

## Nuevas masculinidades y educación liberadora

Oriol Rios

*Rovira i Virgili University (Spain)*

[joseoriol.rios@urv.cat](mailto:joseoriol.rios@urv.cat)

*Received November, 2014*

*Accepted May, 2015*

---

### Resumen

**Objeto:** La investigación sobre masculinidades en educación se ha centrado principalmente en analizar la organización de los espacios escolares y la atención prestada a los alumnos y a las alumnas. Este análisis ha corroborado la existencia de desigualdades de género en los centros escolares, entre ellas la violencia de género. Este artículo partirá de este bagaje pero tiene como objetivo presentar conocimiento nuevo sobre la influencia de la educación liberadora en la promoción de nuevas masculinidades alternativas.

**Diseño/metodología/enfoque:** A partir de una metodología cualitativa de orientación comunicativa se ha recogido la voz de chicos jóvenes y adultos que han participado en actuaciones educativas, basadas en una pedagogía liberadora, que han contribuido a su transformación o consolidación en nuevas masculinidades alternativas.

**Aportaciones y resultados:** Los resultados explican por qué la educación liberadora puede contribuir a potenciar nuevas masculinidades alternativas. Especial hincapié se realiza en la evolución de las masculinidades tradicionales oprimidas hacia nuevas masculinidades alternativas. En este sentido se subraya cómo las primeras, que no contribuyen a la violencia género pero tampoco la superan, están caminando hacia el modelo de las nuevas masculinidades alternativas gracias a los planteamientos organizativos de la educación liberadora.

**Implicaciones prácticas:** Proveer de conocimiento científico que sirva de base para prácticas educativas dirigidas a la prevención de la violencia de género.

**Implicaciones sociales:** El impacto social se refiere al efecto del conocimiento científico en la calidad educativa y en la socialización en modelos de masculinidad alternativos superadores del acoso y la violencia de género.

**Originalidad / Valor añadido:** El artículo ofrece conocimiento nuevo en el ámbito de la coeducación que permite superar la doble moral y la atracción hacia la violencia reproducida por los modelos de masculinidad tradicional.

**Palabras clave:** Nuevas masculinidades alternativas, Educación liberadora, Violencia de género

**Códigos JEL:** I24

---

**Title:** New masculinities and pedagogy of freedom

### **Abstract**

**Purpose:** The research on masculinity in education has mainly been focused on analyze the organization of schools and the attention given to the students. This analysis has confirmed the existence of gender inequalities in schools, within them gender violence. This article will start from this background but has as objective to provide new knowledge about the pedagogy of freedom in the promotion of new alternative masculinities.

**Design/methodology:** From a communicative-oriented qualitative methodology the voices of young boys and adult men that have been involved in educational actions, based on a pedagogy of freedom which have contributed to foster new alternative masculinities, have been collected.

**Findings:** The results explain why the pedagogy of freedom can contribute to foster new alternative masculinities. Special attention is paid in the evolution of oppressed traditional masculinities (OTM) to new alternative masculinities (NAM). In this regard, it is highlighted how OTM, that not contributes to gender violence but overcome neither, are walking to become NAM thanks to the organizational approach of the pedagogy of freedom.

**Practical implications:** To provide scientific knowledge which could be used as a basis of the educational practices addressed to prevent gender violence.

**Social implications:** The social impact refers to the effect of scientific knowledge in the educational quality and in the socialization of alternative masculinities which overcome harassment and gender violence.

**Originality/value:** The article provides of new knowledge on the coeducational field which allows overcoming the double standards and the attraction against the violence reproduced in the traditional masculinity models.

**Keywords:** New alternative masculinities, Pedagogy of freedom, Gender violence

**Jel Codes:** I24

---

## **1. Introducción**

La escuela mixta y la coeducación han influido de forma importante en la organización escolar de los centros (Simón, 2000; Hills & Croston, 2012). Las intervenciones que han abordado la igualdad de género en las aulas han supuesto para los profesionales de la educación un replanteamiento de la planificación educativa. Sin embargo, a pesar de los logros cosechados en este ámbito se observan vacíos que la investigación en educación debe considerar. Entre estos vacíos encontramos la ausencia de análisis que identifiquen modelos alternativos de masculinidad que permitan superar la violencia de género y acoso en las generaciones más jóvenes y en los centros escolares (Hlavka, 2014; Sousa, 1999; Renold, 2001). Los resultados que se presentan en este artículo tienen como propósito llenar este vacío considerando las conclusiones a las que se llegó en el proyecto de investigación: "Impacto de los actos comunicativos en la construcción de nuevas masculinidades" (2010-2013) dirigido por la Dra. Marta Soler y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Nacional I+D+i.

Dicha investigación tenía como principal objetivo analizar qué actos comunicativos, incluyendo en este análisis los actos de habla y el lenguaje no verbal, influyen en el reconocimiento y visibilización de identidades masculinas forjadas en la igualdad (Soler, 2010-2013). Este propósito supuso un análisis profundo de los procesos de comunicación entre los sujetos en situaciones cotidianas y sus efectos en la potenciación de masculinidades alejadas del modelo hegemónico. Este marco nos permitió obtener datos sobre dicho impacto en el ámbito educativo, que era uno de los ámbitos en los que se concretaban los seis estudios de caso realizados en la investigación. Uno de estos estudios de caso se realizó en un centro de educación de personas adultas cuya organización y planteamiento pedagógico de fondo sigue las premisas de la pedagogía liberadora de Paulo Freire. Como veremos en la sección de

resultados este enfoque ha favorecido la consolidación de un contexto educativo cuya comunicación revaloriza los modelos de masculinidad alternativos y donde se rechazan situaciones que pueden llegar a acoso o violencia.

El presente artículo está dividido en cinco partes. En las dos primeras se describen algunas de las contribuciones científicas que han abordado la definición de las masculinidades y su tratamiento en los centros escolares. La siguiente parte describe la metodología utilizada considerando el proceso de recogida de datos y su análisis. En la cuarta parte del artículo se presentan los resultados obtenidos. Finalmente se presentan las conclusiones en las que se describen las posibles implicaciones prácticas del artículo.

## ***2. Estudios sobre masculinidad y nuevas masculinidades alternativas***

La conceptualización en torno a la "masculinidad hegemónica" ha sido una de las temáticas centrales en la literatura científica sobre la construcción social de las masculinidades. En este sentido dicha conceptualización se ha vinculado estrechamente con determinadas problemáticas generadas por algunas de las bases de este modelo como son la violencia de género, la criminalidad y la violencia entre iguales (Connell, 2006; Messerschmidt, 1993; Straus, 2004; Oliver & Valls, 2004). Dicho concepto se empieza a utilizar en una investigación que exploraba la desigualdad social en diferentes centros escolares de Australia en la que se profundizó sobre los patrones de género que desarrollaban los chicos y las chicas en el marco escolar (Kessler, Ashenden, Connell & Dowset, 1985). Una de las argumentaciones que se efectuaban entonces en relación a esta temática relacionaba los patrones de género con la naturalización de ambos sexos, en una, tal y como se menciona en la investigación, "Masculinidad Hegemónica" y una "Feminidad Enfatizada". Ambos conceptos hacen referencia a la persistencia de una diversidad de modelos de masculinidad y feminidad existentes, y sobre todo cómo estos se han ido articulando y cuáles han tenido una mayor aceptación.

Uno de los principales referentes teóricos en torno a esta conceptualización es Connell. Connell (1987, 2005, 2006) recupera en su análisis sobre la masculinidad la teorización de Gramsci (1986) alrededor de la hegemonía. Este último asegura que aquellas clases que tienen puestos de poder perpetúan sus privilegios y el control social sobre las clases populares a través del sistema educativo, los medios de comunicación y las instituciones religiosas. Estos instrumentos permiten legitimar una formación en la que los grupos más desfavorecidos interioricen y acepten su situación de desigualdad. En base a este análisis Connell desarrolla lo que significa para ella la masculinidad hegemónica. El autor considera que es un modelo que predomina sobre otros y que puede generar exclusión en aquellos que no lo siguen. Por otra

parte, también argumenta que este tipo de masculinidad va más allá, y no significa sólo el ejercicio de la violencia y la dominación sino que supone la legitimación del poder masculino a través de las organizaciones sociales y la propia cultura.

Posteriormente, Connell (1987, 2006, 2012) ha ido desarrollando con más profundidad este concepto a lo largo de su obra. Así, habiendo efectuado una revisión histórica, considera que el modelo de masculinidad hegemónica ha ido modificándose sobre todo debido a los cambios sociales que se han ido sucediendo. Estos cambios han modificado las condiciones bajo las que el patriarcado se puede defender, por lo que determinados grupos han tenido que cambiar su discurso y construir uno nuevo que posibilitara mantener su hegemonía. De alguna forma la complejidad que estos cambios sociales comportan han obligado a este modelo a buscar nuevos mecanismos para continuar reproduciéndose y ser vigente.

Otros autores han seguido trabajando alrededor de este planteamiento y considerando la masculinidad hegemónica en sus análisis (Kimmel, 1996, 2000; Bourdieu, 2000; Kaufman, 2001; Bonino, 2007; Gilmore, 1994). Por ejemplo, Bourdieu (2000) explicita en su disertación sobre el poder masculino como la misma naturaleza de la relación dominante entre el hombre y la mujer es la que legitima el desprestigio femenino y la desigualdad de género. Por otro lado, Michael Kimmel (1996, 2000) en su análisis sobre la masculinidad en Estados Unidos proporciona algunas explicaciones y datos en torno a la reproducción cultural de este modelo de masculinidad hegemónica. En algunos de los casos lo ejemplifica a través de frases célebres como la del fundador del movimiento de los "boys scout" Baden Powell: "Manliness can only be taught by men, and not by those who are half men, half old women" [La hombría solo puede ser enseñada por hombres, y no por aquellos que son medio hombre o medio mujeres] (Kimmel, 1996, pag. 157). Para Kimmel esta identidad de género tan extremadamente marcada debe hacerse explícita constantemente, de lo contrario el control ejercido por el hombre se puede perder y la situación puede volverse en contra. En esta línea Kimmel (2000) también argumenta que uno de los elementos característicos de la masculinidad hegemónica es la misoginia y el desprecio a la feminidad. Para él este es el rasgo cultural más característico y universal en el hombre que sigue este modelo de masculinidad: "But what surveys indicate is that men construct their ideas of what it means to be men in constante reference to definitions of femininity (...), the "antifemmininity" componente of masculinity is perhaps the single dominante and universal characteristic" [Pero lo que las encuestas indican es que los hombres construyen sus ideas sobre lo que significa ser hombre en constante referencia a las definiciones de feminidad (...), el componente de antifeminidad de la masculinidad es quizás su única y universal característica] (Kimmel 2000, pag. 115).

En una línea similar, Seidler (1994) apunta que el seguimiento de este modelo hegemónico tiene sus consecuencias en los procesos de socialización de los niños, chicos, jóvenes y adultos. Desde un análisis psicológico señala que estos hombres perciben la emotividad como un aspecto pasivo, próximo a las mujeres y que no es representativo de los hombres, de esta forma mostrar los sentimientos se convierte en un tema tabú. Esta realidad según Seidler conlleva el aprendizaje de conductas muy negativas vinculadas a la maldad que para él no es un componente masculino inherente. En este sentido, el autor considera prioritario analizarlo desde el punto de vista del aprendizaje ya que de esta manera resulta más factible profundizar en cómo interiormente se adquiere este tipo de conductas.

Otro planteamiento de carácter más sociológico apunta que la socialización masculina en el modelo de masculinidad hegemónica se relaciona estrechamente con la atracción, el atractivo y las relaciones afectivo-sexuales. Giddens (1995) es uno de los autores que profundiza definiendo de forma precisa cuál ha sido el modelo de hombre que ha triunfado y que triunfa entre las mujeres en las relaciones heterosexuales. Para ello, el autor utiliza el término *mujeriegos* del que concreta sus rasgos básicos:

- Seducen a las mujeres para posteriormente abandonarlas;
- Prefieren no implicarse en una relación pero cuando lo hacen tienen dependencia de la mujer;
- Aman a las mujeres en primer término y las dejan más tarde para buscar otra;
- En esta relación de dependencia las mujeres ya intuyen que posteriormente serán rechazadas.

En palabras del propio Giddens: "El *mujeriego* aparece como una figura que "las ama y las deja". De hecho, se bastante incapaz de dejarlas; ya que cada abandono solo es un prelude de otro encuentro" (Giddens, 1995, pag. 84). Por lo que según el propio autor este tipo de modelo, en contraposición a otros posicionamientos en torno al tema, sí que tiene sentimientos y los muestra ante las mujeres. Sin embargo y al mismo tiempo, según Giddens, el *mujeriego* también es capaz de despreciar y humillar a las mujeres siendo este un componente propio de la identidad masculina.

A posteriori, Jesús Gómez (2004) cuestionará algunos de los planteamientos expuestos por Giddens sobre este modelo de hombre. A través de toda su argumentación, el autor demuestra la escasez de evidencias alrededor de la idea planteada por Giddens en la que se afirma que este tipo de masculinidad pueda estar vinculada a la afectividad o a la ternura. Gómez también critica el hecho de que se asocie a la vertiente biológica las conductas humillantes de los hombres hacia las mujeres, el autor introduce el componente social y el proceso de socialización como clave. De alguna forma para Gómez afirmar este tipo de cosas implica

legitimar una construcción de la social de la mujer que le relega a representarse como sujeto sumiso.

Con posterioridad y en paralelo también a este análisis de la masculinidad hegemónica los estudios sobre masculinidades (men's studies), sobre todo desde la Sociología y la Antropología, plantean la existencia de una diversidad importante de modelos de masculinidad (Kimmel, 2000; Gilmore, 1994; Mead, 1982). Por ejemplo Kimmel desde la sociología subraya que hay diferentes elementos culturales que construyen las identidades masculinas, y que estas son amplias debido a diferentes variables como la educación, la etnia, la sexualidad y el país de origen. Por otro lado, Gilmore (1994) desde la antropología analiza como en diversas culturas se han ido definiendo las concepciones de hombre y de mujer. De hecho este componente cultural, según Gilmore, es lo que posibilita que las concepciones de género sean diferentes, que se puedan cambiar y se puedan rechazar afirmaciones de base únicamente biologicista. De este modo, en culturas alejadas del mundo occidental podemos identificar patrones de conducta muy diferentes al modelo de masculinidad hegemónica. Es el caso de Japón, donde existe un héroe cinematográfico alejado de la agresividad y la violencia. Este héroe tiene un carácter bondadoso y solidario con las otras personas y siempre intenta ayudar a los más desfavorecidos. Otra de las excepciones la encontramos en la cultura indígena de los Tahití y Semai. En esta cultura los roles de género son muy similares entre hombres y mujeres. En el caso de los hombres éstos no deben demostrar nunca su virilidad, pueden actuar igual que lo hacen los niños y las mujeres y no por ello son tachados de afeminados (Gilmore, 1994). Lo que se espera de los hombres es que rechacen y eviten los conflictos, se valora la timidez como un aspecto cultural distintivo, así no es necesaria, ni tampoco se aprecia la venganza como moneda de cambio en las relaciones entre hombres. Demuestran generosidad, afectividad, su temperamento está basado en el pacifismo y aunque sean increpados intentan siempre estar tranquilos (Gilmore, 1994).

Margaret Mead (1982) también plantea y demuestra empíricamente la diversidad masculina y lo ejemplifica con la cultura indígena de los Arapesh, en Papúa Nueva Guinea. A través de este estudio, la antropóloga puede observar que a los niños se les enseña, hasta la edad de ocho años, a incluir dentro de su círculo de afectividades a todas aquellas personas con las que mantienen un vínculo y a responder con actitudes basadas en la ternura. Así, se les niega todo hábito basado en la agresividad hacia los demás ya que aprenden a tratar con respeto y consideración la propiedad, los sueños y los sentimientos de las otras personas. En estas etapas iniciáticas sólo establecen dos diferencias sexuales: los niños tienen la posibilidad de participar en las actividades del grupo y se les permite unas mayores demostraciones de ira que a las niñas. Sin embargo también es cierto que en esta cultura los hombres conciben la responsabilidad, la dirección y la arrogancia como deberes que se ven obligados a cumplir

debido a su condición. A posteriori se desprenden de todo ello cuando se convierten en adultos y sus hijos llegan a la adolescencia.

Finalmente señalaremos en esta sección una última aproximación al estudio de las masculinidades. Se trata de una aproximación de carácter interdisciplinar que introduce una nueva categorización a los modelos de masculinidad previamente descritos e investigados (Flecha, Puigvert & Rios, 2013). Al ya ampliamente explicado modelo hegemónico, Flecha, Puigvert y Rios lo llaman modelo tradicional dominante, considerando los análisis previos de Gómez (2004) y concluyendo que son los únicos que ejercen cualquier tipo de violencia. El modelo dominante para los autores se ha mantenido debido a su éxito en términos de atractivo. De modo que, partiendo del enfoque de la socialización preventiva (Valls, Duque & Puigvert, 2008; Gómez, 2004), se demuestra que existe una atracción hacia modelos dominantes y agresivos de hombre. Sin embargo, dos modelos más se incluyen en este análisis: el modelo tradicional oprimido y las nuevas masculinidades alternativas. El primero no ejerce ningún tipo de violencia pero contribuye a la reproducción de la doble moral en las relaciones afectivo-sexuales heterosexuales. Esta doble moral implica la existencia de un discurso tradicional con el que se definen dos tipos de hombres: un tipo ligado con la bondad y que no despiertan deseo, y otro tipo vinculado al poder y a la violencia que sí despiertan ese deseo. En este sentido, la literatura también señala que sobre los primeros se habla desde la perspectiva de la ética y sin deseo, de forma que en ocasiones ello conlleva situaciones de desprestigio por parte de algunas mujeres y hombres (Flecha et al., 2013). El segundo modelo mencionado, el de las nuevas masculinidades alternativas es aquel que supera esta doble moral porque vincula atractivo con bondad sobre todo gracias a la seguridad que los hombres que siguen este modelo transmiten y a la valentía que demuestran para enfrentarse a las desigualdades sociales marcadas por el modelo dominante. En la sección de resultados veremos cómo este modelo emerge y se empodera en entornos donde se fomenta una educación dialógica y liberadora.

### **3. Masculinidades y educación**

La comunidad científica reconoce que las diferentes concepciones de masculinidad no se pueden interpretar como una opción individual, sino que se trata de una realidad colectiva influenciada sobre todo por las interacciones que los hombres concretan en el interior de las instituciones sociales y con el grupo de iguales (Connell, 2006; Kimmel, 2000; Mac and Ghail, 2003). De este modo, la escuela se convierte en una organización muy relevante en la vida de los niños y jóvenes porque está determinando e influenciando sus procesos de socialización. En este sentido lo que algunas investigaciones demuestran es que las escuelas e institutos se

reproducen desigualdades de género, generando en algunos casos situaciones de exclusión que se manifiestan en forma de homofobia o violencia de género (Donaldson & Poyting, 2005; Kimmel & Mahler, 2003; Mac and Ghail, 2003). De todas formas lo que constatan estos estudios también es que profundizar sobre las masculinidades en el entorno escolar resulta difícil por la influencia que tienen otros componentes de la realidad social, como por ejemplo el entorno familiar y el barrio en el que se gestan diferentes interacciones que influyen en el proceso de construcción de la identidad de género, etc. A pesar de esta dificultad sí llegan a una serie de conclusiones que permiten ver qué está sucediendo respecto este tema en los centros escolares. Por ejemplo, diferentes autores y autoras señalan que algunas de las consecuencias que sufren los niños o adolescentes que no siguen el modelo de masculinidad hegemónica es el acoso, es decir el *bullying* (Donaldson & Poyting, 2005; Renold, 2001; Klein, 2006; Gini & Pozzoli, 2006).

De este modo, las investigaciones constatan que muchos de estos niños que actúan de forma diferente por no seguir alguno de dichos parámetros marcados por el modelo de masculinidad hegemónica, por ejemplo que son buenos académicamente, comienzan a recibir insultos y ser ridiculizados por parte de sus compañeros:

*"Being "studious" can involve quiet, settled study, visibly working hard at a task, reading, publicly adopting pro-school attitude and taking test results seriously. By engaging or perceived to be engaging in any of these activities/body postures, boys potentially leave themselves open to verbal abuse and ridicule, and are positioned daily as "swot" "greeks", "nerds" and "squares" [Ser "estudioso" puede implicar silencio, preocuparse por el estudio, trabajar duro en una tarea de forma visible, lectura, adoptar públicamente la actitud en favor de la escuela y tomar en serio los resultados de los exámenes. Para participar en este tipo de actividades/posturas corporales, estos muchachos se exponen levemente a abusos verbales y al ridículo y se colocan a diario como "freaks" "tontos", "empollones" y "pringados"]". (Renold, 2001, pag. 373)*

En otras ocasiones, las características físicas, las actitudes o las prácticas lúdicas en el patio pueden convertirse también en un pretexto ideal para el escarnio y la exclusión de estos niños o chicos. La mayoría de veces estas prácticas abusivas se definen a partir de la oposición a la feminidad, porque esta desde el modelo de masculinidad hegemónica se interpreta como inferior (Mac and Ghail, 2003). Estos "otros chicos", como algunos autores los han llamado, se acaban encontrando en una situación difícil a la que hacer frente por el desprestigio que conlleva. A pesar de ser una minoría, la investigación apunta que a menudo estos chicos defienden y reivindican una forma diferente de ser hombre (Renold, 2004).

En esta misma línea, existe un número importante de estudios que profundizan en los motivos por los que en los centros escolares suceden estas situaciones. En este caso se señala la organización educativa de los propios centros como factor clave que propicia la reproducción del modelo de masculinidad hegemónica, donde el control y abuso de poder ejercido por los hombres o los niños se legitima y no adopta ninguna relevancia en la vida del centro (Donaldson & Poyting, 2005; Mac and Ghail, 2003). De alguna manera se institucionaliza esta masculinidad negativa en todo lo que rodea la dinámica escolar: las clases, las interacciones en el patio, el currículo, etc. Como resultado a esta institucionalización en la escuela se siguen reproduciendo determinados imaginarios sociales referentes a la masculinidad, los cuales se van perpetuando con el paso de los años, como señala en este fragmento Skelton:

*"The perpetuation of stereotypical images of good, quiet girls and tough, naughty boys could be seen in assemblies, wall displays, stories and the attitudes of some teachers"*  
*[la perpetuación de las imágenes estereotipadas de lo bueno, de chicas tranquilas y difíciles, de niños traviesos se podía ver en las asambleas, murales, cuentos y las actitudes de algunos profesores].* (Skelton, 1996, pag. 195)

Al margen de este tipo de posicionamientos presentados hasta ahora, hay otros que explican que la perpetuación del modelo hegemónico se debe a que los chicos y los jóvenes se sienten amenazados por las chicas y acaban rivalizando con ellas. En el contexto actual, con la consolidación de la escuela mixta, parece que cuando un chico percibe que una chica es superior a él, por ejemplo en educación física, esto resulta una realidad demasiado difícil de asumir. Para Vicent Marqués esa sensación que experimenta el chico o el joven le puede llevar a ejercer la violencia (Marqués, 1987, 2003). En esta misma línea hay investigaciones que han identificado las aptitudes físicas y el cuerpo de los chicos como aquellos aspectos que están de alguna forma generando y reproduciendo la violencia física y simbólica. Así pues, los chicos buscan el modelo hegemónico de la representatividad de la masculinidad: atlético y muscular. Este ideal, vinculado a la fuerza física, es lo que se promueve también desde el grupo de iguales, es decir entre los compañeros y amigos de clase (Swain, 2006).

Recientes aportaciones en el campo de la coeducación sitúan el problema en otra dirección. Dichas aportaciones tienen su base en la pedagogía crítica, cuyo fundamento central es la teoría dialógica y liberadora de Paulo Freire (2003) y que se convierte en un planteamiento diferente orientado a fomentar masculinidades alternativas en los centros escolares. Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* expone algunos de los factores que permiten estructurar esta alternativa. En este sentido él habla de una educación que contribuya a la transformación social y a la liberación de los sujetos más oprimidos. El teórico hace especial hincapié en el papel del diálogo y el amor para que el poder emancipador de la educación pueda ser efectivo.

Además también otorga importancia a otros elementos entre los que incluye la organización y la lucha. Sin una organización educativa igualitaria en la que toda la comunidad puede participar de un diálogo crítico es imposible conseguir el desarrollo de una acción liberadora. Cabe apuntar que Freire (2003) también insiste en la necesidad de un liderazgo revolucionario en el ámbito educativo que consolide esta liberación a través de la implicación de todos los colectivos:

*"El liderazgo revolucionario, comprometido con las masas oprimidas, tiene un compromiso con la libertad. Y, dado que su compromiso es con las masas oprimidas para que se liberen no pueden pretender conquistarlas, sino buscar su adhesión para la liberación".* (Freire, 2003, pag. 220)

De modo que las aportaciones de Freire significan una base muy importante para conseguir que las masculinidades alejadas a la hegemónica contribuyan al cambio social en los centros escolares y a la erradicación de cualquier tipo de problemática ligada a dicho modelo tradicional. En el mismo paradigma se sitúa Giroux (2003) quien recupera a Gramsci y Freire para subrayar la importancia de la educación para la concienciación política. Para él es indispensable que la formación consolide una ciudadanía activa y en constante lucha contra los mensajes del capitalismo, entre los que se encuentra unos mensajes de género que vinculan el deseo con el consumismo.

Dichos enfoques de Freire, Giroux configuran los actuales postulados de género de la pedagogía crítica. Entre dichos postulados cabe subrayar el que hace referencia a la igualdad de diferencias o la unidad en la diversidad (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004; Freire, 2003; Flecha, 1997). La igualdad de diferencias en términos de identidad de género implica incorporar la pluralidad como componente enriquecedor y no excluyente. En este sentido, desde la pedagogía crítica se constata que las identidades de género no son estáticas y que tampoco vienen prefijadas sino que están en continua evolución. Desde la igualdad de las diferencias se propone combinar la identidad individual con la universalidad, de forma que la pluralidad no implique exclusión sino que sea un elemento enriquecedor que contribuya a consolidar la igualdad y el respeto (Aubert et al., 2004).

Con referencia a la construcción de las masculinidades, la pedagogía crítica insiste en la necesidad de crear espacios de diálogo, espacios comunitarios dentro de los centros que permitan reflexionar sobre este tema. La imposición de la masculinidad hegemónica es un elemento negativo en los centros escolares pero si se abre el debate comunitario y se hacen más visibles y se reconocen nuevos referentes masculinos se está avanzando para lograr la igualdad y la mejora educativa.

En una línea muy similar se sitúa Iturbe (2007) cuando se refiere a la masculinidad dialógica. El autor expone que si bien a lo largo de la historia la masculinidad se había ido definiendo a partir de una negación, la de la feminidad, en la actualidad esto ya no tiene que ser así. Él plantea la importancia de re-pensar las masculinidades y las feminidades entre los diferentes géneros y también desde el propio. De esta manera es como se puede empezar a forjar una forma de ser hombre que busque estar en correlación con las personas que lo rodean y que tenga como pilares el diálogo y el respeto. Iturbe (2007) va más allá y propone como entorno idóneo para consolidar este cambio, las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002). El autor considera que diferentes principios en los que se fundamenta el proyecto posibilitan que este tipo de masculinidad se concrete. Por ejemplo, el papel central que tiene en las Comunidades de Aprendizaje las interacciones y la igualdad entre géneros repercute directamente y hace que los modelos de masculinidad alejados al hegemónico se valoren y respeten:

*"Aquí es donde aspectos como el encuentro y la relación con la otra persona, la persona de otra cultura, que habla otra lengua, que viene de otra posición social y, como no, que tiene otro sexo, son una fuente de emociones, ternura, afectos, sentimientos que los humanos tejemos en interacción". (Iturbe, 2007, pag. 94-95)*

Estas últimas aportaciones desde el campo de la pedagogía crítica nos avanzan algunas de las contribuciones que presentaremos más adelante en el apartado de resultados. Se trata de unas contribuciones que dan a conocer la importancia de una organización educativa que apoye el diálogo y la implicación social de todos los agentes educativos.

#### **4. Metodología**

El presente artículo recoge algunos de los resultados de la investigación del Plan Nacional I+D+i "Impacto de los actos comunicativos en la construcción de nuevas masculinidades" (2010-2013) liderada por la profesora Marta Soler de la Universidad de Barcelona y en el que han participado también las siguientes universidades: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad Camilo José Cela, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de León y Universidad Jaume I. Dicho proyecto siguió una metodología cuyo paradigma de base es el comunicativo (Gómez, Flecha, Latorre & Sánchez, 2006), planteamiento que ha sido reconocido por la Comisión Europea como el mejor para analizar los grupos desfavorecidos y en riesgo de exclusión social (Comisión Europea, 2010). Además también viene avalado por su utilización en estudios del 5º, 6º y 7º Programa Marco europeos.

Esta metodología de investigación tiene en cuenta aportaciones de paradigmas previos como el objetivista, el socio-crítico y el constructivista, además de las aportaciones teóricas en Ciencias Sociales con mayor reconocimiento internacional (Berger & Luckman, 1986; Habermas, 1984, Mead, 1934; Schütz, 1984, Freire, 2003; Garfinkel, 1967). En este sentido se recogen las consideraciones de Berger y Luckman relativos a la construcción social de la realidad, del interaccionismo simbólico de Mead, de la naturaleza comunicativa de la acción social de Habermas, de la etnometodología de Garfinkel y de la perspectiva dialógica sobre la realidad social de Freire, Flecha y CREA-UB.

#### **4.1. Recogida de datos**

El proceso de recogida de datos que se realizó en el proyecto tenía una naturaleza cualitativa. De modo que se utilizaron tres técnicas con esta naturaleza y con una orientación comunicativa: relatos comunicativos de vida cotidiana, grupos de discusión comunicativos y observaciones comunicativas. Estas técnicas se efectuaron en seis estudios de casos en tres ámbitos sociales diferentes, así se implementaron dos estudios de caso por ámbito: educación, trabajo y participación ciudadana. Concretamente los seis estudios de caso se definieron en: una PyME, un hospital, un centro de secundaria y formación profesional, un centro de educación de personas adultas, una asociación de hombres igualitarios y una asociación cultural. En este artículo hemos seleccionado exclusivamente los datos de uno de los estudios de casos en el ámbito educativo, concretamente el que hace referencia a la escuela de personas adultas situada en Barcelona. Ello se debe a que sus características responden adecuadamente al objetivo de análisis planteado en el presente artículo, que como hemos mencionado previamente tiene en consideración los postulados de la pedagogía dialógica y de la liberación promovida por Paulo Freire (2003). Dicho centro está situado en un barrio obrero de la capital catalana. La realidad demográfica de la escuela se configura sobretudo en la década de los cincuenta del siglo XX fruto de la importante llegada de inmigrantes del resto de España a Barcelona.

En el centro de educación de personas adultas se llevaron a cabo 9 técnicas con los siguientes perfiles y situaciones. Primero se desarrollaron dos observaciones, una en una clase de alfabetización y otra en un vídeo fórum organizado por el alumnado que estaba cursando en esos momentos el acceso a la universidad para mayores de 25 años. Posteriormente se efectuaron cuatro relatos de vida de vida cotidiana con dichos criterios: uno a un chico de entre 25 a 35 años participante en acceso a la universidad para mayores de 25 años; uno a una chica de entre 25 a 35 años voluntaria del centro; uno a un hombre mayor de 65 años participante en inglés y voluntario del centro; y otro a una mujer mayor de 65 años

participante en tertulias literarias y miembro de la junta de la asociación de participantes de la escuela. A continuación, se realizaron tres grupos de discusión comunicativos: uno con chicos y hombres voluntarios y educadores del centro; uno con chicas y mujeres participantes en el grupo de mujeres de la escuela; uno mixto con personas de diferentes generaciones participantes en el curso de preparación para el acceso a la universidad para personas mayores de 25 años. Finalmente, se añadió a la muestra dos técnicas más que se concretaron en dos relatos de vida a un voluntario y a un educador del centro, ambos mayores de 30 años.

#### 4.2. Análisis de los datos

El análisis de los datos iba dirigido a contrastar la información recogida en el trabajo de campo cualitativo con la hipótesis de partida planteada en el proyecto de investigación descrito anteriormente: “Existen actos comunicativos que contribuyen a la visibilización y reconocimiento de masculinidades basadas en la igualdad que permiten avanzar en la erradicación de problemáticas sociales vinculadas al modelo de masculinidad tradicional o hegemónica”. Para hacer este contraste y llevar a cabo el análisis se partió de un cuadro de análisis que se fundamentaba en el planteamiento de la metodología comunicativa que incluye dos dimensiones concretas: exclusora y transformadora. Además se incorporaron distintos aspectos referentes a la masculinidad y a los actos comunicativos. A continuación se describen con más detenimiento todos estos elementos introducidos a través del siguiente cuadro de análisis:

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora	
	Reproducción de la masculinidad tradicional	Reconocimiento y visibilización de nuevas masculinidades	Dotación de atractivo a las nuevas masculinidades
<b>Actos verbales</b>	1	5	8
<b>Actos no verbales</b>	2	6	9
<b>Contexto e interacciones sociales</b>	3	7	10

Tabla 1. Cuadro de análisis (Soler, 2010-2013)

En la categoría de actos verbales y no verbales se consideró el debate teórico entre CREA-UB y John Searle alrededor de la comunicación y la importancia del contexto y las interacciones (Searle & Soler, 2004; Soler & Flecha, 2010). De modo que tanto en los actos verbales como en los no verbales se toman en consideración las interacciones dialógicas y de poder. De este modo, dentro de estas relaciones dialógicas pueden existir también interacciones de poder.

Dentro de este análisis también se considera el contexto entendiéndolo como el papel y la influencia que tiene la estructura social en todo el proceso comunicativo. El status social sería un claro ejemplo en este caso de cómo se atribuye un determinado poder a los sujetos en determinadas situaciones.

Respecto a las dimensiones exclusoras y transformadoras se consideró el enfoque que de dicha categorización efectúa la metodología comunicativa. Las primeras se definen como aquellas barreras que impiden o dificultan a las personas o colectivos poder disfrutar de una determinada práctica o beneficio social. En cambio las dimensiones transformadoras son aquellos componentes que ayudan a superar las barreras que las personas se encuentran y que les impiden disfrutar de una determinada práctica o beneficio social (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011).

Este enfoque de análisis es el punto de partida que hemos considerado en este artículo, sin embargo cabe apuntar que se han explotado de nuevo los datos dando en este caso central importancia al impacto del enfoque pedagógico del centro en la valoración de las nuevas masculinidades. Además respondiendo a esta premisa los resultados presentan únicamente la dimensión transformadora de las situaciones acontecidas en el centro.

## **5. Resultados**

La explotación de los datos permite distinguir dinámicas transformadoras en el seno del centro educativo analizado respecto a la promoción de las nuevas masculinidades. Concretamente identificamos tres aspectos centrales que vamos a desarrollar con mayor profundidad en este apartado:

- Una organización escolar basada en la pedagogía dialógica y de la liberación que consolida un contexto donde se rechazan prácticas propias de la masculinidad tradicional y se favorece la visibilización de las nuevas masculinidades alternativas,
- Un modelo pedagógico que potencia el respeto y la solidaridad por la diversidad de identidades masculinas y
- Unas interacciones que potencian las nuevas masculinidades alternativas y superan la masculinidad tradicional oprimida.

A continuación vamos a entrar en más detalle en estos tres puntos.

## **5.1. Contexto dialógico y solidario**

La solidaridad es un principio prioritario y respetado en el centro educativo donde hemos realizado el trabajo de campo. De hecho es un principio en el que Freire pone especial énfasis en su obra: "La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación" (Freire, 2003, pag. 229). De este modo, a través de esta solidaridad, se van definiendo una serie de dinámicas que legitiman y refuerzan a los hombres que cooperan. El siguiente testimonio, el de María, voluntaria desde hace más de diez años en el centro, nos argumenta el efecto que tuvo en ella observar a un hombre participante ayudar a otro compañero. Empezó a tenerle más en cuenta y a dotarle de más valor en sus conversaciones.

*"Había un chico en clase que no hablaba mucho y recuerdo que al principio de clase que me fijé en él. Un día dijo: oye que J.M. no ha terminado de hablar, o algo así, y fue cuando me di cuenta que esta persona existía en clase, jamás me había fijado en él hasta ese día que vi que hacía callar a todo el mundo para decir: oye que está hablando el otro".*

Dicho efecto se vislumbra en los propios chicos u hombres que están implicados en este modelo de educación. A continuación describimos el caso de Oleguer que es uno de los profesionales con más años de experiencia dentro del centro. Para Oleguer la solidaridad, conjuntamente con el diálogo igualitario, presentes en su día a día han sido claves para su empoderamiento. En este sentido, Oleguer ha podido corroborar que este diálogo igualitario es clave para fortalecer valores y actitudes positivas relacionadas con la masculinidad que están conectadas con la seguridad y el deseo.

*"O bien el diálogo igualitario, donde transformar actitudes que yo había tenido más intransigente en debates con los amigos, donde tenías que demostrar que discutiendo más fuerte y descalificando a los demás, podrías tener más razón, al tiempo que también serías visto con más seguridad y por tanto deseo".*

## **5.2. Respeto y refuerzo a la diversidad**

El respeto por la diversidad es otro de los aspectos que apunta, Oleguer como claves en la escuela. En este sentido él subraya que esta valoración se forja en numerosos momentos cotidianos del centro. De esta forma, el hecho de ser cristiano no significa una barrera para el

fomento de estas dinámicas ya que el respeto a la diversidad es otro de los elementos que rige la pedagogía del centro.

*"Lo que sí me ayudó a cambiar primero fue el entorno y después he ido descubriendo como el modelo de educación dialógica me ayuda en este proceso. Por ejemplo a valorar como la diversidad y la diferencia son valoradas y respetadas".*

Estas premisas de solidaridad y respeto a la diversidad contribuyen a generar un contexto que rechace cualquier actitud promovida por el modelo de masculinidad tradicional. Podemos constatar esta dimensión en el siguiente testimonio, donde un chico que participa en el centro tiene muy claro que la escuela es un espacio de trabajo y de cooperación, donde los hombres valorados son los que siguen estas pautas y no otros.

*"Sí, sí. Que la gente que viene aquí, por lo menos las chicas que vienen aquí, no están buscando ningún chulillo ni nada porque si no te vas a una discoteca. Yo creo que la gente que viene aquí, buscan con el que mejor se lleve, o el que mejor las trate o el que mejor las lleve, o con el que mejor se lo pase. Pero si hay que estudiar, cuando estás aquí estudias".*

### **5.3. Interacciones transformadoras**

Como observamos en esta última cita, la potenciación de las nuevas masculinidades alternativas y el rechazo al modelo tradicional es una práctica habitual. Existen más evidencias que ejemplifican este tipo de interacciones que están en consonancia con algunas de las características que señala la literatura científica y que describen a las nuevas masculinidades alternativas: la seguridad y la valentía (Flecha et al., 2013). Por ejemplo en el siguiente diálogo entre dos chicos participantes del centro podemos detectar como uno de ellos señala que enfrentarse a las desigualdades que a menudo puedan surgir en clase, sin violencia, es una forma de hacerse respetar y mejorar la convivencia:

*P1: Ah vale, actuar sin violencia.*

*P2: Ahá (afirmación). Pero también hacerse respetar un poco.*

*P1: Que no te tomen por estúpido.*

*P2: Claro, plantar cara pero sin violencia".*

Este tipo de situaciones, como ya constataba Oleguer en citas anteriores, generan una respuesta muy positiva en términos de valoración. De este modo los comentarios y conversaciones que se mantienen con relación a los chicos que siguen las nuevas masculinidades alternativas están conectados al deseo. Así, se corrobora que el hecho de enfrentarse y defender la igualdad repercute positivamente cuando existe un ambiente que favorece y potencia estas dinámicas.

*"Sí, hombre ya tenías otra mirada. O sea, ya tenías otra mirada hacia este chaval porque actuó de una manera que gustó a las chicas. Es decir, se le respetó más. Porque antes era un chaval que pasaba desapercibido y a raíz de esta situación pues... entre las chicas...quizá era un poco más nombrado".*

Si bien los argumentos expuestos por las personas entrevistadas hasta ahora ponen de manifiesto que existen interacciones y formas de hablar que están consolidando un entorno propicio para las nuevas masculinidades, sin que ello sea abordado de forma explícita, cabe apuntar que también se organizan actividades que tratan directamente el tema. La pedagogía dialógica y liberadora postulada por Freire tiene como eje vertebrador la transformación social y la superación de la opresión, por ese motivo trabajar el tema de las relaciones afectivo-sexuales, la violencia de género y las masculinidades es un tema que resulta de gran interés por los integrantes del centro de educación de adultos. De esta forma, como podemos observar en el siguiente testimonio de Oleguer, la organización de actividades sobre estos temas, como videofóruns, tiene efectos directos en la manera de entender la masculinidad y a la vez en la superación de discursos que reproduzcan la doble moral.

*"Mi identidad como hombre iba hacia aquí y con la escuela se corta y veo cómo es posible otro modelo, en el que la vertiente ética y de deseo van juntas y que sólo es posible lograrlo dialogando igualitariamente con otros. Y participo en otros espacios en los que se trata específicamente estos temas como en videofóruns".*

Constatamos así que la historia de Oleguer muestra de nuevo cómo esta doble moral, tan propia del modelo tradicional, tiene un fuerte peso en los procesos de socialización de los chicos. Ello se debe, tal y como corrobora la literatura científica, a que el modelo dominante y oprimido de masculinidad (Flecha et al., 2013) son más reconocidos e identificados en los diferentes espacios cotidianos. En esta línea el trabajo de campo recoge el papel del modelo educativo dialógico y de la pedagogía liberadora en la superación de este tipo de situaciones -en este caso vinculada al modelo oprimido. De modo que la historia de Pedro ejemplifica muy bien los pasos que se están dando en este sentido. Pedro es voluntario en la escuela desde el año 2014 y explica cómo siempre se había percibido y lo habían tratado como un hombre oprimido. Sin embargo desde su participación en el centro de educación de personas adultas y

el entorno de personas que están implicadas en él han sido un revulsivo para liberarse de este estigma y empezar a andar hacia modelos alternativos.

*"Muchas veces me sentí muy oprimido, y nada valorado, y aceptaba esta situación y estaba conforme con ella, siendo capaz de renunciar a mis sueños y aspiraciones, y no me valoraba para nada en comparación con lo que valoraba a la otra persona, con la que estaba en una relación desde que empecé a participar en la escuela y en su entorno aprendí que la felicidad y los buenos momentos son posibles solo cuando se construye solidaria y colectivamente, y partiendo desde una base de igualdad y a través del diálogo; que esto o participas en que se haga realidad, o nunca lo vas a vivir. Y eso lo estoy haciendo realidad cada jueves, cuando voy a la escuela muy feliz de estar con los participantes y trabajamos juntos, y ves el agradecimiento que ellos te dan y su felicidad y el bienestar que tienen cuando están en clase".*

## **6. Conclusiones: Implicaciones prácticas y sociales de los resultados**

Al inicio del presente artículo ya hemos señalado el vacío existente en el abordaje de las nuevas masculinidades alternativas como mecanismos de superación de determinadas problemáticas en los centros escolares. En ese marco ya se ha apuntado que el centro de atención en el estudio de las masculinidades ha sido la identificación de las características del modelo tradicional o hegemónico (Connell, 2006; Messerschmidt, 1993; Straus, 2004; Flecha et al., 2013) el cual ha puesto de manifiesto la consecuencias sociales que ha tenido dicho modelo, como por ejemplo la violencia de género o la delincuencia. Paralelamente también se ha definido un conocimiento amplio sobre qué alternativas se están articulando desde los mismos hombres a esta realidad. Algunos autores y autoras, desde el enfoque cultural (Gilmore, 1994; Mead, 1982; Kimmel, 2000) ya señalan la existencia de colectivos y grupos culturales que se alejan de este modelo. Otros planteamientos de carácter sociológico se focalizan en el estudio de grupos de hombres que en las últimas décadas se han posicionado por la igualdad de género y han construido un activismo público (Kaufman, 2001; Kimmel, 1996).

En el campo de la educación la línea ha sido parecida poniendo especial hincapié en los efectos negativos del modelo hegemónico de masculinidad en los centros escolares en términos de acoso, violencia y rendimiento escolar (Mac and Ghail, 2003; Klein, 2006; Renold, 2001). De este modo, el análisis realizado en la investigación presentada en este artículo aporta nuevos elementos a todo este trabajo presentando la existencia de mecanismos y actuaciones que están contribuyendo a generar un contexto escolar superador de estas problemáticas. Si bien

es cierto que queda mucho camino por recorrer, los datos presentados ejemplifican las implicaciones prácticas y sociales que el conocimiento científico puede generar.

Con respecto a estas implicaciones, una de las más importantes hace referencia a la definición de actuaciones educativas que tenga un fundamento dialógico y que incluyan la perspectiva de las nuevas masculinidades alternativas. Como se ha podido comprobar con las evidencias presentados en los anteriores apartados dichas prácticas y enfoques pedagógicos están siendo una herramienta poderosa para seguir avanzando hacia una coeducación que acabe con la violencia de género y el acoso. Sobretudo hemos visto que esto es posible gracias a que el centro de educación de personas adultas seleccionado tiene en cuenta aquellos planteamientos pedagógicos reconocidos científicamente.

En consecuencia podemos constatar también que dichas prácticas y enfoques están teniendo y pueden tener un impacto social importante. Este impacto se traduce en la definición de una educación de calidad para todas las personas, ya sean adultas o menores. Esta calidad reside en la inexistencia de cualquier situación de abuso, en la promoción de la violencia 0 en cualquiera de los espacios de los centros escolares. Por lo tanto estaríamos hablando también de unas historias de vida marcadas por una socialización donde los modelos de masculinidad referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía.

## **Referencias**

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BONINO, L. (2007). Camins cap al canvi masculí en l'àmbit domèstic. En J. Armengol (Ed.), *Masculinitats per al segle XXI*. (pag. 55-62). Barcelona: Ajuntament de Barcelona i CEDIC.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- COMISIÓ EUROPEA (2010). *Conclusiones "Science against Poverty" Conference*. La Granja, 8-9 abril 2010.
- CONNELL, R.W. (1987). *Gender and power*. Sydney: Allen and Unwin.
- CONNELL, R.W. (2005). *Globalization, imperialism, and masculinities. A Handbook of studies on men & masculinities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CONNELL, R.W. (2006). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

- CONNELL, R.W. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities & Social Change*, 1(1): 4-18. <http://dx.doi.org/10.17583/msc.2012.157>
- DONALDSON, M.; POYTING, S. (2005). Snakes and Leaders. Hegemonic Masculinity in Ruling-Class Boys' Boarding Schools. *Men and Masculinities*, 7(4): 325-346. <http://dx.doi.org/10.1177/1097184X03260968>
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA R.; PUIGVERT, L.; RIOS, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1): 88-113.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GIDDENS, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- GILMORE, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H.A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GINI, G.; POZZOLI, T. (2006). The Role of Masculinity in Children's Bullying. *Sex Roles*, 54(7-8): 585-588. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, J.; FLECHA, R.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 235-245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- GRAMSCI, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel: El Risorgimento*. México, DF: Juan Pablos Editor.
- ITURBE, X. (2007). De la masculinitat hegemònica a la masculinitat dialògica: la seva educació escolar. En ARMENGOL, J. (Ed.), *Masculinitats per al segle XXI* (pag. 84-95). Barcelona: Ajuntament de Barcelona y CEDIC.

- HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa. Vol I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HILLS, L.A.; CROSTON, A. (2012). 'It should be better all together': exploring strategies for 'undoing'gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5): 591-605. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- H LAVKA, H. (2014). Normalizing Sexual Violence: Young Women Account for Harassment and Abuse. *Gender & Society*, 28(3): 337-358. <http://dx.doi.org/10.1177/0891243214526468>
- KAUFMAN, M. (2001). Building a movement of men working to end violence against women. *Development*, 44(3): 9-14. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.development.1110254>
- KESSLER, S.; ASHENDEN, D.J.; CONNELL, R.W.; DOWSET, G.W. (1985). Gender relations in a secondary schooling. *Sociology of education*, 58(January): 34-48. <http://dx.doi.org/10.2307/2112539>
- KIMMEL, M. (1996). *Manhood in America: A cultural history*. New York: Free Press.
- KIMMEL, M. (2000). *The Gendered society*. New York: Oxford University Press.
- KIMMEL, M.; MAHLER, M. (2003). Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings, 1982-2001. *American Behavioral Scientist*, 46: 1439-1458. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764203046010010>
- KLEIN, J. (2006). An invisible problem: Everyday violence against girls in schools. *Theoretical Criminology*, 10: 147-177. <http://dx.doi.org/10.1177/1362480606063136>
- MAC AND GHAILL, M.M. (2003). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MARQUÉS, J.V. (1987). *¿Qué hace el poder en tu cama?*. Barcelona: Icària.
- MARQUÉS, J.V. (2003). ¿Qué masculinidades?. En J. Blanco-López (Coord.), *Hombres: La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEAD, M. (1982). *Sexo y temperamento*. Barcelona: Paidós.
- MESSERSCHMIDT, J.W. (1993). *Masculinities and crime: Critique and reconceptualization of theory*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- OLIVER, E.; VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, porqué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- RENOLD, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3): 469-385. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690120067980>

- RENOLD, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2): 247-266. <http://dx.doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- SCHÜTZ, A. (1984). *The Phenomenology of the social world*. Evaston, Illinois: Northwestern University Press.
- SEIDLER, VJ. (1994). *Unreasonable Men- Masculinity and Social Theory*. Routledge: London.
- SIMÓN, M.E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M.A. Santos Guerra (coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SKELTON, C. (1996). Learning to be "tough": The fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8: 185-197. <http://dx.doi.org/10.1080/09540259650038851>
- SEARLE, J.; SOLER, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales*. Barcelona: El Rource Ciencia.
- SOLER, M. (2010-2013). *Impacto de los actos comunicativos en la construcción de las nuevas masculinidades*. Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Ciencia e Innovación. Madrid, España.
- SOLER, M.; FLECHA, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista signos*, 43: 363-375.
- SOUSA, C. (1999). Teen dating violence: The hidden epidemic. *Family and Conciliation Courts Review*, 37: 356-374. <http://dx.doi.org/10.1111/j.174-1617.1999.tb01310.x>
- STRAUS, M. (2004). Prevalence of violence against Dating Partners by Male and Female Students Worldwide. *Violence Against Women*, 10(7): 790-811.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1077801204265552>
- SWAIN, J. (2006). Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings. *Men and Masculinities*, 8(3): 331-349. <http://dx.doi.org/10.1177/1097184X05282203>
- VALLS, R.; DUQUE, E.; PUIGVERT, L. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against women*, 14(7): 759-785.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1077801208320365>

Intangible Capital, 2015 ([www.intangiblecapital.org](http://www.intangiblecapital.org))



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>