

ENSEÑAR A LOS CHICOS: NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE LA MASCULINIDAD Y ESTRATEGIAS DE GÉNERO PARA LA ESCUELA

R. W Connell

Este artículo se basa en las nuevas investigaciones científicas sociales para elaborar un marco de referencia para comprender los problemas del género en la educación de los chicos. El género se estructura en unos contextos institucionales y culturales que producen múltiples formas de masculinidad. Normalmente, una forma predomina sobre las demás. Las escuelas desempeñan un papel activo en la formación de las distintas formas de masculinidad. Por regla general, los regímenes de género de las escuelas refuerzan la dicotomía de género, si bien algunas prácticas reducen las diferencias de género. Las prácticas masculinizantes se concentran en determinadas circunstancias: divisiones curriculares, sistemas de disciplina y deportes. Los alumnos también son agentes de la construcción de la masculinidad. Por regla general, las culturas de los alumnos enfatizan las relaciones heterosexuales y establecen jerarquías de género. Los chicos adoptan de distintas maneras la propuesta del privilegio del género, desde la afirmación de la masculinidad hasta el antisexismo. Los objetivos del trabajo educativo con los chicos consisten en procurar el conocimiento, mejorar las relaciones y aspirar a la justicia. Los programas pueden ser específicos de género o relevantes para el género. Los métodos más corrientes han sido los de experiencia, pero son proclives a la desorganización; se están estudiando otros métodos. Los principales grupos que configuran el proceso de cambio -los alumnos, sus padres, sus profesores y los movimientos sociales tienen intereses divergentes; sin embargo, es probable que su interacción más las presiones del mundo exterior provoquen una atención educativa cada vez mayor a las cuestiones relativas a los chicos y la masculinidad.

1. ¿Qué podemos decir de los chicos?

CUESTIONES EDUCATIVAS

En los últimos años, han estallado en distintos países diversas controversias sobre los chicos, los hombres y la educación. En los Estados Unidos, una decisión judicial de 1991 impidió en el último minuto que prosperase la propuesta de crear en Detroit escuelas exclusivamente masculinas, declarándolas discriminatorias. En Australia, tras una controversia sostenida en los medios de comunicación acerca del "fracaso" académico de los chicos en relación con las chicas, se abrió en 1994 una investigación parlamentaria sobre la educación de los chicos. En Alemania, se han multiplicado los programas educativos extraescolares sobre los problemas del género, dirigidos tanto a los jóvenes como a los hombres. En Japón, se ha iniciado un debate sobre las perspectivas de unos nuevos "estudios sobre los hombres" (1).

No es la primera vez que salen a la luz pública este tipo de cuestiones. A finales de los años 60, por ejemplo, surgió en los Estados Unidos cierto temor a que las escuelas destruyesen la "cultura de los chicos" y negaran a éstos sus "derechos o la lectura" a causa del predominio de las maestras y de los "contenidos femeninos, afectados" de la educación elemental (2).

Sin embargo, el contexto ha cambiado. En la actualidad, el feminismo de la segunda ola viene influyendo en el pensamiento público desde hace más de dos décadas y una de sus consecuencias a largo plazo ha sido la de trastocar las ideas tradicionales sobre los hombres y la masculinidad. Un movimiento terapéutico, sorprendentemente popular, cuya personalidad más conocida es Robert Bly, ha planteado el problema de las tribulaciones emocionales de los hombres y las dificultades que experimentan los chicos a la hora de adquirir una masculinidad segura. En los Estados Unidos, los "Promise Keepers" y la "Million Man March" ponen de manifiesto la importancia que tienen estas cuestiones para los conservadores religiosos y para la comunidad negra. Algunos psicólogos populares elaboran estadísticas sobre los problemas de los

hombres (como la muerte a edad inferior y una proporción más elevada de lesiones) para demostrar que los hombres y no las mujeres constituyen el auténtico sexo débil (3).

En la enseñanza, se oyen cada vez más afirmaciones similares. El argumento que se esgrime es que se ha acabado la discriminación contra las chicas. En realidad, gracias al feminismo, las chicas tienen un tratamiento y unos programas especiales. Ahora bien, ¿qué podemos decir de los chicos? Los niños tardan más en aprender a leer, es más probable que abandonen los estudios, es más fácil que reciban castigos y es más probable que se les incluya en programas para alumnos con necesidades especiales. En la escuela, las niñas se desenvuelven mejor, mientras que los niños tienen problemas, por lo que hacen falta programas especiales para niños (4).

Estas manifestaciones han producido más calor que luz. Han provocado réplicas: para las niñas, el éxito escolar no se traduce en una igualdad post-escolar; en la actualidad, los niños reciben más atención que las niñas en las escuelas; los programas para los niños reforzarían los privilegios, en vez de contrarrestarlos (5). A los medios de comunicación les gusta convertir esta cuestión en una confrontación entre partidarios de las niñas y partidarios de los niños (o entre profeministas y antifeministas).

No obstante, los problemas educativos son mucho más complejos. ¿Hasta qué punto es real la igualdad que promueve la coeducación? ¿Se benefician las niñas de una manera y los niños de otra? ¿Hasta qué punto podemos hacer generalizaciones sobre los "niños" en bloque? Si los niños tienen problemas en la escuela, ¿de qué niños se trata y cuál es el origen de sus problemas? ¿En qué medida afectan las escuelas la masculinidad y su activación? Si pueden influir de alguna manera en la masculinidad, ¿mediante qué tipo de programas y qué tipo de práctica pedagógica lo harían?

Partiendo de las respuestas que surgen en los debates en curso, es evidente que muchos maestros y padres consideran urgentes estas cuestiones. Las escuelas están promoviendo "*programas para niños*" con independencia de que los investigadores y los responsables políticos les proporcionen o no orientaciones al respecto. Por desgracia, algunas operaciones de este tipo no están informadas por unos conocimientos depurados sobre la masculinidad ni por una reflexión minuciosa sobre la misma. Por desgracia también, los investigadores no han hecho mucho para ayudar a las escuelas. Ya es hora de que cambie esta situación. Puede cambiar porque una nueva generación de investigaciones científicas sociales sobre la masculinidad favorece una comprensión nueva de estos problemas en el contexto de la educación.

El objetivo de este artículo consiste en facilitar un marco de referencia para reflexionar sobre las cuestiones del género en la educación de los chicos, centrado en los países industrializados. El resto de la primera parte resume las principales conclusiones de las nuevas investigaciones sobre la masculinidad y contempla el lugar de la escuela en el proceso más general de la formación de la masculinidad. A la luz de estos resultados, la segunda y la tercera parte examinan las investigaciones educativas, en especial las etnografías, con el fin de conseguir pruebas sobre la elaboración de la masculinidad en las escuelas, atendiendo, en primer lugar, a las escuelas como agentes y, después, a los alumnos. La cuarta parte utiliza los resultados de este análisis para estudiar la lógica del trabajo educativo con los chicos. La quinta parte vuelve a contemplar la controversia pública sobre la educación de los niños, teniendo en cuenta los grupos e intereses en juego y las perspectivas de cambio de las relaciones de género.

LAS NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE LA MASCULINIDAD

En los últimos diez años, las investigaciones internacionales de las ciencias sociales sobre la masculinidad han aumentado espectacularmente y han seguido direcciones nuevas. Está surgiendo un panorama que difiere significativamente de las antiguas ideas sobre el "*papel sexual masculino*" y aún más de las concepciones de la masculinidad "*natural*" (6). Las principales conclusiones de estas investigaciones son:

I. Masculinidades múltiples. Los historiadores y antropólogos han demostrado que no existe un modelo de masculinidad común a todos los lugares y tiempos. Las distintas culturas y en diversos períodos de la historia se interpreta la masculinidad de forma diferente. Unas culturas convierten a los soldados en héroes y consideran la violencia como la prueba definitiva de la masculinidad; otras miran con desdén la milicia y consideran despreciable la violencia. Unas culturas consideran que el sexo homosexual es incompatible con la auténtica

masculinidad; otras consideran que no puede darse un hombre auténtico si no ha tenido relaciones homosexuales (7).

De ello se deduce que, en las sociedades multiculturales como la de los actuales Estados Unidos, es probable que haya múltiples definiciones de la masculinidad. Las investigaciones sociológicas certifican la certeza de esta situación. Por ejemplo, en los Estados Unidos, se aprecian diferencias entre las expresiones de la masculinidad de los hombres latinos y de los anglosajones y, en Australia, entre las de los niños de origen griego y las de los anglosajones. El significado de la masculinidad en la vida de la clase trabajadora es diferente del que tiene en la vida de la clase media, por no hablar de las diferencias entre los muy ricos y los muy pobres (8).

La misma importancia tiene el hecho de que, en un mismo medio cultural, pueda encontrarse más de un tipo de masculinidad. Es probable que, en un mismo centro de trabajo, vecindario o grupo de compañeros, haya ideas diferentes sobre la masculinidad y formas distintas de "ejercer" la masculinidad. Por ejemplo, en la clase media urbana, hay una versión de la masculinidad que se organiza en torno a la dominación (p. ej., enfatizando el "liderazgo" en la gestión) y otra que se organiza alrededor de la maestría (p. ej., haciendo hincapié en la "profesionalidad" y el saber técnico) (9).

2. *jerarquía y hegemonía*. Las distintas masculinidades no se sitúan una al lado de la otra como los platos de un bufé; entre ellas hay relaciones definidas. Por regla general, unas masculinidades se aprecian más que otras. Algunas pueden despreciarse positivamente, por ejemplo, las masculinidades homosexuales en la cultura occidental moderna. Otras están marginadas socialmente, por ejemplo, las masculinidades de las minorías étnicas despreciadas. Otras, en fin, son paradigmáticas, considerándose como símbolos de rasgos admirados, por ejemplo, las masculinidades de los héroes deportivos (10).

La forma de masculinidad culturalmente dominante en un medio determinado se denomina *masculinidad hegemónica*. "Hegemónica" indica una posición de autoridad y liderazgo culturales y no un predominio absoluto; a su lado, persisten otras formas de masculinidad. La forma hegemónica de masculinidad no tiene por qué ser la más común (esta situación es corriente en los grupos de compañeros de las escuelas, por ejemplo, en los que un reducido número de niños muy influyentes reciben la admiración de otros muchos que no llegan a su altura). No obstante, la masculinidad hegemónica es muy perceptible y, probablemente, a ella se refieren los comentaristas cuando hablan del "papel masculino" (11).

La masculinidad hegemónica no sólo es hegemónica en relación con otras masculinidades, sino también con respecto al orden del género en su conjunto. Es una expresión de los privilegios que tienen *colectivamente* los hombres sobre las mujeres. La jerarquía de masculinidades es una expresión de los niveles desiguales de privilegio que tienen distintos grupos de hombres (12).

3. *Masculinidades colectivas*. Las estructuras de género de una sociedad definen determinadas pautas de conducta como "masculinas" y otras como "femeninas". En cierto nivel, estas pautas caracterizan a los individuos. Así, decimos que determinado hombre (o mujer) es masculino o se comporta de forma masculina. Pero estas pautas también existen en el nivel colectivo. Las masculinidades se definen y mantienen en las instituciones, como empresas, ejércitos, gobiernos -o escuelas-. Las masculinidades se definen colectivamente en los centros de trabajo, como demuestran las investigaciones en la industria, y en los grupos informales, como las bandas callejeras, tal como ponen de manifiesto las investigaciones criminológicas (13).

La masculinidad también está presente de forma impersonal en la cultura. Por ejemplo, los videojuegos como *Mortal Kombat* no sólo presentan imágenes estereotipadas de una masculinidad violenta, sino que, para poder jugar, exigen que el jugador active (simbólicamente) esta masculinidad. Las investigaciones sociológicas sobre el deporte han demostrado que la estructura del deporte organizado crea, en el plano de la organización, una masculinidad agresiva por su modelo de competición, su sistema de entrenamiento y su jerarquía estratificada de niveles y recompensas. Los medios de comunicación de carácter deportivo presentan a una escala enorme las imágenes de esta masculinidad, aunque la mayoría de los individuos sólo encaja de forma muy imperfecta en las categorías así creadas (14).

4. *Construcción activa*. Las masculinidades no existen antes de la conducta social ni como estados corporales ni como personalidades establecidas; se activan en la conducta cotidiana o en la vida diaria de las organizaciones, en cuanto configuraciones de la práctica social.

Las investigaciones etnometodológicas han demostrado que "hacemos el género" en la vida cotidiana, por ejemplo, en el modo de desarrollar nuestras conversaciones. Una

perspectiva similar ha arrojado nueva luz sobre la relación entre la masculinidad y el delito. Éste no es un producto de una personalidad masculina establecida que se expresa por ese medio, sino que se deriva de una diversidad de personas -desde las bandas juveniles pobres de la calle hasta los delincuentes de guante blanco con sus ordenadores- que utilizan el delito como recurso para construir unas masculinidades concretas. Parece, pues, que las masculinidades están muy lejos de constituir unos productos acabados. Desde los culturistas en el gimnasio hasta los directivos en la sala de juntas y los niños en el patio de recreo de la escuela elemental, encontramos siempre un conjunto de personas que trabajan denodadamente para producir lo que creen que son unas masculinidades adecuadas (15).

5. *Estratificación*. Una de las razones clave por la que las masculinidades no son productos acabados consiste en que no son pautas sencillas y homogéneas. Las investigaciones centradas por completo en el género, tanto en el marco del psicoanálisis como en el de la etnografía, revelan, a menudo, deseos y lógicas contradictorios. La heterosexualidad activa de un hombre puede constituir un fino estrato emocional que oculte un deseo homosexual más profundo; la identificación de un niño con los hombres puede coexistir o estar en pugna con las identificaciones con las mujeres; la representación pública de una masculinidad paradigmática puede exigir de forma encubierta unas acciones que la debiliten (16).

Es posible que la estratificación de los deseos, emociones o lógicas no se perciba a primera vista, pero merece la pena investigar esta cuestión porque esas contradicciones provocan tensiones y cambios en las pautas de género.

6. *Dinámica*. Partiendo del hecho de que, en diferentes culturas y épocas históricas, existen masculinidades distintas, podemos deducir que las masculinidades pueden sufrir cambios. En la estratificación de las masculinidades vemos una de las fuentes del cambio y en la jerarquía de las masculinidades vemos uno de los motivos. Los historiadores han representado los cambios de la masculinidad como luchas por la hegemonía -por ejemplo, definiendo de forma diferente los modelos de la masculinidad empresarial en la industria manufacturera británica o adoptando ciertos grupos sociales emergentes formas antiguas de práctica masculina (como el duelo en la Francia del siglo XIX)- (17).

Hablar de la "*dinámica*" de la masculinidad es reconocer que las masculinidades concretas se han compuesto históricamente y pueden también descomponerse, discutirse y reemplazarse. En la vida cotidiana, está presente una política activa de género. A veces, encuentra una expresión pública espectacular, como en la *Million Man March*; con mayor frecuencia, es local y limitada. No obstante, aunque aparezca apagada, la dinámica de la masculinidad constituye una cuestión importante para los educadores, dado que determinados planes educativos surgen de las posibilidades de cambio de las relaciones de género.

EL LUGAR Y LOS LÍMITES DE LOS PROCESOS ESCOLARES

Es corriente culpar a la escuela de todo tipo de problemas sociales, desde el desempleo al ateísmo; por tanto, no puede sorprendernos que también se las haga culpables de los problemas relativos a los chicos. En consecuencia, conviene señalar que la escuela no es la única institución que configura las masculinidades y que, incluso, quizá no sea la más importante. El psicoanálisis nos ha familiarizado con la dinámica emocional de la familia como elemento que influye en el género, argumento renovado no hace mucho -y cuidadosamente situado en la historia de las relaciones de género en el modelo evolutivo de la formación del género de Nielsen y Rudberg (18). La sociología de la cultura pone de manifiesto la importancia de la comunicación de masas en la ordenación contemporánea del género. Las investigaciones sobre los medios de comunicación documentan lo que ya sabemos intuitivamente, que los medios de comunicación de masas están atiborrados de representaciones de masculinidades -desde la música *rock*, los anuncios de cerveza, los filmes de acción y las películas bélicas hasta los programas informativos- que circulan a gran escala (19).

Ante estas fuerzas, ¿por qué prestar atención a la escuela? Los maestros que exponen los problemas relativos a los chicos señalan a menudo que se enfrentan a modelos intratables establecidos fuera de la escuela. No cabe duda de que los niños llegan a la escuela con determinadas concepciones de la masculinidad. Jordan documenta de forma divertida las "*narraciones de guerreros*" que llegan a las escuelas infantiles australianas, en las que algunos niños trastornan un régimen minuciosamente no sexista, con juegos que suponen la presencia de armas, luchas y coches veloces. No se trata de una experiencia aislada, como

atestiguan las "*Tortugas Ninja*" y los *X-Men* del aula norteamericana de segundo grado estudiada por Dyson (20).

Las dos explicaciones de la masculinidad más populares en las últimas décadas refuerzan esa sensación de los maestros. La primera es la idea "*sociobiológica*" de que la conducta masculina se deriva de la naturaleza biológica de los hombres y los chicos, es decir, está codificada en los genes, es un producto de la testosterona, etcétera. Sin duda, las diferencias corporales son importantes en relación con el género que, en sentido amplio, puede entenderse como la estructura mediante la que las relaciones y diferencias reproductoras entran en el proceso histórico de la sociedad humana. Sin embargo, esto *no* supone la aceptación de la existencia de una "*base biológica*" de la masculinidad. Las investigaciones históricas y etnográficas que mencionamos antes demuestran que no existe un modelo estándar de masculinidad que pueda haber producido la biología. Un examen minucioso de los argumentos sobre la testosterona pone de manifiesto que no existe una determinación unívoca de la conducta a través de las hormonas; en realidad, ¡hay pruebas de que la estructura social influye en la producción de hormonas! La masculinidad no es una entidad biológica que exista antes que la sociedad; más bien, las masculinidades son formas de interpretar y emplear las sociedades los cuerpos masculinos (21).

La segunda interpretación popular de la masculinidad la considera como la interiorización de un "*papel sexual masculino*", de acuerdo con las expectativas culturales generales con respecto a los hombres. La teoría del papel sexual constituyó el marco intelectual de referencia del feminismo liberal que lanzó los programas de acción afirmativa para las niñas en los años 70. La teoría del papel atribuye mayor importancia a la educación que la sociobiología, pero considera las escuelas, esencialmente, como elementos transmisores de las normas de la sociedad y a los niños como receptores pasivos de la socialización. El enfoque en cuestión presta poca atención a los detalles de la vida escolar, como al hecho de que las niñas utilicen las convenciones de la feminidad para oponerse al control o al de que los niños produzcan múltiples masculinidades. La teoría del papel sexual es notoriamente incapaz de comprender los problemas del poder o la diversidad de razas y clases sociales. Aunque el lenguaje del "papel sexual" sigue siendo la forma más corriente de hablar del género en las escuelas, es fundamentalmente inadecuada como marco conceptual de referencia (22).

Las investigaciones dentro de las escuelas pueden sugerir, pero no demostrar que la escuela es un agente importante para la configuración de las masculinidades modernas. Esto se demuestra mucho mejor desde el exterior, por ejemplo, mediante los estudios de la masculinidad centrados en las historias vitales, como el trabajo de Messner sobre los atletas norteamericanos o mis investigaciones con grupos de hombres australianos (23). En estas descripciones, las escuelas desempeñan un papel significativo, por ejemplo, en la preparación y elección del atletismo como profesión. Tampoco hay que pasar por alto el juicio práctico de los padres, que se refleja en la petición de "*programas para chicos*". Aunque nunca podamos disponer de una forma sencilla de medir la influencia relativa de las distintas instituciones, parece haber suficientes fundamentos para considerar que las escuelas constituyen uno de los ámbitos principales en los que se forma la masculinidad.

"*Ámbito*" puede entenderse de dos maneras. Podemos considerarlo como un *agente* institucional del proceso. En tal caso, debemos estudiar las estructuras y prácticas mediante las que la escuela configura las masculinidades de sus alumnos. Como alternativa, podemos examinar la escuela como el *medio* en el que operan otros agentes, en especial, los mismos alumnos mediante sus actuaciones. Las partes II y III de este artículo estudian, respectivamente, estos dos aspectos de la escuela.

Dado que casi todas las exposiciones sobre el género se centran en las diferencias de género, debemos tener presentes, desde el primer momento, las *semejanzas* de género. Los debates públicos sobre las diferencias de género en los resultados educativos ("¡*Las niñas superan claramente a los niños!*") pasan por alto de forma persistente el grado de solapamiento, centrándose en pequeñas diferencias de medias e ignorando las medidas de dispersión.

Muchas prácticas educativas suprimen las diferencias de género. El currículo común, el horario compartido y la experiencia de la vida cotidiana en el mismo medio arquitectónico y con las mismas rutinas de clase no son aspectos triviales de la experiencia escolar de niños y niñas. Los maestros pueden disponer a propósito las cosas de manera que se minimice la importancia de las diferencias de género, haciendo hincapié en el desarrollo individual, como señalaba King en relación con las escuelas infantiles británicas en el apogeo progresista de los años 70 (24).

Toda la historia del feminismo pone de manifiesto que los sistemas educativos pueden constituir una fuerza importante tanto para favorecer la igualdad como la desigualdad de género. Esta cuestión puede suscitar graves problemas con respecto a la interpretación de las investigaciones cuantitativas que buscan diferencias estadísticas entre grupos de niños y de niñas. Las escuelas pueden estar produciendo efectos de género sin provocar *diferencias* de género. Por ejemplo, la escuela produce un efecto de género cuando modifica las relaciones de género de manera que haya una mayor semejanza.

II. Las escuelas como agentes en la construcción de las masculinidades

LOS RÉGIMENES DE GÉNERO DE LAS ESCUELAS

Un elemento clave para comprender el género en las escuelas consiste en "*pensar institucionalmente*", como sostienen Hansot y Tyack. Aunque su investigación versaba sobre la historia de la escolarización segregada a gran escala, sus argumentos también se aplican a las escuelas individuales. Como ocurre en las empresas, los centros de trabajo y el estado, el género está presente en las disposiciones institucionales que rigen el funcionamiento de la escuela: divisiones de trabajo, modelos de autoridad, etcétera. El conjunto de estas disposiciones constituye el *régimen de género de la escuela*. Los regímenes de género difieren según las escuelas, aunque dentro de los límites fijados por la cultura y las restricciones impuestas por el sistema educativo local (25).

Los trabajos teóricos sobre el género nos permiten establecer los distintos componentes del régimen de género de la escuela. Éste está configurado por cuatro tipos de relaciones:

1. *Relaciones de poder*. Estás constituidas por la inspección y la autoridad, en el caso de los profesores, y por las pautas de dominación, hostigamiento y control sobre los recursos, en el de los alumnos. Una pauta importante y bien conocida es la asociación de la masculinidad con la autoridad y la concentración de hombres en puestos de inspección en los sistemas escolares. En el caso de los alumnos, las relaciones de poder también son perceptibles. La etnografía de un instituto británico de secundaria de clase trabajadora, realizada por Prendergast, muestra, por ejemplo, que el control del espacio del patio de recreo para jugar al fútbol de manera informal era fundamental para mantener la hegemonía de una masculinidad agresiva, física, en la vida del grupo de iguales de esta escuela (26).

2. *División de trabajo*. A este respecto, es relevante la especialización del trabajo de los profesores, que supone una concentración significativa de mujeres en la enseñanza de ciencias del hogar, lengua y literatura y de hombres en la enseñanza de las ciencias naturales, matemáticas y artes y oficios. También se incluyen aquí las especializaciones informales de los alumnos, desde la escuela elemental, en la que el maestro llama a un "*chico grandote y fuerte*" para que le ayude a mover un mueble, hasta la opción marcada por el género de asignaturas optativas de formación profesional en los niveles secundario y postsecundario.

3. *Pautas emocionales*. Lo que, desde la sociología, Hochschild llama "*reglas de sentimientos*" de las ocupaciones también aparece en la enseñanza, a menudo en relación con funciones específicas desempeñadas en la escuela: el vicedirector "*hueso*", el profesor de arte dramático, etcétera. Entre las reglas de sentimientos más importantes de las escuelas se encuentran las relativas a la sexualidad. Como indican las investigaciones llevadas a cabo en Gran Bretaña y en Canadá, la prohibición de la homosexualidad tiene una importancia especial en las definiciones de la masculinidad (27)

4. *Simbolización*. Las escuelas importan de la cultura gran parte de la simbolización del género, pero también tienen sus propios sistemas simbólicos: uniformes y códigos de vestimenta, códigos lingüísticos formales e informales, etcétera. Una estructura simbólica particularmente importante en la educación es la *generificación* del saber: la definición de ciertos campos del saber como masculinos y de otros como femeninos.

A través de estas estructuras intersecantes de relaciones, las escuelas crean definiciones institucionales de la masculinidad. Esas definiciones son impersonales, existen como hechos sociales. Los alumnos participan de estas masculinidades por el mero hecho de ingresar en la escuela y vivir dentro de sus estructuras. No obstante, los términos de su participación son relativos, pudiendo adaptarse a las pautas, rebelarse contra ellas o tratar de modificarlas.

Los regímenes de género no tienen porqué ser internamente coherentes y no cabe duda de que están sujetos a cambios. Un reciente informe de Draper sobre el "*restablecimiento de las relaciones de género tras una fusión de escuelas*" en Gran Bretaña, un estudio poco frecuente que capta las relaciones de género en medio del cambio, pone en evidencia de manera muy vívida esta situación. Muestra que distintos grupos de alumnos y de profesores implicados en la fusión tenían planes e intereses opuestos, con resultados un tanto sorprendentes, a veces: desde chicos que llevaban sombra de ojos hasta chicas que trastocaban el uniforme escolar (28).

Las autobiografías de los profesores, en especial de las profesoras feministas, contienen muchas narraciones de enfrentamientos con regímenes opresores de género en distintas escuelas y de los intentos de modificarlos, a veces con buenos resultados (29). Tanto los alumnos como los profesores actúan sobre el régimen de género. En las escuelas elementales norteamericanas estudiadas por Thorne, los alumnos debatían y revisaban constantemente los significados del género, imponiendo límites de género y oponiéndose a ellos tanto en el patio de recreo como en las aulas (30).

PRÁCTICAS MASCULINIZADORAS

No hay ningún misterio en el hecho de que las escuelas creen masculinidades: es algo positivamente buscado. El Dr. Arnold, famoso director reformador de Rugby, consideraba que las escuelas privadas de la Gran Bretaña del siglo XIX constituían una maquinaria moral para moldear a caballeros cristianos. Un fascinante estudio histórico, *Making a Man of Him*, de Heward, presenta los efectos unas cuantas generaciones después del Dr. Arnold. Utilizando cartas dirigidas al director y enviadas por él, Heward reconstruye las interacciones entre el *Ellesmere College*, un colegio menor privado, y las estrategias de clase y de género de las familias de sus alumnos. El colegio en cuestión definía e imponía una masculinidad aceptable a sus alumnos mediante una vestimenta obligatoria y exigida rigurosamente, la disciplina (los prefectos tenían autoridad para pegar a los niños más pequeños), la competición y la jerarquía académicas (enfanzadas por los constantes exámenes), los juegos de equipo y la segregación de género del profesorado. Al comienzo de la Gran Depresión, *Ellesmere* modificó su fórmula, enfatizando más su orientación académica y profesional y reduciendo su interés por el deporte (31).

La disciplina, el código de vestuario y demás condiciones pueden considerarse como un conjunto de *prácticas masculinizadoras* gobernadas por el régimen de género de la escuela. Unas circunstancias diferentes producen fórmulas también diferentes. En otro lúcido estudio histórico, Morrell describe la producción de una masculinidad más dura que cerebral en la frontera colonial. En los internados de Natal (Sudáfrica), a mediados de los años 30, también se utilizaba el sistema de prefecturas y la segregación según el género, pero estas escuelas hacían mayor hincapié en la dureza y en la jerarquía física entre los chicos, mediante prácticas masculinizadoras como la iniciación, el trabajo hasta el agotamiento, el castigo físico y unas condiciones de vida espartanas. Es evidente que este plan estaba relacionado con el contexto de la conquista colonial y con el objetivo de mantener el poder racial sobre los pueblos colonizados (32).

Estos rígidos regímenes de género ponen en evidencia las posibilidades de la escuela como instrumento masculinizador, pero esos casos no constituyen la norma en la educación pública contemporánea. La coeducación ha modificado el plan masculinizador, pero, ¿lo ha eliminado?

En cierto modo, los ambientes coeducativos hacen más fácil establecer diferencias, es decir, implantar oposiciones simbólicas entre niñas y niños. Los uniformes escolares o las convenciones sobre el vestuario, los servicios separados, las formas de tratar a unas y a otros, las prácticas del estilo de poner en filas separadas a los niños y a las niñas o de establecer competiciones en clase entre "*los chicos*" y "*las chicas*" crean estas situaciones. Los textos formales refuerzan la lección de la cultura popular de que la masculinidad se define por oposición frente a la feminidad. Como demuestran Sleeter y Grant en un estudio de los libros de texto utilizados en las escuelas norteamericanas hasta el octavo grado, los modelos de género han perdurado a pesar del cambio de autores y editores hacia un lenguaje no sexista. Las representaciones de los hombres siguen siendo más estereotipadas que las de las mujeres (33).

Por tanto, las características generales de los regímenes de género de las escuelas coeducativas mantienen determinadas definiciones de la masculinidad. ¿Se transforman éstas, a su vez, en una práctica masculinizadora positiva? Los estudios llevados a cabo sobre ciertas áreas del trabajo de las escuelas indican que así es. Un ejemplo de ello es el tratamiento de la sexualidad que hacen las escuelas. Por regla general, en las clases de educación sexual se enseña una interpretación heterosexual irreflexiva de los deseos de los alumnos, en la que se define la sexualidad masculina por un futuro de matrimonio y paternidad. La etnografía, notablemente detallada, de la educación sexual en un instituto de bachillerato norteamericano, realizada por Trudell, pone de manifiesto esta situación (34).

Dado que, en la mayoría de los casos, la educación sexual formal es ineficaz, es muy probable que esas clases no constituyan una fuente importante de significados de género para los alumnos, pero, como demuestra el importante estudio británico de Mac an Ghail sobre la sexualidad y la masculinidad en la escuela, estas ideas están respaldadas por un conjunto mucho más amplio de prácticas. La interpretación heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos ("*el sexo opuesto*", "*los opuestos se atraen*") ocupa una importante proporción de la cultura informal y de los contenidos curriculares de la escuela. Por regla general, en el currículo oficial no aparece en absoluto la experiencia homosexual. Los jóvenes homosexuales están expuestos a la hostilidad de los funcionarios escolares y de los jóvenes heterosexuales, al tiempo que los profesores experimentan graves restricciones a la hora de ocuparse de la diversidad sexual (35).

Por tanto, las escuelas coeducativas suelen actuar con una ideología informal, pero muy poderosa, de la diferencia de género y ejercen presiones sobre los chicos para que se adapten a ella. En determinadas áreas del régimen de género de la escuela, la presión se acerca a la de los regímenes rígidos a los que nos referimos antes y es posible observar un vórtice regular de formación de la masculinidad.

VÓRTICES DE MASCULINIDAD

Las asignaturas para chicos

El primer vórtice surge en la división del trabajo y la simbolización. La mayor parte del currículo académico es común para niñas y niños y, aunque no cabe duda de que transmite mensajes de género, lo hace de forma difusa.

Sin embargo, en determinadas áreas de estudio, los rumbos se separan y los mensajes de género se concentran más. El estudio de Grant y Sleeter sobre el instituto de secundaria "*Five Bridges*", en los Estados Unidos, descubrió que, aunque el centro hacía una oferta formal igual para chicos que para chicas, facilitaba una segregación virtual en algunas asignaturas. Eran asignaturas de carácter especialmente práctico, como "*negocios*" y "*desarrollo infantil*". En realidad, el centro señalaba esta segregación mediante su propia división de trabajo de los profesores, según el género (36).

Se trata de un modelo muy extendido. Los datos de matrícula por asignaturas en las escuelas secundarias del sistema de Nueva Gales del Sur (Australia) muestran la existencia de una minoría de asignaturas con unas marcadas diferencias de género en la matriculación de alumnos: en física y química, ingeniería y tecnología industrial predominan los chicos, y en ciencias del hogar, tejidos y diseño, las chicas (37).

Esta segregación no se produce por casualidad; estas áreas curriculares están culturalmente marcadas por el género. Por ejemplo, la enseñanza de "*artes y oficios*" ("*negocios*") está históricamente relacionada con oficios manuales en los que estaba presente una fuerte cultura de masculinidad del puesto de trabajo y de la que solía excluirse a las mujeres. Como demuestra el estudio de casos de Mealyea sobre los nuevos profesores de artes y oficios, a los hombres que procedan de ambientes próximos a esos oficios puede resultarles difícil aceptar las nuevas normas de igualdad de género y de inclusividad (38).

Las asignaturas académicas también pueden encerrar significados de género fuertes. Desde hace mucho tiempo, se sabe que las ciencias físicas están definidas culturalmente como masculinas y cuentan con un elevado porcentaje de profesores varones. El sofisticado análisis de Martino sobre las escuelas secundarias de Australia Occidental muestra, en cambio, que la asignatura de lengua está feminizada. A los ojos de muchos chicos, las clases de lengua resultan distantes por la atención que prestan a la expresión de las emociones, su aparente

irrelevancia para el trabajo de los hombres, la falta de reglas fijas y de respuestas únicas y el contraste con las actividades definidas como propiamente masculinas, como los deportes (39).

La disciplina

El segundo vórtice está vinculado con las relaciones de poder. En las escuelas, el control adulto se impone mediante un sistema disciplinario que, con frecuencia, se convierte en un núcleo de formación de la masculinidad.

Los profesores, desde los de escuela infantil hasta los del nivel secundario, pueden utilizar el género como medio para controlar, por ejemplo, avergonzando a los niños al decirles que "*actúan como niñas*". El castigo también puede estar marcado por el género. Cuando era legal el castigo corporal, se pegaba con mucha más frecuencia a los chicos que a las chicas. Los castigos no violentos también se aplican más a los chicos. Por ejemplo, un estudio reciente sobre las expulsiones temporales en una zona de clase trabajadora de Sidney descubrió que el 84% de los alumnos expulsados temporalmente eran chicos, así como el 87% de los que ya habían estado en esa situación (40). Cuando la hegemonía de la escuela está garantizada, los chicos aprenden a ejercer el poder disciplinario como un elemento de su aprendizaje de la jerarquía masculina. Éste era el fundamento del antiguo sistema de prefectos. Cuando no existe esa hegemonía, puede construirse una "*masculinidad de la protesta*" mediante el desafío a la autoridad, algo muy habitual en las escuelas de clase trabajadora (41). Ante el castigo corporal, el desafío requiere valentía ante el dolor, una prueba de masculinidad del tipo más duro. Incluso con una disciplina no violenta, como en el caso de la "*sala de castigo*" de la escuela afronorteamericana estudiada por Fergusson, la oposición a la autoridad puede convertirse en un centro de atención apto para el entusiasmo, para señalarse ante todos y para la formación de identidades masculinas (42).

El deporte

El tercer vórtice mezcla el poder, la simbolización y la emoción en una combinación especialmente potente. En este caso, las escuelas utilizan el instrumento clave de la sociedad de consumo para definir la masculinidad hegemónica (43).

La etnografía de un instituto de una ciudad del sur de Texas, realizada por Foley, proporciona una vívida descripción del "*gran rito del fútbol norteamericano*". Pone de manifiesto que no sólo el equipo de fútbol, sino toda la población de la escuela utiliza el juego para festejar y reproducir los códigos dominantes de género. El juego define directamente un modelo de actuación agresiva y dominante como la forma más admirada de masculinidad e, indirectamente, margina otras. Las directoras de las animadoras se convierten en modelos de deseabilidad para las chicas y su deseabilidad define aún más la jerarquía de masculinidades de los chicos, dado que sólo los que ocupen una posición más asentada se arriesgarán a hacer el ridículo pidiéndoles una cita (44).

El único error de la descripción de Foley es la idea de que se trata de algo típico norteamericano. El hockey sobre hielo en Canadá, el rugby en Sudáfrica y en Nueva Gales del Sur y el fútbol en Gran Bretaña son deportes de contacto muy masculinizados que desempeñan una función cultural similar (45).

Las chicas también participan en el deporte escolar, aunque no con la misma frecuencia que los chicos. Como norma, los deportes de competición de los chicos son mucho más importantes en la vida cultural de las escuelas. Los entrenadores de los equipos representativos de los chicos pueden ser personajes importantes en un instituto de bachillerato. Los profesores de educación física tienen una cultura profesional que, de acuerdo con el relato autobiográfico de Skelton, se centra en una masculinidad convencional que "*no sólo es dominante, sino que se neutraliza como natural y buena, como un elemento de la naturaleza prevista e indiscutido de las cosas*" (46).

SELECCIÓN Y DIFERENCIACIÓN

Las prácticas masculinizadoras de las asignaturas para chicos, la disciplina y los deportes tienden a producir, directamente, un tipo concreto de masculinidad, pero éste no es el único modo de producirse las masculinidades en las escuelas. Algunos aspectos del funcionamiento de la escuela configuran indirectamente las masculinidades y pueden tener el

efecto de enfatizar las diferencias entre masculinidades en vez de producir una masculinidad. Sin duda, el más importante es la selección educativa.

El currículo académico competitivo, combinado con la formación de grupos según las capacidades de los alumnos, las adaptaciones curriculares a grupos de niveles diferentes en cada curso o el ingreso selectivo, constituye un poderoso mecanismo social que define a unos alumnos como éxitos y a otros como fracasos, siguiendo, en líneas generales, unas demarcaciones de clase social. Entre los alumnos, se producen fuertes reacciones ante este sistema obligatorio de agrupación y criba, cuya dimensión de género quedó patente (aunque no siempre se reconociese) desde las primeras etnografías escolares.

Los ejemplos más rotundos proceden de estudios sobre escuelas masculinas. Los famosos casos de los "*lads*" y los "*ear'oles*" de la escuela de clase trabajadora estudiada por Willis muestran la diferencias entre ambos grupos, no sólo en cuanto a su adaptación a la escuela, sino de estilos de masculinidad. Los "*ear'oles*", definidos por el otro grupo como afeminados, utilizan la escuela como vía de acceso a las carreras, mientras que los "*lads*" se orientan hacia las fábricas. Un modelo estructural semejante, en un contexto de clase social muy diferente, consiste en la hostilidad entre los deportistas "*Bloods*" y los académicos "*Cyrils*" de la escuela australiana de clase dirigente estudiada por Kessler y cols (47)

El modelo también puede descubrirse en las escuelas coeducativas. Por ejemplo, Mac an Ghail distingue a los "*Academic Achievers*", los "*Macha Lads*", los "*New Entreprisers*" y los "*Real Englishmen*" como diversas subculturas de masculinidad en la escuela que estudió (48). Como señala Garvey, la misma organización por grupos de capacidad homogénea se convierte en una práctica masculinizadora, aunque se trata de una práctica que produce masculinidades diversas, en un orden estructurado de género entre los chicos, y no un único modelo de masculinidad (49).

III. Los alumnos como agentes y la escuela como medio

LA CULTURA DE LOS IGUALES

Una de las características más importantes de la escuela como medio social es la vida informal del grupo de iguales que en ella se desarrolla. El ambiente constituido por los iguales tiene su propio orden de género, diferente, aunque no fijo. Cuando los niños y las niñas tratan de definir sus propias sexualidades e identidades, surge la turbulencia y la incertidumbre. Al aproximarse a la adolescencia, es fácil que las interacciones entre niños y niñas se sexualicen, con coqueteos, insinuaciones y bromas. El modelo heterosexual de relaciones de género del "*romance*" persiste durante la época del instituto y de la universidad, en donde aún puede dominar la vida del estudiante, como pone de manifiesto el estudio intensivo de Holland y Eisenhart (50).

El modelo del romance define la masculinidad en general mediante la dicotomía masculino-femenino, pero también influye en la jerarquía de las masculinidades, dado que el éxito heterosexual constituye una formidable fuente de prestigio en el grupo de iguales. El estudio de Foley de un instituto de bachillerato de Texas presenta una descripción pormenorizada de las fiestas y demás acontecimientos sociales en los que se exhibe la masculinidad y se refuerzan las jerarquías. En este medio, la interacción del género y del carácter étnico estructura diversas versiones de la masculinidad: los *jocks* anglosajones, los antiautoritarios "*vatos*" mejicano-estadounidenses y la "*mayoría silenciosa*" (51).

En la actualidad, la cultura de los iguales está íntimamente relacionada con la comunicación de masas. La cultura de masas genera imágenes e interpretaciones de la masculinidad que se introducen caóticamente en la vida escolar y reformulan los alumnos mediante las conversaciones cotidianas, las tensiones étnicas en el patio de recreo, las aventuras sexuales, etcétera. Algunas tienen un fundamento racial, como la imagen de la masculinidad negra, violenta e incontrolable, corriente en el racismo blanco y que, ahora, los jóvenes negros han transformado (por ejemplo, en la música rap) en fuente de poder. Algunas representaciones de este tipo se oponen frontalmente a los planes escolares; otras (como las correspondientes al interés por los deportes) son más fáciles de encajar; no debemos dar por supuesta una tensión constante entre la cultura de los iguales y la escuela.

En el modo de hablar de los varones adolescentes entre ellos, se utiliza constantemente la sexualidad para establecer jerarquías: "*marica*", etc. Las investigaciones llevadas a cabo en las escuelas secundarias de diversos países han descubierto un hostigamiento verbal generalizado de

los chicos a las chicas. Sin embargo, a esta edad todavía se está aprendiendo el sexo. El estudio de Wood sobre las expresiones orales de carácter sexual de los chicos en una escuela secundaria aneja de Londres enfatiza el elemento de fantasía, de incertidumbre y de presunción. Las pretensiones de los chicos pueden quedarse en nada cuando una chica o un grupo de chicas fuerte se enfrenta a ellos. Woods señala los distintos registros de las expresiones orales de carácter sexual de los chicos, por ejemplo, la mayor vacilación que se produce en un grupo mixto (52)

En estas observaciones, es evidente la dimensión colectiva de la masculinidad. Los grupos de iguales y no los individuos son los portadores de las definiciones de género. Presumiblemente, éstas es la explicación de una observación habitual de padres y profesores: los chicos que crean problemas en un grupo mediante agresiones, trastornos y hostigamientos, es decir, por una manifestación exagerada de la masculinidad hegemónica, en sí, pueden ser de talante cooperador y pacífico.

LA ACEPTACIÓN DE LA OFERTA

Como indiqué en la primera parte de este artículo, las masculinidades y las feminidades se construyen activamente, no se reciben. La sociedad, la escuela y el ambiente de los iguales ofrecen a los chicos un sitio en el orden del género; los chicos deciden si aceptan la oferta.

La "*masculinidad de protesta*" es un caso interesante al respecto. La mayoría de los chicos aprende a afrontar la disciplina de la escuela sin grandes fricciones. Sin embargo, cierto número de alumnos interpreta la disciplina como un reto, sobre todo en redes de iguales en las que predominan ideas de dureza y de confrontación. En el contexto de mi investigación sobre historias personales, uno de estos casos era Jack Harley, un chaval que se había criado en la pobreza, en el seno de una familia anglosajona de Sidney. Desde el primer momento y con frecuencia, Jack chocaba con los profesores: "*Ellos me atacan; yo les atacaré*". Más adelante, agredió a un profesor y acabó en un centro de detención de jóvenes; a partir de entonces, se graduó en robos con fractura, como ladrón de coches y como presidiario adulto. La expulsión de la escuela y el aprendizaje interrumpido no fueron consecuencias de una fatalidad sufrida pasivamente, sino de la vigorosa respuesta de Jack a su situación (53).

La "*aceptación de la oferta*" constituye una clave para comprender los problemas de disciplina en las escuelas y la participación de los chicos en acciones violentas y en agresiones sexuales. Los grupos de chicos no emprenden estas acciones porque las hormonas los impulsen a ello, sino para adquirir o defender su prestigio, para señalarse ante los demás y para obtener placer. Como indican las investigaciones criminológicas mencionadas en la primera parte, la transgresión de las reglas se convierte en un elemento fundamental para la construcción de la masculinidad cuando los chicos carecen de otros recursos que les permitan alcanzar esa meta.

No obstante, la construcción activa de la masculinidad no tiene porqué llevar al conflicto con la escuela. Hay formas de masculinidad mucho más compatibles con el programa educativo de la escuela y con la necesidad de disciplina. Estas formas adquieren una relevancia especial en el caso de las masculinidades de clase media que se organizan en torno a las carreras, que hacen hincapié en la competición con respecto al dominio de las materias y no a la confrontación física. Es probable que la construcción de las masculinidades que enfatizan la responsabilidad y la cohesión de grupo, en vez de la agresión y la individualidad, haya contribuido al éxito educativo en Norteamérica de los jóvenes de procedencias étnicas china y japonesa. Es fácil que los chicos que emprenden estas trayectorias disfruten de una travesía educativa mucho más suave. Tal como están organizadas en la actualidad, las escuelas constituyen para ellos un recurso y, a su vez, ellos son un activo importante para sus escuelas (54).

Las respuestas activas son tanto colectivas como individuales. El estudio de Thorne sobre la actividad de las escuelas elementales en relación con "*los límites*" de género pone de manifiesto una actividad de grupo dirigida a un fin (55). Así ocurre en el caso del rechazo de un aspecto clave de la masculinidad hegemónica, como es el deseo heterosexual, de algunos niños. Para aquellos niños que empiezan a pensar de sí mismos que son homosexuales, el hallazgo de una red social en la que no se considere el deseo homosexual como un error espantoso constituye un paso fundamental (56).

Por tanto, la construcción de las masculinidades en las escuelas dista mucho del mero aprendizaje de las normas sugeridas por la "*socialización en el papel sexual*", sino que es un proceso con múltiples vías de desarrollo, configuradas por la clase social y el carácter étnico, que produce distintos resultados. El proceso en cuestión supone encuentros complejos entre

niños en plena evolución, tanto en grupos como de forma individual, con una institución poderosa aunque dividida y cambiante. En algunas áreas de la vida escolar, las prácticas masculinizadoras destacan, llegando incluso a constituir un obstáculo; en otras, son virtualmente imperceptibles. La escuela trata de provocar algunos efectos masculinizadores, otros no se buscan y otros más no se pretenden en absoluto, aunque ocurren. De esto, se deducen dos consecuencias muy claras: es necesaria la reflexión educativa sobre esta situación y el trabajo educativo tiene muchas posibilidades. Veamos la forma que pueda adoptar este trabajo.

IV. Estrategias educativas en el trabajo con los chicos

OBJETIVOS

Al revisar diversos programas alemanes recientes dirigidos a los chicos, Kindler descubre tres objetivos principales: conocerse a sí mismo, desarrollar la capacidad de relación de los chicos y aprender una conducta antisexista (57). Generalizando un poco, pueden aplicarse a la mayoría de los casos.

1. *El objetivo del conocimiento de uno mismo.* En las exposiciones actuales, este objetivo se subestima mucho, aunque los "objetivos cognoscitivos" constituyen el centro tradicional de los estudios sobre la educación. En dos sentidos, el conocimiento es un objetivo del trabajo con los chicos.

En primer lugar, los modelos actuales de formación de la masculinidad apartan a muchos chicos de ciertas áreas de conocimiento con las que deberían mantenerse en contacto. Un caso patente es el de la asignatura de lenguaje, a la que nos referimos antes, y, en general, el de los idiomas y las técnicas de comunicación.

En segundo lugar, la adquisición del conocimiento del género en la sociedad a la que cada uno pertenece y en otras es un objetivo de cierta importancia. Aprender los hechos que configuran la situación, participar en las experiencias de otros grupos y hacer un examen crítico de la cultura y el saber existentes son objetivos educativos de evidente aplicación a este campo.

La encuesta parlamentaria australiana sobre la educación de los chicos antes mencionada, que proponía la inclusión de las relaciones de género como asignatura fundamental en las escuelas públicas, aceptaba esta recomendación (58). En la actualidad, constituye un principio básico de la política australiana de igualdad de géneros. Un movimiento en la misma dirección puede observarse en las universidades, cuyos currículos de campos que van desde la literatura hasta el derecho contemplan, en la actualidad, los problemas del género. Hay que reconocer, no obstante, que el movimiento presenta un carácter desigual.

2. *El objetivo de las buenas relaciones humanas.* Si la escuela es una preparación para la vida posterior, su cometido consiste, en parte, en desarrollar la capacidad de relaciones humanas. Sin embargo, en las sociedades occidentales contemporáneas, esta capacidad está especializada según el género: se considera de forma generalizada que es un aspecto de la feminidad. Algunos elementos de la formación de la masculinidad en las escuelas -como el culto al deporte de competición- operan en contra del desarrollo de esta capacidad en los chicos.

Algunos programas contemporáneos para chicos sitúan esta cuestión en primer plano y convierten la capacidad de relación en su elemento central, como, por ejemplo, el "*Personal Development Program for Boys*", creado por un grupo de profesores en Australia ("*Personal Development*" constituye un epígrafe local en el que se combinan la salud, la educación sexual, las relaciones humanas y las emociones). El programa consiste en un conjunto de sesiones estructuradas sobre estos temas: desarrollo de técnicas de comunicación; violencia doméstica; solución de conflictos; consciencia del género; valoración de las chicas y cualidades "*femeninas*"; salud, buena forma y sexualidad, y objetivos de las relaciones humanas. El programa trata de promover la igualdad de género y el apoyo emocional a los chicos, haciendo hincapié en la adopción de posturas positivas (59).

3. *El objetivo de la justicia.* Este objetivo implica problemas más complejos y requiere una exposición más larga. El género aparece ante todo en los planes educativos como una cuestión de equidad, con respecto a la cual se hacen necesarios ciertos cambios para reparar la injusticia. La respuesta habitual de los gobiernos a las cuestiones de equidad consiste en poner en marcha programas para los grupos más perjudicados. Hasta ahora, la principal respuesta

educativa a las cuestiones relacionadas con el género ha consistido en establecer programas para las chicas.

En la actualidad, hay quienes encuadran en este molde las cuestiones relativas a los chicos, definiendo a éstos como un grupo en situación desventajosa. No es un argumento creíble. En casi todas las medidas de los recursos, con independencia de que se trate de riqueza y renta, autoridad cultural, niveles educativos, influencia política o del control de organizaciones y en todas las partes del mundo, los hombres constituyen el grupo que, en las relaciones entre los géneros, está en situación *ventajosa* (60). Para que los chicos hubieran perdido esta ventaja y convertido en un grupo en situación desventajosa, tendría que haberse producido una transformación increíble y en un espacio de tiempo increíblemente corto.

Estas ventajas llevan consigo ciertos costes y, si nos centramos sólo en los costes, puede dar la sensación de que existe esa desventaja. Por ejemplo, el poder social de los hombres se ejerce, en parte, mediante instituciones dedicadas a la violencia y, en consecuencia, los hombres se convierten en los principales objetivos de la violencia, así como son sus principales perpetradores. En determinadas situaciones, estos costes se concentran en ciertos grupos concretos de hombres; las impresionantes proporciones de presidiarios afroamericanos en los Estados Unidos y aborígenes en Australia son buenos ejemplos de ello. Éste es un problema de justicia y nos ocuparemos en breve de sus consecuencias educativas.

Las ventajas materiales que, en general, tienen los hombres y que, también en general, pueden esperar conseguir los niños, suponen la existencia de un interés global por el mantenimiento del statu quo en las relaciones de género que, tanto en la educación como en otros campos, se moviliza con facilidad. Kenworthy alude a una lección impartida en un instituto australiano de bachillerato, basada en un poema sobre una ganadera (equivalente, en términos norteamericanos, a una mujer vaquera). La lección se desarrolló con normalidad en una clase femenina y en una mixta, pero, en una clase masculina, se interrumpía a cada paso, bajo el peso de liderazgo de algunos chicos dominantes que introdujeron un discurso misógino, oponiéndose al tratamiento de las cuestiones relativas al género. El grupo dominante despreciaba a los chicos de la clase que pudieran o quisieran haber adoptado la postura de las lectoras, en una clásica muestra de la micropolítica de la hegemonía (61).

En cuanto tales, los chicos no constituyen un grupo en situación de desventaja y el objetivo del quehacer educativo no consiste, en consecuencia, en superar la desventaja de género de quienes la sufren. No debemos mal interpretar las estadísticas de las diferencias sexuales. Por ejemplo, hay bastantes alumnos de escuelas elementales con dificultades para aprender a leer que, en los estudios sobre las destrezas lingüísticas, hacen que la puntuación media de los chicos sea inferior. Los profesionales de la alfabetización indican que los limitados intereses culturales relacionados con la masculinidad hegemónica -por ejemplo, padres que estimulan a sus hijos a que se concentren en los deportes- son una razón fundamental de tales resultados (62). En la medida en que esto sea cierto, la diferencia de género en cuanto a las puntuaciones en lectura no constituyen una medida de la situación "*desventajosa*" de los chicos, sino un indicio del costo a corto plazo del mantenimiento de un privilegio a largo plazo.

Sin embargo, el objetivo de la justicia es relevante con respecto a la educación de los niños de tres maneras. En primer lugar, algunos procesos de la construcción de la masculinidad revisados antes obstaculizan o trastornan la educación de *determinados grupos de niños* que están en situación de desventaja por razones de clase social o de carácter étnico. Por ejemplo, el modelo de la "*masculinidad opositora*" o "*de protesta*" y los elevados niveles de conflicto y de abandono escolar con ella relacionados constituyen un problema importante en las escuelas secundarias que prestan sus servicios a comunidades pobres. En consecuencia, las tentativas encaminadas a conseguir la justicia en la educación en relación con la pobreza deben ocuparse de los problemas relacionados con la masculinidad.

La segunda forma tiene que ver con el grado en que las escuelas, como instituciones, son justas o injustas. En un importante estudio reciente del concepto de "*justicia*", Young señala dos grandes tipos de relaciones sociales injustas: la opresión, que limita la capacidad de expresión personal, y la dominación, que limita la participación en la adopción social de decisiones (63). Ambos tipos de relaciones se encuentran en las escuelas. Las prácticas de género de los chicos pueden perpetuarlas y algunos niños son víctimas de ellas. Las agresiones a las chicas, los malos tratos homofóbicos, la jerarquía de las masculinidades, las amenazas y la difamación son ejemplos de tales tipos de relaciones. La búsqueda de la justicia en las escuelas requiere ocuparse de los modelos de género que respaldan estas prácticas.

El tercer modo se refiere a la calidad de la educación. La educación es una tarea moral y una buena educación debe llevar consigo la justicia social. Si no tratamos de establecer la justicia de género en las escuelas, ofrecemos a los chicos una educación degradada, aunque la sociedad les ofrezca por ello unos privilegios a largo plazo.

FORMAS

Los educadores alemanes hacen una útil distinción entre programas "*específicos de género*" y programas "*relevantes en relación con el género*". La principal forma de trabajo educativo sobre el género, en el mundo industrializado, ha consistido en programas específicos de género para las chicas. Cuando se han suscitado cuestiones relativas a la masculinidad, la respuesta más corriente ha sido la de elaborar programas específicos de género para los chicos. El "*Personal Development Program for Boys*", antes mencionado, es un ejemplo de éstos y, en la actualidad, hay ya una considerable experiencia práctica con estos programas en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania y Australia.

Los programas específicos de género sobre la masculinidad suelen desarrollarse a pequeña escala, basándose en el diálogo en grupos reducidos. No obstante, también pueden operar a gran escala. Chiarolli describe un programa a escala de toda la escuela que se inició cuando el director y el profesorado de una escuela secundaria católica para chicos comenzaron a preocuparse por el sexismo. Pusieron en práctica una serie de acciones encaminadas a tratar los estereotipos y actitudes marcadas por el género: exposiciones bibliográficas, una velada con los padres, oradores invitados, proyectos de los alumnos para desarrollar en la comunidad, clases de economía doméstica para los chicos, estudio de la división de trabajo de los adultos en la escuela y un extenso análisis del currículo vigente (64).

Los programas relevantes en relación con el género afectan tanto a los chicos como a las chicas y tratan de mostrar y estructurar, es decir, de preparar para su examen y discusión, la dimensión de género en la vida social y en la educación. La lección sobre "*la ganadera*" a la que nos referimos antes es un ejemplo a pequeña escala; un programa contra la violencia en toda la escuela (suponiendo que se ocupe de las cuestiones relativas a la masculinidad) constituye un ejemplo a gran escala.

Aunque los programas específicos de género son más conocidos, algunos aspectos de la construcción de la masculinidad indican la conveniencia de los programas relevantes en relación con el género. La impronta simbólica de género del saber, la distinción entre "*asignaturas de chicos*" y "*asignaturas de chicas*" y el correspondiente desequilibrio del currículo exigen una respuesta no específica de género y relevante en relación con el mismo: nuevo diseño del currículo, horario, división de trabajo de los profesores, etcétera. La definición de las masculinidades en la vida del grupo de iguales y la creación de las jerarquías de la masculinidad constituyen un proceso que afecta tanto a las chicas como a los chicos. No es posible tratar estas cuestiones con un grupo, dejando al margen el otro.

La lógica relevante en relación con el género no coincide con la neutralidad con respecto al género, es decir, con el mero intento de evitar la distinción entre géneros, sino totalmente al contrario: los programas relevantes en relación con el género nombran y afrontan el género. Cuando los alumnos y alumnas tienen ocasión de contemplar el mundo desde unos puntos de vista normalmente considerados como pertenecientes a la "*otra parte*", se hace posible una práctica pedagógica mucho más interesante, inclusiva del género. Sapon-Shevin y Goodman señalan que este proceso es crítico para la educación sexual, denominándolo "*aprendizaje para ser del sexo opuesto*". Dada la multiplicidad de masculinidades, un currículo inclusivo del género supone adoptar el punto de vista de otras masculinidades, así como los de las feminidades (65).

MÉTODOS

El trabajo educativo con los chicos "*debe comenzar por los propios intereses, experiencias y opiniones de los chicos*", decían Askew y Ross hace algún tiempo (66). No podemos elaborar una estrategia para los chicos mediante trigonometría a partir de

las necesidades de las chicas. Los profesionales son unánimes con respecto a la importancia de desarrollar, como indica Denborough, "*formas respetuosas de trabajar con los jóvenes*", incluso sobre una cuestión como la de la violencia masculina (67).

En consecuencia, las descripciones prácticas de los programas específicos de género para niños y hombres suelen enfatizar los métodos centrados en el alumno. Gould recomienda una "*táctica de participación*" en las asignaturas universitarias. Reay describe un programa de experiencia con niños en una escuela elemental británica. Browne, afirmando que "*todos aprendemos mejor de lo que tenemos que afrontar en nuestra vida*", elabora un modelo para los programas de experiencia de las escuelas secundarias australianas (68).

No obstante, este enfoque presenta un problema general. La táctica de participación da por supuesta la presencia de estudiantes dispuestos a participar. En la educación de masas, en la que las clases de chicos son vulnerables a la táctica de interrupciones, como descubrió Kenworthy (69), esto no puede darse por supuesto. La perspicaz descripción que hace Reay de una experiencia de enseñanza en el nivel elemental superior muestra unos compromisos constantes entre el maestro y el alumno. Por ejemplo, ella misma se encontró acomodándose a las jerarquías del grupo de iguales, en vez de enfrentarse a ellas. Reay concluye irónicamente que, al final del programa y con independencia de lo que hubieran aprendido en relación con el género, no cabe duda de que los niños habían aprendido el modo de agradar a la maestra (70).

En consecuencia, es necesario complementar los enfoques de experiencia con métodos que permitan distanciarse más. Por ejemplo, Nilan utiliza el ejercicio escrito para presentar las premisas sobre la masculinidad y para facilitar el debate de los chicos sobre ellas. Denborough, para afrontar el difícil problema de la masculinidad y la violencia, hace hincapié en hacer que los chicos busquen una forma de expresión opuesta a la convencional, enfoque basado en los análisis de investigación sobre las masculinidades subordinadas y marginadas. Davies, una postestructuralista del aula, hace que los niños realicen unas asombrosas hazañas de deconstrucción textual y de análisis del discurso sobre el género (no obstante, incluso Davies no puede impedir que los niños de sus grupos se resistan a que se les prive de su autoridad textual) (71).

Nada se opone a combinar los métodos de experiencia con los basados en textos ni con otros diferentes. Es evidente que el tratamiento del género en el currículo requiere una mezcla de métodos de enseñanza.

Con independencia de los métodos que se utilicen, los trabajos sobre el género con niños y hombres sólo tendrán éxito si abren nuevas posibilidades, si les descubre fórmulas para avanzar. Los terapeutas de la masculinidad tienen razón cuando hablan de los efectos lesivos de cierta clase de crítica feminista que engloba a todos los varones sin distinción y es implacable al señalar su culpabilidad. Cuando he impartido cursos universitarios sobre el género, he visto reiteradamente a alumnos desanimados por los inacabables episodios de sexismo, que experimentan las ideas feministas sobre todo a través de la culpabilidad y se echan atrás porque la alternativa es demasiado abrumadora. Es vital tener la sensación de que se puede actuar, de que pueden alcanzarse los objetivos. Los enfoques feministas más complejos de la masculinidad, como el de *Slow Motion*, de Segal, distinguen entre diversos grupos de hombres y ofrecen apoyo para este proceso de cambio (72).

CAMBIO INSTITUCIONAL

Reflexionando sobre el encuentro entre las profesoras y la cultura notablemente patriarcal de una escuela de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Angus observa con perspicacia que el cambio del tratamiento cultural de la masculinidad requiere también cambios en la organización.⁷³ Para no quedarse en un grano de arena en el desierto, el trabajo educativo sobre el género con los chicos exige un cambio institucional en las escuelas y sistemas.

Algunos de estos cambios son técnicos. Por ejemplo, los programas de clases específicas de género requieren cambios de horario en la escuela coeducativa. Otros son de mayor envergadura. Dada la definición institucional de la masculinidad, todo el régimen de género de la escuela queda en entredicho. El hecho de afrontar la producción de la masculinidad en los "*vórtices*" antes mencionados supone reemplazar los sistemas

disciplinarios de confrontación, reestructurar la educación física para enfatizar la participación en vez de la selección competitiva y reestructurar el currículo dividido según los géneros.

Por supuesto, el tema del currículo supera con mucho las responsabilidades de cada escuela concreta. Los currículos están parcialmente controlados por las administraciones de los sistemas educativos, por los tribunales de exámenes y pruebas, por las editoriales de libros de texto, por los requisitos de titulación de los patronos y por los de ingreso en las universidades. Como han demostrado los trabajos feministas sobre ciencias naturales y tecnología, es posible, pero no fácil, conseguir que esta amalgama se mueva. De modo parecido, el cambio de la actividad pedagógica y el de la división de trabajo según el género entre los profesores y profesoras exige que se emprendan acciones en el nivel del sistema y en las instituciones de formación del profesorado.

Es más fácil que se lleven a cabo los cambios en el nivel del sistema si se fundan en cambios que ya se estén produciendo en las escuelas. En este sentido, el enfoque actual de elaborar programas en el nivel de la escuela está justificado, pero es importante trascender el nivel escolar. Una forma adecuada de hacerlo consiste en establecer normas sistémicas. Cuando las personas que tienen el poder en las organizaciones tienen criterios claros que satisfacer, es más probable que se produzca el cambio en las mismas. Sería muy útil y relativamente barato supervisar la ejecutoria de los sistemas escolares en relación con las cuestiones relativas a la segregación de género en el currículo, los niveles de violencia y agresiones sexuales, la presencia de hombres en el primer ciclo de educación infantil y de mujeres en la administración y la presencia de unidades curriculares centradas en las relaciones de género.

V. El proceso de cambio

En 1991, el *Toronto School Board* patrocinó un "retiro" innovador en el que cuarenta alumnos y cuarenta alumnas de institutos de bachillerato, con sus profesores y profesoras, trabajaron sobre los problemas del sexismo y del cambio en la masculinidad. Se sirvieron del diálogo en grupo, dramatizaciones y reuniones conjuntas y por separado, comunicando los resultados a sus respectivos centros (74).

Tras el *Year of the Angry White Male*, como se denominó el año 1994, con la victoria republicana en las elecciones, dudamos que siguiesen este ejemplo muchos sistemas escolares de los Estados Unidos. En Australia, donde las cuestiones de género han suscitado, en el nivel político, más atención que en la mayoría de los países, los debates han entrado igualmente en un callejón sin salida con el "síndrome de las víctimas competidoras", como lo llama, con razón, Cox (75). ¿Es posible que el diálogo sobre la masculinidad y la enseñanza produzca cambios importantes?

No cabe duda de que el diálogo ha suscitado cuestiones de primer orden. Ciertos debates públicos recientes se han ocupado de tres temas importantes: la violencia y las agresiones en las escuelas, las diferencias de género en los resultados académicos y el apartamiento de los chicos de la enseñanza. Las investigaciones revisadas en este artículo señalan otras dos cuestiones de importancia comparable: los desarrollos curriculares divididos según el género y los modelos de organización que construyen las masculinidades en las escuelas.

Se trata de problemas con raíces arraigadas, que no van y vienen según los avatares del clima político. No obstante, la posibilidad de que se encuadren en un programa de reforma depende, en gran medida, de los intereses y la consciencia de los grupos afectados. En consecuencia, tenemos que evaluar los grupos e intereses en juego.

Los chicos

Los grandes privilegios de género de los hombres suscitan en los chicos intereses evidentes con respecto al orden de género vigente. ¿Qué podría empujarlos a participar en un trabajo educativo que ponga en tela de juicio sus intereses y pueda exigirles rechazar la oferta de los privilegios de género?

Como señala Kindler, los programas concretos dirigidos a los chicos han descubierto un conjunto de motivos, desde la curiosidad, hasta la crisis personal, la sensación de carencia, el sentido de justicia, el deseo de compartir y el desarrollo personal y el deseo de disponer de un espacio para la conducta no tradicional (76).

Estos motivos se sustentan en tres intereses subyacentes. En primer lugar, están los costes emocionales y físicos del patriarcado para los chicos y los hombres. La exposición que hace Kaufman sobre la violencia hace hincapié en que estos costes no son en absoluto despreciables (77). En segundo lugar, está el interés que chicos y hombres tienen por las relaciones personales con las mujeres y las chicas. Los chicos tienen relaciones, a menudo íntimas, con su madre, hermanas, compañeras de clase, amigas y vecinas. Podemos decir que sus intereses de relación traspasan los límites del género. En tercer lugar, los chicos tienen intereses que comparten con las mujeres y las chicas porque son intereses humanos colectivos. Por ejemplo, el interés compartido por un ambiente sano puede apoyar el estudio del papel de las masculinidades dominantes en la destrucción del medio.

Los padres y las comunidades

Todavía no se ha prestado una atención fundamental a la función de los padres en relación con los programas escolares sobre la masculinidad. La discusión sobre la nueva masculinidad y la paternidad ya tiene historia, pero suele entenderse como algo relativo a la familia y no a la escuela. Desde no hace mucho tiempo, los padres y los grupos de padres vienen manifestando su preocupación por la educación de los chicos y hay indicios de que no se trata de un interés superficial. Conozco escuelas cuyo profesorado ha quedado sorprendido por el grado de participación de los padres cuando anunciaron alguna iniciativa al respecto.

Es frecuente considerar a los padres como una fuerza conservadora en estas materias y esa interpretación no carece de fundamento. Por ejemplo, las movilizaciones religiosas de la derecha, utilizando la representación de los padres, han limitado gravemente la capacidad de las escuelas norteamericanas para impartir una educación sexual realista, problema importante en relación con la prevención del S.I.D.A. (78).

No obstante, muchos padres son conscientes de los cambios habidos en las relaciones de género y están profundamente preocupados por los problemas del S.I.D.A. y de la violencia sexual. Muchos padres quieren que las escuelas traten estas cuestiones con los chicos de forma realista y a tiempo. A menudo, los padres de chicos son también padres de chicas y les interesa procurar un futuro mejor para sus hijas. Hay organizaciones de padres que se han comprometido a ocuparse de los problemas de los chicos en un marco de referencia de igualdad de género (79). La participación de los padres no es sinónima del conservadurismo en el terreno del género.

Los movimientos sociales

El movimiento feminista fue el primero que introdujo los problemas del género en los planes educativos. Durante mucho tiempo, su principal preocupación práctica en el campo de la educación ha consistido en los programas para las chicas. En consecuencia, hasta cierto punto, el reciente interés por los programas para chicos ha desbordado a las feministas. Una respuesta clave ha sido elaborar políticas globales de "*igualdad de género*" relevantes con respecto al género, en vez de específicas de género. Las feministas se enfrentan a un problema constante con respecto a los recursos. En una época de recortes presupuestarios en el sector público, es probable que, a la hora de recabar fondos, cualquier expansión de programas de género para chicos, incluidos los que pretenden conseguir unas masculinidades menos patriarcales, supongan una competencia para los programas dirigidos a las chicas.

El "*movimiento de los hombres*" contemporáneo está profundamente dividido. Hay una corriente a favor de la justicia de género (p. ej., la *National Organization for Men Against Sexism*), una corriente de terapia de la masculinidad (p. ej., los retiros "mitopoéticos" para hombres), una corriente a favor de la restauración del patriarcado (p. ej., los *Promise Keepers*) y otras. De esto no surgirá ningún programa educativo unificado. No obstante, es indudable que las diatribas entre estas corrientes afectarán el equilibrio entre la equidad de género y los problemas de los chicos en cuanto temas de los programas para chicos.

Los profesores

Los profesores constituyen la mano de obra de la reforma educativa; para que ocurra algo importante en las escuelas, los profesores tienen que empeñarse en que se produzca. Como observa Angus en el estudio antes citado, en la medida en que la masculinidad

convencional "*funcione*" en el medio educativo presente, muchos profesores carecerán de motivos para cambiar (80). Sin embargo, algunos hombres han comenzado a desarrollar una actividad antisexista con los chicos. También en la profesión docente hay diversas masculinidades.

Es más, los profesores y administradores experimentan el estrés ocupacional provocado por la violencia y la oposición de los chicos. A los profesores les interesa solucionar los problemas que surgen en su trabajo: enseñar bien, reducir los inconvenientes que se oponen al aprendizaje y lograr la justicia educativa ante las dificultades. En consecuencia, los educadores tienen razones laborales y profesionales para preocuparse por las cuestiones relativas a la masculinidad.

Creo que es prácticamente seguro que, en los países industrializados, la interacción entre estos grupos e intereses provocará la expansión de las acciones educativas actuales relativas a la masculinidad y de los programas para chicos. No es probable que esa expansión alcance las dimensiones de los programas para chicas porque las distintas situaciones en el orden del género producen dinámicas diferentes de movilización social, pero se ha manifestado una necesidad y se está elaborando una respuesta a la misma. La forma que adopte la expansión todavía no está decidida.

Es evidente que las escuelas tienen una capacidad considerable para construir y reconstruir el género. No son el motor de la revolución del género que pensó en algún momento el feminismo liberal, centrado en la tarea de modificar las actitudes y las normas. No obstante, el sistema escolar es una institución de peso, un empresario importante y un medio clave para transmitir la cultura de una generación a otra. Controla de forma directa sus propios regímenes de género, que influyen considerablemente en la experiencia de los niños que se educan, y puede establecer normas, plantear cuestiones y aportar conocimientos a otras esferas de la vida.

En su mayor parte, estas capacidades influyen en la construcción de las masculinidades de forma irreflexiva y rudimentaria. En la educación pública de masas, los regímenes masculinizantes planificados de los antiguos internados se han sustituido por un batiburrillo de prácticas que no suelen estar pensadas en relación con el género e influyen en la vida de los chicos. Tales prácticas, como el deporte escolar, la disciplina y la división del currículo pueden tener importantes efectos masculinizantes, pero pueden contradecirse entre sí o entrar en conflicto con otros fines de la escuela. En determinadas situaciones, la tendencia de la formación de la masculinidad a obstaculizar o trastornar por completo la función docente de la escuela es particularmente preocupante.

Por tanto, en la actualidad, una tarea clave consiste en poner simplemente de manifiesto estos problemas, pidiendo a los profesores que reflexionen sobre lo que en este momento están haciendo las escuelas. Como ha señalado este artículo, disponemos de una importante cantidad de investigaciones que pueden contribuir a esta reflexión. La investigación demuestra, en contra de una creencia popular muy extendida, que los "*chicos*" no constituyen un bloque homogéneo, que las masculinidades varían y cambian y que, en el género, cuentan las instituciones (así como otras corporaciones). Todas estas condiciones tienen importancia para el trabajo educativo.

Otra condición es la consciencia de la posibilidad del cambio. La evolución del mundo que rodea las escuelas les está imponiendo esa consciencia.

En general, el mundo anglosajón considera que Japón es un bastión del patriarcado y, en ciertos terrenos (p. ej., la política y la dirección de empresas), es cierto. Sin embargo, un libro reciente de Ito describe los cambios que se están produciendo en las imágenes de los hombres que presentan los medios de comunicación japoneses, la aparición de matrimonios en régimen de igualdad y en los que se comparte el cuidado de los hijos, las modificaciones de los comportamientos sexuales y las críticas explícitas (tanto de hombres como de mujeres) de los ideales tradicionales japoneses de la masculinidad (81). Ante este tipo de oposición, que está surgiendo en todo el mundo industrializado, ningún sistema educativo contemporáneo puede hacer oídos sordos a estos problemas. Si las escuelas se ocupan de ellos, prestándoles la atención adecuada, pueden hacer una aportación importante a unas relaciones futuras de género más civilizadas y más justas.

*Este trabajo comenzó siendo una comunicación presentada al congreso de la **Pacific Sociological Association**, celebrado en San Diego en 1994. Estoy muy agradecido al presidente y a los ponentes: Mike Messner, Peter Nardi y Barrie Thome. Debo mucho a los colaboradores en 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. El artículo también está influido por los diálogos con los miembros de la **Equity Programs Unit**, del **Department of School Education** de*

*Nueva Gales del Sur, agradeciendo especialmente las aportaciones de Lee Bell y de Van Davy. La investigación en la que se basa el artículo recibió el apoyo financiero de la **University of California**. En los momentos malos, pude continuar mi trabajo en este proyecto gracias al valor y el apoyo de Pam Benton y de Kylie BentonConnell.*

Notas

1. Wall Street journal, August 11, 1991 ; S. O'Doherty (chair), Challenges and Opportunities: A Discussion Paper, Report on the Inquiry into Boys' Education (Sidney: New South Wales Government Advisory Committee on Education. Training and Tourism, 1994); Heinz Kindler, Masker(r)ode: fungen- and mdnnerarbeit für die praxis (Schwäbisch Gmünd and Töbingen: Neuling, 1993); and Nakamura, Akira, Watashi-no Danseigaku [My Men's Studies] (Tokyo: Kindaibugeisha, 1994).

2. Patricia Sexton, The Feminized Male: Classrooms, White Collars, and the Decline of Manliness (New York: Random House, 1969); and David E. Austin, Velma B. Clark, and Gladys W. Fitchett, Reading Rights for Boys: Sex Role in Language Experience (New York: Appleton-Century-Crofts, 1971).

3. An excellent account of the often mistifying "men's movement" is Michael Schwalbe, Unlocking the Iron Cage: The Men's Movement, Gender Politics, and the American Culture (New York: Oxford University Press, 1996); a rousing rendition of the idea of men as victims is Warren Farrell, The Myth of Male Power: Why Men Are the Disposable Sex (New York: Simon & Schuster, 1993).

4. Samples of these ideas, alongside others, can be found in Boys in Schools: Addressing the Real Issues-Behaviour, Values and Relationships, ed. Rollo Browne and Richard Fletcher (Sidney: Finch, 1995)

5. Wellesley College Center for Research on Women, How Schools Shortchange Girls (Washington, D.C.: American Association of University Women Educational Foundation and National Education Association, 1992); and "But the Girls Are Doing Brilliantly!" Thew Gen (Newsletter of the Gender Equity Network, Department of Employment Education and Training, Australia), August 1993, entire issue.

6. This research is surveyed in R. W. Connell, Masculinities (Berkeley: University of California Press, 1995); Harry Brod and Michael Kaufman, eds., Theorizing Masculinities (Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994); and Lynne Segal, Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men (London: Virago, 1990). A major forum for current weeks is the U.S. journal Masculinities.

7. An example of disdain for soldiering in Confucian culture is Hui-Chen Wang Liu, The Traditional Chinese Clan Rules (New York: Association for Asian Studies and J.J. Herdt, Guardians of the Flutes: Idioms of Masculinity (New York: McGraw-Hill, 1981).

8. Pierrette Hondagneu-Sotelo and Michael A. Messner, "Gender Displays and Men's Power: The 'New Mand' and the Mexican Immigrant Man," in Theorizing Masculinities, ed. Brod and Kaufman, pp. 200-18; James C. Walker, Louts and Legends: Male Youth Culture in an Inner-City School (Sidney: Allen & Unwin, 1988); and Mike Donaldson, Time of Our Lives: Labour and Love in the Working Class (Sidney: Allen & Unwin, 1991).

9. Jeff Hearn and David L. Collinson, "Theorizing Unities and Differences between Men and between Masculinities", in Theorizing Masculinities, ed. Brod and Kaufman, pp. 97-118; and Connell, Masculinities, chap. 7.

10. Michael S. Kimmel, "Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity", in Theorizing Masculinities, ed. Brod and Kaufman, pp. 119-41; and Ken Plummer, ed.: Modern Homosexualities: Fragments of Lesbian and Gay Experience (London: Routledge, 1992).

11. Connell, "The Social Organization of Masculinity", ch. 3 in his Masculinities, pp. 67-92.

12. For thoughtful discussion of this privilege, and its consequences for men, see William J. Goode, "Why Men Resist", in Rethinking the Family. Some Feminist Questions, ed. Barrie Thorne and Marilyn Yalom (New York: Longman, 1982), pp. 131-50.

13. Cynthia Cockburn, In the Way of Women: Men's Resistance to Sex Equality in Organizations (London: Macmillan, 1991); Cynthia Enloe, Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics (Berkeley: University of California Press,

1990); and James W. Messerschmidt, *Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory* (Lanham MD: Rowman & Littlefield, 1993).

14. Michael A. Messner and Donald F. Sabo, *Sex, Violence & Power in Sports: Rethinking Masculinity* (Freedom, Calif.: Crossing Press, 1994); and Jim McKay and Debbie Huber, "Anchoring Media Images of Technology and Sport." *Women's Studies International Forum* 15 (1992): 205-18.

15. Candace West and Sarah Fenstermaker, "Power, Inequality and the Accomplishment of Gender: An Ethnomethodological View", in *Theory on Gender/Feminism on Theory*, ed. Paula England (New York: Aldine de Gruyter, 1993), pp. 151-74; Messerschmidt, *Masculinities and Crime*; and Barrie Thorne, *Gender Play: Girls and Boys at School* (New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1993)

16. R. W. Connell, "Psychoanalysis on Masculinity", in *Theorizing Masculinities*, ed. Brod and Kaudman, pp. 11-38; and Alan M. Klein, *Little Big Men: Bodybuilding Subculture and Gender Construction* (Albany; State University of New York Press, 1993).

17. Michael Roper, "Yesterday's Model: Product Fetishism and the British Company Man, 1945-85" in *Manful Assertions: Masculinities in Britain Since 1800*, ed. Michael Roper and John Tosh (London: Routledge, 1991), pp. 190-211; and Robert A. Nye, *Masculinity and Male Codes of Honor in Modern France* (New York: Oxford University Press, 1993). For a recent analysis of broad changes in masculinity see Michael Kimmel, *Manhood in America: A Cultural History* (New York: Free Press, 1996).

18. Harriet Bjerrum Nielsen and Monica Rudberg. *Psychological Gender and Modernity* (Oslo: Scandinavian University Press, 1994).

19. Steve Craig, ed., *Men, Masculinity and the Media* (Newbury Park, Calif.: Sage, 1992).

20. Ellen Jordan, "Fighting Boys and Fantasy Play: The Construction of Masculinity in the Early Years of School", *Gender and Education* 7 (1995): 69-86; and Anne Haas Dyson, "The Ninjas, the X-Men, and the Ladies: Playing with Power and Identity in an Urban Primary School", *Teachers College Record* 96 (1994): 219-39.

21. Theodore D. Kemper, *Social Structure and Testosterone* (New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1990). To make the final sentence precise, I should add that "masculinity" can also be an interpretation laced on a female body, through analogy with the interpretation of male bodies.

22. An excellent survey of this literature is Sara Delamont, *Sex Roles and the School*, 2nd ed. (London: Routledge, 1990). Jean Anyon, "Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance in Gender and Gender Development," in *Gender, Class and Education*, ed. Steven Walker and Len Barton (Barcombe, Lewes: Falmer, 1983), pp. 19-37, gives the classic account of the use of femininity as resistance. R. W. Connell, *Gender and Power* (Stanford: Stanford University Press, 1987) provides a systematic critique of sex role theory.

23. Michael A. Messner, *Power at Play: Sport and the Problem of Masculinity* (Boston: Beacon Press, 1992); and Connell, *Masculinities*, chapter 4-7, pp. 89-181.

24. Ronald King, *All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infants' Classrooms* (Chichester: Wiley, 1978).

25. Elisabeth Hansot and David Tyack, "Gender in Public Schools: Thinking Institutionally" *Signs* 13 (1988): 741-60. The concept of "gender regimes" is proposed in Sandra Kessler et al., "Gender Relations in Secondary Schooling". *Sociology of Education* 58 ((1985): 34-48.

26. Shirley Prendergast, "Boys, Bodies and Pedagogy: Constructing Emotions in School" (Paper delivered at Gender, Body and Love Seminar, Centre for Women's Research, University of Oslo, May 1996)

27. Máirtín Mac an Ghail, *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling* (Buckingham: Open University Press, 1994); and Blye Frank, "Straight/strait Jackets for Masculinity: Educating for 'Real' Men". *Atlantis* 18 (1993): 47-59.

28. Joan Draper, "We're Back with Gobbo: The Re-establishment of Gender Relations Following a School Merger", in *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts*, ed. Peter Woods and Martyn Hammersley (London: Routledge/Open University, 1993), pp. 49-74.

29. R. W. Connell, *Teachers' Work* (Sidney: Allen & Unwin, 1985).

30. Thorne, *Gender Play*. Compare the incoherence of gender ideology in the junior high school studied by Carl A. Grant and Christine E. Sleeter, *After the School Bell Rings* (Philadelphia: Falmer, 1986).
31. Christine Heward, *Making a Man of Him*. Parents and their Sons' Education at an English Public School 1929-50 (London: Routledge, 1988).
32. Robert Morrell, "Masculinity and the White Boys' Boarding Schools of Natal, 1880-1930", *Perspectives in Education* 15 (1993/1994): 27-52.
33. C. E. Sleeter and C. A. Grant, "Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks" in *The Politics of the Textbook*, ed. M. W. Apple and L. K. Christian-Smith (New York: Routledge; 1991), pp. 78-110.
34. Bonnie N. Trudell, *Doing Sex Education: Gender Politics and Schooling* (New York: Routledge, 1993).
35. Mac an Ghaill, *Making of Men*.
36. Grant and Sleeter, *After the School Bell Rings*.
37. R. W. Connell, *Boys and Schools: A Guide to Issues, Concepts and Facts* (Sydney: Equity Programs Unit, Department of School Educations, New South Wales, 1995).
38. Robert Mealyea, "Reproducing Vocationalism in Secondary Schools: Marginalization in Practical Workshops"; in *Education, Inequality and Social Identity*, ed. L. Angas (London: Falmer, 1993), pp. 160-95.
39. Wayne Martino, "Masculinity and Learning: Exploring Boys' Underachievement and Under-Representation in Subject English", *Interpretations* 27 (1994): 22-57.
40. D. White, *A Summary of Suspensions in Four High Schools in the Hoxton Park Cluster* (Sydney: Author, 1993).
41. R. W. Connell, "Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education", *Oxford Review of Education* 15 (1989): 291-303.
42. Ann Ferguson, *Boys Will Be Boys: Defiant Acts and the Social Construction of Black Masculinity* (Draft. Ph. D. diss., University of California at Berkeley. 1994).
43. For an introduction to this work see Messner and Sabo, *Sex, Violence and Power in Sports*
44. Douglas E. Foley, *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990).
45. Richard Gruneau and David Whitson, *Hockey Night in Canada: Sport, Identities and Cultural Politics* (Toronto: Garamond, 1993); James C. Walker, *Louts and Legends: Male Youth Culture in an Inner-City School* (Sydney: Allen & Unwin, 1988); and David Robins and Philip Cohen, *Knuckle Sandwich: Growing Up in the Working-class City* (Harmondsworth: Penguin, 1978).
46. In New South Wales in 1993, for instance, elementary School boys made up 61 percent of participants in representative sport competitions, girls 39 percent; see 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 (1993): 289-303
47. Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Farnborough: Saxon House, 1977); and Kessler et al., "Gender Relations in Secondary Schooling"
48. Mac an Ghaill, *Making of Men*.
49. Terry Garvey, "Streaming as a Masculinizing Practice in the 1950s and 1960s" (Paper presented to the Annual Conference of the Australian and New Zealand History of Education Society, Perth, Western Australia, 1994)
50. Dorothy C. Holland and Margaret A. Eisenhart, *Educated in Romance Women, Achievement, and College Culture* (Chicago: University of Chicago Press, 1990)
51. Foley, *Learning Capitalist Culture*
52. Sandra Milligan and Karen Thomson, *Listening to Girls* (Australia: Ashenden and Associates, 1992); Sue Lees, *Losing Out: Sexuality and Adolescent Girls* (London: Hutchinson, 1986); Robert B. Everhart. *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School* (Boston: Routledge & Regan Paul, 1983); and Julian Wood, "Groping Towards Sexism: Boy's Sex Talk", in *Gender and Generation*, ed. Angela McRobbie and Mica Nava (London: Macmillan, 1984), pp. 54-84.
53. Connell, *masculinities*, chap. 4, "Live Fast and Die Young", pp. 93-119.

54. See the cases from ruling-class schools in R. W. Connell, D. J. Asjenmden, S. Kessler, and G. W. Dowsett, *Making the Difference: Schools, Families and Social Division* (Sydney: Allen & Unwin, 1982). For the educational success of "Asian" students, see Dana Y. Takagi. *The Retreat from, RaceAsian-American Admissions and Racial Politics* (New Brunswick: Rutgers University Press 1992); and for "Asian masculinities in North America Cliff Cheng cd, *Masculinities in Organizations* (Thousand Oaks, Calif Sage, forthcoming).
55. Thorne, *Gender Play*.
56. Mac an Ghaill. *Making of Men and R. W. Connell, M. Davis, and G. W. Dowset+, "A Bastard of a Man: Homosexual Desire and Practice among Men in Working-Class Milwux", Australian and New Zealand Journal of Sociology* 29 (1993): 12-35.
57. Kindler, *Maske(r)ade*.
58. O'Doherty, *Challenges and Opportunities*.
59. John Dunn et al., *Personal Development Program for Boys Canberra: ACT Government*, n.d. [c. 1992]
60. Since this basic fact about gender relations is persistently denied by some in the "men's" movement", I quote the most recent survey of global human development: "One of the most significant differences within the overall HDI [Human Development Index] score for any country is between males and females. Men generally fare better than women on almost every socio-economic indicator (except life expectancy since, for biological reasons, women tend to live longer than men)... All countries treat women worse than men" (United Nations Development Programme, *Human Development Report 1994* [New York: Oxford University Press, 1994], pp. 96-97)
61. Colin Kenworthy, "'We Want to Resist Your Resistant Readings': Masculinity and Discourse in the English Classroom", *Interpretations* 27 (1994): 74-95
62. E.g., Gwenda Sanderson, "Being 'Cool' and a Reader", in *Boys in Schools*, ed. Browne and Fletcher, pp. 152-67.
63. Iris M. Young, *Justice and the Politics of Difference* (Princeton: Princeton University Press, 1990).
64. Maria Chiarodi. "Gender Issues and the Education of Boys", *Catholic Ethos* 7 (1992): 2-3.
65. For the idea of a gender-inclusive curriculum, see Lyn Yates. *The Education of Girls: Policy, Research and the Question of Gender* (Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1993). On sex education, see Mara Saxon-Shevin and Jesse Goodman, "Learning to Be the Opposite Sex. Sexuality Education and Sexual Scripting in Early Adolescence", in *Sexuality and the Curriculum*, ed. James T. Sears (New York: Teachers College Press, 1992), pp. 89-105.
66. Sue Askew and Carol Ross, *Boys Don't Cry* (Philadelphia: Open University Press, 1988), p. 91.
67. David Denborough. *Step by Step: Developing Respectful Ways of Working with Young Men to Reduce Violence* (Sydney Against Sexual Assault, 1994), entire issue.
68. Meredith Gould, "Teaching about Men and Masculinity", *Teaching Sociology* 12 (1985): 285-98; Diane Reay, "Working with Boys and Masculinity", in *Boys in School*, ed. Browne and Fletcher. p, 88.
69. Kenworthy, "We Want to Resist Your Resistant Readings"
70. Reay, "Working with Boys".
71. Porn Nilan, "Making Up Men", *Gender and Education* 7 (1995): 175-87; Denborough, *Step by Step*; and Bronwyn Davies. *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities* (Sydney: Allen & Unwin, 1993).
72. See, at, *Slow Motion*
73. Lawrence Angus, "Women in a Male Domain Gender and Organizational Culture in a Christian Brothers College", in *Education, Inequality and social Identity*, ed. Lawrence Angus (London: Falmer, 1993), pp. 57-90.
74. Myra Nvogradsky, Michael Kaufman, Dick Holland, and Margaret Wells, "Retreat for the Future: An Anti-sexist Workshop for High Schoolers". *Our Schools/Ourselves* 3, 4 (1992): 67-87.
75. Eva Cox, "Boys and Girls and the Costs of Gendered Behaviour", *Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference* (Canberra: Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1995), p. 304.
76. Kindler, *Maske(r)ade*, pp. 114-17.

77. Michael Kaufman, *Croking the Armour: Power, Pain and the Lives of Men* (Toronto: Viking, 1993)

78. William Sabella, "Introducing AIDS Education in Connecticut Schools", *New England Journal of Public Policy* 4 (1988): 335-41.

79. New South Wales Federation of Parents and Citizens Associations, *Submission to Parliamentary Enquiry on Boys' Education* (Sydney: Federation of Parents and Citizens Associations, 1994).

80. Angus, "Women in a Male Domain". 81. Ito Kimio, *Otokoroshiso-no-yukue* [Directions for Masculinities] (Tokyo: Shinyo-sha, 1993).