

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

**XXV SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN "LAS EMOCIONES Y LA FORMACIÓN DE LA  
IDENTIDAD HUMANA"**

Salamanca. Noviembre de 2006

---

**ADDENDA**

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

# ¡AYÚDAME A MIRAR!: EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA SOCIALIZACIÓN EN LA AFECTIVIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES MASCULINAS

Eduardo S. Vila Merino  
Universidad de Málaga  
[eduardo@uma.es](mailto:eduardo@uma.es)

## 1. Socializaciones afectivas en clave de género: una mirada desde la alteridad

*Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.  
Viajaron al sur.  
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.  
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.  
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:  
—¡Ayúdame a mirar!*

EDUARDO GALEANO (El libro de los abrazos)

Comenzar con esta breve historia de Galeano constituye una declaración de intenciones y un (pre)texto metafórico que nos permita entender que la socialización y la educación en la afectividad es algo para lo cual resulta imprescindible ese otro u otra desde quien tiene sentido la relación de alteridad que se torna en prerequisite de la acción humana. Para *ver* el mar de lo que nos hace humanos, y específicamente la inmensidad de nuestras emociones y sentimientos, es imprescindible ese otro/a que nos ayude a mirar y entender nuestras miradas desde la alteridad. A su vez, esa relación de alteridad podemos circunscribirla desde lo ontológico, lo social y lo ético. (Vila Merino, 2005) En el primer caso, la mirada ética se da desde la presencia o la ausencia de un ser semejante; desde el reconocimiento, la afirmación recíproca, la valoración de su diferencia y el sentido de su identidad, tal y como es, sin condiciones ni excusas, sino como cómplice en ese proyecto común e intercultural que denominamos humanidad. Desde lo social hablaremos de una dimensión política e incluso normativa, en la medida en que el otro/a nos exige la dimensión colectiva de la ética al implicar también la presencia de un tercero : “El tercero me mira en los ojos del otro.” (Lévinas, 1997, 226). Y en el caso de la ética, hay que hacer referencia a una relación de responsabilidad y complicidad, pero también a algo más, puesto que la alteridad no es sólo una característica de lo ético, sino que construye su sentido y constituye su esencia.

De esta manera, entendemos que esa mirada desde la que construimos categorías interpretativas para intentar entender eso que llamamos realidad (aunque a veces las confundimos), nos permite concretar sobre las mismas nuestra identidad. Sin embargo, hay formas de entender las identidades que las vuelven compartimentos estancos y las transforman en mecanismos de exclusión de la alteridad que no encaja en ellos, como sucede con los géneros que se entienden distintos a los estereotipos hegemónicos, relegados al ostracismo y la discriminación. Por eso hay que evitar que nuestros discursos estén compuestos por palabras vacías, etiquetadoras, a partir de las cuales no se ve al otro o la otra mas que como abstracción, volviéndolos armas contra la alteridad. Ésas son las palabras que permiten que las miradas primeras no sepan ver, que no tengan memoria sino prejuicios, que no sean sino para constatar la negación de otras maneras e ser, estar y parecer. Ésas no son las

miradas que nos interesan en una pedagogía del género, porque en definitiva desde la pedagogía lo que debemos es “dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la *lingua común* para que en ella cada uno(a) pronuncie su propia palabra.” (Larrosa, 2001, 428)

¿Qué papel tiene en todo esto la afectividad, tanto desde el punto de vista de la socialización como educativo? En primer lugar, antes de responder directamente a esta cuestión, sería necesario ver qué vamos a entender por afectividad, qué engloban en el contexto conceptual que marcamos en estas reflexiones y cuál es su relación con los términos al uso más frecuentes a la hora de hablar de esta dimensión humana que tantas denominaciones ha ido arrastrando históricamente (espiritual, pasional, sentimental, del alma, emocional, irracional,...). En este sentido, quiero plantear en principio una primera distinción entre la palabra 'emoción' y la palabra 'sentimiento'. Ambas son utilizadas mayoritariamente como sinónimos, aunque su origen etimológico y evolución hayan sido diferentes. Así, según el Diccionario de la Real Academia Española:

**emoción.** (Del lat. *emotio*, -*ōnis*). **1.** f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. **2.** f. Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo.

**sentimiento.** **1.** m. Acción y efecto de sentir o sentirse. **2.** m. Estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente. **3.** m. Estado del ánimo afligido por un suceso triste o doloroso.

Desde aquí es necesario establecer una distinción fundamental entre ambos vocablos, que haría referencia a la variable tiempo, en el sentido de que la emoción hace referencia a lo inmediato, a la reacción o pulsión intensa frente a lo acontecido, pero también breve en su desarrollo; mientras que el sentimiento tiene un carácter temporal con vocación de continuidad y extensión. O sea, que las emociones son fulgurantes y momentáneas, y los sentimientos perdurables, si bien unas influyen en los otros y viceversa.

En este sentido, he optado por inclinar la balanza por el término afectividad, ya que considero que en el mismo podemos incluir las emociones y sentimientos, nos indica nuestras preferencias e inclinaciones sobre sujetos y objetos, y se relaciona con la sensibilidad, el autoconcepto, el que tenemos de las demás personas y en las relaciones con las mismas. De nuevo según el DRAE:

**afectividad.** (De *afectivo*). **1.** f. Cualidad de afectivo. **2.** f. *Psicol.* Desarrollo de la propensión a querer. **3.** f. *Psicol.* Conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona. **4.** f. *Psicol.* Tendencia a la reacción emotiva o sentimental.

A su vez, partir de la afectividad como concepto nos debe hacer entrar de lleno dentro de una mirada donde el origen de esos procesos afectivos y su desarrollo se dan fundamentalmente desde lo social, es decir, como construcciones culturales que vamos adquiriendo e internalizando (desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo, que diría Vigotsky). De esta manera, y siguiendo a Wertsch (1988), no debemos olvidar que el propio Vigotsky planteaba que los dos subcomponentes de la conciencia son el intelecto y la afectividad, los cuales se encuentran interrelacionados y en interacción permanente con el medio. Es en este sentido que podemos afirmar con Elster (2002, 314), contextualizando en el lenguaje consensuado anteriormente, que no hay ninguna emoción/sentimiento en ninguna sociedad que no sea 'otra cosa' que una construcción social.

Otra cuestión que desearía destacar, derivada de las corrientes culturalistas que

defiende un enfoque de las emociones principalmente semiótico y las perciben como “instrumentos de significación y prácticas constructivas a través de los cuales aquéllas adquieren forma, sentido y curso público”, (Geertz, 2002, 198) es partir de que, al ser constructos, derivan su significado del lugar (físico y simbólico) en que la experiencia es vivida, como modos de aprehensión particulares basados en formas culturales y sociales también locales.

Esta concepción es importante para toda la argumentación presente, puesto que si nos centramos en los modelos de socialización en la afectividad, haciendo un análisis en clave de género, el primer obstáculo que debemos salvar es el del discurso determinista que pretende naturalizar lo que en realidad son constructos emergentes de redes de significados basadas en modelos socioeconómicos que mediatizan nuestra manera de ser-en-el-mundo. De hecho, gran parte del sentido y objetivo de la teoría feminista en general se ha basado en ir derribando ese halo de naturalización que la sociedad patriarcal ha generado para legitimar desigualdades y discriminaciones frente, no sólo a las mujeres, sino cualquier manifestación o manera de entender los géneros y su papel social distinta de la hegemónica.

Frente a esto, cabe que reafirmemos, junto a Bruner (1986, 127), que “la mayor parte del aprendizaje que tiene lugar en la mayoría de los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura.” Así entenderemos mejor porqué las mujeres están construyendo nuevas formas de identidad, más autónomas e igualitarias, y porqué han surgido líneas de pensamiento tan interesantes como la *teoría queer* (que, surgida al amparo de los estudios culturales y como respuesta a determinadas concepciones conservadoras en relación a las posibilidades de articulación de los géneros más allá del sexo, también está desarrollando aportaciones más que valiosas al ámbito pedagógico). Y posiblemente eso nos lleve a empezar a ver qué razones habrá para que los hombres no estemos siendo capaces en general (aunque empiecen a haber movimientos y corrientes teóricas dedicadas a ello) de construir nuevas maneras de ser y asumir las transformaciones sociales en las relaciones de género, rompiendo con los estereotipos y contravalores de la masculinidad hegemónica, que tan negativa es para todas y todos, y que, en particular, tanto ha hecho por nuestra ‘incompetencia’ afectiva como colectivo.

Husserl (1986) hablaba de la experiencia de lo ajeno como ‘la verificable accesibilidad de lo que es originariamente inaccesible’, es decir, como aquello diferente de lo propio, lo que no nos pertenece (y, por tanto, nos es inaccesible en ese sentido). Aquí es necesario visibilizar la relación entre identidad y alteridad, entendiendo la primera en este contexto como *proceso de identificación* que se da en el mundo de la vida. En palabras de Baumann (2001, 168-169): “Todas las identidades son identificaciones, todas las identificaciones son dialogicistas y todos los intentos de conseguir un sueño común son prácticos.” Esto, llevado al terreno de las socializaciones afectivas y la construcción de nuevas formas de masculinidad nos debe enfrentar con la necesidad de ver cómo se producen esos procesos de identificación en función de los géneros atribuidos hegemónicamente a través de su representación social y el imaginario (estereotipado las más de las veces) generado alrededor de los mismos, como forma de contribuir a su re-construcción bajo premisas contrahegemónicas, en la medida que éstas permitan un desarrollo afectivo y social no encorsetado en convencionalismos y dogmas que cercenan maneras diferentes de entender la masculinidad y los valores asociados a la misma.

La mirada de la alteridad tiene sentido, por tanto, en las relaciones sociales, por lo que el proceso de socialización se torna fundamental para ello, en el triple sentido de

identificación, subjetividad e internalización. Giddens (2001, 739) lo define como un proceso social permanente de toma de conciencia de las normas y valores y adquisición de un sentido definido del yo. Mas no podemos desgajar ese proceso de socialización del contexto y el histórico que lo ha generado, ya que la identidad necesita un espacio de afirmación. Desde aquí, penetrando en el tema de la construcción social de los géneros, podemos observar cómo ese espacio de afirmación ha servido para delimitar con precisión los roles de los hombres y mujeres en lo público y en lo privado, en lo cognitivo y en lo afectivo, en el poder y en la sumisión, en lo visible y lo oculto. En este sentido, es destacable lo que plantea Grossberg (2003, 167), puesto que no debemos olvidar que “aunque todos los individuos existen dentro de los estratos de la subjetividad, también están situados en determinadas posiciones, cada una de las cuales permite y restringe las posibilidades de la experiencia, de representar esas experiencias y de legitimar esas representaciones.”

## **2. El proceso de (re)construcción de nuevas identidades masculinas y el papel de la pedagogía en el mismo.**

Hablar de géneros no significa sólo hacerlo desde una perspectiva femenina, puesto que la construcción sociocultural que suponen tiene unas causas y unas consecuencias que se vivencian de manera distinta y que mediatizan la generación de identidades en base a unos valores hegemónicos que nos pretenden imponer una forma de ser hombre y mujer, excluyendo otras maneras de construir la sexualidad humana y estereotipando la heterosexualidad en unas pautas de discriminación y opacidad emocional/sentimental.

Aquí resulta fundamental no realizar esos análisis en abstracto, sino contextualizándolos en diferentes entornos socioafectivos, económicos y culturales, porque ni hay una expresión única de la masculinidad ni de su reconstrucción debe salir un canon monolítico, considerándose importante trabajar desde un punto de vista pedagógico no sólo sobre las consecuencias, sino sobre todo sobre las causas en cuestiones de género, enfatizando además la idea de las consecuencias nocivas que el modelo patriarcal tiene tanto para las mujeres como para los hombres.

De esta manera, para centrarnos en el tema de las masculinidades, podemos partir de lo que nos manifiesta Elizabeth Badinter (1992):

- No hay una masculinidad única y hegemónica, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, estatus,... sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y maneras de ser hombres.
- La versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia sino una ideología de poder y opresión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina.
- La identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

A estas premisas yo le añadiría una cuarta. Insistir en el hecho de que la masculinidad hegemónica tiene también unos desastrosos efectos para el conjunto de los hombres, tanto los que se identifican con el mismo (porque tienen vetadas muchas dimensiones de su ser, fundamentalmente las vinculadas a la afectividad), como los que, al no estarlo, sufren las consecuencias de la discriminación o desconsideración social de quien no cumple con un patrón o medida impuesto. En palabras de Bourdieu (2000, 68): “El privilegio masculino no

deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad.” Todo esto se aprecia desde la infancia, ya que los niños tienen que aprender a ser fuertes, agresivos,... si no, se cuestiona su sexualidad, su ‘hombría’. Tienen vetada la ternura, la manifestación del cariño, cada vez más cuando uno se va “haciendo hombre”, configurando una suerte de ‘ceguera’ en el ámbito de la afectividad, eminentemente relacional, que sobre todo existe por la irracional necesidad que manifestamos de distanciarnos y marcar territorio frente a los valores socialmente considerados como femeninos, lo que a mi juicio en el fondo implica, entre otras cosas, una especie de ‘miedo’ hacia lo femenino reflejo de inseguridades propias de los hombres, puestas al descubierto, desnudadas por las transformaciones sociales actuales, lideradas por los movimientos feministas y homosexuales, dentro de la manera de concebir y construir el binomio sexo-género.

Partiendo de una concepción de la masculinidad referida a “un abanico de identidades sociales que se configuran por medio de la competición dentro de unos espacios sociales homogéneos (...) (que) incluye tanto la lista de rasgos sociales ‘masculinos’ como la regla de significado que los articula” (Tomé y Rambla, 2001, 24), tenemos que reconocer que la realidad es que a estas cuestiones no se les ha prestado la atención necesaria, o al menos no hasta hace relativamente poco tiempo (sobre todo a partir de la década de los 90 en nuestro contexto). Así, cuando en el ámbito educativo se habla de género, además de centrar el debate sólo en una pedagogía de las consecuencias, nos vamos sobre todo a analizar la discriminación de las mujeres, indudable y atroz, pero se nos olvida que una pedagogía de las causas, como es la necesaria para intentar darle respuesta a tales discriminaciones y a otras menos visibles pero que también existen, debe contar también con un espacio para que los niños y jóvenes reflexionen y se cuestionen los fundamentos de su identidad masculina, los mensajes que la familia, los medios de comunicación, etc., les lanzan, cómo estos les afectan, el por qué de la necesidad de manifestar formas de expresión violentas (simbólicas o materiales), las razones para tener que estar reafirmando permanentemente su ‘hombría’. Y es que coincido con la idea de que

“Detrás de cada representación de hombre adulto o adolescente se esconde una persona harta de la interpretación y de no poder contactar profundamente consigo mismo y con otras personas (atrapado dentro de una coraza de miedo). En la socialización de la masculinidad tradicional se oculta al individuo y se deja salir a la norma para evitar la burla o el ostracismo. Sin embargo, descubrir gran parte de esa identidad oculta constituye el punto de partida para el cambio de los hombres hacia una sociedad más igualitaria y menos esclavizada por la injusta estructura de género. Cuando los varones sean capaces de desconectar de la norma, lo racional y lo que se espera de ellos en el ámbito público y tomen contacto con lo íntimo, con las emociones y con los sentimientos, estaremos comenzando el cambio.” (Pescador, 2004, 127)

Ya en 1994 la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo exhortaba a los países a promover el apoyo de los hombres en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres y alentar su participación y su responsabilidad compartida en todos los aspectos de la vida en familia y la salud reproductiva. Sin embargo, actualmente los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU prestan escasa atención explícita a los papeles del hombre, aunque es evidente la necesidad de involucrarlos en el logro de esos objetivos. Y esto atañe, como cuestión de principio, no sólo a los hombres ‘académicos’, sino a todos, en especial aquellos que, marginados por la pobreza u otras circunstancias, tienen necesidades y deseos que merecen más atención y que no podemos olvidar a la hora de hablar de desigualdades y

discriminaciones y de la forma de atajarlas y que la humanidad entera se libre del yugo de las injusticias del sistema de valores patriarcal. Además, como cuestión práctica, debido a que los hombres tienen un poder preponderante en todos los aspectos de la vida pública y privada su cooperación es imprescindible, no sólo en las esferas doméstica y comunitaria, sino también en el ámbito más amplio de las políticas estatales, económicas y de gobierno. La igualdad entre hombres y mujeres y la transformación social que ésta entraña, tendrán más probabilidades de lograrse cuando los hombres reconozcan que las vidas de hombres y mujeres son interdependientes. Es por ello que, desde la perspectiva de las políticas sociales,

“Sólo una acción política que tome realmente en consideración todos los efectos de dominación que se ejercen a través de la complicidad objetiva entre las estructuras asimiladas (tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres) y las estructuras de las grandes instituciones en las que se realiza y se reproduce no sólo el orden masculino, sino también todo el orden social (comenzando por el Estado, estructurado alrededor de la oposición entre su ‘mano derecha’, masculina, y su ‘mano izquierda’, femenina, y la Escuela, responsable de la reproducción efectiva de todos los principios de visión y de división fundamentales, y organizada a su vez alrededor de oposiciones homólogas) podrá, sin duda a largo plazo, y amparándose en las contradicciones inherentes a los diferentes mecanismos o instituciones implicados, contribuir a la extinción progresiva de la dominación masculina.” (Bourdieu, 2000, 141)

En definitiva, para que el Hombre (como género dominante) realmente se transforme es necesario intervenir en las fuerzas que determinan la construcción del poder masculino, por lo que la (de)construcción de la masculinidad implica la desarticulación de los aspectos de la religión, el racionalismo, el arte, la ciencia, la tecnología y de todas aquellas instituciones que promueven y sostienen el poder masculino de forma implícita o explícita, incluyendo las educativas. Como dice Boaventura de Sousa Santos (2003, 97): “Más que occidental y capitalista, la ciencia moderna es sexista.” Así, los valores tradicionales de la masculinidad, tales como el dominio, la protección, la posesión o la agresividad no deben sólo ponerse en cuestión desde la perspectiva feminista, sino que debemos enfatizar el rechazo de muchos hombres a los mismos. Así: “La construcción de nuevas masculinidades implica nuevas posibilidades concretas de vivir para los hombres, la profundización positiva de sus características, el reconocimiento social de nuevos valores.” (Oliver y Valls, 2004, 93)

Llevando estas reflexiones al terreno pedagógico, lo primero que hay que decir es que la negación u ocultación de los conflictos de género ha sido un gran error en gran parte de las instituciones educativas. Existe, en cuanto que hay personas segregadas y en cuanto que tiene visibilidad tanto a nivel de contenidos como de organización y, sobre todo, valores. No se puede hablar de educación en valores y seguir silenciando académicamente y de facto las realidades diferentes a la construida por el modelo patriarcal, ya sea en la ciencia, la literatura, el arte, la filosofía, etc. El conocimiento no es aséptico, y debemos convencernos de la perversión que supone el seguir administrando convencionalismos interesados como verdades absolutas.

De esta manera, cada centro educativo dispone en cierto sentido de su propio régimen de género, el cual está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción y tiene profundos efectos en las condiciones a través de las cuales chicos y chicas configuran su identidad personal. De esta manera, podemos inferir que los estudios sobre la construcción de la masculinidad en la escuela a partir de la década de los noventa presentan, siguiendo a Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005), unos supuestos comunes que nos llevan al desarrollo de ideas como el que, aunque no todas las

masculinidades tienen la misma consideración social, sí interaccionan a partir de una compleja trama de intercambios y recursos sociales, vinculados a cuestiones físicas, intelectuales, económicas, de aficiones, etc. En esta interrelación, desde el punto de vista pedagógico, resulta fundamental el grupo de iguales (además de los modelos adultos), pues la construcción de la masculinidad es una empresa colectiva y está unida al hecho del estatus que se consiga entre los compañeros. Así, toda masculinidad que no haga ostentación de una conducta heterosexual acusada y dominante, obtendrá un estatus inferior o etiquetado, convirtiéndose la sexualidad como una forma de control y resistencia, también dentro de las instituciones educativas.

De ahí la imperiosa necesidad de prestarle atención y esfuerzos pedagógicos a la socialización y la educación en la afectividad. Como ya dijera el poeta Schiller:

“No basta, pues, que todo esclarecimiento de la razón sólo merezca respeto en la medida en que se refleja en el carácter; en cierto modo, él brota también del carácter, porque el camino hacia la cabeza tiene que ser abierto a través del corazón. La exigencia más apremiante de nuestra época es la formación de la capacidad de sentir, no sólo porque se transforme en un medio para un mejor conocimiento de la vida, sino también porque tienda a una mejoría de ese conocimiento.” (Schiller, cit. Santos, 2003, 419)

### **3. La socialización y la educación en la afectividad como referentes.**

Hablar entonces del proceso de socialización implica hacerlo ya no sólo en el ámbito de la familia, sino cada vez más en el de los medios de comunicación (principalmente televisión y todo lo vinculado a internet), la influencia de los grupos de iguales y el proceso de mercantilización de la infancia y la adolescencia que subyace en los mismos. En el caso de niños, jóvenes y hombres, como hemos visto, los mensajes relacionados de alguna manera con la afectividad que reciben son *cauterizadores*, en el sentido que restringen el desarrollo de la sensibilidad y la expresividad (“los chicos no lloran”, “sé un hombre”, “ten los pies en la tierra”, “sé fuerte, no cedas, no te rindas”, “no necesitas a nadie, desconfía”, “no seas gallina”, “compite y sé agresivo, hay que triunfar”, “no muestres lo que piensas, y menos aún lo que sientes”, “tienes que ser un macho”, “cabeza de familia, el que lleva los pantalones”, “toma decisiones y aplica soluciones para todo por ti mismo”, “debes desear a las mujeres y obtener placer de ellas”, y un largo etcétera). ¿Cómo sería la persona que cumpliera con todas esas expectativas que el patriarcado le exige? Esa cuestión parece que no se tiene muy en cuenta cuando ponemos en práctica ideas o acciones basadas en las anteriores frases u otras de igual calado.

Desde aquí, y sin obviar los factores neurológicos y biológicos en los estudios de las emociones, que en gran gran de ellos nos dicen que las mismas se dan de manera diferenciada en hombres y mujeres, o que determinadas hormonas predisponen a distintas reacciones emocionales, o que los hombres concentramos la expresión de las emociones en el hemisferio derecho del cerebro, mientras que las mujeres las dividen en los dos, considero que es en los factores medioambientales y en el proceso de socialización donde encontramos los elementos que permiten la construcción de los géneros y condicionan los valores que los construyen. Por tanto, desde esta perspectiva, la masculinidad entendida en el sentido patriarcal del término, “implica la construcción de un hombre escindido entre sus deseos, la necesidad de expresar sus sentimientos y -en suma- desarrollar plenamente su afectividad, y las fronteras del género que le indican que sólo puede hacer uso de un repertorio limitado de sentimientos, pero especialmente de aquellos que guardan una relación más directa con la violencia.” (Barragán,



2006, 75-76) De ahí la trascendencia de la socialización y la educación en la afectividad para su desarrollo, que incluye aspectos como la forma de interacción diferenciada de las personas adultas con respecto a las niñas y niños desde los primeros meses de vida, el tipo de expectativas que se les muestran en según qué fenómenos o habilidades, etc., lo cual constituye elementos desde los cuales “las criaturas adquieren unas representaciones sociales de lo que es adecuado en los comportamientos masculinos y femeninos.” (Tomé y Rambla, 2001, 64)

Por eso considero que hay que hablar de una socialización y una educación en la afectividad, como proceso análogo a la educación en valores que nos permita luchar contra esas manifestaciones sexistas que se encuentran tan imbricadas en lo cotidiano de nuestro ser y hacer social. En este sentido, en el ámbito pedagógico considero necesario proponer, siquiera someramente, algunas estrategias y vías para iniciar estos cambios que permitan la construcción y desarrollo de otras formas de masculinidad, tales como las siguientes:

1. La importancia de la presencia y valoración de modelos masculinos positivos, tanto para jóvenes como para niños, basados en valores diferentes a los de la masculinidad hegemónica. Esto resulta imprescindible, hoy más que nunca, debido a la tremenda influencia de los medios de comunicación (cuya última coletilla podemos verla reflejada en la encumbración de la cultura ‘metrosexual’), y ahí las instituciones educativas tienen un papel importante. Los chicos no pueden identificarse sólo con productos televisivos, guerreros sanguinarios o ambiciosos hombres de poder sin escrúpulos.

2. El trabajo multidimensional, desde sus distintos referentes sociales (familia, escuela, medios de comunicación, nuevas tecnologías,...). Éste debe ser nuestro ideal, el trabajo compartido de valores y acciones entre los diferentes agentes socializadores. Pero eso sí, la escuela, instituto o facultad no puede ni debe escudarse nunca en la presunta inoperatividad de otros agentes para seguir perpetuando la hegemonía de la masculinidad dominante en su seno, que cuestiona su propio sentido educativo como institución.

3. La desvinculación del género hegemónico de los espacios escolares y su transformación en espacios de convivencia. Así, ni el aula debe verse como parte de la cultura femenina, que tiene más éxito académico, ni el patio del recreo como un coto privado de los chicos para mostrar su masculinidad dominante y excluir otras formas de estar en el mismo. En palabras de Carlos Lomas:

“la cultura masculina del patio y de la escuela constituye un espacio simbólico habitado por una serie de líderes cuyas conductas (con respecto a sus compañeros y a sus compañeras) son un fiel reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad (el valor absoluto e incuestionable de la fuerza, el elogio de la violencia, el menosprecio del diálogo y de la solidaridad, el maltrato a las chicas y a los chicos que no se identifican con el modelo dominante de masculinidad...)” (Lomas, 2004, 21-22)

4. El hecho de plantear la organización de las actividades y del conocimiento desde la perspectiva de la alteridad y no siempre del interés del grupo dominante beneficiado por la escuela tradicional, haciendo que los niños participen en cuestiones organizadas en torno a los intereses de las niñas y viceversa, o a las personas heterosexuales en programas organizados en torno a los intereses de gays y lesbianas. Eso también ayudará a que no se identifique lo ‘masculino’ en oposición a ‘femenino’, sino desde su generación constructiva alternativa.

5. El cambio de expectativas respecto a los modelos de respuesta de que son capaces los chicos, puesto que a menudo respondemos también en función de lo que se espera de nosotros, y transformar eso implicaría también quitar parte de la presión que la masculinidad dominante ejerce en la construcción de la identidad de los alumnos. En este sentido cobra especial importancia la educación en la afectividad para los niños y jóvenes de manera que la misma les permita desarrollar estrategias para la socialización preventiva de la violencia de género. (Oliver y Valls, 2004)

6. El fomento de espacios de reflexión masculina donde se cuestionen lo hegemónico, sus consecuencias para sus vidas, su forma de ser, hacer y sentir. Además de los de índole comunitario, es necesario que las instituciones educativas asuman un papel innovador en esta línea con iniciativas concretas. Aquí es importante también visibilizar el principio femenino que forma parte consustancial de la dimensión de alteridad de todos los géneros y trabajar desde ahí el ámbito de la intimidad, tan vetado a los hombres y chicos históricamente. En palabras de Lèvinas (1997, 173): “Y el Otro, cuya presencia es discretamente una ausencia y a partir de la cual se lleva a cabo el recibimiento hospitalario por excelencia que describe el campo de la intimidad, es la Mujer” (entiéndase aquí Mujer, insisto, como principio femenino presente en todas y todos nosotros).

7. La inclusión, dentro de las ‘Escuelas de Familias’ que desarrollan muchos centros educativos, de temas específicos vinculados con la construcción de la identidad de género que permitan una reflexión compartida en torno no sólo a las consecuencias, sino también a las causas estructurales de las desigualdades.

8. El desarrollo de investigaciones educativas de calidad desde los distintos contextos y agentes de socialización que versen sobre la masculinidad hegemónica, sus efectos y alternativas. En este sentido, también quisiera llamar la atención de la necesidad de indagar en las razones estructurales que están haciendo que el *éxito escolar* tenga nombre femenino y el mal-llamado *fracaso*, masculino, incluyendo un análisis de las consecuencias sociales de estas cuestiones.

9. Debemos actuar, insisto, para aclarar que la presencia de un marcado carácter sexista en el currículo no sólo es discriminatorio para las mujeres, bien sea desde la invisibilidad o desde la minusvaloración social, sino que también ejerce influencias nefastas para los chicos, pues contribuye a dar una visión de lo que significa ‘ser hombre’ afín a la masculinidad dominante tradicional. De esta manera, otra vía interesante es la que plantea la revalorización de las prácticas domésticas y de cuidado como contenidos curriculares, ya que:

“Los saberes asociados a lo que tradicionalmente se denomina conocimiento doméstico, y a cuidar a los demás, son la parte de l patrimonio pedagógico que el sexismo a ocultado a nuestros ojos, de manera que hacerlo público es atravesar una barrera social muy sólida (...) Se establece así una relación entre lo doméstico y lo público, es decir, una necesidad de abrir las puertas que separan la vida doméstica de la vida pública; de manera que el contexto de aprendizaje del conocimiento doméstico puede tener un papel primordial en la formación de una futura ciudadanía autónoma y responsable que contribuya a fortalecer el entramado de relaciones cívicas entre las personas.” (Solsona, N. et. al., 2005, 19):

10. Finalmente, desde una perspectiva educativa comunitaria, resulta importante incidir

en las posibilidades de realizar ofertas culturales y de ocio alternativas a los jóvenes y niños, que resulten atractivas y fomenten valores ajenos a los hegemónicos. Nunca podemos olvidar que hablar de educación desde una perspectiva de género es en definitiva hablar de educación en valores, y eso incluye tanto los contextos educativos formales como los no formales.

Estos puntos, si bien de manera sintética, considero que pueden ofrecernos elementos de reflexión y pistas para la acción pedagógica que clarifique y nos permita ir construyendo teorías y prácticas que nos ayuden a desarrollar otras formas, más igualitarias, de entender, interpretar, construir y mirar la masculinidad; porque de miradas ha pretendido (con)versar este texto, en el sentido que plantea Dibie (1999, 22), a modo de conclusión: “Mi mirada, para no ver sólo un mundo rectilíneo y estratificado, ha tenido que adquirir amplitud, abrirse en un ángulo mayor, oscilar, agudizarse y ajustarse a la medida de nuestro mundo, en suma, ha tenido que inventarse unos ojos nuevos.”

## BIBLIOGRAFÍA

- BADINTER, E. (1992) *XY. La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BARRAGÁN, F. (2006): *Violencia, género y cambios sociales*. Málaga, Aljibe.
- BAUMANN, G. (2001) *El enigma multicultural*. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BRUNER, J. (1986) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa.
- DIBIE, P. (1999) *La pasión de la mirada*. Barcelona, Paidós.
- ELSTER, J. (2002) *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, Paidós.
- GEERTZ, C. (2002) *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (2001) *Sociología*. Madrid, Alianza.
- GROSSBERG, L. (2003) *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?*, en HALL, S. (comp.): *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid, Amorrortu.
- HUSSERL, E. (1986) *Meditaciones cartesianas*. Madrid, Tecnos.
- LÈVINAS, E. (1997) *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme.
- LOMAS, C. (2004) *¿Los chicos no lloran?*, en LOMAS, C. (Comp.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós, 9-32.
- OLIVER, E. Y VALLS, R. (2004) *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona, El Roure.
- PESCADOR, E. (2004) *Masculinidades y adolescencia*, en LOMAS, C. (Comp.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós, 113-146.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M<sup>a</sup>.C. Y PEÑA CALVO, J.V. (2005) *La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas*, *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- SANTOS, B. de S. (2003) *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SOLSONA, N. et. al. (2005) *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*. Barcelona, Octaedro.
- TOMÉ, A. y RAMBLA, X. (2001) *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-UAB.
- VILA MERINO, E.S. (2005) *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva, Hergué.

WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.