

ACEPTACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN LA ESCUELA

Mirta S. Lojo Suárez

Doctora en Psicopedagogía. Profesora-investigadora e integrante de FEGEC-GRODE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
mirtasusana.lojo@uab.cat

Recibido 13 Agosto 2011

Aceptado 15 Septiembre 2011

Resumen

Este artículo aborda la relación entre la construcción de identidades masculinas en las escuelas y la menor aceptación de las normas de convivencia por parte del alumnado de sexo masculino. En el mismo se analiza la *masculinidad hegemónica* como un ejercicio de poder que emerge de los procesos de producción y reproducción de significados en el grupo de pares y, se exponen algunas de sus implicaciones en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Además, se pone de manifiesto la necesidad de participación del profesorado en la definición y activación de proyectos coeducativos que conduzcan al logro de una mayor justicia social.

Palabras clave: Masculinidad hegemónica, equidad de géneros, coeducación.

Las normas de convivencia que rigen la vida cotidiana en los centros educativos están enmarcadas en proyectos educativos específicos y en contextos geográficos y sociales diversificados. Sin embargo, tal como relataremos a continuación, se pueden observar algunas generalidades que relacionan la mayor o menor aceptación de las normas de convivencia y los procesos de construcción de la masculinidad en niños y jóvenes.

Según el estudio “El género en el sistema de representaciones del profesorado de educación secundaria”¹ (Lojo, 2002) profesoras y profesores coinciden mayoritariamente en afirmar que, en términos generales y abstractos, existen importantes diferencias entre el alumnado por razón de sexo en su relación con el medio escolar. Sobre las alumnas se afirma por ejemplo que,

Están más adaptadas a la cultura académica y por lo tanto son más “escolares”. No manifiestan conductas disruptivas durante las clases y muestran un alto nivel de aceptación de las normas. Tienen bien logrados los hábitos de trabajo y manifiestan regularidad y constancia en el estudio. Son responsables y ordenadas y en las clases están más atentas. Muestran iniciativa y resolución en la realización de tareas cotidianas. Tienen una actitud más responsable y más madura. Son más aplicadas en su trabajo. Tienen cuidado en cuestiones formales como limpieza y orden. Tienen bien logrados los hábitos de trabajo y de estudio, son responsables, metódicas y aplicadas, y más maduras que los chicos. Tienen un rendimiento superior.

A los alumnos se los caracteriza, entre otras cuestiones, como:

Con tendencia a ser independientes y rebeldes, manifiestan la agresividad de forma física y presentan una alta frecuencia de conductas disruptivas en el aula. Son más traviosos y “quieren llamar la atención”. Son ruidosos y hablan más durante las clases. Son más propensos a crear desorden. Poco interesados por las cuestiones académicas, las cuales sitúan en un segundo plano. Al entrar en la adolescencia se muestran más interesados por “la calle” y por “el colegismo” y menos

por el trabajo. Carecen de regularidad en el rendimiento y evidencian bastante improvisación. Generan más incidencias de problemas actitudinales y de disciplina.

Sobre las respuestas actitudinales del alumnado, situadas en un *continuum* dimensional, el profesorado expresa una tendencia a la polarización en ambos sexos, coincidente con imágenes tradicionales y estereotipadas de género, según se resumen en el siguiente cuadro.

EJES	ALUMNAS	ALUMNOS
Adaptación a la cultura escolar	Alta	Baja
Actitud ante el profesorado	Obediencia	Rebeldía, desafía
Comportamientos aula	Adaptación	Reacción, disrupción
Aceptación normas	Alta	Baja
Hábitos de trabajo	Bien logrados	Poco logrados
Actitud ante el estudio	Persistencia	Poco interés
Actitud académica	Responsables, metódicas	Irresponsables
Grado de madurez	Madurez	Infantiles, inmaduros
Tipo de educación familiar	Sacrificio, esfuerzo	Bajo compromiso
Valores	Esfuerzo	Jerarquía, competitividad

Cuadro 1. Polarización comportamental alumnado según sexo, desde la percepción del profesorado.

Ahora bien, resulta fundamental resaltar que, sino se quiere caer en reduccionismos, necesariamente se debe tener en cuenta la contextualización correspondiente a cada centro y el cruce con otros factores de *diversidad/exclusión* como la clase social o la etnia, entre otros. En este sentido, las identidades femeninas y masculinas no son estáticas sino que se sitúan histórica y espacialmente y se

desarrollan en procesos permanentes de construcción y reconstrucción. Por este motivo, hay una gran diversidad de manifestaciones de los géneros, es decir, de realizaciones de la masculinidad/masculinidades y de la femineidad/femineidades.

El concepto de *masculinidad hegemónica*, acuñado por R. W. Connell (citado por Kenway y Fitzclarence, 1997), se refiere a las formas dominantes y dominadoras de masculinidad que reclaman el más alto estatus y el ejercicio de influencia y autoridad. Este tipo de masculinidad estructura las relaciones de poder de dominancia y subordinación a través y entre los sexos y legitima al patriarcado. Se desarrolla a través de numerosas prácticas culturales e institucionales y no necesariamente implica violencia física (queda implícita la amenaza de su uso).

En relación a las situaciones de violencia en el medio escolar, Kenway y Fitzclarence (1997) sugieren que la educación basada en el orden y el control y en la desvalorización de las esferas relacional y afectiva crea un caldo de cultivo para una cultura de la violencia. Si implícitamente los centros aprueban las versiones hegemónicas de masculinidad y evitan desarrollar la empatía y la comprensión, se hacen cómplices de la violencia.

Por otra parte, el grupo de pares mediatiza los procesos de socialización de criaturas y adolescentes de forma contingente y es el portador de las definiciones de género y por su alta significatividad influye de forma relevante en la configuración de los comportamientos. También en el caso de las conductas masculinas estereotipadas, ante las cuales las prácticas convencionales del profesorado resultan inadecuadas por su carácter de individualización y patologización (Keddie, 2003).

El conjunto de redes de los pares es un medio que permite explorar, negociar y practicar una serie de identidades sociales y sexuales. Y es dentro de esta estructura que los chicos aprenden los códigos de masculinidad que subyacen a las prácticas sociales

y discursivas que sirven para validar la reputación masculina. Las jerarquías masculinas de poder son reguladas y mantenidas a través de prácticas colectivas grupales y se apoyan en las necesidades de pertenencia y filiación de cada uno de los individuos. Para los chicos, la posibilidad de conseguir un lugar en la jerarquía de poder del grupo comporta escaparse de la propia opresión y ganar estatus personal.

Desde la masculinidad hegemónica, la oposición masculino-femenino hace referencia a la consolidación de la identidad masculina que impone un distanciamiento de todas aquellas personas consideradas femeninas, las chicas y también los chicos que no se identifican con los códigos dominantes, ante los cuales se demuestra rudeza y confrontación.

Cabe destacar que en contextos sociales con fuertes desigualdades, los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas o a familias económicamente desfavorecidas pueden asumir el rol de “chico malo”, que se construye por oposición a la escolarización, como mecanismo identitario de fortalecimiento. Estos chicos, con bajos niveles de asistencia escolar, altos niveles de exclusión educativa y poca participación en etapas posobligatorias se inclinan por subculturas étnicas o de clase y por identidades masculinas antieducación (Archer y Yamashita, 2003).

Las políticas educativas de carácter individual y racionalista no favorecen la identificación de este colectivo con la educación formal, sino justo al contrario, es decir, que lo inducen a la construcción de la propia identidad en contextos ajenos a la escuela, sobre todo si a esto se suma, como ocurre con frecuencia, una experiencia repetida de fracaso académico. Así, la desidentificación con los procesos de aprendizaje refuerza el mantenimiento de la identidad masculina.

En diversos países occidentales se afirma que los resultados académicos de las alumnas de educación obligatoria son superiores a los logrados por los alumnos. Este fenómeno se puede ex-

plicar en parte por una estrategia de autovaloración y de protección (Jackson, 2002) que es conocida como “coleguismo” (*laddishness*) ante la falta de habilidades escolares de una parte de los jóvenes y por el riesgo de ser vistos como “débiles” y por lo tanto, “femeninos”.

Sin embargo, algunos estudios (Gorard, Salisbury y Rees, citados por Rodríguez Menéndez, 2007) se oponen a esas observaciones, afirmando que:

- *A finales de la década de los noventa, las diferencias en el logro académico ni eran estáticas ni aumentaban, como afirmaban otras investigaciones, sino que comenzaban a disminuir.*
- *El bajo rendimiento de los chicos no se puede conceptualizar como un fenómeno generalizado. Así, las mayores diferencias se producen entre los chicos y chicas que obtienen las mejores calificaciones, pero en los niveles de rendimiento más bajos las diferencias no son significativas.*
- *Además, en esos niveles de rendimiento superiores no hay diferencias significativas en las áreas de matemáticas y ciencias, mientras que sí las hay, siendo a favor de las chicas, en inglés, literatura inglesa y humanidades.*

Rodríguez Menéndez (2007) explica la importancia en el comportamiento de los chicos en demostrar que no se preocupan por los aprendizajes ni por los resultados académicos por un deseo de impresionar y mantener la aceptación de sus amigos masculinos. Deben mostrarse despreocupados por el trabajo escolar y en caso de obtener un buen resultado afirmar que no han estudiado o que no saben cómo han obtenido dicha calificación, es decir, que en todo caso se trata de un logro “sin esfuerzo”. Esta actitud es propia del “coleguismo”.

Llegar a ser “un hombre” según Dalley-Trim (2007) es cuestión de construirse uno mismo y de ser construido por los modos

disponibles de ser varón en una sociedad determinada. Se trata de una negociación de diferentes discursos de feminidad y masculinidad, de incorporar significados y prácticas que permitan participar en la cultura de pertenencia y el establecimiento de la propia identidad. Posicionarse fuertemente, dice esta autora, y también de manera sutil, en la cumbre de esta jerarquía discursiva es aquello que comúnmente se conoce como versiones de la masculinidad hegemónica. Son estas formas de masculinidad dominantes y dominadores que exigen el más alto estatus y ejercen la mayor influencia y autoridad de qué significa ser un auténtico hombre o chico.

Las versiones hegemónicas de la masculinidad, que se construyen juntamente con la feminidad pero en contraste, operan como regímenes opresivos dentro de los discursos falocéntricos y comportan la afirmación del imperativo heterosexual a través de la misoginia y de la homofobia. Las “otras figuras” alternativas a la normativa masculina heterosexual en las escuelas son las chicas/mujeres y los no-machos chicos/hombres, contra las cuales la mayoría de chicos intentan definir sus identidades.

Otros argumentos presentes en el debate sugieren que los chicos son “sus propios enemigos” y que es en las formas tradicionales de masculinidad, en términos de “coleguismo” donde reside el problema (Mills y Keddie, 2007). Advierten que se debe tener cuidado de no estigmatizar a los chicos de clases bajas y de otras culturas. En su trabajo han buscado evitar concebir los chicos como víctimas y también victimización de los chicos en cuanto a grupo social o sujetos individuales.

Desde su perspectiva, Mills y Keddie (2007) aseguran que los chicos, como grupo social, necesitan cambiar y parten de la justicia social y de los principios feministas para destacar los elementos problemáticos de la masculinidad tradicional. Estos principios se enmarcan en una conceptualización de la justicia que reconoce cómo el género intersecta los procesos sociales de forma que pro-

duce dominación cultural, carencia de reconocimiento y de respeto dentro un mundo patriarcal que continúa asociando la masculinidad triunfadora con el poder, la dominación y la falta de emociones y, devalúa y degrada las actividades connotadas como femeninas.

La escuela puede influir decisivamente, bien en la perpetuación de los estereotipos de género bien en un espacio relevante para la transformación de las relaciones de género. Rodríguez Menéndez (2007) propone diversos objetivos para la consecución de esta segunda opción.

- Dialogar con los chicos sobre quienes son, y cómo se ven a sí mismos y a su género de pertenencia.
- Estimular a los chicos para que evalúen los discursos sobre la masculinidad que construyen ellos mismos y sus compañeros.
- Descubrir la existencia de masculinidades fronterizas, que son marginadas por el grupo.
- Ayudarles a entender cómo sus experiencias cotidianas influyen en el significado que dan a las palabras y narrativas sobre la masculinidad.
- Analizar y discutir acerca de las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad, y sus experiencias cotidianas en tanto personas sexuadas.
- Dialogar con los chicos acerca de los medios a través de los cuales constituyen su masculinidad y los dilemas que están implicados en los diferentes caminos existentes para llegar a ser hombres.
- Desarrollar definiciones de la masculinidad que redefinan lo que tradicionalmente se ha entendido por tal concepto.

Cuadro 2. Objetivos educativos de superación de la masculinidad hegemónica. Rodríguez Menéndez.

Por otra parte, parece interesante que también las chicas participen activamente de estos debates, ya que los procesos de construcción de género tienen lugar de forma relacional e interdependiente y no de forma aislada o autónoma.

La construcción de escenarios escolares más libres, más integrados a nivel interno y con la comunidad, y orientados al desarro-

llo integral de las personas, requiere de un tratamiento específico, especialmente si se refiere a la formación de chicas y chicos desde una perspectiva coeducativa. La rémora de los prejuicios, las creencias y el mantenimiento del *establishment* están frenando un proceso que permita lograr la justicia social.

Cuando niñas y niños llega a la escuela traen representaciones sobre el significado de ser mujer u hombre, niña o niño, de acuerdo con la socialización primaria llevada a cabo en el contexto familiar. Estos significados, que circulan a través de los discursos y de las imágenes femeninas y masculinas que el entorno social ofrece, son negociados, recreados, modificados y reconstruidos en las interacciones cotidianas durante el proceso de socialización secundaria, en el cual tiene un papel muy importante la escuela.

La implicación del profesorado en el desarrollo de un proyecto coeducativo sería la pieza clave que marcaría un punto de inflexión en el papel que juegan las escuelas durante la infancia y la adolescencia en los procesos de identificación social y construcción de la identidad. La inclusión en sentido amplio y concreto y la atención a las necesidades de todos los grupos e individuos, incorporando variables como clase social, cultura de origen, género, etnia y opción sexual, entre otras, permitiría incorporar y explicitar las diferencias, iniciar procesos de aceptación y reconocimiento y mejorar el clima de los centros con el consiguiente bienestar para todas las personas implicadas de la comunidad educativa.

Bibliografía

Archer, Louise & Yamashita, Hiromi. (2003). *Theorising Inner city Masculinities: 'race', class, gender and education*. Gender and Education, 15:2, 115-132.

- Dalley-Trim, Leanne. (2007). *The boys present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts*, Gender and Education, 19:2, 199-217.
- Jackson, Carolyn. (2002). *"Laddishness" as a Self-worth Protection Strategy*, Gender and Education, 14:1, 37-51.
- Keddie, Amanda. (2003). *On Leadership and Fitting in: Dominant Understandings of Masculinities within an Early Primary Peer Group*, Australian Educational Researcher, 30:1, 83-100.
- Kenway, Jane & Fitzclarence, Lindsay. (1997). *Masculinity, Violence and Schooling: challenging "poisonous pedagogies"*, Gender and Education, 9:1, 117-133.
- Lojo, Mirta. (2002). *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*. Documento policopiado. Biblioteca de Humanidades. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mills, Martin & Keddie, Amanda. (2007). *Teaching boys and gender justice*, International Journal of Inclusive Education, 11:3, 335-354.
- Rodríguez Menéndez, M^a del Carmen. (2007). *Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate*, Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 397-418.

Nota

¹Traducción literal del título en lengua catalana *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària* (Lojo, 2002).