser chica.

—SON CONTRARIOS.

—Sí (9E, Adrián, Colegio Nieves).

—¿Y LA FEMINIDAD?

—Pues, o sea, más belleza, sutileza (...) cuidado de familia (6E, Esteban, Colegio Nieves).

—¿Y LA FEMINIDAD?

—Con los sentimientos (11E, Cristian, Colegio Nieves).

—¿Y LA FEMINIDAD (...)?

—Pues un poco con... con cuidarse ¿no?, mucho en plan maquillarse y eso, tampoco excesivamente, pero un poco... las chicas se cuidan más ¿no?, miran más en plan el pelo, todo el rato, entonces eso para los chicos eso es, digamos que una chica se... se cuide, se maquille y se guste, eso para los chicos es bueno ¿no?, le gusta más a un chico que una chica sea... sea femenina, cuidada (8E, Darío, Colegio Nieves).

7 Se mantienen los modismos del habla local, asturiano o bable.

En este orden, puesto que los adolescentes contraponen el significado de ser masculino con la homosexualidad y la feminidad, la expresión afectiva queda relegada y confinada a un segundo plano: la mujer es emocional, el hombre es racional. Es determinante para los varones no demostrar al grupo su lado emocional, pues de no saber compensar esta expresión, estarían poniendo en riesgo sus identidades dominantes. De esta forma, la masculinidad hegemónica restringe las manifestaciones afectivas porque la homofobia censura la afectividad masculina.

Para exemplificar esta cuestión capturamos los siguientes extractos discursivos. En el primer fragmento destacamos la respuesta de un escolar, Abel, cuando le preguntamos, a su juicio, si todos los compañeros de su clase son igual de masculinos. Abel toma como criterio la afectuosidad de dos de sus compañeros para argumentar que personifican identidades masculinas más afines a la feminidad. En el segundo, Darío aplica el término «gay» para sancionar una manifestación pública de sentimientos por parte de Julio. Como se recoge en el extracto, Julio ha puesto en el Twenty (sic) una expresión poética y Darío se burla, manteniendo que es más propio de una chica porque es «un poco gay». De este modo, Darío alimenta la dicotomía masculinidad heterosexual/feminidad homosexual:

—¿PARA TI TODOS LOS CHICOS DE LA CLASE SON IGUAL DE MASCULINOS?

—Yo creo que no, aunque bueno, no digo que sean gays ni nada, pero no sé, hay gente que es un poco más afeminada. (...) Santiago, está todo el rato dando besos a la gente y abrazando, o sea, vale, igual lo puedes hacer de broma, pero es que lo de él ya... (...) Me dice, Abel dame un abrazo, y yo, ya te lo di hace cinco minutos, o sea, bueno, igual de broma, vale, venga, un abrazo tal, pero si estás todo el día dando abrazos y dando besos a la gente, no sé, me parece un poco afeminado (10E, Abel, Colegio Nieves).

—Sergio: Es que, por ejemplo, si se tiene que tirar [un chico] desde algún sitio porque... hacer puenting (sic) y no se quiere tirar, pues dices ¡qué maricón eres! o...

—Darío: Sí, claro, exacto. Cuando te achantas por algo y dices, va, eres un marica o cuando pones en el Twenty (sic) un estado gay... [se ríen]

—MODERADORA: ¿QUÉ ESTADO ES ÉSE? ¿QUÉ QUIERE DECIR ESO?

—Darío: Si tú fueras el mar y yo una roca, podría subir la marea para poder besar tu boca... [entre risas] Eso lo tiene él en el Twenty (sic) [se refiere a Julio]

—Cristian: Es un poco afeminado.

—Dario: Es un poco en plan... si es de una chica dices, vale, o sea, está bien; pero en un hombre dices es un poco gay ¿no?... (4GD, Colegio Nieves).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que los adolescentes interpretan la identidad de género masculina respetando la construcción normativa de la masculinidad. Así, los escolares componen el sentido masculino de acuerdo a una serie de indicadores que perpetúan el esquematismo de género y la visión dominante de la masculinidad. En este marco, la masculinidad está conformada por la fusión de los siguientes elementos: heterosexualidad, ponderación del cuerpo como agente activo masculino y, finalmente, silencio afectivo.

Apoyándonos en el significado de la masculinidad que predomina entre los escolares realizamos las siguientes observaciones. En primer lugar, los datos obtenidos ponen de manifiesto que la formación de la identidad masculina se rige, fundamentalmente, por el estatus heterosexual (Martino, 1999; Mandel y Shakeshaft, 2000). Esta circunstancia comporta que el principio de la heteronormatividad regule el sistema de género en las sociedades occidentales (Holmes, 2008). El resultado más evidente de esta ordenación, como hemos comprobado, descansa en la feminización de la homosexualidad masculina (Lomas, 2003) revistiéndola de un carácter subalterno (Connell, 1995, 2000). Luego, la masculinidad se desarrolla frente a la homosexualidad, pero también en contraste directo con el orden de género femenino (Bourdieu, 2000; Montesinos, 2002; Cortés, 2004).

En segundo lugar, el cuerpo adquiere un lugar destacado en la construcción dominante de la masculinidad (Grogan y Richards, 2002). Es tal la magnitud de este indicador que, inclusive, los estudiantes valoran positivamente la masculinidad de un varón homosexual cuando físicamente ensambla con las pautas hegemónicas (De la Mora y Terradillos, 2007). De esta forma, el cuerpo se convierte en una herramienta que genera identidad masculina siempre que coincida con los dictámenes hegemónicos. A razón de esta circunstancia, el cuerpo masculino se contrapone drásticamente con la visión de los adolescentes sobre el cuerpo femenino. Es por ello que la masculinidad dispone de una dimensión corporal.

Finalmente, la neutralidad emocional nos recuerda que el desarrollo afectivo es un aspecto incompatible con el poder masculino (Astu-

rias, 2004). La dicotomía masculina-femenina advertida en las narrativas de los estudiantes sustenta los roles y estereotipos de género manteniendo la habilidad instrumental del varón —además de ser fuerte y racional— frente a la afectividad de la mujer —además de ser débil y frágil— (Montesinos, 2002).

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los estudiantes manejan en toda su lógica organizativa el programa de la masculinidad hegemónica. En este contexto, los indicadores que los adolescentes adscriben a la masculinidad funcionan como prescripciones, imponiendo un «deber ser» a los chicos. Los jóvenes son sabedores de estos preceptos masculinos, así lo atestiguan sus discursos, convirtiéndose ellos mismos, paradójicamente, en rehenes de sus propios pensamientos, en presos de la dictadura del orden social. En este planteamiento, los adolescentes están sometidos a una fuerte presión orquestada al cumplimiento del modelo de masculinidad hegemónico (Subirats y Tomé, 2007), pues los costes sociales de desmarcarse de este parámetro suponen una pérdida de masculinidad y un ulterior afeminamiento (homosexual).

Es perentorio que el hombre se libere de las ataduras de una sociedad patriarcal que le opprime (Montesinos, 2002); es urgente que los jóvenes amplíen sus horizontes, su noción de ser masculinos, y estén abiertos a la pluralidad (Lomas, 2004). En este marco, la educación formal dispone de un enorme potencial para deconstruir la categoría género (Connell, 1996, 2000) dado que los centros escolares constituyen espacios centrales para el desarrollo de un contradiscurso hegemónico (Peña y Rodríguez, 2002; Renold, 2004; Lomas, 2007). Así pues, a través de una intervención pedagógica, apoyada en una filosofía coeducativa, se podrá desafiar el esquematismo de género y la ordenación de las sexualidades, participando en la normalización de identidades de género no-hegemónicas, y ofreciendo al alumnado la posibilidad de redefinir nuevos significados sobre la masculinidad. Además, debemos considerar que las transformaciones promovidas desde el sistema educativo deben ir seguidas de conversiones en otras agencias de socialización (Peña y Rodríguez, 2002).

OVIEDO (ESPAÑA), FEBRERO 2012

RECIBIDO: FEBRERO 2012

ACEPTADO: MAYO 2012

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTURIAS, LAURA (2004): «La construcción de la masculinidad y las relaciones de género». CARLOS LOMAS (compilador): *Los chicos también lloran. Identidades, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- COLÁS, PILAR (2007): «La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa». *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1). Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- CONNELL, ROBERT W. (2000): *The men and the boys*. California: University of California Press.
- (1996): «Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools». *Teachers College Record*, 98 (2). Columbia: Columbia University.
- (1995): *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- CORTÉS, JOSÉ MIGUEL G. (2004): *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid: Egalets.
- DE LA MORA, TAMARA y JORGE TERRADILLOS G. (2007): «Reflexiones del armario». *Cuadernos de Trabajo Social*, 20. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GROGAN, SARAH y HELEN RICHARDS G. (2002): «Body image: Focus groups with boys and men». *Men and Masculinities*, 4 (3). London: Sage Publications.
- GUASCH, ÓSCAR (2007): «¿Por qué los varones son discriminados por serlo? Masculinidades, heroísmos, y discriminaciones de género». F. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (editor): *Cultura, homosexualidad y homofobia. Perspectivas gays*. Barcelona: Laertes.
- HOLMES, MARY (2008): *What is gender? Sociological approaches*. London: Sage Publications.
- LOMAS, CARLOS (2008): *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Peñínsula.
- (2007): «¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad». *Revista de Educación*, 342. España: Ministerio de Educación.
- (2004): «¿Los chicos no lloran?». CARLOS LOMAS (compilador): *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.
- (2003): «Masculino, femenino y plural». CARLOS LOMAS (compilador): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- MAC AND GHAIL, MAIRTIN (1998): *The making of the Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.

- MANDEL, LAURIE y CHAROIL SHAKESHFT (2000): «Heterosexism in Middle Schools». N. LESKO (editor): *Masculinities at school*. London: Sage Publications.
- MARTÍN, ENRIQUE (1997): «El grupo de discusión como situación social». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* Nº79. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MARTINO, WAYNE (1999): «‘Cool boys’, ‘party animals’, ‘squids’ and ‘poofers’: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school». *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2). London/New York: Routledge.
- MASSOT, INÉS et al. (2004): «Estrategias de recogida y análisis de la información». R. BISQUERRA ALZINA (coordinador): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- MONTESINOS, RAFAEL (2002): *Las rutas de la masculinidad: ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa Editorial.
- OLAVARRÍA, JOSÉ (2004): «Modelos de masculinidad y desigualdades de género». CARLOS LOMAS (compilador): *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.
- PEÑA, JOSÉ VICENTE y MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ (2002): «Identidades esquemáticas: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu». *Teoría de la Educación* Nº14. Salamanca: Ediciones Universidad.
- RENOLD, EMMA (2004): «‘Other’ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school». *Gender and Education*, 16 (2). London/New York: Routledge.
- RODRÍGUEZ, MARÍA DEL CARMEN y JOSÉ VICENTE PEÑA (2005): «Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelo». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)* Nº112. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SUBIRATS, MARINA y AMPARO TOMÉ (2007): *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la educación*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- TAYLOR, STEVEN J. y ROBERT BOGDAN (2004): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.
- VALLES, MIGUEL S. (2009): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VELASCO, HONORIO y ÁNGEL DÍAZ DE RADA (2009): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.