



**FRACTURAS  
DE LA  
POLARIDAD**

# EDUCANDO A LOS MUCHACHOS: NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE MASCULINIDAD Y ESTRATEGIAS DE GÉNERO PARA LAS ESCUELAS<sup>1</sup>

R.W. Connell\*

Traducción Adriana Escobar\*\*

Este artículo se aproxima a la nueva investigación sociocientífica sobre masculinidad con el fin de desarrollar un marco que permita entender las cuestiones de género en la educación de los muchachos. El género es construido en medio de contextos sociales y culturales que producen múltiples formas de masculinidad, una de las cuales generalmente ejerce hegemonía sobre las otras. Las escuelas juegan un papel activo en la formación de masculinidades. Los regímenes globales de género de estas instituciones, normalmente refuerzan la dicotomía de género, aunque algunas prácticas la reducen. Las prácticas masculinizantes están concentradas en ciertos escenarios: las divisiones de currículo, los sistemas disciplinarios y los deportes. Los pupilos también participan en la construcción de masculinidades. Las culturas estudiantiles generalmente enfatizan las relaciones heterosexuales y construyen jerarquías de género.<sup>2</sup>

*This article draws on new social-scientific research on masculinity to develop a framework for understanding gender issues in the education of boys. Gender is constructed within institutional and cultural contexts that produce multiple forms of masculinity. Normally one form is hegemonic over others. Schools are active players in the formation of masculinities. Schools' overall gender regimes typically reinforce gender dichotomy, though some practices reduce gender difference. Masculinizing practices are concentrated at certain sites: curriculum divisions, discipline systems, and sports. Pupils are also active in constructing masculinities. Pupil cultures commonly emphasize heterosexual relationships and construct gender hierarchies.*

\* Robert Connell es Profesor de la *School of Social, Policy and Curriculum Studies* de la *Faculty of Education* en la Universidad de Sydney, Australia. Es el autor de libros como *Making the Difference*, *Gender and Power*, *Schools and Social Justice* y *Masculinities*. r.connell@edfac.usyd.edu.au

\*\* Profesional en Lenguajes y estudios socioculturales de la Universidad de los Andes, con énfasis en traducción e historia del arte. adrianaescobar@hotmail.com

## 1. ¿Qué hay de los muchachos?

### Preguntas educativas

Varias controversias en torno a los muchachos, los hombres y la educación han surgido en varios países durante los últimos años. En 1991 una propuesta para crear escuelas públicas exclusivas para hombres en Detroit (Estados Unidos), fue rechazada a último minuto gracias a una acción legal que las declaraba discriminatorias. En 1994, después de una controversia liderada por los medios en torno al “fracaso” académico de los muchachos con relación a las muchachas, el Parlamento australiano lanzó un estudio sobre la educación de los muchachos. En Alemania los programas educativos enfocados en las cuestiones de género, dirigidos tanto a hombres jóvenes como adultos, se han multiplicado fuera de las escuelas. En Japón ya ha empezado el debate sobre la perspectiva para un nuevo “estudio del hombre”<sup>3</sup>.

Por más de dos décadas, el pensamiento público ha estado bajo la influencia de una segunda ola de feminismo, la cual ha modificado a largo plazo las ideas tradicionales sobre los hombres y la masculinidad<sup>4</sup>. Un movimiento terapéutico para hombres sorprendentemente popular, cuya figura principal es Robert Bly, ha convertido los problemas emocionales de los hombres y las dificultades de los muchachos para adquirir una masculinidad se-

gura, en toda una polémica. En los Estados Unidos, los Promise Keepers<sup>5</sup> y la Million Man March<sup>6</sup> reflejan la resonancia que tales asuntos tienen entre los conservadores religiosos y la comunidad negra. Algunos “psicólogos”<sup>7</sup> se sirven de estadísticas sobre los problemas de los hombres (tales como muerte prematura o tasas más altas de lesiones) para hacer denuncias que aseguran que son los hombres

que se están desempeñando mejor, más propensos a abandonar la escuela, más propensos a ser aleccionados, más propensos a estar en programas para niños con necesidades especiales. En las escuelas, las niñas son quienes se están desempeñando mejor, los muchachos los que están en problemas y los programas especiales para muchachos la necesidad actual<sup>9</sup>.

Estas demandas, más que ayudar a buscar una solución a esta situación, generan confusión y revuelo. Las contradenuncias ya están listas: para las niñas el éxito en la escuela no se traduce en equidad después de ésta; en el presente los niños obtienen más atención en la escuela que las niñas; los programas para niños fortalecen el privilegio en vez de combatirlo<sup>10</sup>. A los medios les encanta hacer de esta cuestión una riña pro muchachos contra pro muchachas (o pro feministas contra antifeministas).

Pero los asuntos referentes a la educación son mucho más complejos. ¿Qué tan real es la igualdad

formal que la coeducación ofrece? ¿Las muchachas se benefician de ciertas maneras y los muchachos de otras? ¿Hasta qué punto podemos hacer generalizaciones sobre los “muchachos” como un todo? Si los muchachos tienen problemas en la escuela, ¿qué muchachos son los que tienen problemas y cuáles son las causas de éstos? ¿Hasta qué punto pueden las escuelas afectar la masculinidad y su facticidad? Y si



y no las mujeres el sexo en verdadera desventaja<sup>8</sup>.

Demandas similares son cada vez más comunes en el contexto de la educación. “La discriminación contra las muchachas ha terminado”, dice el argumento. De hecho, gracias al feminismo, las muchachas tienen programas y trato especiales. Ahora bien, ¿qué hay de los muchachos? Ellos son más lentos para aprender a leer, más propen-

pueden afectar la masculinidad de algún modo, ¿a través de qué tipo de programas lo hacen y qué pedagogía deberían adoptar?

Las respuestas a los debates actuales en torno a los muchachos ponen de manifiesto que muchos maestros, padres y madres consideran que estas cuestiones son apremiantes. Las escuelas están



lanzando “programas para muchachos”, aun sin contar con el apoyo de los investigadores o de las personas que diseñan las políticas. Infortunadamente, algunos de los resultados de esta iniciativa no se exponen por medio de un conocimiento preciso o de reflexiones cuidadosas sobre masculinidad. El hecho de que los investigadores no hayan hecho mucho por ayudar a las escuelas es igualmente infortunado. Es tiempo de que esta situación cambie, pues una nueva generación de investigación sociocientífica sobre masculinidad, permite un entendimiento renovado de las cuestiones de la educación<sup>11</sup>.

## El lugar y los límites de los procesos escolares

Puesto que a las escuelas se les culpa habitualmente de los problemas sociales de toda índole, desde el desempleo hasta el ateísmo, no es sorprendente que también se les responsabilice de los problemas que se relacionan con los muchachos. Por consiguiente, es importante reconocer el hecho de que la escuela no sólo no es la única institución que modela masculinidades, sino que además puede no ser la más importante. El psicoanálisis nos ha familiarizado con la dinámica emocional de que la familia incide en el género; argumento que ha sido renovado recientemente –y situado de forma cuidadosa en la historia de las relaciones de género– en el modelo del desarrollo de la formación del género de Nielsen y Rudberg<sup>12</sup>. La sociología de la cultura nos hace conscientes de la importancia de las comunicaciones masivas en el orden de género contemporáneo; la investigación sobre los medios de comunicación documenta lo que ya sabemos intuitivamente: los medios de comunicación están atestados de representaciones de masculinidades –desde las de la música rock, los comerciales de cerveza, las comedias, las películas



de acción y de guerra, hasta los noticieros– que circulan a gran escala<sup>13</sup>.

Dadas estas fuerzas, ¿por qué prestar gran atención a las escuelas? Los maestros que discuten los problemas de los muchachos a menudo plantean que deben enfrentarse a patrones incontrolables que se establecen fuera de la escuela. De hecho, los niños traen consigo patrones de masculinidad a la escuela. Jordan realizó un ingenioso informe de las “Warrior Narratives” traídas a un jardín infantil australiano, en las que algunos niños rompían un régimen cuidadosamente no-sexista, divirtiéndose con juegos que involucraban armas, peleas y carros de carreras. Esto difícilmente es una experiencia aislada, tal como lo acreditan las tortugas ninja y los hombres X del salón de clase de segundo grado que Dyson estudió en los Estados Unidos<sup>14</sup>.

Olga ayuda a lavar la estufa.



Las dos explicaciones de masculinidad más populares en las décadas recientes, refuerzan este sentimiento entre los maestros. La primera es la mirada “sociobiológica”, la cual afirma que el comportamiento masculino brota de la naturaleza biológica de los hombres y muchachos, es decir, de eso que está codificado en los genes; un resultado de la testosterona y así sucesivamente. Es claro que las diferencias corporales son importantes para el género, entendiendo éste como la estructura por la cual las relaciones y diferencias reproductivas se involucran en el proceso histórico de la sociedad humana. Sin embargo, afirmar esto *no* es estar de acuerdo con una “base biológica” para la masculinidad. La investigación histórica y etnográfica antes mencionada, demuestra que no hay un patrón estándar de masculinidad que pueda ser producto de la biología. Un estudio cuidadoso de los argumentos sobre la testosterona muestra que las hormonas no determinan el comportamiento de manera unilateral. En realidad, ¿no existe evidencia de que la estructura social incida en la producción de hormonas! 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<sup>15</sup>.

La segunda interpretación popular de la masculinidad, la considera como la internalización de un “rol sexual masculino”; esta interpretación se ajusta a lo que se espera de los hombres en un contexto cultural amplio. La teoría del rol sexual fue el marco teórico intelectual del feminismo liberal,

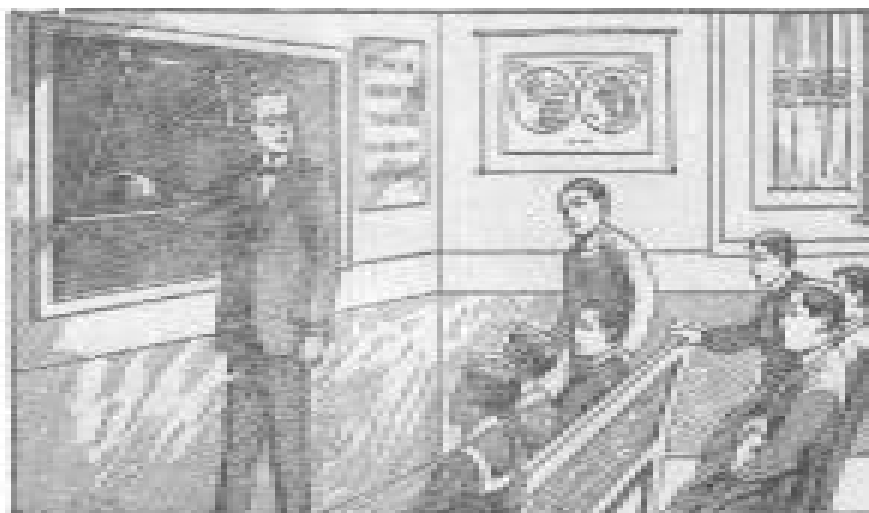


que en la década de 1970 lanzó programas de acción afirmativos para muchachas.

Esta teoría le da más importancia a la educación que la sociobiología, pero considera a las escuelas como conductos de las normas sociales y a los niños como recipientes pasivos de socialización. Este enfoque proporciona un entendimiento reducido de los detalles de la vida escolar, como que las muchachas usen convenciones de feminidad para *resistir* al control o que los muchachos produzcan masculinidades múltiples. Es evidente que la teoría del rol es incapaz de comprender lo relacionado con el poder o con la diversidad de razas y clases. Aunque el lenguaje del “rol sexual” continúa siendo la

manera más usual de hablar de género en las escuelas, éste es fundamentalmente inadecuado para servir de marco conceptual<sup>16</sup>.

Por medio de la investigación en las escuelas se puede plantear, mas no demostrar, que éstas son un actor importante en la formación de las masculinidades modernas. Lo anterior se puede probar de modo contundente desde el exterior; por ejemplo, por medio de estudios de masculinidad usando historias de vida, como el adelantado por Messner con atletas estadounidenses o como mi investigación con grupos de hombres australianos<sup>17</sup>. Las escuelas juegan un papel significativo en estas narrativas, tal es el caso de la elección y preparación de una carrera atlética. No se debe ignorar tampoco el juicio práctico de padres y madres, el cual se refleja en la exigencia de “programas para muchachos”. Aunque nunca vamos a tener un modo simple de medir la influencia relativa de las diferentes instituciones, pensar en las escuelas como uno de los sitios principales de formación de masculinidad, parece ser un buen fundamento.



Un “sitio” puede entenderse de dos formas. Primero, puede examinarse como un agente institucional del proceso. Para entender esto debemos explorar las estructuras y las prácticas por las que la escuela forma masculinidades entre sus pupilos. Alternativamente, podemos examinar esta institución como un escenario en el que están en juego otros agenciamientos, especialmente el de los mismos pupilos.

Puesto que toda la discusión en torno al género se centra en las diferencias de género, debemos empezar por prestar atención a las similitudes de género. Las controversias públicas sobre las diferencias de género en los resultados académicos (¡Las muchachas les están dando una paliza a los muchachos!) persistentemente ignoran el grado de yuxtaposición, se enfocan en diferencias mínimas entre las medias y desconocen las medidas de dispersión.

Muchas prácticas educativas eliminan las diferencias de género. Currículos comunes, horarios compartidos y la experiencia de vivir día a día en el mismo espacio, compartiendo las mismas rutinas de clase, no son partes triviales de la experiencia de muchachos y muchachas en la escuela. Los maestros deben ponerse a la tarea de desenfatar las diferencias de género, y centrar su atención en el crecimiento individual de los estudiantes, tal como el Rey comentó al referirse a las escuelas británicas para niños, durante el apogeo del progresismo de la década de 1970<sup>18</sup>. Toda la historia del feminismo muestra que el sistema educativo puede ser una fuerza para generar equidad al igual que iniqui-

dad. Esta cuestión puede conducir a serios problemas en la interpretación de una investigación cuantitativa que busque diferencias estadísticas entre grupos de muchachos y muchachas. Las escuelas pueden producir un efecto de género sin producir una diferencia de género. Esto sucede, por ejemplo, cuando la escuela cambia las rela-



ciones de género con el fin de producir más semejanza.

## 2. Las escuelas como agentes en la construcción de masculinidades

### Regímenes de género de las escuelas

Tal como Hansot y Tyack argumentan, “pensar institucionalmente” es un paso importante hacia la comprensión del género en las escuelas. Aunque su investigación se ocupó de la larga historia de la educación segregada, esta cuestión también se aplica a la escuela como totalidad. Al igual

que las corporaciones, los sitios de trabajo y el Estado, el género está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad y cosas por el estilo. El conjunto de estas disposiciones conforma el régimen de género de una escuela. Aunque los regímenes de género varían de escuela a escuela, estos deben acomodarse a los límites establecidos por la cultura más amplia y a las restricciones del sistema educativo local<sup>19</sup>.

El trabajo teórico sobre género nos permite organizar los diferentes componentes del régimen de género de una escuela. Cuatro tipos de relaciones están involucrados:

1. *Relaciones de poder.* Estas incluyen supervisión y autoridad entre los maestros, así como patrones de dominación, acoso y control de recursos entre los pupilos. La asociación de masculinidad con autoridad y el predominio de hombres en los cargos de supervisión en los sistemas escolares, son dos patrones familiares e importantes; las relaciones de poder pueden ser igualmente visibles entre los pupilos. Por ejemplo, la etnografía que Prendergast realizó en una escuela secundaria de clase trabajadora en Gran Bretaña, evidenció que el control del campo de juego durante los partidos de fútbol, era crucial en la vida de los grupos de pares de esta escuela, para poder mantener la hegemonía de una masculinidad física y agresiva<sup>20</sup>.

2. *División de trabajo.* Esta relación involucra la especialización del trabajo entre los maestros, por ejemplo, la concentración de mujeres en la enseñanza de economía doméstica, lenguaje y literatura, y la de hombres en la enseñanza de ciencias, matemáticas y artes industriales. Esto también abarca la especialización informal del trabajo entre los pupilos, empezando por los salones de las escuelas primarias, en donde un maestro le pide a un “muchacho grande y fuerte” que le ayude a mover un mueble pesado, hasta llegar al ámbito de la educación secundaria y postsecundaria, en donde la elección de las vocacionales está condicionada por el género.

3. *Patrones de emoción.* Lo que el sociólogo Hochschild denominó las “reglas del sentir” para las ocupaciones, también puede observarse en el ámbito de la enseñanza, generalmente asociado con roles específicos en una escuela: el rector estricto, el maestro de teatro y así sucesivamente. Entre las reglas del sentir más importantes en las escuelas, están las relacionadas con la sexualidad. Las investigaciones tanto en Gran Bretaña como en Canadá, sugiere que la prohibición de la homosexualidad puede ser particularmente importante en las definiciones de masculinidad<sup>21</sup>.

4. *Simbolización.* Si bien las escuelas importan mucha de

la simbolización de género de la cultura más amplia, también tienen sus propios sistemas de símbolos: uniformes y códigos de vestido, códigos de lenguaje formal e informal, etc. La generización del conocimiento, es decir, la definición de ciertas áreas del



currículo como masculinas y otras como femeninas, es una estructura simbólica especialmente importante en la educación.

Por medio de estas estructuras confluentes de relaciones, las escuelas crean definiciones institucionales de masculinidad; tales definiciones son impersonales y existen como hechos sociales. Los pupilos participan en estas masculinidades con el simple hecho de entrar a la escuela y vivir en medio de sus estructuras. Sin embargo, los términos de esta participación son negociables – ya sea ajustándose a los patrones, rebelándose contra estos o tratando de modificarlos–.

Los regímenes de género no son necesariamente coherentes en su interior, e indudablemente están sujetos a cambios. Lo anterior se evidencia claramente en el reciente informe de Draper sobre el “reestablecimiento de las relaciones de género siguiendo una integración escolar” en Gran Bretaña, un estudio inusual que captura las relaciones de género en medio del cambio. Dicho estudio mostró como los diferentes grupos de pupilos y maestros involucrados en la integración tenían agendas e intereses conflictivos; algunos resultados fueron sorprendentes –desde muchachos que usaban sombras de ojos hasta muchachas que subvertían su uniforme de colegio–<sup>22</sup>.

Las autobiografías de los maestros, especialmente las de aquellos que son feministas, contienen un gran número de narrativas acerca de experiencias con regímenes opresivos en las escuelas, así como de intentos –algunas veces exitosos– de transformarlos<sup>23</sup>. Tanto los niños como los maestros influyen en el régimen de género. En las escuelas primarias estadounidenses que Thorne estudió, los niños revisaban y debatían constantemente los significados de género; además, en el campo de juego y los salones de clase, ellos imponían y también desafiaban las barreras de género<sup>24</sup>.

### **Prácticas masculinizantes**

No hay ningún misterio sobre el porqué algunas escuelas construyen masculinidades: fueron creadas para eso. El Dr. Arnold, el famoso rector reformador de Rugby, veía en las escuelas privadas del siglo XIX en Gran Bretaña, una maquinaria moral para modelar

caballeros cristianos. El fascinante estudio histórico de Heward, titulado *Making a Man of Him*, sigue la pista de los efectos que tuvieron estas ideas algunas generaciones después. Usando cartas de y para el rector del Ellesmere College, una escuela privada menor, Heward reconstruye la interacción entre la institución y las estrategias de clase y género de las familias de sus estudiantes. Esta escuela definía e imponía una masculinidad adecuada entre sus muchachos, por medio de convenciones rígidas y obligatorias sobre la ropa, la disciplina (los prefectos tenían la autoridad de golpear a los muchachos más jóvenes), la jerarquía y competencia académicas (las cuales eran enfatizadas con evaluaciones permanentes), los juegos en equipo, y la segregación por género entre el personal. Durante el inicio de la Gran Depresión, Ellesmere modificó su fórmula: realzó lo académico y lo vocacional y le restó importancia al deporte<sup>25</sup>.

Cosas como la disciplina y el código del vestir, pueden ser consideradas como un conjunto de *prácticas masculinizantes*, gobernadas por el régimen de género de la escuela. Circunstancias diferentes producen fórmulas diferentes. En otro de sus iluminadores estudios históricos, Morell hace un seguimiento de la producción de una masculinidad más ruda que cerebral, en la frontera colonial. Desde la mitad del siglo XIX hasta 1930, el personal directivo de raza blanca de las escuelas de Natal, Sudáfrica, también usó el sistema de prefectura y segregación por género. No obstante, estas escuelas acentuaban la rudeza y jerarquía

física de los muchachos, usando prácticas masculinizantes como la iniciación, “*fagging*”<sup>26</sup>, el castigo físico y condiciones de vida espartanas. Esta agenda estaba obviamente relacionada con el contexto de la conquista colonial y con el objetivo de mantener el poder racial sobre las personas colonizadas<sup>27</sup>.

Aunque los casos anteriores son raramente la norma en la educación pública contemporánea, estos vehementes regímenes de género reflejan el potencial de la escuela como dispositivo para construir masculinidad. La coeducación ha silenciado a la agenda masculinizante, pero, ¿la ha eliminado?

En cierta forma, los escenarios coeducativos hacen más fácil marcar la diferencia, es decir, establecer oposiciones simbólicas entre muchachos y muchachas. Los uniformes o las convenciones en el vestir, los baños separados, las formas de dirigirse a otras personas, prácticas como hacer dos filas diferentes para hombres y mujeres, y competencias como “muchachos del salón” contra “muchachas del salón”, se encargan de hacer todo el trabajo. Los textos formales pueden reforzar la lección de la cultura popular, la cual define la masculinidad desde sus diferencias con la feminidad. Aun a pesar de que escritores y publicadores adoptaron recientemente un lenguaje no-sexista, los patrones de género persisten, tal como lo demuestra un estudio realizado por Sleeter y Grant, con textos escolares usados en las escuelas de Estados Unidos hasta el grado octavo. Las representaciones de hombres siguen

siendo más estereotipadas que las de mujeres<sup>28</sup>.

Por consiguiente, las características generales de los regímenes de género de las escuelas coeducativas, sustentan definiciones particulares de masculinidad. ¿Esto se convierte en una práctica masculinizante eficaz? Los estudios sobre áreas específicas del trabajo de las escuelas indican que sí. Un ejemplo de lo anterior es la forma como las escuelas abordan la sexualidad. Por lo general, las clases de educación sexual enseñan una interpretación heterosexual irreflexiva de los deseos de los estudiantes, en la que la sexualidad masculina es definida sobre la base de un futuro de matrimonio y paternidad; lo anterior puede verse en la notablemente detallada etnografía que Trudell hizo sobre la educación sexual en una escuela secundaria estadounidense<sup>29</sup>.

Puesto que la educación sexual es en su mayoría ineficaz, las clases sobre este tema probablemente no serán una fuente importante de significados de género para los pupilos. Pero, tal como lo demuestra el importante estudio sobre sexualidad y masculinidad en la escuela que Mac an Ghail llevó a cabo en Gran Bretaña, estas ideas son respaldadas por un rango de prácticas mucho más amplio. Una construcción heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos (“el sexo opuesto”, “los opuestos de atraen”), recorre una gran parte de la cultura informal y del contenido del currículo de la escuela. La experiencia homosexual es usualmente borrada del currículo oficial. Los jóvenes gay están expuestos a la



hostilidad de las directivas de la escuela y a la de los estudiantes heterosexuales; los maestros, por su parte, tienen dificultades graves para manejar la diversidad sexual<sup>30</sup>.

En consecuencia, las escuelas coeducativas operan tradicionalmente con una ideología informal, pero poderosa, de las diferencias de género y presionan a los muchachos para que se amolden a ella. En ciertas áreas del régimen de género de la escuela, la presión se acerca a los regímenes vehementes de los que hablamos antes. Un vórtice regular de formación de masculinidad se hace evidente.

### Vórtices de masculinidad

#### *Materias para muchachos*

El primer vórtice surge de la división por género del trabajo y la simbolización. Los muchachos y las muchachas comparten gran parte del currículo académico. Sin embargo, en ciertas áreas de estudio, los caminos se hacen divergentes y los mensajes de género se intensifican. El estudio de Grant y Sleeter en *Five Bridges*, una escuela secundaria de los Estados Unidos, encontró que aunque la escuela les ofrecía oficialmente una

educación igual a los muchachos y a las muchachas, ésta permitía la segregación virtual en algunas materias. Éstas eran, por lo general, materias prácticas como talleres técnicos y desarrollo infantil. De hecho, la escuela daba lugar a esta segregación por medio de su pro-



pia división generizada del trabajo entre los maestros<sup>31</sup>.

Este es un patrón bastante difundido. En las escuelas secundarias de Nueva Gales del Sur (Austra-

lia), los datos consolidados de las materias que los muchachos y las muchachas matriculan, evidencian que existe un grupo reducido de materias con una marcada tendencia a ser elegidas según el género del estudiante. Los muchachos predominan en materias como física y química, ingeniería y tecnología industrial, mientras que las muchachas lo hacen en economía del hogar, textiles y diseño<sup>32</sup>.

Esta segregación no es producto del azar; estas áreas del currículo son generizadas culturalmente. Por ejemplo, la enseñanza de las artes industriales (talleres técnicos), está relacionada históricamente con los gremios que producían artículos manufacturados, en los que existía una fuerte cultura masculina en el sitio de trabajo, del cual las mujeres solían ser excluidas. El caso de estudio de Mealyea sobre maestros de nuevas artes industriales, demuestra que los hombres con antecedentes en este tipo de gremios, tienen dificultades para aceptar las nuevas políticas de equidad

de género e inclusión<sup>33</sup>.

Las materias académicas también pueden tener significados de género fuertes. Desde hace ya mucho tiempo, se ha admitido que las

ciencias físicas son definidas culturalmente como masculinas y que presentan mayor concentración de maestros hombres. El caso contrario se evidencia en el sofisticado análisis que Martino hizo de los salones de clase de las escuelas secundarias al Occidente de Australia, en donde la materia de inglés es feminizada. Para un gran número de muchachos las clases de inglés son algo ajeno a ellos; esto se debe al énfasis de dicha materia en la expresión de emociones, a su aparente falta de relevancia para el trabajo de los hombres, a su falta de reglas establecidas y respuestas precisas y a su contraste con actividades definidas como propiamente masculinas – por ejemplo, el deporte<sup>34</sup>.

### **Disciplina**

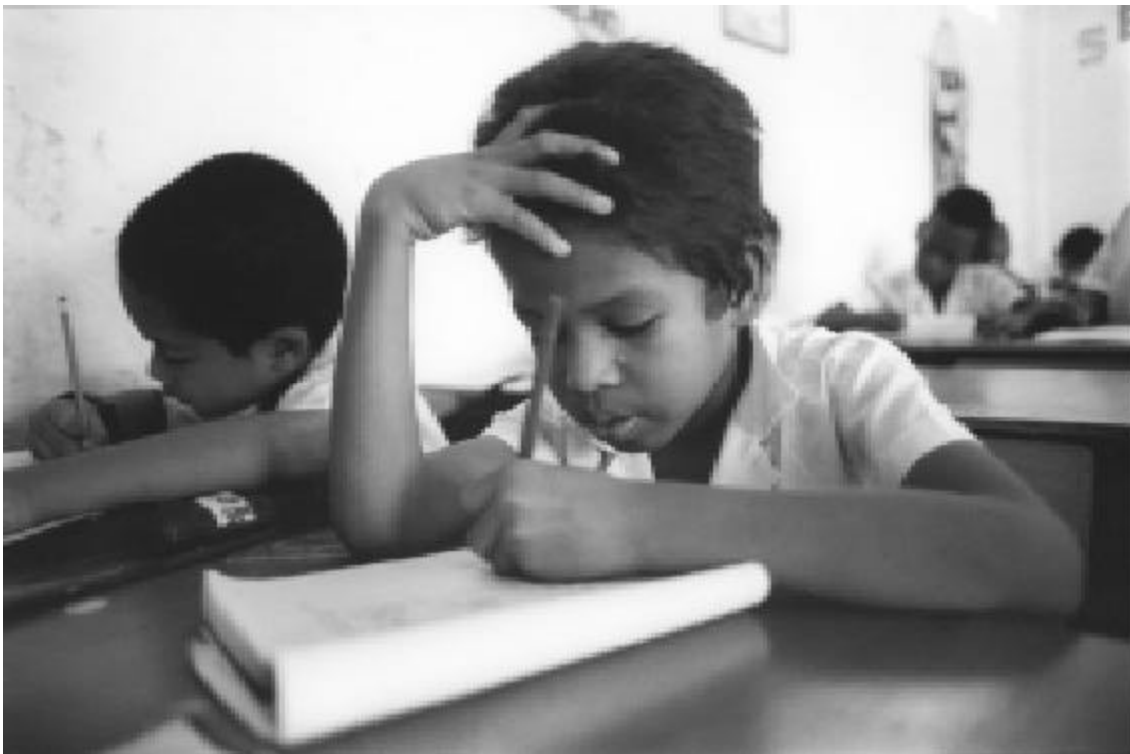
El segundo vórtice está vinculado con las relaciones de poder. El

control que los adultos ejercen en las escuelas, está reforzado por un sistema disciplinario que a menudo se convierte en un foco de formación de masculinidad.

Los maestros, desde aquellos que trabajan con niños hasta los que enseñan en escuelas secundarias, pueden usar el género como un medio de control. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando un maestro avergüenza a un muchacho diciéndole que “actúa como una niña”. El castigo también es susceptible de ser generizado. Cuando el castigo corporal era legal, los muchachos recibían muchos más golpes que las muchachas. Además, los castigos no-violentos continúan siendo aplicados más duramente a los muchachos. Un estudio reciente sobre suspensiones, en un área de clase trabajadora en Sydney, encontró que el 84% de los pupilos

suspendidos eran muchachos, quienes también conformaban el 87% de los que eran suspendidos con frecuencia<sup>35</sup>.

En donde la hegemonía de la escuela es firme, los muchachos aprenden a ejercer por sí mismos el poder disciplinario, como parte de su aprendizaje de la jerarquía masculina; ésta era la base del antiguo sistema de prefectura. En donde no existe hegemonía, los muchachos pueden construir una “masculinidad autoafirmante”, desafiando a la autoridad, algo muy común en las escuelas de la clase trabajadora<sup>36</sup>. En el caso del castigo físico, el desafío demanda valor ante el dolor, una de las pruebas más crudas de masculinidad. Aún con una disciplina no-violenta, tal como el “cuarto de castigos” de las escuelas afroamericanas estudiadas por Ferguson, el reto a la autoridad



puede convertirse en un foco de excitación, etiquetamiento y formación de identidades masculinas<sup>37</sup>.

### **Deporte**

El tercer vórtice combina poder, simbolización y emoción en una mezcla particularmente potente. Las escuelas están usando el dispositivo de la sociedad de consumo, para definir la masculinidad hegemónica<sup>38</sup>.

La etnografía que Foley hizo en una escuela de un pueblo al sur de Texas, proporciona una descripción vívida del “gran ritual del fútbol americano”. Foley muestra que no sólo el equipo de fútbol, sino también la población de la escuela como un todo, usan el juego para elogiar y reproducir los códigos de género dominantes. El juego determina de manera directa que un patrón de desempeño agresivo y autoritario es la forma más admirada de masculinidad e, indirectamente, marginaliza a otras.

Para las muchachas, las porristas se convierten en modelos de lo deseable; esta calidad de personas deseables define la jerarquía de masculinidades entre los muchachos, pues sólo los que se encuentren en las posiciones más firmes de dicha jerarquía, se atreverán a hacer el ridículo invitando a las porristas a salir<sup>39</sup>.

El único desacierto del informe de Foley es la sugerencia de que esta situación es particular de los Estados Unidos. El hockey en Canadá, el rugby en Sudáfrica y Nueva Gales del Sur y el fútbol en Gran Bretaña, son deportes de contacto altamente masculinizados, los cuales juegan un papel similar en la cultura<sup>40</sup>.

Las muchachas también participan en los deportes de la escuela, aunque no con la misma frecuencia que los muchachos. Por lo general, los deportes para muchachos que tienen niveles de exigencia altos, son marcadamente más importantes en la vida cultural de las escuelas. Los entrenadores de los equipos de muchachos más representativos pueden ser figuras importantes en las escuelas secundarias. Los maestros de educación física tienen una cultura ocupacional, la cual, en el informe autobiográfico de Skelton, se centra en una masculinidad convencional que es “no sólo dominante, sino también neutralizada, como natural y buena; parte de la esperada e incuestionable naturaleza de las cosas”<sup>41</sup>.

### **Selección y diferenciación**

Las prácticas masculinizantes de las materias para muchachos, la disciplina y el deporte, tienden a producir directamente un tipo específico de masculinidad; pero ésta no es la única manera en que las escuelas producen masculinidades. Indirectamente, algunos aspectos del funcionamiento de la escuela forman masculinidades y, en lugar de producir una masculinidad en especial, pueden tener el efecto de acentuar las diferencias entre varias de ellas. Sin duda, el caso más importante es la selección educativa.

El currículo académico competitivo, combinado con una admisión homogenizadora, selectiva o que se realiza por medio de un seguimiento, es un mecanismo social poderoso que define a algunos pupilos como exitosos y a otros

como fracasados. Los pupilos tienen reacciones fuertes ante este proceso obligatorio de clasificación y cernido, cuya dimensión de género se ha hecho evidente (aunque no siempre ha sido notada) desde los inicios de las etnografías escolares.

Los estudios sobre las escuelas de muchachos brindan los ejemplos más claros. El famoso caso de los “lads” y los “ear’oles” en la escuela británica de clase media que Willis estudió, muestra una diferencia tanto en la conformidad con la escuela, como en los estilos de masculinidad. Los “ear’oles”, definidos por el otro grupo como afeminados, usan la escuela como un puente hacia una profesión, mientras que los “lads” se inclinan más por el ambiente de las fábricas. Un patrón estructuralmente similar, pero ubicado en un contexto social completamente distinto, es el de la hostilidad entre los deportivos “Bloods” y los académicos “Cyrils” de la escuela australiana de clase alta que Kessler y otros estudiaron<sup>42</sup>.

El patrón también puede observarse en las escuelas coeducativas. Mac an Ghail, por ejemplo, diferencia a los “Academic Achievers” de los “Macho Lads”, los “New Enterprisers” y los “Real Englishmen”, como subculturas masculinas en la escuela que él estudió<sup>43</sup>. Tal como Garvey afirmó, la homogenización misma se convierte en una práctica masculinizante; pero ésta no produce un patrón único de masculinidad, sino masculinidades plurales, en un orden de género estructurado entre muchachos<sup>44</sup>.

### 3. Los pupilos como agentes, la escuela como escenario cultura de pares

#### Cultura de pares

Una de las características más importantes de la escuela como escenario social, es su vida informal de grupos de pares. El milieu de los pares tiene su propio orden de género, preciso aunque no inmóvil. Cuando los jóvenes tratan de definir sus propias sexualidades e identidades, se genera turbulencia e incertidumbre. A medida que la adolescencia se acerca, las interacciones entre muchachos y muchachas están expuestas a ser sexualizadas por medio del coqueteo, la insinuación y la provocación. El patrón del “romance” heterosexual de las relaciones de género persiste desde la secundaria hasta el *college*, en donde puede seguir dominando la vida estudiantil, tal como Holland y Eisenhart lo demuestran en su exhaustivo estudio<sup>45</sup>.

El patrón de romance crea una definición general de la masculinidad, por medio de la dicotomía masculino – femenino, pero también permite el acceso a la jerarquía

de masculinidades, pues el éxito heterosexual es una fuente formidable de prestigio en un grupo de pares. El estudio de Foley en una escuela secundaria de Texas, nos brinda un recuento extensivo de las fiestas y otros eventos sociales en los que se exhiben masculinidades y se fortalecen las jerarquías. En este



milieu, la interacción entre género y etnicidad construye varias versiones de masculinidad: *jocks*<sup>46</sup> anglos, *vatos*<sup>47</sup> mexicoestadounidenses y antiautoritarios, y la “silenciosa mayoría”<sup>48</sup>.

En la actualidad, la cultura de pares está estrechamente ligada con las comunicaciones masivas. La cultura de masa genera imágenes e interpretaciones de la masculinidad, las cuales desembocan caóticamente en la vida escolar, en donde los pupilos las elaboran de nuevo, por medio de sus conversaciones diarias, sus tensiones étnicas en los campos de juego, sus aventuras sexuales, etc. Algunas de estas imágenes se basan en la raza, como por ejemplo aquella de una masculinidad negra, violenta e incontrolable, propia del racismo blanco –la cual ha sido adoptada por jóvenes negros (por ejemplo los raperos)– como una fuente de poder. Algunas de estas representaciones no se llevan bien con las agendas escolares. Otras, como el interés por los deportes, tienden a armonizar; no debemos asumir que existe una tensión constante entre la cultura de pares y la escuela.

Los grupos de pares de muchachos adolescentes usan constantemente la sexualidad para establecer jerarquías: “marica”, “escoria” y así sucesivamente. Investigaciones en escuelas secundarias de varios países han encontrado que es común que las muchachas acosan verbalmente a los muchachos. Sin embargo, a esta

edad el individuo está aún aprendiendo acerca del sexo. El estudio de Wood sobre las conversaciones de los muchachos en torno al sexo, en un ala de una escuela secundaria de Londres, acentúa los elementos fantasía, incertidumbre y alarde. Las pretensiones de los muchachos pueden destruirse cuando una muchacha ruda o un grupo de muchachas los rechazan. Wood observa los diferentes registros de una charla entre muchachos, por ejemplo, la creciente indecisión que se presenta cuando están en un grupo mixto<sup>49</sup>.

En estas observaciones la dimensión de masculinidad es clara. Las definiciones de género recaen sobre los grupos de pares, no sobre los individuos. Ésta puede ser la explicación a un fenómeno que padres, madres y maestros observan con frecuencia: los muchachos que causan problemas de agresión, acoso y desorden cuando están en grupo, lo cual es un desempeño exagerado de masculinidad hegemónica, pueden ser colaboradores y apacibles cuando están solos.

### **Aceptar la oferta**

Como se mencionó en la parte I de este artículo, las masculinidades y feminidades se construyen activamente, en vez de ser algo que simplemente se recibe. La sociedad,

la escuela y el milieu de los grupos de pares, les ofrecen a los muchachos un lugar en el orden de género; ellos determinan la forma como aceptan este ofrecimiento.

La masculinidad autoafirmante es un caso apropiado para analizar lo anterior. La mayoría de



muchachos aprende a negociar con la disciplina de la escuela, con tan sólo un mínimo de fricción. Sin embargo, un cierto número de ellos, en especial las redes de pares que hacen una gran inversión en las ideas de rudeza y confron-

tación, asumen el sistema disciplinario como un reto.

En mi investigación con historias de vida, estaba un tal Jack Harley, un muchacho que había crecido en medio de la pobreza en una familia anglo en Sydney. Desde muy joven, Jack había tenido enfrentamientos, los cuales a menudo eran con maestros: “Ellos me la montan, yo se las monto”. Eventualmente, Jack asaltó a un maestro y terminó en un centro de detención juvenil, del que se graduó en robo de casas, robo de carros y prisiones para adultos. Su expulsión de la escuela y su aprendizaje interrumpido, no fueron consecuencia de un destino sufrido con paciencia, sino de la vigorosa respuesta de Jack a su situación<sup>50</sup>.

“Aceptar la oferta” es una clave para entender los problemas disciplinarios en las escuelas y para comprender por qué los muchachos se involucran en casos de violencia y acoso sexual. Grupos de muchachos se mezclan en estas prácticas, no

porque las hormonas incontenibles los lleven a hacerlo, sino porque desean defender u obtener prestigio, marcar la diferencia o sentir placer; cuando los muchachos no tienen otros medios para construir masculinidad, romper las

reglas se convierte en algo central para alcanzar este fin.

Sin embargo, la construcción activa de masculinidad no necesariamente conduce a conflictos con la escuela. Existen formas de masculinidad mucho más compatibles con los programas educativos y las necesidades disciplinarias de las escuelas. Lo anterior es particularmente cierto en el caso de las masculinidades de clase media, organizadas alrededor de profesiones, las cuales acentúan la competencia por medio de la experiencia en vez de la confrontación física. Es posible que la construcción de masculinidades que enfatizan la responsabilidad y la cohesión de grupo, en lugar de la agresión y la individualidad, haya contribuido a que los jóvenes de origen étnico chino o japonés desempeñaran exitosamente en el sistema educativo norteamericano. Para los muchachos que adoptan esta trayectoria, su paso por el sistema educativo tiende a ser mucho más suave. La organización actual de las escuelas hace de ellas un recurso para estos muchachos, quienes a su vez son elementos valiosos para sus escuelas<sup>51</sup>.

Las respuestas activas son colectivas e individuales. La documentación de Thorne sobre el “trabajo de fronteras” de género realizado en escuelas elementales, muestra una actividad de grupo propositiva<sup>52</sup>. Tal es el caso de algunos muchachos que rechazan un aspecto esencial de la masculinidad hege-

mónica: el deseo heterosexual. Para aquellos jóvenes que empiezan a pensar en sí mismos como gay, es vital encontrar una red social en la que el deseo homosexual sea algo distinto a un terrible error<sup>53</sup>.

La producción de masculinidades en las escuelas, está muy lejos de ser un simple aprendizaje de nor-



mas sugeridas por la “socialización del rol sexual”. Éste es un proceso con múltiples caminos, modelados por la clase social y la etnicidad, que produce resultados diversos. El proceso involucra complejos encuentros de niños en crecimiento, tanto en grupos como individualmente y una institución poderosa, pero fraccionada y cambiante. En

algunas áreas de la vida escolar, las prácticas masculinizantes son conspicuas, casi que obstaculizantes, pero en otras son apenas visibles. Algunos efectos masculinizantes son un producto intencional de la escuela, otros son no premeditados y otros ni siquiera son deseados – pero ocurren de todas formas–. Dos implicaciones son bastante claras:

es necesario un pensamiento educativo en torno a esta situación y existen muchas posibilidades para el trabajo educativo<sup>54</sup>.

## Conclusión

Es claro que las escuelas tienen una capacidad considerable para hacer y rehacer el género; pero no son la máquina de revolución de género que las feministas, enfocadas en la tarea de cambiar las actitudes y normas, alguna vez creyeron que eran. Sin embargo, el sistema escolar es una institución de peso, un empleador muy importante, y un medio clave para transmitir la cultura de generación en generación. Este sistema ejerce un control directo sobre sus propios regímenes de género, los cuales tienen un impacto considerable en la experiencia de los niños en crecimiento. Además, éste puede establecer estándares, plantear preguntas y proporcionar conocimiento para otras esferas de la vida.

La mayor parte del tiempo, estas capacidades impactan la construcción de masculinidades de forma irreflexiva y rudimentaria.

Los regímenes masculinizantes de las antiguas escuelas directivas han sido reemplazados en la educación pública masiva por una mezcla de prácticas que influyen la vida de los muchachos y que rara vez se enseñan en términos de género. Tales prácticas, como el deporte escolar, la disciplina y la división de currículo, pueden tener efectos masculinizantes fuertes, pero pueden no armonizar entre ellas o estar en conflicto con otros propósitos de la escuela. La tendencia ocasional en la formación de masculinidad de poner en peligro u obstaculizar completamente la función educativa de la escuela, es particularmente preocupante.

En consecuencia, hoy en día la tarea principal es la de sacar estas cuestiones a la luz, pidiéndole a los educadores que reflexionen acerca de lo que las escuelas están haciendo actualmente. La investigación demuestra de forma contundente que los “muchachos” no son un bloque homogéneo, que las masculinidades varían y cambian, y que las instituciones (al igual que las entidades) cuentan en los temas de género. Todas las anteriores son condiciones importantes para el trabajo educativo.

Otra condición es la conciencia de la posibilidad de cambio, la cual está siendo impuesta en las escuelas por el desarrollo del universo que las rodea. El mundo anglosajón normalmente ve en Japón el bastión del patriarcado y en algunas áreas (por ejemplo, la polí-

tica y el manejo corporativo), esto es verdad. Sin embargo, una obra reciente de Ito describe los cambios en las imágenes de hombres que los medios japoneses muestran, el surgimiento de matrimonios más pares, la crianza compartida de los niños, las renegotiaciones de la sexualidad, y las críticas explícitas (por parte de



hombres y mujeres) de los ideales japoneses tradicionales de masculinidad<sup>55</sup>. Debido a que estos desafíos están emergiendo en cada sitio del mundo industrializado, ningún sistema educativo contemporáneo podrá evadir estas cuestiones. Las escuelas contribuirán realmente a un futuro de relaciones de género más justas y más civilizadas, si se abordan estos temas de forma reflexiva.

## Citas

1 Este ensayo empezó como un documento para la conferencia de la Asociación Sociológica del Pacífico, en San Diego, 1994. Agradezco al convocador y a los conferencistas: Mike Messner, Peter Nardi y Barrie Thorne. Les debo mucho a mis compañeros de trabajo por una serie de proyectos de investigación que confluyen aquí: Gary Dowsett, Mark Davis, Viv White, Ken Johnston, Norm Radican, Pip Martin, Sandra Kessler, Dean Ashenden y por último Tim Carrigan y John Lee. Este documento también fue guiado por las discusiones con los miembros de las Unidades de Programas para la Equidad, Departamento de Educación Escolar, Nueva Gales del Sur; agradezco especialmente a Lee Bell y a Van Davy. La investigación para este documento fue apoyada por fondos de la Universidad de California. Mi trabajo en este proyecto se ha mantenido en los tiempos difíciles gracias al coraje y al apoyo de Pam Benton y Kylie Benton-Connell. (En su versión extensa de este ensayo fue publicada en *Teachers College Record*, Vol 98, No. 2, 1996.)

2 Este artículo, por razones de espacio, fue editado por Fernando Serrano, coordinador de la línea de Culturas Juveniles del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central de Bogotá, DIUC.

3 *Wall Street Journal*, agosto 11, 1991; S. O'Doherty, *Challenges and Opportunities: A Discussion Paper. Report on the Inquiry into Boy's Education*, Sydney, New South Wales Government Advisory Committee on Education, Training and Tourism, 1994; Heinz Kindler, *Maske(r)ade: Jungen- und männerarbeit für die praxis*, Schwäbisch Gmünd und Tübingen, Neuling, 1993; y Nakamura, Akira, *Watashi-no Danseigaku* [My Men's Studies], Tokio, Kindaibugei-sha, 1994.

4 Aunque en la traducción trató de evitarse el uso de los artículos la y las, ligados a las palabras masculinidad y masculinidades, algunas veces fue necesario usarlos por cuestiones de estilo o porque la construcción misma del español así lo exigía. Sin embargo, es importante aclarar que dichas palabras no deben entenderse desde el punto de vista totalizante que los artículos les imponen, sino como conceptos móviles y en constante transformación. (N. de la T.)

- 5 Promise Keepers, fundada por Bill Mc Cartney, un entrenador de fútbol de la Universidad de California, es una organización cristiana y conservadora que tiene como objetivo crear un movimiento exclusivamente masculino con el fin de promover su agenda social y política de ultra derecha, dentro de la cual existe una fuerte oposición al feminismo, a los derechos de los homosexuales y a muchos aspectos de la sociedad liberal. Para mayor información remitirse a [www.promisekeepers.com](http://www.promisekeepers.com) (N. de la T.)
- 6 Million Man March, organizada por el ministro Louis Farrakhan, líder de la Nation of Islam, tuvo lugar el 16 de octubre de 1995, en Washington. La marcha se constituyó en una movilización de hombres negros de varias religiones y clases sociales, que pretendía promover la transformación social y espiritual, así como la reconciliación entre todos los hombres negros; además, buscaba impulsar una agenda política en pro de la causa negra. Farrakhan exhortó a los participantes para que se responsabilizaran de sus vidas y familias y lucharan contra las drogas y la violencia. Asimismo, hubo pronunciamientos contra los estereotipos, muchas veces perpetuados por los medios, en torno a los hombres negros, quienes son tachados de criminales y drogadictos. Para mayor información remitirse a [www.usatoday.com/news/index/nman000.htm](http://www.usatoday.com/news/index/nman000.htm) (N. de la T.)
- 7 El término *pop psychologists*, traducido como “psicólogos”, se refiere a aquellas personas, algunas de ellas no verdaderos psicólogos, que se dedican a difundir una psicología para el consumo masivo. Debido a que esta psicología va dirigida a un público no especializado, sus ideas son simplificadas y mezclan razonamientos de sentido común con ideas de la psicología y del desarrollo de las ciencias. (N. de la T.)
- 8 El libro de Michael Schwalbe, *Unlocking the Iron Cage: The Men's Movement, Gender Politics and the American Culture*, Nueva York, Oxford University Press, 1996, es un excelente informe del a menudo mistificado “men's movement”. *The Myth of Male Power: Why Men Are the Disposable Sex*, Nueva York, Simon and Shuster, 1993, de Warren Farrell, es una conmovedora versión de la idea de los hombres como víctimas.
- 9 Ejemplos de estas ideas, entre otras, pueden encontrarse en *Boys in Schools: Addressing the Real Issues—Behavior, Values and Relationships*, Rollo Browne y Richard Fletcher (eds.), Sydney, Finch, 1995.
- 10 Wellesley College Center for Research on Women, *How Schools Shortchange Girls*, Washington, D.C., American Association of University Women Educational Foundation y National Education Association, 1992; y “But the Girls Are Doing Brilliantly!”. En: *The Gen* (Newsletter of the Gender Equity Network, Department of Employment Education and Training, Australia), agosto, 1993, toda la edición.
- 11 En el texto original a continuación el autor expone las principales conclusiones de esta nueva investigación sobre masculinidad; en ella se señala la multiplicidad de las masculinidades, las relaciones de jerarquía y hegemonía que se dan entre ellas, su carácter de construcción activa, colectiva y dinámica, entre otras factores. Para ampliar esta revisión de los estudios de masculinidad desde el punto de vista del autor se pueden consultar también algunos de sus textos en español: “El imperialismo y el cuerpo de los hombres”. En: Valdés, T. y Olavarria, J. (eds). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile, Flacso, Unfpa, 1998. “La organización social de la masculinidad”. En: *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, No. 24, Santiago de Chile, Isis Internacional, Flacso.
- 12 Harriet Bjerrum Nielsen y Monica Rudberg, *Psychological Gender and Modernity*, Oslo, Scandinavian University Press, 1994.
- 13 Steve Craig (ed.), *Men, Masculinity and the Media*, Newbury Park, California, Sage, 1992.
- 14 Ellen Jordan, “Fighting Boys and Fantasy: The Construction of Masculinity in the Early Years of School”, *Gender and Education* 7; 69-86, 1995; y Anne Haas Dyson, “The Ninjas, the X-Men, and the Ladies: Playing with Power and Identity in an Urban Primary School”, *Teachers College Record* 95: 219-39, 1994.
- 15 Theodore D. Kemper, *Social Structure and Testosterone*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 1990. Para hacer esta última oración más precisa, debo agregar que la “masculinidad” también puede ser una interpretación inscrita en un cuerpo femenino, a través de una analogía con la interpretación de los cuerpos masculinos.
- 16 *Sex Roles and the School*, seg. ed., Londres, Routledge, 1990, de Sara Delamont, ofrece una excelente revisión de esta literatura. Jean Anyon ofrece un informe clásico del uso de la feminidad como resistencia, en “Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance in Gender and Gender Development”. En: *Gender, Class and Education*, Steven Walker y Len Barton (eds.), Barcombe, Lewes, Falmer, 1983, p. 19-37. R. W. Connell, *Gender and Power*, Stanford, Stanford University Press, 1987, brinda una crítica sistemática a la teoría del rol sexual.
- 17 Michael A. Messner, *Power at Play: Sports and the Problem of Masculinity*, Boston, Beacon Press, 1992; y Connell, *Masculinities*, capítulos 4-7, p. 89-181.
- 18 Roland King, *All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infants' Classrooms*, Chichester, Wiley, 1978.
- 19 Elisabeth Hansot y David Tyack, “Gender in Public Schools: Thinking Institutionally”, *Signs*: 741-60, 1988. El concepto de “regímenes de género” es propuesto en Sandra y otros, “Gender Relations in Secondary Schooling”, *Sociology of Education* 58: 34-48, 1985.
- 20 Shirley Prendergast, “Boys, Bodies and Pedagogy: Constructing Emotions in School, documento enviado al Gender, Body and Love Seminar, Centre for Women's Research, Universidad de Oslo, mayo, 1996.
- 21 Máirtín Mac an Ghaill, *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Buckingham, Open University Press, 1994; y Blye Frank, “Straight/strait Jackets for Masculinity: Educating for “Real” Men”. En: *Atlantis*, No. 18, 1993, p. 47-59.
- 22 Joan Draper, “We're Back with Gobbo: The Re-establishment of Gender Relations Following a School Merger”. En: *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts*, Peter Woods y Martyn Hammersley (eds.), Londres, Routledge/Open University, 1993, p. 49-74.
- 23 R. W. Connell, *Teachers' Work*, Sydney, Allen & Unwin, 1985.
- 24 Thorne, *Gender Play*. Se sugiere comparar la incoherencia de la ideología de género de la escuela secundaria que Carl A. Grant y Christine E. Sleeter estudiaron; para tales efectos remitirse a su libro *After the School Bell Rings*, Filadelfia, Falmer, 1986.
- 25 Christine Heward, *Making a Man of Him: Parents and their Sons' Education at an English Public School 1929-50*, Londres, Routledge, 1988.
- 26 Esta palabra puede entenderse como la creación de una masculinidad subordinada a través de dos posibles acciones; la primera, relacionada con el género, consiste en feminizar despectivamente al otro



- y se relaciona directamente con la palabra "marica", una de las acepciones de *fag*; la segunda, más cercana a las relaciones de poder, está ligada a la práctica en algunas escuelas, especialmente de Gran Bretaña, que consiste en que un estudiante debe servir a otro de grado superior. (N. de la T.)
- 27 Robert Morrell, "Masculinity and the White Boys' Boarding Schools of Natal 1880-1930", *Perspectives in Education* 15: 27-52, 1993/1994.
  - 28 C. E. Sleeter y C. A. Grant, "Race, Gender and Disability in Current Textbooks". En: *The Politics of the Textbook*, M. W. Apple y L. K. Christian-Smith (eds.), Nueva York, Routledge, 1991, p. 78-110.
  - 29 Bonnie N. Trudell, *Doing Sex Education: Gender Politics and Sociology*, Nueva York, Routledge, 1993.
  - 30 Mac an Ghaill, *Making of Men*.
  - 31 Grant y Sleeter, *After the School Bell Rings*.
  - 32 R. W. Connell, *Boys and School: A Guide to Issues, Concepts and Facts*, Sydney, Equity Programs Unit, Department of School Education, Nueva Gales del Sur, 1995.
  - 33 Robert Mealyea, "Reproducing Vocationalism in Secondary Schools: Marginalization in Practical Workshops". En: *Education, Inequality and Social Identity*, L. Angas (ed.), Londres, Falmer, 1993, p. 160-95.
  - 34 Wayne Martino, "Masculinity and Learning: Exploring Boy's Underachievement and Under-Representation in Subject English", *Interpretations* 27: 22-57, 1994.
  - 35 D. White, *A Summary of Suspensions in Four High Schools in the Hoxton Park Cluster*, Sydney, Author, 1993.
  - 36 R. W. Connell, "Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education", *Oxford Review of Education* 15: 291-303, 1989.
  - 37 Ann Ferguson, *Boys Will Be Boys: Defiant Acts and the Social Construction of Black Masculinity*, borrador de una tesis doctoral, Universidad de California en Berkeley, 1994.
  - 38 Para una introducción a este trabajo ver Messner y Sabo, *Sex, Violence & Power in Sports*.
  - 39 Douglas E. Foley, *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1990.
  - 40 Richard Gruneau y David Whitson, *Hockey Night in Canada: Sports, Identities and Cultural Politics*, Toronto, Garamond, 1993; James C. Walker, *Louts and Legends: Make Youth Culture in an Inner-City School*, Sydney, Allen & Unwin, 1988; y David Robins y Philip Cohen, *Knuckle Sandwich: Growing Up in the Working-class*, Harmondsworth, Penguin, 1978.
  - 41 En Nueva Gales del Sur, en 1993, por ejemplo, los muchachos de escuela elemental constituían el 61% de los participantes en competencias deportivas representativas y las muchachas el 39%; ver Connell, *Boys and Schools*. A. Skelton, "On Becoming a Male Physical Education Teacher: The Informal Culture of Students and the Construction of Hegemonic Masculinity", *Gender and Education* 5: 289-303, 1993.
  - 42 Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House, 1997; y Kessler y otros, "Gender Relations in Secondary Schooling".
  - 43 Mac an Ghaill, *Making of Men*.
  - 44 Terry Garvey, "Streaming as a Masculinizing Practice in the 1950s and 1960s", documento presentado en la Annual Conference of the Australian and New Zealand History of Education Society, Perth, Australia Occidental, 1994.
  - 45 Dorothy C. Holland y Margaret A. Eisenhart, *Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture*, Chicago, University of Chicago Press, 1990.
  - 46 Los *jocks* representan una masculinidad joven, de clase media y modernizante, altamente influenciada por los medios y el deporte, especialmente los de alta exigencia, que se fundamenta en la construcción de una corporalidad atlética, seductora y armoniosa –sin llegar a ser aquella del fisiculturista–. (N. de la T.)
  - 47 Los *vatos* son el equivalente, dentro del contexto chicano, de los *raperos*, en el contexto afroestadounidense. La masculinidad de los *vatos*, vitalmente ligada al mundo de la calle, a lo popular, al conflicto y al reto, realiza una resignificación de los referentes chicanos inscritos en el mundo de los medios y de las culturas juveniles urbanas. (N. de la T.)
  - 48 Foley, *Learning Capitalist Culture*.
  - 49 Sandra Milligan y Karen Thomson, *Listening to Girls*, Australia, Ashenden and Associates, 1992; Sue Lees, *Losing Out: Sexuality and Adolescent Girls*, Londres, Hutchinson, 1986; Robert B. Everhart, *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1983; y Julia Wood, "Groping Towards Sexism: Boys' Sex Talk". En: *Gender and Generation*, Angela McRobbie y Mica Nava (eds.), Londres: Mcmillan, 1984, p. 54-84.
  - 50 Connell, *Masculinities*, cap. 4, "Live Fast and Die Young", p. 93-119.
  - 51 Para casos en escuelas de clase alta ver R.W. Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett, *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*, Sydney, Allen & Unwin, 1982. Para lo referente al éxito educativo de los estudiantes "asiáticos" ver Dana Y. Takagi, *The Retreat from Race: Asian-American Admission and Racial Politics*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1992; para masculinidades "asiáticas" en Norteamérica ver Cliff Cheng (ed.), *Masculinities in Organizations*, Thousand Oaks, Calif, Sage.
  - 52 Thorne, *Gender Play*.
  - 53 Mac an Ghaill, *Making of Men*; y R. W. Connell, M. Davis y G. W. Dowsett, "A Bastard of a Life: Homosexual Desire and Practice among Men in Working-Class Milieux", *Australian and New Zealand Journal of Sociology* 29: 112-35, 1993.
  - 54 A continuación Connell propone una serie de estrategias educativas en el trabajo con muchachos. Dichas estrategias buscan incidir en los relacionamientos de género de los jóvenes consigo mismos, con los otros hombres y con las mujeres, mediante prácticas de autocoñocimiento, reflexión e interacción que cambien los comportamientos sexistas y estereotípicos. Se propone además la necesidad de partir de los intereses, experiencias y opiniones de los muchachos mismos como una forma de hacer realmente viables los cambios propuestos, tanto a nivel personal como en las instituciones. Con respecto a las instituciones educativas, el autor señala la complejidad del tema, sobre todo cuando se miran asuntos como la violencia y el acoso en las escuelas, las diferencias de género en los resultados académicos y las responsabilidades de los diferentes miembros del sistema escolar—estudiantes, madres y padres de familia, docentes, comunidades.
  - 55 Ito Kimio, *Otokorashisa-no-yukue* [Directions for Masculinities] Tokio, Shinvo-sha, 1993.

# LAS ILUSTRACIONES

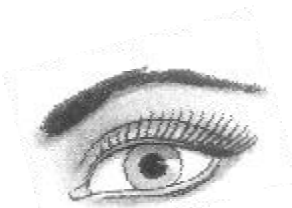
A G R A D E C I M I E N T O S



Dibujos realizados, en el CED Oasis, el Instituto Técnico Central Francisco José de Caldas y en el Colegio Trinidad del Monte, bajo la coordinación de Marcela Trisancho

◀ Entre 10 y 13 años:

Fabio A. Carrazcal, págs. 12 y 13  
Cristian M. Rendón, págs. 16 y 17  
Sandra Palacios, pág. 18  
Jhon H. Cortés, págs. 19 y 20



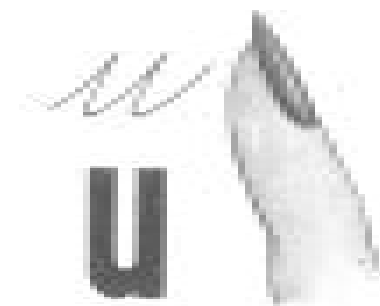
Francisco Mejía se inició en el taller fotográfico de Oscar Duperly, hacia 1917. En 1928 abrió su propio estudio y adquirió los equipos de Benjamín de la Calle. Al inicio de su carrera (1930-1940) hizo énfasis en la fotografía comercial, también en el retrato y los exteriores urbanos: el surgimiento de la clase obrera, al comienzo compuesta casi exclusivamente por mujeres; las actividades artísticas (su estudio estaba en las inmediaciones del Teatro Junín); los patronatos, los orfanatos y otras instituciones de beneficencia. Estos son algunos de sus temas característicos. Fue un maestro en el manejo de la iluminación. Las fotos de Fernando Mejía aparecen en las páginas 36 a 57 y los originales se encuentran bajo la protección de: Biblioteca Pública Piloto de Medellín - FAES (Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales).



Le Jouet de bois de tous les temps, de tous les pays. Mónica Burckhardt, Editions Fleurus, Paris, 1987



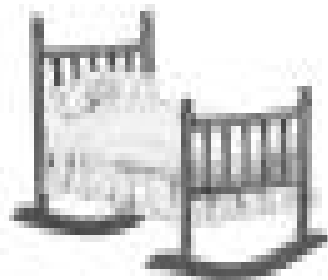
Fotografías de "Carlos Mario Luna Fotógrafos", para el proyecto "Vida del Maestro" de la Fundación Restrepo Barco. Págs.: 69, 70/2/4/7, 83/7, 91/7/9, 115, 120/1/5/6/8/9, 131/2/6/7/8, 164/7



Alegría de Leer. Evangelista Quintana, Bogotá, 1938



Fotos de Alberto Amotta, profesor y fotógrafo. Págs.: 30, 78, 86, 96/8, 100/2/5/6/7/8/11/14/16/35/63/66/69.



Betty Bonnet paper dolls.  
Sheila Young. Dover Publications,  
Inc., New York, 1982



Fotografías de Futuro Moncada,  
Universidad Nacional.  
Págs.: 28/9, 33, 103/4/13/39/68



Periódico La Patria, Manizales.  
Creativos La Patria. Pág. 94/5, 118/19



Fundación Fototeca Histórica  
de Cartagena de Indias.  
Págs.: 58 a 64 y 88



Fotografías de Justo Pastor Velásquez,  
"Magazín Aula Urbana" del Instituto  
para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico, IDEP. Pags.: 31/  
2, 75, 82/4/5, 96, 134.



Erick A. Monroy