

# UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Facultad de Formación del Profesorado y Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN GÉNERO Y DIVERSIDAD

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES MASCULINAS Y FEMENINAS EN EDUCACIÓN  
INFANTIL: ETNOGRAFÍA SOBRE EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO DE TRES A SEIS AÑOS

TESIS DOCTORAL  
DOCTORADO INTERNACIONAL

LINDSAY MARTÍNEZ GARCÍA

DIRIGIDA POR:

Dra. CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: La construcción de las identidades masculinas y femeninas en educación infantil: etnografía sobre el aprendizaje del género de tres a seis años	Inglés: The construction of masculine and feminine identities in Early Childhood Education: ethnography about gender learning from three to six years
2.- Autor	
Nombre:Lindsay Martínez García	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Género y Diversidad	
Órgano responsable: Centro Internacional de Postgrado	

### RESUMEN (en español)

La investigación que sustenta la presente Tesis Doctoral trata de un estudio empírico exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo, basado en el método etnográfico, que tiene como objetivo explorar cómo los niños de entre tres y seis años de edad construyen sus identidades de género a partir de las opciones y oportunidades que les ofrece el contexto escolar. El trabajo de campo se ha llevado a cabo en cuatro centros escolares (tres situados en España y uno en Portugal) y acumula un total de 380 horas de observación participante, recogidas en un diario de campo de 200 páginas de extensión. Realmente, este ha sido un trabajo de *grano fino* que muestra la configuración de las masculinidades y feminidades en la práctica cotidiana, desde la óptica del detalle.

Tomando como referencia el marco postestructuralista feminista, y más específicamente la teoría de las masculinidades de Raewyn Connell y la teoría de la performatividad de Judith Butler, mostramos cómo los escolares de corta edad aprenden las normas de género e incluso disfrutan con ellas. Al mismo tiempo, ponemos el acento en las estrategias que los niños y niñas utilizan para transgredir el género, *jugando* con los diversos discursos de género a los que tienen acceso. Veremos, con ello, que el desarrollo de la identidad de género tiene como resultado, desde la infancia, disposiciones intermedias, amalgamadas y considerablemente contradictorias.

Esta Tesis Doctoral se presenta por compendio de publicaciones e incluye tres estudios publicados en revistas científicas. El primer trabajo que aquí se incluye tiene como finalidad comparar los discursos y patrones de conducta interiorizados por los niños y niñas de primero, segundo y tercero de educación infantil, a través del juego

sociodramático, para ver cómo éstos influyen en la construcción de la identidad de género, en función de la variable edad. A través de este estudio mostramos que las conductas de género estereotipadas adquieren mayor peso y consistencia conforme aumenta la edad del alumnado. De modo que cuando el alumnado alcanza los cinco años de edad, ya se ha conformado en el aula un claro sistema jerárquico que otorga cierto estatus a aquellas personas que se ajustan a la masculinidad y feminidad normativa mientras coloca, por otro lado, en la base de la pirámide, a los niños y niñas que no se ajustan a los límites de lo socialmente esperable.

El segundo estudio tiene como objetivo estudiar en profundidad el proceso de exclusión, diferenciación y vigilancia que se crea, dentro del contexto escolar, entre las diferentes masculinidades a partir del juego del fútbol. El artículo demuestra que en la construcción de la masculinidad dentro de la escuela el fútbol toma un papel importante. En este sentido, se muestra cómo la práctica futbolística creaba un doble sistema de exclusión. Por una parte, las niñas eran excluidas del campo de fútbol y, por la otra, algunos niños buscaron estrategias para desvincular a los escolares de menor edad. Al mismo tiempo, se creó una clasificación de las diversas masculinidades en función de las destrezas que los niños futbolísticos mostraban para el deporte. Sin embargo, a través de la actividad futbolística algunos niños también encontraron el modo de negociar su masculinidad. Al hilo de esta cuestión, se muestra la lucha de poderes y tensiones que el fútbol provocaba entre el grupo de pares.

Al mismo tiempo, este estudio pretende contribuir a la mejora del marco de las masculinidades múltiples de Connell para facilitar su aplicación a la infancia. Para esta investigación, hemos encontrado útiles los conceptos de *masculinidad hegemónica*, *masculinidad cómplice* y *masculinidad subordinada* propuestos por Connell porque nos han permitido explorar la jerarquización que se produce entre las diversas masculinidades a partir de las concepciones sociales y culturales que giran en torno al fútbol, y también la lucha de poderes que se crea dentro de la escuela para alcanzar el dominio hegemónico a través de este deporte. Sin embargo, observamos que el fútbol también permitió que algunos niños representaran una *masculinidad flexible* al combinar elementos hegemónicos y no hegemónicos de masculinidad, aparentemente contradictorios, en la construcción de su identidad. De esta forma, los límites que Connell establece entre las formas hegemónicas y no hegemónicas de masculinidad no siempre estaban claros; por el contrario, algunos niños desplazaron el discurso hegemónico cultural, basado en estructuras binarias, mientras actuaban como cómplices de éste.

El objetivo del último estudio es explorar los discursos de género en los que se apoyan los niños y niñas de corta edad cuando discuten sobre los cuentos feministas. En la investigación que presentamos se pone de manifiesto que los niños y niñas a los cinco años de edad ya han adquirido una gran cantidad de conocimiento intertextual que emplean en la interpretación de nuevas narrativas. En este sentido, los niños y niñas con los que realizamos el estudio ya habían aprendido múltiples prácticas discursivas que refuerzan los términos bipolares de masculinidad y feminidad, lo que dificultó el entendimiento de los mensajes de género alternativos que se incluían en el cuento. Con ello, se concluye que la discusión a partir de las narrativas feministas puede ayudar a conocer la percepción de los niños y niñas acerca de los mensajes de género, facilitando, a su vez, la intervención en materia de coeducación a cortas edades.

Finalmente, se incluyen posibles líneas de investigación futuras y algunas limitaciones del estudio. Es importante tener en cuenta que esta investigación ha sido desarrollada en contextos locales específicos, lo que no permite, como es lógico, extrapolar los resultados al total de centros escolares. En este sentido, es importante tener en cuenta que las masculinidades varían de unos contextos locales a otros y también cambian y se reconfiguran con el paso del tiempo. Como futura línea de investigación, puede ser interesante observar el comportamiento de estas posibles *masculinidades flexibles* desde los primeros años de edad, para estudiar cómo se reconfiguran con el paso del tiempo, cuando lleguen a la educación primaria o secundaria. Esto podría ayudarnos a saber si estas masculinidades flexibles tienden a consolidarse como hegemónicas con el paso del tiempo o en qué grado continúan regulándose en torno a elementos de género diversos.

### RESUMEN (en Inglés)

The research that supports this Doctoral Thesis is a qualitative exploratory-descriptive empirical research based on the ethnographic method, which aims to explore how children between three and six years of age construct their gender identities from the options and opportunities offered by a school context. The fieldwork has been carried out in four schools (three located in Spain and one in Portugal) and accumulates a total of 380 hours of participant observation, collected in a 200-page field journal. This has truly been a *fine-tuned* piece of work that shows the configuration of masculinities and femininities in daily practice, from the point of view of detail.

Using the feminist poststructuralist framework as a reference, and more specifically Raewyn Connell's theory of masculinities and Judith Butler's theory of performativity, we show how young schoolchildren learn and even enjoy gender norms. At the same

time, we emphasize the strategies that boys and girls use to transgress gender, *playing* with the various gender discourses to which they have access. We will see, with this, that the development of gender identity has as a result, from childhood; intermediate, amalgamated and considerably contradictory dispositions.

This Doctoral Thesis is presented by a compendium of publications and includes three research studies published in scientific journals. The first research study included here has the purpose of comparing the discourses and behavior patterns internalized by children in the first, second and third years of early childhood education; shown through sociodramatic games, in order to see how these influence the construction of identity gender, depending on the age variable. Through this study we show that stereotypical gender behaviors acquire greater weight and consistency as the age of the students increase. So that when the students reach five years of age, a clear hierarchical system has already been formed in the classroom that grants a certain privileged status to those people who adjust to normative masculinity and femininity; while placing, on the other hand, at the base of the pyramid, children who do not fit within the limits of what is socially expected.

The second research study aims to study in depth the process of exclusion, differentiation and vigilance that is created, within the school context, between the different masculinities from the game of football. The article shows that in the construction of masculinity within the school, football plays an important role. In this sense, it shows how the playing of football created a double system of exclusion. On the one hand, girls were excluded from the football field and, on the other hand, some children looked for strategies to exclude younger school children. At the same time, a classification of the various masculinities was created based on the skills they had and their overall ability of the sport. However, through football activity some children also found a way to negotiate their masculinity. In line with this issue, the struggle of powers and tensions that football provoked among the peer group is shown.

At the same time, this research study aims to contribute to improving Connell's framework of multiple masculinities in order to facilitate its application to childhood. For this research, we have found useful the concepts of *hegemonic masculinity*, *complicit masculinity* and *subordinate masculinity* proposed by Connell because they have allowed us to explore the hierarchization that occurs between the various masculinities from the social and cultural conceptions that revolve around football and also the power struggle that is created within the school to achieve hegemonic dominance through this sport. However, we observed that football also allowed some boys to represent *flexible masculinity* by combining apparently contradictory hegemonic and non-hegemonic elements of masculinity in the construction of their

identity. Thus, the boundaries Connell establishes between hegemonic and non-hegemonic forms of masculinity were not always clear; On the contrary, some children displaced the hegemonic cultural discourse, based on binary structures, while at the same time being complicit in it.

The aim of the last research study is to explore the gender discourses that young boys and girls rely on when discussing feminist tales. The research we present shows that boys and girls at five years of age have already acquired a great deal of intertextual knowledge that they use in interpreting new narratives. In this sense, the boys and girls with whom we carried out the study had already learned multiple discursive practices that reinforce the bipolar terms of masculinity and femininity, which made it difficult to understand the alternative gender messages included in the story. Therefore, it is concluded that the discussion from feminist narratives can help to know the perception that boys and girls have about gender messages, facilitating, in turn, intervention in the field of coeducation at young ages.

Finally, possible future lines of research are included, as well as some limitations of the study. It is important to note that this research has been developed in specific local contexts, , which logically does not allow extrapolating the results to the total number of schools. In this sense, it is important to keep in mind that masculinities vary from one local context to another and also change and reconfigure over time. As a future line of research, it may be interesting to observe the behavior of these possible *flexible masculinities* from the first years of age, to study how they reconfigure over time when they reach primary or secondary education. This could help us to know if these *flexible masculinities* tend to consolidate as hegemonic with the passage of time or to what degree they continue to regulate around diverse gender elements.

SRA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO  
EN GÉNERO Y DIVERSIDAD



## FORMULARIO RESUMEN DE TESIS POR COMPENDIO

<b>1.- Datos personales solicitante</b>	
Apellidos: Martínez García	Nombre: Lindsay

Curso de inicio de los estudios de doctorado	2015/2016
--	-----------

	SI	NO
Acompaña acreditación por el director de la Tesis de la aportación significativa del doctorando	X	

**Acompaña memoria que incluye**

Introducción justificativa de la unidad temática y objetivos	X	
Copia completa de los trabajos *	X	
Resultados/discusión y conclusiones	X	
Informe con el factor de impacto de las publicaciones	X	

Se acompaña aceptación de todos y cada uno de los coautores a presentar el trabajo como tesis por compendio	X	
Se acompaña renuncia de todos y cada uno de los coautores a presentar el trabajo como parte de otra tesis de compendio	No es necesario, todas las coautoras son doctoras	

\* Ha de constar el nombre y adscripción del autor y de todos los coautores así como la referencia completa de la revista o editorial en la que los trabajos hayan sido publicados o aceptados en cuyo caso se aportará justificante de la aceptación por parte de la revista o editorial

FOR-MAT-VOA-033

### Artículos, Capítulos, Trabajos

#### Trabajo, Artículo 1

Título (o título abreviado)
Fecha de publicación
Fecha de aceptación
Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)
Factor de impacto

Martínez García, María-Lindsay. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: un estudio etnográfico. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 29 (3), 35-52.
2 de julio de 2018
15 de febrero de 2017
SCOPUS (SJR)
0.57

#### Trabajo, Artículo 2

Título (o título abreviado)
-----------------------------

Martínez-García, María Lindsay., & Rodríguez-Menéndez, Carmen. (2019). 'I can try it':
--

Fecha de publicación

negotiating masculinity through football in the playground. <i>Sport, Education and Society</i> , 1-14.
6 de enero de 2019

Fecha de aceptación
Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)
Factor de impacto

28 de diciembre de 2018
Social Science Citation Index
1.962

Coautor2 <input checked="" type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> No doctor . Indique nombre y apellidos
---

Carmen Rodríguez Menéndez
---------------------------

**Trabajo, Artículo 3**

Título (o título abreviado)
Fecha de publicación
Fecha de aceptación
Inclusión en Science Citation Index o bases relacionadas por la CNEAI (indíquese)
Factor de impacto

Martínez-García, María Lindsay., & Fernández-García, Carmen-María. "¿Cómo quiere que se vista como una princesa si no tiene vestidos?": Los niños y niñas de cinco años de edad discuten sobre los cuentos feministas. <i>Infancia y aprendizaje</i> . (aceptado y pendiente de publicación). Se adjunta certificado de aceptación
13 de noviembre de 2019
Social Science Citation Index
0.720

Coautor2 <input checked="" type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> No doctor . Indique nombre y apellidos
---

Carmen María Fernández García
-------------------------------



UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Facultad de Formación del Profesorado y Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN GÉNERO Y DIVERSIDAD

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES MASCULINAS Y FEMENINAS EN EDUCACIÓN  
INFANTIL: ETNOGRAFÍA SOBRE EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO DE TRES A SEIS AÑOS

TESIS DOCTORAL  
DOCTORADO INTERNACIONAL

LINDSAY MARTÍNEZ GARCÍA

DIRIGIDA POR:

Dra. CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ





## **Financiación**

Esta Tesis Doctoral ha sido realizada durante el periodo de disfrute de una Ayuda Predoctoral Severo Ochoa [PA-17-PF-BP16111] concedida por el Gobierno del Principado de Asturias.



## AGRADECIMIENTOS

*A mi madre, por ser ejemplo de lucha. Tu esfuerzo incansable ha merecido la pena mamá.*

*A mis hermanas y a mi hermano, por ser compañía y apoyo incondicional en este camino.*

*A mi abuela y a mi abuelo por ser el nido al que poder regresar siempre en los momentos más difíciles.*

*A mi directora de Tesis Carmen Rodríguez Menéndez por confiar en este proyecto hasta el final y por haber dado todo y un poco más durante este camino no siempre fácil. Tu profesionalidad, constancia y palabras de aliento continuo han sido el motor de este trabajo.*

*Al grupo de investigación Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos (ASOCED) por acogerme y por hacerme sentir una más de vuestro equipo. Gracias por vuestra infinita generosidad y por compartir conmigo vuestro trabajo y vuestros logros.*

*Al catedrático José Vicente Peña Calvo, una mención especial. Gracias por haber creído en mí y por haber impulsado esta Tesis con la fuerza que era propia de ti.*

*A mis compañeras y compañeros de batalla (Personal Investigación en Formación, bien escrito), ahora también amigos y amigas, por haber sido el abrazo del día a día. Este camino lo hemos hecho juntos y juntas.*

*A todos los centros escolares que me han abierto sus puertas. En especial, a todos los niños y niñas que me han tratado como a una amiga más, haciéndome partícipe de sus juegos con tanta ilusión. Ellos y ellas son el corazón de esta Tesis.*

*A la doctora Paula Silva, por acogerme con tanto cariño y amabilidad en la Universidad de Oporto. Esa ciudad ha sido pura inspiración.*

*A todas mis amigas, por las largas reuniones de café y Tesis, a veces agotadoras, donde la escucha y la atención nunca decayeron.*

*A Susana Alonso por sus mensajes de fuerza en momentos complicados. Al final del camino, es inevitable acordarse de las personas que siempre creyeron que podía lograrlo.*

*Eternamente agradecida...*



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	10
MARCO TEÓRICO .....	16
1. El postestructuralismo feminista.....	18
1.1. Teoría de las masculinidades múltiples de Connell: críticas al modelo y nuevas conceptualizaciones .....	19
1.2. La matriz heterosexual de Judith Butler.....	31
2. Algunas investigaciones escolares realizadas desde el marco postestructuralista .....	37
2.1. Los trabajos de Bronwyn Davies: la opinión de los niños y niñas sobre los cuentos feministas .....	37
2.2. La construcción de la masculinidad hegemónica a través del juego del fútbol en la escuela.....	41
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	48
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	53
ESTUDIOS	
<b>ESTUDIO 1</b>	
<b>ESTUDIO 2</b>	
<b>ESTUDIO 3</b>	
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	127
1. Conclusiones del estudio.....	129
1.1. La construcción del ideal hegemónico de masculinidad dentro del contexto escolar .....	129
1.2. Las masculinidades flexibles como posible herramienta de análisis .....	133
1.3. Cómo entienden los niños y niñas los cuentos feministas.....	135
2. Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación futuras .....	138
2.1. Las masculinidades y las feminidades flexibles: una herramienta de análisis en formación .....	138
2.2. El cuento The Paper Bag Princess: ¿un cuento con los personajes invertidos?.....	140
CONCLUSIONS AND DISCUSSION OF THE RESULTS.....	142
1. Conclusions of the research .....	142
1.1. The construction of the hegemonic ideal of masculinity within the school context .	142
1.2. Flexible masculinities as a possible analysis tool .....	145
1.3. How boys and girls understand feminist stories .....	148
2. Limitations of this research and possible future lines of research .....	150
2.1. Flexible masculinities and femininities: an analysis tool in creation .....	150
2.2. The tale The Paper Bag Princess: a tale with the characters reversed? .....	152

APÉNDICES

**Apéndice 1**

**Apéndice 2**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 202



# *INTRODUCCIÓN*



### Introducción

El escrito filosófico más influyente sobre el género femenino en la cultura occidental fue sin duda la conocida obra *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir. En ella, la autora recoge la famosa frase *no se nace mujer, sino que se llega a serlo*. A través de ella, Beauvoir quería decir que el género no es algo natural, sino adquirido dentro del marco sociocultural y que la categoría de las mujeres constituye un logro variable aprendido. Sin embargo, no fue hasta la década de los setenta cuando las ciencias sociales introducen el concepto *género* como categoría diferenciadora de análisis. El sistema sexo/género fue formulado por la antropóloga feminista Gayle Rubin en 1975 y pasó a convertirse en un marco de análisis fundamental dentro del pensamiento feminista. Dentro de este sistema binario, el *género* se refiere a aquello que es socialmente construido sobre un hecho anatómico al que llamamos *sexo*. Con ello, la *identidad de género* se refiere al sentido de pertenencia a una categoría de género e incluye nuestras ideas de lo que significa ser hombre o mujer. Como es lógico, estas ideas no se entregan a los bebés como un lote al principio de la vida; por el contrario, se desarrollan y aprenden a lo largo del tiempo (Connell & Pearse, 2018, p.52)

En su obra *Gender Play*, Thorne (1993) recoge una investigación etnográfica desarrollada en dos escuelas de enseñanza primaria situadas en Estados Unidos. El objetivo de la autora era estudiar el proceso de aprendizaje del género en niños y niñas que cursaban la educación primaria, en su relación con las personas adultas que actuaban como modelos de referencia, y a través de las relaciones entre el grupo de pares. Thorne (1993) comprobó que mientras que había lugares, como el patio de recreo, que eran óptimos en la reproducción de los roles y estereotipos de género, otros contextos, como el aula, reproducían, en menor medida, las desigualdades entre niños y niñas. A partir del estudio de Thorne, se han llevado a cabo diversas investigaciones escolares con el fin de dilucidar el proceso de configuración del género dentro de los límites de la escuela (véase por ejemplo Bhana & Mayeza, 2016; Blaise, 2010; Clark & Paechter, 2007; Francis, 2008, 2012; Martino, 1999; Renold, 1997, 2001; Skelton, 1997; Swain, 2000).

Estas investigaciones son un punto de apoyo para nuestro estudio por tratarse de estudios cualitativos, en su mayor parte etnográficos, que exploran desde el interior del aula el proceso de configuración del género. La investigación que presentamos parte de estas investigaciones previas para estudiar la construcción de las identidades masculinas y femeninas en niños y niñas de entre tres y seis años de edad, también dentro del contexto escolar. Más específicamente, nuestra investigación toma como referencia el estudio realizado por Davies (1994), por ser la primera investigación cualitativa realizada desde una perspectiva postestructuralista dentro de las escuelas. Davies (1994) llevó a cabo un estudio en varios centros escolares situados en Australia, para explorar cómo los niños y niñas de Educación Infantil dan sentido a los mensajes de género que se

incluyen en los cuentos feministas. Apoyándose en el marco postestructuralista feminista para el análisis de los datos, la autora comprobó que los niños y niñas estaban fuertemente condicionados por los discursos normativos de género durante la discusión de los cuentos feministas. Sin embargo, Davies también señaló que los niños y niñas, a menudo, tomaban posicionamientos contradictorios, desafiando los límites de género socialmente aceptables.

La investigación que sustenta la presente Tesis Doctoral trata de un estudio empírico exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo, basado en el método etnográfico, que tiene como objetivo explorar cómo los niños de entre tres y seis años de edad *hacen género* (West & Zimmerman, 2009) a partir de las opciones y oportunidades que les ofrece el contexto escolar. El trabajo de campo se ha llevado a cabo en cuatro centros escolares (tres situados en España y uno en Portugal) y acumula un total de 380 horas de observación participante, recogidas en un diario de campo de 200 páginas de extensión. Realmente, este ha sido un trabajo de *grano fino* que muestra la configuración de las masculinidades y feminidades en la práctica cotidiana, desde la óptica del detalle. Tomando como referencia el marco postestructuralista feminista, mostramos cómo los escolares de corta edad aprenden las normas de género e incluso disfrutan con ellas. Al mismo tiempo, ponemos el acento en las estrategias que los niños y niñas utilizan para transgredir el género, *jugando* con los diversos discursos de género a los que tienen acceso. Veremos, con ello, que el desarrollo de la identidad de género tiene como resultado, desde la infancia, disposiciones intermedias, amalgamadas y considerablemente contradictorias (Connell & Pearse, 2018).

Este documento se divide en seis apartados: marco teórico, objetivos, diseño metodológico de la investigación, publicaciones que forman la Tesis por compendio, conclusiones y discusión de resultados y, finalmente, se incluyen dos apéndices. Dentro del marco teórico, describimos la teoría postestructuralista feminista. Más específicamente, explicamos la *teoría de las masculinidades múltiples* de Connell, por su gran contribución a la teorización de las masculinidades, y la *matriz cultural* de Butler (2007), por haber sido una herramienta de análisis clave en nuestro estudio. Además, describimos brevemente las principales contribuciones, realizadas al campo de los estudios de género, de aquellos estudios cualitativos tomados como referencia en nuestra investigación. A continuación, enumeramos los objetivos de este estudio y describimos la investigación etnográfica como método empleado para su desarrollo. Seguidamente, incluimos los tres estudios que forman parte de esta Tesis realizada por compendio por publicaciones. Concluimos discutiendo las principales aportaciones de esta investigación a los estudios de género en la primera infancia y proponiendo posibles líneas de investigación futuras a partir de los principales resultados de este estudio. Finalmente, incluimos en los apéndices otros dos estudios que, aunque todavía se encuentran en fase de revisión en las respectivas revistas, apoyan algunos de los

## INTRODUCCIÓN

principales hallazgos de esta investigación. Finaliza el estudio con una bibliografía de carácter general.



## *MARCO TEÓRICO*



### 1. *El postestructuralismo feminista*

La teoría de la socialización de los roles sexuales apareció en los años setenta del pasado siglo para convertirse en el principal marco teórico de referencia en la investigación sobre el género. Esta teoría señaló que los roles sexuales se adquirían a través del proceso de socialización con *agencias socializadoras*, como la familia, la escuela, los medios de comunicación o el grupo de pares, a las que los niños y niñas toman como referencia en la construcción de su identidad. Así, la teoría de la socialización defendía que los niños y niñas aprendían las normas de género a través de un modelo de aprendizaje que les motivaba a repetir las conductas de género que les eran premiadas y a eliminar aquellas que eran desaprobadas por los adultos que tomaban como referencia. De este modo, los niños y niñas adquirían las conductas de género que se consideraban apropiadas en una sociedad determinada, transmitiéndolas luego a las futuras generaciones. Sin embargo, como bien señalan Connell y Pearse (2018) la teoría de la socialización de los roles sexuales presenta una serie de limitaciones importantes; por ejemplo, no tiene en cuenta la existencia de múltiples patrones de masculinidad y de feminidad, y tampoco valora la capacidad de agencia de las personas, capaces de subvertir y de alterar el orden de género dominante.

Desde la década de 1980 la investigación feminista con niños y niñas ha tomado, en su mayor parte, una perspectiva postestructuralista, situando el género como algo fluido, en constante negociación y reconstrucción, dando lugar a complejidades y contradicciones durante el proceso de construcción de la identidad (Davies & Gannon, 2011; Rodríguez & Peña, 2005). La teoría postestructuralista entiende las masculinidades y las feminidades en plural, en lugar de singulares, homogéneas y uniformes. De este modo, subraya la necesidad de explorar los discursos dominantes en las diversas culturas, y también en las instituciones locales específicas, para ver la forma en que esos discursos normativos influyen en la configuración de las subjetividades de género. Al mismo tiempo, insiste en que las personas no se limitan a reproducir los mensajes de género que reciben de su contexto más cercano, sino que, como agentes activos en la construcción de su identidad de género, muestran capacidad para cuestionar y, en ocasiones, subvertir los límites de género socialmente impuestos. Con ello, la teoría postestructuralista abre la posibilidad a diferentes tipos de agencia. Sin embargo, como afirman Davies y Gannon (2011) es importante tener en cuenta que esta agencia, que postula el postestructuralismo feminista, no supone una libertad discursiva como tal, sino la posibilidad de un nuevo posicionamiento dentro de los discursos de género normativos.

Desde el marco postestructuralista, se pone el foco en los diversos discursos de género disponibles en un contexto determinado, como puede ser la escuela, y en el modo en que las personas aprenden el género en sus interacciones cotidianas. Su interés se

encuentra en explorar cómo los individuos se convierten en sujetos de género a través de procesos específicos (Davies & Gannon, 2011). Hasta la actualidad, diversas investigaciones han tomado como referencia la teoría postestructuralista, y más específicamente el marco teórico de Connell y la teoría de la performatividad de Butler, para estudiar la escuela como terreno privilegiado en la configuración del género desde tempranas edades. Estas investigaciones sostienen que existen formas aceptables de comportamiento para hombres y para mujeres que, indudablemente, influyen en el comportamiento de los niños y niñas desde edades tempranas.

De esta forma, el poder funciona dentro de las diversas instituciones, y también dentro de la escuela, a través de formas deseables de masculinidad y de feminidad que son socialmente reconocidas y admiradas. En este contexto, se entiende que se pueden practicar diversos o, incluso, contradictorios discursos de género, resistiéndose, en ocasiones, a los discursos de masculinidad y feminidad dominantes. A continuación, describimos el modelo de *masculinidades múltiples* de Connell y la *matriz heterosexual* de Judith Butler, por ser las herramientas teóricas y terminológicas más destacadas dentro del marco postestructuralista. Connell y Butler coinciden en que las categorías *hombre* y *mujer* incluyen un depósito completo de significados simbólicos (Schippers, 2007). Estos significados simbólicos para las diferencias de género se establecen a partir de una serie de características que se entienden como propias de cada categoría. Por ejemplo, a los hombres se entiende que son físicamente fuertes, independientes, autoritarios y competitivos. Las mujeres, por su parte, son vistas como sujetos pasivos, físicamente vulnerables, conformes y sentimentales. Sin embargo, aunque ambas autoras se apoyan en la teoría postestructuralista, presentan marcos teóricos diferentes. Así, mientras que Connell pone el acento en la estructura jerárquica y de poder que se crea en torno a diferentes modelos de masculinidad; Butler, bajo una visión deconstructivista del género, cuestiona la existencia de tales estructuras y define el género como un acto ilusorio, que se crea momento a momento a través de actos performativos. A continuación, describimos los aspectos más importantes de cada teoría.

### *1.1. Teoría de las masculinidades múltiples de Connell: críticas al modelo y nuevas conceptualizaciones*

En su concepción inicial la masculinidad hegemónica pretendía teorizar el patrón de prácticas que perpetúa el sistema patriarcal en nuestra sociedad y, por tanto, el dominio de los hombres sobre las mujeres. Las principales investigaciones asocian la masculinidad hegemónica a una serie de características como son la fuerza, dureza, dominio, violencia, destreza deportiva y heterosexualidad. En oposición a esta masculinidad hegemónica, se reconocen *otras masculinidades* y *otras feminidades* que se desvían del ideal hegemónico y que son relegadas a un espacio *cómplice, marginado*

o *subordinado*. Por tanto, la masculinidad hegemónica presenta una *doble funcionalidad*: ejerce poder sobre otras masculinidades subordinadas y marginadas, y también sobre las feminidades (Demetriou, 2001). Este carácter relacional de la masculinidad hegemónica es el argumento central de la teoría de Connell (1995, 1998), ya que la masculinidad solamente puede mostrarse como hegemónica en la medida en que es capaz de subordinar a otras masculinidades y también a las feminidades. En otras palabras, la masculinidad hegemónica solo existe por contraste, por lo que ser hombre es, fundamentalmente, rechazar todo lo asociado con las feminidades y con otras masculinidades que se alejan del dominio hegemónico. A través de este mecanismo, se configura una jerarquía de masculinidades y feminidades y un sistema de poder y de lucha constante que perpetúa las relaciones de género tradicionales.

No obstante, Connell (1995, 1998) señala que solamente una minoría de hombres encarnan la masculinidad hegemónica, mientras que el resto la apoyan desde una posición de complicidad. Así, la forma de masculinidad culturalmente ensalzada no se corresponde necesariamente con aquella que es practicada por los hombres en su vida diaria y en contextos particulares, sino que se compone de un ideal ilusorio inalcanzable que motiva a los hombres a posicionarse como cómplices respecto a este modelo hegemónico. De manera que, aunque sean pocos los que practiquen en su vida diaria la masculinidad hegemónica, todos los hombres, aunque estén subordinados o marginados, la apoyan porque se benefician de los privilegios masculinos que les otorga. Connell se refiere a los beneficios que reciben los hombres como un *dividendo patriarcal* que incluye privilegios como es el respeto, la autoridad, los beneficios monetarios, el poder institucional o el control sobre su propia vida (Pease, 2015). Con ello, este *dividendo patriarcal* (Connell, 1995, 1998) refuerza el poder colectivo de los hombres sobre las mujeres. En este sentido, Pease (2015) sugiere que, aunque muchos hablan de los costes de la masculinidad hegemónica, no se presta mucha atención a los privilegios que se obtienen de este dividendo patriarcal.

Hasta el momento, hay una gran cantidad de trabajos que utilizan el concepto de la masculinidad hegemónica como herramienta analítica. Con ello, esta noción de masculinidad hegemónica ha tenido gran influencia en los estudios de género, pero también ha recibido diversas críticas (Beasley, 2008; Coles, 2008; Donaldson, 1993; Flood, 2002; Warren, 2003). Entre las principales críticas se encuentran la posición de pasividad donde son colocadas las mujeres dentro del modelo (Messerschmitt, 2012; Talbot & Quayle, 2010), la necesidad de crear mayor interacción entre los niveles locales y globales en la configuración del género y, finalmente, la dificultad para saber cómo los hombres reales, en su cotidianidad y práctica diaria, desempeñan la hegemonía masculina (Wetherell & Edley, 1999). Al mismo tiempo, algunos estudios, reconocen las contradicciones internas de la masculinidad hegemónica y apuntan un posible distanciamiento hacia un modelo de género más igualitario. Como señalan Carabí y

Armengol (2015), aunque Connell deja espacio para las masculinidades alternativas, las define en términos bastante negativos, a través de prácticas y comportamientos masculinos que están casi siempre subordinados a la masculinidad hegemónica, haciendo complicado el desarrollo de masculinidades más igualitarias. Además, la dicotomía que normalmente se establece entre las formas hegemónicas y no hegemónicas de masculinidad también hace compleja la teorización del desmantelamiento del orden de género (Demetriou, 2001; Duncanson, 2015).

En cuanto a la primera crítica, Talbot y Quayle (2010) señalan que la masculinidad es normalmente estudiada como si fuera algo *de propiedad* de los hombres y configurado por ellos, de modo que las mujeres son colocadas como simples receptoras pasivas de esa masculinidad. Es importante aclarar, en la línea del planteamiento de Talbot y Quayle (2010), que las mujeres, como es lógico, no actúan como víctimas voluntarias de la masculinidad hegemónica. Sin embargo, también parece evidente que el mantenimiento de la hegemónica masculina requiere de algún tipo de participación o aceptación por parte de las mujeres. Como señala Azpiazu (2017), no debemos olvidar que una de las herramientas que utilizan los sistemas de opresión para mantenerse es la persuasión de las personas que están dominadas y que, en muchos casos, no pueden pensarse en un lugar diferente al que ocupan. En ese sentido, se hace necesario estudiar la configuración de las masculinidades también desde la perspectiva de las mujeres, para dilucidar las estrategias a partir de las cuales las mujeres contribuyen o no al afianzamiento de la hegemonía masculina.

Schippers (2007) propone utilizar el concepto de *feminidades hegemónicas* en investigaciones empíricas para suplir este vacío teórico. En palabras de la autora, “hegemonic femininity consists of the characteristics defined as womanly that establish and legitimate a hierarchical and complementary relationship to hegemonic masculinity and that, by doing so, guarantee the dominant position of men and the subordination of women” (2007, p.94)<sup>1</sup>. Paechter (2018) también utilizó el término *feminidades hegemónicas* como herramienta analítica para explorar la construcción del género en un grupo de *chicas geniales* que jugaban a relaciones novio-novia dentro de la escuela y que disfrutaban de un alto estatus entre el grupo de pares, mostrando asertividad, independencia y voluntad de defenderse. Sin embargo, Connell (1987) asegura que no es posible hablar de feminidades hegemónicas porque “all forms of femininity in this society are constructed in the context of the overall subordination of women to men. For this reason, there is no femininity that holds among women the position held by

---

<sup>1</sup> “La feminidad hegemónica consiste en las características definidas como femeninas que establecen y legitiman una relación jerárquica y complementaria con la masculinidad hegemónica y que, al hacerlo, garantizan la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres.” (la traducción es nuestra).

hegemonic masculinity among men" (p.187)<sup>2</sup>. En la misma línea que Connell, esta investigación entiende que, si bien las feminidades tienen un papel fundamental en la configuración de la hegemonía masculina en nuestra sociedad, no pueden ser hegemónicas en la medida en que no tienen acceso a la posición de poder que ocupan los hombres. Por esta razón, esta investigación utiliza el concepto de *feminidades enfatizadas* formulado por Connell y evita el uso del término *feminidades hegemónicas* porque pensamos que puede contribuir al oscurecimiento de los sistemas de poder asociados a la masculinidad hegemónica<sup>3</sup>.

Como señalábamos, otra de las críticas que ha recibido el modelo de Connell es la dificultad para aplicar el concepto de la masculinidad hegemónica en la práctica (Beasley, 2008; Pringle & Markula, 2005) y, a su vez, en la interacción social cotidiana (Bartholomaeus, 2012; Whetherell & Edley, 1999; Whitehead, 1999), quizá por considerarse un concepto demasiado ambiguo y abstracto. Ciertamente, aunque hay una serie de características clave, como la dureza, fuerza, violencia, destreza deportiva o la heterosexualidad, propias de la hegemonía masculina, Connell no aporta muchas pistas sobre cómo los hombres reales se pueden ajustar o no a este ideal hegemónico de masculinidad en su práctica diaria. Más que a una realidad observable en hombres reales, Connell hace referencia a un ideal hegemónico que funciona a modo de aspiración para los hombres. En este sentido, algunos autores y autoras como Whetherell y Edley (1999) se preguntan acerca de la pertinencia de un modelo de masculinidad dominante difícilmente aplicable a hombres reales en su interacción cotidiana. Con ello, Whetherell y Edley (1999) aseguran que el marco teórico de Connell no es suficiente para entender las relaciones de género en contextos específicos y, por esta razón, señalan la importancia de desarrollar una descripción más detallada y holística sobre las normas hegemónicas que reproducen el modelo de Connell y sobre el proceso de adopción de esas normas en contextos locales.

Partiendo de estas críticas y de algunas otras, Connell y Messerschmidt (2005) proponen una reconceptualización de la teoría haciendo hincapié en la importancia de un tratamiento más específico en contextos de privilegio y poder. En este documento, ponen el acento en la dinámica de la masculinidad hegemónica y ofrecen un análisis más

---

<sup>2</sup> "Todas las formas de feminidad en esta sociedad se construyen en el contexto de la subordinación general de las mujeres a los hombres. Por esta razón, no hay feminidad que mantenga entre las mujeres la posición que ocupa la masculinidad hegemónica entre los hombres" (la traducción es nuestra).

<sup>3</sup> La *feminidad enfatizada* actúa como un complemento de la *masculinidad hegemónica* y tiene como misión principal acomodar los deseos e intereses de los hombres. Como señalan Connell y Messerschmidt (2005) la *feminidad enfatizada* pone el foco en el cumplimiento del patriarcado (p. 848). No obstante, estamos de acuerdo con Schippers (2007) en que es necesario teorizar un marco de múltiples feminidades que pueda dar cuenta de la jerarquía existente entre las diferentes feminidades, también en función del contexto que habiten. Siguiendo el ejemplo de la autora, una herramienta conceptual de este tipo facilitaría la comprensión de la jerarquía establecida entre las diversas feminidades a través de otras variables que se cruzan con el género, como la étnia/raza o la clase.

holístico sobre la complejidad con que se configura el modelo jerárquico hegemónico. Además, Connell y Messerschmidt (2005) revisan la teoría inicial a partir de cuatro áreas que consideran fundamentales: la jerarquización del género, la interacción entre los niveles locales, regionales y globales en la construcción de las masculinidades, la exploración más específica en contextos de poder y privilegio, y la dinámica de la masculinidad hegemónica. Así, por ejemplo, dentro de la segunda área mencionada, las autoras apuntan la importancia de establecer vínculos entre la masculinidad hegemónica a nivel local y global, teniendo en cuenta que la masculinidad hegemónica global presiona a las masculinidades hegemónicas locales en escenarios específicos, como puede ser la escuela, para la adaptación a los ideales hegemónicos. Además, las autoras hacen especial énfasis en las contradicciones que se producen en el proceso de configuración de las masculinidades en estos contextos locales.

Del mismo modo, y como respuesta a una de las principales críticas, se reconoce la capacidad de agencia de las masculinidades subordinadas y de las feminidades, que a menudo son presentadas como indefensas e incapaces para alterar las relaciones de género desiguales. En relación con esto, Connell y Messerschmidt (2005) proponen una conceptualización de masculinidad hegemónica menos rígida, donde se reconoce la capacidad de estos grupos para abolir las relaciones de poder y no necesariamente reproducir la jerarquía de manera incesante e inevitable. Por su parte, otros autores y autoras también hacen referencia a la necesidad de reelaborar la teoría de la masculinidad hegemónica conforme al flujo complejo de significados de género que actualmente existen como consecuencia de las transformaciones sociales contemporáneas. De esta forma, diversas investigaciones sugieren nuevas conceptualizaciones que permiten captar el modo en que sutilmente los hombres negocian la masculinidad en su cotidianeidad, resistiéndose, en ocasiones, a las presiones hegemónicas y encarnando masculinidades alternativas<sup>4</sup>.

Recientemente Bacete (2017), en una obra titulada *Nuevos hombres buenos*, señala que, por fortuna, el patriarcado ha sido incapaz de reproducirse una y otra vez como había venido haciéndolo hasta ahora. Los hombres de hoy en día, afirma Bacete (2017), “distan mucho de ser hombres proveedores, emocionalmente distantes y no implicados en los trabajos reproductivos y de cuidados” (p.50). En una revisión reciente de la teoría, Messerschmidt (2018) también afirma que la masculinidad hegemónica puede ser cuestionada o rechazada a partir de *prácticas contrahegemónicas* que desmantelan el orden de género preestablecido. Estas prácticas contrahegemónicas, explica la autora,

---

<sup>4</sup> Ángels Carabí, en el epílogo del libro *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy* (2015) define las masculinidades alternativas como aquellas que cuestionan el comportamiento hegemónico y dominante y encarnan formas de ser hombre más igualitarias. Estas masculinidades alternativas se caracterizan por no ser sexistas, homófobas, racistas, clasistas, etc. (p.271).

contribuyen a la legitimización de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres y también entre las diversas masculinidades.

Un ejemplo de cómo estas *nuevas masculinidades* han comenzado a configurarse en algunos contextos fue la etnografía que Anderson (2008) realizó en una fraternidad estudiantil estadounidense. Al contrario que los estudios realizados anteriormente en este mismo contexto, Anderson encontró un modelo de *masculinidad inclusiva* que se caracterizaba por posicionarse en contra de la masculinidad hegemónica a través del respeto hacia las mujeres y la tolerancia de la homosexualidad. Duncanson (2015) también trató de teorizar la forma en que la masculinidad hegemónica podía presentar cambios a través de un estudio con militares, en el ejército británico, que construían sus identidades masculinas a partir del respeto, la igualdad y la empatía. De esta forma, la autora examina el potencial de la teoría de Connell para dismantelar la masculinidad hegemónica y defiende una reconceptualización del modelo capaz de teorizar adecuadamente el cambio social.

A partir de estos estudios diríamos que el cambio en los hombres y en las masculinidades es un hecho y una realidad imparables. Sin embargo, otros autores han observado que el cambio en la configuración de las masculinidades no necesariamente socava las relaciones de poder; por el contrario, en estos cambios subyace, en ocasiones, una mutación del sistema hacia otro igual de opresivo. De este modo, se advierte de los peligros de someter a crítica el concepto de masculinidad hegemónica porque puede conducir a un oscurecimiento de los sistemas de poder y de los privilegios asociados a las masculinidades (Barry & Weiner, 2019; Bridges & Pascoe, 2014; Demetriou, 2001; Louisa, 2007; Messerschmidt, 2012; Messner, 1993). En este sentido, Demetriou (2001) introduce la noción de *bloque hegemónico masculino* para referirse al proceso de reapropiación, por parte de algunos hombres, de elementos contrahegemónicos de masculinidad sin que ello ponga en peligro la permanencia del patriarcado. En la misma dirección que Demetriou (2001), Bridges y Pascoe (2014) explican la aparición de nuevas masculinidades a partir del concepto de *masculinidades híbridas*. Las *masculinidades híbridas* son encarnadas, en su mayor parte, por hombres privilegiados cuando toman préstamos estratégicos de elementos de identidad asociados con masculinidades y feminidades marginadas o subordinadas.

Con ello, Messner (1993), uno de los primeros teóricos de la masculinidad híbrida, argumenta que este modelo de masculinidad:

“represent highly significant (but exaggerated) shifts in the cultural and personal styles of hegemonic masculinity, but these changes do not necessarily contribute to the undermining of conventional structures of men’s power over women. Although “softer” and more “sensitive” styles of masculinity are developing among some privileged groups

of men, this does not necessarily contribute to the emancipation of women; in fact quite the contrary may be true" (p.725)<sup>5</sup>.

Así, las *masculinidades híbridas* se apartan simbólicamente del modelo hegemónico, pero también lo perpetúan. De esta negociación entre diversas masculinidades se construye una relación paradójica que difumina los límites entre hegemónico-no hegemónico.

Hasta el momento, algunas investigaciones han demostrado que las prácticas masculinas híbridas funcionan, a menudo, como mero vehículo para el fortaleciendo del dominio masculino apuntalando las jerarquías entre géneros, y también entre diferentes grupos de hombres, a través de posturas *más suaves y blandas*. Recientemente, Azpiazu (2017) advirtió que si bien "a menudo se entiende que el modelo hegemónico de masculinidad es un arquetipo [dominante, violento, heterosexual, competitivo], es importante señalar que la visibilidad de este modelo está ocultando el bosque de masculinidades más respetadas, pero no necesariamente menos opresivas" (p.36). Como sugiere el autor, probablemente en la actualidad debemos hablar de nuevas y viejas formas de dominio, valorando la posibilidad de estar ante una nueva forma hegemónica de masculinidad más cercana al patrón de *hombre bueno y sensible* que respeta a las mujeres sin por ello revertir la dinámica del poder hegemónico. De este modo, estaríamos ante identidades masculinas de adaptación, más que de cambio.

La combinación de elementos hegemónicos y no hegemónicos de masculinidad en la configuración de las identidades fue también teorizada de forma interesante por Coles (2008) a través de lo que denominó *masculinidades mosaico*. Estas *masculinidades mosaico* incluyen un proceso de negociación a través del cual algunos hombres combinan diferentes *piezas* de masculinidad que, aunque pueden parecer incompatibles, conforman un patrón coherente y personalizado de masculinidad. Esta inestabilidad potencial en la configuración del género es experimentada por hombres que, por poner un ejemplo, eligen distanciarse del deporte, pero practican la competitividad, como elemento hegemónico, en otros ámbitos de su vida. Luego, la resistencia y la complicidad al modelo hegemónico de masculinidad pueden mezclarse a través de actos que apoyan y, al mismo tiempo, desafían el poder masculino. Con ello, Messner (1993), argumenta que, si bien es evidente que existen nuevas formas de masculinidad, es importante averiguar cómo conceptualizar ese cambio para saber si debilitan o más bien refuerzan las estructuras restrictivas.

---

<sup>5</sup> "Representa cambios importantes (pero exagerados) en los estilos culturales y personales de la masculinidad hegemónica, pero estos cambios no contribuyen necesariamente a socavar las estructuras convencionales del poder de los hombres sobre las mujeres. Aunque los estilos de masculinidad *más suaves* y *más sensibles* se están desarrollando entre algunos grupos privilegiados de hombres, esto no necesariamente contribuye a la emancipación de las mujeres; de hecho, todo lo contrario puede ocurrir" (la traducción es nuestra).

Como sugieren Whetherell y Edley (1999), a veces una de las formas más efectivas de respaldar la masculinidad hegemónica puede ser jugar a distanciarse de ella. Por extraño que parezca, algunos hombres pueden estar apoyando la hegemonía masculina incluso cuando parecen posicionarse en su contra. Esto es así porque los hombres llevan una *mochila invisible* cargada de privilegios y beneficios seguros (Flood, 2015), que les permiten involucrarse, sin riesgos, en prácticas contrahegemónicas, al tiempo que son cómplices de las masculinidades patriarcales. Por esta razón, se hacen necesarios los estudios de *grano fino* que ayuden a vislumbrar las complejas y múltiples formas a través de las cuales los hombres, en su día a día, se construyen como sujetos de género. Con todo ello, nuestro posicionamiento teórico es que, si bien la teoría de la masculinidad hegemónica sigue siendo una herramienta de análisis útil, requiere una reconfiguración que permita captar el flujo de negociaciones y contradicciones que son inherentes al proceso de construcción de las masculinidades, también en la infancia.

### ***1.1.1. ¿Qué lugar ocupa la infancia en la teoría de las masculinidades múltiples de Connell?***

Aunque hay una tendencia a utilizar el concepto de Connell en las investigaciones empíricas con niños y jóvenes, Connell no proporciona una explicación consistente sobre cómo se puede aplicar el concepto de la masculinidad hegemónica en personas de corta edad (Bartholomaeus, 2012, 2016). Si revisamos, con detenimiento, los escritos de Connell junto con las principales críticas, lo cierto es que los niños y las niñas rara vez son mencionados en las definiciones teóricas sobre la masculinidad hegemónica. Así, a pesar de las diversas críticas que ha recibido el modelo de Connell y de los esfuerzos de algunos investigadores e investigadoras para formular una versión mejorada de esta teoría, la ausencia de la infancia dentro del modelo apenas ha sido contemplada hasta el momento. De hecho, cuando la infancia se menciona en algunos escritos sobre la masculinidad hegemónica, los niños, a menudo, se incluyen dentro del grupo de los hombres adultos.

Por ejemplo, en la revisión de la teoría realizada por Connell y Messerschmidt (2005), las autoras señalan “that hegemonic masculinity need not be the commonest pattern in the everyday lives of boys and men”<sup>6</sup>. De este modo, en las definiciones y escritos teóricos sobre la masculinidad hegemónica se tiende a hacer referencia a *los hombres y niños*, en general, como si todos ellos, independientemente del grupo de edad al que pertenezcan, mantuviesen la misma relación con la masculinidad hegemónica. En otras palabras, el problema es que la mayor parte de las discusiones sobre la masculinidad hegemónica giran en torno a un grupo de mediana edad que, a menudo, se percibe como extensible a todos los grupos de edad (Bartholomaeus & Tarrant, 2016).

---

<sup>6</sup> “Que la masculinidad hegemónica no tiene por qué ser el patrón más común en la vida cotidiana de niños y hombres” (la traducción es nuestra).

En otros escritos, al igual que se tiende a hacer con grupos de hombres marginados y también con las mujeres, los niños y chicos jóvenes son, a menudo, posicionados como objetos sobre los que los hombres inscriben sus nociones de masculinidad. Por ejemplo, Carrigan, Connell y Lee (1985, p.587) definieron la masculinidad hegemónica como una “particular variety of masculinity to which others - among them young and effeminate as well as homosexual men - are subordinated”<sup>7</sup>. De igual modo, Hearn (2004) señaló la necesidad de explorar críticamente la construcción del modelo hegemónico de masculinidad en su relación con otros hombres no hegemónicos, con las mujeres y también los niños.

Sin embargo, bajo nuestro punto de vista, cuando se equipara a los niños con *otras masculinidades* y con *las feminidades* se está colocando a la infancia como *otro grupo subordinado* al modelo hegemónico, sin contemplar el carácter central de la infancia en la configuración del modelo hegemónico de masculinidad ni la capacidad de agencia de los niños en la producción de subjetividades subversivas. Como señalan Connell y Messerschmidt (2005) es importante no perder de vista que “children as well as adults have a capacity to deconstruct gender binaries and criticize hegemonic masculinity”<sup>8</sup> (p.853), pues pueden hacer intentos por alterar las relaciones desiguales de género de forma activa.

No obstante, apoyados en la teoría postestructuralista y en el marco de Connell, también hay un importante volumen de estudios etnográficos que han puesto el acento en la capacidad de agencia de los niños en la configuración del género y de las masculinidades (Davies, 1994; Francis, 1999, 2008, 2012; Francis et al., 2017; Mayeza, 2017, 2018; Renold, 1997, 2001, 2004; Swain, 2003, 2005, 2006; Thorne, 1993). Sin embargo, la edad no se llega a explorar teóricamente como una variable a tener en cuenta, con sus propias especificidades, dentro del marco teórico de las masculinidades de Connell. Más bien, y como venimos señalando, en la mayor parte de estudios empíricos, se tiende a aplicar la teoría de las masculinidades de Connell a la infancia sin tener en cuenta que esta autora nunca llegó a teorizar sobre la infancia y como si la aplicación de su modelo a la niñez no fuese algo problemático. Realmente, hay una falta de investigación que teorice sobre las especificidades de la dinámica en la formación de las masculinidades durante la niñez, y tampoco hay muchos estudios que problematicen la tendencia a adoptar la noción de la masculinidad hegemónica, definida para adultos, a la infancia (Renold, 2007).

---

<sup>7</sup> “Variedad particular de masculinidad a la que otros, entre ellos hombres jóvenes y afeminados, así como hombres homosexuales, están subordinados” (la traducción es nuestra).

<sup>8</sup> “Tanto los niños como los adultos tienen la capacidad de deconstruir los binarios de género y criticar la masculinidad hegemónica” (la traducción es nuestra).

En este sentido, contamos con un número reducido de literatura que ha detectado y señalado algunas dificultades para aplicar la teoría de Connell en estudio empíricos con niños que cursan la etapa primaria (véase por ejemplo Skelton, 1997; Swain, 2006; Warren, 2003). Swain (2006), por ejemplo, en su investigación con niños de entre diez y once años en Reino Unido, consideró necesario añadir una nueva forma de masculinidad al modelo de Connell, al comprobar que los términos *hegemónico*, *cómplice* y *subordinado* eran insuficientes para explicar la complejidad en el proceso de construcción de las masculinidades dentro de su contexto específico de estudio. Más recientemente, y poniendo el enfoque en la edad, Bartholomaeus y Tarrant (2016) destacaron el desorden y la fluidez en las prácticas de género de los niños, concluyendo que la edad es parte importante del proceso social del género porque genera significados específicos en la configuración de las masculinidades, y también de las feminidades, que deben ser examinados al detalle. Esto es así porque los niños muestran claras limitaciones en el acceso a alguno de los componentes propios de la masculinidad hegemónica como son, por ejemplo, la violencia o la fuerza física.

Con todo ello, la infancia esconde un valor teórico importante que no está lo bastante explorado dentro del modelo de Connell. Con la intención de llenar este vacío teórico, Bartholomaeus (2012, 2013) formuló una adaptación del modelo de Connell que tiene en cuenta la interacción entre la masculinidad hegemónica y la edad. Tras realizar un estudio etnográfico con niños y niñas que cursan la etapa primaria, en una escuela australiana, la autora propuso el uso del concepto *masculinidades hegemónicas múltiples y locales* para explorar la construcción de las masculinidades en niños de esta edad. La autora sugiere el uso de este término en detrimento del concepto hegemónico de masculinidad, en singular, como algo monolítico que no valora la precariedad, pluralidad y fluidez en la configuración de las masculinidades hegemónicas jóvenes. En este sentido, estamos de acuerdo con Bartholomaeus (2012, 2013) en que algunos de los recursos necesarios para el cultivo de la masculinidad hegemónica no están disponibles en los primeros años de vida, razón que justifica la adecuación de las teorías sobre masculinidad hegemónica orientadas a los adultos para ser aplicadas a la infancia. El problema principal, bajo nuestro punto de vista, es que las *masculinidades hegemónicas locales*, como concepto analítico, puede dificultar, en cierto modo, la conexión entre las formas específicas de masculinidad, en determinados escenarios, y las estructuras hegemónicas de poder más amplias, cuestión que no podemos perder de vista.

Como sugieren Connell y Messerschmidt (2005), las construcciones locales y regionales de masculinidad hegemónica se configuran mediante la articulación de los sistemas de género globales (p.849). Por esta razón, el marco analítico de Connell establece distinciones entre las masculinidades a tres niveles (local, regional y global), facilitando el análisis del género en contextos de poder específicos, como puede ser la escuela, pero

sin olvidar el nexo existente entre estas masculinidades locales y las estructuras de dominio patriarcal más amplias. Se trata, en definitiva, de evitar explorar las diferentes realidades como si fuesen enteramente independientes. Sin embargo, Bartholomaeus (2012) no aclara la relación que existe (si es que existiera) entre las *masculinidades hegemónicas locales*, aplicables a la infancia y en escenarios locales, y la masculinidad hegemónica global, observable a un nivel estructural<sup>9</sup>. Más bien, parece hacer todo lo contrario cuando concluye que los patrones de masculinidad en los niños participantes en su estudio están en desacuerdo con las teorías de la masculinidad hegemónica orientadas a adultos. Por otra parte, como ya hemos mencionado, Connell y Messerschmidt (2005) ya recogen la existencia de masculinidades hegemónicas a nivel local “constructed in the arenas of face-to-face interaction of families, organizations, and immediate communities, as typically found in ethnographic and life-history research” (p.849)<sup>10</sup>. Por tanto, el concepto *masculinidades hegemónicas locales*, como herramienta de análisis, puede ser aplicable, no sólo a la infancia, sino a todas las edades y en cualquier estudio empírico que tenga como objetivo explorar la configuración de las masculinidades en un contexto local determinado.

En este sentido, pensamos que es necesario construir una herramienta conceptual que sirva para analizar la intersección entre las masculinidades y la infancia, tomando el modelo de Connell como estructura de base. Este interés no se debe únicamente a la importancia de incluir la variable edad en el marco teórico sobre masculinidades más contrastado y reconocido dentro de los estudios de género, sino también a la necesidad de establecer un corpus teórico común, para los diferentes grupos de edad, que permita explorar la evolución en la construcción de las masculinidades desde la infancia hasta la edad adulta. Para ello, esta investigación sugiere la *masculinidad flexible* como herramienta de análisis que favorezca el estudio de la intersección entre la masculinidad hegemónica y la infancia en contextos de poder específicos. Esta herramienta analítica pone el foco en la edad para estudiar la configuración y reconfiguración de las masculinidades, valorando la flexibilidad y el dinamismo propio de las identidades de género durante la niñez. Se trata, a la par, de evitar la común insistencia por demostrar, a través de estudios empíricos, la aplicabilidad estricta del marco teórico de Connell en escenarios de poder determinados, como es la escuela. Realmente, los objetivos iniciales de esta investigación no incluían una reformulación de la teoría de Connell; sin

---

<sup>9</sup> La propia Bartholomaeus (2012) plantea que si bien hay un mérito innegable en sugerir que existen formas hegemónicas de masculinidad en contextos locales, cabría que preguntarse si realmente son hegemónicas aquellas masculinidades que únicamente son admiradas localmente y a pequeña escala.

<sup>10</sup> “Construidas en escenarios de interacción cara a cara, de familias, organizaciones y comunidades inmediatas, como se encuentra típicamente en la investigación etnográfica y de historia de vida” (la traducción es nuestra).

embargo, se requirió de una adaptación de este marco teórico por mostrar algunas limitaciones en su aplicabilidad a niños de corta edad.

A modo de definición, podríamos decir que las masculinidades flexibles se caracterizan por combinar algunos de los diferentes tipos de masculinidad propuestos por Connell (hegemónica, subordinada, cómplice, marginada) en la interacción cotidiana, a partir de las oportunidades que ofrecen los distintos contextos de poder. Ciertamente, la flexibilidad del género no es una característica única de la disposición del género en la infancia. La teoría postestructuralista, como ya hemos señalado, pone el acento en el carácter contradictorio, diverso y heterogéneo del género a lo largo de toda la vida. Además, como mostrábamos en el apartado anterior, hay estudios que demuestran que los hombres, durante la edad adulta, combinan diversas y complejas formas de masculinidad en la interacción cotidiana (véase por ejemplo Bacete, 2017; Coles, 2008). Sin embargo, si a la categoría género sumamos la edad, la naturaleza cambiante, imprecisa y fragmentada en la construcción de la identidad se hace aún más evidente, por lo que cabe esperar que esta combinación de diversos elementos de masculinidad se torne más acusada durante la infancia. Con todo ello, la *masculinidad flexible* como concepto analítico, si bien sugiere un trato más específico en la disposición de las masculinidades durante la infancia, también nos permite explorar la configuración del género a lo largo del tiempo, evitando colocar a niños y a adultos en grupos separados.

Finalmente, a partir del concepto de *masculinidad flexible* como herramienta analítica también procuramos estudiar la construcción de las masculinidades más allá de los *tipos* o tipologías de masculinidades estáticas que, en ocasiones, dificultan el análisis de las disposiciones del género, para atender así a las especificidades propias de cada contexto. Autores como Whitehead (1999) aseguran que el concepto de masculinidad hegemónica se ha empleado de manera fortuita (Skelton, 2000), poco problemática, restrictiva (Hearn, 2004) y simplista, quizás en un intento de aplicación en entornos específicos. Como consecuencia, se han establecido, en muchas ocasiones, patrones de masculinidad hegemónica *teóricos* que no han tenido en cuenta el dinamismo intrínseco al proceso de construcción de la identidad. En este sentido, algunos autores advierten del peligro de usar categorías y tipologías por ser incapaces de ilustrar las complejidades de la vida real en contextos de poder específicos como puede ser la escuela (Francis & Paechter, 2015; Swain, 2006).

Ciertamente, el estudio de la masculinidad hegemónica dentro del contexto escolar ha derivado, en muchas ocasiones, en tipologías que atribuyen un arquetipo o modelo de masculinidad unívoco a cada sujeto, como si el sujeto poseyera una identidad determinada, con la intención de mostrar los posibles patrones de masculinidad que

encarnan los estudiantes dentro del contexto escolar<sup>11</sup>. Sin embargo, el estudio que presentamos cuestiona la pertinencia del uso de estas categorías porque consideramos que los niños construyen diversas masculinidades en un proceso de constante negociación y contradicción (véase también Swain, 2006; Whitehead, 1999).

### 1.2. *La matriz heterosexual de Judith Butler*

Siguiendo la tradición postestructuralista, Judith Butler reclama en su obra la necesidad de estudiar más a fondo la forma en que los discursos de género normativos apuntalan la producción de la identidad de género<sup>12</sup>. El libro *El género en disputa* (2007) de Judith Butler se convirtió, sin duda, en la obra académica con más influencia en los años noventa y, todavía hoy, es motivo de un amplio debate entre los principales círculos feministas<sup>13</sup>. Este apartado gira en torno a las ideas recogidas por Judith Butler en su obra *El género en disputa* por ser el texto donde la autora desarrolla su teoría deconstructiva sobre el género y la sexualidad, cuestionando la distribución de los binarios de género y de las categorías identitarias.

El principal compromiso de Judith Butler en esta obra es problematizar el uso de las categorías identitarias, como el sexo, el género y la identidad, como fijas, por su inevitable carácter simplificador a la hora de analizar la complejidad de la realidad y la inestabilidad del género. El centro de su teoría es saber “¿de qué manera los cuerpos individualizados, así como el más amplio cuerpo social, se integran en rejillas reguladoras macadas por estrechas posibilidades binarias?” (Kirby, 2011, p.37), ¿cómo se consigue naturalizar y dar por válidas determinadas identidades de género mientras otras son rechazadas y catalogadas como abyectas? Apoyándose en algunos autores y autoras como Foucault, Wittig y Kristeva, Butler propone una teoría performativa del

---

<sup>11</sup> Algunos ejemplos de *tipos* de masculinidad son *Coolboys, Party Animals, Squids and Pofters* (Martino, 1999), *Hard boys* (Gottschall et al., 2010; Renold, 2001), *Cool Guys, Swots and Wimps* (Connell, 1989), *Snakes and Leaders* (Poynting & Donaldson, 2005), *Lad* (Francis, 1999), *Laddishness* (Dempster, 2009), *Rednecks* (Morris, 2008) o *unsignificant others* (Skelton, 1997). Estas tipologías tienden a asignar un tipo de masculinidad determinado a cada niño. En este sentido, y aunque somos conscientes de las limitaciones en el uso de categorías fijas y estáticas, no es menos cierto que la masculinidad es *movilizada alrededor* (Skelton, 1997) de una serie de construcciones socioculturales como son la fuerza física, la violencia, la destreza deportiva, la agresividad, el control y la competitividad, por poner algunos ejemplos (Albanesi, 2019; Clark & Paechter, 2007; Martino, 1999; Paechter, 2006; Pringle, 2008; Pringle & Hickey, 2010; Renold, 2004; Silva, Botelho-Gomes & Goellner, 2012; Skelton 1997; Swain, 2006).

<sup>12</sup> Butler (2007) define el concepto normativo como sinónimo de «concerniente a las normas de género» (p.25).

<sup>13</sup> Como señala Silvia López (2019) “Judith Butler es incomprensible, oscura e imposible. Es objeto de deseo, a la vez que de rechazo. Judith Butler no es una expresión que nos genere bienestar sino más bien un gesto de incomodidad, agotamiento preventivo, rigidez. Quizá una dosis de desesperación” (p.31). No obstante, la misma Judith Butler piensa que la crítica extendida acerca de su dificultad de estilo no deja de subestimar al lector y su capacidad para leer textos complicados que constituyan un desafío (Butler, 2007, p.22).

género que explica cómo las categorías de género son reguladas mediante una matriz cultural que reproduce, a través de actos performativos, la ilusión de un género que no es más que una representación teatral mantenida en el tiempo.

Como señalábamos al inicio de estas páginas, el binomio sexo/género tiene una tradición importante dentro de las teorías feministas. Dentro de este sistema dicotómico, mientras que el sexo hace referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, el género se entiende como un constructo social que sirve para atribuir a cada sexo modelos de comportamiento diferenciados. Según Butler, Beauvoir tiene un papel central dentro del feminismo por haber sido la primera pensadora en conceptualizar el género como construido y, por tanto, por haber cuestionado esta vinculación causal entre sexo y género. Sin embargo, Butler trata de dar un paso más allá para establecer una crítica al sistema sexo/género<sup>14</sup>. Porque “¿al fin y al cabo qué es el sexo? [...] ¿acaso los hechos aparentemente naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales?” (Butler, 2007, p.55). A través de estas palabras, Butler (2007) cuestiona el modo en que la categoría sexo da por sentada una generalización del cuerpo que existe antes de su significación sexuada (p.254). Por el contrario, desestima la idea del sexo como verdad inmutable anterior a la cultura y defiende que es imposible conocer un cuerpo *natural* previo a la cultura y, por tanto, antes de ser sometido al proceso de generización. En consecuencia, no habiendo posibilidad de un sexo *natural*, y puesto que los cuerpos también son culturalmente construidos, Butler asegura que no es posible hablar del sexo y del género en términos dicotómicos y, en consecuencia, de un sexo biológico y de un género construido<sup>15</sup>.

En pocas palabras, podríamos decir que el pensamiento de Butler parte de la profunda convicción de que el sexo no es una categoría inmutable y fija según reglas inalterables; más bien, el sexo, al igual que el género, es un constructo social, producido a partir de las normas y convenciones sociales. Parece ser entonces, como indica Butler, que la

---

<sup>14</sup> En el artículo *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex (1996)* Judith Butler desarrolla una crítica en torno a la conocida expresión *No se nace mujer, sino que se llega a serlo* de Simone de Beauvoir. En ella Butler apunta que, haciendo uso del verbo *llegar a ser*, Simone de Beauvoir parece estar apelando a una descripción voluntarista del género. Si los géneros se pueden elegir de algún modo, dice Butler, ¿qué sentido tiene hablar del género como una construcción cultural recibida? Con la intención de superar este sentido voluntarista del género, Butler defiende la construcción del género a través de la acción performativa.

<sup>15</sup> En palabras de Butler (2007) “la univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina heterosexista” (p.99). Yendo más allá, y siguiendo el argumento de Butler, “si presuponemos la existencia del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten sólo cuerpos femeninos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que ponerse en duda) no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos” (2007, p.54).

categoría sexo es simplemente una invención y aquello a lo que llamamos sexo ha sido género todo el tiempo. Es más, Butler entiende que este marco binario de sexo y género es una ficción reguladora que también contribuye a reforzar y naturalizar los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina heterosexista. Esto es así porque, como señala Butler en línea con el pensamiento de Monique Wittig, no existen motivos para clasificar a los cuerpos humanos en dos sexos a excepción de que dicha clasificación sea útil para las necesidades de la heterosexualidad, al proporcionarle un brillo naturalista a esta institución (Butler, 2007, p.227). Claramente, estamos ante un posicionamiento radical que desafía al completo la forma en que han sido pensadas y teorizadas la construcción de las identidades de género en las sociedades contemporáneas. De modo que, bajo esta perspectiva, como sugiere Martínez (2009), la categoría género y sus anudamientos con los modos en que se piensa la identidad, deben de ser replanteados.

Para ello, Butler conceptualiza el género como una práctica performativa que opera dentro de una matriz, altamente reguladora y sancionadora, que separa las formas normativas o inteligibles de género de aquellas que se entienden como ininteligibles y que, por tanto, quedan fuera de las fronteras de esta matriz. Por tanto, esta matriz cultural de género está dispuesta por una serie de prácticas reguladoras que dan coherencia al género, separando lo *ejemplar y correcto* de lo que debe ser cuestionado y rechazado. Bajo el supuesto de la matriz, podríamos decir que el género funciona a través de un marco normativo, de oculto funcionamiento, que encierra comportamientos y actitudes, como la simple forma de caminar o de hablar, que hacen que los individuos seamos o no reconocibles ante la sociedad. En otras palabras, las personas se vuelven inteligibles dentro de la matriz y, al mismo tiempo, visibles para la sociedad, cuando desempeñan un género que se ajusta a las normas reconocibles como válidas dentro de esta matriz. Así pues, las reglas de la matriz de género también se imponen mediante la presión de la sanción colectiva que tiene por objetivo regular y vigilar la fidelidad a las categorías de género normativas y a las leyes de la matriz (Soley-Beltran, 2009).

Dentro de esta matriz heterosexual, el género y la sexualidad están fuertemente vinculados ya que la coherencia o unidad interna de cualquier género requiere de una heterosexualidad estable. De igual forma, la heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere del género como una relación binaria donde las características que le son asignadas a la feminidad se entienden como opuestas a las que le son asignadas a la masculinidad, consiguiéndose esta diferenciación a través del deseo heterosexual. Si seguimos este esquema de relaciones, una es mujer en la medida en que apoya la estructura heterosexual dominante como mujer; y cuestionar tal estructura, seguramente, implique perder algo de nuestro sentido del lugar que ocupamos en el género (Butler, 2007, p.12).

Como apunta Butler (2007), “para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombres, femenino expresa mujer) que se definen históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (p.292). Con ello, Butler define los géneros inteligibles, dentro de la matriz, como aquellos que mantienen una relación de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. De esta forma, la matriz cultural, a través de la cual se ha hecho inteligible y por tanto reconocible la identidad de género, exige que determinadas identidades no puedan existir: aquellas cuyo género no sea consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género. Estas identidades que quedan fuera de este marco de reconocimiento o matriz de género son consideradas abyectas, ininteligibles e irreconocibles.

Butler (2007) propone el concepto de performatividad para estudiar cómo las prácticas de género que operan dentro de la matriz heterosexual se crean a partir “de una reproducción estilizada de actos” (p.140). Butler define la *performatividad*, no como un acto único, sino como una repetición que opera a modo de ritual que consigue su efecto porque es naturalizado en el contexto de un cuerpo (2007, p.17). El concepto de *performatividad*, según Butler, nos ayuda a entender el género, no como una atribución de hombre y mujer, sino como resultado de una puesta en acción, práctica rutinaria o hacer constante donde el cuerpo, como espacio político, también juega un papel importante. Para Butler, el cuerpo generizado es performativo en la medida en que no tiene ningún estatus ontológico más allá de los actos que lo constituyen (Soley-Beltran, 2009, p.38). De esta forma, la manera de vestir, los adornos en el cuerpo, los deseos o la forma de hablar, son expresiones continuadas del propio cuerpo que se producen a través del diálogo reiterado con las normas y discursos de género normativos, generando una impresión de lo que es ser hombre y mujer mantenida en el tiempo a través de la sucesión de actos. En conclusión, “la teoría de género butleriana es performativa ya que las palabras, actos, gestos y estilos generizados no son la expresión de una identidad de género previamente conformada, sino que ellos mismos generan la ilusión de que existe un núcleo identitario estable, gracias a la ocultación y al olvido de su propia historia” (Solana, 2011, p.41).

Con ello, nutriéndose de la crítica deconstructiva de Jacques Derrida, Butler sostiene que eso llamado identidad, es decir, el sentido de permanencia de la respuesta a la pregunta “¿qué soy?”, resultaría ilusorio, pues el esfuerzo por adecuarse a un patrón o por hallar elementos de pertenencia con un grupo surgen de la repetición citacional: la constitución de una identidad pasa por la asunción de una copia que carece de original

(Castelar, 2008, p.217)<sup>16</sup>. Según Bútlter, la noción tradicional de identidad de género presupone una esencia de la persona anterior al proceso de repetición de las normas de género, por lo que conlleva cierto esencialismo. Con ello, Butler no niega la existencia de esta identidad de género; sin embargo, subraya que únicamente puede ser entendida dentro de esta performatividad y, por tanto, en el hacer y en la repetición constante de las reglas de género<sup>17</sup>. Es, así, a través de una idealización, que aprendemos a comportarnos como hombres y como mujeres, modelando nuestra gestualidad, indumentaria, habla, etc., de acuerdo con los estereotipos y fantasías de lo que es la masculinidad y la femineidad (Soley Beltrán, 2009, p.39). Con todo ello, la identidad de género, al igual que el género y que el sexo, es una coherencia artificial mantenida en el tiempo que opera a través de un conjunto de normas sociales que se repiten constantemente dentro de la matriz cultural.

Sim embargo, es precisamente en esta repetición de los actos de género y, por tanto, dentro de la matriz cultural, donde surgen espacios de ambivalencia y contradicción que permiten alterar y subvertir las conductas de género normativas. En este sentido, Butler (2007) sugiere que el género no debe considerarse una identidad estable, sino más bien una identidad débilmente formada en el tiempo, habiendo posibilidad de repeticiones infieles o fallidas en esta cadena citacional de actos. Por tanto, la matriz heterosexual es también inestable y está abierta a la rearticulación y a la maleabilidad, precisamente porque no existe cadena de repetición que logre calcar exactamente la misma copia normativa sobre los sujetos de forma perpetua.

Así, como vemos, no es necesario situarse fuera de la matriz cultural para desafiar el orden de género normativo; por el contrario, es únicamente dentro de la matriz, a través del proceso performativo del género, que hay lugar para la subversión. De esta forma, el poder entendido bajo esta repetición deja abierta la posibilidad de subversión y cambio, pero también evita una visión liberal del sujeto como fuente de agencia (Soley-Beltran, 2009). No obstante, que existan géneros que sobrepasen la matriz regulatoria, no quiere decir que tengan potencia subversiva suficiente como para alterar la fuerza constitutiva de la matriz. Es más, Butler entiende que los desafíos a la matriz de género son necesarios para que esta pueda consolidarse como tal cuando excluye ciertas prácticas de género que, desde el exterior, ayudan en la demarcación entre lo aceptable

---

<sup>16</sup> Como sugiere Solana (2011) la deconstrucción podría ser aquí entendida como un *patricidio*; es decir, “implica aprender los conceptos sedimentados en el pensamiento occidental con el fin de demostrar que pueden estallar y dar lugar a nuevas formas de pensamiento” (p.33).

<sup>17</sup> Como apunta Solana (2011) “el actor no precede a la acción, sino que se constituye como agente en la acción, incluso como agente de cambio. Esto implica que, para el caso del feminismo, los actos que típicamente se le adscriben a una mujer no son la manifestación de una identidad femenina previa ni son el producto de una compulsión biológica o de unos impulsos genéticos. Lejos de expresar una verdadera identidad, estos actos y atributos sostenidos en el tiempo son los que crean la ilusión de que existe una identidad femenina previa e independiente” (p.39).

y lo desviado o abyecto. Como señala Solana (2011), la inteligibilidad únicamente adquiere sentido diferencial en su contraste con la exterioridad ininteligible.

Ciertamente, la teoría de Judith Butler ha tenido un impacto importante en estudios empíricos dentro de las ciencias sociales que han demostrado que los niños y niñas regulan sus comportamientos de género a partir de esta matriz normativa en contextos escolares (véase por ejemplo Atkinson & DePalma, 2009; Blaise, 2009, 2010, 2013; Paechter, 2017; Renold & Ringrose, 2008). Estos estudios exploran la construcción del género, dentro del contexto escolar, a partir de los mecanismos e interacciones donde la matriz ejerce fuerza y coerción. Los principales estudios sugieren que la escuela, y más específicamente el patio de recreo, son entornos clave para el afianzamiento de la matriz de género (Bhana, 2018; Mayeza, 2018; Paechter, 2017; Renold, 2007). Renold (2007) por ejemplo, sugirió que los niños y niñas se ven, a menudo, coaccionados dentro de la escuela, como espacio institucional, para posicionarse dentro de esta matriz heterosexual hegemónica cuando imitan la idealización del género. De esta forma, a través del juego y en el patio de recreo los niños y niñas aprenden a posicionarse como sujetos dentro del discurso normativo de heterosexualidad e invierten su tiempo en construir sus identidades de género dentro de la matriz cultural.

Por su parte, Paechter (2017) argumenta que los discursos de heterosexualidad romántica regulan el imaginario de los niños y niñas, de modo que tener *novio o novia* (Louisa, 2007) actúa como capital social en el grupo de pares. Así, los niños y niñas reclaman su participación dentro de la matriz de género (Butler, 2007) mediante el *juego heterosexual* (Paechter, 2017) que se define como una práctica de placer que les permite formar parte del mundo, no como infantes, sino como miembros de una estructura de poder más amplia. Esto quiere decir que los niños y niñas se apropian, de forma creativa, de parte de las estructuras de género dominantes que funcionan entre el mundo adulto a través, por ejemplo, de estas relaciones novio-novia que se consideran normativas. Con ello, estas relaciones de noviazgo producen un gran placer a edades tempranas porque permite a algunas niñas sentirse partícipes del mundo adulto centrado en la heterosexualidad. A través de productos culturales como pegatinas, estuches o revistas las niñas acceden, desde edades tempranas, al conocimiento sobre la heterosexualidad. En este sentido, Kehily (2012) comprobó que las discusiones de un grupo de niñas de entre 9 y 11 años estaba fuertemente cargada de proyecciones imaginarias de deseo donde aparecían celebridades del mundo del deporte, de la música y de la televisión.

Sin embargo, aunque hay varias investigaciones que se han apoyado en la teoría de Butler, estos estudios se han centrado, principalmente, en adolescentes o estudiantes de educación primaria y secundaria (Bhana, 2018; Kehily, 2012; Kjaran, 2019; Krebbekx, 2018; Mayeza, 2018; Renold, 2006, 2007) y no hay apenas datos sobre cómo los niños y niñas de menor edad sostienen la matriz cultural (véase como excepciones Blaise, 2013;

Davies & Robinson, 2010). Con todo ello, Paechter (2017) publicó un interesante documento donde desarrolla una justificación sobre la pertinencia de utilizar el concepto *de matriz heterosexual* para estudiar la construcción del género y de las sexualidades en niños y niñas menores de cinco años. En este documento, la autora sostiene que hay considerables evidencias de que los niños y niñas de corta edad trabajan activamente para ser incluidos dentro de la matriz cultural de género. El concepto de Butler (2007) también ha sido de gran utilidad en nuestra investigación porque nos ha permitido estudiar el modo en que la heteronormatividad condiciona el pensamiento de los niños y niñas durante la discusión e interpretación de los cuentos feministas (véase también Kostas, 2018; Paechter, 2017) y en relación con el juego del fútbol.

## *2. Algunas investigaciones escolares realizadas desde el marco postestructuralista*

### *2.1. Los trabajos de Bronwyn Davies: la opinión de los niños y niñas sobre los cuentos feministas*

Desde principios de la década de 1970 ha habido una preocupación importante acerca de la representación del género en la literatura infantil. Por ello, numerosos estudios han realizado un análisis del contenido de los cuentos tradicionales y han comprobado la persistencia de estereotipos femeninos negativos en cuentos clásicos como *La Cenicienta* o *Blancanieves*. Así, algunos autores y autoras señalan que en los cuentos clásicos aparecen princesas pasivas y dependientes cuyas principales virtudes son su hermosura y generosidad, siendo más propensas a ser cuidadosas, estar angustiadas, ser ingenuas, débiles, sumisas y asumir el papel de amas de casa (Dale et al., 2016; Lieberman, 1972; Rice, 2000). Por su parte, los príncipes que se incluyen en los cuentos de hadas tradicionales suelen ser valientes, poderosos y dominantes. A partir de las críticas a la representación del género en los cuentos de hadas tradicionales, se han proporcionado cuentos alternativos que subvierten el orden de género tradicional, incluyendo personajes femeninos que muestran agencia y asumen una posición de poder.

En este sentido, en España, en los últimos años, ha habido una importante afluencia de la literatura feminista para niños y niñas en las grandes librerías. Algunos de estos cuentos feministas son *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, *Las chicas son de ciencias*, o *Cuentos clásicos feministas* donde la autora Ángela Vallvey reescribe once títulos clásicos como *La Sirenita* o *Caperucita* para mostrar heroínas independientes que descubren los peligros del desamor, los abusos y el desengaño. Sin embargo, en España, como en la mayoría de los países occidentales, aún existe un predominio del cuento tradicional, al tiempo que los medios de comunicación siguen presentando, a través de productos culturales cuyos destinatarios son los niños y niñas, unas dinámicas de relación marcadas por la dominación y subordinación del género femenino. No

obstante, también debemos señalar que esta situación está comenzando a cambiar ligeramente, aunque no al ritmo que sería deseable, a través de personajes femeninos tales como *La Cenicienta que no quería comer perdices* (López Salamero & Cameros Sierra, 2009).

En este sentido, algunas investigaciones ya han señalado que los cuentos feministas pueden ser una oportunidad para desafiar la ideología de género dominante a edades tempranas, al proporcionar el acceso a discursos de género alternativos (Jackson, 2007; Parsons, 2004; Westland, 1993; Yeoman, 1999). Por su parte, otros estudios también apuntan que, aunque los cuentos feministas pueden ofrecer una alternativa al orden de género dominante, deben ir acompañados de la discusión y lectura crítica para lograr interrumpir los patrones de género tradicionales (Arizpe, 2001; Davies & Banks, 1992; Eriksson Barajas, 2008; Wason-Ellam, 1997). En este sentido, diversos autores y autoras (véase por ejemplo Bartholomaeus, 2016; Earles, 2017; Kostas, 2018) sugieren que es necesario explorar la comprensión de los niños y niñas de los mensajes de género que incluyen los cuentos feministas y el modo en que ellos y ellas entran en relación con un texto no normativo.

En esta dirección, ha sido revelador el estudio que Davies (1994) desarrolló sobre la comprensión de los cuentos feministas por niños y niñas en edad preescolar en varias escuelas australianas. En su conocida obra *Frogs, Snails and Feminist Tales* la autora cuenta el suceso que impulsó su investigación realizando sesiones de lectura con una niña de cinco años a quien le contaba el cuento *The Paper Bag Princess* (Munsch & Martchenko, 1980). En estos encuentros de lectura, Davies (1994) percibió que, si bien el cuento trataba de una heroína que asumía una posición empoderada, esos significados de género no siempre eran accesibles para la niña.

A partir de este interesante hallazgo, Davies (1994) comenzó una investigación para explorar más a fondo la comprensión del género de niños y niñas en edad preescolar. En la primera etapa de recolección de datos, la autora realizó una labor intensiva con ocho niños y niñas de cuatro y cinco años a través de reuniones periódicas para discutir sobre cuatro cuentos feministas. Durante estas sesiones de lectura, la autora comprobó que muchos de los elementos feministas que incluían las narrativas eran tachados por los infantes como erróneos o equivocados, recurriendo a elementos del orden de género tradicional para dar sentido al cuento.

De este modo, Davies (1994) concluyó que los niños y niñas en edad preescolar no disponían de los medios necesarios para aceptar una historia que desafiaba el discurso de género dominante. A raíz de esta cuestión, la autora subrayó que el problema estaba en el dualismo de género que contraponía las atribuciones que se entendían como masculinas a las *propiamente femeninas*. El trabajo de Davies fue innovador por dos razones: porque fue el primer estudio en utilizar la perspectiva posestructuralista en una

investigación cualitativa para explorar la identidad de género de niños y niñas, y porque mostró el papel activo que tomaban los niños y niñas en el proceso de construcción de las subjetividades de género. Davies (1994) fue una de las primeras investigadoras en aportar datos sobre cómo los niños y las niñas mostraban conocimiento sobre la heterosexualidad y reclamaban su participación dentro de la *matriz heterosexual hegemónica* (Butler, 2007) a través de la discusión de varios cuentos feministas.

Más recientemente, Davies y Kasama (2003) realizaron una investigación similar en Japón para estudiar cómo los niños y niñas entendían los cuentos feministas. Llamativamente, al contrario que en las escuelas australianas, los niños y niñas japoneses entendieron de inmediato que el cuento *The Paper Bag Princess* trataba de una heroína. Como apuntan Davies y Kasama (2004) esto puede deberse a que en muchas historias japonesas las personas pequeñas, sabias, bondadosas e inteligentes salen victoriosas. De este modo, las autoras demostraron que los discursos dominantes de género pueden cambiar en función del contexto. A partir de los estudios de Davies (1994) y de Davies y Kasama (2004) se han llevado a cabo diversas investigaciones que demuestran que los niños y niñas no actúan como lectores pasivos, reproduciendo los discursos de género dominantes, sino que, en su interacción con la literatura, exploran nuevos discursos de género (Anggard, 2005; Bartholomaeus; 2016; Davies, 1994; Jackson; 2007). En este sentido, cuando Davies (1994) leyó a los niños y niñas el cuento *The Paper Bag Princess* comprobó que algunas niñas defendían la posición de la protagonista como una princesa autónoma e independiente. Sin embargo, la autora también observó que las conversaciones de las niñas giraban en torno a la idea de amor romántico de los cuentos tradicionales. De este modo, algunas niñas exploraban discursos de género no normativos, pero, inevitablemente, experimentaban posiciones contradictorias porque se hallaban constreñidas por las prácticas y discursos de género normativos y, más fuertemente, por el discurso de heterosexualidad romántica.

A partir del estudio de Davies (1994), investigaciones recientes han demostrado que los dualismos de género ejercen una influencia importante en la interpretación que hacen los infantes de las historias feministas (Bartholomaeus, 2016; Baker-Sperry & Grauerholz, 2003; Baker-Sperry, 2007; Kostas, 2018; Wing, 1997; Wohlwend, 2012). Kostas (2018), por ejemplo, realizó grupos de lectura con niños y niñas para discutir sobre una versión feminista del cuento de *Blancanieves* y comprobó que reproducían la construcción binaria del género identificando la debilidad con la feminidad. De este modo, entendieron que Blancanieves, en su posición como trabajadora de la mina, había sacrificado su feminidad para parecerse a un hombre. Con ello, Kostas (2018) concluyó que la mayor parte de los niños y niñas carecían de una historia discursiva que les permitiese apoyar a un personaje femenino que había subvertido el orden dual de género. Sin embargo, algunos estudios también han comprobado que los niños y niñas son productores activos de significados que no siempre operan dentro de los binarios

de género (Anggard, 2005; Jackson, 2007; Walkerdine, 2000). En este sentido, Anggard (2005) estudió la producción narrativa de ocho niños y niñas de entre cuatro y seis años de edad, y observó que algunas niñas rompían el patrón de género tradicional creando princesas activas que iban en busca de sus príncipes. De este modo, aunque las niñas se apoyaban en discursos de heterosexualidad romántica para la creación de sus historias, también dotaban de agencia a la figura femenina.

La investigación existente dentro de este campo señala que el grado de experiencia previa con la literatura feminista (Rice, 2000; Wasserberg, 2012; Yeoman, 1999), la edad, el género de los participantes (Kostas, 2018) o el nivel educativo de las madres (Kostas, 2018), pueden influir en la interpretación que hacen los niños y niñas de la literatura feminista. En cuanto a la importancia de la experiencia previa con la literatura feminista, ha sido reveladora la investigación que Yeoman (1999) realizó en una escuela donde la maestra acostumbraba a realizar sesiones de lectura con los infantes para discutir sobre cuentos transgresores. Yeoman (1999) descubrió que eran capaces de imaginar sus propios cuentos transgresores con heroínas femeninas porque la experiencia que tenían sobre historias disruptivas había ampliado su *conocimiento intertextual*, proporcionándoles herramientas para interrumpir el orden de género dominante. Más recientemente, Wasserberg (2012) también comprobó que el entendimiento de género en estudiantes de 10 y 11 años había sido transformado tras la discusión prolongada de varios cuentos alternativos. De modo que antes de la discusión sobre la literatura no tradicional muchos de los niños dijeron que las niñas estaban más preparadas que ellos para las labores de cuidado; sin embargo, tras la discusión, la mayor parte de los participantes reprodujeron un discurso igualitario de género.

Por otra parte, algunos autores y autoras han señalado que el género influye notablemente en el entendimiento de los cuentos feministas. En este sentido, algunos estudios apuntan que las niñas muestran más predisposición que los niños para interrumpir los discursos de género dominantes a partir de la literatura infantil. Así, Westland (1993) realizó varios grupos de discusión con niños y niñas de 9 a 11 años de edad y descubrió que las niñas imaginaban heroínas independientes, mientras que los niños se aferraban a la imagen del príncipe tradicional. La autora concluyó que podía deberse a que los niños tenían menos incentivos que las niñas para alterar las historias de hadas tradicionales debido a que perdían más que ganaban en esta labor de transgresión. Por su parte, Rice (2000) encontró una significativa diferencia entre los recuerdos que conservaban los niños y las niñas del cuento *Three Strong Women*. Así, pasado un mes de la primera lectura del cuento, descubrió que las niñas recordaban los elementos que tenían que ver con la fuerza física de la protagonista, mientras que algunos niños transformaban estas escenas para que la fuerza física de la figura femenina no fuese tan evidente.

Respecto a la influencia de la edad en la comprensión del género, ha sido significativo el estudio longitudinal que realizaron Trousdale y MacMillan (2003) con una niña a los ocho y a los doce años de edad, evidenciando que los puntos de vista de la participante sobre los cuentos de hadas habían cambiado notablemente con el paso del tiempo. Así, observaron que, con ocho años de edad, para la niña era creíble que una mujer pudiese ser físicamente fuerte; sin embargo, a los doce años, la niña ya había comprendido los límites impuestos socialmente respecto a la manifestación de la fuerza física de las mujeres. Finalmente, sobre la influencia del nivel educativo de las madres, Kostas (2018) comprobó que los niños y niñas cuyas madres tenían un empleo remunerado tenían más predisposición para alinearse con los discursos de género no normativos. De este modo, el autor concluyó que la posición de las madres en el mercado laboral podía tener una influencia significativa en la agencia de los niños y niñas y en su comprensión sobre el género.

Con todo ello, queremos subrayar que, aunque la investigación de Davies se desarrolló con niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, los estudios que la siguen se han llevado a cabo, en su mayor parte, con infantes que cursan educación primaria (Baker-Sperry, 2007; Eriksson Barajas, 2008; Bartholomaeus, 2016; Jackson, 2007; Kostas, 2018; Wasserberg, 2012; Wason-Ellam, 1997; Westland 1993; Yeoman, 1999). Por esta razón, no existen muchos datos sobre cómo los niños y niñas de menor edad comprenden las historias feministas. A partir de esta brecha significativa dentro de la investigación, el estudio 3 incluido en este documento tiene como objetivo explorar cómo los niños y niñas de cinco años de edad discuten sobre los mensajes de género que se incluyen en la literatura feminista.

## *2.2. La construcción de la masculinidad hegemónica a través del juego del fútbol en la escuela*

Messner (1990) sugiere que el cuerpo fuerte, viril y poderoso adquiere cada vez más importancia en la construcción del orden de género. De este modo, el deporte actúa como una importante institución organizada que ayuda en la encarnación de la masculinidad hegemónica. En este sentido, varios estudios (Messner, 1990; Pringle & Markula, 2005) han demostrado que el deporte sirve para reforzar una versión hegemónica de masculinidad que se caracteriza por rasgos como la dureza, la competitividad, la heterosexualidad o la tolerancia al dolor. Con ello, “boys are exposed to ‘lessons’ on how to get back up after being knocked down, how to express themselves physically, how to impose themselves forcefully, how to mask pain and how to follow team rules” (Hickey, 2008, p.148)<sup>18</sup>. En este sentido, diversas investigaciones han

---

<sup>18</sup>“Los niños están expuestos a lecciones sobre cómo volver a levantarse después de ser derribados, cómo expresarse físicamente, cómo imponerse con fuerza, cómo enmascarar el dolor y cómo seguir las reglas del equipo” (la traducción es nuestra).

explorado la escuela, y más específicamente el patio de recreo, como un escenario privilegiado sobre el que los niños pueden ejercitar este tipo de prácticas hegemónicas a través del deporte. Así, Swain (2006) señala que los deportes competitivos que se practican en la escuela (fútbol, balonmano, hockey...) no deben contemplarse como un mero entretenimiento, sino como una estrategia que sirve para reforzar un modelo hegemónico de masculinidad que es imitado, en gran parte, de las prácticas deportivas masculinas adultas.

En esta línea, los deportes practicados en la escuela han sido estudiados como uno de los recursos más útiles en la construcción de un modelo hegemónico de masculinidad. Más específicamente, algunas investigaciones escolares han estudiado el papel del fútbol en la construcción de la masculinidad hegemónica por ser el deporte más popular entre los niños en diversos contextos socioculturales. Esto es así porque, como sugiere Swain (2000), el fútbol está repleto de significados y prácticas masculinizantes que ayudan en la producción y reproducción de una masculinidad de alto estatus en la sociedad y, por extensión, dentro de la escuela. Como sugiere Bacete (2017) el fútbol, por definición, es simplemente un deporte de equipo jugado por once jugadores y con uno o varios árbitros que trabajan para que se sigan las normas. Sin embargo, por dimensión, impacto y trascendencia, es un fenómeno cultural de dimensiones globales que tiene, además, una gran capacidad para reproducir todos los ideales asociados a la masculinidad hegemónica y al poder. Nos obstante, es conveniente aclarar que el fútbol no se relaciona con los ideales asociados a la masculinidad hegemónica por definición; más bien, son las concepciones sociales y culturales que rodean al fútbol las que lo convierten en un deporte clave en la construcción de esta masculinidad dominante.

Los niños, desde cortas edades, ven en el juego del fútbol una oportunidad para formar parte de una experiencia masculina propia del mundo adulto y aprenden, no solamente las normas propias del juego, sino todas las prácticas masculinizantes que le rodean. En este sentido, los principales estudios (Burgess, Edwards & Skinner, 2003; Campbell et al., 2018; Garay et al., 2017; Jeanes, 2011; Keddie, 2005; Light, 2008; Light & Wedgwood, 2012; Renold, 1997; Warren, 2003) han comprobado que prácticas y habilidades asociadas al fútbol profesional como la fuerza, la velocidad, la individualidad, el control del espacio o la violencia son altamente valoradas para el desempeño del fútbol dentro del contexto escolar. Algunas etnografías escolares muestran que los chicos se definen a sí mismos con relación a sus cuerpos y que habilidades como la fuerza o la rapidez son presumidas para desempeñar la actividad futbolística dentro de la escuela (véase por ejemplo Campbell et al., 2018; Swain, 2000; Warren, 2003). Por tanto, múltiples discursos deportivos que incluyen la competitividad, la velocidad o el estado físico están relacionados con la construcción de la masculinidad a edades tempranas.

Como la forma hegemónica de masculinidad a través del fútbol está fuertemente ligada a la fisicalidad, los cuerpos que se perciben como pasivos son excluidos del campo de juego. En este sentido, algunas investigaciones sugieren que los niños perciben sus cuerpos como musculosos y fuertes, en oposición a los cuerpos de las niñas entendidos como débiles y vulnerables al golpe. De igual modo, los deportes considerados masculinos, entre los que se incluye el fútbol, se perciben en oposición a los deportes femeninos a los que se les atribuyen formas más suaves (Warren, 2003). Por ende, debido a las concepciones culturales sobre la incapacidad de los cuerpos femeninos para el deporte, las niñas normalmente son expulsadas del campo de fútbol, produciéndose una monopolización masculina del espacio (Epstein et al., 2001; Fagrell et al., 2012; Karsten, 2003; Paechter & Clark, 2007). Para conseguir la monopolización masculina del espacio, diversas investigaciones han comprobado que los niños, a menudo, idean estrategias que facilitan la desvinculación femenina del fútbol. Por ejemplo, Skelton (2000) comprobó que algunos niños utilizaban un lenguaje codificado que impedía que las niñas entendiesen el funcionamiento de la actividad.

Por otra parte, las niñas que eligen el fútbol como actividad suelen ocupar un papel marginal y ser calificadas como *tomboys* (Mayeza, 2017; Paechter, 2010) y expuestas a la humillación. A su vez, esta marginalidad provoca que algunas niñas terminen por aceptar el papel secundario que se les asigna durante el juego o encubran su gusto por el fútbol. Al hilo de esta cuestión, algunas investigaciones (véase por ejemplo Fagrell et al., 2012; Paechter & Clark, 2007) comprobaron que las niñas, a menudo, renuncian a la posesión del balón o efectúan los pases de la pelota de forma rápida al ocupar un espacio que sienten que no les pertenece. En este sentido, Fagrell et al. (2012) observaron que las niñas que jugaban al fútbol habían asumido que debían ser los niños quienes se hiciesen cargo del juego y pactaran las reglas de este. De este modo, las niñas aprendían las reglas que les permitían jugar al fútbol junto con sus compañeros, pero su margen de actuación dentro de la actividad era reducido.

Al mismo tiempo, diversas investigaciones (Bhana & Mayeza, 2017; Fagrell et al., 2012; Paechter & Clark, 2007) han demostrado que las niñas que juegan al fútbol se muestran inseguras y temerosas durante el juego e intentan evitar que los niños les pasen la pelota. Además, muy a menudo, cuando las niñas tratan de participar en un deporte masculino, sus compañeros elaboran estrategias para lograr desvincularlas. Con todo ello, las niñas son, de una u otra forma, comúnmente excluidas de la práctica futbolística al considerarse que no disponen de las destrezas deportivas necesarias por su condición de género (véase por ejemplo Fagrell et al., 2012; Paechter, 2006; Renold, 1997).

Por otra parte, Messner (1990) señala que los deportes violentos son una práctica que ayuda a construir un modelo de masculinidad que sirve tanto para unir a los hombres en el dominio de las mujeres, como para subordinar a otras masculinidades no

hegemónicas. De este modo, diversos estudios han comprobado que en la escuela se produce un claro sistema jerárquico de masculinidades que clasifica a los niños en función de sus habilidades deportivas. En este sentido, la no participación masculina en el fútbol puede ser equiparada a la feminidad o a la inmadurez (Renold, 2004). Por esta razón, los muchachos que eligen no jugar al fútbol y que muestran rasgos atribuibles a la feminidad han sido, en ocasiones, objeto de burla y de comentarios homofóbicos (Bhana & Mayeza, 2016; Kehily & Nayak, 1997; Martino, 1999; Silva, Botelho-Gomes & Goellner, 2012). Como señala Messner (1990) estos discursos homofóbicos se encuentran, con frecuencia, en los ambientes deportivos donde participan atletas adultos. Al mismo tiempo, en las revistas o en otros medios de comunicación como la televisión, la masculinidad hegemónica aparece también unida a esta imagen de hombre deportista heterosexual. Actuando como modelo de referencia para los niños esta masculinidad deportiva adulta, varias investigaciones demuestran que algunos niños no futbolísticos son, a menudo, expuestos a comentarios homofóbicos dentro del aula, forzando su participación en el juego futbolístico. Con ello, detallados estudios (Barnes, 2012; Martino, 1999; Mayeza, 2015) también apuntan la existencia de una vigilancia masculina dentro de la escuela que sanciona los comportamientos no normativos a través del uso del humor y del ridículo en público.

Algunas investigaciones también sugieren que la masculinidad hegemónica puede actuar como una especie de árbitro que regula la masculinidad de algunos niños frente al grupo de pares (Ghodino & Garas, 2012). Así, por ejemplo, la vigilancia de la heterosexualidad ha sido un tema central en los estudios sobre la masculinidad hegemónica dentro del contexto escolar. Con ello, otros trabajos sugieren que la *vigilancia heterosexual* recae sobre los niños que son sancionados en mayor medida que sus compañeras cuando cruzan los límites de género, mostrando ansiedad y preocupación ante la posibilidad de ser etiquetados como homosexuales (Barnes, 2012; Phoenix & Frosh, 2001). En este sentido, Renold (2006) comprobó que algunos niños son objeto de la burla de sus iguales y son excluidos y humillados por intentar subvertir la heterom masculinidad. Así, el humor y las burlas ocupan un papel central dentro del aula para reforzar los discursos de masculinidad hegemónica (Barnes, 2012; Dubberley, 1988). Más específicamente, algunos estudios han comprobado que las concepciones sociales y culturales que giran en torno al fútbol favorecen este proceso de exclusión y ridiculización de algunos niños que son considerados *menos masculinos* por no participar en el juego futbolístico y, de este modo, etiquetados como gays.

En este sentido, Mayeza (2018) señaló que el espacio de fútbol en la escuela es también un espacio heterosexual donde los niños pretendían impresionar a las niñas exhibiendo sus destrezas deportivas. De este modo, los niños futbolistas eran descritos por las niñas como sus novios y eran considerados *más atractivos* que el resto de los niños. Por el contrario, aquellos que mostraban una falta de habilidades deportivas y que, por tanto,

incumplían la normatividad del género, se enfrentaban a la subordinación y a la violencia homofóbica. De este modo, el discurso homofóbico del que hacían uso desalentaba las identidades no heterosexuales. De esta forma, numerosas investigaciones apuntan que algunos niños regulan su masculinidad y marcan su heterosexualidad para evitar ser etiquetados como gays ante el resto de los niños y, por tanto, relegados a un espacio inferior dentro del modelo jerárquico de masculinidades que propone Connell. Con ello, se observa que existe una clara lucha de poderes dentro del aula que alienta a los niños a encarnar todas esas características hegemónicas de masculinidad como medio para alcanzar un estatus admirable. Por tanto, como sugieren Connell y Pearse (2018), aunque los hombres en general se benefician de las desigualdades, hay muchos chicos y hombres que pagan un precio alto por ello, al distanciarse de las definiciones dominantes de masculinidad.

Yendo más allá, como señalan Connell y Messersmidt (2005), la masculinidad hegemónica también puede ser cuestionada, dando lugar a tensiones en el proceso de construcción de la identidad. De este modo, se hace necesario explorar las complejidades y contradicciones en el proceso de construcción de las masculinidades. En este sentido, Pringle y Hickey (2010) comprobaron que algunos deportistas adultos rechazaban los códigos de hipermasculinidad para construirse como cooperativos y cariñosos. En la misma dirección, Anderson (2008) descubrió que algunos deportistas adultos apoyaban una *masculinidad inclusiva* que se caracterizaba por el respeto a las mujeres, la aceptación de la homosexualidad y la búsqueda de intimidad.

De igual modo, algunas investigaciones han demostrado que, dentro del contexto escolar, algunos niños también rechazan los códigos de hipermasculinidad y eligen construir sus masculinidades al margen del deporte. En este sentido, Swain (2000, 2006) encontró un nuevo modelo de masculinidad al que denominó *masculinidad personalizada* por ser encarnado por niños que no tenían interés en participar en deportes de alto estatus y disfrutaban de otros deportes como la natación. Del mismo modo, Renold (2004) comprobó, en su estudio etnográfico, que algunos niños configuraban sus identidades al margen del discurso hegemónico cuando priorizaban los juegos de fantasía frente al fútbol. De este modo, debemos tener en cuenta que la masculinidad hegemónica es negociada en la escuela y está abierta a posibles cambios producto de las tensiones entre las diversas masculinidades y también en la relación con las feminidades.

En suma, cada vez más investigaciones ponen el acento en la ambivalencia que subyace en la construcción de la masculinidad hegemónica (Bartholomaeus, 2013; Randell et al., 2016), mediante la interacción constante entre formas hegemónicas y subversivas de masculinidad (Godinho & Garas, 2012). En este sentido, Randell et al. (2016) comprueba que la masculinidad normativa se conformaba entre adolescentes a través de un

## MARCO TEÓRICO

precario equilibrio entre la dureza y la sensibilidad en la expresión de sus emociones. De forma similar, Phoenix y Frosh (2001) sugieren que algunos chicos hacen uso de masculinidades más suaves y sutiles dentro del contexto escolar, desafiando, aunque sea de forma ocasional y parcial, los patrones de masculinidad hegemónica. De este modo, y como ya se ha señalado anteriormente, algunos autores y autoras ya han detectado algunos problemas en utilizar el marco de Connell para estudiar la construcción de las masculinidades dentro de la escuela, pues resulta limitante para el análisis de formas complejas y contradictorias de identidad.



## *OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN*



### **Objetivos de la investigación**

El presente trabajo trata de un estudio empírico exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo, basado en el método etnográfico, cuyo objetivo general es estudiar la construcción de las identidades masculinas y femeninas en niños y niñas de entre tres y seis años de edad, dentro del contexto escolar. Este objetivo general se subdivide en cuatro objetivos específicos:

*Objetivo específico 1:* Analizar la forma en que los niños y niñas construyen sus identidades de género a través del juego libre, dentro del aula y en el patio de recreo. Con relación a este objetivo, el estudio 1 tiene como finalidad comparar los discursos y patrones de conducta interiorizados por los niños y niñas de primero, segundo y tercero de educación infantil, a través del juego sociodramático, para ver cómo éstos influyen en la construcción de la identidad de género. Este mismo estudio también tiene como objetivo observar el rol que toman los niños y niñas durante el juego sociodramático, en función de su género de pertenencia, y determinar el papel de los juguetes y del grupo de iguales en la diferenciación masculino-femenino.

*Objetivo específico 2:* Estudiar en profundidad el proceso de exclusión, diferenciación y vigilancia que se crea, dentro del contexto escolar, entre las diferentes masculinidades a partir del juego del fútbol.

Respecto a este objetivo, el estudio 2 toma como herramienta de análisis la teoría de las masculinidades múltiples de Raewyn Connell para examinar la construcción de las diversas formas de masculinidad, dentro del contexto escolar, a partir de las concepciones sociales y culturales que giran en torno al juego del fútbol. Este estudio pretende explorar el potencial del grupo de iguales en la configuración de la hegemonía masculina dentro del campo de juego y también las diversas estrategias que utilizan los niños para alinearse al ideal masculino representado a través del deporte en nuestra sociedad.

*Objetivo específico 3:* Explorar los discursos de género en los que se apoyan los niños y niñas de corta edad cuando discuten sobre los cuentos feministas.

Con relación a este objetivo, el estudio 3 toma como referencia el trabajo de Bronwyn Davies para mostrar cómo los niños y niñas de cinco años de edad entran en relación con un texto feminista y cómo interpretan los mensajes de género no normativos a partir de los discursos de género a los que tienen acceso.

*Objetivo específico 4:* Contribuir a la mejora del marco de las masculinidades múltiples de Connell para facilitar su aplicación a la infancia.

Respecto a este objetivo, el estudio 2 pretende examinar el potencial de la teoría explicativa de Connell para estudiar la configuración de las masculinidades durante la infancia y proponer un nuevo modelo de masculinidad que sirva para explorar en profundidad la flexibilidad del género en los primeros años de vida.



# *DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN*



### **Diseño metodológico de la investigación**

Para la realización de este trabajo, y con el objetivo de explorar la construcción de las identidades masculinas y femeninas dentro del contexto escolar, realizamos un total de 380 horas de trabajo de campo en cuatro centros escolares (3 situados en España y uno en Portugal). La duración de cada estancia dependió del tiempo que necesitamos para recoger los datos y, en algunos casos, del calendario escolar. En el primer centro llevamos a cabo 140 horas de observación participante; en el segundo centro realizamos un total de 100 horas de observación participante y en la tercera escuela visitada en España, a la que hemos denominado Rosario Acuña, completamos 60 horas de observación. Por último, en la escuela denominada Emilia Pardo, situada en la ciudad de Oporto, llevamos a cabo 80 horas de observación participante. Además, en las dos primeras escuelas visitadas en España se abrió una segunda fase de investigación donde se llevaron a cabo tres entrevistas grupales, en cada uno de los centros, para explorar la comprensión del género a partir de los cuentos feministas. En la escuela visitada en Oporto se realizaron cuatro entrevistas grupales para explorar los discursos de género de los niños y niñas cuando hablaban sobre fútbol. Por último, en todas las escuelas se realizó una entrevista a la maestra y en la escuela Emilia Pardo también se realizaron tres grupos de discusión con algunos padres y madres.

Aunque existen muchas formas de entender la etnografía podemos considerarla como la descripción de la rutina o de la vida cotidiana de un grupo de personas, acostumbradas a vivir juntas, para entender los patrones predecibles de pensamiento y el comportamiento de grupo (Hamersley & Atkinson, 1994; Wolcott, 1985). La etnografía trata, en definitiva, sobre la comprensión de la experiencia humana para lograr explorar y revelar aquellas complejidades, desafíos y tensiones latentes en una comunidad en particular. Podríamos decir que se diferencia de otros enfoques de investigación en que requiere de la inmersión de la investigadora en la comunidad a estudiar, durante un tiempo prologado, hasta lograr traducir e interpretar la vida comunitaria para hacerla accesible y significativa para el lector o lectora.

A partir de este supuesto, la etnografía escolar, bajo nuestro punto de vista, se diferencia del resto de etnografías por sus sujetos de estudio, pero no por el método que sigue o su objeto teórico; la cultura (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Por esta razón, la etnografía que hagamos dentro del campo escolar no debería diferir en demasía, al menos desde un punto de vista metodológico, de los estudios clásicos antropológicos, pues únicamente es la consecuencia de haber seleccionado un campo de estudio determinado: el campo escolar (Álvarez, 2011; Serra, 2004). El estudio científico al que queremos llegar a través de la etnografía es inseparable de las acciones, palabras, acontecimientos y, en definitiva, del proceso real de la vida cotidiana.

Por esta razón, debemos vernos junto a aquellos y aquellas que conviven en la realidad a investigar, desempeñando sus mismas acciones y penetrando en las reglas de su juego (Velasco & Díaz de Rada, 1997; Woods, 1987). Aunque algunos autores han hecho alusión a la necesidad de hacer retroceder la observación participante a la *caja de las herramientas* (véase Gerard Forsey, 2010) para reconocer otras formas de hacer etnografía que no necesariamente requieren de la estancia en el campo como terreno privilegiado, en nuestra opinión es requisito etnográfico inexcusable situarse frente a la realidad a estudiar *como un agente más*. Solamente de esta forma podemos provocar en nosotras la capacidad de estudiar nuestro comportamiento ante el resto o, lo que es lo mismo, comprendernos a nosotros y a nosotras a través del reflejo de otros (Hammersley & Atkinson, 1994).

De este modo, surgió la idea de adentrarnos en el aula asumiendo el rol de *alumna o compañera nueva* para obtener información privilegiada acerca de cómo se construyen y se reconstruyen las identidades de género dentro del contexto escolar. En este sentido, Balbi (2012) hace referencia a la etnografía, no tanto como una metodología que trata de dar cuenta de los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores sino, más bien, como una práctica que anhela aprehender una porción del mundo social a través del análisis que, como etnógrafas, hacemos desde dentro, pero con *ojos externos*. A veces se dice que la etnógrafa o el etnógrafo se vuelve un niño o niña pequeña para el que todo el mundo es nuevo en una comunidad que desconoce. En esta etnografía, llevamos esta expresión hasta el extremo. Sin embargo, es importante aclarar que el rol de *niña o alumna* nos acerca a la perspectiva nativa, no para describirla como si fuésemos una estudiante más del aula y, por tanto, desde *la voz de una niña*, sino para lograr estudiar la realidad escolar desde una óptica privilegiada. Por tanto, se trata de una estrategia metodológica.

En la figura 1 mostramos el complejo mecanismo o engranaje etnográfico que, en nuestro estudio, hemos puesto en marcha para conseguir crear la armonía necesaria entre los dos mundos propios de la etnografía: el trabajo de campo y la mesa de trabajo. Para evitar hablar de fases o de un proceso lineal, mostramos una figura circular, en continuo movimiento, donde ambos mundos interaccionan y se complementan. La rueda situada a la izquierda de la figura representa el movimiento que nuestro *yo alumna* dentro del aula y, por tanto, en el campo de trabajo, debe realizar para sumergirse en la realidad a estudiar. En la rueda situada a la derecha se recogen aquellas funciones que se realizan en la mesa de trabajo. La figura de la investigadora, como

vemos, se encuentra entre ambos mundos, aportando una estructura coherente de significados.

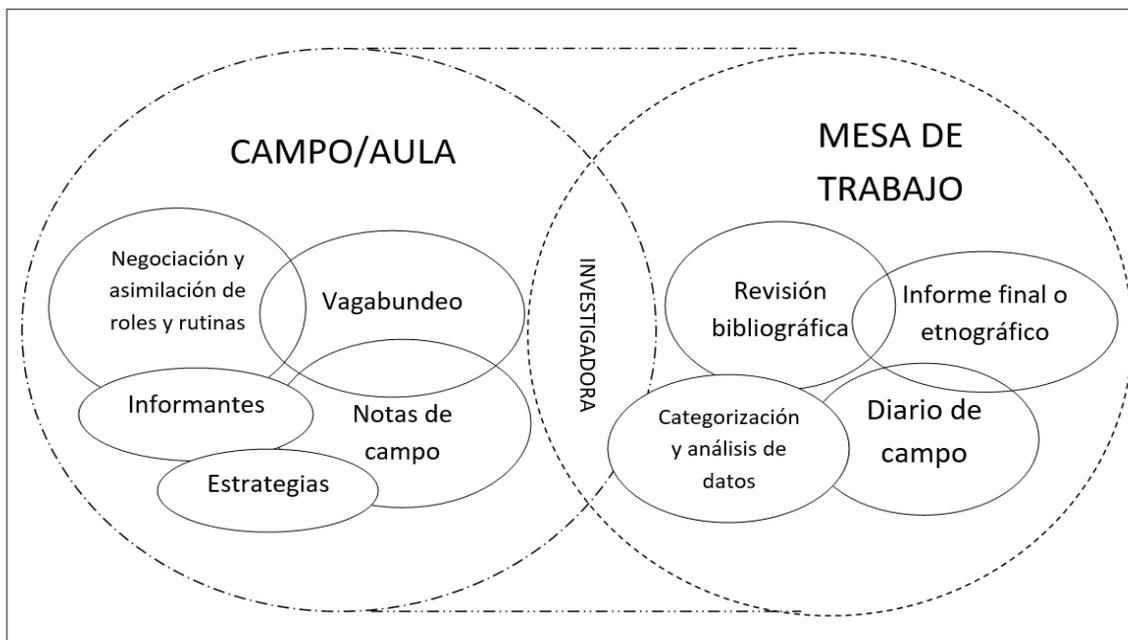


Figura 1: Engranaje etnográfico (elaboración propia)

Aunque, para nosotras, la esencia etnográfica se capta mejor a través de este *engranaje etnográfico*, somos conscientes de que también es necesaria cierta secuenciación que nos ayude a comprender mejor los momentos que una investigadora o etnógrafa atraviesa desde que diseña el proyecto hasta que abandona el campo de trabajo y escribe el informe final. Creswell (1998, citado por Bisquerra, 2016) concreta el proceso de investigación etnográfica en las siguientes fases: selección del diseño, determinación de las técnicas, acceso al ámbito de investigación, selección de informantes, recogida de datos y determinación de la duración de la estancia en el escenario, el procesamiento de la información recogida y la elaboración del informe final. El diseño de la investigación etnográfica no debe incluir pautas ni guías cerradas que nos encorseten, sino que, más bien, requiere de una *revisión bibliográfica preliminar* que estimule el problema de investigación y la búsqueda de enigmas, alentando la búsqueda de respuestas dentro del campo de estudio. En este *diseño o plan de trabajo* aparecen las primeras ideas generadas a partir de lecturas u otras experiencias. Ciertamente, entendemos que el proceder de la etnografía no está ni mucho menos pautado, pero ello no elimina la importancia de la preparación previa a la entrada al campo de trabajo.

Para la realización de este trabajo etnográfico, dedicamos aproximadamente un año a la realización de la *búsqueda bibliográfica* de otras investigaciones con objetivos similares al nuestro. Durante este tiempo, nos empapamos de las preguntas de investigación que habían animado el trabajo de otros etnógrafos y etnógrafas, en su mayor parte del ámbito anglosajón, dentro de las escuelas. Como es lógico, cuando

entramos en los centros escolares, surgieron otras preguntas de investigación, concretadas con mayor precisión conforme se desarrolló el estudio; sin embargo, la lectura previa a la entrada a los centros activó el mecanismo de búsqueda ineludible al buen desarrollo del trabajo de campo. Por esta razón, el *sistema de engranajes* que mostramos en la figura 1 inició su funcionamiento con esta *búsqueda bibliográfica* en la mesa de trabajo.

A continuación, seleccionamos los centros escolares que pensamos apropiados para la investigación atendiendo a los siguientes criterios: zona geográfica donde se ubica el centro, facilidad para recoger los datos que necesitábamos y apoyos disponibles dentro del centro. Siguiendo el primer criterio, el primer centro que visitamos estaba ubicado en la Cuenca del Nalón; pocos días más tarde nos adentramos en una escuela ubicada en la zona centro de una de las principales ciudades del Principado de Asturias y, finalmente, visitamos un Colegio Rural Agrupado (CRA). Este criterio no se aplicó en la selección de la última escuela visitada, ubicada en la ciudad de Oporto (Portugal). Puesto que la primera estancia de investigación que realizamos en Oporto se desarrolló en un periodo limitado de dos meses de duración, únicamente fue posible visitar un centro escolar ubicado en la zona centro de la ciudad. Para la aplicación de los dos siguientes criterios realizamos una entrevista individual, previo a la entrada al campo de trabajo, tanto al director o directora de cada centro como a las maestras responsables del aula. Esta primera entrevista, llevada a cabo en todos los centros, nos permitió valorar la disponibilidad de la dirección y de la maestra y el compromiso que estaban dispuestos y dispuestas a asumir con la investigación.

Sin embargo, la entrada al campo de trabajo no fue una tarea tan sencilla. Quienes están acostumbrados y acostumbradas a hacer etnografía saben que lograr el acceso al escenario de trabajo suele ser una de las mayores dificultades de este método de investigación. Es importante decir que fueron la directora y el director del centro, con los que ya teníamos un contacto previo, los que actuaron como *portera y portero*, respectivamente, en las dos primeras escuelas seleccionadas. Al resto de escuelas se accedió a través de un contacto externo a la institución. Algunos autores y autoras recomiendan que se negocie la entrada al campo exponiendo explícitamente nuestras intenciones a la persona que tiene el poder de facilitar o bloquear el acceso. Sin embargo, bajo nuestro punto de vista, aunque, por razones éticas, no se debe recurrir al engaño, contar *toda la verdad* desde los inicios es más perjudicial que beneficioso. Además, existe el peligro de que la información proporcionada a las personas influya en su comportamiento hasta el punto de que los resultados de la investigación queden invalidados (Hammersley & Atkinson, 1994). Por esta razón, es importante adecuar y pensar posibles estrategias de entrada al campo, buscando el equilibrio entre la sinceridad y el encubrimiento.

En el siguiente extracto del diario de campo se relata el momento en que nos reunimos con el portero/director del segundo centro visitado para realizar la entrevista inicial:

*Mientras él [me refiero al conserje] subía al piso de arriba para avisar al director de mi llegada, esperé en el hall del centro mirando unos paneles que describían la historia del centro: quería que, al menos, percibiesen que tenía cierto interés por la institución en concreto (eso no quiere decir que no me interesasen los paneles). Me examiné a mí misma de arriba abajo y sentí cierta seguridad; tengo que reconocer que mi apariencia bastante discreta es un claro punto a favor. De este modo, pensé, podía parecer una chica de apariencia sencilla, que no suponía ninguna amenaza para la institución, pero a la vez competente. Creo que este aire de inexperiencia mezclada con seriedad no me fue del todo mal. [...]. Después hice un ejercicio de repaso mental sobre aquellos puntos que debía y no debía tocar; no se trataba de engañar, pero ¿qué necesidad había de entrar en demasiados detalles?, sería sincera, pero tampoco necesitaba sacar allí mismo mi plan de investigación o al menos yo así lo pensé, quizá como una forma de sentirme yo mejor y más segura ante aquella situación.*

*Cuando llegué al piso de arriba el director estaba junto a las escaleras preparado para guiarme hacia su despacho y, como ya había estado allí otra vez, aunque acompañada de otras cuatro personas, le dije que sabía perfectamente el camino, que no se preocupara. Creo que en ese momento empezó a preocuparse por no ser capaz de reconocerme y esa era precisamente mi intención. El desconcierto que creo que desperté en él hizo que me preguntara por la labor que había hecho previamente en el centro y parecía que, después de mis explicaciones, consiguió recordar algo, o al menos eso me dijo. Después de aproximadamente quince minutos hablando sobre cuestiones varias, me preguntó qué me traía de nuevo por el centro. Hasta este momento estuve ganando tiempo, he de reconocerlo. Le dije que necesitaba completar algo de información a través de la observación sobre cómo los niños y niñas se relacionan en el aula e insistí en el carácter confidencial de los datos que obtuviese. Y dije completar no de forma casual, sino para evitar el sentimiento de gran recogida de datos y, así, impedir crear una imagen de investigación amplia y compleja que imposibilitara mi acceso al campo. También evité términos como investigación y estudio, pero fui sincera y le dije que el trabajo formaba parte de una Tesis Doctoral. Insistí en que no sería un problema para el centro ni para la maestra puesto que no interrumpiría los ritmos de la clase. Ciertamente, quería realizar algún grupo de discusión con los niños y niñas, pero pensé que eso sería mejor negociarlo con la maestra, una vez superado este primer filtro.*

*El director no parecía tener problema en que accediera al aula, pero me dijo que debíamos tener el permiso de la maestra responsable del aula donde quería entrar. Nos despedimos y quedó en llamarme él mismo para comunicarme la decisión final. Quince minutos después llegué al despacho de la Facultad y sonó el teléfono. Estoy dentro. (Descripción del acceso al campo, extracto del diario de campo)*

Una vez conseguido el acceso al campo, comenzamos a observar de inmediato. Sin embargo, el problema de acceso no queda resuelto una vez hemos conseguido entrar al centro, puesto que no garantiza poder obtener la información que necesitamos (Hammersley & Atkinson, 1994). Para conseguir establecer los vínculos de familiaridad necesarios con los y las participantes, se realizó un periodo de *vagabundeo* de aproximadamente diez días de duración en cada centro donde hablamos y jugamos con los niños y niñas y estrechamos lazos. Debemos saber que nuestros conocimientos previos no siempre son eficaces en nuevos contextos y, por ello, es preciso dedicar un tiempo a aprender normas implícitas propias del contexto de estudio como son el saludo, el modo de sentarse o incluso de expresarse. Hacer etnografía con niños y niñas de cortas edades implica *desaprender* mucho de lo que hemos aprendido para poder volver a aprenderlo junto a ellos y ellas. Pueden parecer detalles secundarios, pero si los niños y niñas no sienten que tenemos la intención de entrar en su mundo tal y como ellos y ellas lo han dibujado, es probable que, habiendo logrado una entrada física, nos convirtamos en un ente extraño con escasas posibilidades dentro del aula.

Al mismo tiempo, como es lógico, es importante tener en cuenta que no todas las personas que forman parte de la realidad a estudiar pueden estar igual de abiertas a dialogar con nosotras, e incluso pueden elegir distanciarse de nuestra persona. Esto se hizo evidente desde el primer día de estancia en algunos centros: mientras que se establecieron lazos casi inmediatos con algunos niños y niñas, otros niños y niñas apenas parecían percatarse de la entrada de una persona al aula hasta pasadas varias sesiones. Con el tiempo, algunos de ellos y ellas se convirtieron en *informantes clave* que nos facilitaron el acercamiento a otros y otras participantes menos dispuestos y dispuestas a hablar y a responder a nuestras preguntas. Como sugiere Bisquerra (2016) los *informantes clave* son figuras imprescindibles porque aportan una comprensión profunda del escenario y constituyen una fuente primaria de observación; al mismo tiempo, actúan como protectores y pueden ser un soporte para superar algunos obstáculos (p.297).

Esta primera etapa de estancia en el escenario de observación no fue sencilla, a menudo los niños y niñas se acercaban para preguntar las razones que nos habían llevado hasta allí. Algunos niños y niñas, al principio, y en ocasiones, incluso se mostraron incómodos y un tanto confusos con nuestra presencia. Esta incomodidad se hizo evidente cuando, en un momento determinado un alumno se acercó y preguntó - *y tú ¿cuándo te vas? Es que no nos estás ayudando en nada* -. En efecto, no parecía sencillo entender la labor de una persona que, a ojos de los y las informantes, no hacía nada a lo largo del día; simplemente se sentaba, miraba, a veces se reía y otras apuntaba algo en un cuaderno. De este modo, no es de extrañar que algunos niños y niñas trataran de empujarnos a asumir el rol resolutivo y activo propio de una maestra en prácticas. Ocupamos, en ocasiones, un papel incomprendido, que no siempre fue aceptado por el grupo de niños

y niñas y que también parecía un tanto disparatado, utópico y fantástico ante la mirada de algunos profesionales. En este sentido, para nosotras, lo más importante era no dejar que esta presión derivara en un sentimiento de incompetencia que hiciese que nuestra atención dentro del campo se centrara en resolver una falsa ineptitud perdiendo de vista nuestra labor real: conformar una estructura lógica de datos y significados a partir de las prácticas y rutinas escolares.

A su vez, este sentimiento de *molestia* o *inseguridad inicial* no solo es común sino ineludible a las primeras observaciones como novata. Esta *incomodidad* es síntoma del *extrañamiento* que nos ayuda a conservar la alarma que despierta nuestra atención ante aquello que no encaja en nuestra visión de mundo (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Por esta razón, el rol de *alumna nueva* y la incompreensión que provoca nos puede librar del peligro de *transformarnos en nativos* al permitirnos mantener una posición de marginalidad dentro del campo. En esta dirección, Velasco y Díaz de Rada (1997) hacen alusión al *desplazamiento* para describir el choque emocional necesario para realizar una buena etnografía. Así, los autores aseguran que esta sensación de *movimiento intelectual* (Velasco & Díaz de Rada, 1997) se hace palpable al trasladarnos a culturas alejadas de la nuestra porque se produce un desplazamiento físico y no solo mental. Al hilo de esta cuestión, si bien es cierto que el campo escolar no produce este sentimiento de desarraigo, al tratarse de un entorno próximo con el que estamos familiarizadas, revivir el mundo infantil, aunque esta vez con ojos de adulto, requiere de una *regresión en el tiempo* que alimenta el *desplazamiento* al que hacemos referencia.

Al mismo tiempo, es importante buscar estrategias que nos ayuden a alimentar este *distanciamiento mental*:

*Antes de que Lourdes [la maestra] llegase a recogerme en su coche, me senté un rato en la cafetería del bar de la acera de enfrente. Suelo aprovechar este momento para leer aventuras de antropólogos clásicos en tierras lejanas. Durante estos momentos fantaseo con desarrollar una etnografía al estilo de Nigel Barley y, pasada media hora, cierro el libro y tomo conciencia de mi trabajo etnográfico. Este ritual ha pasado a ser tan necesario como el propio trabajo de campo. Me sumerjo durante treinta minutos en una cultura lejana a la nuestra, regreso a la cultura escolar durante toda la mañana y, luego, en mi diario de campo, cuento mi experiencia etnográfica escolar sin perder de vista el método etnográfico propio de primeros trabajos antropológicos (extracto del diario de campo).*

Conforme pasó el tiempo, los niños y niñas, y también las maestras, fueron depositando más confianza sobre la figura de la observadora que dejó de ser percibida como una amenaza. A lo largo de la estancia en los centros llegamos a conocer muy bien a algunos niños y niñas con los que jugábamos durante largas horas casi a diario. Prácticamente todos los niños y niñas llegaron a ver a la observadora como una compañera más y algunos y algunas la definieron como *su amiga*. Sin embargo, nuestra finalidad nunca

fue llegar a ser un miembro más del lugar, sino situarnos dentro del mismo sin perder la perspectiva investigadora que nos facilitara interpretar aquello que observamos. Así, en este proceso de inmersión dentro del campo de trabajo, se construyeron los lazos de familiaridad necesarios para acceder a los datos *de primera mano*, a la vez que se guardó cierta distancia intelectual que permitiese ver *el árbol y el fruto*. En este sentido, Hammersley y Atkinson (1994) advierten del peligro de *sentirse como en casa* pues, en el momento en que nos *convirtamos* en una pieza más del puzzle que componemos, podemos perder la capacidad de extrañamiento y es probable que tengamos que abandonar el campo. En la misma dirección, Winchitz (2010) hace referencia a la importancia de romper con los límites de la fluidez conduciendo a la actividad abierta, aunque sin olvidar el abismo que implica el estado *no nativo*.

A medida que la investigación progresaba, fue mucho más sencillo encajar las observaciones en patrones perceptibles, que dieron lugar a nuevos interrogantes que fueron necesarios explorar mediante observaciones adicionales (Angrosino, 2012). Durante el trabajo de campo, algunas preguntas iniciales se fueron concretando en otras específicas. Esto quiere decir que, conforme pasaba el tiempo, dirigimos nuestra atención a elementos del entorno que eran relevantes para el estudio. Por ejemplo, en aquellas escuelas donde el fútbol tomaba un papel central, las observaciones se fueron focalizando en este elemento, aunque sin perder de vista el contexto más amplio donde era ubicado. Como señalan Hammersley y Atkinson (1994), en etnografía se debe decidir dónde y cuándo observar, con quien conversar, así como qué información registrar y cómo hacerlo. Sin embargo, no debemos perder de vista el carácter holístico propio de la investigación etnográfica. El sentido *holístico* de la investigación etnográfica no exige alcanzar a hilar el total de conexiones, entre otras cosas porque son infinitas, sino que hace referencia, más bien, a una actitud de búsqueda inagotable o a un ejercicio de relaciones o tejidos constante; no es necesario, ni tampoco posible ni conveniente abarcar el todo, pero cierta tendencia hacia la globalidad puede ayudar en el transcurso de la investigación para evitar quedarnos en detalles o situaciones particulares.

Así, nuestra función durante la estancia en el campo de trabajo fue la de mirar, preguntar, tomar notas y volver a tomar notas. Es importante tener en cuenta que las observaciones son válidas únicamente si logramos recordarlas y registrarlas en algún momento, por lo que debemos cuidarnos de mantenernos durante largo tiempo en el campo de trabajo si esa información no va siendo registrada en cortos periodos de tiempo. De forma que, si no es posible tomar notas en el cuaderno en ese mismo momento, nuestra mente debe ir acumulándolas, a la vez que organizándolas, hasta que sea posible volcarlas en el papel. El ejercicio de escribir será el que nos vaya situando en la realidad que estudiamos. Aplicando este supuesto básico de la etnografía, el cuaderno donde recogimos las *notas de campo* nos acompañó a cada rincón durante la estancia en los centros, aunque de forma progresiva. Durante el periodo de *vagabundeo*

intentamos no obsesionarnos en coger demasiadas notas de campo, pero conforme fueron pasando las sesiones de observación la recogida de información en el cuaderno de campo ocupó gran parte de nuestro tiempo en el aula. Dependiendo del centro, adoptamos una u otra estrategia para introducir el cuaderno de notas en el aula:

*El cuaderno de notas era un elemento extraño para los niños y niñas que no entendían mi obsesión por llenar las hojas de aquella libreta de notas. Al principio tomaba notas de campo cuando los niños y niñas realizaba la tarea. En otras ocasiones, lo guardé bajo mi pupitre y tomé notas cuando encontré un momento para hacerlo. Hoy varios niños y niñas se han acercado a mí para preguntarme qué escribo en el cuaderno y sospechan que es una especie de diario donde guardo algún secreto. No están muy equivocados. Cuando volví del baño encontré a Luis bajo mi pupitre, escondido, mirando las hojas de mi cuaderno. Lo sorprendí y me devolvió el cuaderno de inmediato. – Tienes muchos secretos- me dijo mientras caminaba hacia su pupitre. El cuaderno de notas se está convirtiendo en un secreto que me separa de los niños y de las niñas por lo que estoy pensando en cambiar de estrategia [...]*

*Para evitar la presencia de un elemento ajeno y extraño, les propuse compartir con ellos y con ellas mi cuaderno. Es una decisión arriesgada pero no puedo crear barreras innecesarias con los y las participantes. Además, no se me ocurre contexto más idóneo que un aula para introducir un cuaderno de notas de forma natural y sin dramas [...] De esta forma, el cuaderno de notas pasó a ser un elemento compartido donde, a menudo, los niños y niñas hacían dibujos o apuntaban sus nombres. Cuando estaban haciendo un dibujo y yo debía apuntar algo, de inmediato me lo daban. Fui sincera con ellos y con ellas, y les dije que en aquel cuaderno apuntaba sus juegos favoritos y lo que hacíamos durante el día. Al fin y al cabo, no se puede esperar sinceridad por parte de los y las participantes si una no está dispuesta a sincerarse en algún momento. Aunque no llegaron a entender del todo la razón de la presencia de ese cuaderno, los niños y niñas sí entendieron que aquellas páginas eran importantes para mí y las cuidaron tanto o más que yo (extracto del diario de campo).*

Según avanzaba el número de observaciones, también tuvimos que tomar estrategias para la recogida rápida de información en el cuaderno de notas. Para ello, recurrimos a menudo a diminutivos de palabras y, de forma general, apuntábamos diálogos textuales que luego fueron descritos e interpretados, en mayor profundidad, en el *diario de campo*. Durante el periodo de recogida de datos en los centros escolares, realizamos las observaciones en las sesiones de la mañana y anotamos e interpretamos las observaciones en nuestro diario de campo por las tardes. Éramos conscientes de que si dejábamos pasar mucho tiempo entre la recogida de datos y la escritura del diario de campo podíamos perder detalles relevantes para el estudio. De esta manera, nos aseguramos de que transcurriese poco tiempo entre las observaciones y la elaboración de los registros. En esta dirección, y a groso modo, la etnografía toma como principal atributo la descripción e interpretación de los fenómenos que estudiamos

desarrollando, a su vez, la capacidad para detectar aquellos elementos que requieren de cierta atención y detenimiento en su estudio. Esta descripción e interpretación no se dan de forma secuencial, conduciendo una a la otra, sino que caminan de la mano en este diario de campo, componiendo una *ilustración* del conjunto de los datos recogidos en nuestro cuaderno de notas sobre el campo de trabajo.

Velasco y Díaz de Rada (1997) aluden a la *descripción densa* para enfatizar el valor de la exposición detallada o microscópica de los acontecimientos en este diario de campo, y la importancia de ir estableciendo nexos y conectores entre los primeros datos para, posteriormente, lograr elevarse a un estado superior de abstracción. Con ello, la elaboración del diario de campo no debe ser entendida como la simple ampliación de las notas de campo, sino que en él debe ir implícita cierta tendencia hacia la globalidad que facilite la unión de cada fragmento o acontecimiento con otros, hasta mostrar una estructura de significados con coherencia en su reproducción.

Además, “la producción de un diario de campo serio, el registro de organización de material, escribir memorandos y anotaciones reflexivas, son actividades que consumen y exigen un tiempo considerable” (Hammersley & Atkinson, 1994, p.64). Para facilitar esta labor, pactamos con el director o directora y las maestras del centro los días de estancia en el campo porque no queríamos acumular largos periodos ininterrumpidos de observación. Tomamos esta decisión porque, como aseguran Hammersley y Atkinson (1994, p.64), los largos periodos de observación, si no son interrumpidos por otros de sistematización y reflexión sobre el material que vamos acumulando, pueden dar como resultado un informe e información de escasa calidad. Así, dedicamos al menos un día completo a la semana para leer y releer el diario de campo que, día a día, acumulaba mayor cantidad de información, a veces abrumadora y aparentemente inconexa.

Esto nos ayudó a organizar toda la información y también a establecer relaciones entre datos registrados en días diferentes que a veces pasaban desapercibidos en la primera transcripción. De este modo, parte del análisis y categorización de los datos se realizó durante el periodo de estancia en los centros. Esto es así porque el proceso de recogida de datos y su análisis están indisolublemente unidos en la investigación etnográfica, puesto que son aspectos interactivos e interdependientes (Bisquerra, 2016, p. 299). Esta tarea se hizo de forma simultánea a la lectura de artículos de investigación sobre etnografías escolares, lo que nos ayudó a establecer las primeras relaciones entre nuestros datos, aun tímidos e incipientes, y los resultados de otros estudios. Claramente, la revisión bibliográfica fue una tarea transversal a todo el proceso de investigación, aunque simultáneamente abandonada para dar paso a fases sucesivas del proyecto, razón por la que nuestro *engranaje etnográfico* no se compone de fases claramente delimitadas sino de una retroalimentación de momentos en continuo movimiento.

Determinar en qué momento se ha de detener el trabajo de campo no siempre es una cuestión sencilla de abordar, pues los enigmas, en un contexto tan complejo, van emergiendo sin poder hacer nada para detenerlos. Los etnógrafos y etnógrafas casi nunca llegan a un punto en el que estén seguros de haber completado su misión en el campo, siempre existe la sensación de que quedan personas por entrevistar o algún personaje en el que ahondar. Sin embargo, es probable que llegue el momento en el que tengamos la sensación de no sacar el suficiente provecho a las horas que empleamos en el campo. Algunos autores como Angrosino (2012) recurren al término *saturación teórica* para hacer referencia al punto de la investigación, dentro del campo de estudio, en el que las notas empiezan a ser repetitivas y a aportar escasas novedades a nuestras descripciones. En otras palabras, empieza a ser posible prever desde lo construido lo que puede suceder y entramos en un ciclo que nos resulta sencillo de comprender porque ya lo hemos recorrido anteriormente.

La retirada del campo de trabajo en nuestro estudio se produjo cuando comenzamos a percibir en nosotras mismas cierta despreocupación sobre aquello que ocurría en el campo, al estar tomando la realidad a investigar apariencia de *rutina familiar* (Hammersley & Atkinson, 1994). Comprendimos, en ese preciso momento, que debíamos dejar de observar y alejarnos del campo, evitando permanecer en él por simple costumbre o comodidad, para dedicarnos a tiempo completo al análisis de los datos recogidos en nuestra mesa de trabajo. Por ello, una vez abandonamos el campo de trabajo y, por ende, la primera pieza del engranaje deja de girar, la labor en la mesa de trabajo continuó su movimiento para concluir la investigación (véase figura 1). Como es lógico, la retirada del campo no supuso una ruptura tajante con el centro, sino que fue una escapada gradual en la que fuimos enviando progresivos mensajes a los y las informantes para que supiesen que nuestro paso por la institución estaba llegando a su fin.

En la mesa de trabajo terminamos de realizar el *análisis de los datos* y de dar forma al *sistema de categorías* que habíamos comenzado, aunque de forma incipiente, durante el periodo de recogida de datos. Una vez elaborados los sistemas de categorías, escribimos los informes finales en formato de artículos, incluidos en la siguiente sección de este documento. En estos informes finales se explica, con mayor profundidad, el proceso de análisis de los datos y de elaboración de los sistemas de categorías. No obstante, durante la categorización de los datos, fuimos realizando continuos viajes de regreso al diario de campo y a las notas de campo iniciales, como comprobación de que el camino que habíamos recorrido era pertinente y tenía cierta coherencia. Para nosotras, supone un riesgo ir abandonando las palabras y los detalles que se han respirado en el propio campo de trabajo y, por ello, conviene rescatar los referentes empíricos y el punto de partida. Con ello, cuando llegamos al último nivel de abstracción y, con él, a la elaboración de resultados y de los informes finales, nuestra intención no

era elaborar una teoría en abstracto sino tejer una narración en la que la descripción y el análisis se apoyasen en los acontecimientos cotidianos recogidos en el campo de trabajo.

La calidad inherente de la etnografía se encuentra, precisamente, en hacer de la variedad de datos una combinación coherente. Se trata de una *estrategia intensiva* (Velasco & Díaz de Rada, 1997) que parte de la pluralidad y complejidad de datos recogidos en un lugar determinado para lograr aportar cierta globalidad sin perder la pertinencia y la concreción. Por tanto, requiere de un esfuerzo mental en el que no solo surjan ideas que reposen en datos, sino en el que florezca la capacidad de unirlos hasta combinar la sencillez con la complejidad y la creatividad. Los estudios que a continuación mostramos tratan de sumergir al lector o lectora en la realidad que estudiamos y, por ello, están hechos de material cotidiano como soporte para, luego, explicar una realidad social como es la construcción del género durante la infancia.



## *ESTUDIOS*





## *CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS*



### Conclusiones y discusión de resultados

En este capítulo se recogen, en primer lugar, las principales conclusiones extraídas en esta investigación en torno a dos bloques: la construcción del ideal hegemónico de masculinidad dentro del contexto escolar y la comprensión del género de los niños y niñas de educación infantil a partir de los cuentos feministas. Además, se propone la noción de *masculinidades flexibles* como una herramienta de análisis que, habiendo sido de gran utilidad para el análisis de los datos de nuestra investigación, puede servir de apoyo a otras investigaciones con fines similares. Por último, reflexionamos sobre las principales limitaciones y problemas con los que nos hemos encontrado en el desarrollo de este estudio, y también introducimos posibles líneas de investigación futuras a partir de los hallazgos encontrados.

#### 1. Conclusiones del estudio

Esta investigación ha tomado una perspectiva postestructuralista para mostrar cómo los niños y niñas de educación infantil construyen y aprenden el género dentro del contexto escolar. Desde la perspectiva postestructuralista, hemos comprobado que los niños y niñas de educación infantil actúan como expertos en género, tomando un papel activo en la construcción de su identidad, en su interacción con el resto de los niños y niñas, y a través de las oportunidades que les ofrece la escuela. Basándonos en los trabajos previos sobre la construcción de las identidades masculinas y femeninas dentro del contexto escolar (véase entre los más destacados Bartholomaeus, 2016; Davies, 1994; Francis, 1999; Kediie, 2005; Martino, 1999; Mayeza, 2017; Paechter, 2006, 2010; Renold, 1997, 2001; Swain, 2000; Thorne, 1993; Yeoman, 1999), mostramos la escuela como un terreno privilegiado para el apuntalamiento de *la matriz de género* (Butler, 2007) y la *masculinidad hegemónica* (Connell, 1995, 1998) desde edades tempranas. A su vez, como es lógico, hemos valorado la presión que ejerce el contexto cultural y las expectativas sociales en la configuración del género dentro de la escuela, por ser ésta una institución más dentro del contexto social. En este sentido, entendemos que el género se sostiene a partir de una compleja red de relaciones entre el poder de las instituciones, la cultura y la agencia individual.

#### 1.1. La construcción del ideal hegemónico de masculinidad dentro del contexto escolar

Hemos comprobado que a partir de los cinco años de edad la segregación por sexos empieza a ser evidente y los niños y niñas tienden a relacionarse con personas de su mismo sexo como una oportunidad para ensayar los estilos y normas de comportamiento que deben ejecutar para preservar su estatus dentro del aula. A través de este mecanismo de aislamiento, practicado, en mayor medida, por los niños y promovidos por los regímenes de género que reproduce habitualmente la institución escolar, se consiguen crear espacios diferenciados donde poder practicar y reproducir

conductas acordes al ideal de género dominante. En esta dirección, como mostramos en el estudio 1, los chicos suelen practicar juegos que les permiten demostrar su masculinidad a través del enfado, la dominación o la agresividad.

Más específicamente, esta investigación respalda los hallazgos de investigaciones anteriores que han indicado que la masculinidad de alto estatus se confiere a los niños que demuestran habilidades avanzadas de fútbol (véase también Martino, 1999; Mayeza, 2017; Paechter & Clark, 2007; Renold, 1997; Swain, 2000). Ciertamente, estas prácticas hegemónicas ya son visibles en otros contextos y a través de otras actividades lúdicas (véase estudio 1). Sin embargo, en la escuela *Rosario Acuña* el campo de fútbol se convirtió en un espacio óptimo sobre el que poder mostrar en público habilidades hegemónicas, como velocidad, habilidad, control o competitividad, tomadas en gran parte del fútbol profesional (véase estudio 2).

En este sentido, comprobamos que la mayor parte de los niños futbolísticos tomaban a los futbolistas profesionales como *hombres ideales* (véase también Burgges et al., 2003; Swain, 2000) a los que trataban de imitar en el campo de juego. Esto se hizo evidente en momentos concretos; por ejemplo, cuando simulaban el lenguaje corporal de los jugadores, corriendo por el campo después de marcar un gol, gritando y arrodillándose frente a una supuesta grada. Estas prácticas masculinas, tradicionalmente asociadas a los jugadores de fútbol profesional, se transmiten a través de la televisión, el cine o las revistas, y los niños utilizan los tiempos de recreo en la escuela para practicarlas, creando así su propia versión de masculinidad en torno a este ideal masculino establecido.

Pese a lo que se acaba de comentar, es importante señalar que esta investigación no pretende culpar al fútbol de las desigualdades de género que ocurren dentro de la escuela; más bien, son las concepciones sociales y culturales que giran en torno a este deporte las que promueven la jerarquización entre niños y niñas, y entre las diferentes masculinidades dentro de la escuela. Como señala Bacete (2017) “el fútbol, por definición, es simplemente un deporte de equipo jugado entre dos equipos de once jugadores (o jugadoras) [...]. Pero por dimensión, impacto y trascendencia es un fenómeno cultural de dimensiones globales, con una enorme capacidad de reproducir modelos de referencia, sobre todo de los ideales asociados a la masculinidad y el poder (p.82). De esta forma, este estudio entiende el juego del fútbol como un medio que sirve para construir una forma de masculinidad asociada a los valores hegemónicos que son tomados en gran parte del fútbol profesional.

Así, las concepciones culturales y sociales que giran en torno al fútbol y que, a su vez, lo convierten en el deporte por excelencia en España, han creado un sistema jerárquico en el campo de juego que favoreció la exclusión de las niñas y de los niños más pequeños de esta actividad en la escuela *Rosario Acuña* (véase también Jeanes, 2011; Paechter &

Clark, 2007; Swain, 2000). En este sentido, diversas investigaciones llevadas a cabo con estudiantes en la etapa primaria han demostrado que a partir del juego del fútbol se produce una clara monopolización masculina del espacio (véase por ejemplo Clark & Paechter, 2007; Mayeza, 2015; Karsten, 2003; Renold, 2004; Skelton, 1997). Al hilo de estudios anteriores (véase por ejemplo Mayeza, 2015; Paechter & Clark, 2007; Skelton, 1997), la investigación que se presenta sugiere que existe una doble desvinculación a partir del fútbol dentro de la escuela; de modo que la participación de las niñas y de los niños de menor edad se vio fuertemente restringida debido a las creencias culturales acerca de la incapacidad de los cuerpos pequeños y femeninos para el deporte. Esto es así porque, como señala Connell (1995, 1998), la masculinidad hegemónica logra mantenerse en el poder por su carácter relacional y, por tanto, en la medida en que es capaz de subordinar a las feminidades y también a otras masculinidades.

Por otra parte, también comprobamos que los niños futbolísticos negocian su posición masculina, dando lugar a tensiones y conflictos durante la actividad deportiva en los tiempos de recreo. Esto se debe a que, como sugirió Connell (1995, 1998), las relaciones de género son siempre áreas de tensión y la masculinidad hegemónica es un logro precario que debe ser defendido a diario. Por su parte, aquellos niños que se distanciaron del ideal hegemónico, representado a partir del juego del fútbol, fueron posicionados como otros subordinados o marginados dentro de la matriz cultural hegemónica (véase también Bhana & Mayeza, 2016; Burges et al., 2003; Mayeza, 2015; Paechter, 2017; Swain, 2000). Estos niños, a menudo, fueron expuestos al ridículo por parte de sus compañeros a través de lo que hemos denominado *dispositivos cómicos* que funcionan como estrategia para ridiculizar masculinidades abyectas que se distancian de la norma hegemónica. Recientemente, Mayeza (2015) también comprobó que los estudiantes utilizaban el término *gay* como medio de control en masculinidades que encarnan características propiamente femeninas como la suavidad o la sensibilidad, entendiendo que éstas desobedecían las normas de género. Con todo ello, comprobamos que dentro del contexto escolar existen mecanismos de vigilancia que, a través de presiones particulares como puede ser la burla o el insulto, sancionan a los niños que trascienden los límites de género binarios.

Al mismo tiempo, también comprobamos que algunos niños ponían en marcha un *sistema de autovigilancia*, regulando su propia masculinidad (véase también Phoenix & Frosh, 2001; Swain, 2000). Este *sistema de autovigilancia* de género se manifestaba en niños que se encontraban en lo que hemos denominado como *compromiso contradictorio* que los alentaba a participar en el juego del fútbol como actividad propiamente masculina aun mostrando claras preferencias por otros juegos. De esta forma, algunos niños ocuparon una posición subordinada dentro del modelo jerárquico de masculinidades propuesto por Connell, pero también negociaron su posición dentro del aula, dando lugar a posibilidades de configuración del género inimaginables a partir

de las oportunidades del contexto local específico. Esta combinación de posicionamientos masculinos durante el juego era una estrategia consciente por parte de algunos niños que preferían desempeñar actividades entendidas como propiamente femeninas, pero también conocían los privilegios masculinos asociados al juego del fútbol.

Por otra parte, la composición local de la escuela favoreció la configuración de la masculinidad hegemónica, ya que la segregación de los espacios no fue cuestionada por las maestras y los niños disfrutaron del gran campo de fútbol dentro de la escuela sin ninguna restricción. A su vez, los niños con mejores habilidades futbolísticas también encontraron en su familia un espacio óptimo para hablar sobre fútbol y ensayar sus habilidades deportivas. Por lo tanto, la escuela y la familia eran instituciones sociales complementarias que reforzaban el modelo hegemónico de masculinidad. Por lo tanto, concluimos que la intervención coeducativa en los primeros años de vida es una prioridad para evitar la encapsulación de formas hegemónicas de masculinidad. Se debe fomentar la distribución equitativa de los espacios, especialmente en el patio de recreo, promoviendo la práctica de otros juegos y deportes que son alternativos al fútbol (Garay et al., 2017). El profesorado debe empezar por reflexionar acerca del impacto del juego del fútbol dentro del contexto escolar, haciendo un esfuerzo por reducir las desigualdades de género. Además, no tenemos claro si la solución está en que las niñas pasen a formar parte del juego del fútbol, en torno al que giran concepciones sociales y culturales asociadas al ideal hegemónico de masculinidad.

Como sugieren Fagrell et al. (2012), aunque los juegos dentro de la escuela son vistos como un divertimento, el juego del fútbol tiene un componente competitivo, más allá de la simple diversión, que facilita el mejor rendimiento por parte de aquellos que dominen esta situación competitiva. En este sentido, trabajar para crear equipos de fútbol mixtos dentro de la escuela puede servir para reforzar el orden de género dominante si no se tienen en cuenta las desigualdades de partida entre niños y niñas. De este modo, entendemos que las relaciones desiguales de género que se forjan dentro de la escuela, como contexto local específico, a partir del fútbol, están claramente conectadas con una estructura global más amplia que otorga un elevado prestigio y privilegio al juego del fútbol como práctica propiamente masculina. Es posible que las escuelas deban comenzar por reducir los privilegios que le vienen otorgando, dejando de conservar la mayor parte del espacio de juego para su desempeño y promoviendo otros juegos que no se asocien a estos ideales hegemónicos.

Al mismo tiempo, como afirma Mayeza (2015), el patio de recreo debe dejar de contemplarse únicamente como un espacio de libre diversión para ser examinado como un lugar donde los niños y niñas hacen un esfuerzo diario por construir su género dentro de los límites socialmente aceptables. Naturalmente, para esto necesitamos una actitud

de enseñanza a favor de la coeducación. Los docentes deben ser capaces de comprender que el género está social y culturalmente construido y que la escuela es un agente de socialización. Por esta razón, deben entender que las desigualdades de género deben comenzar a resolverse en las escuelas y que desempeñan un papel activo en este proceso porque son modelos a seguir para sus estudiantes.

### *1.2. Las masculinidades flexibles como posible herramienta de análisis*

La teoría de las masculinidades de Connell es, sin duda, fundamental por su contribución a la teorización de las masculinidades. Desde la década de los 80 del pasado siglo, con la aparición de la teoría postestructuralista, la mayor parte de la investigación sobre la construcción de las masculinidades dentro de la escuela se ha apoyado en la teoría de Connell como herramienta analítica. Para esta investigación, hemos encontrado útiles los conceptos de *masculinidad hegemónica*, *masculinidad cómplice* y *masculinidad subordinada* propuestos por Connell porque nos han permitido explorar la jerarquización que se produce entre las diversas masculinidades a partir de las concepciones sociales y culturales que giran en torno al fútbol, y también la lucha de poderes que se crea dentro de la escuela para alcanzar el dominio hegemónico a través de este deporte.

En este sentido, comprobamos que elementos hegemónicos como la destreza física, la competitividad o la dominación estaban vinculados al juego del fútbol desde edades tempranas. Sin embargo, observamos que el fútbol también permitió que algunos niños representaran una *masculinidad flexible* al combinar elementos hegemónicos y no hegemónicos de masculinidad, aparentemente contradictorios, en la construcción de su identidad. De esta forma, los límites que Connell establece entre las formas hegemónicas y no hegemónicas de masculinidad no siempre estaban claros; por el contrario, algunos niños desplazaron el discurso hegemónico cultural, basado en estructuras binarias, mientras actuaban como cómplices de éste.

En este sentido, comprobamos que puede haber niños deportivamente hábiles, que jueguen al juego del fútbol en el patio de recreo y, al mismo tiempo, fomenten la proximidad con algunas niñas, compartiendo algunos juegos con ellas. En un primer momento, pensamos que estos niños se aproximaban a una *masculinidad inclusiva* (Anderson, 2008) por distanciarse de las características propias de la hegemonía masculina y mostrar una actitud más flexible y abierta dentro de las estructuras de género binarias. Sin embargo, no podemos olvidar que las masculinidades inclusivas pasan inexorablemente por la alteración de las relaciones de poder entre géneros, propiciando e impulsando relaciones de equidad. Por ello, y para concluir que aquellos niños que compartían escenario de juego con las niñas se alineaban a un modelo de *masculinidad inclusiva* deberíamos de haber observado algún cambio significativo en las

relaciones de poder entre géneros dentro del aula; sin embargo, paradójicamente, estos niños ocupaban un lugar privilegiado dentro de las estructuras de poder escolares, precisamente por sus admiradas habilidades futbolísticas.

Con todo ello, no queremos decir que la masculinidad inclusiva real no sea posible dentro del aula, más bien sugerimos que la investigación sobre el género en la escuela debe prestar atención a cómo las formas inclusivas de masculinidad circulan entre el grupo de pares y a nivel institucional. Y todo ello para averiguar si ofrecen cambios reales en los sistemas de poder, eliminando los privilegios masculinos, o más bien introducen alteraciones a nivel estilístico. Uno de los revisores o revisores de la revista *Sport, Education and Society* nos sugirió la posibilidad de que algunos niños estuviesen practicando otra forma de masculinidad hegemónica, a través de estilos dominantes más suaves. Esta posición nos acercaba al *modelo híbrido de masculinidades* planteado por Bridges y Pascoe (2014) para teorizar la transformación contemporánea de las masculinidades. Como mencionamos en el marco teórico del documento, estas masculinidades híbridas son encarnadas por algunos hombres privilegiados que toman prestadas, estratégicamente, características asociadas a las masculinidades subordinadas o a las feminidades en la construcción de su identidad, con el fin de fortificar las estructuras de dominio hegemónico.

A esta postura también se acercaron recientemente Campbell et al. (2018) en su investigación con estudiantes escoceses de entre 16 y 17 años de edad. Las autoras observaron que precisamente aquellos chicos en los que se observaban comportamientos más inclusivos exhibían, con mayor frecuencia, rasgos hegemónicos como la fuerza o la competencia deportiva. En este sentido, Campbell et al. (2018) sostuvieron que el *capital heteromasculino* asociado con rasgos hegemónicos los habilitaba para transgredir las normas de género en algunos momentos, permitiéndoles encarnar rasgos más inclusivos. De esta forma, las autoras concluyeron que estas masculinidades, aparentemente inclusivas, pueden ser, en realidad, *masculinidades exclusivas* (por su componente excluyente) donde los niños que disponen de una cantidad privilegiada de capital masculino pueden adoptar una masculinidad más fluida sin perder su estatus.

Ciertamente, en nuestra investigación, los niños futbolísticamente hábiles ocupaban un lugar privilegiado dentro del aula y es probable que esa posición de privilegio les permitiese mostrarse más relajados en el desempeño del género. Sin embargo, aplicar la noción híbrida de masculinidad en niños de cinco años de edad equivaldría a reproducir la misma tendencia que intentamos replantearnos: la de aplicar herramientas de análisis pensadas para adultos a niños de corta edad sin reconocer el carácter fragmentado y fluido del género en los primeros años de vida. Por esta razón, este trabajo aboga por un tratamiento más específico de las relaciones de género en

niños de corta edad, valorando la maleabilidad y el funcionamiento precario del género a estas edades y haciendo mayor hincapié en la dinámica cambiante en el proceso de configuración del género. De esta forma, pensamos que la masculinidad hegemónica no puede pensarse a través de una visión unidimensional dentro del contexto escolar; por el contrario, a menudo las formas dominantes de masculinidad conviven con formas menos opresivas. Además, también debemos tener en cuenta que la combinación de elementos hegemónicos y no hegemónicos de masculinidad, que observamos en algunos niños, también puede deberse, como resulta lógico, al carácter precario de la masculinidad hegemónica en los primeros años de vida.

En este sentido, el campo de fútbol ofrecía un escenario sobre el que poder ejecutar comportamientos hegemónicos como la competitividad, la dureza o la rapidez; sin embargo, al mismo tiempo, era un terreno hostil para los niños futbolísticos que, a menudo, corrían hacia la maestra envueltos en lágrimas cuando eran lastimados por algún compañero. De este modo, los niños combinaban comportamientos hegemónicos con comportamientos infantiles, mostrándose en unas ocasiones poderosos y en otras indefensos. Con la intención de conceptualizar estos cambios implícitos en la construcción del género, esta investigación introduce la noción de *masculinidades flexibles* como herramienta de análisis que pueda servir de apoyo en otras investigaciones etnográficas que exploren la configuración de las identidades masculinas en la infancia.

Esta *masculinidad flexible* refleja la naturaleza fluida del género y se caracteriza por combinar elementos de diversas formas de masculinidad, resultando una masculinidad mutable que es capaz de adaptarse a las diferentes situaciones. Con todo ello, y en línea con el pensamiento de Butler (2007), esta *masculinidad flexible* viene condicionada por los discursos reguladores que configuran la matriz cultural de género; sin embargo, también incluye un conjunto abierto de posibilidades que permite crear identidades que alternadamente se instauran y se abandonan, desafiando los límites de esa matriz.

### *1.3. Cómo entienden los niños y niñas los cuentos feministas*

En el cuento *The Paper Bag Princess* Elisabeth asume diferentes posiciones a lo largo del relato: al principio se presenta como una princesa que cumple con la norma tradicional, asumiendo un papel pasivo frente al príncipe; sin embargo, poco después rechaza esta posición para asumir un papel empoderado y activo. El objetivo del estudio 3 era explorar cómo los niños y niñas de cinco años de edad entraban en relación con un cuento feminista y cómo interpretaban los discursos de género no normativos que en él se incluían. En primer lugar, comprobamos que, a los cinco años, los niños y niñas ya disponen de una gran cantidad de *conocimiento intertextual* (Yeoman, 1999) que emplean en la interpretación de la nueva narrativa. Claramente, como ya señalaban

estudios previos, (véase por ejemplo Anggard, 2005; Bartholomaeus, 2016; Davies, 1994; Earles, 2017; Kostas, 2018) la mayor parte de los niños y niñas demostraron estar fuertemente familiarizados con los cuentos de hadas tradicionales y, por esta razón, esperaban que los personajes se comportasen acorde a los parámetros de género deseados. Esto quiere decir que, para los cinco años de edad, los niños y niñas ya habían aprendido múltiples prácticas discursivas que reforzaban los términos bipolares de masculinidad y feminidad, lo que dificultó el entendimiento de los mensajes de género alternativos que se incluían en el cuento.

Cuando Davies (1994) leyó el cuento *The Paper Bag Princess* a niños y niñas de preescolar en varias escuelas situadas en Australia, observó que las conductas que asumían los personajes de la historia daban lugar a un trabajo de *mantenimiento categorial* por parte de los niños y niñas que querían demostrar que la conducta de *los desviados* era equivocada. Así, para explicar las aparentes equivocaciones que cometían los protagonistas de las historias feministas, los niños y niñas pasaban a usar elementos del orden moral tradicional. De igual forma, Kostas (2018) comprobó en su estudio que algunas niñas recurrían al discurso de matrimonio para imaginar finales alternativos al de los cuentos feministas, enmarcándose así dentro de la matriz heterosexual. En esta misma línea, en nuestra investigación, algunos de los niños y niñas de cinco años aseguraron que el cuento estaba escrito *al revés* y solicitaron que se leyera el cuento *del final al principio* (encarnando al principio del cuento Ronald y Elisabeth una imagen de amor romántico). Con ello, el principal problema que encontraron muchas de las niñas en el relato feminista fue que el príncipe y la princesa no alcanzasen el final feliz de matrimonio y amor eterno que reproducen las historias clásicas. De este modo, la mayor parte de los y las participantes (especialmente las niñas) hicieron un esfuerzo por rescatar las prácticas heterosexuales que son reforzadas en la literatura infantil.

Por tanto, los deseos de la mayor parte de las niñas se enmarcaban en la *matriz heterosexual* (Butler, 2007) de género y en los discursos socialmente dominantes de feminidad. En este sentido, es importante destacar el estudio que Blaise (2010, 2013) desarrolló a través de charlas con niños y niñas de entre tres y cinco años de edad, en una escuela infantil australiana, para conversar acerca del género y la sexualidad, comprobando que a estas edades las personas ya mostraban un conocimiento importante sobre la heterosexualidad. Como señaló la autora, y como también hemos comprobado en nuestro estudio, el interés que sienten los niños y niñas por los discursos del amor romántico se hace evidente cuando se muestran ansiosos y ansiosas por hablar de besos, de noviazgos y del matrimonio. De esta forma, la matriz de género es negociada y discutida entre el grupo de pares, pues requiere de un proceso colectivo continuamente recreado para su correcto funcionamiento. Otras investigadoras como Davies y Robinson (2010) también comprobaron que los niños y niñas se apoyaban en

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

discursos heteronormativos, a través de temas como las bodas o el matrimonio, para discutir sobre algunas imágenes que las investigadoras habían seleccionado. Davies y Robinson (2010) concluyeron que, para los cinco años de edad, algunos niños y niñas ya entendían el matrimonio como el inicio de un proceso que permitía mantener relaciones íntimas y tener hijos e hijas.

Con todo ello, el conocimiento previo sobre la matriz de género, adquirido a través de la literatura infantil pero también a través de otros medios como películas o programas de televisión etc., obstaculizó el entendimiento de los mensajes feministas que incluía la historia. No obstante, al igual que estudios previos (véase por ejemplo Kostas, 2018; Westland, 1993), algunas niñas mostraron mayor predisposición que los niños para desafiar las fronteras de género en algunas ocasiones, reprochándole fuertemente a Ronald su injusta actitud con Elisabeth. De este modo, en nuestro estudio, la matriz normativa fue negociada y estaba abierta a la posible rearticulación, mostrándose como obligatoria y, al mismo tiempo, frágil. Sin embargo, es importante señalar que, aunque algunas niñas se alinearon con algunos de los mensajes feministas de la historia y se mostraron en desacuerdo con la actitud de Ronald, parecía más difícil que renunciasen a la historia de amor romántico que reproducen los cuentos tradicionales. De igual forma, aunque algunas niñas emplearon discursos alternativos de feminidad, discutieron sobre el cuento apoyándose en las categorías de género normativas (Bartholomaeus, 2016) y reforzando la dicotomía cuentos clásicos/cuentos *al revés*.

Por tanto, la matriz heterosexual es inestable y maleable y los niños y niñas también pueden utilizar estrategias para posicionarse fuera de ella; sin embargo, regula los deseos, privilegiando unos deseos sobre otros y generando así un entendimiento normativo de lo que debe ser un príncipe y una princesa. Como sugiere Davies (1994), aunque los individuos son capaces de cambiar la polarizada estructura social practicando nuevas y diferentes formas de discurso, se hallan constreñidos por las estructuras hegemónicas existentes en la sociedad. También por esta razón, la mayor parte de los niños apoyaron los discursos de masculinidad hegemónica donde la figura masculina se relacionaba con valores dominantes y la figura femenina con la debilidad. En este sentido, debemos tener en cuenta que el superhéroe masculino que ofrecen los cuentos tradicionales permite una única versión de masculinidad donde la valentía, la agresividad, el heroísmo y el dominio toman un papel central. De modo que esta visión limitada de la masculinidad probablemente dificultó la posibilidad de que los niños aceptasen una masculinidad alternativa. Por esta razón, pensamos que es de vital importancia fomentar la discusión con grupos de niños y niñas a partir de cuentos feministas, ofreciéndoles una amplia variedad de posiciones de género que les ayude a pensar más allá de los discursos de género hegemónicos.

La importancia de esta alfabetización crítica ya ha sido destacada por otros autores (Bartholomaeus, 2016; Eriksson Barajas, 2008; Kostas, 2018); sin embargo, nuestra investigación revela la importancia de hacerlo antes del inicio de la educación primaria, etapa en la que se ha centrado la investigación previa en este campo. En este sentido, nuestra investigación revela que, desde edades tempranas, los niños y niñas de preescolar desarrollan una comprensión del género que aplican en la interpretación de la literatura feminista. Este conocimiento del género viene determinado por la cantidad de mensajes que reciben a diario a través de recursos culturales tales como juegos, películas o cuentos donde se refuerzan los discursos de género normativos, y por los mensajes que reciben de su entorno familiar. En este sentido, algunas de las niñas utilizaron experiencias de su vida cotidiana y se sirvieron de los discursos normativos de género que se reproducen en su círculo familiar para discutir sobre el cuento. Por tanto, como es lógico, la interpretación del cuento no estaba condicionada únicamente por la literatura tradicional sino por los discursos que reproduce el contexto social más amplio. Por todo ello, se hace preciso abrir un espacio de discusión en las escuelas para la lectura de cuentos feministas porque puede facilitar el acceso de los niños y niñas a fantasías que proponen nuevas formas de comprender el mundo.

### *2. Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación futuras*

#### *2.1. Las masculinidades y las feminidades flexibles: una herramienta de análisis en formación*

El modelo de *masculinidad flexible* que proponemos no pretende actuar como herramienta analítica prefijada para su posterior aplicación en estudios empíricos con niños de corta edad. Lejos de mostrarse como una noción conceptual totalizadora, requiere de más investigación que la precise y confirme. Es incluso posible que la noción de *masculinidades flexibles* deba ser reconceptualizada en algún momento, en función de los regímenes de género propios de cada institución y de las oportunidades que ofrezcan los diversos campos de poder. Con esto tampoco queremos decir que la herramienta de análisis que proponemos tenga carácter efímero; sin embargo, si tenemos en cuenta la falta de teorización sobre el efecto de las masculinidades hegemónicas en la infancia, parece lógico comenzar por formular una herramienta discreta y fácilmente adoptable en marcos de relación específicos.

Reconocemos que la *masculinidad flexible* como herramienta de análisis puede parecer una formulación abstracta con infinitas posibilidades de aplicación; sin embargo, esta es precisamente nuestra intención. Queríamos huir de las etiquetas que, con frecuencia, actúan como límites impermeables entre las diferentes representaciones de masculinidad, y esta fue la razón por la que nos decantamos por un concepto amplio, y en cierto modo impreciso, que permite explorar los trazos que fluyen entre actuaciones

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

de masculinidad aparentemente opuestas, sin caer en el determinismo propio de algunas categorizaciones. Esto es así porque, como venimos reiterando, la construcción del género en la infancia no puede ser estudiada como una unidad estable y coherente en el tiempo, a través de etiquetas sólidas, sino como un constructo variable que nunca aparece del todo completado.

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que el estudio 2 ha sido desarrollado en un contexto local específico, lo que no permite, como es lógico, extrapolar los resultados al total de centros escolares. En este sentido, es importante tener en cuenta que las masculinidades varían de unos contextos locales a otros y también cambian y se reconfiguran con el paso del tiempo. Como futura línea de investigación, puede ser interesante observar el comportamiento de estas posibles *masculinidades flexibles* desde los primeros años de edad, para estudiar cómo se reconfiguran con el paso del tiempo, cuando lleguen a la educación primaria o secundaria. Esto podría ayudarnos a saber si estas masculinidades flexibles tienden a consolidarse como hegemónicas con el paso del tiempo o en qué grado continúan regulándose en torno a elementos de género diversos. Con ello, también podríamos pensar en establecer alguna conexión entre la *masculinidad flexible* y otros modelos de masculinidad observados en adolescentes u hombres adultos como son las *masculinidades híbridas* (Bridges & Pascoe, 2014), las *masculinidades mosaico* (Coles, 2008) o las *masculinidades inclusivas* (Anderson, 2008). De este modo, la noción de *masculinidad flexible* no es únicamente útil porque permite estudiar la fluidez y variabilidad del género en la infancia, sino también porque puede ayudar a analizar la evolución de esas masculinidades hasta la adolescencia y edad adulta a través de posibles estudios longitudinales, cuestión todavía inexplorada.

Por otra parte, es necesario el desarrollo de estudios etnográficos que exploren la construcción de las *feminidades flexibles* dentro del contexto escolar. En el estudio 3 de esta investigación, mostramos que, si bien la mayor parte de las niñas apoyaron el discurso de heterosexualidad romántica cuando discutían sobre el cuento *The Paper Bag princess*, también exploraron discursos alternativos de feminidad y rompieron con los discursos normativos de género de forma significativa. Así, algunas niñas exploraron diversas posiciones en torno al relato y participaron en múltiples discursos de género. Esto se hizo evidente en las respuestas de algunas niñas que se mantuvieron en una posición ambivalente a lo largo de la entrevista grupal. Como mencionamos en el marco teórico general, la teoría de las masculinidades múltiples de Connell ha recibido diversas críticas por colocar a las feminidades como receptoras pasivas del dominio hegemónico (Messerschmitt, 2012; Talbot & Quayle, 2010). En este sentido, pensamos que las *feminidades flexibles*, como posible herramienta exploratoria, puede ayudar a poner el acento en el carácter contingente de las feminidades durante la infancia, valorando la posible proliferación de feminidades subversivas y explorando, desde la óptica del detalle, la movilización de estas feminidades en torno a la matriz normativa de género.

## 2.2. El cuento *The Paper Bag Princess*: ¿un cuento con los personajes invertidos?

Por otra parte, debemos tener en cuenta tanto las posibilidades como las restricciones que ofrece el cuento *The Paper Bag Princess* para el entendimiento y discusión del género a cortas edades. En este sentido, Kuykendal y Sturm (2007) señalaron que el cuento *The Paper Bag Princess* se trata, en realidad, de una historia invertida, donde el príncipe y la princesa se intercambian los roles de género normalmente asignados en los cuentos tradicionales. Esta reversión directa de roles, como aseguran los autores, no da como resultado una historia de hadas feminista sino más bien un cuento *fracturado*. Ciertamente, la historia incluye una evidente inversión de los roles de género que refuerzan los cuentos tradicionales, por lo que es posible que los niños y niñas se viesen motivados a discutir en términos polarizados (Bartholomaeus, 2016; Davies, 1994). Al mismo tiempo, también se debe tener en cuenta que la representación de Ronald como un personaje egocéntrico y poco atractivo ofrecía escasas posibilidades de identificación para los niños. No obstante, nuestra pretensión no era utilizar el cuento feminista para intervenir en materia de género en el aula sino fomentar la discusión sobre los mensajes de género feministas que incluía la historia, razón por la que hemos utilizado un cuento que incluye mensajes de género claramente intencionados. En este sentido, es importante señalar que el cuento generó un amplio debate que hizo posible dilucidar la opinión de los niños y niñas en torno a temas tan relevantes para el debate feminista como el ideal de belleza femenina o la mitología de amor romántico, enmarcados en la matriz normativa de género.

Finalmente, es importante tener en cuenta que los niños y niñas no tenían experiencias previas con la literatura feminista, lo que también obstaculizó el entendimiento de los mensajes de género recogidos en el texto. En este sentido, resulta interesante la investigación de Bartholomaeus (2016) en la que la autora realizó varias sesiones de lectura con niños y niñas de entre diez y once años de edad en una escuela australiana, comprobando que algunos niños y niñas habían desarrollado un entendimiento del género menos rígido después de las sesiones. En nuestra investigación, la lectura de cuentos feministas forma parte de un proyecto de investigación más amplio que abarca varios contextos escolares, lo que impidió formar grupos de lectura con los que mantener reuniones periódicas. Por esta razón, y en línea con otras investigaciones (véase por ejemplo Bartholomaeus, 2016; Yeoman, 1999), pensamos que desarrollar reuniones de lectura periódicas, utilizando una amplia variedad de cuentos feministas, permitiría explorar, no solo los discursos de género sobre los que se apoyan los niños y niñas cuando discuten sobre las historias feministas, sino también el impacto que han tenido las lecturas feministas en el entendimiento del género que desarrollan los y las estudiantes. Abrir esta línea de investigación permitiría conocer si los niños y niñas

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

desarrollan masculinidades y feminidades *más flexibles* en el tiempo, a través de las diversas posibilidades de género que ofrece la matriz.

### **Conclusions and discussion of the results**

This chapter covers, first, the main conclusions drawn from this research in two parts: the construction of the hegemonic ideal of masculinity within the school context and the understanding of the gender of boys and girls in early childhood education from feminist tales. Furthermore, the notion of flexible masculinities is proposed as an analysis tool that, having been widely used for the analysis of our research data, can support other research with similar purposes. Finally, we reflect on the main limitations and problems that we have encountered in the development of this study and we also suggest possible future lines of research based on the findings.

#### *1. Conclusions of the research*

This research project has taken a post-structuralist perspective to show how children in early childhood education construct and learn gender within the school context. From the poststructuralist perspective, we have verified that children in early childhood education act as experts in gender, taking an active role in the construction of their identity, in their interaction with the rest of the children, and through the opportunities that the school offers them. Building on previous work on the construction of male and female identities within the school context (see among the most prominent Bartholomaeus, 2016; Davies, 1994; Francis, 1999; Kediie, 2005; Martino, 1999; Mayeza, 2017; Paechter, 2006, 2010; Renold, 1997, 2001; Swain, 2000; Thorne, 1993; Yeoman, 1999), we show the school as a privileged terrain for the underpinning of the *gender matrix* (Butler, 2007) and *hegemonic masculinity* (Connell, 1995, 1998) from an early age. In turn, as is logical, we have assessed the pressure exerted by the cultural context and social expectations in the configuration of gender within the school, as this is one more institution within the social context. In this sense, we understand that gender is sustained from a complex network of relationships between the power of institutions, culture and individual agency.

##### *1.1. The construction of the hegemonic ideal of masculinity within the school context*

We have found that from the age of five onwards, gender segregation begins to be evident and boys and girls tend to relate to people of the same sex as an opportunity to try out the styles and norms of behavior which they must execute to preserve their status within the classroom. Through this isolation mechanism, practiced to a greater extent by boys and promoted by the gender regimes that the school institution usually reproduces, it is possible to create differentiated spaces where they can practice and reproduce behaviors consistent with the dominant gender ideal. Therefore, as we showed in *Research Study 1*, boys often play games that allow them to demonstrate their masculinity through anger, domination, or aggressiveness.

## THE CONSTRUCTION OF MASCULINE AND FEMININE IDENTITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

More specifically, this research supports findings from previous research that have indicated that high-status masculinity is granted to boys who demonstrate advanced football skills (see also Martino, 1999; Mayeza, 2017; Paechter & Clark, 2007; Renold, 1997; Swain, 2000). Certainly, these hegemonic practices are already visible in other contexts and through other recreational activities (see research study 1). However, at the Rosario Acuña School the football field became an optimal space in which to display hegemonic skills, such as speed, ability, control or competitiveness; most of which was taken from professional football (see research study 2).

In this sense, we found that the boys who played football took professional football players as their ideal men (see also Burgges et al., 2003; Swain, 2000), and therefore, whom they tried to imitate on the playing field. This became evident at specific times; for example, when they simulated the players' body language, running across the field after scoring a goal, screaming and kneeling in front of alleged stands. These masculine practices, traditionally associated with professional football players, are broadcast through television, movies or magazine; and boys use recess times at school to practice them, thus creating their own version of masculinity around this established male model.

Despite what has just been commented, it is important to point out that this research does not intend to blame football for the gender inequalities that occur within the school; rather, it is the social and cultural conceptions that revolve around this sport that promote hierarchization between boys and girls, and between the different masculinities within the school. As Bacete (2017) points out, "football, by definition, is simply a team sport played between two teams of eleven players (or players) [...]. But by dimension, impact and transcendence it is a cultural phenomenon of global dimensions, with an enormous capacity to reproduce models of reference, especially of the ideals associated with masculinity and power" (p.82). Hence, this study understands the game of football as a means that serves to build a form of masculinity associated with the hegemonic values that are largely taken from professional football.

Thus, the cultural and social conceptions that revolve around football and which, in turn, make it the sport par excellence in Spain, have created a hierarchical system on the playing field that favored the exclusion of the younger girls and boys from this activity at the *Rosario Acuña* school (see also Jeanes, 2011; Paechter and Clark, 2007; Swain, 2000). In this sense, various investigations carried out with students in the primary stage have shown that a clear male monopolization of space occurs from the game of football (see for example Clark and Paechter, 2007; Mayeza, 2015; Karsten, 2003, Renold, 2004; Skelton, 1997). In line with previous research (see for example Mayeza, 2015; Paechter and Clark, 2007; Skelton, 1997), the research presented suggests that there is a double dissociation from football within the school; Thus, the participation of girls and younger

## CONCLUSIONS AND DISCUSSION OF THE RESULTS

boys was strongly restricted due to cultural beliefs about the inability of small bodies, as well as female bodies for sport. This is so because, as Connell (1995, 1998) points out, hegemonic masculinity manages to remain in power due to its relational character and, therefore, it is due to the way which it is able to subordinate femininities and also other masculinities.

On the other hand, we also verified that football boys negotiate their masculine position, giving rise to tensions and conflicts during sports activities at recess. This is because, as Connell (1995, 1998) suggested, gender relations are always areas of attention and hegemonic masculinity is a precarious achievement that must be defended on a daily basis. For their part, those children who distanced themselves from the hegemonic ideal, represented from the game of football, were positioned as other subordinates or marginalized within the hegemonic cultural matrix (see also Bhana & Mayeza, 2017; Burges et al., 2003; Mayeza, 2015; Paechter, 2017; Swain, 2000). These children were often exposed to ridicule by their peers through what we have called *comic devices* that work as a strategy to ridicule abject masculinities that distance themselves from the hegemonic norm. Recently, Mayeza (2015) also found that students used the term *gay* as a means of control in masculinities that embody properly feminine characteristics such as softness or sensitivity, understanding that they disobeyed gender norms. Consequently, we verify that within the school context there are surveillance mechanisms that, through particular pressures such as teasing or insult, sanction children who transcend binary gender limits.

At the same time, we also found that some boys set up a *self-monitoring system*, regulating their own masculinity (see also Phoenix & Frosh, 2001; Swain, 2000). This system of gender *self-monitoring* manifested itself in children who were in what we have called a *contradictory commitment* that encouraged them to participate in the game of football as a properly masculine activity, even though they had a clear preference for other games. In this way, some boys occupied a subordinate position within the hierarchical model of masculinities proposed by Connell, but they also negotiated their position within the classroom, giving rise to unimaginable gender configuration possibilities based on the opportunities of the specific local context. This combination of masculine positions during the game was a conscious strategy for Alfonso who preferred to carry out activities understood as properly feminine, but he also knew the masculine privileges associated with the game of football.

On the other hand, the local composition of the school favored the configuration of hegemonic masculinity, since the segregation of spaces was not questioned by the teachers, and the boys enjoyed the large football field inside the school without any restrictions. In turn, children with better football skills also found in their family an optimal space to talk about football and practice their sports skills. Therefore, school

and family were complementary social institutions that reinforced the hegemonic model of masculinity. Thus, we conclude that coeducational intervention in the first years of life is a priority to avoid encapsulation of hegemonic forms of masculinity. The equitable distribution of spaces should be encouraged, especially in the playground, promoting the practice of other games and sports that are an alternative to football (Garay et al., 2017). Teachers should start by reflecting on the impact of the game of football within the school context, making an effort to reduce gender inequalities. Furthermore, we are not sure if the solution is for girls to become part of the game of football, around which revolve social and cultural conceptions associated with the hegemonic ideal of masculinity.

As suggested by Fagrell et al. (2012), although games within the school are seen as a diversion, the game of football has a competitive component, beyond the simple fun, which facilitates the best performance by those who dominate this competitive situation. Therefore, working to create mixed football teams within the school can serve to reinforce the dominant gender order, that is, if the starting inequalities between boys and girls are not taken into account. In this way, we understand that the unequal gender relations that are forged within the school, as a specific local context, from football, are clearly connected with a broader global structure that gives high prestige and privilege to the game of football as a properly masculine practice. Schools may need to start by reducing the privileges they have been granting, stop reserving the majority of the recess space to football and by promoting other games that are not associated with these hegemonic ideals.

At the same time, as Mayeza (2015) affirms, the playground should no longer be seen only as a space of free time to have fun, but to be examined as a place where boys and girls make a daily effort to build their gender within acceptable social limits. Naturally, for this we need a teaching attitude in favor of coeducation. Teachers must be able to understand that gender is socially and culturally constructed and that the school is an agent of socialization. For this reason, they must understand that gender inequalities must begin to be resolved in schools and that they themselves play an active role in this process because they are role models for their students.

### *1.2. Flexible masculinities as a possible analysis tool*

Connell's theory of masculinities is undoubtedly unmatched for its contribution to the theorizing of masculinities. Since the 1980s, with the appearance of poststructuralist theory, most of the research on the construction of masculinities within the school has been based on Connell's theory as an analytical tool. For this research, we have found useful the concepts of *hegemonic masculinity*, *complicit masculinity* and *subordinate masculinity* proposed by Connell because they have allowed us to explore the

## CONCLUSIONS AND DISCUSSION OF THE RESULTS

hierarchization that occurs between the various masculinities from the social and cultural conceptions that revolve around football and also the power struggle that is created within the school to achieve hegemonic dominance through this sport.

Therefore, we verified that hegemonic elements such as physical dexterity, competitiveness or domination, are linked to the game of football from an early age. However, we observed that football also allowed some boys to represent *flexible masculinity* by combining apparently contradictory hegemonic and non-hegemonic elements of masculinity in the construction of their identity. Thus, the boundaries Connell establishes between hegemonic and non-hegemonic forms of masculinity were not always clear; On the contrary, some children displaced the hegemonic cultural discourse, based on binary structures, while at the same time being complicit in it.

In this sense, we found that there may be sports-skilled children who play the game of football in the playground and at the same time foster proximity with some girls, sharing some games with them. At first, we thought that these boys approached an *inclusive masculinity* (Anderson, 2008) by distancing themselves from the characteristics of male hegemony and showing a more flexible and open attitude within binary gender structures. However, we cannot forget that inclusive masculinities inexorably go through the alteration of power relations between genders, fostering and promoting relations of equity. Clearly, to conclude that those boys who shared the play scenario with the girls aligned themselves with an *inclusive masculinity* model, we should have observed some significant change in the power relations between genders within the classroom; however, paradoxically, these children occupied a privileged place within the structures of power in the school system, precisely because of their admired football skills.

All this does not mean that real inclusive masculinity is not possible within the classroom; rather we suggest that research on gender in school should pay attention to how inclusive forms of masculinity circulate among the peer group and at the institutional level. All of which would be to find out if they offer real changes in power systems, eliminating male privileges, or rather introduce alterations at a mere stylistic level. One of the reviewers of *Sport magazine, Education and Society* suggested to us the possibility that some boys were practicing another form of hegemonic masculinity, through softer dominant styles. This position brought us closer to *the hybrid model of masculinities* proposed by Bridges and Pascoe (2014) to theorize the contemporary transformation of masculinities. As we mentioned in the theoretical framework of the document, these hybrid masculinities are embodied by some privileged men who strategically borrow characteristics associated with subordinate masculinities or femininities in the construction of their identity, in order to fortify structures of hegemonic dominance.

## THE CONSTRUCTION OF MASCULINE AND FEMININE IDENTITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Campbell et al. (2018) also recently approached this position in his research with Scottish students between 16 and 17 years of age. The authors observed that precisely those boys in whom more inclusive behaviors were observed, more frequently exhibited hegemonic traits such as strength or sport abilities. In this sense, Campbell et al. (2018) argued that *heteromascuine capital* associated with hegemonic traits enabled them to transgress gender norms at times, allowing them to embody more inclusive traits. Furthermore, the authors went on to conclude that these apparently inclusive masculinities can actually be *exclusive masculinities* (due to their exclusionary component) where boys who have a privileged amount of male capital can adopt a more fluid masculinity without losing their status.

In our research, children with good football skills occupied a privileged place in the classroom and it is likely that this position of privilege allowed them to be more relaxed in their gender performance. However, applying the hybrid notion of masculinity in five-year-old boys would be equivalent to reproducing the same trend we are trying to re-evaluate: that of applying analysis tools designed for adults to young children without recognizing the fragmented and fluid nature of gender in the first years of life. For this reason, this work advocates a more specific treatment of gender relations in young children, valuing the malleability and precarious functioning of gender at these ages and placing greater emphasis on the changing dynamics in the process of gender configuration. Thus, we think that hegemonic masculinity cannot be thought through a one-dimensional vision within the school context; rather, dominant forms of masculinity often coexist with less oppressive forms. In addition, we must also bear in mind that the combination of hegemonic and non-hegemonic elements of masculinity that we observe in some boys may also, logically, be due to the precarious character of hegemonic masculinity in the first years of life.

In this sense, the football field offered a scenario on which to carry out hegemonic behaviors such as competitiveness, toughness or speed; however, at the same time, it was a hostile terrain for football kids who often ran to the teacher in tears when they were hurt by a classmate. In this way, children combined hegemonic behaviors with childish behaviors, showing themselves sometimes powerful and other times helpless. With the intention of conceptualizing these implicit changes in the construction of gender, this research introduces the notion of *flexible masculinities* as an analysis tool that can support other ethnographic investigations, those which explore the configuration of male identities in childhood.

This *flexible masculinity* reflects the fluid nature of gender and is characterized by combining elements from various forms of masculinity, resulting in a mutable masculinity that is capable of adapting to different situations. With all this, and in line with Butler's (2007) thinking, this *flexible masculinity* is conditioned by the regulatory

## CONCLUSIONS AND DISCUSSION OF THE RESULTS

discourses that configure the cultural gender matrix; however, it also includes an open set of possibilities that allows the creation of identities that alternately establish themselves and abandon themselves, challenging the limits of that matrix.

### *1.3. How boys and girls understand feminist stories*

In the story *The Paper Bag Princess* Elisabeth assumes different positions throughout the story: at first she is presented as a princess who meets the traditional norm, assuming a passive role vis-à-vis the prince; however, soon after, she rejects this position to assume an empowered and active role. The aim of *Research Study 3* was to explore how five-year-old boys and girls came into contact with a feminist tale and how they interpreted the non-normative gender discourses that were included in it. First, we found that at the age of five, boys and girls already have a large amount of *intertextual knowledge* (Yeoman, 1999) that they use in interpreting the new narrative. Clearly, as previous studies have already pointed out, (see for example Anggard, 2005; Bartholomaeus, 2016; Davies, 1994; Earles, 2017; Kostas, 2018) most of the boys and girls proved to be strongly familiar with traditional fairy tales. For this reason, they expected the characters to behave according to the desired gender parameters. This means that, by the age of five, boys and girls had already learned multiple discursive practices that reinforced the bipolar terms of masculinity and femininity, which made it difficult to understand the alternative gender messages included in the story.

When Davies (1994) read the story *The Paper Bag Princess* to preschool boys and girls in various schools located in Australia, he observed that the behaviors of the characters in the story gave rise to *categorical maintenance* work by children and girls who wanted to demonstrate that the deviants' behavior was wrong. Thus, to explain the apparent mistakes made by the protagonists of feminist stories, boys and girls used elements of the traditional moral order. Similarly, Kostas (2018) verified in her study that some girls resorted to the discourse of marriage to imagine alternative endings to that of feminist tales, thus framing themselves within the heterosexual matrix. Along these same lines, in our research, some of the five-year-old boys assured that the story was written *backwards* and requested that the story be read from *the end to the beginning* (entailing Ronald and Elisabeth with the image of romantic love at the beginning of the story). With this in mind, the main problem that many of the girls found in the feminist story was that the prince and princess did not reach the happy ending of marriage and eternal love that the classic stories reproduce. Hence, most of the participants (especially the girls) made an effort to rescue the heterosexual practices that are reinforced in children's literature.

Therefore, the desires of most of the girls were framed in the *heterosexual matrix* (Butler, 2007) of gender and in the socially dominant discourses of femininity. In this

sense, it is important to highlight the study that Blaise (2010, 2013) developed through talks with boys and girls between three and five years of age, in an Australian nursery school, to talk about gender and sexuality; verifying that at these ages, children already showed important knowledge about heterosexuality. As the author pointed out, and as we have also verified in our study, the interest that boys and girls feel for the discourses of romantic love is evident when they are anxious to talk about kissing, dating and marriage. In this way, the gender matrix is negotiated and discussed among the peer group, as it requires a continually recreated collective process for its proper functioning. Other researchers such as Davies and Robinson (2010) also found that boys and girls relied on heteronormative discourses, through topics such as weddings or marriage, to discuss some images that the researchers had selected. Davies and Robinson (2010) concluded that, by the age of five, some boys and girls already understood marriage as the beginning of a process that allowed them to maintain intimate relationships and have sons and daughters.

With all this, prior knowledge about the gender matrix, acquired through children's literature but also through other media such as movies or television programs, etc., hindered the understanding of feminist messages which that story included. However, like previous studies (see for example Kostas, 2018; Westland, 1993), some girls were more likely than boys to challenge gender boundaries on some occasions, strongly reproaching Ronald for his unfair attitude towards Elisabeth. Thus, in our study, the normative matrix was negotiated and was open to possible modification, showing itself as mandatory and, at the same time, fragile. However, it is important to note that although some girls aligned themselves with some of the feminist messages in the story and disagreed with Ronald's attitude, it seemed more difficult for them to give up the romantic love story that traditional tales reproduce. Similarly, although some girls used alternative discourses of femininity, they discussed the story relying on normative gender categories (Bartholomaeus, 2016) and reinforcing the dichotomy of classic stories / *backwards* stories.

Therefore, the heterosexual matrix is unstable and malleable, and boys and girls can also use strategies to position themselves outside it; however, it regulates desires, privileging some desires over others and thus generating a normative understanding of what a prince and princess should be. As Davies (1994) suggests, although individuals are capable of changing the polarized social structure by practicing new and different forms of discourse, they are constrained by the hegemonic structures existing in society. Also for this reason, most of the boys supported hegemonic discourses of masculinity where the male figure was related to dominant values and the female figure to weakness. In this sense, we must bear in mind that the male superhero that traditional tales offer, allows a single version of masculinity where bravery, aggressiveness, heroism and

## CONCLUSIONS AND DISCUSSION OF THE RESULTS

dominance take a central role. Thus, this limited view of masculinity probably made it difficult for boys to accept an alternative masculinity. For this reason, we think that it is vitally important to encourage discussion with groups of boys and girls based on feminist stories, offering them a wide variety of gender positions that help them think beyond hegemonic gender discourses.

The importance of this critical literacy has already been highlighted by other authors (Bartholomaeus, 2016; Eriksson Barajas, 2008; Kostas, 2018); however, our research reveals the importance of doing it before starting primary education, a stage in which previous research in this field has focused. In this sense, our research reveals that, from an early age, preschool boys and girls develop an understanding of gender that they apply in the interpretation of feminist literature. This knowledge of the genre is determined by the number of messages they receive daily through cultural resources such as games, movies or stories where normative gender discourses are reinforced, and by the messages they receive from their family environment. In this sense, some of the girls used experiences from their daily lives and used the normative gender discourses that are reproduced in their family circle to discuss the story. Therefore, logically, the interpretation of the story was not conditioned only by traditional literature but by the discourses that the broader social context reproduces. For all these reasons, it is necessary to open a space for discussion in schools to read feminist stories because it can facilitate children's access to fantasies that propose new ways of understanding the world.

### *2. Limitations of this research and possible future lines of research*

#### *2.1. Flexible masculinities and femininities: an analysis tool in creation*

The *flexible masculinity* model that we propose does not intend to act as a predetermined analytical tool for its subsequent application in empirical studies with young children. Far from showing itself as a perfect conceptual notion, it requires more research that hones and confirms it. It is even possible that the notion of *flexible masculinities* must be reconceptualized at some point, depending on the gender regimes of each institution and the opportunities offered by the various fields of power. With this, we do not mean that the analysis tool we propose is ephemeral; however, if we take into account the lack of theorizing about the effect of hegemonic masculinities in childhood, it seems logical to start by formulating a discrete and easily adoptable tool in specific relationship frameworks.

We recognize that *flexible masculinity* as an analysis tool may seem like an abstract formulation with infinite possibilities of application; however, this is precisely our intention. We wanted to avoid labels that often act as impervious boundaries between different representations of masculinity. This was the reason why we opted for a broad,

## THE CONSTRUCTION OF MASCULINE AND FEMININE IDENTITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

and in a certain way imprecise concept that allows us to explore the lines that flow between apparently opposite masculinity performances, without falling into the determinism of some categorizations. This is so because, as we have been reiterating, the construction of gender in childhood cannot be studied as a stable and coherent unit in time, through solid labels; but should be studied as a variable construct that never appears fully completed.

At the same time, it is important to bear in mind that “*Research Study 2*” has been developed in a specific local context, which logically does not allow extrapolating the results to the total number of schools. In this sense, it is important to keep in mind that masculinities vary from one local context to another and also change and reconfigure over time. As a future line of research, it may be interesting to observe the behavior of these possible *flexible masculinities* from the first years of age, to study how they reconfigure over time when they reach primary or secondary education. This could help us to know if these *flexible masculinities* tend to consolidate as hegemonic with the passage of time or to what degree they continue to regulate around diverse gender elements. With this, we could also think of establishing some connection between *flexible masculinity* and other masculinity models observed in adolescents or adult men such as *hybrid masculinities* (Bridges & Pascoe, 2014), *mosaic masculinities* (Coles, 2008) or *inclusive masculinities*. (Anderson, 2008). In this way, the notion of flexible masculinity is not only useful because it allows studying the fluidity and variability of gender in childhood, but also because it can help analyze the evolution of these masculinities until adolescence and adulthood through possible longitudinal studies, an issue which has not yet been explored.

On the other hand, the development of ethnographic studies that explore the construction of *flexible femininities* within the school context is necessary. In “*Research Study 3*” of this research, we showed that while most girls supported the romantic heterosexuality discourse when discussing *The Paper Bag princess*, they also explored alternative discourses of femininity and significantly broke away from normative gender discourses. Thus, some girls explored various positions around the story and participated in multiple gender discourses. This was evident in the responses of some girls who remained ambivalent throughout the group interview. As we mentioned in the general theoretical framework, Connell's theory of multiple masculinities has been criticized for placing femininities as passive recipients of hegemonic dominance (Messerschmidt, 2012; Talbot & Quayle, 2010). In this sense, we think that *flexible femininities*, as a possible exploratory tool, can help to emphasize the contingent nature of femininities during childhood, assessing the possible proliferation of subversive femininities and exploring, from the point of view of detail, mobilization of these femininities around the normative gender matrix.

### 2.2. *The tale The Paper Bag Princess: a tale with the characters reversed?*

On the other hand, we must take into account both the possibilities and the restrictions offered by the story *The Paper Bag Princess* for understanding and discussing gender at young ages. In this sense, Kuykendal & Sturm (2007) pointed out that the story *The Paper Bag Princess* is, in fact, an inverted story, where the prince and princess exchange the gender roles normally assigned in traditional tales. This direct reversal of roles, as the authors claim, does not result in a feminist fairy tale but rather a *fractured* tale. Certainly, the story includes an evident reversal of gender roles that reinforce traditional tales, so it is possible that boys and girls were motivated to argue in polarized terms (Bartholomaeus, 2016; Davies, 1994). At the same time, it should also be taken into account that the representation of Ronald as a self-centered and unattractive character offered few possibilities of identification for children. However, our intention was not to use the feminist story to intervene in gender issues in the classroom, but rather to encourage discussion about the feminist gender messages included in the story, which is why we have used a story that includes clearly intended gender messages. In this sense, it is important to point out that the story generated a wide debate that made it possible to elucidate the opinion of boys and girls around topics as relevant to the feminist debate as the ideal of feminine beauty or the mythology of romantic love, all of which were framed in the normative gender matrix.

Finally, it is important to keep in mind that boys and girls did not have previous experiences with feminist literature, which also hindered the understanding of the gender messages included in the text. In this sense, the research by Bartholomaeus (2016) is interesting, in which the author carried out several reading sessions with boys and girls between ten and eleven years of age in an Australian school, verifying that some boys and girls had developed an understanding of the less rigid gender after sessions. In our research, reading feminist stories is part of a larger research project that covers various school contexts, which prevented the formation of reading groups with which to hold regular meetings. For this reason, and in line with other research (see for example Bartholomaeus, 2016; Yeoman, 1999), we think that developing periodic reading meetings, using a wide variety of feminist stories, would allow us to explore, not only gender discourses that boys and girls base their arguments on when they discuss feminist stories, but also the impact that feminist readings have had on the understanding that students develop of gender. Opening this line of research would allow us to know if boys and girls develop *more flexible* masculinities and femininities over time, through the diverse gender possibilities offered by the matrix.



## *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*



Albanesi, Heather P. (2019). Tilting the playing field: 'Redshirting' kindergarten boys in the US and the competition for hegemonic masculinity. *Gender and Education, 31*(2), 240-257. Doi: 10.1080/09540253.2017.1309009

Álvarez, Carmen. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos, 37*(2), 267-279. Doi: 10.4067/S0718-07052011000200016

Anderson, Eric. (2008). Inclusive masculinity in a fraternal setting. *Men and masculinities, 10*(5), 604-620. 10.1177/1097184X06291907

Änggård, Eva. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education, 17*(5), 539-553. Doi: 10.1080/09540250500192777

Angrosino, Michael. (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Arizpe, Evelyn. (2001). Responding to a 'Conquistadora': Readers talk about gender in Mexican secondary schools. *Gender and Education, 13*(1), 25-37. Doi: 10.1080/09540250124426

Atkinson, Elizabeth., & DePalma, Renée. (2009). Un-believing the matrix: Queering consensual heteronormativity. *Gender and Education, 21*(1), 17-29. Doi: 10.1080/09540250802213149

Azpiazu, Jokin. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial

Bacete, Ritxar. (2017). *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo*. España: Península.

Baker-Sperry, Lori. (2007). The production of meaning through peer interaction: Children and Walt Disney's Cinderella. *Sex Roles, 56*(11-12), 717-727. Doi: 10.1007/s11199-007-9236-y

Baker-Sperry, Lori., & Grauerholz, Liz. (2003). The pervasiveness and persistence of the feminine beauty ideal in children's fairy tales. *Gender & Society, 17*(5), 711-726. Doi: 10.1177/0891243203255605

Balbi, Alberto F. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Intersecciones en antropología, 13*(2), 485-499.

Barnes, Cliona. (2012). It's no laughing matter... Boys' humour and the performance of defensive masculinities in the classroom. *Journal of Gender Studies, 21*(3), 239-251. Doi: 10.1080/09589236.2012.691648

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barry, Ben., & Weiner, Nathaniel. (2019). Suited for success? Suits, status, and hybrid masculinity. *Men and Masculinities*, 22(2), 151-176. Doi: 10.1177/1097184X17696193

Bartholomaeus, Clare. (2012). 'I'm not allowed wrestling stuff': Hegemonic masculinity and primary school boys. *Journal of Sociology*, 48(3), 227-247. Doi: 10.1177/1440783311413484

Bartholomaeus, Clare. (2013). Colluding with or challenging hegemonic masculinity? Examining primary school boys' plural gender practices. *Australian Feminist Studies*, 28(77), 279-293. Doi: 10.1080/08164649.2013.821725

Bartholomaeus, Clare. (2016). 'Girls can like boy toys': junior primary school children's understandings of feminist picture books. *Gender and Education*, 28(7), 935-950. Doi: 10.1080/09540253.2015.1106443

Bartholomaeus, Clare., & Tarrant, Anna. (2016). Masculinities at the margins of "Middle Adulthood" what a consideration of young age and old age offers masculinities theorizing. *Men and Masculinities*, 19(4), 351-369. Doi: 10.1177/1097184X15588592

Beasley, Christine. (2008). Rethinking hegemonic masculinity in a globalizing world. *Men and masculinities*, 11(1), 86-103. Doi: 10.1177/1097184X08315102

Bhana, Devvia. (2018). Girls negotiating sexuality and violence in the primary school. *British Educational Research Journal*, 44(1), 80-93. Doi: 10.1002/berj.3319

Bhana, Devvia., & Mayeza, Emmanuel. (2016). We don't play with gays, they're not real boys... they can't fight: Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in the primary years of schooling. *International Journal of Educational Development*, 51, 36-42. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.08.002

Bisquerra, Rafael. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

Blaise, Mindy. (2009). "What a girl wants, what a girl needs": Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460. Doi: 10.1080/02568540909594673

Blaise, Mindy. (2010). Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), 1-9. Doi: 10.1177/183693911003500102

Blaise, Mindy. (2013). Charting new territories: Re-assembling childhood sexuality in the early years' classroom. *Gender and Education*, 25(7), 801-817. Doi: 10.1080/09540253.2013.797070

Bridges, Tristan., & Pascoe, C. J. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246-258. Doi: 10.1111/soc4.12134

Burgess, Ian., Edwards, Allan., & Skinner, James. (2003). Football culture in an Australian school setting: The construction of masculine identity. *Sport, Education and Society*, 8(2), 199-212. Doi: 10.1080/13573320309250

Butler, Judith. (1986). Sex and gender in Simone de Beauvoir's *Second Sex*. *Yale French Studies*, (72), 35-49.

Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Campbell, Darren., Gray, Shirley., Kelly, John., & MacIsaac, Sarah. (2018). Inclusive and exclusive masculinities in physical education: A Scottish case study. *Sport, Education and Society*, 23(3), 216-228. Doi: 10.1080/13573322.2016.1167680

Carabí, Angels. & Armengol, Josep M. (eds.) (2015). *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*. Barcelona: Icaria

Carrigan, Tim., Connell, Bob., & Lee, John. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604. Doi: 10.1007/BF00160017

Castelar, Andrés. (2008). La identidad como performatividad, o de cómo se llega a ser lo que no se es. *CS*, 2, 209-226. Doi: 10.18046/recs.i2.418

Clark, Sheryl., & Paechter, Carrie. (2007). 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276. Doi: 10.1080/13573320701464085

Coles, Tony. (2008). Finding space in the field of masculinity: Lived experiences of men's masculinities. *Journal of Sociology*, 44(3), 233-248. Doi: 10.1177/1440783308092882

Connell, Robert W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge

Connell, Robert W. (1989). Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291-203. Doi: 10.1080/0305498890150309

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- Connell, Robert W. (1998). Masculinities and globalization. *Men and Masculinities*, 1(1), 3–23. Doi: 10.1177/1097184X98001001001
- Connell, Robert W., & Messerschmidt, James W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. Doi: 10.1177/0891243205278639
- Connell, Robert W., & Pearse, Rebecca. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Dale, Lourdes P., Higgins, Brittany E., Pinkerton, Nick., Couto, Michelle., Mansolillo, Victoria., Weisinger, Nica., & Flores, Marci. (2016). Princess picture books: content and messages. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 185-199. Doi: 10.1080/02568543.2016.1143415
- Davies, Bronwyn. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra
- Davies, Bronwyn., & Banks, Chas. (1992). The gender trap: A feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of curriculum studies*, 24(1), 1-25. Doi: 10.1080/0022027920240101
- Davies, Bronwyn., & Gannon, Susanne. (2011). Feminism/ Poststructuralism. En C. Lewin & B. Somekh. (Eds.) *Theory and methods in social research* (pp. 312–319). London: Sage.
- Davies, Bronwyn., & Kasama, Hiroyuki. (2004). *Gender in Japanese Preschools Frogs and Snails and Feminist Tales in Japan*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Davies, Cristyn., & Robinson, Kerry. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 249-262. Doi: 10.2304/ciec.2010.11.3.249
- Demetriou, Dematrakis Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337–361. Doi: 10.1023/A:1017596718715
- Dempster, Steve. (2009). Having the balls, having it all? Sport and constructions of undergraduate laddishness. *Gender and Education*, 21(5), 481-500. Doi: 10.1080/09540250802392299
- Donaldson, Mike. (1993). What is hegemonic masculinity?. *Theory and Society*, 22(5), 643-657. Doi: 10.1007/BF00993540

Dubberley, William S. (1988). Humor as resistance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(2), 109-123. Doi: 10.1080/0951839880010201

Duncanson, Claire. (2015). Hegemonic masculinity and the possibility of change in gender relations. *Men and Masculinities*, 18(2), 231-248. Doi: 10.1177/1097184X15584912

Earles, Jennifer. (2017). Reading gender: a feminist, queer approach to children's literature and children's discursive agency. *Gender and Education*, 29(3), 369-388. Doi: 10.1080/09540253.2016.1156062

Epstein, Debbie., Kehily, Mary., Mac AnGhaill, Máirtín., & Redman, Peter. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158-172. Doi: 10.1177/1097184X01004002004

Eriksson Barajas, Katarina. (2008). Beyond stereotypes? Talking about gender in school booktalk. *Ethnography and Education*, 3(2), 129-144. Doi: 10.1080/17457820802062367

Fagrell, Birgitta., Larsson, Hakan., & Redelius, Karin. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. Doi: 10.1080/09540253.2011.582032

Flood, Michael. (2002). Between men and masculinity: an assessment of the term 'Masculinity' in recent scholarship on men. En Pearce, S. and Muller, V. (Eds), *Manning the Next Millennium* (pp.203-213). Perth: Black Swan Press.

Flood, Michael. (2015). El activismo masculino contra la violencia y la construcción de masculinidades igualitarias. En A. Carabi y M. Armengol. (Eds.), *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy* (pp.47-67). Barcelona: Icaria.

Francis, Becky. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14-16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 355-371. Doi: 10.1080/01425699995317

Francis, Becky. (2008). Engendering debate: how to formulate a political account of the divide between genetic bodies and discursive gender?. *Journal of Gender Studies*, 17(3), 211-223. Doi: 10.1080/09589230802204241

Francis, Becky. (2012). Gender monoglossia, gender heteroglossia: the potential of Bakhtin's work for re-conceptualising gender. *Journal of Gender Studies*, 21(1), 1-15. Doi: 10.1080/09589236.2012.639174

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Francis, Becky., Archer, Louise., Moote, Julie., de Witt, Jen., & Yeomans, Lucy. (2017). Femininity, science, and the denigration of the girly girl. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1097-1110. Doi: 10.1080/01425692.2016.1253455

Francis, Becky., & Paechter, Carrie. (2015). The problem of gender categorisation: Addressing dilemmas past and present in gender and education research. *Gender and Education*, 27(7), 776-790. Doi: 10.1080/09540253.2015.1092503

Garay, Beatriz., Vizcarra, María Teresa., & Ugalde, Ana Isabel. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 185-209. Doi: 10.14201/teoredu292185209

Gerard Forsey, Martín (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography*, 11(4), 558-572. Doi: 10.1177/1466138110372587

Godinho, Sally., & Garas, Dimitri. (2012). (Re) Configuring masculinities in an ethno-centric Australian community school: complexity and contradictions. *Gender and Education*, 24(1), 83-99. Doi: 10.1080/09540253.2011.571198

Gottschall, Kristina., Wardman, Natasha., Edgeworth, Kathryn., Hutchesson, Rachael., & Saltmarsh, Sue. (2010). Hard lines and soft scenes: Constituting masculinities in the prospectuses of all-boys elite private schools. *Australian Journal of Education*, 54(1), 18-30. Doi: 10.1177/000494411005400103

Hammersley, Martyn., & Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hearn, Jeff. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist Theory*, 5(1), 49-72. Doi: 10.1177/1464700104040813

Hickey, Chris. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147-161. Doi: 10.1080/13573320801957061

Jackson, Sue. (2007). 'She might not have the right tools... and he does': children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers. *Gender and Education*, 19(1), 61-77. Doi: 10.1080/09540250601087769

Jeanes, Ruth. (2011). 'I'm into high heels and make up but I still love football': exploring gender identity and football participation with preadolescent girls. *Soccer & Society*, 12(3), 402-420. Doi: 10.1080/14660970.2011.568107

Karsten, Lia. (2003). Children's use of public space: the gendered world of the playground. *Childhood*, 10(4), 457-473. Doi: 10.1177/0907568203104005

Keddie, Amanda. (2005). On fighting and football: gender justice and theories of identity construction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 425-444. Doi: 10.1080/09518390500137600

Kehily, Mary Jane. (2012). Contextualising the sexualisation of girls debate: Innocence, experience and young female sexuality. *Gender and Education*, 24(3), 255-268. Doi: 10.1080/09540253.2012.670391

Kehily, Mary Jane, & Nayak, Anoop. (1997). 'Lads and laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-88. Doi: 10.1080/09540259721466

Kirby, Vicki. (2011). *Judith Butler: Pensamiento en acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra

Kjaraan, Jón Ingvar. (2019). Gender-segregated spaces in Icelandic high schools: resistance, power and subjectification. *Gender and Education*, 31(8), 1020-1039. Doi: 10.1080/09540253.2017.1401046

Kostas, Marios. (2018). Snow White in Hellenic primary classrooms: children's responses to non-traditional gender discourses. *Gender and Education*, 30(4), 530-548. Doi: 10.1080/09540253.2016.1237619

Krebbekx, Willemijn. (2018). Watching six-packs, chilling together, spreading rumours: enacting heteronormativity through secondary school friendships and teaching practices. *Gender and Education*, 1-16. Doi: 10.1080/09540253.2018.1538496a

Kuykendal, Leslee Farish, & Sturm, Brian W. (2007). We said feminist fairy tales, not fractured fairy tales!. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 5(3), 38-41.

Lieberman, Marcia R. (1972). "Some Day My Prince Will Come": Female Acculturation through the Fairy Tale. *College English*, 34(3), 383-395. Doi: 10.2307/375142

Light, Richard. (2008). Boys, the body, sport and schooling. *Sport, Education and Society*, 13(2), 127-130. Doi: 10.1080/13573320801957046

Light, Richard L., & Wedgwood, Nikki. (2012). Revisiting 'Sport and the maintenance of masculine hegemony'. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(3), 181-183. Doi: 10.1080/18377122.2012.721877

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

López, Silvia. (2019). *Los cuerpos que importan en Judith Butler*. Madrid: Dos Bigotes.

López Salamero, Nunila., & Cameros Sierra, Miriam. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona: Planeta.

Louisa, Allen. (2007). "Sensitive and Real Macho All at the Same Time": Young Heterosexual Men and Romance. *Men and Masculinities*, 10(2), 137-152. Doi: 10.1177/1097184X05284221

Martínez, Ariel. (2009). *La matriz de inteligibilidad heterosexual. El estatuto de la identidad de género desde una perspectiva queer de la psique*. En: II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Martino, Wayne. (1999). 'Cool boys','party animals','squids' and'poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239-263. Doi: 10.1080/01425699995434

Mayeza, Emmanuel. (2015). Exclusionary violence and bullying in the playground: Football and gender 'policing' at school. *African Safety Promotion: A Journal of Injury and Violence Prevention*, 13(1), 49-70.

Mayeza, Emmanuel. (2017). 'Girls don't play soccer': Children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. *Gender and education*, 29(4), 476-494. Doi: 10.1080/09540253.2016.1187262

Mayeza, Emmanuel. (2018). 'Charmer boys' and 'cream girls': how primary school children construct themselves as heterosexual subjects through football. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 128-141. Doi: 10.1080/01596306.2016.1235013

Messner, Michael A. (1990). When bodies are weapons: Masculinity and violence in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 25(3), 203-220. Doi: 10.1177/101269029002500303

Messner, Michael A. (1993). "Changing men" and feminist politics in the United States. *Theory and Society*, 22, 723-737. Doi: 10.1007/BF00993545

Messerschmidt, James W. (2012). Engendering gendered knowledge: Assessing the academic appropriation of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 15(1), 56-76. Doi: 10.1177/1097184X11428384

Messerschmidt, James W. (2018). *Hegemonic masculinity: Formulation, reformulation, and amplification*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Morris, Edwar W. (2008). "Rednecks," "Rutters," and Rithmetic: Social Class, Masculinity, and Schooling in a Rural Context. *Gender & Society*, 22(6), 728-751. Doi: 10.1177/0891243208325163

Munsch, Robert., Martchenko, Michaela., & Dann, Sarah. (1980). *The paper bag princess*. Toronto: Annick Press.

Paechter, Carrie. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135. Doi: 10.1080/09540250500380489a

Paechter, Carrie. (2010). Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 221-235. Doi: 10.1080/01596301003679743

Paechter, Carrie. (2017). Young children, gender and the heterosexual matrix. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 277-291. Doi: 10.1080/01596306.2015.1105785

Paechter, Carrie. (2018). Rethinking the possibilities for hegemonic femininity: Exploring a Gramscian framework. *Women's Studies International Forum*, 68, 121-128. Doi: 10.1016/j.wsif.2018.03.005

Paechter, Carrie., & Clark, Sheryl. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 317-331. Doi: 10.1080/14681360701602224

Parsons, Linda T. (2004). Ella evolving Cinderella stories and the construction of gender-appropriate behavior. *Children's Literature in Education*, 35(2), 135-154. Doi: 10.1023/B:CLID.0000030223.88357.e8

Pease, Bob. (2015). ¿La reconstrucción de la masculinidad o el fin de la hombría?. En A. Carabi y M. Armengol. (Eds.), *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy* (pp.25-47). Barcelona: Icaria.

Phoenix, Ann., & Frosh, Stephen. (2001). Positioned by "hegemonic" Masculinities: A study of london boys' narratives of identity. *Australian Psychologist*, 36(1), 27-35.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Poynting, Scott., & Donaldson, Mike. (2005). Snakes and leaders: Hegemonic masculinity in ruling-class boys' boarding schools. *Men and Masculinities*, 7(4), 325-346. Doi: 10.1177/1097184X03260968

Pringle, Richard. (2008). 'No rugby no fear': collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 215-237. Doi: 10.1080/13573320801957103

Pringle, Richard., & Hickey, Christopher. (2010). Negotiating masculinities via the moral problematization of sport. *Sociology of Sport Journal*, 27(2), 115-138. Doi: 10.1123/ssj.27.2.115

Pringle, Richard., & Markula, Pirkko. (2005). No pain is sane after all: A Foucauldian analysis of masculinities and men's rugby experiences of fear, pain, and pleasure. *Sociology of Sport Journal*, 22(4), 472-497. Doi: 10.1123/ssj.22.4.472

Randell, Eva., Jerdén, Lars., Öhman, Ann., Starrin, Bengt., & Flacking, Renné. (2016). Tough, sensitive and sincere: how adolescent boys manage masculinities and emotions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 486-498. Doi: 10.1080/02673843.2015.1106414

Rice, Peggy S. (2000). Gendered readings of a traditional "feminist" folktale by sixth-grade boys and girls. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 211-236. Doi: 10.1080/10862960009548074

Renold, Emma. (1997). 'All They've Got on Their Brains is Football.' Sport, Masculinity and the Gendered Practices of Playground Relations. *Sport, Education and Society*, 2(1), 5-23. Doi: 10.1080/1357332970020101

Renold, Emma. (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), 369-385. Doi: 10.1080/01425690123433

Renold, Emma. (2004). 'Other'boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. Doi: 10.1080/09540250310001690609

Renold, Emma. (2006). 'They won't let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509. Doi: 10.1080/01425690600803111

Renold, Emma. (2007). Primary School "Studs" (De) constructing Young Boys' Heterosexual Masculinities. *Men and Masculinities*, 9(3), 275-297. Doi: 10.1177/1097184X05277711

Renold, Emma., & Ringrose, Jessica. (2008). Regulation and rupture: Mapping tween and teenage girls' resistance to the heterosexual matrix. *Feminist Theory*, 9(3), 313-338. Doi: 10.1177/1464700108095854

Rodríguez, María del Carmen., & Peña, José Vicente. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112, 165-194.

Schippers, Mimi. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85–102. Doi: 10.1007/s11186-007-9022-4

Serra, Carles. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334: 165-176.

Silva, Paula., Botelho-Gomes, Paula., & Goellner, Silvana Vilodre. (2012). Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(3), 269-291. Doi: 10.1080/09518398.2010.529846

Skelton, Christine. (2000). 'A passion for football': Dominant masculinities and primary schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18. Doi: 10.1080/135733200114406

Skelton, Christine. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369. Doi: 10.1080/0142569970180303

Solana, Mariela. (2011). *La noción de subversión en Judith Butler: reflexiones sobre su formación, sus críticas y su aplicabilidad*. (Tesis de Licenciatura en Filosofía). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Soley-Beltran, Patricia. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual. Un estudio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Bellaterra.

Swain, Jon. (2000). 'The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95-109. Doi: 10.1080/01425690095180

Swain, Jon. (2003). How young schoolboys become somebody: The role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 299-314. Doi: doi.org/10.1080/01425690301890

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Swain, Jon. (2005). Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education*, 17(1), 75-91. Doi: 10.1080/0954025042000301311

Swain, Jon. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. *Men and Masculinities*, 8(3), 331-349. Doi: 10.1177/1097184X05282203

Talbot, Kirsten., & Quayle, Michael. (2010). The perils of being a nice guy: Contextual variation in five young women's constructions of acceptable hegemonic and alternative masculinities. *Men and Masculinities*, 13(2), 255-278. Doi: 10.1177/1097184X09350408

Thorne, Barrie. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ:Rutgers University Press.

Trousdale, Ann M., & McMillan, Sally. (2003). "Cinderella Was a Wuss": A Young Girl's Responses to Feminist and Patriarchal Folktales. *Children's Literature in Education*, 34(1), 1-28. Doi: 10.1023/A:1022503415519

Velasco, Honorio. & Díaz de Rada, Ángel. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Walkerdine, Valerie. (2000). Violent boys and precocious girls: Regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 3-23. Doi: 10.2304/ciec.2000.1.1.5

Warren, Simon. (2003). Is that an action man in there? Masculinity as an imaginative act of self-creation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 3-18. Doi: 10.1080/0159630030303031

Wason-Ellam, Linda. (1997). If only I was like Barbie. *Language Arts*, 74(6), 430-437.

Wasserberg, Martin James. (2012). " She had a caterpillar with her and loved all kinds of slimy things normal girls would not touch." Combating Gender Bias with Nontraditional Literature in an Urban Elementary Classroom. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 14(1), 1-19.

West, Candace., & Zimmerman, Don H. (2009). "Accounting for doing gender." *Gender & society*, 23 (1), 112-122. Doi: 10.1177/0891243208326529

Westland, Ella. (1993). Cinderella in the Classroom. Children's Responses to Gender Roles in Fairy-tales. *Gender and Education*, 5(3), 237-249. Doi: 10.1080/0954025930050301

Wetherell, Margaret., & Edley, Nigel. (1999). Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), 335-356. Doi: 10.1177/0959353599009003012

Whitehead, Stephen. (1999). Hegemonic masculinity revisited. *Gender, Work & Organization*, 6(1), 58-62. Doi: 10.1111/1468-0432.00069

Winchatz, Michaela. R. (2010). Participant observation and the nonnative ethnographer: Implications of positioning on discourse-centered fieldwork. *Field Methods*, 22(4), 340-356. Doi: 10.1177/1525822X10383396

Wing, Alexis. (1997). How can children be taught to read differently? bill's new frock and the 'hidden curriculum'. *Gender and Education*, 9(4), 491-504. Doi: 10.1080/09540259721213

Woods, Peter. (1897). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

Wohlwend, Karen. E. (2012). 'Are you guys girls?': Boys, identity texts, and Disney princess play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 3-23. Doi: 10.1177/1468798411416787

Wolcott, Harri. (1985). Sobre la intención etnográfica. En Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

Yeoman, Elizabeth. (1999). 'How Does It Get into my Imagination?': Elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines. *Gender and Education*, 11(4), 427-440. Doi: 10.1080/09540259920492