

## UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LAS MASCULINIDADES EN LA ESCUELA

JUANA M. SANCHO / FERNANDO HERNÁNDEZ / FERNANDO HERRAIZ / JUDIT VIDIELLA

### Resumen:

Este trabajo explora el aprendizaje de diferentes formas de masculinidad por jóvenes de entre 15 y 20 años. Las evidencias se obtuvieron de entrevistas en profundidad realizadas a 18 de ellos que representaban, desde diversas localizaciones sexuales, culturales, familiares y corporales, distintas maneras de experimentar y transitar por las masculinidades. A través de la metodología narrativa y el análisis tematizado arribamos a uno de los temas emergentes de las entrevistas: el papel de la escuela y la relación entre iguales en la construcción de las masculinidades. Si bien se reconoce su importancia, la escuela es un contexto más donde cada individuo, según su carga genética y sus experiencias anteriores y paralelas, establece un tipo de relación y significado que le posibilita esta construcción.

### Abstract:

This study explores the learning of different forms of masculinity by young people from fifteen to twenty years old. The evidence was obtained from in-depth interviews with eighteen young people who represented, from diverse sexual, cultural, family, and corporal situations, different ways of experiencing and moving through masculinity. Through narrative methodology and topical analysis, we addressed one of the interviews' emerging themes: the role of school and relationships among equals in constructing masculinity. Although its importance is recognized, school is simply one context more where individuals, according to their genetics and previous and parallel experiences, establish a type of relation and meaning to allow this construction.

**Palabras clave:** jóvenes, diferencias sexuales, estereotipos sexuales, masculinidad, relaciones de género, papel de la escuela, España.

**Keywords:** young people, sexual differences, sexual stereotypes, masculinity, gender relations, role of school, Spain.

---

Juana María Sancho Gil es catedrática de universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. P. Valle Hebrón, 171, 08035 Barcelona, España. CE: jmsancho@ub.edu

Fernando Hernández es catedrático de universidad, Fernando Herraiz es profesor ayudante y Judit Vidiella es profesora asociada del Departamento de Dibujo de la Universidad de Barcelona.

## Introducción

Durante dos años tuvimos la oportunidad, gracias a una ayuda del Centro Nacional de Documentación e Investigación y del Instituto de la Mujer de España, de llevar a cabo una investigación sobre cómo los jóvenes españoles de entre 15 y 20 años reflejaban sus relaciones con las diferentes representaciones de masculinidad. En una primera fase elaboramos un estado de la cuestión sobre las direcciones que ha ido tomando el estudio sobre las masculinidades. En un segundo momento realizamos una investigación narrativa en torno a cómo construyen su relación con las masculinidades un grupo de 18 jóvenes, escogidos con criterio de representatividad intencional (Patton, 2002), y de cuyas características damos cuenta más adelante. De este trabajo se deriva el presente artículo que se centra en el papel de la escuela y de la relación con los otros que en ella tiene lugar en la construcción de las masculinidades. Las preguntas que tratamos de responder en este estudio fueron las siguientes:

- 1) ¿Cómo representan los jóvenes las nociones de masculinidad y de “ser chico”?
- 2) ¿Cómo reconstruyen los jóvenes su aprendizaje de la masculinidad?
- 3) ¿Cuáles son los referentes clave que actúan en la construcción de la masculinidad por parte de los jóvenes?
- 4) ¿Cómo se articulan los ejes y momentos clave del aprendizaje de la masculinidad en los relatos de un grupo de jóvenes?
- 5) ¿Qué propuestas pueden derivarse de los resultados de los anteriores estudios para incorporar perspectivas críticas y reconstructivas para la educación de la masculinidad?

Nuestra posición, al tiempo que tiene en cuenta que no existe una única representación cultural sobre la masculinidad, considera que, como señala Calligos (2003:65), su aprendizaje se lleva a cabo por “agencias de socialización” que actúan como mediadores de representaciones de masculinidad –y de las formas de actuación que se derivan de ellas. En las investigaciones sobre este aprendizaje, las “agencias de socialización” que predominan son cuatro: la familia, la escuela, los compañeros y los medios de comunicación y que hemos tenido en cuenta en el análisis de las entrevistas. De ellas, y para este artículo, nos hemos centrado en el papel que tienen la escuela y los compañeros en la construcción de experiencias de masculinidad.

### Un punto de partida para transitar por las masculinidades

Pearce nos recuerda que en las dos últimas décadas lo que se consideraba como una forma única de “masculinidad hegemónica” ha dado paso a una plétora de modelos masculinos que indican múltiples pasos hacia la vida adulta. En estos últimos veinte años se han producido muchos cambios importantes en “las prescripciones culturales del género, de lo frágil, provisional y el inestable maquillaje de la masculinidad y sus diversas y transitorias, no finalizadas e incompletas configuraciones (para utilizar la metáfora teatral de Judith Butler, 2001)” (Pearce, 2001:63).

Por su parte, Connell (1995), en el libro en el que define la masculinidad como un conjunto de prácticas sociales en el contexto de las relaciones de género que afectan a la experiencia corporal, a la personalidad y a la cultura de hombres y mujeres (Lomas, 2003), describe, junto con otros tipos de masculinidad emergentes, un hombre de la nueva era (*a new age man*) creado después del contacto con el feminismo: apoya a las mujeres, es crítico con las actitudes de otros hombres, reivindica la capacidad de expresar los sentimientos, es sensible, tiene profundidad emocional y cuida a la gente y la naturaleza, y que se le ha denominado como masculinidad blanda (*soft*).

Frente a esta posición inicialmente dualista, en la propia obra de Connell (2000) de un lustro más tarde, se abre paso una ‘fascinante demarcación de masculinidades, como los “*geeks* (especializados), *wimps* (blandos), *swots*, *cyrils and nighels* (extraños)”, que pueden detectarse en la actualidad como tipologías de masculinidades en muchas escuelas (Pearce, 2001:63).

Otra tipología es la del *wussy boy* a la que hace referencia el estudio de Brooks y McConville (2000). Su definición sería la de un hombre no extraordinariamente masculino en su apariencia, que abiertamente reconoce que es un poco *klutz* (hedonista), y habla de manera abierta del placer que recibe de todo tipo de música así como de la compañía de hombres y de mujeres. Además, son hombres altamente alfabetizados desde el punto de vista visual, que navegan en el ciberespacio, consideran el deporte como una forma puramente audiovisual y, desde su heterosexualidad, desean mantener relaciones significativas con los dos sexos, siendo uno de sus distintivos la ausencia de homofobia.

Esta revisión, que forma parte de un estado de la cuestión más amplio sobre los estudios sobre la masculinidad (Sancho *et al.*, 2007), nos ha llevado a asumir los siguientes supuestos que sitúan nuestra posición y orientan la investigación realizada:

- 1) La masculinidad no es un atributo esencial de los seres humanos hombres, sino una construcción –a partir de la dotación de significados– histórica. Por tanto, aunque se haya construido, sobre todo desde el Siglo de las Luces, una forma hegemónica de masculinidad –heterosexual, dominante, homofóbica, blanca y patriarcal– no es la única existente ni se presenta en la actualidad con rasgos claramente delimitados.
- 2) Las construcciones sobre la masculinidad son mediadas tanto en los discursos como en los dispositivos tecnológicos y las prácticas sociales e individuales de subjetivación. Los saberes disciplinares establecidos así como las “agencias de socialización” tienen un papel relevante en esta tarea constructiva.
- 3) Los sujetos van construyendo en sus biografías sus posiciones respecto de las representaciones de las masculinidades que se derivan de estos discursos y agentes socializadores. A través del diálogo se puede acceder en la investigación a las experiencias de vida a las que se vinculan esas representaciones.
- 4) La tarea de los investigadores es, a partir de la explicitación de sus propias experiencias y de las representaciones sobre la masculinidad que de ellas se derivan, entrar en relación con las manifestaciones de los sujetos colaboradores, con la tarea de tematizar sus significados y, en relación con otras fuentes, tratar de comprender las representaciones de los sujetos-colaboradores sobre las masculinidades y el papel que han representado los diferentes agentes de socialización.
- 5) Todo lo anterior con un claro propósito educativo: no sólo de desvelar los procesos de aprendizaje de las diferentes representaciones de la masculinidad, sino sus consecuencias para facilitar la construcción de posiciones masculinas alternativas que se derivan de la forma hegemónica.

A partir de este posicionamiento, el foco de nuestro estudio no gira en torno a una revisión filosófica de la masculinidad (afrentando la fundamentación de la masculinidad a partir de la racionalidad ilustrada), ni sociológica (explorando cómo las formas de comprensión esencialista se ha desarrollado, mantenido y perpetuado), antropológica (estudiando las variedades de las experiencias de las masculinidades en contextos específicos) o histórica (afrentando los cambios en el tiempo de las nociones y

las prácticas vinculadas a formas de masculinidad), sino sobre sus modos de aprendizaje. Esto supone asumir, como señala Badinter (1993), que no existe una forma única, sino que en nuestras sociedades hay una diversidad de identidades masculinas y de maneras de ser hombre. Y algo que es esencial para las consecuencias educativas de la investigación es que, en todas sus versiones, estas identidades se aprenden y, por tanto, también se pueden cambiar.

### **La perspectiva metodológica de la investigación**

La propuesta de aproximarnos al estudio de los significados que los seres humanos (los jóvenes a los que entrevistamos) otorgan en forma de narración a las experiencias vividas en torno al aprendizaje de las masculinidades, se encuentra en relación con el giro construccionista en las ciencias sociales. Adoptar en el presente estudio esta aproximación (Holstein y Gubrium, 2008) supone asumir que la realidad social y las representaciones que la median así como los discursos que la fijan y posicionan a los sujetos son construidos socialmente mediante prácticas de significación.

Asumir esta perspectiva implica tratar de comprender el mundo de los significados y clarificar qué y cómo están mediados tanto en el lenguaje como en las acciones de los actores sociales; sin olvidar que una interpretación es, en sí misma, la construcción de una lectura de esos significados. Esto supone, a la postre, que lo que está haciendo el investigador es ofrecer sus propias visiones de las construcciones de los actores a los que “estudia”.

Para transitar por esta posición epistemológica (y política) se parte de aceptar que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición “significantes” y, por tanto, organizadas socialmente, conformadas de manera histórica y mediante realizaciones informadas políticamente.

Desde estas premisas, al aproximarnos a la narración y el sentido de las experiencias en torno al aprendizaje de las masculinidades, no se puede olvidar que la dotación de sentido de la experiencia tiene lugar, como nos recuerda Tomm (1993:12), en forma de relatos, en la medida en que “nosotros, como humanos, no sólo damos significado a nuestra experiencia al narrar nuestras vidas, sino que también tenemos el poder de ‘representar’ nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos”. Este hecho de dar sentido a la experiencia a partir de la narración conecta con lo

señalado por Connelly y Clandinin (1995:12) para quienes: “la gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia”.

Es por eso que los jóvenes que participaron en la investigación de la que aquí se da cuenta, cuando construyeron relatos en torno a sus experiencias de masculinidad lo hicieron desde una mirada del presente que rescataba y reconstruía fragmentos del pasado. Su ahora estaba mediado por el recuerdo (la reconstrucción) de lo vivido y era desde esos episodios, en este caso vinculados con sus experiencias y relaciones escolares, desde donde hilvanaban los significados que daban sentido a su aprendizaje de la masculinidad.

Desde este marco, en el presente estudio se adoptan dos estrategias metodológicas. La primera se sitúa en *la perspectiva narrativa de investigación* (Clandinin y Connelly, 2000) y como método de análisis se adopta en la tematización que se utiliza en las *historias de vida* (Goodson, 2004). Recorreremos de forma breve ambas aproximaciones metodológicas.

La *perspectiva narrativa* se distancia de la idea tradicional sobre la investigación como productora de conocimiento, para optar por formas de comprensión de la realidad en la que los sujetos están implicados. Para ello se trabaja con relatos de experiencias de los sujetos: “lo que yo digo que he vivido”. Este enfoque no se reduce sólo al campo biográfico sino que incluye el marco cultural, social e histórico. Los relatos no se trabajan como evidencias externas sino como un espacio narrativo de relación e interpretación, pues son las propias experiencias del sujeto (del pasado y del presente) y de los investigadores las que sirven de base a la construcción de una investigación que se presenta como un relato. En este sentido, la relación entre colaborador e investigador forma parte de la narrativa y es fuente de conocimiento. Adquiere, por tanto, su valor de las pautas y temas que aparecen en el relato con la finalidad de señalar sus variaciones y discontinuidades.

La validación se realiza entre los sujetos participantes con el apoyo de un grupo de referencia. Lo que dota a la investigación de un carácter coral. La narración no es nunca cerrada, siempre deja un espacio para otros lectores. Esta perspectiva lleva a que todos los participantes puedan re- pensarse en las diferentes fases de construcción del relato.

Si bien no realizamos *historias de vida* a partir de las conversaciones con los jóvenes, la manera de tematizar las entrevistas se relaciona con la estrategia utilizada en ellas (Müller *et al.*, 2007). Las historias de vida nos permiten reconstruir trayectorias y posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, relacionadas con derivas históricas y circunstancias sociales. Su fundamento parte de reconocer que el pasado influye en el presente y que su exploración, mediante la reconstrucción dialógica, facilita la autoconciencia y abre las puertas al reposicionamiento de las representaciones y las actuaciones. Rescatar los relatos de los jóvenes desde esta perspectiva nos permite delimitar algunos de sus procesos biográficos vinculados con la construcción de sus procesos identitarios y de subjetivación en relación con la masculinidad.

El desarrollo de la investigación: el trabajo de campo

Realizar una investigación que implique a jóvenes como colaboradores supone no sólo tener en cuenta una serie de posiciones metodológicas sino también no perder de vista un conjunto de cuestiones éticas. Para colaborar en una investigación que signifique una relación continuada –lo que no sucede cuando responden a un cuestionario que tiene otras implicaciones– los jóvenes no sólo necesitan estar de acuerdo con lo que se estudia, sino que la propuesta en la que participan les ha de resultar atractiva y enriquecedora, en la medida en que les suponga conocer o aprender algo nuevo sobre ellos mismos. Además, claro está, de fiarse del investigador(a) para colaborar con él. Esta confianza se gana con la presencia continuada o mediante un proceso de negociación que puede estar mediado por otras personas que forman parte del entorno positivo del chico. Por otra parte, los tiempos de los jóvenes no son los mismos que los que se mueven y a los que se adaptan los investigadores y el valor de la confidencialidad y el anonimato también se pone en juego.

En nuestra investigación utilizamos dos métodos básicos para recoger las evidencias: las entrevistas y el diario de campo. Para las primeras establecimos un protocolo básico de preguntas que actuarían no como patrón fijo, sino como guión orientativo de temas sobre los que conversar. Éstos, que procedían de los aspectos reseñados en la revisión bibliográfica y que están relacionados con aspectos relativos con el aprendizaje de la masculinidad fueron:

- la definición de ser chico;
- los escenarios o agentes prioritarios de socialización y aprendizaje de la masculinidad;
- los periodos de vida y el aprendizaje de la masculinidad;
- el papel de la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos, las chicas, las mujeres en el aprendizaje de la masculinidad;
- su relación con las masculinidades hegemónicas y subordinadas.

Las entrevistas se celebraron en diferentes entornos negociados con los chicos, con la característica común de que proporcionaran un ambiente de tranquilidad para llevarlas a cabo.

El diario de campo ha sido un registro de los investigadores de las reflexiones, impresiones, dudas, temas, situaciones vividas o pensadas durante las entrevistas; con la finalidad de incorporar sus vivencias en el proceso de la investigación. No sólo para tener control sobre ellas, dejando que aflorasen, sino para situar las mediaciones que estas posiciones revelan del propio investigador. Con ello hemos tratado de cubrir una doble finalidad: dejar que las experiencias de los investigadores se crucen con las de los sujetos colaboradores, construyendo una relación dialógica, y posibilitar un proceso de reflexividad que sirviera tanto de elemento de explicitación de “teorías subyacentes” como de validación de nuestras propias elaboraciones.

#### Perfiles de los colaboradores

Al decidir los criterios para seleccionar a los entrevistados se planteó que, dado que no se realizaría una muestra con representatividad estadística, se buscara un grupo de colaboradores que tuviera una representatividad social, en la medida en que recogiera diferentes tipologías de sujetos, de acuerdo con su posible aprendizaje de la masculinidad y siguiendo los criterios recogidos por investigaciones que se han movido en parámetros similares (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006). De esta manera, el perfil de los jóvenes que participaron en las entrevistas queda reflejado en la tabla 1.

Pensamos que los 18 entrevistados representan, por su ubicación social, origen cultural, identidad sexual y relación con el cuerpo, a una buena parte de las posibles configuraciones en torno a las masculinidades que hemos visto reflejadas en la bibliografía.



TABLA 1

*Perfil de los jóvenes que participan en las entrevistas*

Autodefinición	Observaciones
<p>1) Miki1. 18 años. Estudiante de Ingeniería química: Soy de una familia de clase media-baja, mi padre es oficinista administrativo. Mi madre murió cuando yo tenía nueve años y desde entonces se ocupó mi hermano mayor que ahora tiene veintinueve años. Siempre me he llevado bastante bien con mis profesores y con la gente de mi escuela. Me ha sido siempre bastante fácil estudiar y aprender. Siempre me he interesado mucho por la lectura. Muchas veces se han metido conmigo por cosas de éstas pero ni me importa o he aprendido a que no me importase.</p>	<p>Fue el primero de los jóvenes entrevistados. Sus aportaciones nos ayudaron a perfilar el resto de las entrevistas.</p>
<p>2) Luka. 16 años. Estudiante de primero de bachillerato: A mí me llaman 'friqui' muchas veces porque conozco todos los grupos (musicales) que me gustan, o todos los autores de los libros que me gustan, o de la mayoría de los directores ya lo he visto todo y me gusta saber cada vez más de ellos. No me gusta estar influenciado por nada, sólo por mí mismo.</p>	<p>Acude a un instituto de Barcelona. Quiere estudiar Filosofía.</p>
<p>3) Silvestre. 20 años. Estudiante de Bellas artes: Llego a la conclusión de que no he aprendido a ser hombre. Desde luego soy hombre, físicamente, pero he fracasado al aprender a ser un hombre tal y como la cultura lo espera de mí. He decepcionado como hombre a mi madre, que espera de mí que mi objetivo en la vida fuese hacer dinero, y lograr que éste se reproduzca, casarme y crear una familia. He fracasado como hombre porque no tendré el poder suficiente para seducir a la mejor hembra. Aún así me considero hombre, con una parte femenina muy desarrollada, y una parte masculina cada vez más aceptada. Mi parte femenina aún le teme a los afectos, a sentir, y mi parte masculina es poco sociable y poco activa. Aún así me considero hombre, porque no soy un hombre a medias. O tal vez simplemente soy hombre porque tengo pene, y eso me hace distinto de una mujer.</p>	<p>Militante en diferentes colectivos de sensibilidad gay. Después de realizar la entrevista, nos envió un texto escrito en el que desarrollaba algunas de las reflexiones que había hecho en persona.</p>
<p>4) Miki2. 18 años. Estudiante de Sociología: Todavía me estoy buscando porque creo que toda mi vida me la pasaré buscando, pero si es la masculinidad, me estoy buscando en todos los sentidos, porque no hay una definición, ni la encontraré nunca..., si buscamos una definición médica soy transexual; si he de buscar una definición social soy un hombre y si buscamos mi definición, soy una persona y considero que es muy difícil llegar a un acuerdo con todo eso.</p>	<p>Es un transexual masculino que en el momento de la entrevista no se hormonaba y ahora sí. Militante de diferentes colectivos transexuales masculinos.</p>
<p>5) Abdul. 15 años. Estudiante de cuarto de ESO: Mis hobbies pues no sé, un poco de todo: jugar al fútbol, estudiar, hacer actividades extraescolares y aprender la cultura árabe.</p>	<p>Ha nacido en Barcelona. Su padre y su madre lo hicieron en Marruecos. Acude a un instituto público de una ciudad cerca de Barcelona. Su padre es presidente de una sociedad cultural árabe.</p>

(CONTINÚA)

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Autodefinición	Observaciones
<p>6) <b>Edison. 17 años. Estudiante de cuarto de ESO:</b>            Juego a básquet, y a veces salgo con mis amigos. No tengo más hobbies.</p>	<p>Nació en Ecuador y llegó a Barcelona cuando tenía 12 años. Acude a un instituto público de una ciudad cerca de Barcelona.</p>
<p>7) <b>Alberto. 16 años. Estudiante de cuarto de ESO:</b>            Mis hobbies son dibujar, hacer artes marciales, escuchar música clásica, una cosa rara, la gente ya lo dice. Y no sé no, no hago nada especial, me siento bien, bueno dentro de lo que cabe, bueno no sé, supongo.</p>	<p>Acude a un instituto público de una ciudad cerca de Barcelona.</p>
<p>8) <b>Pau. 15 años. Estudiante de cuarto de ESO:</b>            Creo que soy diferente, me veo diferente a los otros chicos. Intentas hablar con alguno de ellos y la mayoría no sabe. Hay alguno que sí, pero yo creo que soy diferente en la manera de pensar y de ver las cosas.</p>	<p>Acude a un instituto público de un pueblo cerca de Barcelona.</p>
<p>9) <b>Roberto. 15 años. Estudiante de cuarto de ESO:</b>            Me queda mucho por la vida, por crecer, por ser hombre, lo que es ser hombre. Ahora más que nada soy un crío, soy un chaval y tengo mucho por saber.</p>	<p>Acude a un instituto público de un pueblo cerca de Barcelona.</p>
<p>10) <b>Daniel. 16 años. Estudiante repetidor de cuarto de ESO:</b>            Tú eres más fuerte psíquicamente y de cuerpo, tienes más fuerza y eres más fuerte también en todo.</p>	<p>Acude a un instituto público de un pueblo cerca de Barcelona. Con problemas en el instituto y pendiente de expulsión.</p>
<p>11) <b>Ali. 15 años. Estudiante de cuarto de ESO:</b>            Yo con el resto de la gente me veo bien porque ser musulmán tampoco implica tener que vivir de otra forma, tener que hacer cosas diferentes a los demás. Estudias igual, juegas igual, haces los mismos deportes.</p>	<p>Ha nacido en Barcelona. Su padre y su madre emigraron desde Marruecos hace 20 años. Acude a un instituto público de un pueblo cerca de Barcelona. Según su profesora de Ciencias Sociales es un estudiante que sobresale del resto, pues obtiene con frecuencia calificaciones de sobresaliente.</p>
<p>12) <b>Gerard. 15 años. Estudia cuarto de ESO con éxito académico:</b>            Valoro lo que tengo a mi alrededor. Tengo una gran suerte de tener una familia que me gusta mucho y unos amigos que también son agradables.</p>	<p>Acude a un instituto público de un pueblo cerca de Barcelona.</p>
<p>13) <b>Ferran. 15 años.</b>  <b>Estudia cuarto de ESO sin mucho éxito académico:</b>            Me definiría como que soy un poco nervioso, que tengo un carácter un poco extraño. No sé definirme muy bien.</p>	<p>Acude a un instituto público de un pueblo cerca de Barcelona.</p>
<p>14) <b>Sakone. 16 años.</b>  <b>Estudiante de Formación profesional (administrativo):</b>            Al principio me costó bastante aceptar que tenía discapacidad. Estuve unos años con una gran depresión pero creo que ya lo tengo superado. Pienso que el cuerpo no es lo que de verdad importa. Lo que importa es la mente. Desde que era pequeño me he preocupado por leer mucho y saber lo que pueda enriquecerme la mente.</p>	<p>Tiene espina bífida. Acude a una escuela de atención especial.</p>

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Autodefinición	Observaciones
15) <b>Ciclón. 18 años. Estudiante de Ciencias ambientales</b> Cuando me toca decidir digo que soy como una paradoja. Es como si fuera unas contradicciones que tienes. En algunos momentos te sientes muy fuerte y en otros te sientes muy débil. Y necesitas como sentirte más fuerte.	El reconocimiento público de su homosexualidad le supuso vivir una fuerte ansiedad familiar.
16) <b>Edu. 16 años. Estudiante de primero de bachillerato</b> Soy una persona que me gusta esforzarme por aquello que me gusta, que... me gusta el deporte. Me gusta estar con gente, salir, vaya. Soy bastante abierto a conocer gente... y siempre intento que haya en el grupo buen ambiente.	Acude a un colegio de titularidad religiosa.
17) <b>Jacobo. 16 años. Estudiante de primero de bachillerato</b> Soy un chaval listo, me gustaría dedicarme a la empresa, dirigirla, llevar la economía.	Acude a un colegio de titularidad religiosa.
18) <b>David. 16 años. Estudiante de primero del bachillerato</b> Siempre he sido una persona bastante escéptica en relación a este tema y he intentado siempre esquivar aquellos modelos predeterminados de femenino, masculino, porque creo que es bastante absurdo e intento ir un poco contra corriente en este sentido.	Acude a un colegio de titularidad religiosa.

### Un marco para el análisis de las entrevistas

Una cuestión a considerar en esta investigación es qué tipos de criterios se adoptan para la tematización de las entrevistas una vez realizadas. A este respecto Marton, uno de los fundadores de la “fenomenografía” considera que: “la entrevista fenomenográfica debería facilitar la tematización de aspectos de la experiencia de una persona que no han sido tematizados previamente, y concluye señalando que este proceso podría cumplir una función pedagógica” (Marton, 1994, en Richardson, 1999:69).

En esta misma línea, Bourdieu (1992, en Richardson, 1999:70) señala que los investigadores sociales deben procurar imponer conceptos o categorías que son productos del mundo social al que ellos mismos pertenecen. Sin embargo, para preservarnos de los problemas relacionados con el ejercicio del poder y la proyección del investigador sobre las experiencias de los sujetos, y para evitar establecer una relación terapéutica en las entrevistas, lo que parece necesario es “utilizar una perspectiva reflexiva que tenga en cuenta la relación social entre los investigadores, sus informantes y la naturaleza construida de la entrevista en la investigación” (Richardson, 1999:70). En el tipo de estudio realizado tratamos de “centrarnos en las

experiencias de las otras personas poniendo entre paréntesis nuestras preconcepciones basadas en nuestras propias experiencias del tema en cuestión” (Richardson, 1999:70).

Este sería un primer aspecto al que nos enfrentamos y que se relaciona con nuestro posicionamiento ante las transcripciones de las entrevistas. ¿Debemos imponer nuestros temas, en función de la línea que sigue la investigación, o podemos tratar de dejar nuestro juicio en suspenso e intentar sacar los temas de las transcripciones? Vayamos por partes, y definamos primero qué es un tema.

“Un tema puede ser definido como contenido de significado que (1) recorre todas o la mayoría de las evidencias, o (2) un contenido que, a pesar de ser minoritario, es portador de un fuerte carga emocional o factual” (Ely *et al.*, 1991:150). Nos parece interesante considerar esta definición por las repercusiones que puede tener para la tarea práctica del investigador, aunque si queremos escapar de su carácter totalizador podemos (al buscar un tema en el texto) ir a la definición que nos propone Van Manen (1990:87), quien describe “un tema como una forma de capturar el fenómeno que uno trata de comprender; un tema describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida”.

Una vez definido qué es un tema, ahora pasamos a enfocar la cuestión de cómo realizar la tematización cuando tenemos una transcripción de unas 20 páginas por sujeto como ocurre en la investigación que nos ocupa.

Una primera postura es que los temas salgan de las comparaciones que hagamos de los datos de los que disponemos, sometiendo las transcripciones a un proceso iterativo e interactivo de análisis para identificar las categorías fundamentales de la descripción en los datos, ejemplificando cada uno de ellos con citas relevantes y con referencias de otros autores que tratan el tema y con las que podemos poner en relación nuestras tematizaciones. Marton y Säljö (1984, en Richardson, 1999:70) ponen el énfasis en que las categorías deben salir de las comparaciones llevadas a cabo con los datos (lo que significa leer y releer para “captar” donde puede haber categorías o temas) algo que, por lo general, en los análisis de contenido se suele llevar a cabo con anterioridad y se impone a los datos

En nuestro caso, las entrevistas mantenidas con los sujetos se analizaron desde dos perspectivas: *a)* desde su propia narratividad, lo que significaba prestar atención a cómo evolucionaban y se trataban los temas planteados, y *b)* siguiendo una perspectiva “fenomenológico-hermenéutica” que nos

permitiera llevar a cabo una tematización del contenido para vislumbrar lo que era común a todos los sujetos y lo que los diferenciaba.

Una vez realizadas las entrevistas, nuestro objetivo fue dialogar con las evidencias obtenidas a partir de los siguientes ejes temáticos, que en parte se encontraban en la bibliografía sobre el tema y en parte emergían del diálogo con las transcripciones:

- 1) La definición de qué es ser chico
- 2) La identidad sexual
- 3) El papel de la familia
- 4) El papel de la escuela y el aprendizaje entre iguales
- 5) El papel de las mujeres
- 6) El papel de los medios de comunicación

Aunque estos temas no agotaban los posibles recorridos que se podían establecer en el diálogo con este grupo de jóvenes, nos permitieron elaborar una serie de relatos que constituyeron parte de la contribución de este estudio. De ellos, y para este artículo, hemos adaptado el referido al papel de la escuela y la relación entre iguales en la construcción de las masculinidades.

### **El papel de la escuela en la construcción de las masculinidades**

En la teoría y la historia de la educación la escuela, como institución social encargada de transmitir determinados conocimientos, valores y comportamientos, ha sido configurada tanto como aparato de reproducción ideológica como de emancipación de los individuos y posibilitadora de construcción de identidades y subjetividades. En la actualidad, la experiencia vital de una importante cantidad de chicos y chicas de entre los 3 y los 16-19 años tiene lugar en la escuela y en las relaciones con el grupo de iguales que en ella se generan. Es el lugar en el que pasan un promedio de cinco a nueve horas diarias, unos 200 días al año. Una cantidad de tiempo que sólo parece superada por la que pasan expuestos a los medios de información y comunicación (Roberts, Foehr y Rideout, 2005). De ahí que algunos de los jóvenes participantes en esta investigación significasen desde el inicio su importancia:

La escuela, después de casa, creo que es el segundo sitio donde más estás durante el día y también muchas cosas de las que sabes las aprendes en la escuela (Alí).

Sin embargo, la importancia y la influencia de la escuela quedan matizadas por el conjunto de experiencias vitales de los individuos.

No te negaré que haya cosas que me hayan influido, evidentemente que sí, claro que no te lo negaré. Seguramente si has ido a una escuela de elite o has ido a otra escuela, evidentemente que sí, pero es que después hay otras cosas tan bestias que te influyen mucho más (Miki2).

Sin embargo, no todos los chicos reconocen la influencia de esta institución. Sobre todo en una edad en la que se muestran preocupados por *ser ellos mismos y no dejarse manipular* y minimizar la ascendencia del entorno. De ahí que no sorprenda que Edison ponga de manifiesto su resistencia o su falta de conciencia sobre la huella que la escuela pueda dejar en él:

[La escuela no me ha influido] porque, tanto fuera como dentro soy el mismo, o sea no, no cambio, francamente yo soy muy callado, me gusta irme a sentarme solo a mi bola (Edison).

Una posición que puede dificultar la reflexión sobre las pautas y modelos imperantes que van siendo asumidas de forma *natural*, sin tener conciencia de ello. Del mismo modo que puede entorpecer procesos de cuestionamiento de las propias creencias y valores con el fin de elegir un posicionamiento personal, no sólo el que viene marcado por la propia cultura.

La función de la escuela en la construcción de la masculinidad se ha estudiado tanto en los primeros años de escolaridad (Keddie, 2003) como en la educación secundaria (Martino y Meyenn, 2001; Martino y Pallota-Chiarolli, 2006). En uno y otro contexto parece confirmarse que “las exigencias del mundo de la escuela se encargan de (re)producir un modelo masculino vinculado a la fortaleza física, a la viveza, a la irresponsabilidad y al abuso físico contra los más débiles y contra las mujeres” (Callirgos, 2003:73). Para Martino y Pallotta-Chiarolli (2006), por ejemplo, las materias escolares están construidas como jerárquicamente opuestas y polarizadas en sus articulaciones de género y son heteronormativas en las manifestaciones de masculinidad/feminidad, actividad/pasividad, fisicalidad/emocionalidad, dureza/blandura. Algo a tener en cuenta si se lleva a cabo un estudio sobre las articulaciones de género en el currículum y en las prácticas de aula.

En el plano concreto de la construcción de las masculinidades contemporáneas, desde la década de 1980, contamos con investigaciones que señalan los sentidos de la influencia de la escuela y el papel que representa y podría representar (Callirgos, 2003; Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Rodríguez, 2007, entre otros). En los siguientes apartados consideramos las aportaciones de éstos y otros estudios como marco para el análisis de las entrevistas llevadas a cabo.

### Espacios privilegiados de encuentro

La importancia de la escuela como perpetuadora o cuestionadora de los roles de género vigentes en cada sociedad ha sido reconocida y argumentada, primero, desde el campo de los estudios feministas y más tarde desde los de masculinidad. Así, para Tomé (2001:88):

La escuela –como espacio socializador que es– no sólo transmite estereotipos de género sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género. [Esto] nos anima a pensar en la escuela como una institución que, además de transmisora de conocimientos, trasmite normas, principios, reglas y valores.

Para Connell (1998) cada centro de enseñanza dispone de su propio régimen de género, que está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. La combinación de todos estos factores configura distintas modalidades de acción que repercuten de forma diferente en la configuración de la identidad personal. Lo que lleva a argumentar a Swain (2002:59) que: “Existen distintas alternativas o posibilidades de *hacerse chico* usando los significados y prácticas disponibles en un contexto escolar concreto, que a menudo están interconectadas con la propia cultura escolar”.

Una cultura en la que el propio papel de los docentes, que actúan como modelos (y contramodelos) o espejos de comportamiento, parece fundamental. Aunque también lo es la cultura de esa *tierra de nadie* entre la escuela y la casa, en la que tienen lugar las relaciones con los iguales, como señala uno de los jóvenes entrevistados en nuestro estudio:

Creo que en este instituto el tema [de la educación en general] más o menos lo hace bien, pero a veces pasan reportajes de institutos por televisión en los que se

ve cómo los profesores dan la materia y de lo otro pasan de todo absolutamente, que no le dan importancia a otras cosas, que ellos vienen a dar la clase y ya está y no vienen de psicólogos ni nada. Creo que en este instituto este trabajo se hace porque la relación con los alumnos es más bien cordial y mucho así de amigos y hablas las cosas tal como son [...] (Gerard).

Gerard pone de manifiesto la importancia de la *escucha* y el interés por el alumnado en la escuela. Algo que corrobora Luka, a quien un profesor de filosofía le ha permitido poner en entredicho la visión tradicional de los roles de género. Aunque la cultura de su entorno familiar ya hubiese contribuido a crear un caldo de cultivo favorable:

Yo no busco ningún tipo de masculinidad en mi vida, busco ser persona. [...] no creo en los estereotipos de chico y chica y las separaciones que hay entre cada uno y que uno puede hacer una cosa y otro no. Entonces intento desarrollarme como persona y como chico, pues porque he nacido así, no sé supongo que es así. [...] esto ha sido seguramente gracias a mi profesor de filosofía de primero de bachillerato [ríe]. Ha sido la influencia más grande de todas aquí y mucho por parte de mi familia, también son todos muy abiertos y piensan lo mismo. [...] supongo que la familia es muy importante y algún profesor, sobre todo ahora, de aquí del instituto. [El profesor de filosofía] me gusta mucho como explica y nos hicimos amigos desde el primer día porque me gustaba la filosofía, y charlábamos y a veces nos tirábamos los platos [a la cabeza]. [...] como es profesor de filosofía sabe escuchar y te sientes muy bien hablando con él (Luka).

Las aportaciones de Luka y de Gerard remarcan la importancia de la *escucha*, de la conversación, de la discusión entre jóvenes y adultos sobre los *temas de la vida*. Aquellos que van más allá de la repetición de hechos y conceptos y que configuran las visiones sobre nosotros mismos y el tipo de individuos que querríamos (podríamos) llegar a ser. De ahí que bell hooks (1994) [esta autora escribe su nombre en minúsculas] considere las instituciones educativas como lugares de intervención estratégica, teniendo en cuenta lo que las capacidades de autoproblematización de los estudiantes podrían movilizar en el contexto de una pedagogía productiva diseñada para interrogar las masculinidades y sus efectos.



### La construcción de la masculinidad en el espacio de la enseñanza formal

Amparo Tomé sitúa en el *corazón* de la escuela, en el conocimiento que se legitima a través del currículo oficial y de cómo se transmite, lo que constituye una instancia relevante de reproducción e imposición de un mundo, que defiende como *natural*, pero que ha sido construido desde una noción hegemónica y patriarcal de la masculinidad:

[...] las matemáticas y la física sirven como las representaciones de poder racional y la fuerza mental masculina que domina las aulas. Serás un alumno excelente si eres bueno en mates. [...] Las asignaturas están llenas de modelos, conocimientos, prácticas y experiencias masculinas (Tomé, 2001:91 y 93).

Las primeras investigaciones realizadas desde una perspectiva de género llevaron a Askew y Ross (1988) a analizar las formas mediante las cuales las escuelas contribuían a la creación de cierta *atmósfera masculina*. Según ese trabajo, las escuelas perpetraban los valores e ideologías dominantes que coincidían con las de los varones blancos de clase media. Los chicos aprendían a identificarse con el grupo dominante y su sistema de creencias, que recompensaba los logros competitivos individuales en lugar de la colaboración. Para estos autores esto tenía implicaciones claras en la educación y la socialización de los chicos, orientadas a garantizar su rol dominante y prominente en la sociedad.

No obstante, para los chicos de nuestra investigación, así como para ese casi 30% que abandona los estudios sin acabar la enseñanza secundaria obligatoria en España, el mayor problema parece ser la falta de estímulos –no sólo escolares, sino también sociales–, la monotonía, el aburrimiento (Giné *et al.*, 1998; Corea, 2004), la falta de implicación (y preparación) de los profesores y la imposición de unas normas que se viven como injustas:

No es que sea ni muy listo ni muy tonto, pero no sé, la escuela más bien sería que últimamente, yo creo que las personas, y yo me incluyo, la toman como si fuese algo muy monótono. Parece que vivan en una burbuja siempre pasan de la burbuja de estar en casa agobiados a estar en la calle, después de la calle al colegio, y entonces yo creo que hace que sea monótono. Siempre hacemos lo mismo, que si te comportas mal se hace piñón fijo y te sigues comportando mal, siempre ¿sabes? y eso es mucho de la sociedad, del colegio, de la forma de enseñanza, todo falla

[...] la enseñanza son los profesores y se tiene que buscar más adentro, se tiene, por ejemplo, mejorar la enseñanza a los profesores, la pedagogía [...] no todos somos iguales, y un profesor puede ser mejor que el otro (Alberto).

La forma de implicar o no implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje también resulta un factor determinante para que los aprendizajes escolares conecten con las ganas de aprender de los estudiantes y el mundo de interrogantes que les rodea:

Yo creo que sería la forma de enseñar y ya está, porque eso lo marca todo [...] Yo creo que debe ser así, que cuando explique, explique de forma no aburrida, o sea, que no explique como que él lo sabe va y lo suelta y ya está, y quien lo pillá lo pillá y quien no, pues va venga. Yo creo que tendría que ser más bien que el profesor diese esa información a los alumnos de la forma que más convenga con ellos (Alberto).

Alberto, como otros chicos, reclaman un lugar de enseñanza y aprendizaje que les envuelva, en el que su propio proceso de comprensión sea el principal estímulo para el aprendizaje. Un lugar donde los docentes sean capaces de *contener* a quienes se les enfrentan y resisten las normas *ayudándoles* a encontrar su propio recorrido de aprendizaje. Teniendo en cuenta que estudios como los de Giné *et al.* (1998:19) han mostrado que: “hay un sector del alumnado que rechaza de forma radical la escuela y considera que en ella no aprende nada de utilidad”.

En esta línea, algunas investigaciones insisten, de un tiempo a esta parte, en que: “los fracasos escolares, el absentismo escolar, los suicidios y las agresiones en los centros escolares son mayoritariamente masculinos” (Tomé y Rambla, 2001:11).

Para Lomas (2007) una de las causas de este estado de cosas podría ser el modelo dominante de masculinidad que sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí que Lomas aluda al rechazo de los chicos a un orden escolar que consideran *afeminado* y escasamente masculino.

De hecho, las chicas suelen aceptar mejor las normas de la escuela y su sistema de premios y castigos, comenzando a obtener mejores calificaciones y a seguir más tiempo en el sistema educativo. Mientras, como señala

Callirgos (2003:71): “Los varones, por su parte, se ajustan a otro sistema de premios y castigos: aquel que fomenta el pasarlo bien, desenvolverse con soltura, ser agresivo, ser ‘vivo’, fuerte, impositivo, macho, etc.”. Lo que les lleva a mostrar una gran despreocupación por lo que les sucede en la escuela, convirtiendo los conocimientos escolares en algo que poco tiene que ver con ellos y que está más indicado para las chicas:

Pues a veces en el colegio me porto un poquillo mal, y mis padres tienen que venir a hablar con los tutores, esto es lo que hay. La lío un poco. Pero yo a mi hermana siempre la apoyo, aunque no haga esto, aunque no sea igual que yo, porque yo quiero que mi hermana siga, bueno, que haga una carrera, como, de no sé, profesor, o alguna cosa de estas que pueda tener algo, un futuro. Y yo, como a mí me cuesta un poco, los estudios pues, no sé... (Daniel).

Sin embargo, los chicos interesados por el estudio tienen que aprender a vivir con el desprecio de sus compañeros, llegándoles a propinar insultos que apelan a su masculinidad:

Siempre me he llevado bastante bien con mis profesores y con la gente de mi escuela, me ha sido siempre bastante fácil estudiar y aprender y, bueno, siempre me he interesado mucho por la lectura y por cosas de un poco de este tipo y muchas veces se han metido conmigo por cosas de éstas pero ni me importa o he aprendido a que no me importase eso (Miki1).

Como apunta Lomas (2003), parece que la confrontación entre la cultura masculina del patio y la femenina del aula, que se traduce en un rechazo a las reglas del juego académico y en una gran indiferencia ante el aprendizaje escolar, parece dirimirse en los lugares de recreo y en la relación con el grupo de iguales.

Aunque tres de los chicos entrevistados, que asisten a un centro confesional, se muestran sensibles y cuidadosos e insisten a través de la entrevista que no encuentran demasiadas diferencias en cómo son tratados ellos y las chicas:

Las chicas nos tienen que enseñar muchísimas cosas. Y ahora lo estamos viendo, el mundo es suyo, el mundo es suyo. Porque sí, porque ahora estamos en esa época de revaloración de que la mujer sube, la mujer sube y el hombre no hace nada.

Porque el hombre se piensa que lo tiene todo ganado y como cree que lo tiene todo ganado, que no tendrá dificultades para encontrar trabajo, siempre será el propietario, siempre será el director, siempre será el alto cargo, cree que no tiene que hacer nada. Con eso, tienen la tranquilidad de que como son hombres siempre tendrán más números para... Pero eso está cambiando, está cambiando ya lo estamos viendo, que las que realmente le ponen esfuerzo, le ponen ganas, y tienen ganas de superarse a sí mismas, y tienen ganas de llegar a su meta lo más pronto posible son ellas, ellas por que los hombres están mal acostumbrados (David).

Incluso las sitúan como modelos de referencia, que les permiten reflexionar su ubicación como hombres dentro de la lógica del patriarcado y de las relaciones de poder y el sistema económico que han generado y que, obviamente, les favorecen.

### **Fútbol y deportes como espacios de construcción de masculinidades**

Una línea de investigación de especial relevancia para entender los mecanismos de formación de la masculinidad hegemónica ha estado relacionada con el papel del deporte. Dada la presencia dominante del fútbol en nuestro entorno, vale la pena reseñar las investigaciones llevadas a cabo sobre su influencia en la producción de las masculinidades (Connell, 1998; Martino, 1999; Renold, 1997; Skelton, 1997, 2000; Swain, 2000, 2003, 2004) que convergen en señalar la dicotomía de roles a la que se refiere Barbero:

[...] la actividad física educativa, recreativa y deportiva se convierte [...] en un dispositivo a través del cual se enseñan y modelan las “naturales y complementarias” identidades masculina y femenina, y sus correspondientes modelos corporales: el varón es (ha de ser) fuerte, vigoroso, activo, etc., y su sexualidad no es sino una extensión y afirmación de dichas cualidades... La mujer es (ha de ser) armonía, gracia, virtud, etc., tiene que ocultar su sexualidad ya que la iniciativa y el deseo merma su atractivo. Ni qué decir tiene que, en este marco, la homosexualidad se niega, se rechaza, se desprecia: es antinatural, es una enfermedad, es un pecado (Barbero, en Guasch y Viñuales, 2003:357-358).

En línea con esta argumentación, para algunos chicos de nuestro estudio, en el inicio de la pubertad, que coincide con el comienzo de la escuela secundaria, la práctica del deporte marca una separación importante en el aprendizaje de los roles de género:

Cuando ya se empieza a entrar en el instituto y llegas a segundo de ESO, trece o catorce años, ya las chicas no juegan al fútbol, solamente los chicos en la cancha a la hora del patio allá juegan a fútbol y las chicas se acostumbran a quedar o... algunas juegan a baloncesto, porque es menos popular y la mayor parte se pasa los patios hablando, haciendo corros, dando vueltas al patio y esas cosas. Pero casi todos los chicos están jugando o haciendo deporte o corriendo o cuando no están haciendo deporte pues dan vueltas (Miki1).

Mientras distintos estudios han puesto en evidencia que los chicos tienden a dominar las zonas de recreo, sobre todo en las escuelas secundarias (Pechter, 1998), Shelling (1991, en Peachter, 1998) hace notar que al jugar al fútbol, que ocupa mucho sitio y pone en peligro a los que no participan, los chicos se apropian de las zonas de juego y desplazan otras actividades. Este tipo de investigaciones se inscribe en una línea que ha permitido observar que los hombres y los chicos dominan el tiempo y el espacio en la escuela. En una situación en la que ambos están circunscritos para los estudiantes y, en menor medida, para los profesores, los hombres todavía se las arreglan para ocupar más espacio y tener más control sobre su propio tiempo y el de los demás (Pechter, 1998).

Pero las cosas no parecen tan sencillas para todos los chicos. Para algunos, el hecho de no gustarles el fútbol se convierte en un motivo de exclusión:

Lo típico a la hora del patio es que a un chico le guste el fútbol. Es algo con lo que me encontré. Pero no me gustaba, y sigue sin gustarme, y fue uno de los motivos por los que no me podía integrar a la hora del patio, por eso, porque no le encontraba la gracia... acabó con un distanciamiento del resto de los chicos de la clase [...] pero siempre que me obligaban a jugar el partido de final de curso, claro, nadie me elegía porque no sabía jugar, además, elegirme a mí era ir a perder, y lo que se va es a ganar y competir y que alguien ganase no se me exigía, pero había que participar. Después, igual a la hora del patio se crean enemistades que luego igual duran en el resto de la clase si no tienes acceso a divertirse con los otros compañeros, igual luego se extiende (Silvestre).

Aunque resulta imposible generalizar, estas situaciones suelen pasar desapercibidas o no suelen tenerse en cuenta en la mayoría de las escuelas. De ahí que Charo Altable diga haber encontrado entre los chicos:

[...] una mayor desorientación y un mayor afán de hacerse notar, de sobresalir [llevándola a preguntarse] ¿por qué los enseñantes varones (algunos ya empiezan afortunadamente) no se dan cuenta de esta necesidad de los chicos de ser, de construirse como sujetos junto a otros hombres, de otra manera que no sea la tradicional violenta? (Altable, 2001:101).

Esto suele ser así porque en la escuela suele tener lugar lo que nos plantea Anzaldúa (2004:73): “La cultura la hacen aquellos en el poder –hombres. Los varones hacen las reglas y las leyes; las mujeres las transmiten”.

De ahí que argumentemos que un cambio de mirada sobre la masculinidad no es sólo una cuestión de los profesores varones, sino de todos(as) y cada uno(a) de los docentes del centro y las personas que trabajan en él. Porque no se trata sólo de cambiar los modelos y las relaciones entre hombres, sino también los modelos y las relaciones entre mujeres y hombres y entre las propias mujeres.

#### **Fuera (y dentro) de la escuela: el papel del grupo**

Aunque en la escuela y en el grupo de iguales pueden circular distintas formas de masculinidad, la importancia del grupo de iguales en el proceso de validación y profundización de la masculinidad hegemónica ha sido repetidamente señalada por la investigación en este campo (Connell, 1989; Mac an Ghaill, 1996, 1998; Redman, 1996; Skelton, 1997; Swain, 2002, 2003). Un proceso que niños y niñas han comenzado a experimentar antes de llegar a la escuela.

En la experiencia de los chicos que han participado en este estudio, la manifestación más conflictiva y violenta con esta noción de masculinidad se observa entre aquellos que son *diferentes*, sobre todo si no cuentan con un grupo de apoyo. Aunque cada vez son más aquellos que, como en el caso de Gerard, restan toda la importancia a las apariencias físicas y las opciones sexuales y se posicionan no siguiendo ese patrón de masculinidad sino otro más crítico, tolerante y respetuoso:

A mí ahora lo que me preocupa de la escuela, que lo estoy viendo mucho en las noticias, es lo del *mobbing* o *bullying*, pues yo eso ya lo he visto. A mí no, he tenido la suerte de que no me lo han hecho nunca, porque somos un grupo de amigos desde hace muchos años y... Pero sí he visto casos de gente que le han hecho eso, aquí en el instituto y no sé de verdad qué sacan de hacer este

daño. [...] esto también lo he visto, porque hay un chico que no es que sea gay pero, bueno, puede que sí lo sea, no lo sé, pero sí que se le nota un poco eso, como si fuese gay. [...] Yo lo he visto, lo tratan de manera despectiva, incluso le han llegado a decir, o sea, he visto alguna vez que dos chicos se estaban peleando y el único recurso que tenía el otro para decirle cosas que le hacían daño era llamarle gay, y se añadió un grupo de chicos impresionante para decirle eso. Creo que es muy fuerte para él. [...] es que yo creo que si una persona es gay o no, es lo de menos, y que la gente tendría que darle menos importancia porque verdaderamente encuentro que no la tiene. Porque puede ser exactamente la misma relación o mejor con una persona gay que con otra persona (Gerard).

Las dificultades de quienes se sitúan en posiciones hegemónicas de la masculinidad para aceptar la diferencia, se ven claramente reflejadas en la experiencia de Sakone, un chico que tiene un grave problema de movilidad física que le lleva a permanecer en una silla de ruedas. Sus aportaciones denotan el miedo y la agresividad que puede llegar a producir la diferencia a la hora de expresar y vivir formas de masculinidad diferentes a la considerada hegemónica:

La escuela podríamos decir que juega el segundo papel más importante, pero no por los profesores sino por los compañeros. Todos sabemos que los niños cuando son pequeños son crueles y, en la escuela, si no juegas al fútbol y te das de hostias con los chulos eres una mierda. [...] Por suerte yo no he tenido que pegar nunca a nadie. A mí me han llegado a dar palizas que te cagas y, en cambio, nunca me he rebotado. Siempre he repetido una sola frase: “Tengo más dignidad que tú, ya que tú actúas contra mi integridad física y yo no”. [...] La verdad es que a veces me ha ido mal y a veces no, pero yo no he pegado nunca a nadie. La violencia es del Paleolítico. [...] Creo que pasaba porque yo me vacilaba de todos los chulos con cosas que, por edad, no entendían. Entonces se enfadaban y me pegaban. [...] nunca he encontrado apoyo, me he tenido que sacar las castañas del fuego yo solito. [Esta agresividad venía dada por su madurez, las diferencias físicas y de carácter] pero sobre todo por la diferencias físicas. Creo (Sakone).

Como en las investigaciones llevadas a cabo por autores como Renold (2001, 2004) y Martino y Pallotta-Chiarolli (2006), los chicos de nuestro estudio

utilizan distintos medios para negociar su masculinidad no hegemónica. Algunos sitúan la construcción de su masculinidad desde su conciencia de ser diferentes, o *friquis*, como se autodefine Luka.

Hay distintos tipos de *friquis*, pero *friqui* quiere decir algo raro en inglés, y raro es aquel que muchas veces no sigue lo que dicta la sociedad, y también lo es, por ejemplo, el que le gusta o sabe mucho de cosas que para la sociedad en general no tienen importancia. Por ejemplo, hay un grupo que te gusta mucho, conoces todas las letras, o sea, eso que la gente no considera muy importante pero tú te lo sabes todo, solo eso. Esto también es ser *friqui*. Ser *friqui* es ser diferente a la gran mayoría (Luka).

Este ser diferente comporta unas formas de actuación que se alejan de las pautas de conducta normalizadas:

Siempre que bajamos al patio estamos separados, las chicas a un lado y los chicos jugando al fútbol, también son estereotipos. [...] No, yo me iba con mis amigos *friquis* y nos íbamos por ahí, éramos tres chicos y dos chicas y nos íbamos a otro sitio. [...] Nos llamaban *friquis* muchas veces porque no íbamos a jugar al fútbol. [...] Nos diferenciaba que íbamos por ahí a hablar o a jugar a cualquier cosa. [...] Hablábamos con el resto de la clase, lo que pasa es que cuando se ponían a jugar al fútbol, no nos gustaba y nos íbamos a otro lugar (Luka).

Otros eligen la opción que parece satisfacerles más, sin ningún problema aparente, aunque pueda parecer que se contraponen con las expectativas que marcan los grupos de iguales:

Pues no sé, los niños cuando son pequeños siempre están jugando al fútbol y las niñas siempre están jugando entre ellas. Los niños entre ellos y las niñas entre ellas, y eso influye, claro. Ves los niños con los niños y las niñas con las niñas y no sabes si ir con los niños o con las niñas. [...] yo elegí estar con las niñas. [...] Porque son más comprensivas, no sé, creo que son más abiertas de mente, porque los chicos siempre se fijan más en los padres y las niñas en las madres. [Con las niñas] puedes hablar de todo, con los niños la conversación es más limitada. [Con las chicas] puedes hablar de sentimientos, de lo que sientes, no sé si ellas también hablan de ello, con los chicos en cambio sólo puedes hablar de cosas banales (Pau).



Para este tipo de chicos, contar con un grupito con el cual poder compartir su desazón o sus certezas también resulta fundamental. Algo que también había sido destacado por los estudios de Renold (2001, 2004). En nuestra investigación, la necesidad de solidaridad intragrupal en la construcción de formas de masculinidad no hegemónicas, parece particularmente importante en los casos en los que va asociada a la elección de una opción sexual no dominante. Contar con un grupito de incondicionales o íntimos por el que sentirse apoyado, sean cuales sean las opciones que se tomen, parece particularmente importante cuanto más se alejen de la *norma*. Éste es el caso de Miki2, una joven que se siente chico y en un momento dado adopta, no sin problemas, la vía de la transexualidad:

Después, cuando ya lo dije [...] es que quiero que me traten en masculino, mi círculo de amigos, que siempre se agradece, siempre has de tener uno, pequeño pero uno, me comenzó a tratar en masculino. Hace..., pues, en cuarto de ESO o primero de bachillerato, y así fue pasando y ¿qué pasa?, que todo el instituto lo sabía pero sólo me trataban en masculino cuatro o cinco personas. Entonces, claro, para ellos es la vergüenza, la vergüenza, lo saben, te machacan, te hacen putadas como pueden, pero sólo aquellos que están cerca de ti están allá, y esto es lo que se agradece, porque es gente que estará siempre, ¿sabes? Que nunca te harán daño (Miki2).

En nuestro estudio el vínculo con las chicas y el papel que juegan en la relación con la masculinidad es un aspecto diferencial con respecto a los trabajos que Renold (1997; 2004) ha realizado en este campo. Él sostiene que los chicos que se orientan hacia una masculinidad no hegemónica intentan remarcar su distancia en relación con lo femenino, hasta el punto que la oposición mostrada hacia las mujeres, a todo lo referente a la femineidad, es mayor que la expresada por otros chicos. La diferencia, que puede ser cultural y de clase social, es que los que han colaborado en nuestra investigación, además de encontrar complicidad y compañía en las chicas, se sienten en ocasiones más a gusto con ellas que con los varones. Y esto es independiente de su orientación sexual o de sus aficiones deportivas:

Muchas veces me he sentido diferente del resto de los chicos porque ven a las chicas como alguien que normalmente no ha de estar con ellas. Ahora ya no

tanto, pero antes, de pequeños, las chicas, como que eran algo aparte. A mí nunca me ha pasado esto, estaba con ellas y muchos se metían conmigo... no sé por el hecho de estar con ellas... [...] yo que sé, en vez de ir a jugar al fútbol, un día pues me quedaba con ellas hablando y no era sólo yo, pero... (Edu).

Es por ello que algunos de los chicos de nuestro estudio no parecen estar dispuestos a perderse la riqueza que les ofrecen las visiones del 50% de la humanidad.

Creo que hay mucha riqueza en uno y otro punto y que mucha gente no la sabe ver por estas barreras y obstáculos que la sociedad ha intentado poner, pero que muchas veces son totalmente absurdas. [...] Yo creo que no nos hemos de limitar a ir con un grupo de personas. Y menos con un grupo de personas de tu propio sexo. Yo siempre, eso, cuando la gente comienza a formar un grupo de amigos de tu mismo sexo, los chicos con los chicos, las chicas con las chicas –supongo que es normal por la época–, pues yo siempre he intentado ir a buscar la riqueza de las aportaciones que me pueden dar los dos. Nunca he sido una persona de un solo grupo, me he movido mucho, ahora aquí, ahora allá, ahora a ver qué me dice éste, porque todos tienen algo que decir, todos tienen algo que opinar, todos tienen algo que aportar. Mucha gente, a veces sí, a veces me pregunta: “Y tú, ¿cómo es que vas tanto con las chicas?” Y yo no tengo ningún problema con eso (David).

En ese sentido las vivencias de nuestros colaboradores parecen estar más en sintonía con las observaciones de Martino y Pallotta-Chiarolli (2006) en el sentido de que consideran las relaciones con las chicas como espacios sociales importantes en los que pueden legitimar y expresar una forma de intimidad negada en su relación con otros chicos. Aunque de nuestra información no podemos llegar a la conclusión, como afirman estos autores, de que las relaciones de los varones con las mujeres parecen funcionar como compensación de la falta de intimidad en la amistad con los chicos.

Para nosotros concebir estas relaciones como una compensación significaría entender que sólo la relación entre chicos es algo pleno, algo a lo que no le falta ningún ingrediente, por lo que no tendría sentido relacionarse con las mujeres desde la noción de amistad si no fuese para subsanar

una carencia. De lo que se podría inferir que las únicas relaciones que se pueden establecer con las mujeres son las amorosas o sexuales, algo totalmente en línea con los valores de la masculinidad hegemónica. Y parece obvio que éste no es el sentido que los chicos de nuestro estudio otorgan a las relaciones de amistad con sus compañeras.

### **El gran vacío: el sexo y el género**

Construirse como hombre –o mujer–, independientemente de la noción de masculinidad en la que uno se sitúe y la orientación sexual que se asuma, no suele constituir, parodiando al film de Charles Gassot (1998), “un largo río tranquilo”. Los jóvenes comienzan pronto a descubrir en la escuela la diferencia entre ellos y las otras:

Pues... no sé, yo creo que fue en un momento... porque, claro, de pequeño siempre nos cambiábamos en el mismo vestuario, yo que sé, en el parvulario cuando ibas a piscina todos en el mismo vestuario. No sé, me parece que era en segundo de primaria, o así, que ya nos empezaron a separar, pues, ya ahí, te empiezas a dar cuenta... porque nos separan, ¿no?... (Edu).

Y poco a poco van redescubriendo y resignificando sus propios cuerpos y el de los otros chicos y chicas, y los comienzan a ver como algo diferente.

Entre los diez y los doce, empiezas a notar el cambio y ya a los catorce, bueno, más a los trece, en cuanto entras en el instituto las chicas ya son otro mundo, ya son esas raras que no sabes si acercarte o no (Miki1).

La escuela actual, creada para transmitir los saberes emergentes del florecimiento de las ciencias y las letras a partir del siglo XVII, se encuentra mal pertrechada para asumir otro tipo de relaciones educativas que vayan más allá del recitado de las lecciones. La principal función adjudicada a esta institución es la de hacer de mediadora entre los estudiantes y los saberes instituidos por la ciencias y las humanidades, pero no suele plantearse cómo facilitar su acceso crítico y contrastado a los saberes de la vida. Para Tomé (2001:91):

La marginalidad de temas de importancia como la sexualidad, las expectativas de vida, la paternidad, las relaciones humanas, etc. Las prácticas educativas ensalzan

el esfuerzo individual y competitivo sobre el esfuerzo colectivo y en colaboración. El autoritarismo es más valorado que la comprensión. El glamour de las materias científicas por su objetividad y esencialismo sobre las humanistas, que son culturales, interpretativas y subjetivas.

Sin embargo, la escuela en ocasiones abre espacios para que entren otros temas que van más allá de los contenidos, y que permiten a los estudiantes, como en el caso de Alí, explorar cuestiones que le posibilitan establecer relaciones que tienen que ver con el sentido de ser que están buscando:

Aparte de todas las asignaturas que hay, las de siempre, matemáticas, catalán, sociales, también hay tutorías, allí ya hacemos conferencias y charlas sobre eso de la sexualidad, sobre la maduración, los cambios del cuerpo. El otro día hicimos una excursión [organizada por el instituto] aquí al hospital, al ambulatorio, nos hablaron sobre la sexualidad y los cambios que produce cuando creces. [...] Aprendí, no sé, los tipos de... cómo se llamaba, los tipos de... no, no me acuerdo, los condones, el DIU, todo eso, los... [anticonceptivos, le ayuda la entrevistadora]. Sí eso, los tipos de anticonceptivos que hay y cómo se usa cada uno, para qué sirve, cuál tiene menos eficacia, cuál tiene más, qué tienes que hacer si un día no usas condón, que recomendaciones tienes que hacer, si algún día tienes alguna duda dónde tienes que ir, en definitiva todo lo relacionado con la sexualidad. [¿Te pareció interesante?, pregunta la entrevistadora] Sí porque, a ver, había cosas que ya sabía porque también las hablamos en el cole y eso pero también aprendí cosas nuevas y eso siempre está bien, para saber. [En el instituto] nos habían dicho que hay que usar el preservativo, a qué edad tener relaciones sexuales, qué tipo de anticonceptivo es el más eficaz, cómo se utiliza. Pero allí ya, a lo mejor, te lo especifican más, te ayudan más y te dan a lo mejor un condón, lo tocas, lo pones, a lo mejor en un dibujo de esos, en un peluche, o sea es más práctico, y ya lo vives, como si ya tuvieras una experiencia, más o menos de cómo tendrías que hacerlo (Alí).

Pero a pesar de estos espacios para la información, en general, la escuela se sigue configurando como un espacio limitado para el intercambio de experiencias, descubrimientos, dudas, inquietudes y miedos en el terreno de la sexualidad. De ahí la importancia que cobra la relación con los iguales para enjugar y compartir la propia angustia del descubrimiento del mundo. Los temas que realmente preocupan a los estudiantes los hablan con los amigos. De ahí, de nuevo, la importancia del grupo de iguales donde

es posible cuestionar las visiones hegemónicas de la masculinidad y las pautas de sexualidad dominantes:

Por un lado, se está más cerrado, al menos entre los chicos, no se comenta demasiado, es más una cuestión propia que da un poco de vergüenza comentar con los demás y entonces, en ese despertar, pues cada uno en su casa, con el amigo de toda la vida, en grupos pequeños, cerrados hablando contándose sus cosas, las pruebas. Y el gran héroe que siempre es un chico de un curso superior, o una revista o pasar por delante del quiosco, eso también es muy importante y se acaba haciendo grupos en los que se empieza a usar insultos y a usar los tópicos sobre las mujeres, sobre que te encontrarás con una mujer aquello, típico de las películas: “Yo soy un macho y me cepillo a veinte en cinco minutos”. Entonces eso ya cuando se es muy pequeño, bueno, cuando se tienen diez o doce años y conforme vas subiendo, cuando alguien suelta eso, sale el comentario sarcástico de: “Porque no aguantas más”, y ya se empieza a abrir un poco más, se empieza a comparar, se empieza a hablar de las compañeras: “Oye, y tú con cuál estarías, tal y cual, qué bien, qué guapa que está, qué bien que está, esa o la otra, pues a mí no me gusta”..., y ya es un poco más de compartir, pero siempre en grupos más pequeños que los de deporte de mostrar la fuerza, son grupos más cerrados. Es como si se partiese, la mitad de los temas se pueden tratar en el grupo amplio pero la otra mitad en grupos cerrados de dos, tres que hablan de sus cosas, no dejan entrar a nadie más, por supuesto, ni por asomo comentarle a una chica algo de esto, una chica que sea del grupo de amigos (Miki1).

De ahí que los chicos no sepan cómo afrontar la perplejidad que les produce el comportamiento diferente de un compañero de instituto y la dificultad que encuentran en situar la masculinidad fuera de la concepción dominante sobre el binomio chico-chica:

Hay un chico que no es que sea gay pero, bueno, puede que sí lo sea, no lo sé, pero sí que se le nota un poco eso, como si fuese gay, y se ve que está todo el día con las chicas. Si queda con alguien pues va con las chicas y, no sé, los chicos ya lo tienen como fuera del grupo de chicos, o sea, tú ya no eres ni un chico ni una chica, una cosa rara (Gerad).

La escuela, como han mostrado investigaciones como la de Martino y Pallotta-Chiarolli (2006) parece particularmente mal preparada para acoger y dar

salida a las nociones de masculinidad y las opciones sexuales no hegemónicas. El propio profesorado, como han señalado hooks (1994) y Pallotta-Chiarolli (1995, 1999), siente miedo de abordar temas como la homosexualidad por el daño que pueden causarle a su reputación y, de ahí, los riesgos personales y profesionales que perciben. Aunque, como ocurre en el caso de uno de los chicos entrevistados, algunos docentes tampoco se presten a considerar ni calibrar el efecto que la expresión de sus propias creencias y convicciones pueda tener en los estudiantes:

En segundo de bachillerato fue de lo más *heavy* porque se me cayeron todos mis esquemas de una profesora que tenía, que era la más liberal, la más de todo el bachillerato. Era la de filosofía. Y nada, comentando no sé qué, estuvimos hablando y dos chicos a los que también se los dije [que era homosexual], lo comentaron, pero vale, a tan alto volumen que se enteraron hasta en el patio. Y nada, vino la profesora y me dijo: “Ciclón, ¿no será verdad?” Y yo le dije: “¡No, no, no!” Y dijo: “Menos mal, porque tenía muy buena imagen de ti” (Ciclón).

Silvestre, uno de los chicos entrevistados, cuyo paso por la escuela y el instituto no le facilitó la construcción de una masculinidad no hegemónica, señala que nadie le habló en la escuela de que podían existir otras masculinidades, otras identidades sexuales, y que nadie le ofreció un lugar para hablar de sus emociones y sentimientos.

Hasta octavo de EGB no, y bueno, todo el tiempo que estuve en la escuela no, entre los compañeros podía existir ¿no?, como algo positivo. Más tarde en el instituto recuerdo la clase de ética, me parece, no sé si en primero de BUP, tampoco mucho, siempre como un caso posible, un caso que existe, no se sabe dónde pero existe. Pero que yo recuerde en la escuela no (Silvestre).

La experiencia de Silvestre pone de manifiesto cómo la “objetividad” y “neutralidad” de las materias impartidas en la escuela difícilmente pueden conectar con los problemas reales de los estudiantes, lo que hace que, con frecuencia, resulten vacías de contenido y carentes de un interés personalizado. Sin embargo, este silencio oficial de la escuela lo llena de forma paradójica el exceso de ruido producido por la rapidez con la que se propagan las noticias sobre las prácticas sexuales del alumnado. Sobre todo si no son consideradas dominantes o normales:

El problema que yo tenía era que veía que, como en todas las escuelas, era una escuela enorme con muchos alumnos, tenía problemas en mostrar lo que yo era, y si tenía pareja pues no tenía problemas en relacionarme con ella y todo el mundo lo sabía y el problema de las escuelas pienso que es que todo se sabe, todo. Si un día le das un beso a una chica al día siguiente toda la escuela escribirá en las paredes que hay una auténtica “bollera” en tal clase (Miki2).

El fenómeno del secreto a voces, a falta de una política educativa que se proponga atender de forma reflexiva y crítica los tránsitos afectivos y sexuales del alumnado en el proceso de construcción de sus masculinidades –o feminidades– y orientación sexual, lleva a quienes son distintos a vivir con un estigma:

Yo desde sexto me planteé las cosas, yo era una bestia, pero es verdad, se me ocurrió, no tuve otra idea que decir que me gustaban las chicas, y esa fue la primera catástrofe que hice, pues, claro, desde sexto ya llevas la cruz. Y la cruz va pasando de año en año. [...] Este proceso lo llevé como pude porque, evidentemente, se te ocurre decir que eres lesbiana en ciertos sitios y evidentemente ¡joj! En los vestuarios, pues no sé qué, el no sé cuantos, en las clases, todas las clases reducidas... se pasa mal porque la gente tiene mucho miedo, no es que te odien, no..., pero es que tienen miedo, o sea las chicas en una clase reducida no se sentarán nunca a tu lado si sospechan de que podrías ser lesbiana. Es así en todos los círculos (Miki2).

La experiencia de chicos como Silvestre y Miki2 constituyen de hecho la punta del *iceberg* de la indiferencia de la escuela ante las problemáticas asociadas con el propio desarrollo y el aprendizaje de la sexualidad y de los roles de género.

### Para transitar otros caminos

Vivimos en un mundo en el que sobra información, en el que cualquier persona que sepa leer y escribir puede acceder a todo tipo de datos, visiones e interpretaciones sobre prácticamente todo, en el que la infancia y la adolescencia ya no existen como lugares propios porque niños, niñas y adolescentes oyen todo y ven todo (Postman, 1988; Buckingham, 2000). Sin embargo, no existe ninguna institución que los(as) ayude a explorar de manera crítica y personal su forma de construirse y posicionarse como

hombres –y mujeres–, a entender y valorar su propia opción sexual y la de los otros. ¿Dónde aprenderán, de forma consciente, emocionalmente situada y socialmente cuestionadora, a convertirse en el tipo de hombre y mujeres que les gustaría llegar a ser y discutir y contrastar el efecto de sus opciones y acciones en ellos mismos y en los demás?

No queremos dar a entender aquí que estamos pensando en aumentar el currículo con una nueva asignatura. Nada parecido. Para nosotros, los aprendizajes de la vida, desde el de la identidad sexual y de género hasta el sentido de la ciudadanía y la forma de estar en el mundo, no pueden constituir una pieza más de un currículo tecnocrático que recorta, descontextualiza y trivializa los saberes y los convierte en ítems para recordar y olvidar después del examen.

Pensamos en otro tipo de lugar, en otra escuela donde las personas que se acerquen a ella no tengan que dejar su identidad en la puerta, ni perpetuarla de manera acrítica. En un lugar donde el aprendizaje de lo que realmente importa en la infancia y la adolescencia sea una experiencia consciente y problematizada durante todo el tiempo de permanencia y que actúe de mediador significativo de las vivencias de los estudiantes en el conjunto de las instancias de socialización.

## Referencias

- Altable, Charo (2001). "Educación para el amor, educación para la violencia", en N. Blanco (coord.) *Educación en masculino y femenino*, Madrid: Akal, pp. 99-110.
- Anzaldúa, Gloria (2004). [1987]. "Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan", en Varias autoras, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, Madrid: Traficante de sueños, pp. 71-80.
- Askew, Sue y Ross, Carol (1988). *Boys don't cry: boys and sexism in education*, Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
- Badinter, Elisabeth (1993). *La identidad masculina*, Madrid: Alianza.
- Brooks, K. y McConville, Ch. (2000). "Wussy boys: Young people and the remodelling of masculinity in the new millennium", *The Manning the Next Millennium Conference*, Gold Cost, 1-2 de diciembre.
- Buckingham, David (2000). *After the dead or childhood. Growing up in the age of electronic media*, Oxford: Polity Press.
- Butler, Judith (2001) [1999]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós.
- Calligros, Juan Carlos (2003). "Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina", en C. Lomas (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona: Paidós, pp. 55-82.



- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connell, Robert W. (1989). "Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and Education", *Oxford Review of Education*, 15(3), pp. 291-303.
- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*. St. Leonards, Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, Robert W. (1998). "Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela", *Cooperación Educativa-Kikiriki*, 47, pp. 51-68.
- Connell, Robert W. (2000). *The men and the boys*. St. Leonards, Sydney: Allen & Unwin.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Alertes, pp. 10-59.
- Corea, Cristina (2004). "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento", en C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- Ely, Margot; Anzul, Margaret; Friedman, Teri; Garner, Diane y Steinmentz, Ann Mc Cormack (1991). *On writing qualitative research: Living by words*, Londres: The Falmer Press.
- Giné, Núria et al. (1998). *¿Qué opinan los alumnos sobre la ESO?*, Madrid: Síntesis.
- Goodson, Ivor (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
- Guasch, Oscar y Viñuales, Olga (eds.) (2003). *Sexualidades, diversidad y control social*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Holstein, James A. y Gubrium, Jaber F. (eds) (2008). *Handbook of constructionist research*, Nueva York: Guilford Press.
- hook, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Nueva York: Routledge.
- Keddie, Amanda (2003). "On leadership and fitting in: Dominant understandings of masculinities within an early primary peer group", *The Australian Educational Researcher*, 30, (1), 83-100.
- Lomas, Carlos (comp.) (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (2007). "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", *Revista de Educación*, 342, pp. 83-101.
- Mac an Ghaill, Mairtin (1996). "What about the boys? Schooling, class and crisis masculinity", *Sociological Review*, 44(3), pp. 381-397.
- Mac an Ghaill, Mairtin (1998). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham: Open University Press.
- 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), pp. 239-263.
- Martino, Wayne y Meyenn, Bob (eds.) (2001). *Why about the boys? Issues of masculinity in schools*, Buckingham: Open University Press.
- Martino, Wayne y Pallota-Chiarolli, Maria (2006) [2003]. *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Barcelona: Octaedro.

- Müller, Jörg *et al.* (2007). "European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context", ECER Conference, Gante, 19-21 de septiembre.
- Pallota-Chiarolli, María (1995). "A rainbow in my heart: negotiating sexuality and ethnicity", en Guerra, C. y White, R. (eds.) *Ethnic minority youth in Australia: Challenges and myths*, Hobart: National Clearinghouse on Youth Studies.
- Pallota-Chiarolli, María (1999). "Can I write the word GAY in my essay?", en Browne, R. y Fletcher, R. (eds.) *Boys in schools: Addressing the issues*, Lane Cove, Sidney: Finch.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Peachter, Carrie (1998). *Educating the other, gender, power and schooling*, Londres/Washington, DC: Falmer Press.
- Pearce, Sharyn (2001). "Today's boy: New millenium guides to masculinity and sexuality", *CREARTA, Journal of the Centre for Research and Education in the Arts*, 2, (1), 61-70.
- Postman, Neil (1988). "La desaparición de la niñez", Barcelona: Círculo de Lectores.
- Redman, Peter (1996). "Curtis love Ranjit: Heterosexual masculinities, schooling and pupils? Sexual cultures", *Educational Review*, 48 (2), pp. 175-182.
- 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, pp. 5-23.
- 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), pp. 369-385.
- Renold, Emma (2004). "Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school", *Gender and Education*, 16(2), pp. 247-266.
- Richardson, John (1999). "The concepts and methods of phenomenographic eesearch", *Review of Educational Research*, 69, (1), 53-82.
- Roberts, D.F.; Foehr, U. G. y Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 years-olds*, Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rodríguez, María del Carmen (2007). "Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate", *Revista de Educación*, 342, 397-418.
- Sancho, Juana M.; Hernández, Fernando; Herraiz, Fernando y Vidiella, Judit (2007). *Cómo se aprende a ser chico. La construcción de las identidades masculinas por los jóvenes*, Barcelona: Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación (informe final de investigación, inédito).
- Skelton, Christine (1997). "Primary boys and hegemonic masculinities", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), pp. 349-369.
- Skelton, Christine (2000). "A passion for football: Dominant masculinities and primary schooling", *Sport, Education and Society*, 5(1), pp. 5-18.
- Swain, Joan (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), pp. 95-109.

- Swain, Joan (2002). "The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school", *Gender and Education*, 14(1), pp. 53-69.
- Swain, Joan. (2003). "How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity", *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), pp. 299-314.
- Swain, Joan (2004). "The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting", *British Educational Research Journal*, 30(1), pp. 169-185.
- Tomé, Amparo (2001). "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela", en N. Blanco (coord.) *Educación en masculino y femenino*, Madrid: UIA/Akal, pp. 87-98.
- Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la escuela secundaria*, Bellaterra: ICE-UAB.
- Tomm, Karl (1993) [1980]. "Prólogo", en M. White y D. Epsom, *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Barcelona: Paidós.
- Van Manen, Max (1990). *Researching lived experience: Human sciences for an action sensitive pedagogy*, Ontario: Althouse.

Artículo recibido: 2 de febrero de 2009  
Dictaminado: 31 de marzo de 2009  
Segunda versión: 12 de abril de 2009  
Comentarios: 29 de abril de 2009  
Aceptado: 5 de mayo de 2009