

Una reflexión sobre la masculinidad en la escuela. Una experiencia de aprendizaje de género y sexo

Escuela, memoria y entorno

El texto, por una parte, muestra la necesidad de abordar cuestiones sobre género y sexo haciendo especial hincapié en temáticas sobre la construcción de las masculinidades; y, por otra parte, a partir de una experiencia autobiográfica, presenta una breve aproximación a determinadas formas de aprendizaje de la masculinidad en chicos en una escuela de primaria a finales de la década.

Soy uno de los que piensa que, tal como argumenta Laura Asturias (2004, p. 77), ha llegado el momento de analizar las repercusiones que también sobre los hombres tienen los valores masculinos en diferentes ámbitos de socialización, entre ellos el escolar. En este sentido, es importante deconstruir los contenidos culturales tratando de comprender sus orígenes y sus prácticas representaciones que vuelven normalidad los privilegios de unos pocos en perjuicio de otros y otras (Cortés, 2004, p. 45). También en esta línea de trabajo, Carlos Lomas (2004, p. 24) apunta hacia la necesidad de deconstruir el arquetipo viril y el orden simbólico de la masculinidad dominante, imaginando otros modos de masculinidad distantes del modelo hegemónico. Deconstruir cuestiones sobre masculinidades en el ámbito de la escuela implica tratar de repensar el papel de la escuela en la construcción de género y sexo de los chicos y las chicas dentro del sistema educativo; y es que tal como advierte Marina Subirats (2003, p. 22):

La escuela, el aula, la interacción cotidiana permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades e individualidades, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a plegarse a ellas.

Esta reflexión me lleva a cuestionar la presunta neutralidad del sistema educativo, entendiendo que, como espacio de socialización diferenciada, está situada históricamente en un lugar concreto e inscrita en una sociedad y cultura determinadas.

Comprendiendo que los modos ideológicos a los que predispone y las formas de identidad que favorece están situados históricamente en el ámbito escolar, emerge la necesidad de deconstruir el mito que, bajo una estela de naturalidad, sitúa al sistema educativo como un elemento neutral dirigido a los chicos y a las chicas considerados como una abstracción que, en un principio, no tiene en cuenta su medio social o cultural (Subirats, 2003, p. 21).

Dentro de los estudios de las masculinidades, colocarse en una perspectiva crítica en torno al sistema educativo implica indagar sobre los efectos de determinados órdenes simbólicos, las formas ideológicas dominantes y las posiciones sociales e históricas que predisponen en las construcciones de género y sexo en la vida escolar de los chicos y las chicas. De este modo, creo que es importante reflexionar narrativamente¹ tratando de dar respuestas a preguntas como: ¿qué formas de subjetividad de género y sexo predispone el sistema educativo?, ¿qué estructuras son emergentes?, ¿qué posiciones dispone?, ¿en qué medida están presentes determinados órdenes de privilegio y subordinación de género y sexo?, ¿de qué manera son experimentadas estas ordenaciones por los sujetos implicados en la vida escolar?, ¿cómo aprenden los chicos a ser hombres?, etc.

Para iniciar una reflexión sobre algunos aprendizajes de la masculinidad en la escuela, como *pre-texto*, he recuperado una escena donde narro en primera persona una experiencia propia de enseñanza y aprendizaje que viví durante el séptimo curso de primaria, entonces llamada *educación general básica*, situada a finales de la década de los setenta en una escuela privada de una ciudad próxima a Barcelona donde sólo asistíamos chicos:

Por lo general, durante la primaria, nuestro trabajo en clase era aprender lo que estaba en

Deconstruir cuestiones sobre masculinidades en el ámbito de la escuela implica tratar de repensar el papel de la escuela en la construcción de género y sexo de los chicos y las chicas dentro del sistema educativo



los libros de texto y lo que decía el profesor que debíamos aprender; más que hablar o escribir, lo habitual era que recitásemos ante la clase o anotásemos en un examen lo que habíamos aprendido en clase de geografía o de ciencias naturales o de inglés, etc. No recuerdo clases específicas que hablasen de sexo o género; tan sólo, algún debate con profesores jóvenes durante la segunda etapa que parecían ser consecuentes con los cambios políticos e ideológicos en la España de finales de los setenta. No había diapositivas ni libros ni películas que hablasen sobre sexo en mi escuela; por lo que recuerdo de aquellos pocos debates que dedicamos a estos temas, más que de sexo y género, de lo que se hablaba era de la reproducción y de los órganos sexuales. El profesor, creo yo que sin más recursos que sus propios conocimientos, nos invitaba animosamente a participar realizando preguntas que aclarasen dudas en torno al tema; quizá debido a las herencias de cursos anteriores o que como chicos ya debíamos saber de estos temas, no solíamos participar de una manera demasiado activa.

David Morgan (1999, p. 110), reflexionando sobre los aprendizajes de la sexualidad en los chicos, advierte que la complejidad de dichos procesos se lleva a cabo entre el ámbito público y el privado. El conocimiento público impartido en la escuela, donde se trataban aspectos físicos y morales; y el privado, que se desarrollaba a partir de libros, revistas y diccionarios. En este sentido, Morgan (1999) argumenta que:

Entre el conocimiento público y el privado estaba el semipúblico o no oficial del patio de recreo o de la tienda de campaña de los campamentos. Esta pedagogía informal era, sin duda, la más importante, pues no sólo impartía conocimientos, sino que establecía también jerarquías informales. Las narraciones de la mecánica del sexo, reducido a la penetración, se combinaban con los juicios sobre las chicas de la localidad o sobre las compañeras (o las profesoras) de la escuela. (Morgan, 1999, p. 110)

Cuando reflexiono sobre la experiencia que narro en la escena escolar que he recuperado como elemento de análisis, recuerdo lo restrictivo de las prácticas educativas vinculadas a los saberes sobre temáticas de género y sexo en el ámbito público de la escuela. Quizá las limitaciones de dichos conocimientos sean la causa de la búsqueda de otros espacios donde satisfacer la necesidad por aprender cuestiones consideradas prohibidas para los chicos por aquel entonces.

Por otro lado, la pasividad de los estudiantes ante los debates en clase podría tener su origen en dos factores significativos en nuestros aprendizajes que hablan de las formas de relación de los chicos con los saberes sobre género y sexo:

- Por una parte, las herencias escolares que caracterizaban las prácticas de enseñanza y aprendizaje que hasta entonces nos ubicaban en posiciones donde, aunque la relación con los saberes fuese de proximidad, no teníamos un papel relevante en su construcción y desarrollo. No era fácil reubicarse y asumir funciones que no eran habituales en clase, y más con temas que hasta entonces parecían tabúes en el ámbito escolar. Para hablar de estas cuestiones había otros espacios al margen de la mirada adulta del profesor, donde, con frecuencia –bravuconamente–, los más aventajados demostraban su dominio. Los chicos de los cursos superiores o amigos mayores personalizaban la fuente de estos conocimientos que habitualmente se basaban en el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, característica de la mística arquetípica de la masculinidad (Lomas, 2004, p. 22). Para tratar estos temas se buscaban los márgenes de la autoridad adulta.
- Por otra parte, recuerdo que, entre los chicos, mostrar ingenuidad en torno a los conocimientos sobre sexo y género te podía colocar en lugares de subordinación y marginalidad. Y es que, como es evidente, formular preguntas deja ver el dominio de los saberes en juego, indicando el nivel de comprensión y de desconocimiento que se posee. En este sentido, las experiencias de aprendizaje eran

complejas y paradójicas; por un lado, la curiosidad y las ganas de aprender cuestiones hasta entonces prohibidas para nosotros; y, por otro, la destreza que uno debía tener para ocultar su poco dominio. Era como si al cuestionar el nivel de conocimiento de estos saberes en los chicos se pusiese en duda su masculinidad.

La génesis de este conflicto de intereses seguramente se encuentre en la proyección de la mística arquetípica de la masculinidad sobre los chicos que, ya desde edades tempranas, parecía que todos habíamos interiorizado, pautando el carácter competitivo no sólo de nuestras relaciones sociales de géneros y sexo, sino también de la forma en que aprendíamos a ser hombres.

Los conocimientos propios de género y sexo funcionaban de una manera implícita tanto en los espacios dedicados a la enseñanza de las materias escolares como en otros. Cuando algunos conocimientos se hacían explícitos en clase era únicamente a través de aquellos propios de los descubrimientos de la sexualidad durante la adolescencia. Entre las risas ingenuas y la ansiedad por aprender ocultando nuestras limitaciones, muchos aprendimos cuestiones que hasta entonces no se solían trabajar en la escuela. Sin duda, los aprendizajes presentes en los márgenes de la autoridad de los maestros eran más complejos, aunque la credibilidad de aquellos saberes fuese más que discutible; al estar más cerca de la adultez física, los chicos mayores parecían tener autoridad suficiente para hablar de estos temas, aunque los conocimientos que promulgaban en ocasiones fuesen actos de bravuconas bromas sobre los más jóvenes. Había que ser hábil para no caer en una trampa de los mayores que pusiese en evidencia lo limitado de tus saberes.

HEMOS HABLADO DE:

- Didáctica de la educación para la ciudadanía.
- Educación no sexista.

Nota

1. El trabajo de indagación vinculado al presente texto está desarrollado desde una perspectiva narrativa donde trato de tematizar cuestiones en torno a los aprendizajes de género y sexo emergente en la vida escolar. En este sentido, me posiciono próximo a autoras como Connelly y Clandinin (1995) cuando afirman:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. Los estudios de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias de los demás y la suya propia. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12)

Referencias bibliográficas

ASTURIAS, L. (1997): «Construcción de la masculinidad y relaciones de género», en LOMAS, C. (2004) (comp.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona. Paidós.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. (1995): «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en LARROSA, J. (coord.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes.

CORTÉS, J.M.G. (2004): *Hombres de mármol*. Barcelona/Madrid. Egales.

LOMAS, C. (2004) «¿Los chicos no lloran?», en LOMAS, C. (comp.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona. Paidós.

MORGAN, D. (1999): «Aprender a ser hombre. Problemas y contradicciones de la experiencia masculina», en LUKE, C. (comp.): *Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana*. Madrid. Morata.

SUBIRATS, M. (2003): «Género y escuela», en LOMAS, C. (comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós.

Fernando Herraiz García

Unidad de Arte y Educación. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona

f.herraiz@ub.edu