

LAS MASCULINIDADES EN LA NUEVA EUROPA: DE LA HOMOFOBIA A LA ETICA DEL CUIDADO DE LAS DEMAS PERSONAS

Fernando Barragán Medero

Masculinidades y Género

Los mecanismos culturales y sociales utilizados para demostrar que se es **un hombre de verdad**² varían notablemente en función de la época histórica, la clase social, la etapa evolutiva y la cultura de referencia –especialmente- por la forma de entender la contraposición entre lo masculino y lo femenino. Asimismo guarda una relación directa con el sistema de producción, los valores y las normas que cada cultura considera deseables.

La masculinidad patriarcal se define básicamente por tres aspectos: La separación de los chicos de la madre para evitar la contaminación de comportamientos, actitudes y valores femeninos; la segregación desde edades tempranas para diferenciarse de las chicas y la reafirmación de la heterosexualidad por negación de la homosexualidad (Badinter, 1993).

Desde un punto de vista antropológico podemos constatar tres aspectos básicos con relación a la construcción de la masculinidad. El primero de ellos, es que la mayor parte de las sociedades conocidas generan mecanismos de diferenciación en función del género. El segundo es el hecho de que la feminidad no se construye, la masculinidad sí, y además hay que demostrarla. Por último que existen diferentes concepciones de la masculinidad –distintas de la patriarcal- por lo que debemos hablar de **masculinidades**.

Los mecanismos de segregación y de diferenciación –sociales y educativos- son reproducidos por los grupos e instituciones de poder que intentan legitimar las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres.

En cuanto al segundo aspecto, diferentes autoras y autores se han ocupado del tema (Mead, 1981; Gilmore, 1994; Mathieu, 1996; Lagarde, 1994) demostrando las diversas formas que adoptan las culturas y los ritos de construcción de un hombre más allá de los elementos de diferenciación biológica.

Las características que definen la masculinidad tanto en la vida privada como en la vida pública varían notablemente de unas culturas a otras e incluso pueden ser totalmente contrapuestas.

Entre algunas de las culturas estudiadas se establece una relación directa entre la biología y la construcción de la masculinidad o la feminidad. Así para los sambias, quienes tienen una concepción dimórfica de la maduración sexual que reside en la fisiología, existe un órgano interno denominado *tingu* que convierte progresivamente a las niñas en mujeres. El *tingu* de los chicos –por el contrario- es débil y necesita semen para crecer (Gilmore, 1994)

1 Director en España del Proyecto Arianne junto con Amparo Tomé. Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Centro Superior de Educación. Campus Central, Avda, Trinidad s/nº, 38204 La Laguna Universidad de La Laguna, Islas Canarias España. fbarraga@ull.es

2 Preferimos utilizar el término “un hombre de verdad” porque el concepto de masculinidad es reciente al igual que sucede con el concepto de género y ambos suponen disponer de un sistema teórico explicativo de

las diferencias entre hombres y mujeres. En consecuencia no se pueden extrapolar conceptos a épocas históricas en las que no eran empleados para el análisis de la realidad.

“Entre los gimi de Nueva Guinea, donde se puede decir que la fisiología es una parte creada, el estado ideal de masculinidad total, alcanzado gracias a los ritos, se hace a partir de la unión de los opuestos sexuales, pero bajo una forma masculina (Gillison, 1980). Esta apropiación por los hombres de los poderes biológicos femeninos alcanza a las propias substancias femeninas: para los gimi, la sangre menstrual es el esperma del hombre “muerto” y transformado; para los baruya (Godelier, 1982), la leche de las mujeres nace del esperma de los hombres” (Mathieu, 1996, 667).

La caracterización de la masculinidad puede realizarse por la expresión de la sexualidad o la autosuficiencia económica en las culturas mediterráneas, por ritos en los que es necesario soportar el dolor físico como es el caso de Papua Nueva Guinea (Gillmore, 1994) o por la competitividad, la búsqueda de experiencias de riesgo, el consumo de tabaco y alcohol (Harris, 1995) -entre otras muchas posibles- en la denominada de forma excesivamente homogénea cultura occidental. Resulta pues difícil poder establecer un conjunto de invariantes que caractericen la construcción de la masculinidad de forma universal, en especial si consideramos la diversidad de variables y los valores asociados a ellas.

Una primera afirmación que podemos hacer es que la *masculinidad* es un fenómeno cultural frente al hecho de *ser un hombre* entendido en términos biológicos, lo cual nos obliga a plantear la distinción entre el sexo y el género.

El género como construcción cultural implica tomar en consideración tres estructuras básicas: Trabajo, poder y catexis (Connell, 1987) y los grados de fuerza, alcance y jerarquía. A diferencia del autor mencionado que incluye la sexualidad en el concepto de catexis, sostendremos que es la sexualidad la que explica al género y no a la inversa.

Plantear la diferenciación en función del género requiere también establecer una relación entre sexualidad y género ³ para explicar como los procesos de socialización primaria y secundaria generan mecanismos de construcción conceptuales, sistemas explicativos de lo que debe entenderse –al menos de forma ideal- por la masculinidad y la feminidad.

MacKinnon (1982) “... funde por completo las dos categorías al sostener que el género se halla conformado por la sexualidad, mientras que la sexualidad se encuentra amplia, si no totalmente, determinada por el género. Pero “es la sexualidad la que determina el género y no a la inversa” (Osborne, 1991, 139).

En consecuencia, una cuestión crucial es que si existen diferentes masculinidades, ¿cómo se establecen las relaciones entre ellas?, y ¿cómo se transmiten o tratan de perpetuarse en el curriculum de las instituciones educativas?.

“Los hombres, señala Marcela Lagarde (1994, 415-416), ejercen poderes de dominio sobre otros hombres por la competencia entre ellos para ser superiores, exitosos, y porque cada uno lucha por acaparar poderío para sí mismo” (...) Pero, los hombres tienen sobre todo, la legitimidad para dominar a sus enemigos”.

³ Esta relación como ha señalado Thuren (1993) ha sido excluida por las Ciencias Sociales como ha sido denunciado desde el feminismo (Ver Barragán, Pérez y Jiménez, 1996).

Para establecer un sistema de relaciones entre las masculinidades –desde una perspectiva de género- Connell (1995) plantea la existencia de cuatro conceptos básicos: Hegemonía, subordinación, complicidad y marginación.

“El concepto de “hegemonía”, derivada del análisis de las relaciones de clases de Gramsci, se refiere a la dinámica cultural por la cual un grupo reclama y sustenta una posición de liderazgo en la vida social. En cualquier época dada, una forma de masculinidad es exaltada culturalmente más que otras. La masculinidad hegemónica puede definirse como la configuración de la práctica de género que envuelve la respuesta comúnmente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1995, 77).

Sin embargo, cuando plantea la existencia de los hombres gays como una cultura subordinada a la de los heterosexuales realiza una simplificación común que consiste en identificar masculinidad con preferencia sexual **4** .

Por nuestra parte, preferimos hablar de las culturas de la opresión –una de ellas es la concepción patriarcal de la masculinidad- frente a prácticas culturales en permanente **conflicto** con las anteriores. En último extremo preferiríamos hablar de **culturas de la resistencia** puesto que los colectivos de hombres que no se identifican con la cultura hegemónica generan mecanismos sociales para la supervivencia que mantienen a pesar de la presión social circundante.

En cuanto a la segunda pregunta que nos planteamos referida a los mecanismos de construcción de las masculinidades a través del curriculum hemos de señalar la importancia del curriculum prescrito y el curriculum oculto y la función que cumplen –como moldeadores- los libros de texto y materiales curriculares así como la reproducción de las ideologías hegemónicas.

En este sentido, en la construcción de nuestra explicación del mundo social tienen una gran relevancia los sistemas de representación, los valores y las normas como guías para nuestro comportamiento en cada situación de la vida cotidiana.

Por ejemplo, si un niño muestra sensibilidad o expresa sus sentimientos de forma pública, la presión de los iguales, la familia o la escuela puede provocar varias reacciones: la subordinación al modelo “hegemónico”, la complicidad o la marginación. Estos mecanismos suponen una traición a sí mismos –como forma de supervivencia- o la gestación de una cultura de la liberación que se construye en la interacción con los otros. ¿De qué otra forma podemos explicar si no que algunos hombres –desde pequeños- odieran el fútbol, expresaran sus sentimientos, se manifestaran sensibles, no compartieran la resolución violenta de los conflictos y hayan sobrevivido?.

No existen –en este sentido- estudios profundos sobre los “errores en la socialización” tanto en la familia como en la escuela. Sabemos que ocurren pero no porqué. El androcentrismo dominante en las ciencias sociales puede explicar el escaso interés suscitado por la investigación en este campo fundamental que pondría en cuestión los mecanismos de construcción de las concepciones patriarcales. En determinadas épocas históricas en las que la represión institucional y de los grupos de poder está muy estructurada algunos colectivos de hombres oprimidos por la masculinidad hegemónica no han tenido más remedio que adoptar “formas de comportamiento socialmente aceptables” y –sobre todo- soportables para el patriarcado, pero han construido culturas no patriarcales que finalmente pueden llegar a ser aceptadas; de la misma forma que no se aceptan las formas patriarcales. Así, se han generado históricamente crisis y confrontaciones entre las distintas concepciones de la masculinidad que en la actualidad – en lo que se refiere a la población adolescente- se traduce en problemas afectivos, incremento de la violencia, absentismo y fracaso escolar, problemas de relación de amistad con otros chicos o ausencia de estrategias para plantearse un cambio.

4 En este sentido es muy interesante la aportación realizada por Money (1982) con su concepto de identidad de género que incluye aspiraciones, preferencias personales, comportamientos y preferencia sexual.

El proyecto Arianne **5** : Innovación, género y masculinidades Tres variables básicas pueden explicar las crisis de las masculinidades: la primera, el surgimiento y desarrollo de los feminismos que al cuestionar las relaciones de poder entre géneros, cuestionan el papel de los hombres. La aparición –desde la década de los setenta de los denominados men’s studies y las culturas de la resistencia, generada por hombres que no han sido socializados con éxito, es decir, que no han aceptado los papeles, comportamientos, deseos, aspiraciones asignadas al género masculino. Pero mientras las mujeres se han replanteado su estatuto en las sociedades contemporáneas, los hombres lo han hecho en menor grado. Por ello el problema básico que nos interesaba abordar era cómo promover concepciones liberadoras de masculinidad entre la población adolescente.

El Proyecto Arianne se ha desarrollado en dos fases: una etnográfica y otra de investigación-acción. Durante el curso 1996-1997 se realizaron un conjunto de estudios etnográficos sobre las identidades y las representaciones sociales de género en la población adolescente de los distintos países participantes.

La segunda fase ha implicado el diseño, desarrollo y evaluación de un amplio programa de intervención educativa siguiendo el ciclo característico de la investigación-acción entendida desde la perspectiva crítica emancipadora (McKernan, 1996), la cual contribuye –fundamentalmente- a resolver la disociación entre la investigación y el desarrollo de la práctica educativa.

Como innovación educativa se centra en la elaboración de estrategias de intervención educativas en los centros de educación secundaria centradas en la masculinidad ante la inexistencia de iniciativas europeas globales.

5 Diseñado inicialmente por el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y el IRSAE de Lombardia (Milán, Italia), posteriormente se suman el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (España), el Departamento de Psicología de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia), el Departamento de Psicología de la Universidad de París (Francia), la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal), Aalborg Kommune (Dinamarca) y la Municipalidad de Hamburgo (Alemania).

“Las escuelas, señala Connell (1998, 52), están promoviendo “programas para niños” con independencia de que los investigadores y los responsables políticos les proporcionen o no orientaciones al respecto. Por desgracia, algunas operaciones de este tipo no están informadas por unos conocimientos depurados sobre la masculinidad ni por una reflexión minuciosa sobre la misma. Por desgracia también, los investigadores no han hecho mucho para ayudar a las escuelas”. Por eso, insistiremos en el hecho de combinar la investigación etnográfica con el desarrollo de estrategias en las escuelas.

Los objetivos del Proyecto Arianne Identificar estrategias educativas eficaces que amplíen las representaciones sociales en las que se sustentan las masculinidades en cada uno de los países participantes.

Desarrollar las habilidades necesarias para que las escuelas de educación secundaria investiguen sobre la masculinidad como un tema de género, identifiquen las ansiedades relacionadas con la masculinidad y evalúen el papel de la escuela con relación a los distintos comportamientos de los chicos y las chicas a la hora de promover conceptos específicos de masculinidad.

Desarrollar la colaboración y las redes de intercambio entre los países europeos y una serie de estrategias efectivas que permitan a las escuelas trabajar temas asociados a la masculinidad en la escolarización actual.

Favorecer la colaboración compartiendo recursos, metodologías de investigación y estrategias de intervención entre los equipos de los centros escolares y los de investigación que estudian la amplia muestra de escuela piloto de los países europeos que colaboran directamente en el proyecto.

Algunos resultados sobre la expresión de la masculinidad Se seleccionaron cuatro grandes ámbitos de investigación: académico, doméstico, expresión de la masculinidad y relaciones entre géneros que constituyeron la guía para la investigación etnográfica y el diseño de programas educativos.

Por su interés, expondremos algunos de los resultados comparativos **6** obtenidos en los países participantes en el ámbito de la expresión de la masculinidad.

6 En dos datos obtenidos en España, hemos diferenciado los de la península y Canarias (en letra cursiva). La cultura canaria representa un conjunto de características que la hacen diferente del resto del Estado Español..

ALEMANIA (9 a 13 años)

- Los rasgos positivos de ser un chico son: **tener muchos amigos, divertirse con el amor, valientes, avaletonado, ser fríos, tener sentido del humor.**
- Les gusta la confrontación con el profesorado.
- Odian el escándalo, el profesorado agresivo, el trato desagradable y la enseñanza pobre.

DINAMARCA (9 a 13 años)

- Describen ser un chico como la **ausencia de características femeninas.**
- Tienen más problemas con el hecho de ser un chico a medida que son más jóvenes. A mayor edad consideran más positivos los aspectos de ser un "macho".
- Los rasgos que definen una masculinidad positiva son la **fuerza, mayores oportunidades laborales y la amistad.**
- Un hombre de verdad se caracteriza por la **dureza, ausencia de emotividad, egoísmo, voluntad fuerza, alcohol, no estar comprometido políticamente y nunca estar satisfechos.**
- Las clases segregadas por género promueven la homosexualidad. Por eso son mejores las clases mixtas.

ESPAÑA (14 a 18 años)

- **Las amenazas físicas son masculinas** mientras que las amenazas simbólicas son femeninas. Un análisis más profundo muestra que la distinción física-simbólica no es de género sino de clase social.
- Estrategias para alcanzar la popularidad: la cultura de la vida de la calle, el fútbol y los juegos de ordenador.
- Diferencias entre los líderes (Actitudes machistas) y los que los rechazan (Actitudes más femeninas)
- Los chicos son más honestos, sinceros y bromistas. Creen ser malentendidos por las chicas a las que creen más complicadas porque no entienden que **las agresiones verbales son solamente bromas.**
- El mejor amigo puede ser una chica pero las novias tienen que ser bellas.

- *El **modelo de éxito predominante es el masculino** tanto para los chicos como para las chicas.*
- *Desde una concepción tradicional el éxito masculino y femenino se manifiesta a través de la **heterosexualidad, mantener económicamente a la familia y protegerla**. Debe ser público.*
- *Para las chicas lo importante es conseguir lo que te propones en la vida y estar a gusto consigo mismas. No tiene por qué ser público.*
- *Sus modelos de personas de éxito son cantantes, deportistas, modelos, príncipes y princesas predominantemente.*
- *Un grupo de chicos y chicas desde la perspectiva de la transformación defienden que el éxito es lograr lo que te propones en la vida.*
- *Aunque , en general **se admite que los chicos son más violentos**. Las chicas que comparten la ideología feminista de la igualdad defienden que ellas pueden ser tan violentas como ellos y así lo demuestran en su*
- *comportamiento cotidiano.*
- *La **homofobia es compartida por chicos y chicas**, reforzada por ambos géneros. Un grupo importante considera que hay que romper con las fronteras del género.*
- *Los chicos manifiestan un **conflicto entre las cosas que no les gusta hacer y no poder hacer las cosas que les gusta***
- *Presión de los iguales para evitar las drogas peligrosas y el alcohol*
- *Los chicos piensan que **solamente la violencia sexual y física lo son** frente a la verbal que no es violencia*

FRANCIA (14 a 17 años)

- Los chicos tienden a considerarse a sí mismos como **fuertemente masculinos y casi nada femeninos**. Sin embargo –a diferencia de las chicas- no emplean las “descripciones típicas de macho” para definirse a sí mismos.
- No se consideran más **competitivos** que las chicas aunque de hecho **se comportan de forma competitiva** cuando se les evalúa en el desarrollo de tareas en las que compiten con otros chicos.

ITALIA (14 a 17 años)

- Identificación con los deportes (fútbol) y la música fuera de la escuela
- Existe una **relación entre el dinero y la masculinidad** aunque en la actualidad existe la misma disponibilidad en las parejas (heterosexuales)
- Algunos chicos prefieren tener muchos amigos y ser populares incluso aunque no todos sean buenos amigos
- Los chicos son culpados de no ser honestos
- La violencia masculina solamente física es mejor vista que la violencia femenina verbal.

GRECIA (15 a 17 años)

- El varón debe **controlar las emociones**, evitar el peligro de las drogas y el alcohol.
- Los problemas de los chicos son el divorcio de los padres y madres, las malas amistades, las drogas y el desempleo.
- Se sienten presionados por el medio para ser buenos en la escuela.
- Los chicos **aprenden lo que deben evitar, no lo que hacer**.
- El **rasgo positivo de un varón: la libertad**, no se acostumbra a las normas. Las chicas reclaman libertad. Están sometidas a más normas.
- Expresan la idea romántica de que los chicos tienen miedo a ser rechazados cuando son las chicas las que eligen pareja.

- Homofobia
- No mencionan la parte emocional de las relaciones
- Chicos y chicas establecen una conexión entre agresión y masculinidad. La agresión es contrapuesta al romanticismo. Las chicas se sitúan como las víctimas.

PORTUGAL (14 a 18 años)

- Imagen positiva de sí mismos: Los chicos se describen como valientes, fuertes, “haciendo siempre lo superior”, **emplean los insultos sexistas por diversión**, pero protegen a las chicas.
- Los chicos controlan la masculinidad de los otros chicos: **Un chico muy obediente y trabajador en la escuela es “femenino”**
- Están preocupados por las drogas y la violencia
- Tienen una imagen negativa de los hombres adultos: Ellos **quieren ser diferentes pero no saben cómo**.
- Los chicos son conscientes de los cambios sociales y se sienten inseguros entre los ideales y el comportamiento. Hablan sobre los sentimientos y el amor: miedo a ser traicionados...
- Está cambiando también la imagen del cuerpo: se preocupan por una presencia moderna
- La homosexualidad se acepta en los demás.

REINO UNIDO (12 a 16 años)

- Los deportes y los aspectos físicos, así como **no ser como una chica** son las características más sobresalientes de los hombres.
- **Control emocional**
- El profesorado prefiere a las chicas y las protege más
- El placer de la aventura
- Nociones muy fuertes de amistad, compartir y lealtad (La amistad se basa en compartir los ordenadores)
- Muy fieles a las madres
- **Utilizan insultos sexistas y racistas** aunque no los ven mal. Los insultos al cuerpo están aumentando
- Los chicos están preocupados por la imagen del cuerpo. Las estrategias para preservar la presentación de sí mismos: silencio, no mostrar vulnerabilidad. La exposición es una amenaza..

Existen cinco aspectos básicos comunes a los países europeos que nos parece importante resaltar: la masculinidad se define por oposición a la feminidad; la ocultación de los sentimientos, las relaciones –no siempre identificación- entre violencia y masculinidad, la homofobia y la contradicción entre lo que se debe ser y lo que les gustaría ser.

La masculinidad se define por oposición a la feminidad

En consonancia con la definición patriarcal de la masculinidad, se contraponen claramente -en la mayoría de la población adolescente europea- las dimensiones que diferencian la masculinidad de la feminidad. En algunos de los casos se reproducen estereotipos de género que se justifican biológicamente.

Confrontar masculinidad y feminidad supone no aceptar los valores femeninos. Así, encontramos ejemplos claros de los aspectos que definen explícitamente la masculinidad: la ausencia de características femeninas, fuerza, dureza, ser fuertemente masculinos y

casi nada femeninos, posesión de dinero, controlar las emociones, la utilización de la violencia.

La ocultación y dificultades para expresar los sentimientos

Una de las principales dificultades que experimentan los adolescentes varones es su incapacidad para expresar los sentimientos sin que –en una primera aproximación este aspecto represente un problema para ellos. De forma implícita, la afectividad y su expresión está asociada a debilidad y, por tanto, a la femineidad. Los chicos no tienen conciencia –en general- de experimentar dificultades con la invisibilidad de sus sentimientos.

Violencia y masculinidad

No podemos afirmar que la violencia se identifique con la masculinidad pero sí que se establece una relación clara entre ambos indicadores. La ausencia de conciencia de que la violencia verbal constituye una forma de agresión contra las demás personas y el incremento de la misma constituye un tema de preocupación educativa importante, así como el hecho de que la consideren una “forma natural y divertida de relación interpersonal”. En el caso de Canarias, algunas chicas reivindican la expresión de la violencia como un rasgo indiscutible de igualdad con los chicos.

Homofobia

La homofobia aparece tanto entre chicos como entre chicas. Una de las consecuencias más importantes de la homofobia es la ausencia, en general, de relaciones de amistad íntimas entre hombres así como las dificultades que éstos experimentan para manifestar afectividad en su grupo de iguales. Asimismo, la homofobia genera mecanismos que niegan la expresión de los sentimientos entre hombres y constituye uno de los principales obstáculos para el cambio de las concepciones patriarcales de la masculinidad..

El conflicto entre lo que son y lo que les gustaría ser.

Existe una coincidencia interesante entre Portugal, Grecia, y España (Canarias) explicitando como viven la presión social de la masculinidad patriarcal y su deseo de aprender a comportarse de otra manera así como la idea de no saber qué hacer para cambiar (especialmente en Canarias y Portugal). Tener conciencia de un conflicto es el primer paso para resolverlo. Su potencial transformador es sobresaliente. Asimismo es de interés resaltar el rechazo por los modelos de hombres adultos. La presión de los cambios producidos por los feminismos aparece expresada muy claramente en el caso de los chicos portugueses y canarios.

Algunos dilemas para la reflexión crítica

No es posible describir aquí –por su extensión- toda la intervención educativa desarrollada en los ocho países de Europa 7, ni siquiera todo el trabajo desarrollado en las Islas Canarias. En su lugar y por su interés vamos a resaltar algunos de los aspectos que – desde nuestro punto de vista- pueden representar un mayor potencial para generar algunas orientaciones en el diseño de programas sobre masculinidad.

La construcción del currículum y la investigación acción

Implicar a las instituciones educativas y al profesorado en la construcción del currículum sobre masculinidades requería una aproximación que ha sido posible desde los

presupuestos de la investigación-acción. Como señala Stenhouse (1987, 172) “Los profesores (*y las profesoras*) ⁸ han de ser instruidos para que desarrollen su arte, no para que lo dominen, porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración”.

La investigación-acción genera unos procesos de reflexión colectiva a partir de un problema planteado como las masculinidades y el desarrollo de acciones conjuntas – como en este caso- entre el profesorado de un centro y el equipo de investigación externo al mismo. Se presentaba como la alternativa idónea para que los centros educativos se comprometieran en el trabajo, en el desarrollo de estrategias educativas centradas en la masculinidad como un tema de género.

Tres son los dilemas básicos que se plantean en la investigación-acción (Elliot, 1990): quién debe definir el problema central de la investigación, quién determina los objetivos pedagógicos y cómo conjugar los procesos y los productos. Para ello, se generaron procesos permanentes de negociación entre el profesorado y el equipo de investigación externo al centro siguiendo las etapas señaladas por Hutchins (1992): Fase de entrada, Identificación de necesidades y Plan de acción del centro, Fase de desarrollo y mejora e Institucionalización. Las dos primeras fases han sido fundamentales para regular el desarrollo del proyecto e implicar al profesorado que comparte la filosofía del proyecto.

7 Remitimos a la bibliografía en la que hemos incluido las publicaciones realizadas hasta el momento del Proyecto Ariane.

8 La cursiva añadida es nuestra..

Asimismo el carácter emancipador de la investigación-acción –otro de los ejes básicos- significa en palabras de Carr, (1989) como recoge McKernan (1999, 53) que “Parte de la investigación-acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Intenta liberar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones”. En este sentido, las discusiones iniciales revelaron la existencia de situaciones problemáticas, discriminatorias en función del género y la necesidad de diseñar un plan de acción para la práctica educativa.

El currículum en la acción construido desde la perspectiva de la investigación-acción nos ha permitido abordar en educación secundaria los temas recogidos en la figura siguiente.

ÁMBITO ACADÉMICO

- ASIGNATURAS Y GÉNERO. MOTIVACIÓN Y TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO

VIDA DOMÉSTICA Y ÉTICA DEL CUIDADO DE LAS DEMÁS PERSONAS

- LA DIVERSIDAD DE LA FAMILIA: PODER, TRABAJO Y SENTIMIENTOS

EXPRESIÓN DE LA EXPERIENCIA MASCULINA

- LA AGRESIÓN Y SUS CONSECUENCIAS SOCIALES.
- PREFERENCIA SEXUAL, IDENTIDAD DE GÉNERO Y HOMOFOBIA
- LA EXPRESIÓN PÚBLICA Y PRIVADA DE LA MASCULINIDAD

RELACIONES ENTRE GÉNEROS

- RELACIONES INTERGÉNEROS: SEDUCCIÓN Y SEXUALIDAD

- ESTATUS Y VALORACIÓN DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL. LOS PROCESOS DE DISCRIMINACIÓN Y LA MUJER

Partiendo de la propuesta inicial del equipo de externo de investigación de trabajar sobre “Masculinidades”, se realizó un debate con el profesorado y una consulta con el alumnado. El profesorado manifestó un interés especial en abordar la agresión y la diversidad de la familia. Sus preocupaciones se centraban asimismo en el alto índice de fracaso escolar entre los chicos y la falta de motivación. Los temas así determinados fueron sometidos al ciclo de diseño, desarrollo, evaluación y mejora a lo largo de dos cursos académicos completos.

El conflicto como dimensión curricular explícita

La intervención educativa contribuye a tomar conciencia del conflicto personal entre lo que debemos hacer como hombres y lo que nos gustaría ser como hombres generando en algunos casos mecanismos de ruptura de la presión de los iguales así como una toma de conciencia de cómo el curriculum elimina el conflicto no sólo en los contenidos curriculares sino también en las dinámicas de aprendizaje que se generan en las escuelas. Uno de los objetivos básicos de nuestra intervención educativa ha sido incorporar el conflicto como dimensión curricular explícita tanto en los contenidos como en la expresión de las ideologías del alumnado sobre las masculinidades.

“El conflicto implica una confrontación de intereses individuales o sociales cuyo carácter puede ser personal, económico, político. La confrontación significa que existen varias *perspectivas posibles ante un fenómeno social* pero que son excluyentes. Los conflictos están presentes en las relaciones interpersonales, entre grupos e instituciones como la familia, el Estado y otras organizaciones sociales” (Barragán, De la Cruz, Doblás, et al, 2001, 20).

Las representaciones sociales que elaboramos las personas expresan las perspectivas posibles para explicar el mundo social. Las ideologías constituyen una de las formas de exteriorizar nuestra concepción de las masculinidades.

“La función de la **ideología** en la sociedad humana –señala Torres (1991, 17)- se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones”.

Por su parte, la Sociología ha definido las ideologías **9** como “un conjunto, débilmente sistematizado, de principios organizadores de nuestra “visión del mundo”. Estos principios son meros puntos de referencia, más o menos borrosos y a veces contradictorios, a partir de los cuales el sujeto construye activamente el sentido de las realidades con las que se encuentra” (Ibáñez, 1996, 316).

En consecuencia, las ideologías expresan no solo nuestra concepción del mundo –y en este caso de las relaciones entre los géneros- sino que establecen los límites entre “lo que es posible e imposible” (Therborn, 1987, citado en Torres, 1991, 17).

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto la existencia de tres ideologías básicas: patriarcal, feminista liberal o ideología de la igualdad de oportunidades y la ideología de la transformación.

La primera representa la reproducción fiel de los principios teóricos que definen el patriarcado: la defensa de la división de roles de género entre hombres y mujeres, la

expresión de la violencia y la valoración superior de lo masculino frente al femenino. La segunda, la ideología feminista liberal es el resultado de los programas de igualdad de oportunidades que ha supuesto la extensión del modelo masculino para toda la sociedad y que los chicos se ven forzados a aceptar. Por último, la ideología de la transformación, que es la más interesante desde el punto de vista educativo, propugna una ruptura de los valores asociados a las concepciones patriarcales y la construcción de un modelo de hombre al margen de los estereotipos de género.

9 Las características básicas que definen una ideología son tres: “En primer lugar, podremos constatar que ninguna ideología constituye un “sistema”, en el sentido fuerte del término, que ninguna ideología está libre de contradicciones internas, y que ninguna ideología permite realizar interpretaciones unívocas del mundo (Billig y cols., 1988)” (Ibáñez Gracia, 1996, 314)

“En segundo lugar, el carácter difuso de la ideología en tanto que dispositivo interpretativo se ve aún más acentuado, si cabe, por el hecho de que todo individuo se encuentra confrontado en su vida cotidiana con una pluralidad de ideologías en lugar de una sola (Billig, 1991). Son “intertextuales” porque adquieren significado a partir de la referencia hecha a otras ideologías. (Ibáñez Gracia, 1996, 315).

Por último, y en tercer lugar, “El sujeto tiene plena conciencia de que existen conjuntos de argumentos contrapuestos para cada cuestión que se presente a debate” (Ibáñez Gracia, 1996, 315).

Defiende la libertad para la elección de preferencias, aspiraciones o expresiones comportamentales de todo tipo independientemente de que sean clasificadas como masculinas o femeninas.

La metodología constructivista plantea la necesidad de confrontación entre estas ideologías y en consecuencia hacer explícito el conflicto puesto que son excluyentes.

La clave fundamental para el cambio educativo ha sido plantarnos no tanto la existencia de diferentes ideologías o concepciones de la masculinidad sino cuales son las dinámicas de poder que rigen entre ellas porque aquí reside el potencial de cambio y el reto de comprobar si la intervención educativa puede favorecer ese cambio. La confrontación entre estas perspectivas permite entender el conflicto ante el cual, la primera respuesta es la agresividad. Posteriormente puede plantearse la violencia si el conflicto no ha sido resuelto. Una de las formas más sutiles de violencia psicológica –y que el adolescente considera un juego o una broma- se expresa a través del lenguaje – una primera fórmula de legitimación incipiente -de la ideología hegemónica- a través de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana (Torres, 1991)

El lenguaje sexista o discriminatorio constituye una de las expresiones más cotidianas de violencia psicológica que se emplea para menospreciar, infravalorar o menoscabar la integridad de personas o colectivos. De la expresión cotidiana “Tú no eres hombre” (Tu no tienes cojones, en su versión más reduccionista y vulgar) al análisis de su significado en el grupo de iguales y la elaboración de alternativas, hay todo un proceso de trabajo educativo.

Escribe todas las palabras que conoces para referirnos a la homosexualidad

Palabras que usamos habitualmente

Fla-fla, maricón, trucha, gay, maricona, bujarrón, bruja, travestí, pájaro, mariposa, mariposón, palometa, pájaro cojo, crispín, sin gas, sin cafeína, modosito, cóndor y todo tipo de aves, halcón milenario, aguililla, veneno, morcillón, sin aceite, leona, raro, chaperó,

chupa pollas, termita, culitrichi, trochón, niña, putilla, cuerva, sarasa, carapene, galápago, putón, culero, julay, travestí, pajareta, sopla gaitas, chupa yerro, asalta culos, calienta cucas, chupa flas, come pingas, drag queen, light, gallinita ciega, achinado, cerradura. (Chicos)

Maricones, gay, mariposón, trucha, de la acera de enfrente, sin aceite, palomo, bujarrón, sin gas, power finger, buje, canta más que las lapas, sarasa, sasa, vasioleta. (Chicas)

Escribe todas las palabras que conoces para referirnos al lesbianismo

Palabras que usamos habitualmente

Tortillera, camionera, bollera, legionaria, lesbiana, puta extraviada, sin gas, paloma, furcia, zorra, guarra, perra, puta, despistada, calienta coños, pendón, boca chocho, come clítoris, light, minera, camella, fos, transitoria, dedo rápido, power finger, truchona, lengüeta, descafeinado, asquerosas, penco, falta pingas. (Chicos)

Bollera, tortilla, lesbiana, camionera, minera, light, sin gas, sin aceite, vuelta y vuelta , langer. (Chicas)

Alternativas para el uso de esas palabras

Gay, homosexual, maricón, por su nombre, nombre propio, palomo. (Chicos)

Gay. (Chicas)

Alternativas para el uso de esas palabras

Lesbiana, homosexuala, homosexual, por su nombre, nombre propio, bollera. (Chicos)

Lesbiana. (Chicas).

La comparación entre el trabajo de los grupos segregados (desarrollado en el tema Homofobia, Identidad de Género y Preferencia Sexual) permite comprobar que son mayoritariamente los chicos lo que conocen y emplean un mayor número de términos despectivos para utilizar contra los hombres.

Por otra parte, el conflicto nos hace conscientes del valor de nuestras perspectivas explicativas percibidas como diferentes a las demás y liberadoras de los rígidos conceptos de género entendidos desde la lógica patriarcal. La educación para la emergencia de nuevas masculinidades debe presentar como valiosas estas ideologías que entran en conflicto con las anteriores.

El conflicto se convierte así en un mecanismo básico para la construcción de conocimiento (como ha puesto de manifiesto la metodología basada en el cambio conceptual) al poner en evidencia que nuestros sistemas explicativos de la realidad son incompatibles y, por tanto, excluyentes.

La segregación pedagógica 10 como estrategia de emancipación masculina

Se han desarrollado una serie de investigaciones que ponen de manifiesto que los “espacios segregados” como estrategia organizativa ofrece ventajas para las chicas.

Como nos indica Noddings (1992), generan una mayor satisfacción y aspiraciones educativas superiores (Lee y Marks, 1988), un sentido más fuerte de comunidad y actitudes más convenientes hacia la vida intelectual y social (Gilroy, 1989; Jiménez y Lockheed, 1988; Lee y Bryk, 1986).

La segregación como práctica pedagógica puede utilizarse para emancipar o para oprimir, sin embargo Krusse (1992, 21) señala que "... el principal objetivo pedagógico para la organización de entornos divididos por sexo es triple: fomentar la autoestima y la identidad sexual, reconociendo y prestando atención a la alumna o el alumno individual; desafiar ampliando el espectro de las cualificaciones –tanto personal como profesionalmente-; y aumentar la conciencia política sobre los temas antisexistas para intentar modificar los modelos sexuales socialmente elaborados".

En nuestro caso queríamos comprobar si las estrategias organizativas segregadas podían representar alguna ventaja tanto para las chicas como para los chicos.

Los resultados de la evaluación demuestran que aunque no exista una preferencia mayoritaria en defensa de la segregación pedagógica, se ponen de manifiesto las ventajas de trabajar temporalmente en entornos pedagógicos segregados en algunos de los temas en los que se hacen más visibles las relaciones de poder entre los géneros o aquellos en los que está más polarizados –desde la perspectiva de los estereotipos de género- algunos de los conceptos como la expresión de la violencia o la expresión de sentimientos. Recordemos como a algunos alumnos de países de la Unión Europea les preocupa mantener las apariencias. En consecuencia, la ocultación que hacen las escuelas de los conflictos de género contribuyen a perpetuar la ideología patriarcal como cultura de la opresión de las Islas Canarias en el que quisimos experimentar las diferencias con los grupos no segregados.

10 La segregación pedagógica no formaba parte de los presupuestos del Proyecto Arianne excepto en el caso

La segregación pedagógica no puede ser entendida como una alternativa a los problemas de género y masculinidad en las escuelas pero sí como una estrategia de agrupamiento flexible cuyo uso temporal ayuda a comprendernos mejor como personas. La valoración que hace el alumnado de la segregación está directamente relacionada con los temas abordados ayudando a que se conozcan mejor y aceptarse más a sí mismos.

En el trabajo realizado con el tema de Homofobia, Identidad de Género y Preferencia Sexual, cuando se les explicó –al inicio del programa- que trabajaríamos con grupos mixtos y grupos segregados, "Las chicas preguntaron el por qué de la segregación, y no se mostraron muy de acuerdo con dicha separación, ya que eran un grupo muy pequeño, y además consideraban muy positivo trabajar con los chicos con quienes se llevaban muy bien, aunque habían chicas que se encontraban más a gusto trabajando por separado de los chicos" (Notas de campo del Profesorado).

"Los chicos se mostraron, al igual que las chicas, en desacuerdo por la división del grupo, ya que se sentían muy unidos a las chicas, y les encantaba trabajar con ellas, según me decían. Aunque había un pequeño sector de chicos que apoyaban la segregación, alegando que *sin las chicas podían trabajar mejor y hablar más claro*" (Notas de campo del profesorado).

En el tema de la *Expresión Pública y Privada de la Masculinidad*: "Creían que era mejor trabajar en grupo porque las chicas pensaban que tenían la oportunidad de decirles *a la cara* lo que pensaban de ellos con referencia al tema, mientras que la mayoría de los

chicos hubieran preferido trabajar por separado argumentando que las chicas les coartaban a la hora de expresar sus ideas”(Notas de campo del profesorado).

Finalmente, en la evaluación realizada por el alumnado del programa de intervención se produce una valoración positiva de la segregación solamente en algunos de los temas abordados porque contribuyen a que los chicos se conozcan mejor entre sí, les ayuda a tomar conciencia de cómo pueden cambiar y en qué dirección deben hacerlo.

De la homofobia a la ética del cuidado de las demás personas

“La homofobia –señala Badinter (1993,146)-, refuerza en muchos hombres su frágil heterosexualidad. Es pues un mecanismo de defensa psíquica, una estrategia destinada a evitar el reconocimiento de una parte inaceptable de sí mismos. Dirigir la agresividad contra los homosexuales es una manera de exteriorizar el conflicto y hacerlo soportable”.

La homofobia constituye uno de los mecanismos básicos para perpetuar la ideología patriarcal de la masculinidad. Se basa en la suposición de la preferencia homosexual de otra persona sin que –en la mayoría de los casos- podamos saberlo o comprobarlo. Inicialmente el mecanismo que genera la homofobia es el reconocimiento en uno mismo de ciertos comportamientos o características consideradas culturalmente como femeninas o masculinas (en el caso de la homofobia hacia mujeres lesbianas) y que se fundamentan en una concepción androcéntrica de las personas, hombres y mujeres. Los comportamientos o características femeninas nos equiparan a las mujeres y por tanto a la heterosexualidad (visión heterocéntrica de la sexualidad humana). En consecuencia, de los comportamientos podría derivarse una *preferencia sexual* **11** determinada. La concepción confunde preferencia sexual con los roles de género.

Nuestros resultados de investigación (Barragán et al, 1998) confirman que los indicadores o aspectos para preservar la masculinidad no son inicialmente la preferencia sexual. Los adolescentes consideran que el juego que contraviene las normas de género patriarcales pueden favorecer un “afeminamiento”: *No se puede jugar con “barbies” si eres un chico.*

Uno de los aspectos a resaltar de la intervención educativa ha sido descubrir las desventajas de ser hombre tras la lectura del artículo de Marvin Harris “El coste oculto del machismo”. La competitividad, el consumo de alcohol y drogas, el riesgo y la conducción temeraria o peligrosa acorta nuestras vidas como hombres.

Las resistencias que experimenta la población adolescente para protegerse de la “contaminación” de valores femeninos se rompen con el trabajo desarrollado desde la investigación-acción. Algunos de los prejuicios de género se transforman con el conocimiento crítico y emancipador. En la intervención educativa realizada en el tema *La expresión pública y privada de la masculinidad*, algunos alumnos afirmaban que lo que les gustaría poder hacer era: “Afeitarnos las piernas, jugar a deportes femeninos, tener una bicicleta de color rosa, ayudar en el trabajo de la casa con tareas consideradas de mujer, llorar y jugar a algo que desaprobaban los amigos”.

Finalmente también reconocieron los valores femeninos que están representados en las madres y las mujeres de la clase trabajadora: el éxito consiste en lograr lo que te propones, o el valor de cuidado de las demás personas.

La educación sentimental de los hombres

Una de las frases que aprendí de memoria en las clases de Historia cuando era pequeño era “Llora como una mujer ya que no has sabido defenderte como un hombre”. No

recuerdo a qué rey se la dijo su madre, ni tampoco me importa. Lo que sí recuerdo es la extrañeza que me produjo oírlo, no la comprendía. A veces, las personas desempolvamos frases que creíamos olvidadas y podemos comprenderlas más tarde. Una de las principales carencias de los sistemas educativos europeos es la ausencia de contenidos curriculares explícitos sobre la educación sentimental de los hombres.

11 La utilización del término *preferencia sexual* sustituye a otros anteriores como los de inclinación u orientación sexual. “Los términos “heterosexual”, “bisexual” y “homosexual” no proporcionan en modo alguno una descripción completa de la sexualidad de las personas. Dentro de estas tres categorías, los individuos difieren ampliamente en sus preferencias de actividad sexual y en los papeles que prefieren adoptar en ella” (LeVay, 1995, 154). Especialmente inadecuado resulta el término homosexual. “Y sin embargo, sean cuales fueren las dificultades vividas por los homosexuales, no podemos afirmar que todos sean hombres mutilados. Es probable que la proporción de homosexuales equilibrados, well-adjusted (Expresión del psicoanalista Richard Isay), sea aproximadamente la misma que la de heterosexuales no mutilados... Ni “loca” ni “hipermacho”, el homosexual que se asume queda al margen de los estereotipos. Ni se exhibe ni se esconde y quiere vivir como todo el mundo. Piensa que “la homosexualidad es una fuente de felicidad idéntica a la heterosexualidad”, y cree en el amor, vive en pareja y mantiene una vida afectiva profunda y estable. Le gustaría ser padre y educar a un hijo” (Badinter, 1993, 194-195)..

La Educación Sentimental significa potenciar la toma de conciencia de nuestra riqueza expresiva y el uso de nuestros sentimientos en las relaciones interpersonales y con nosotros mismos sin que sean establecidas en el contexto de las relaciones de poder ilegítimas.

La Educación Sentimental puede mejorar nuestra autoestima, eliminar nuestros conflictos afectivos y hacernos vivir de forma sosegada o apasionada nuestros sentimientos.

Pero al igual que ocurre en otras esferas del conocimiento humano, “Las mujeres y los hombres que aspiran a dedicarse al trabajo científico se encuentran –de manera en apariencia inevitable- atrapados en lo que podríamos llamar “la paradoja del aprendizaje”: Quienquiera que aspire a la creación científica deberá primero renunciar precisamente a aquello que hace posible la creatividad –el pensamiento autónomo- para someterse a los modelos de pensamiento dominantes en aquel momento en la comunidad científica e imbuirse de ellos hasta el punto de incorporarlos sustituyéndolos a su propia manera de razonar. Si no hace esto, ninguna persona llegará a ser científica y si lo hace, estará tan colonizada por la “ciencia oficial” que le será muy difícil pensar por su cuenta y cambiar los paradigmas dominantes, requisito imprescindible para el progreso científico” (Moreno, 1992, 30).

La ciencia oficial ha pretendido hacernos creer –por suerte para nosotros, no siempre con éxito- que la afectividad se valora menos que la inteligencia y que son dos facultades disociadas pero quien no involucra su corazón – o cree que no lo hace- se traiciona a sí mismo y traiciona a las demás personas en cualquier ámbito de nuestras vidas.

Los sentimientos –sean innatos o no, funcionen por la existencia de neurotransmisores o no, o se potencien por el consumo de chocolate- forman parte innegable de la naturaleza humana, son nuestros y ninguna ciencia nos los podrá arrebatarnos jamás. Nuestro corazón está deseoso de manifestar todo el esplendor del que somos capaces los hombres. Cuando dejemos aflorar libremente la razón y el corazón probablemente habremos conquistado nuevas parcelas de libertad y felicidad.

Bibliografía

- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

- Barragán, F.; Pérez, M^a I. y Jiménez, B. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad. Vol I. ¿Cómo nos enseñan a ser diferentes?*. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Ciencia. Juntade Andalucía.
- Barragán, F. (1998). *Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y curriculum. Cuadernos de Pedagogía*, 271; 72-76.
- Barragán, F et al (1998). El Proyecto Arianne. Informe inédito. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna..
- Barragán, F et al (1999). La agresión y sus consecuencias sociales (III. Algunos Ejemplos de Puesta en Práctica). En F. Barragán (pp.43-76), *Educación Sexual, Género y Constructivismo*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Barragán, F.; De la Cruz, J.M. y De la Rosa, I. (1999). L'Homme au Coeur Blessé. Experiencia Masculina y el Curriculum. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, Vol. V (1); 57-91.
- Barragán, F. y Tomé, E. (1999). El Proyecto Arianne. Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 44-47.
- Barragán, F.; García, M^a.J. y Rodríguez, J.D. (1999). El Proyecto Arianne en Canarias. Construir una cultura del cambio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 54-57.
- Barragán, F.; Pérez, R.I. y Moreno, M.P. (1999). El mito de Eurídice. ¿Igualdad o imperialismo masculino?. *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 63-68.
- Barragán, F.; De la Cruz, J.M.; Doblas, J.J. et al (2001). *Violencia de Género y Curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Connell, R.W. (1998). Enseñar a los chicos: Nuevas Investigaciones sobre la Masculinidad y Estrategias de Género para la Escuela. *KIKIRIKI*, 47: 51-68.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gilmore, D.D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Hutchins, C.L. (1992). *A+chieving Excellence*. Aurora, Colorado: McREL.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1994). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez Y F. Alvira (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.569-581). Madrid: Alianza.
- Ibáñez Gracia, T. (1996). Las ideologías y las relaciones intergrupales. En R. Y. Bourhis y J. Leyens, Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos (pp.307-336). Madrid: McGraw Hill.
- Harris, M. (1995). *Nuestra especie*. Madrid: Alianza.
- Krusse, A.M. (1992). We have learnt not just to sit back twiddle our thumbs and let them take over. Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, vol. 4 (1-2): 81-103.
- Lagarde, M. (1994). La regulación social del género. El género como filtro de poder, En C.J. Pérez y E. Rubio (Coords.), *Antología de la Sexualidad Humana*, Vol. I (pp. 389-425). México: Angel Porrúa. Conapo.
- LeVay, S. (1995). *El cerebro sexual*. Madrid: Alianza.
- Mathieu, N.C. (1996). Sexos (diferenciación entre los sexos). En P. Bonte y M. Izard, *Etnología y Antropología* (pp. 666-669). Madrid: Akal..McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mead, M. (1981). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- Money, J. y Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*. Madrid: Morata.
- Moreno, M. (1992). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Osborne, R. (1991). La discriminación social de la mujer en razón del sexo. En J.V. Marqués y R. Osborne, *Sexualidad y sexismo* (pp. 131-295). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Noddings, N. (1992). Gender and the Curriculum. In Ph. W. Jackson (pp. 659-684). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Mcmillan Publishing Company.
- Santos, M. Á (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Thuren, B.M. (1993). *El poder generizado. El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Tomé, A. Y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Institut de Ciències de l'Educatió. Síntesis.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.