

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://mcs.hipatiapress.com>

Looking to Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Teaching have about men

Alejandro Martínez-González; Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas
& Lars Bonell-García¹

1) Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle- UAM, Spain

Date of publication: February 21th, 2014

Edition period: February 2014-June 2014

To cite this article: Martínez-González, A., Rodríguez Fernández-Cuevas, A., Bonell-García, L. (2014). Looking to Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Teaching have about men. *Masculinities and Social Change*, 3 (1), 1-17. doi: 10.4471/MCS.2014.39

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/MCS.2014.39>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Looking at Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Education Have about Men

Alejandro Martínez-González
Centro Superior de Estudios
Universitarios la Salle- UAM

Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas
Centro Superior de Estudios
Universitarios la Salle- UAM

Lars Bonell-García
Centro Superior de Estudios
Universitarios la Salle- UAM

Abstract

The latest studies and researches highlight the important role that teachers play in school in addressing and contributing to reach gender equality. Their own perceptions about masculinity and femininity are critical. This article presents the results from a research that was carried out with university students of Primary and Nursery Education of the Educational Center La Salle University-UAM. The students had been chosen specifically because of their future role as references in the children's socialization as well as for the construction of their gender identity. The article presents three important issues: the maintenance of certain hegemonic notions about masculinity, the positive and negative evaluations of these concepts by men and women, and ways and possibilities to overcome hegemonic masculine positions that cause most rejection.

Keywords: masculinities, gender, education, critical communicative methodology

Mirando a los Hombres: Una Aproximación a la Percepción que Tienen de los Hombres las Estudiantes y los Estudiantes Universitarios de Educación Infantil y Primaria

Alejandro Martínez-González
*Centro Superior de Estudios
Universitarios la Salle- UAM*

Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas
*Centro Superior de Estudios
Universitarios la Salle- UAM*

Lars Bonell-García
*Centro Superior de Estudios
Universitarios la Salle- UAM*

Resumen

Los últimos estudios e investigaciones ponen en evidencia el importante papel que el personal docente desempeña desde el ámbito escolar a la hora de abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género, para lo cual resultan determinantes sus propias percepciones sobre masculinidad y feminidad. En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación que, en torno a esta cuestión, se ha realizado con alumnado universitario de Educación Infantil y Educación Primaria del Centro Universitario La Salle-UAM, por su condición de futuros referentes en la socialización de la infancia así como en la construcción de su identidad de género, en el que se ha podido indagar acerca de tres cuestiones relevantes: el mantenimiento de determinadas concepciones hegemónicas acerca de la masculinidad, las valoraciones tanto positivas como negativas que de estas concepciones hacen tanto mujeres como hombres, y las vías y posibilidades para la superación de las posiciones masculinas hegemónicas que causan más rechazo tienen mucho que aportar.

Palabras clave: masculinidades, género, educación, metodología comunicativa crítica

En las conclusiones que el último estudio realizado por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA - Eurydice, 2011 p.9) sobre las diferencias de género en los resultados educativos a nivel europeo, se destaca el hecho de que “las percepciones de los docentes sobre la masculinidad y la feminidad son cruciales para su relación con los alumnos y pueden convertirse en un factor clave para generar un clima de igualdad de género en los centros” (Eurydice, 2011, p.11). Un aspecto referido en su momento por Bordieu (2000) , en el que inciden también otros estudios recientes (Lang, Greig & Connell, 2009; Sánchez Sáinz, 2009; Penna, 2012; García, Larena & Miró, 2012) y cuya relevancia nos llevó a interesarnos por procurar dilucidar en concreto cuáles eran las percepciones que tenía hoy el alumnado universitario de Educación Infantil y Primaria, por su condición de futuros y futuras docentes, en concreto sobre los hombres y la masculinidad, al entender que es en el ejercicio hegemónico de ésta última donde reside un importante riesgo para la integridad e inequidad de las mujeres, y también de los hombres, y cuya superación supondría un paso fundamental para conseguir la igualdad en las diferencias entre todas las personas (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004).

Para ello un equipo de cuatro investigadores vinculados al Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle desarrollamos un trabajo de investigación a lo largo de los años 2011 y 2012, de carácter cualitativo y a través de la metodología comunicativa-crítica, con alumnado matriculado en tercer curso de Diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria y en primer curso de Grado de Educación Primaria y de Educación Infantil, del que se presentan en este artículo los datos obtenidos, primero en torno a la acotación del concepto de masculinidad y de masculinidad hegemónica desde la perspectiva de género, para detallar después las características básicas de la metodología empleada en el trabajo de campo, y finalmente dar cuenta de los resultados obtenidos más relevantes, así como de las conclusiones que se pudieron extraer del mismo.

Marco Teórico. Masculinidad Hegemónica y Educación

Abordar la percepción que el futuro personal docente tiene sobre la masculinidad nos obliga a comenzar acotando el término. Cuando hablamos

4 *Martínez, Rodríguez & Bonell – Looking to Men*

de masculinidad, igual que de feminidad, lo hacemos desde la premisa de que entendemos que las personas están sujetas a un modo de ordenamiento de su práctica social que va más allá del sexo, en la que hombres y mujeres difieren entre ellos y ellas, y que se entiende conceptualmente como género. Un concepto que, como subraya Connell (1997, p.37), “existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social”, y que interactúa como condicionante de la vida social con otros factores como la etnia, la clase social, la edad, la orientación sexual, el padecimiento de una discapacidad e incluso la posición en el orden mundial de la nacionalidad. En este sentido, la masculinidad es la práctica por la que los hombres se comprometen con esa posición de género y los efectos de esa práctica en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura que, asociada siempre a contradicciones internas y rupturas históricas, se ve reflejada fundamentalmente en tres dimensiones: las relaciones de poder, las relaciones de producción y el vínculo emocional (Connell, 1997). Dimensiones todas ellas en las que, en nuestro sistema social, el hombre ostenta una posición dominante (Bordieu, 2000) que hace prevalecer una masculinidad no igualitaria conceptualizada como hegemónica.

Así, esta masculinidad hegemónica alude a la construcción de un modo de posicionamiento de los varones, como hombres, socialmente reconocido, formado por la tradición y el sistema político, social y cultural, y aprendido en los principales entornos socializadores, como son la familia, el grupo de iguales, la escuela o los medios de comunicación, que subordina a otras masculinidades, y cuyas características fundamentales serían las de ser proveedor, trabajador, responsable, racional, emocionalmente controlado, heterosexual activo, jefe del hogar, padre, fuerte y blanco, con dominio sobre otros hombres (Sipión, 2008). En palabras de Lomas (2007), un modo de actuar donde prevalece “el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, o el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo” (p. 95). Y así, un ejercicio de la masculinidad que, como subraya M^a Lucero Jiménez (2009), se mide a través del éxito, el poder y la admiración que los hombres son capaces de generar en los otros, poniéndose especialmente en valor ser independientes, contar solamente consigo mismos, ser siempre fuertes, o ser

capaces de recurrir a la violencia si es necesario: “el varón ejemplar es duro, solitario, no necesita de nadie, es impasible y es viril” (p.36).

Este modo de “ser hombre” no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes, sino más bien, “la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (Connell, 1997, p.11), que se desarrolla y consolida a través de los procesos de socialización y que, como sostiene la teoría del posicionamiento, llega a ser cambiante y rebatido y, por tanto, más complejo que el mero desempeño de un rol fijo (Phoenix, 2002). Es, así, “un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos y con nuestro mundo (...) y que se crea por la cultura” (Kimmel, 1997, p.49), hasta el punto de que más que de masculinidad hegemónica, podríamos hablar de masculinidades hegemónicas, con sus respectivos matices en función de los entornos y culturas en las que se desarrollen. A pesar de lo cual, la mayor parte de ellas se encuentran especialmente próximas al patrón descrito, en la medida en que, como sostiene Kimmel, está emergiendo hoy, fruto de la creciente globalización, una versión hegemónica global (Carabí & Armengol, 2008) que, paradójicamente, continúa manteniendo múltiples rasgos comunes con la definición de virilidad que ya en 1976 Robert Brannon sintetizaba en cuatro frases coloquiales breves (Kimmel, 1997, p.51):

- ¡Nada con asuntos de mujeres! Uno no debe hacer nunca algo que remotamente sugiera feminidad. La masculinidad es el repudio implacable de lo femenino.

- ¡Sea el timón principal! La masculinidad se mide por el poder, el éxito, la riqueza y la posición social.

- ¡Sea fuerte como un roble! La masculinidad depende de permanecer calmado y confiable en una crisis, con las emociones bajo control. De hecho, la prueba de que se es hombre consiste en no mostrar nunca emociones.

- ¡Mándelos al infierno! Exude un aura de osadía varonil y agresividad.

Lo que parece por tanto es que este arquetipo tradicional de masculinidad, lejos de estar en declive, se ve hoy reforzado en los entornos económicos de riqueza y privilegio (Connell, 2012), y sigue inspirando la

conducta de los adolescentes y jóvenes, reproduciéndose en los centros educativos (Lomas, 2007; Peña & Ríos, 2011), que se constituyen en uno de los sitios principales de formación de masculinidad (Connell, 2001). Así, uno de los nuevos retos de la coeducación se sitúa ya no solo en la superación de los arquetipos impuestos femeninos, sino en añadir la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos (Aubert et al. 2004) y el deseo que generan, pues parecen seguir dotados en nuestra sociedad de un peligroso atractivo (Gómez, 2004; Flecha, Puigvert, & Redondo, 2005; Duque, 2006; Padrós, 2012; Flecha, Puigvert, & Ríos, 2013). Algo que, a nuestro juicio, debería abordar el sistema educativo con inexcusable prioridad, pues, como sabemos, trae asociado, además de efectos en la vida académica del alumnado específicamente masculino (Marrs, Sigler, & Brammer, 2012) que le conducen al fracaso o a la mediocridad escolar: “ser inteligente o aplicado académicamente no es considerado realmente masculino y genera impopularidad entre los chicos” (Phoenix, 2002, p.23); importantes consecuencias sociales negativas, entre las que destaca el sexismo, la perpetuación de la homofobia (Penna, 2012) y la violencia de género y la criminalidad (Peña & Ríos, 2011).

Metodología del Trabajo de Campo

Objetivo

Como consecuencia de lo anteriormente descrito y coincidiendo con Lomas en que es hora de trabajar “en favor de otras maneras de entender la identidad masculina que excluyan el ejercicio de la violencia y el menosprecio de las mujeres, y favorezcan la equidad entre los sexos” (Lomas, 2007, p.92), nos hemos querido centrar en conocer en qué medida las personas que serán futuros maestros y maestras siguen atribuyendo y asociando a los hombres rasgos o actitudes propios de la masculinidad hegemónica en nuestro contexto sociocultural y el modo en que los refrendan como buenos o positivos, los subrayan sin más, o los critican y rechazan. Pues, constituyendo ellas y ellos importantes factores de influencia y cambio de la población escolar (Eurydice, 2011), los resultados obtenidos nos pueden ayudar a vislumbrar las posibles transformaciones que están en posición de promover.

Enfoque Metodológico

Para este trabajo se ha optado por realizar un estudio cualitativo desde la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006), a través de diez entrevistas en profundidad y cuatro grupos de discusión comunicativos con alumnos y alumnas que cursan estudios universitarios de Educación Primaria e Infantil en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, que se llevaron a cabo entre julio de 2011 y febrero de 2012.

En concreto las entrevistas se realizaron a cinco mujeres y a cinco hombres estudiantes de tercer curso de la Diplomatura de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años, mientras que en los grupos de discusión participaron, por una parte cinco hombres estudiantes de primer curso de Grado en Educación Primaria y por otra ocho mujeres estudiantes de primer curso de Educación Infantil, todos ellos con edades comprendidas entre los 19 y los 21 años.

Tras la realización y transcripción de las diez entrevistas y dos grupos de discusión, compartimos los resultados obtenidos con dos nuevos grupos de discusión de alumnos y alumnas considerados como consejo asesor (Gómez et al., 2006), para que valorasen los resultados obtenidos en torno a tópicos más o menos sistemáticos relacionados con los hombres, e identificasen los aspectos que se presentan como barreras para la superación de dichos tópicos, así como las vías para el avance hacia la igualdad y la equidad entre sexos.

Resultados Obtenidos sobre los Atributos, Rasgos y/o Actitudes Asociados a los Hombres

Tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión iniciales planteamos un mismo cuestionario que pretendía abordar el análisis sobre la visión del posicionamiento de los hombres, refiriéndonos a ellos como un conjunto social indiferenciado y homogéneo, susceptible por tanto de ser descrito por las personas participantes en la investigación desde miradas estereotipadas, sujetas a generalizaciones, pero donde éstas podrían haber introducido matizaciones en pro de la particularidad de los sujetos, que apenas se produjeron, no encontrando dificultad aparente para atribuir

8 *Martínez, Rodríguez & Bonell – Looking to Men*

conductas o actitudes características de los hombres como colectivo, lo que en sí mismo puede destacarse como un aspecto relevante.

Las preguntas fueron organizadas en dos pares. El primer par giraba alrededor de lo que los y las estudiantes participantes consideraban típico de los hombres y lo que les parecía que les hacía diferentes a las mujeres. Con él se pretendía obtener datos acerca de las atribuciones predominantes para poder contrastarlas con los rasgos propios de la masculinidad hegemónica. En segundo lugar, para poder identificar las valoraciones acerca de los diferentes rasgos, se planteó un nuevo par de preguntas, a saber, qué les gustaba especialmente de los hombres y qué aspectos de su forma de actuar les causaba rechazo. A continuación presentamos los datos obtenidos.

Con respecto a lo que el alumnado participante en el estudio considera que es típico de los hombres, hemos podido observar como las alumnas en concreto destacan aspectos relacionados con el carácter y la forma de encarar la vida y las relaciones. Los hombres aparecen como personas menos reflexivas en el sentido de que “le dan menos vueltas a las cosas”, de que “no se complican tanto la vida”, rasgo asociado a una mentalidad más práctica y directa que la de las mujeres. Los alumnos coinciden con las alumnas en caracterizar a los hombres como más directos y simples -en el sentido de menos reflexivos-. Este aspecto está muy bien valorado tanto entre las alumnas como entre los alumnos. La capacidad para no preocuparse excesivamente es vivida como de gran utilidad para aliviar sobrecargas reflexivas:

A mí me gusta, que a lo mejor tú te has comido mogollón el tarro por un problema y él llega con su simpleza y te dice: no, si esto es así, y punto, no le des más vueltas. Y cómo que te lo da, y es como si estuvieras en un bosque y no ves nada, y él te lleva a la luz (...) Esa simpleza a mí me alivia. (Nuria)

Si la pregunta es si nos gusta ser directos. Yo creo que sí. Mejor que darle vueltas a las cosas. Yo creo que sí. (Alberto)

Cuando las alumnas proyectan este aspecto hacia las relaciones con otras personas, tanto en términos de colaboración como de amistad, emerge una imagen de los hombres caracterizada por una nobleza inocente y franca

que les lleva a ser menos rencorosos y “retorcidos” y más fieles en las relaciones de amistad, aspecto valorado positivamente tanto por las alumnas como por los alumnos: “A mí también me parecen más nobles, yo he trabajado con hombres y con mujeres, y llevo seis años trabajando solo con mujeres, y soy mujer y os digo, que no tiene nada que ver trabajar con hombres (Inés)”. “Los hombre solemos estar siempre muy unidos y siempre nos solemos ayudar unos entre otros y no solemos criticar a otro hombre por otras cosas, siempre solemos estar bastante unidos (Juan Luís)”.

Alumnas y alumnos relacionan la falta de reflexividad con una personalidad más impulsiva, orientada a la acción. Para las alumnas este aspecto tiene como lado oscuro la dificultad para resistir o tolerar la frustración de no conseguir lo que se quiere en el momento en que se quiere. Ello denota cierta inmadurez y desapego que les genera dificultades para sostener el compromiso y el entusiasmo a lo largo del tiempo. En ese sentido, los alumnos ven como rasgo negativo en los hombres el ser más irresponsables: “Una diferencia es que tienen mucha menos tolerancia a la frustración, una mujer sabe enseguida tirar para adelante, un hombre enseguida se le cae el mundo encima (Victoria)”.

La falta de compromiso también queda vinculada a las relaciones afectivas. Las alumnas manifiestan que los hombres no se comprometen de la misma forma que las mujeres en los “temas sentimentales”. Además coinciden en que los hombres tienen muchas dificultades para expresar sus sentimientos, puntualizando que la causa principal de esa dificultad es el miedo a que la gente, especialmente otros hombres, piensen que son débiles, o bien que son homosexuales: “Entonces entre ellos se crea eso y tienen miedo de mostrar sus sentimientos porque su amigo diga que es gay o calzonazos, es el miedo que tienen (Sofía).”

También los alumnos destacan el miedo a expresar sus sentimientos porque eso supone mostrarse como personas débiles:

A ver, lo que parece es que tenemos miedo a que nos vean débiles. Entonces, todo el tema de los sentimientos, o todo el tema de los... parece que lo tenemos un poco vetado. ¿Por qué? Porque entonces no eres fuerte si lloras. Claro, porque se te ve más débil. Porque de cara al resto, parece un síntoma de debilidad (Pedro).

10 *Martínez, Rodríguez & Bonell – Looking to Men*

Este aspecto está valorado como negativo tanto por las alumnas como por los alumnos. Ellas centran la valoración negativa en las dificultades con las que se encuentran para establecer diálogos fructíferos acerca de los sentimientos que cada uno y cada una tiene y que acaban dejando la sensación de que los hombres se comprometen menos en los vínculos sentimentales y afectivos:

Es el hecho de que estás mal, vale, pero dime qué te pasa. Me pone de los nervios, la típica frase de: no me pasa nada, estoy desganado. Es el problema darte contra una pared. Les cuesta expresar sus sentimientos (Paula).

Los alumnos achacan esta dificultad al papel fundamental de los agentes de socialización, como la familia, la escuela o los medios de comunicación, que contribuyen a generar una imagen de lo que es ser hombre que dificulta la emergencia de un abanico más amplio de opciones identitarias ligadas a la masculinidad. Consideran que es un aspecto negativo porque reduce su libertad de elección:

Realmente, no me gusta nada el prototipo que hay de hombre. O sea, yo puedo ser un chico sentimental o que pueda demostrar sentimientos, sin ver que eres más débil...Y realmente poder ser tú en la sociedad ¿Sabes? Sin tener miedo a ser juzgado, a que ninguna persona me diga que no eres un hombre... ¿Sabes? Porque realmente cada uno es como es, ya sea menos fuerte, más fuerte, o más listo,...No sé. No me gusta (Alberto).

Para ellos, la imagen de hombre que no expresa sus sentimientos porque es fuerte, es adoptada como referente por sus grupos de iguales, que acaban presionando a los individuos para que no se alejen del patrón establecido, so pena de quedar excluidos:

Yo creo que a muchos les gustaría ser diferentes pero el miedo al rechazo, la soledad, la presión de grupo...eso es lo que en realidad te hace aceptar que eres así, aunque no seas así. Porque creo que si esa presión de grupo no existiese o no fuese tan fuerte, muchos serían de una manera totalmente distinta y haría muchísimas cosas distintas de las que hacen (Luís).

Para los alumnos, la sociedad establece una clara distinción entre mujeres y hombres en la que el rasgo distintivo de las primeras es el tacto y el de los segundos es la fuerza. Esta distinción cala en los individuos que acaban reproduciéndola en sus interacciones cotidianas, interacciones que influyen en las decisiones que toman las personas en cuanto a qué es lo que les gusta y cómo quieren ser:

Es como separarlo: fuerza y tacto. Por así decirlo. Por ejemplo nosotros estudiantes de magisterio, educación y trabajo social, somos dos, tres, chicos por clase y quince o veinte chicas. Y no es porque nosotros no podamos hacer estas carreras, es porque nadie...un hombre no quiere. Es porque ya. ¿Por qué te metes ahí tío? Métete a una ingeniería, vete a ganar dinero y ese tipo de comentarios (Juan Luís).

Para las alumnas esta distinción también afecta a la manera en que los hombres se relacionan con las mujeres, especialmente cuando están frente a otros hombres. La consecuencia negativa es que los hombres tienden a querer mostrarse como superiores haciendo sentirse inferiores a las mujeres:

No me gusta de los hombres la capacidad que tienen de intentar hacerte sentirte inferior a ellos en determinadas ocasiones, como por ejemplo cuando están con su grupo de amigos y a lo mejor se sienten intimidados por ti o quieren intentar mostrar que son mejores que tú y entonces sacan su lado más chulo (Montserrat).

Cuando esta necesidad de mostrarse fuertes se vincula al ejercicio del poder y de la violencia física o simbólica emerge una actitud agresiva y machista, definida por los alumnos como “chulería”, que se manifiesta tanto en las relaciones entre hombres como entre hombres y mujeres, siendo este aspecto el valorado como más negativo tanto por las alumnas como por los alumnos:

Ante cualquier cosa que sea un motivo de disputa, que se llegue a más, pues que se acabe en una pelea. Pues en vez de resolverlo de una forma más civilizada, pues nos metemos más en la violencia que en el diálogo (Luís).

12 *Martínez, Rodríguez & Bonell – Looking to Men*

El abuso. El abuso de fuerza o el abuso de poder, eso en un hombre es lo que más detesto, es lo que me llevaría a rebelarme contra uno, aunque no llevaría a nada porque evidentemente tendría más fuerza. Pero creo que es la situación más difícil que puede haber entre un hombre y una mujer (María).

Por otra parte, las alumnas manifiestan como rasgo positivo la sensación de seguridad y protección que los hombres pueden brindar, aun cuando reconocen que en muchas ocasiones esa sensación no se corresponde con la realidad:

A mí me pasa muchísimo con mi padre, con él me siento súper protegida, yo estoy con mi padre al lado y pasa cualquier cosa y sé que quedándome a su lado estoy protegida, no me pasa lo mismo con mi madre y eso que mi madre transmite muchísima seguridad y probablemente en momentos caóticos reaccione mejor que mi padre, pero estoy con mi padre y me siento muchísimo más protegida (Alicia).

Para los alumnos ese rol protector está relacionado con un rasgo distintivo del prototipo de hombre: “la fuerza, saber defenderse”. Ese rol está muy presente en la sociedad y se concreta en que en el ámbito familiar los hombres jóvenes cuentan con una mayor libertad de horarios que las mujeres jóvenes, las cuales tienen más limitaciones fruto de la presión familiar y social y del miedo a sufrir agresiones por parte de los hombres.

Es también un poco lo que decíamos antes. Es un poco impuesto por la sociedad. Porque yo el otro día lo hablaba con unas de mi clase que ellas cuando salen de fiesta o lo que sea, a la hora de volver a casa siempre están pendientes de que si un tío les sigue a ver, de que si tengo que llevar las llaves en la mano... Yo cuando vuelvo a mi casa si me sigue un hombre, pues... será por casualidad que me está siguiendo. Pero no me pienso que me vaya a hacer nada. ¿Sabes? Es también un poco impuesto por los padres. Cuando salgas llámame, mándame un mensaje de donde estés (Javier).

El tradicional rol proveedor de los hombres aparece como rasgo distintivo en el discurso de los alumnos que, aunque reconocen que la realidad social ha cambiado mucho en este sentido, afirman que es la fuente de un rasgo masculino característico, “saber buscarse la vida”, y es lo que hace que los hombres quieran entrar antes en el mundo laboral. Por otra

parte rechazan el hecho de que los hombres tengan que ganar más dinero que las mujeres “porque sí”: “En la empresa, en un mismo puesto, cobra más un hombre que una mujer. Porque sí. No me parece justo la verdad (Alfonso)”.

Para las alumnas, la actitud en cuanto a las tareas domésticas queda marcada por la falta de compromiso y la dependencia hacia la capacidad organizativa de las mujeres estableciendo como causa la educación recibida:

Se nos ha quedado la coletilla de ayúdame, parece que continúa siendo la responsabilidad de la mujer, por mucho que nos modernicemos, yo he tenido novio y nos hemos puesto a comer y a la hora de recoger la mesa, la cocina... yo se lo he dicho, por mucho que quieras intentarlo, a veces se nos escapa por la manera que nos han educado (Sofía).

En relación con los gustos, las alumnas caracterizan a los hombres por su afición a ámbitos típicamente asociados al género masculino como el fútbol y los deportes en general o la informática y los videojuegos. Los alumnos, por su parte, también caracterizan a los hombres por su atracción hacia ese tipo de ámbitos añadiendo espacios tradicionalmente masculinos como los bares y enfatizando la dimensión tecnológica entendida como algo alejado del mundo de los sentimientos: “Todo lo que no implique sentimientos tiernos y cosas así (Luís)”.

La lectura de estos datos por los propios participantes en la investigación abrió también la posibilidad de reflexionar en torno a ellos, tomar conciencia de la vigencia de roles propios de la masculinidad tradicional hegemónica y pensar en la necesidad y posibilidades de afrontar su superación.

De este modo se identificaron algunos aspectos que se presentan como barreras para la transformación y el avance hacia la igualdad, a saber, el miedo de los hombres a no ser aceptados por su grupo de iguales al no seguir los estereotipos marcados; la vigencia de la inculcación de los estereotipos de masculinidad hegemónica en la educación de los niños y niñas; y el hecho de que se reclame y demande la toma de conciencia a las mujeres, pero no a los hombres.

Unas barreras para cuya superación se sugieren tres posibles líneas de acción. Por un lado, potenciar la comunicación y el diálogo entre hombres y

mujeres y entre hombres y hombres sobre los estereotipos como vía para superarlos, aspecto en el que también se incide desde Naciones Unidas (Lang, Greig, & Connell, 2009) y que ya se reclamó hace casi dos décadas en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y la IV Conferencia Mundial sobre Mujeres en Beijín (1995) cuando enfatizaron la importancia de incluir a los hombres en los esfuerzos por mejorar el status social de las mujeres.

Por otro, generar espacios de reflexión en la formación del profesorado sobre la equidad de género, en la misma línea que ya concluía Connell (2001, p.169) cuando subrayaba que “las escuelas contribuirán realmente a un futuro de relaciones de género más justas y más civilizadas, si se abordan estos temas de forma reflexiva”.

Y, en tercer lugar, procurar fomentar que se dé más importancia en las relaciones a los argumentos que a la fuerza y el poder, en coincidencia con los resultados obtenidos en otros estudios (Ríos & Christou, 2010).

Conclusiones

La literatura referenciada en el marco teórico del estudio realizado pone de manifiesto que el arquetipo tradicional de masculinidad continúa estando vigente e inspirando la conducta de adolescentes y jóvenes, lo que supone una importante barrera para la superación de la desigualdad y la violencia de género. En este sentido, los resultados obtenidos no hacen más que refrendar dichos datos al poner en evidencia que buena parte de los atributos, rasgos y actitudes que las y los futuros profesionales de la educación participantes han señalado en su discurso como identitarios de los hombres, coinciden con los que los estudios sobre masculinidades atribuyen a la masculinidad hegemónica.

No obstante, el hecho de que lo consideren así, no supone necesariamente que los alumnos y las alumnas participantes lo aprueben o lo acepten. Es más, en sus discursos parecen coincidir en mostrar un importante rechazo, al menos en el plano ético, a la idea de superioridad del hombre frente a la mujer y a la práctica de la violencia física o simbólica, al tiempo que hacen especial hincapié en las consecuencias limitadoras y/o negativas que la asunción del rol de la masculinidad tradicional entraña para los propios hombres.

Junto con estas constataciones, podemos destacar como aportaciones del trabajo realizado para la consecución de una sociedad más igualitaria y la superación de inequidad de género, la identificación de la necesidad de incorporar a los hombres, junto a las mujeres, en el debate y la reflexión en torno a las cuestiones de género, apelando así a su corresponsabilidad. También se pone en evidencia, en la línea señalada ya por Gómez (2004) y Flecha, Puigvert y Ríos (2013), que se hace necesario fomentar la creación de espacios de interacción y diálogo igualitario en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, donde se puedan analizar y cuestionar los procesos de socialización que mujeres y hombres estamos teniendo en torno a los roles de género para la superación del modelo de masculinidad tradicional dominante.

Referencias

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Carabí, A., & Armengol, J.M. (Eds.) (2008). *La masculinidad a debate*. Barcelona: Icaria.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés & J. Olavarría. *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp.31-48). Chile: Isis Internacional.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, R. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 4-18. doi: [10.4471/MCS.2012.0](https://doi.org/10.4471/MCS.2012.0)
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- EURYDICE (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Revista Feminismo/s*, 6, 107-120.

- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2 (1), 88-113. doi: [10.4471/rimcis.2013.14](https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14)
- García, C., Larena, R., & Miró, I. (2012). Participación de las "Otras Mujeres" en las escuelas: Superando estereotipos de género y mejorando el aprendizaje. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37-55. doi: [10.4471/remie.2012.02](https://doi.org/10.4471/remie.2012.02)
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Jiménez, M.L. (2009). Transformaciones en el mundo del trabajo: Sus efectos en las subjetividades masculinas y en las relaciones entre los géneros. *Revista Científica de UCES*, 13(2), 27-50.
- Kimmel, M.S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés & J. Olavarría. *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp.49-61). Chile: Isis Internacional.
- Lang, J., Greig, A. & Connell, R. (2009). *El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad entre los géneros. En la mujer en el 2000 y después*. Nueva York: Naciones Unidas. División para el adelanto de la mujer.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Marrs, H., Sigler, E.A., & Brammer, R.D. (2012). Gender, masculinity, femininity and help seeking in college. *Masculinities and Social Change*, 1(3), 267-292. doi: [10.4471/MCS.2012.16](https://doi.org/10.4471/MCS.2012.16)
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1 (2), 165-183. doi: [10.4471/MCS.2012.10](https://doi.org/10.4471/MCS.2012.10)
- Peña, J.C., & Ríos, O. (2011). *Actos comunicativos que promueven nuevas masculinidades en los centros educativos*. Comunicación presentada en I Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo- CIME, Barcelona, España, 7-8 de Octubre. Recuperado de

http://www.cime2011.org/home/panel4/cime2011_P4_OriolRios_JuanCarlosPena.pdf

- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Phoenix, A. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: Muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. *Nómaditas*, 16, 28.39.
- Ríos, O., & Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista Signos*, 43 (2), 311-326.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400004>
- Sánchez Sainz, M. (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*. Madrid: Catarata.
- Seidler, V. J. (2006). *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. Barcelona: Montesinos.
- Sipión, C. (2008). Patriarcado, masculinidad y violencia. Posibles relaciones conceptuales. *Magenta, Revista sobre masculinidades y género*, 1, 10-15.

Alejandro Martínez-González, es profesor titular del Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle- UAM.

Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas, es profesora titular del Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle- UAM.

Lars Bonell García, es profesor titular del Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle- UAM.

Dirección de contacto: Correspondencia directa con Alejandro Martínez-González en el Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle- UAM, c./La Salle, 10, 28023 Madrid, España, email: alejandromg@lasallecampus.es.