

"La justicia está en respetar a los demás desde su condición, valorando sus circunstancias".



"La igualdad de los números es una condición de comparación, la igualdad de la vida es una condición de justicia".



Runa



Runa significa en lengua kichwa “ser humano”.

El diccionario de la lengua española recoge este término como “hombre indio”, un reduccionismo de la definición de un concepto que apela a lo universal, al encuentro fraterno de todos los pueblos en la celebración de la interculturalidad como aguja que enhebra nuestro destino común.



Masculinidad(es) en cuestión. Reflexiones desde el campo de la formación docente

Blanca Edurne Mendoza Carmona

Resumen

Los estudios sobre hombres y masculinidad son áreas de conocimiento actuales, que surgen de los estudios feministas y de la discusión sobre la relación entre género, desigualdad y poder. Estos estudios han sido fuertemente criticados al considerar que el enfoque en la masculinidad, entendida sobre todo desde la idea de masculinidad hegemónica, invisibiliza los problemas estructurales de violencia y desigualdad hacia las mujeres. Sin embargo, la comprensión de la masculinidad como algo cambiante y con el potencial de generar mejoras sociales, ha llevado a considerar su replanteamiento por la comunidad académica. En consecuencia, el contexto escolar se percibe como un espacio fundamental para conocer los significados alrededor de la construcción de masculinidades y su visibilización, para promover una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave:

Masculinidades, Masculinidad hegemónica, Educación, Escuela.

Abstract

Men's studies and masculinity are current knowledge areas that emerge from the feminists' studies and the discussion on the relation between gender inequality and power. These studies have been strongly criticized because is considered that the focus on masculinity, understood from the idea of hegemonic masculinity, neglects the problems of violence and inequality towards women. However, the understanding of the notion of masculinity as something "fluid" and with the potential for social change has led the academic community to consider new ways of approach it. In consequence, the school is perceived as fundamental space to understand the meanings around the construction of masculinities and make it visible in order to promote a more just and equal society.

Key words:

Masculinities, Hegemonic masculinity, Education, school.

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una aproximación teórica y conceptual sobre la construcción de la noción de masculinidad, particularmente enfocada al contexto escolar, que sirva de base para el planteamiento de investigaciones educativas dentro del contexto ecuatoriano. En este sentido, he tomado prestado el título de uno de los trabajos del antropólogo Joan Vendrell¹ para referirme a la noción de masculinidad como un concepto que se encuentra “en cuestión” dentro del campo escolar, no solo con relación a la forma en cómo se educa a niños y jóvenes, sino desde el rol de los propios docentes. Sin embargo, a diferencia de Vendrell (2002) quién expresa el “peligro” de enfocarnos en el estudio de la masculinidad desde una postura occidental y psicológica que reste importancia a cuestiones de violencia y desigualdad hacia las mujeres, considero necesario el análisis de este concepto precisamente para comprender cómo se construye la masculinidad desde los espacios escolares, y cómo esta influye dentro y fuera de ellos.

Es a partir del auge de los estudios feministas, cuando las mujeres comienzan a cuestionar los roles que tradicionalmente les han sido asignados y a redefinir sus identidades en busca de la equidad, que la idea de “ser hombre” comienza también a ser cuestionada. Hasta ese momento, aquellas características consideradas de “orden natural” sobre lo masculino y femenino se percibían como algo claro, evidente y contrario; los hombres gozaban de un espacio privilegiado que legitimaba su posición dominante frente a las mujeres. En este sentido, ellos han tenido menos necesidad de problematizar su posición y problematizarla, a diferencia de las mujeres que son más

¹ Ver Masculinidad en cuestión: reflexiones desde la antropología.

conscientes de su situación subordinada (Connell, 2001; Vendrell, 2002).

No obstante, esta postura teórica nos lleva a una comprensión dicotómica, antagónica y homogénea sobre las relaciones hombres-mujeres, la construcción de las subjetividades masculinas, y la relación entre poder-género. Si bien no podemos negar que existen estructuras que generan procesos de desigualdad y subordinación que afectan a las mujeres (y en esto concuerdo con Vendrell sobre que sería “peligroso” ignorarlo), considero que también es necesario comprender la masculinidad no como un objeto estático e inmutable, sino como una construcción flexible y contextual, por lo que sería conveniente hablar en términos de masculinidades.

De los estudios sobre hombres a la deconstrucción de la masculinidad hegemónica

Para hablar sobre estudios y teorías de la masculinidad tenemos primero que referirnos a la teoría feminista y estudios de género, quienes son precursoras de este nuevo campo de conocimiento. A partir de los movimientos por los derechos de las mujeres y la teoría feminista (enmarcadas en el contexto estadounidense de la década de los sesenta y setenta, se comienza a comprender el vínculo que existe entre género y poder, y cómo este se conforma a partir de estructuras patriarcales que no solo regulan las conductas y roles de las mujeres, sino también de los hombres (Gurfinkel, 2012). Con el surgimiento de los estudios de género en los años noventa, se abre un campo de investigación sobre la complejidad de la construcción del género, pasando de una idea binaria y esencialista a una plural y “flexible”. De estos aportes surgen los estudios sobre hombres o men’s studies desde el campo de la sociología, cuyo objetivo es conocer cómo se construye la identidad masculina, los roles sexuales y la relación entre masculinidad y poder (Connell, 2001; Vendrell 2002; Gurfinkel, 2012).

En el marco de los estudios sobre hombres, surge la noción de masculinidad hegemónica, propuesta por R.W. Connell en los años noventa, para impulsar discusiones conceptuales sobre la masculinidad, las experiencias de los cuerpos masculinos, y sobre el rol de los hombres en las políticas laborales. Para fundamentar este concepto, la autora retoma el término gramsciano² de hegemonía para referirse a como un grupo social mantiene una relación de poder y dominación frente a otros grupos. En este sentido, la masculinidad hegemónica se entiende como aquel “ideal” de ser hombre; un patrón de prácticas (acciones, roles y expectativas) que le permiten a los hombres mantener una postura dominante frente a las mujeres pero también frente a otros hombres (Connell & Messerschmidt, 2005; Díez, 2015; Bhana & Mayeza, 2019). A pesar de las fuertes críticas que este concepto ha recibido en cuanto a que se trata más bien de un “falso problema” creado desde el imaginario occidental³, también ha contribuido con descubrimientos sobre la existencia de diferentes formas de masculinidad



² Gramsci contribuyó con los conceptos de hegemonía y bloque hegemónico para explicar cómo un grupo social puede ejercer pautas o intereses que se conforman como “ideas universales” y que establecen condiciones, reglas y normas bajo las cuales el resto de los grupos subordinados se acoplan. Hegemonía no significa violencia pero puede ser apoyada por la fuerza; significa “avanzar” a partir de la cultura, las instituciones y la persuasión.

³ Sobre esto, Vendrell (2002) critica como la discusión sobre masculinidad no sería más que una “importación” de categorías, problemas y situaciones provenientes de una cultura particular a otras donde no tienen el mismo significado; por lo tanto, fuera de este contexto, hablar de masculinidad sería una imposición colonial.

que se construyen en oposición y “complicidad”⁴ a su contraparte hegemónico (Díez, 2015), estableciendo un modelo de múltiples relaciones de poder en las que también intervienen las mujeres.



Este conocimiento sobre las jerarquías de masculinidades surgió de las experiencias de violencia y prejuicio de hombres homosexuales, y de los estudios sobre las relaciones contradictorias de estos con la idea de patriarcado y de masculinidad hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005; Msihl, 2012). Sin embargo, en las últimas décadas han surgido nuevos estudios empíricos sobre jerarquías de género y culturas locales de masculinidad relacionados con otros tipos de grupos y contextos, particularmente el escolar (Ceballos, 2012; Bartholomaeus, 2013; Díez, 2015; Bhana & Mayeza, 2019). Estos estudios han añadido a la discusión sobre masculinidad un “realismo etnográfico” (Connell & Messerschmidt, 2005), confirmando la existencia de una diversidad de masculinidades y de una complejidad en la construcción de las mismas.

Así, el estudio sobre las masculinidades abre espacios de discusión para asuntos relacionados no solo con el poder, el liderazgo y la violencia, sino también hacia cambios en la sexualidad y en las relaciones intrafamiliares, lo que nos lleva a la necesidad de una reformulación de este concepto para adaptarlo a las necesidades y realidades de las sociedades contemporáneas. La apuesta “positiva” por los estudios sobre masculinidad (Connell & Messerschmidt, 2005; Díez, 2015) es de desplazar “viejas formas de masculinidad” por formas menos opresivas

⁴ La idea de la “masculinidad cómplice” surge para explicar una forma complementaria de masculinidad hegemónica en la que los hombres que no pueden lograr estos “ideales” de masculinidad, aspiran y desean hacerlo realizando ciertas prácticas que les permiten beneficiarse de posiciones jerárquicas frente a otras masculinidades y a las mujeres (Schongut, 2012; Díez, 2015).

y equitativas de “ser hombre”, reconociendo que en esta construcción es algo flexible y que responde a contextos y realidades particulares. En el marco de estos debates surgen investigaciones orientadas a comprender la construcción de subjetividades masculinas dentro de los contextos escolares.

Género y masculinidades en las escuelas

Uno de los objetivos de las investigaciones sobre niños, adolescentes y jóvenes en el contexto escolar ha sido comprender y analizar las formas de aprendizaje social de la masculinidad dentro de las instituciones educativas y el modo en que estas contribuyen o no, a favorecer la equidad de género (Díez, 2015). Sin embargo, no todas las investigaciones ponen de relieve la capacidad de agencia⁵ y la subjetividad de estos agentes en la construcción de sus masculinidades; en algunos casos puede asumirse que ellos simplemente se limitan a internalizar roles de forma pasiva a través de figuras como la del docente, quién desempeña un papel fundamental en el ámbito escolar a la hora de construir ideas sobre las percepciones del género, y de lo que es “ser hombre” y “ser mujer” (Skelton, 2001; Martínez, Rodríguez y Bonell, 2014; Díez, 2015).

En general, estas investigaciones concuerdan en que las escuelas son espacios donde constantemente se reproducen prácticas masculinizantes (Connell, 2001), que muchas veces contradicen los ideales de equidad de género. Sin embargo, algunos de estos trabajos también evidencian como en el contexto escolar se ponen en juego las agencias de las personas involucradas, generando prácticas y actitudes de resistencia frente a estas prácticas (Bhana & Mayeza, 2019). Estas investigaciones nos ofrecen un panorama muy interesante sobre la diversidad de situaciones, confrontaciones, negociaciones y transformaciones que niños,

⁵ La noción de agencia se refiere a la capacidad socioculturalmente mediada de actuar (Ahearn, 2013). Toda acción está socioculturalmente influida, tanto en su producción como en su interpretación. La agencia involucra un ejercicio de poder en el sentido de influir en la constitución y reconstitución del mundo.





adolescentes y jóvenes experimentan en la construcción de sus masculinidades.

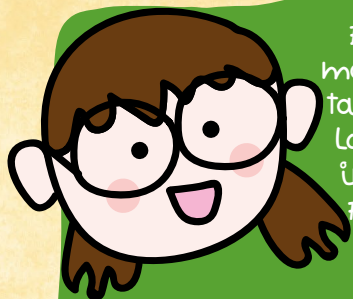
En cuanto a las prácticas masculinizantes en el contexto escolar, se pone de relieve como estas pueden verse implícitas en cuestiones como las divisiones del currículo, los sistemas disciplinarios, códigos de vestimenta, destrezas físicas (deporte), imposición de jerarquías y competitividad (Connell, 2001; Díez, 2015). Estas prácticas promueven la reproducción de una masculinidad hegemónica en dos sentidos: externa, refiriéndose a la dominación frente a las mujeres, e interna en cuanto a la subordinación de otras masculinidades (Demetriou, 2001); siendo el propio Estado quién a través de las instituciones escolares y el currículo definen qué masculinidades y feminidades son más adecuadas.

A partir de estas prácticas hombres y mujeres se socializan de forma diferente, lo que influye

en sus actitudes hacia la escuela, su trabajo escolar y sobre cómo deben aprender (Skelton, 2001; Paechter, 2007; Díez, 2015). En el caso de los hombres, diversos estudios indican la importancia de aparentar despreocupación por el trabajo escolar o logros obtenidos “sin esfuerzo” para causar impresión y aceptación social entre su grupo de pares (Renold, 2004; Swain, 2004). Surgen así estereotipos sobre los niños, adolescentes y jóvenes como desordenados, desinteresados, distraídos y con actitudes disruptivas dentro del salón de clases, mientras que las niñas son adjetivadas como responsables, organizadas, cuidadosas y tranquilas⁶ (Díez, 2015). Aquellos niños o jóvenes que no se adaptan a estas expectativas

⁶ De acuerdo con Archer (2008) tanto el profesorado como las familias esperan que las niñas muestren ciertas conductas consideradas propias de su género como ser tranquilas, calladas, responsables y dóciles; estas conductas corresponden al modelo de comportamiento escolar deseado y pueden influir positivamente en sus trayectorias académicas a diferencia del caso de los niños sobre quienes no recaen estas expectativas.

y actitudes son interpelados, muchas veces a partir de las burlas y la violencia por sus pares masculinos, tal como lo demuestran Bhana & Mayeza (2019) en su estudio sobre niños sudafricanos en las escuelas públicas.



Estas formas de masculinidad hegemónica también se construyen en los espacios escolares informales, es decir, fuera del aula de clases. En estos espacios, la masculinidad se representa comúnmente en torno a la sexualidad: los estudiantes usan un discurso normado por la heterosexualidad para consolidar su propia jerarquía y el mantenimiento de una reputación no homosexual (Díez, 2015), que es lo que se espera de ellos, pero también distanciándose de características consideradas femeninas. Por eso es que en el contexto de estos espacios otro tipo de masculinidades que salgan de esta norma se clasifican como "desviadas", y los niños o jóvenes que participen de ellas pueden sufrir discriminación social y emocional (Rehoid, 2004; Díez, 2015; Bhana & Mayeza, 2019).

Estas diferencias entre la socialización, el desempeño académico y las expectativas sobre la escolarización de niños y niñas, muchas veces se discuten desde posturas simplistas y bastante cuestionables fuera de la academia que consideran que la atención hacia los problemas estructurales relacionados con la inequidad de género han beneficiado sobre todo a las mujeres dejando de lado las necesidades de los hombres. Este tipo de afirmaciones antagónicas son sobre todo debatidas desde espacios no académicos y científicos, como desde los medios de comunicación, con la finalidad de generar debates y polémicas en torno a los movimientos feministas y anti feministas (Díez, 2015). Sin embargo, este tipo de posturas y discusiones, antagónicas y esencialistas, dejan de lado una diversidad de realidades y relaciones escolares, como la cuestión de que el mejor desempeño académico de las niñas no siempre conlleva

oportunidades y equidad laboral (Shavarini, 2005), o de que en el contexto escolar los niños reciben más atención por parte de las docentes que las niñas (Chen & Rao, 2011).

A partir de estos ejemplos es evidente que los asuntos relacionados con la educación y el género son más complejos y no se pueden generalizar. En este sentido, en el campo de la investigación educativa surgen preguntas relacionadas con la forma en cómo se educa a los niños y niñas, en cómo las instituciones influyen en la construcción de sus identidades, y qué enfoques pedagógicos se deberían utilizar para trabajar la perspectiva de género en las escuelas. Estas cuestiones nos llevan a considerar la relevancia de los estudios de género, pero también sobre la conformación de las masculinidades.

En la configuración de la masculinidad en la escuela, influyen diversos elementos como la etnia, la clase, el contexto sociocultural, la estructura familiar, la religión, la orientación sexual, entre otros. Pero también hay que tener en cuenta la situación contextual de las propias instituciones (Díez, 2015) ya que aunque esta construcción se vea influida por una masculinidad hegemónica y una cultura dominante, las instituciones tienen sus propios parámetros y reglas para regular las cuestiones relacionadas con el género, lo que Connell (2001) llama "régimen de género".

Este régimen está conformado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico que influyen en el surgimiento de diferentes formas de performar el género y la masculinidad (Connell, 2001; Butler, 2007; Díez, 2015), que pueden no necesariamente ser coherentes con el ideario de la institución y del modelo pedagógico sobre el que se fundamenta. Por ejemplo, en las escuelas generalmente observamos una construcción heteronormativa y dicotómica de lo masculino y femenino: equipos de niños y niñas, uniformes de niños y niñas, actividades para niños y niñas, conductas de niños y de niñas; en cuanto al currículo, esto es más visible en los libros de texto.

El contexto escolar, al igual que otras estructuras sociales y del Estado, también responden a disposiciones enmarcadas en reglas culturales y sociales. Connell (2001), menciona que existen cuatro relaciones que definen el tipo de régimen de género dentro de las escuelas:

1. Las Relaciones de poder: que se dan entre maestros (supervisión y autoridad) pero también en patrones de dominio, acoso y control entre estudiantes.
2. La división del trabajo: como las especializaciones y orientaciones vocacionales formales e informales que dividen las actividades "para hombres" y "para mujeres", como por ejemplo cuando el docente pide que "los varoncitos fuertes" ayuden a cargar algo o que las "muñercitas" ayuden a ordenar el aula.
3. Patrones de emoción: que se relaciona sobre todo con las reglas sobre afectividad dentro de las instituciones; la mayoría de ellas relacionadas con el control de la sexualidad y las expectativas sobre los roles de género.
4. Simbolización: si bien se importan símbolos provenientes de una cultura más amplia o dominante a los contextos particulares, cada escuela también tiene su propio sistema de símbolos.

Este tipo de instituciones coeducativas que operan muchas veces desde la ideología de la diferencia dicotómica de dos géneros, hombres y mujeres, pueden estar contribuyendo a la reproducción de estereotipos que contradicen la perspectiva de equidad y diversidad. En el caso de la experiencia de estudiantes homosexuales o de otro tipo de diversidades sexuales, esta puede ser invisibilizada de la cultura escolar y del currículo, lo que conlleva a situaciones de hostilidad o donde los docentes encuentran problemas para manejar la diversidad en sus aulas (Msibi, 2012; Bhana & Mayeza, 2016).

En cuanto a la relación entre el rol del docente y la construcción del género, numerosas investigaciones ponen de relieve la influencia que estos tienen en la conformación de las identidades de sus estudiantes (Skelton, 2001; Chen & Rao, 2011; Meland & Kaltvedt, 2019). Los docentes contribuyen a la reproducción de roles y jerarquías de género, reforzando muchas veces la idea de masculinidad hegemónica. En este sentido, investigaciones como las de Msibi (2012); García, Larena & Miró (2015), y Díez (2015) alertan que mientras los docentes en activo, así como los futuros docentes, sigan percibiendo esta visión hegemónica como normal y beneficiosa, y sigan reproduciendo un lenguaje e ideología sexista sin cuestionar ni reflexionar sobre su origen y sus implicaciones, persistirán situaciones de "invisibilidad, exclusión, subordinación y desvalorización hacia las mujeres" (Díez, 2015, p. 87) y hacia otros colectivos diversos.

A partir de estos regímenes e imposiciones de estructuras hegemónicas y exclusivas también se crean espacios de negociación y transformación, es decir, que los términos de participación en la masculinidad hegemónica son negociables, y cada persona decide cómo se adapta o se resiste a estos; en este sentido, tanto estudiantes como docentes tienen agencia para desafiar imposiciones y regímenes de género. Por ejemplo, en el contexto escolar se ha encontrado que los niños pueden llegar a rechazar y resistir actitudes de violencia, relacionadas con la masculinidad hegemónica, por parte de otros niños. Su resistencia se ve performada en actitudes que se consideran disruptivas de una identidad masculina dominante, como mantener relaciones de amistad con niñas y ser identificados como "estudiantes buenos e inteligentes" por sus profesores (Bartholomaeus, 2013; Bhana & Mayeza, 2019).

Esta resistencia provoca que los niños sean blancos de ataques verbales y físicos por parte de otros compañeros y sean subordinados al nivel de mujeres y homosexuales, considerados como "débiles". En la construcción de la



masculinidad existen diferentes tipos de negociaciones que permiten a niños, adolescentes, jóvenes y adultos posicionarse y “hacer valer” su masculinidad; así se puede evidenciar que existen diferentes masculinidades y prácticas de masculinidad.

Es importante mencionar que estos niños tienen el potencial para ejercer una masculinidad hegemónica pero deciden no hacerlo al romper con patrones y reglas relacionados con esta, como es el caso de la violencia. De acuerdo con los aportes de Bhana & Mayeza (2016, 2019), estos niños tienen una comprensión más consciente y refinada de su vulnerabilidad y de la construcción de su resistencia.

No obstante, a pesar de que estas formas de masculinidad rechazan ciertas ideas y patrones de la masculinidad hegemónica, existen paralelos y “límites” que no son cruzados por aquellos niños con actitudes de resistencia; estos paralelos se relacionan con la subordinación de las mujeres y otras formas de diversidad sexual, particularmente las homosexuales. Es decir que aunque los niños muestren una mayor apertura a relacionarse con niñas esto no implica que las consideren iguales a ellos, sino que sus relaciones siguen mediándose a partir de estructuras jerárquicas donde las mujeres tienen un rango inferior o son “más débiles”.

En el caso de la homosexualidad, los niños mantienen una postura de menosprecio y prefieren no involucrarse con compañeros que se identifiquen, o sean identificados, como tal.

En este sentido, ambas categorías, tanto de aquellos que buscan performar la masculinidad hegemónica como de aquellos que la resisten, siguen operando bajo un mismo sistema patriarcal de relaciones que subordina a las mujeres y a otras formas de diversidad sexual (Msibi, 2012; Bartholomaeus, 2013; Bhana & Mayeza, 2019); en este escenario, la masculinidad se relaciona con prácticas e ideologías que combinan resistencia y hegemonía. Por lo tanto, la construcción de la masculinidad no es algo coherente, sino (como se ha mencionado anteriormente) muy complejo. Niños, jóvenes y adolescentes pueden oponer resistencia a prácticas de hegemonía masculina mientras performan otras (Bhana & Mayeza, 2019).

Algunas conclusiones y reflexiones

Los trabajos y posturas teóricas antes expuestas ponen de manifiesto la bastedad de la discusión en torno a la construcción de la masculinidad y su potencial de resistencia y cambio; la masculinidad se percibe entonces como algo fluido y diverso en vez de estático y homogéneo, es decir, como masculinidades. En el marco de las investigaciones educativas los estudios sobre género y masculinidades ponen en evidencia un problema más tangible y es que muchos programas públicos dirigidos a las instituciones educativas no tienen un fundamento científico en su desarrollo. Incluso desde el campo científico se presta poca atención a la investigación en contextos escolares (Díez, 2015). Por eso es que se considera tan necesaria la formación de docentes que generen investigación sobre su propio contexto escolar ofreciendo nuevos conocimientos y aportes desde sus propias experiencias.

El contexto escolar es un espacio fértil para plantearnos preguntas y ofrecer nuevos conocimientos científicos sobre el impacto que la formación escolar tiene en las vidas y experiencias de niños,

adolescentes y jóvenes. Como educadores, nos vemos en la responsabilidad de reflexionar y cuestionarnos constantemente sobre nuestras prácticas y discursos. En este sentido, uno de los nuevos retos que tenemos es el de superar los patrones de masculinidad hegemónica que fomentan la reproducción del sexismo, la homofobia y la violencia de género. Esto tiene que promoverse desde el propio sistema educativo, tanto en lo referente a la capacitación del profesorado como a los contenidos del currículo escolar.

En este texto se buscó discutir la noción de masculinidades como una construcción que pone en "tela de juicio" los regímenes de género y las prácticas masculinizantes que se dan dentro del contexto escolar, y que parten de una distinción jerárquica y esencializante de lo masculino y lo femenino, frente a masculinidades con el potencial de ser más justas y equitativas; una postura más bien "positiva" pero que vale la pena considerar como docentes e investigadores.

*Agencia se refiere a la capacidad socioculturalmente mediada de actuar; esto quiere decir que toda acción que realizamos está influida por nuestro contexto social y cultural tanto en su producción como en su interpretación (Ahearn, 2013).

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. (2013). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30 (2001), 109–137.
- Archer, L. (2008). The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematization of educational femininities. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89-107.
- Bartholomaeus, C. (2013). Colluding with or challenging hegemonic masculinity? Examining Primary School Boys' Plural Gender Practices. *Australian Feminist Studies*, 28 (77), 279–293.
- Bhana, D., & Mayeza, E. (2016). 'We don't play with gays, they're not real boys...they can't fight': Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in primary years of schooling. *International Journal of Educational Development*, 51, 36-42.
- Bhana, D., & Mayeza, E. (2019). 'Cheese boys' resisting and negotiating violent hegemonic masculinity in primary school. *NORMA*, 4 (1), 3-17.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del 'deber ser' hombre. *Última Década*, 36, 141-162.
- Chen, E. & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64, 103–116.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Education*, 19 (6), 829-859.
- Demetriou, D. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2015), 79-98.



García, C., Larena, R., y 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.

Gurfinkel, H. (06 de diciembre de 2012). *Masculinity Studies: What is it, and why would a feminist care?* [Entrada en Blog]. SIUE Women's Studies Program. Recuperado de <https://normasapa.com/como-referenciar-blog-con-normas-apa/>

Martínez, A., Rodríguez, A., & Bonell, 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.

Meland, A., & Kaltvedt, E. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189 (1), 94-103.

Msibi, T. (2012). 'I'm used to it now': Experiences of homophobia among queer youth in South African schools. *Gender and Education*, 24 (5), 515-533.

Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.

Renold, E. (2004). Other boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266.

Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2 (2), 27-65.

Shavarini, M. (2005). The feminisation of Iranian higher education. *International Review of Education*, 51(4), 329-347.

Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.

Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11 year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 169-185.

Vendrell, J. (2002). La masculinidad en cuestión. Reflexiones desde la antropología. *Nueva Antropología*, XVIII (61), 31-52.

Ph.D. Blanca Edurne Mendoza Carmona

Docente-investigadora
blanca.mendoza@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación-UNAE y Ph.D en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Se especializa en temas de género, diversidad, educación superior y didáctica de la investigación educativa.

