

Antonia García Luque (coord.)

Coeducación y **MASCULINIDA- DES:** hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas



Antonia García Luque (coord.)

Coeducación y masculinidades

Hacia la construcción de sociedades
cívicas y democráticas

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Coeducación y masculinidades. Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*

Primera edición: octubre de 2021

© Antonia García Luque (coord.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-62-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

| | |
|---|----|
| Introducción | 9 |
| ANTONIA GARCÍA LUQUE | |
| 1. Por una masculinidad feminista (más allá de los géneros) | 19 |
| ISABEL BALZA MÚGICA | |
| 2. Notas para desbordar en educación el cuerpo sesgado. | 25 |
| ANTONIO TUDELA SANCHO | |
| 3. Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado. | 33 |
| PAZ ELIPE MUÑOZ; M.ª DEL CONSUELO DÍEZ BEDMAR; ALBA DE LA CRUZ REDONDO | |
| 4. Modelos y estereotipos masculinos en la historia escolar: análisis de libros de texto. | 81 |
| CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ | |
| 5. Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente. | 99 |
| ANTONIA GARCÍA LUQUE | |

Introducción

ANTONIA GARCÍA LUQUE

Las siguientes páginas recogerán los resultados de un proyecto de investigación, subvencionado por el Pacto de Estado contra la Violencia de Género, que lleva por título «Coeducación y masculinidad: un binomio inexplorado. La construcción de nuevos modelos masculinos en las escuelas». Este proyecto ha sido realizado por el profesorado de las Universidades de Jaén y Granada que firma la presente monografía.

Los escabrosos datos nacionales e internacionales ponen en evidencia que la violencia, en todas sus formas y tipologías, tiene rostro de hombre.

En el mundo son más los homicidios relacionados a actividad criminal que a conflictos armados y al terrorismo juntos, y, según el *Estudio Global de Homicidios 2019*, realizado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, el 95% de los homicidios a escala planetaria son cometidos por hombres, y alrededor del 81% de las víctimas de homicidio registradas en 2017 eran hombres y niños. Sin embargo, este estudio muestra que la disparidad de género entre las víctimas cambia con la edad. Tanto las niñas como los niños menores de edad son asesinados en tasas aproximadamente iguales, contrastando con todos los demás grupos de edad, en los que los hombres constituyen más del 50% de las víctimas, según datos de 41 países.

En todas las regiones, la probabilidad de que los niños sean víctimas de homicidio aumenta con la edad, aunque este proceso ocurre en diferentes etapas. Los hombres y los adolescentes de

sexo masculino de entre 15 y 29 años corren el mayor riesgo de ser víctimas de homicidio en todo el mundo.

Aunque las mujeres y las niñas representan una proporción mucho menor de víctimas de homicidio en general respecto a los hombres, siguen siendo, con mucho, las que soportan la mayor carga de los homicidios cometidos por sus parejas íntimas (violencia de género) y por su familia (violencia doméstica). Según este estudio, en 2017, cerca de 87 000 mujeres y niñas fueron asesinadas, y el hogar continúa siendo el lugar más peligroso para ellas, ya que el número de mujeres que han sido asesinadas por personas cercanas a su círculo familiar aumentó de un 47 % en 2012 a un 58 % en 2017. Sin duda, este tipo de homicidios está directamente vinculado con el modelo social patriarcal asentado y legitimado en prácticamente la totalidad del planeta.

A este respecto, véanse los alarmantes datos registrados en el último estudio sobre la situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España (Díaz Aguado, 2019) realizado a 13 267 adolescentes de 14 a 20 años de 336 centros educativos. Este informe señala que el 14 % de las chicas afirman haberse sentido presionadas para realizar actividades de tipo sexual, una presión realizada en casi todos los casos (97,4 %) por un hombre, que suelen provenir del chico con el que salen en un 55,7 % de los casos. Las situaciones de violencia de género en el ámbito de la pareja que han vivido de forma más frecuente las chicas adolescentes son las de abuso emocional (17,3 %), control abusivo general (17,1 %) y control a través del móvil (14,9 %). El 21,9 % de las adolescentes afirma haber escuchado a menudo o muchas veces que «los celos son una expresión de amor», y el 39,9 % ha recibido el consejo de que «para tener una buena relación de pareja, debes encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona», ambas ideas relacionadas con la violencia de género. Sin embargo, lo más preocupante de este estudio es que mientras que las chicas cada vez son más conscientes de su situación de víctima (un 17 % afirma haber sufrido maltratos por parte de su pareja actual y un 3,6 % afirma haber sufrido violencia física), no ocurre lo mismo con los chicos, que no se reconocen como agresores (un 2,3 % reconoce haber pegado con frecuencia a su pareja).

A estos datos hemos de sumarles el incremento incesante de agresiones sexuales múltiples que se están produciendo en nues-

tro país, esto es, la proliferación de las conocidas popularmente como «manadas». En las 211 agresiones sexuales múltiples conocidas hasta la fecha (febrero de 2021), se han registrado por lo menos 701 agresores sexuales, aunque en algunos casos se desconoce el número exacto de atacantes. Al menos 171 eran menores de edad cuando perpetraron las agresiones (el 24 %): uno de cada cuatro.

Por su parte, de las 225 víctimas registradas, una de cada tres era menor de edad (83 de ellas, el 37 %) y el 100 % de agresiones sexuales múltiples conocidas desde 2016 fueron perpetradas por grupos de varones. Las víctimas eran mujeres o niñas en el 96,7 % de los casos (204 de las 211 agresiones). Además, se conocieron seis casos con víctimas masculinas (el 2,8 %) y uno cuya víctima era una mujer transexual (el 0,5 %).

Además, las cifras hablan por sí solas y muestran la alarmante realidad de la violencia machista en nuestro país, no solo entre adolescentes, sino en todas las edades.¹

Con todo, pese a que el homicidio es la cara más extrema que presenta la violencia, estamos viendo que no es la única, y hay que poner el foco de atención en el hecho de que los hombres son protagonistas en el ejercicio de casi todas ellas (torturas, terrorismo, agresiones sexuales, ciberviolencias, etc.).

Esta realidad esconde la normalización e interiorización de un sistema social de género, asentado en la ideología patriarcal, que ha legitimado un modelo de hombre, lo que se ha denominado la *masculinidad hegemónica*, y ha establecido lo masculino universal como la norma, generando de esta manera la universalidad sustitutoria masculina.

Kimmel (1997) plantea como característica de mayor relevancia de la masculinidad hegemónica la necesidad de ejercer poder y control sobre otras personas, para lo cual se emplea la fuerza y el uso de la violencia. Pero la masculinidad hegemónica «no significa solo el ejercicio de la violencia y la dominación, sino que supone la legitimación del poder masculino a través de las organizaciones sociales y la propia cultura» (Ríos, 2015, pp. 488-489). Por tanto, la masculinidad hegemónica, o la *dominación masculina*, como era referida por Bordieu (1997), es un trabajo histórico realizado a través de la diferenciación de cuerpos

1. Véanse los Informes anuales publicados en <https://feminicidio.net>.

sexuales que ha normalizado lo masculino y, en consecuencia, ha desfigurado y desprestigiado lo femenino (Kimmel, 1997; Connell, 2001; Bonino, 2003): el hombre que llora, el hombre que cuida, el hombre que es sensible o el hombre que tiene gestos, actitudes corporales, formas orales o estéticas semejantes a las de las mujeres es etiquetado en negativo, muchas veces cuestionando su heterosexualidad (*nenaza, calzonazos, maricono, mariconazo, etc.*) y, por extensión, es estigmatizado como lo es el colectivo femenino.

La teoría del sistema sexo-género enlaza con el entendimiento del género como un sistema simbólico que ha establecido un modo determinado de ser hombre y mujer y que responde al arquetipo cultural pautado por unas normativas que dan las claves para asumir unas funciones o roles dentro del modelo establecido. Por tanto, la socialización distintiva de hombres y mujeres depende de las ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas que se atribuyen a cada género y que son impuestas por cada medio social y cultural. La escuela es, sin duda, uno de los escenarios de socialización más condicionantes y potentes de dicho medio y, por ende, cabe cuestionarse qué rol ha desempeñado en la denominada *socialización diferencial de género*.

Los centros educativos, ya sean segregados por sexos o mixtos, han sido en mayor o menor medida cómplices en la construcción y perpetuación del modelo cultural de género binario y heteronormativo que rige nuestra sociedad. Este modelo social patriarcal cimienta una masculinidad hegemónica vinculada a unos mandatos de género que están asentados en una estructura, artificial y artificiosa, dual/dicotómica, basada en la jerarquía y asimetría de poderes. A partir de esta organización sociocultural, lo masculino (visto en positivo) se posiciona por encima de lo femenino (visto en negativo) en todos los ámbitos y, como consecuencia, se regulan y normalizan las múltiples y variadas desigualdades de género y violencias machistas.

No podemos perder de vista, pues, que los modelos de masculinidades hegemónicas tradicionales son responsables, en gran medida, de las múltiples violencias machistas; de la denominada *cultura de la violación*; o del *bullying* LGBTQ+fóbico o *bullying* dirigido a minorías sexo-genéricas, por lo cual es clave estudiar qué se puede hacer desde las escuelas para generar una praxis transformadora.

Actualmente, la escuela, según el modelo de educación mixta prioritario en nuestro país, no puede considerarse una institución neutral, ya que reproduce, a través de diferentes mecanismos, las desigualdades entre niños y niñas y las fronteras entre ambos géneros, propias de la cultura en la que se inserta. El objetivo es construir una escuela coeducativa a través de un proceso intencionado de intervención para potenciar el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes que no han de legitimar desigualdades de género y, por tanto, ha de promover el desarrollo personal, holístico e integral de cada ser, rompiendo las barreras de género y corrigiendo el sexismo y androcentrismo cultural e ideológico, así como la desigualdad social de las mujeres que caracteriza el desorden patriarcal.

Por tanto, la escuela ha de ser un espacio de trabajo para reducir las desigualdades entre individuos de cada sexo derivadas de los diferentes procesos de socialización, a fin de eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, para lo cual necesita de una acción positiva tanto política como social y profesional. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre las masculinidades hegemónicas se han centrado en analizar sus efectos perjudiciales en el plano social (Brullet y Subirats, 1988; Blanco y Valcuende, 2003; Marqués, 2003; Lomas, 2003; Lomas, 2004; Cortés, 2004; Lomas, 2007; Flecha, Puigvert y Ríos, 2013; Ríos, 2015; Rodríguez y Megías, 2015; Salazar, 2013, 2018), y aún son muy escasas las investigaciones educativas centradas en la desarticulación de este modelo de masculinidad tóxica desde las escuelas (Aubert *et al.*, 2004; Baragán, 2006; Barragán y González, 2007; Arconada, 2008; Ceballos, 2021; Gutiérrez, 2015; Garay *et al.*, 2017). Por ello, es preciso mitigar este vacío de estudios en torno a la (re)construcción de masculinidades cívicas y democráticas desde el ámbito educativo partiendo de un contexto real, que es el objetivo prioritario del proyecto que aquí se presenta.

Se parte de la base de que el enorme y necesario esfuerzo que se está realizando desde la coeducación para el empoderamiento de las niñas, a partir de estrategias que refuerzan su autonomía, está generando de forma coetánea una crisis de «lo masculino», a la cual los chicos no saben hacer frente, al carecer de herramientas, mecanismos y referentes. La supremacía de modelos explicativos e interpretativos de la realidad desde una única mirada androcéntrica, presentada en términos de validez universal, contri-

buye a que niños y niñas hayan interiorizado el sistema patriarcal como la norma, de modo que urge generar un cambio global centrado no solo en el análisis crítico de la ocultación, infravaloración y sometimientos de las mujeres, sino también en la representación histórica del poder de los hombres que les hace creerse merecedores, por naturaleza, de sus privilegios como colectivo.

Connell afirmó que «la masculinidad no es una entidad biológica que existe antes de la sociedad; las masculinidades son las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos» (2001, p. 159); el patriarcado es, en consecuencia, el sistema que legitima el poder masculino dominante a través de las organizaciones sociales, económicas, religiosas, políticas, culturales, etc. El patriarcado, en todas sus vertientes, tiene la capacidad de reinventarse y reajustarse para perpetuarse en el tiempo, procurando mantener en todo momento la masculinidad hegemónica como eje central de su funcionamiento, entendida esta como una categoría social vinculada a una serie de normas de comportamientos, de capacidades y habilidades, de estética y de sexualidad que determinan la forma «correcta», o socialmente legitimada como tal, de «ser hombre», diferenciándolo en todo momento de que significa «ser mujer». Sin embargo, la ideología patriarcal es solo una de las cuatro ideologías que fundamentan el modelo de masculinidad hegemónica dominante. Las otras tres serían el individualismo de la modernidad, en el cual predomina el papel del hombre como individuo autosuficiente, racional y con un amplio conocimiento, que utiliza para imponer su voluntad y sus derechos; la exclusión y subordinación de la otredad, que rechaza tanto la femineidad como cualquier otro tipo de masculinidades alternativas que puedan cuestionar o romper su modelo de dominio: y, el heterosexismo homofóbico, que proclama la heterosexualidad como única forma válida de relación sentimental y sexual, rechazando las tendencias homosexuales (Bonino, 2003).

Para hacer frente a la realidad que se ha presentado en las líneas anteriores, el proyecto que centra esta monografía marcó una serie de objetivos que dan forma a los diferentes capítulos.

En los capítulos 1 y 2 se efectúa un acercamiento teórico a la historicidad de la masculinidad partiendo de la construcción de la supremacía histórica de lo masculino. Isabel Balza realiza una definición de la masculinidad desde una perspectiva feminista,

en tanto que Antonio Tudela centra la atención en cómo desbordar o deshabilitar desde la educación los cuerpos sesgados desde la heteronorma social masculina.

En el capítulo 3, Paz Elípe, M.^a del Consuelo Díez y Alba de la Cruz responden al segundo objetivo del proyecto: elaborar un diagnóstico inicial de la percepción y consideración de la masculinidad por parte del alumnado y del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria de centros educativos de la provincia de Jaén. Para ello, se ha creado un instrumento de análisis, debidamente validado, para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, que han permitido llevar a cabo el estudio comparativo entre la percepción de la masculinidad que tiene el alumnado y el profesorado de estos centros con relación al concepto de *masculinidad hegemónica*.

En el capítulo 4, Carolina Alegre realiza un análisis de libros de texto de diferentes editoriales correspondientes a la asignatura de Ciencias Sociales de las etapas educativas trabajadas, partiendo de la premisa de que los libros de texto son una herramienta de construcción de referentes culturales, tanto masculinos como femeninos, a la vez que un instrumento al servicio de socialización diferencial de género que permite la perpetuación del actual sistema de género. No en vano son múltiples las normativas, tanto en las diferentes leyes nacionales y autonómicas de igualdad efectiva y real entre mujeres y hombres como en las legislaciones educativas vigentes, que centran sus acciones coeducativas en los libros de texto y demás materiales didácticos y curriculares.² Tal como señala Brugeilles y Cromer (2009, p. 190):

El manual escolar puede ser analizado como un vector de socialización, participando en la construcción de las identidades, en particular de las identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo en la sociedad por medio de las representaciones sexuadas y de las relaciones entre géneros que se muestran.

Para realizar este estudio, en el marco del proyecto se ha creado un instrumento de análisis que ha sido aplicado a una mues-

2. Artículo 102 de la LOE mantenido en la LOMCE; artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; y artículo 24 de la Ley 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

tra de estudio de libros de texto de Ciencias Sociales de diferentes editoriales correspondientes a las etapas educativas que centran la investigación del proyecto.

Por último, en el capítulo 5, Antonia García señala algunas directrices coeducativas básicas para la creación y puesta en valor de modelos de masculinidades cívicas e igualitarias basadas en un nuevo paradigma de socialización equivalente entre personas encaminado a la definición de un nuevo proyecto planetario construido desde los parámetros de la convivencia e interdependencia humana, focalizado en la ética de los cuidados.

Con todo, en las siguientes páginas se presenta una monografía que pretende introducir al lector o lectora en el inexplorado binomio coeducación-masculinidad a fin de dotarlo/a de un marco teórico conceptual que le permita entender qué son y cómo se construyen las llamadas *masculinidades hegemónicas*, así como mostrar cómo estas son percibidas y entendidas desde la infancia. El objetivo último es llamar a la reflexión sobre qué se puede hacer desde el ámbito de la educación formal para desarticular el discurso hegemónico de género que legitima la supremacía de lo masculino universal.

Referencias bibliográficas

- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: El reto de educar alumnos igualitarios. *Revista Padres y Maestros*, 316, 9-14.
- Aubert, A., Duque, E. Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Barragán Medero, F. (2006). Educación para el presente sin violencia: Masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la escuela*, 59, 5-18.
- Barragán, F. y Gonzáles, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 167-183. https://dv.ujaen.es/goto_docencia_file_1098079_download.html.
- Blanco, J. y Valcuende, J. M. (eds.) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- Bourdieu, P. (1997). *A dominação masculina*. Río de Janeiro: Bertrand.

- Brullet, C. y Subirats, M. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.
- Cáceres, A. M. (2009). Prevenir la violencia cambiando la forma de ser hombre entre los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 177-194.
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Última década*, 36, 141-162.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Flecha R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2 (1), 88-113.
- Garay, B., Vizcarra, M. T, y Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2, jul-dic), 185-209. Doi: 10.14201/teri.17508.
- Gutiérrez, E. J. D. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68, 79-98.
- Herraiz, F. (2008). *Una reflexión sobre la masculinidad en la escuela. Una experiencia de aprendizaje de género y sexo*. Barcelona: Graó.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina, En: *Masculinidad-es: poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.
- Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En: *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 11-30). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lomas, C. (coord.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-102.
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11, 3, 485-507.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Salazar, O. (2013). Masculinidades y ciudadanía construyendo la democracia paritaria, *Themis: revista jurídica de igualdad de género*, 14, 40-50.
- Salazar, O. (2018). *El hombre que no deberíamos ser*. Barcelona: Planeta.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 9 |
| Referencias bibliográficas | 16 |
| 1. Por una masculinidad feminista (más allá de los géneros) | 19 |
| Referencias bibliográficas | 24 |
| 2. Notas para desbordar en educación el cuerpo sesgado | 25 |
| Referencias bibliográficas | 31 |
| 3. Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado | 33 |
| 3.1. Introducción metodológica: instrumentos de análisis cuantitativo y cualitativo | 34 |
| Participantes | 34 |
| Instrumentos | 35 |
| Procedimiento | 37 |
| Análisis de datos | 38 |
| 3.2. Resultados: análisis cuantitativo de las percepciones del alumnado y del profesorado | 38 |
| Bloque I: imágenes | 39 |
| Bloque II: grupos de palabras | 42 |
| Bloque III: gradación de sustantivos y adjetivos | 53 |
| Bloque IV: ¿cómo te consideras de masculino? | 57 |
| 3.3. Resultados: análisis cualitativo de las respuestas del profesorado | 58 |

| | |
|---|-----|
| Descripción | 59 |
| Análisis | 62 |
| Primeras interpretaciones de los resultados | 64 |
| 3.4. Conclusiones | 74 |
| Referencias bibliográficas | 78 |
| 4. Modelos y estereotipos masculinos en la historia escolar: análisis de libros de texto | 81 |
| 4.1. Introducción | 81 |
| 4.2. Metodología | 82 |
| 4.3. Presentación de resultados | 84 |
| Los personajes: ¿quiénes protagonizan la historia? | 84 |
| Campo de actividad: ¿en qué ámbito se ubican los personajes? | 87 |
| Ámbito de actuación: ¿qué modelos de masculinidad transmiten los personajes? | 90 |
| 4.4. Conclusiones | 95 |
| Referencias bibliográficas | 96 |
| Listado de manuales escolares analizados | 96 |
| Obras bibliográficas | 96 |
| 5. Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente | 99 |
| 5.1. La formación del profesorado: una estrategia transformadora | 99 |
| 5.2. ¿Cómo deshabilitar las masculinidades hegemónicas? Algunas recomendaciones | 106 |

Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas

Estas páginas recogen los resultados del proyecto de investigación «Coeducación y masculinidad: un binomio inexplorado. La construcción de nuevos modelos masculinos en las escuelas», subvencionado por el Pacto de Estado contra la Violencia de Género. Se pretende un acercamiento al citado binomio a fin de dotarlo de un marco teórico conceptual que permita entender qué son y cómo se construyen las denominadas *masculinidades hegemónicas* y cómo son percibidas y entendidas por docentes y discentes.

En la sucesión de capítulos se realiza una aproximación teórica a la historicidad de la masculinidad partiendo de la construcción de la supremacía histórica de lo masculino; un análisis inicial de la percepción y consideración de la masculinidad por parte del alumnado y del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria; un estudio sobre los modelos de masculinidad imperantes en los libros de texto de diferentes editoriales de la asignatura de Ciencias Sociales; y, por último, se proponen algunas directrices coeducativas básicas, abiertas y flexibles para la creación y puesta en valor de modelos de masculinidades cívicas e igualitarias.

En definitiva, este libro invita a la reflexión sobre qué hacer desde el ámbito de la educación formal para desarticular el discurso hegemónico de género que legitima la supremacía patriarcal de lo masculino universal y las múltiples violencias de género.

Antonia García Luque

Profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén y coordinadora del Máster Oficial de Análisis Crítico de las Desigualdades de Género e Intervención Integral en Violencia de Género por la UJA. Actualmente investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria desde una perspectiva de género y la coeducación para prevenir violencias de género.