

La construcción de las masculinidades en la escuela

Un estudio etnográfico en 6° de primaria

IRIANA SÁNCHEZ ÁLVAREZ* | CARMEN RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ**

Los contextos escolares son lugares donde se negocian y construyen múltiples masculinidades y feminidades a través de las dinámicas de relación que se establecen en el grupo de iguales. En este artículo se muestran los resultados de una investigación sobre la construcción de las masculinidades en educación primaria. Para el estudio se realizó una etnografía escolar en un aula de 6° de primaria de una escuela urbana en Asturias (España). El trabajo de campo se llevó a cabo con 6 grupos de discusión y 12 entrevistas individuales. Los resultados confirman la existencia de distintas masculinidades que son reguladas a través del grupo de iguales, donde la masculinidad hegemónica se sitúa en la cúspide de la jerarquía de género. Además, otras masculinidades (subordinada, pretendiente, invisible) se construyen con relación a la hegemónica mediante un complejo y contradictorio proceso de negociación, caracterizado por evitar la confrontación con los chicos hegemónicos.

School contexts are places where multiple masculinities and femininities are “negotiated” with and built through the relationship dynamics established within groups of peers. This article shows the results of an investigation on the construction of masculinities in primary education. To conduct the present study, we carried out a school ethnography in a 6th grade classroom from an urban school located in Asturias (Spain). The field work was carried out with 6 discussion groups and 12 individual interviews. The results confirm the existence of different kinds of masculinities which are regulated through the peer group, where the hegemonic masculinity is located at the top of the gender hierarchy. In addition, other masculinities (subordinate, claimant, invisible) are constructed in relation to the hegemonic masculinity, through a complex and contradictory process of negotiation, characterized by avoiding confrontation with the hegemonic boys.

Palabras clave

Género
Investigación cualitativa
Etnografía
Masculinidad hegemónica
Educación básica

Keywords

Gender
Qualitative research
Ethnography
Hegemonic masculinity
Basic education

Recibido: 23 de febrero de 2021 | Aceptado: 2 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280>

* Profesora asociada de la Universidad de Oviedo (España). Doctora en Pedagogía. Línea de investigación: género y educación. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con C. Rodríguez y O. García), “La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades”, *Retos*, núm. 38, pp. 143-150; (2018), “Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en educación primaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 1025-1039. CE: sancheziriana@uniovi.es

** Profesora titular de la Universidad de Oviedo. Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: género y educación; familia y educación. Publicación reciente: (2020, en coautoría con I. Sánchez y O. García), “La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades”, *Retos*, núm. 38, pp. 143-150. CE: carmenrm@uniovi.es

MARCO TEÓRICO

Niños y niñas pasan muchas horas al día en la escuela, por lo cual las aulas se convierten en contextos de socialización donde se construyen y negocian las masculinidades y las feminidades. Existe un modelo dominante de masculinidad —masculinidad hegemónica— que condiciona el tipo de relaciones e interacciones al determinar un modelo ideal de ser niño. En este sentido, el grupo de iguales actúa como elemento regulador y controlador del desarrollo de las identidades de género (McCarry, 2010; Smith, 2007; Swain, 2003, 2004) a través de los distintos recursos y estrategias que los niños ponen en juego en el contexto de sus interacciones cotidianas.

Dentro de estos recursos debemos mencionar la importancia de los significados sociales que algunos varones proporcionan al cuerpo y que influye en la construcción de las masculinidades. El cuerpo funciona como un visor, o un espejo, de lo que los niños quieren llegar a ser, por lo que es usado como expresión de masculinidad hegemónica y para ello se expone a situaciones violentas, en ocasiones sin razón alguna y de forma fortuita (Morris, 2008; Swain, 2004). Asimismo, los participantes en el estudio de McCarry (2010) consideran aceptable el uso de la violencia física y el abuso en las relaciones interpersonales como algo natural en los chicos.

Si hablamos de cuerpo y de masculinidad también es preciso referirse a las posturas corporales, puesto que los niños exhiben su masculinidad hegemónica mediante determinadas expresiones corporales, altamente sexualizadas (Renold, 2000, 2003; Skelton, 1997). Del mismo modo, la estética en la presentación del cuerpo ante los demás ocupa un lugar privilegiado en los contextos de interacción; en este sentido, la ropa es un componente que ayuda en la construcción de las identidades masculinas (Swain, 2002; 2003;

2004), pues vestirse de forma adecuada ayuda a adquirir un sentimiento de identidad colectiva en los centros escolares. El tipo de calzado, pantalones y sudaderas, así como el hecho de amoldarse, en mayor o menor medida, a la forma de vestir de los niños populares, son elementos que se asocian a estar en un nivel u otro de la jerarquía masculina escolar.

Al mismo tiempo, no se puede separar cuerpo masculino de actividad deportiva: la masculinidad hegemónica se construye a través del deporte, mientras que se estigmatiza y humilla a los niños que no son buenos deportistas, o aun peor, a quienes no les gustan los deportes típicamente masculinos, como el fútbol (Campbell *et al.*, 2016; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Renold, 1997, 2004; Skelton, 1997, 2000; Smith, 2007; Swain, 2000, 2003, 2004, 2006).

Asimismo, diversas investigaciones han analizado la relación de la masculinidad hegemónica con el rendimiento académico. En este sentido, la norma que suele regir en buena parte de los centros escolares es una situación en la que demostrar que se es inteligente y se obtienen buenos resultados académicos sin esfuerzo aparente se contempla como una virtud “masculina” que perjudica a quienes no son demasiado “masculinos” porque son estudiosos (Jackson, 2002; Morris, 2008; Warrington y Younger, 2010). De forma que una cosa es demostrar que eres inteligente y otra distinta que eres un “empollón”;¹ el esfuerzo académico es denostado porque se entiende que es una cualidad femenina (Renold, 2001; 2004). Sobre el particular debemos destacar el trabajo de Francis (2010), quien indica que la hegemonía de la masculinidad se ve reflejada en los alumnos denominados “cerebritos”, encasillados como “amanerados”, víctimas de homofobia y *bullying*.

Otro de los recursos clave que se manifiesta con rotundidad en las interacciones escolares es la heterosexualidad como condición inalterable de la masculinidad hegemónica

¹ Es un adjetivo despectivo dicho de un o una estudiante que estudia mucho y se distingue más por ser aplicado y estar atento en las clases que por su talento.

(Dalley-Trim, 2007; Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2000; 2003). Redman (1996) explica cómo los niños se ven empujados, de una forma acaso involuntaria e inconsciente, a un tipo de masculinidad heterosexual. En su estudio, era común que los niños intentaran mostrar a otros niños su heterosexualidad “morreándose”² en sitios públicos con alguna niña, lo que les permitía alardear de su virilidad. En este sentido, del estudio de Renold (2000; 2003; ver también Kehily y Nayak, 1997) se concluye que la mayoría de los niños comienzan a definir su heterosexualidad a través de fantasías y deseos heterosexuales con trazos de misoginia donde se cosifica a las chicas, además de mostrar una conducta y una actitud anti-gay en relación a otros niños.

Del mismo modo, Chambers *et al.* (2004; ver también Renold, 2003) afirman que el discurso homofóbico y misógino es utilizado por los niños como forma de vigilar la orientación masculina heterosexual de su grupo. Para lograrlo subordinan y humillan a las niñas y a algunos niños que no encajan o no están de acuerdo con el poder de la masculinidad hegemónica heterosexual. En muchas ocasiones, los chicos utilizan el humor jocoso, las burlas, las historias y el insulto como forma de consolidar su masculinidad heterosexual dominante (Renold, 2003; Swain, 2004). En este sentido, Kehily y Nayak (1997) comprobaron cómo los chicos utilizaban bromas sexistas contra sus compañeras de forma habitual, además de insultos a las madres y hermanas de aquellos niños que eran percibidos como menos “machos”. Es más, Robinson (2005) concluye que en el acoso verbal incluso se utiliza a las chicas como forma de diversión, pues se entiende como una broma para paliar el aburrimiento de las clases. Este tipo de “actuaciones humorísticas” (Dalley-Trim, 2007) o “violencia divertida” (Huuki *et al.*, 2010) se utiliza para monopolizar, de forma disruptiva, las actuaciones del aula, las conversaciones y los espacios de

recreo, y actúan como forma de reforzar los discursos heteronormativos y misóginos.

En resumen, los códigos sociales de género que operan en los centros escolares regulan las experiencias del alumnado (Kehily, 2001) y, por tanto, alimentan los roles esquemáticos de género. En este sentido, Swain (2003; ver también Renold, 2004) afirma que la construcción de los procesos identitarios de los niños que no se adaptan a los requerimientos de la masculinidad hegemónica no es fácil, puesto que sus experiencias de interacción son, generalmente, negativas y ridiculizadas por quienes ostentan una posición de poder fundada en la masculinidad hegemónica.

En este contexto, los niños con masculinidades marginadas o subordinadas desarrollan estrategias para neutralizar sus cualidades “menos” masculinas y adaptarse al entorno escolar. Renold (2001; 2004) indica que los chicos con masculinidades alternativas suelen apartarse de los grupos de chicos populares o hegemónicos en un intento de evitar burlas e insultos, y forman grupos compactos para defenderse de las burlas. Asimismo, algunos intentan evitar la marginación “compensando” algunas de sus características, como es el caso de los ejemplos expuestos por Renold (2001; 2004) o Robinson (2005) de un niño aficionado al ballet, pero que tenía novia, o un niño que se preocupaba por sus estudios, pero que también se esforzaba por ser bueno en el fútbol. Finalmente, Renold (2002; 2004) relata que aquellos chicos de su estudio que ostentaban un bajo estatus en la jerarquía masculina también ridiculizaban a las chicas y remarcaban su diferencia respecto a lo femenino en un intento por obtener puntos a su favor y escalar en la jerarquía masculina.

En conclusión, Swain (2006) expone que existen muchas formas de clasificar las masculinidades. Cada una de estas etiquetas capta, de forma simbólica, un modo de entender la masculinidad y de hacerse masculino, al tiempo

² Término vulgar y coloquial utilizado especialmente por los y las jóvenes para referirse al acto de besar a alguien en la boca de forma insistente o prolongada.

que expresan las diferentes penalizaciones que se tendrán por traspasar la barrera hegemónica. Así, existen muchos conceptos para exponer los diferentes estatus de las masculinidades escolares: están los “guays”, los “futbolistas”, los “pringaos”, los “frikies”, los “violentos”, los “mariquitas”, etc. En este contexto, el objetivo de nuestra investigación etnográfica ha sido analizar el modo en que se construyen las distintas masculinidades en un aula de 6° de primaria de un colegio urbano.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto y participantes

Se realizó una etnografía como método cualitativo que utiliza la observación profunda y la descripción para estudiar la cultura de un centro escolar de educación primaria en el que la heterogeneidad era evidente en cuanto a procedencia geográfica del alumnado. Los niños y las niñas pertenecían al último curso de educación primaria (6°) y tenían 11 o 12 años. Aunque en el centro el ambiente era multicultural, en el aula predominaban niños y niñas de nacionalidad española, a excepción de un niño ruso, otro colombiano y uno de origen marroquí.

Tras los primeros días de estancia en el campo, seleccionamos los grupos de 5° y 6° de primaria para la observación, pero finalmente nos quedamos exclusivamente con 6° por las dificultades temporales de la investigadora para realizar la observación en ambos grupos. Por otro lado, se consideró que era necesario estar a tiempo completo con los mismos niños y niñas para que la observación tuviera validez. Las disciplinas académicas a las que teníamos acceso eran aquéllas que eran impartidas por la tutora quien, además, era la directora del centro. En la clase había 13 niños y 13 niñas.

Instrumentos de recogida de datos

La observación participante, cuyos datos se volcaron en notas que se transcribieron a un diario de campo, fue el principal instrumento para recoger los datos. Se asistió a las clases

desde mediados del mes de noviembre hasta mediados del mes de mayo de 2017, durante tres días a la semana. Se adoptó un rol de observadora participante en todo el contexto escolar para poder observar y constatar los comportamientos e interacciones del alumnado.

También se realizaron cuatro grupos de discusión configurados por seis estudiantes cada uno y 12 entrevistas individuales semiestructuradas. Las preguntas planteadas se formularon de forma clara y concisa, directa y breve, además de tener un carácter abierto, es decir, que favorecieran que las respuestas de los participantes no fueran sesgadas o dirigidas. Con estas preguntas, además, evitamos que los niños y las niñas contestaran lo que creían que era “políticamente” correcto. Aunque durante las conversaciones siempre se intentó evitar las desviaciones, la naturalidad con que se realizaron provocó, en algunos momentos, que el orden programado para las preguntas se alterara, e incluso algunas se modificaron a medida que la conversación se hacía más intensa y fluida. Las preguntas versaron acerca de aspectos generales relacionados con el proceso de construcción de las identidades de género, así como sobre cuestiones más específicas sobre las dinámicas de interacción dentro del grupo-clase, siempre enfocadas desde la perspectiva de género. Tanto las entrevistas individuales como los grupos de discusión fueron grabados para, posteriormente, ser transcritos.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de contenido cualitativo se inició con el examen y categorización del texto obtenido del diario de campo, los grupos de discusión y las entrevistas individuales. En varias ocasiones se leyó toda la información, y esta tarea se repitió en diversos momentos del proceso de análisis de contenido. También se descartó parte del material recogido por su escasa relevancia para el objeto de estudio. Una vez elaborado el sistema de categorías con toda la información clasificada en ellas, se infirieron

enunciados descriptivos. Finalmente, estos enunciados fueron interpretados y explicados a partir del contraste con la literatura existente, lo que nos ayudó a lograr la formulación teórica y explicativa de los mismos.

RESULTADOS

La masculinidad hegemónica en acción: el caso de Miguel y Jaime

En nuestra etnografía la estrategia masculinizante por antonomasia es la aptitud para jugar al fútbol. Aquellos niños que ostentan los atributos de la masculinidad hegemónica destacan por sus habilidades futbolísticas por encima del resto de sus compañeros. Así, Miguel y Jaime son muy buenos futbolistas y su masculinidad hegemónica se hace notar:

...pues de mis compañeros es Miguel y es también Jaime que son amigos. Bueno, creo que son los más conocidos de la clase, juegan fútbol muy bien...

mira... esa es fácil porque de críos es Miguel y algo Jaime también, hay más que son buenos en el fútbol y tal pero esos dos...

Miguel y Jaime, son lo más... y juegan genial a fútbol y son como unos capitanes del grupo (entrevistas individuales).

Asimismo, otro recurso que los niños hegemónicos ponen en juego para mantener su estatus dentro del grupo es el desarrollo de conductas disruptivas. Miguel, Jaime y el resto de su grupo de confianza se mueven por el aula con total libertad, sin ningún control. Los insultos, peleas, chantajes, amenazas e, incluso, las agresiones físicas son sus conductas habituales. En el siguiente fragmento del diario de campo se muestra cómo Jaime y Miguel, con la complicidad de otros niños, intentan sabotear una de las clases de lengua mediante la exhibición de actitudes violentas. Estas actitudes pretenden mostrar su fuerza en público en un intento de exhibir su masculinidad:

En la clase de biblioteca la maestra les está explicando que, por la cercanía con el festival de la paz (baile y un rap), se suspenderá la clase de educación física para ponerse con los ensayos. Ante este anuncio Miguel y Jaime empezaron a protestar y hacer aspavientos en voz alta, Samuel y otros también estaban siguiendo la protesta. Miguel llegó casi al llanto: “no quiero bailar, es una mierda de baile, quiero ir a educación física”, así continuó durante prácticamente todo el ensayo... Jaime también protestaba e intentaba argumentar sus razones sobre lo necesario de esa clase... En el círculo que tenían que formar para hacer el baile los dos niños no participaban, estaban quietos y sin cantar ni bailar, seguían molestos; Miguel estaba tirado en el suelo en un intento por sabotear el ensayo.

De igual manera, otra de las características que necesitan los niños que pretenden mostrar su masculinidad es hablar sobre chicas, aunque siempre refiriéndose a su físico: “esa sí que está buena tío, menudas tetas... jajajja”; “la que está buena es la amiga de Mónica” (diario de campo). Frases y expresiones de este tipo inundan sus conversaciones, acompañadas de risas y adjetivos sexistas. Les cuesta hablar de relaciones porque parece que no tienen muy claro qué deben decir o qué relaciones pueden tener con las niñas. Hay una expresión constante, mediante la broma y el insulto, de un menosprecio hacia las chicas de la clase. Las niñas lo perciben con claridad y lo comentan en los grupos de discusión; también se recoge en el diario de campo:

E: ¿por qué decís que no estáis cómodas?, ¿qué hacen o dicen para molestaros?

N1(niña): insultan en todos los sitios, por todo, son un asco.

N4 (niña): son los insultos, son tontos, siempre insultando sobre todo en educación física, si haces algo mal...yo paso de hacer nada ya...

N5 (niña): pues los insultos... siempre insultan, estamos hasta las narices.

Salimos de clase de lengua para ir hacia educación física... Bajando por las escaleras Miguel y Jaime bajaban corriendo y gritando, a lo que algunas niñas protestaron porque las habían empujado mientras bajaban... Un grupo de niñas bajaba comentando que estaban cansadas de que las empujaran y las trataran como tontas...

Asimismo, los niños que son líderes del aula se caracterizan por ser personas sin interés por aprender o por sus calificaciones, de forma que si fallan académicamente pueden atribuir públicamente su fallo a su falta de esfuerzo, más que a su poca habilidad, y si tienen éxito escolar pueden mostrarse como triunfadores que no se han esforzado, lo cual es signo de genialidad:

E: ¿tú no haces los deberes?, ¿no estudias?

M: ...bueno... yo hago los deberes [risas] no siempre, ¿vale?... pero no mucho rato y a veces por la mañana... si me pregunta mi madre le digo que tengo pocos o que no tengo o eso... no sé, lo justo... pero tengo que ir a entrenar y eso no lo voy a dejar... ¿o qué?

J: ¡bah! Yo los hago porque mi madre me mira la libreta y Pilar se lo dice en las notas de la agenda, luego sí que no me deja salir ni nada, aunque como los hago rápido pa jugar y eso, a veces no van muy curiosos...[risas].

Los niños como Jaime y Miguel, que ostentan una masculinidad hegemónica, muestran un gran desapego por las tareas escolares; quieren demostrar que estudiar es algo a lo que les obligan. Entre el grupo de niños ser despreocupado en sus estudios, e incluso repetir curso, son sinónimos de masculinidad hegemónica, de forma que quienes pertenecen a este grupo manifiestan un claro desapego hacia las normas escolares.

Finalmente, debemos destacar la presentación del cuerpo ante los demás, y para ello usan las prendas de vestir como recurso potenciador

de la masculinidad. En nuestra aula, absolutamente todos los niños que forman parte del grupo hegemónico se caracterizan por evitar la vestimenta “pija”.³ Se visten de forma deportiva, con sudaderas, playeros, pantalones anchos, gorras, etc., como las estrellas de la música rap. Es más, este estilo es seguido por todos los estudiantes del aula. Este último aspecto también pone de manifiesto que ostentar un único recurso, en este caso la ropa, no es suficiente para poder formar parte del grupo hegemónico.

Otras masculinidades hegemónicas: los casos de Samir y Sebas

En este apartado prestamos atención al caso de dos chicos que ocupan una posición elevada en la jerarquía, pese a no ostentar todos los atributos de la masculinidad hegemónica. Samir se incorporó a mitad de curso y se convirtió en uno de los líderes de la clase. Muestra una masculinidad hegemónica en algunos aspectos porque cuida su aspecto físico (sigue la estética de los cantantes de grupos de reguetón), es deportista, tiene éxito con las chicas —algo novedoso en la clase, puesto que para las niñas del aula sus compañeros no son atractivos—, además, no es brillante en los estudios. Este niño eclipsó la popularidad de Miguel y de Jaime, al menos durante unos días; sin embargo, la actitud de los líderes no fue de oposición o rivalidad, sino de admiración y complicidad:

En educación física Samir demostró sus dotes deportivas y todos los niños competían por estar a su lado, incluso Miguel y Jaime querían demostrarle su poder; parecían encantados y algo abrumados por la nueva competencia. En el caso de Samir estar con las chicas no es feminizador, todo lo contrario, es masculinizante. Los chicos quieren imitarle, ninguno de los chicos con masculinidad hegemónica pone en duda su masculinidad o le llama “maricón”. Tampoco para las chicas es poco

³ Es un término coloquial y despectivo que hace referencia a una persona que, en su forma de vestir, modales, lenguaje, etc., manifiesta gustos propios de una clase social adinerada.

masculino, ya que sigue los patrones hegemónicos masculinos, como tener interés en el deporte, y demuestra fuerza física, al tiempo que no es demasiado brillante en los estudios.

Diversas investigaciones indican que acercarse a las chicas es un recurso que dota de popularidad a los niños dentro de la clase (Martino, 1999); no obstante, en el caso de nuestra aula solamente Samir utiliza ese recurso. La relación de Samir con las chicas es buena, no hay insultos ni golpes, pero no son sus iguales ni sus amigas, pues el flirteo es su patrón de comportamiento. Tiene una idea de la mujer/novia para ligar, es decir, su comportamiento tiene el objetivo de sentirse más masculino entre las chicas, su idea es misógina respecto a ellas. Se le hizo una pequeña entrevista para comprobar qué tal era su relación con sus compañeras y nos dijo lo siguiente:

E: ¿qué te parecen las chicas de la clase?, ¿qué tal llevas con ellas?

S: las tías son guapas, bueno algunas... me tratan bien.

E: ya, pero ¿cómo son?, ¿te caen bien?

S: sí, son majas, siempre están de risas y me ayudan con cosas, están bien... algunas son pesadas, como Mónica, pero bueno, creo que le gusto y tal... nah, me llevo bien con ellas... pero tengo más amigos, va que estoy más con los tíos y tal... en el patio, digo.

Su masculinidad se refuerza de forma diferente al modo en que lo hacen sus compañeros, pero deja claro que, pese a pasar tiempo con las chicas, sus preferencias se decantan por estar al lado de los niños. A partir de la entrada en el aula de este nuevo niño (Samir) podemos defender la tesis de Renold (2003), quien constata la compleja relación que los chicos mantienen con las chicas en el desarrollo de la masculinidad hegemónica. Esta autora explica que los chicos suelen tener una actitud ambivalente puesto que, en ocasiones, evitan el contacto con ellas por el denominado

“miedo” a lo femenino, a contaminarse de lo femenino. Esta actitud la observamos en casi todos los niños del aula; sin embargo, en otras ocasiones la proximidad con las niñas se puede entender como confirmación de la heterosexualidad; es el caso de Samir.

También queremos dejar constancia del caso de Sebas. Aun teniendo unos rasgos de masculinidad muy diferentes a los de Miguel o Jaime, pues se porta bien en clase, cumple con las tareas escolares y no utiliza el insulto para relacionarse con sus compañeras, es un miembro muy respetado en el grupo. La razón principal es su reputación como futbolista y la razón secundaria es que para las chicas es “muy guapo”. A diferencia de Sebas, los otros dos cabecillas del grupo dominante —Miguel y Jaime— así como otros niños del aula, demuestran su masculinidad mediante el rol de “chico duro”, algo que Sebas no necesita:

Sebas es popular y respetado entre los niños y entre las niñas; es el único de la clase en esa situación. Les pregunté a las niñas: “bueno, entonces Sebas os cae mejor que los otros, ¿no? Pero ¿por qué? Si va siempre con Jaime y Miguel”. Yaiza es la primera en contestar, como casi siempre, “ya, va con ellos, pero él no es así, mira, ni insulta a nadie ni es un bestia, claro, es normal y les cae bien porque juega al fútbol, es por eso”. Entonces Mónica, que asiente a las palabras de Yaiza, comenta: “y es guapo además [risas] no como los otros tontos...” (diario de campo).

El caso de los chicos es igual: todos ponen a Sebas como uno de los niños preferidos. En este caso los motivos para elegirle tienen que ver con el deporte “es buen tío y además es un *crack* en el fútbol”, “Sebas mola, no veas cómo juega, es una pasada, quiere ser profesional y todo y puede, ¿eh?” (entrevistas individuales). Sebas es un caso interesante porque construye una masculinidad hegemónica a partir de sólo dos atributos: ser bueno en fútbol y ser guapo; no obstante, su posición en el grupo dominante debe ser constantemente defendida

y mantenida. Ha decidido, o bien entendido, que lo mejor es seguir la corriente de Miguel y Jaime para evitar problemas. Para los demás niños, que Sebas les guste a las niñas es algo positivo por ser “deseado” por ellas. Como se pone de manifiesto en el siguiente extracto del diario, en el aula ser popular y ser niño significa molestar en el aula, excepto en el caso de Sebas:

En clase de lengua, la maestra tiene que llamar la atención de forma constante al grupo de Miguel y Jaime, quienes están sentados con la cabeza sobre la mesa (fingiéndose que se duermen) y sin ningún material de trabajo en la mesa. La maestra no dejaba de insistir: “Jaime, Miguel, por favor sacad el material de lengua”, “Miguel, Jaime, levantad la cabeza de la mesa, que estamos en clase; la próxima vez os dejo sin recreo”, etc. Sebas me dijo al salir de clase cuando le pregunté “¿qué te parece lo mal que se portan Miguel y compañía?”: “pues no sé, normal, es lo de siempre, ellos son así”. “¿Pero a ti te gusta eso?”. “No, pero bueno, si eres su amigo pues pasas o... bueno yo no les voy a decir nada, son así y si les dices algo igual se van a meter contigo, pues mejor no decir nada y reírse, además dicen tonterías y bueno, lo pasas bien ¿no?”.

Debemos subrayar la conducta de complicidad que tiene Sebas con los niños de masculinidad hegemónica dominante. Es consciente de que les sigue el juego y de que la actitud de sus compañeros es reprochable, pero también reconoce que rebelarse contra ellos le supondría un gran coste personal dentro del aula. Hay en esta actitud de Sebas un dejo de subordinación y una necesidad de adaptarse a las condiciones de la masculinidad impuesta por sus compañeros.

Quiero ser como...: la masculinidad pretendiente

Los niños que hemos incluido dentro de esta categoría están siempre al lado de los chicos populares y adoptan todas las conductas que

observan en sus líderes. Se visten de forma semejante, comparten las mismas aficiones y tienen comportamientos similares, pero no son populares, aunque ese sea su propósito. El máximo exponente de esta masculinidad es Samuel. Es un claro aspirante a chico popular, se esfuerza, lucha y se arriesga por conseguir aprobación y agradar a sus admirados compañeros. Para lograr notoriedad utiliza el comportamiento disruptivo enfrentándose a la maestra y molestando a sus compañeros y compañeras, mientras que es sumiso con el alumnado más popular. En el siguiente extracto del diario se explica la estrategia de Samuel:

Como cada día, en la clase de lengua Samuel se pasa toda la hora observando la mesa de Miguel y Jaime, riéndose de sus chistes, haciendo tonterías para que éstos se rían y le consideren uno más y, sobre todo, sepan que está ahí. Cuando está solo o trabajando es un niño dulce y trata a sus compañeras con respeto, pero en clase de educación física o en los recreos es capaz de ser violento si eso es lo que le piden sus compañeros; deja que le castiguen para tapar una mala conducta del grupo de Miguel. Para el grupo de Miguel, Samuel es un elemento de distracción, pero no le toman en serio.

La presión por alcanzar las expectativas masculinas que postulan Miguel y Jaime es más fuerte que su propio orgullo personal. Samuel tiene como recurso provocar las risas a través de situaciones cómicas, ridículas o montar algún numerito en el aula. Todo para que el grupo de “líderes” pueda reírse, para sentirse parte del grupo y para que este grupo ponga su atención en él, aunque, como se ha dicho, nada es suficiente; sigue pareciéndoles un bufón. En la entrevista personal se le pregunta a Samuel por su situación y su respuesta es la que sigue:

E: bueno Samu, ...dices que Miguel y Jaime son tus mejores amigos ¿no?... pero yo te veo más con otros de clase...

S: sí estoy con ellos... pero bueno, no hace falta estar siempre juntos ¿no? Yo pues... bueno, Jaime y Miguel son los mejores amigos, yo sería como el tercer mejor amigo.

E: vale, pero no te parezca mal ¿eh?, pero a veces te tratan un poco mal.

S: pero es en broma... es como cosa normal, es de coña... no me parece mal, es cosa del grupo, nos hacemos bromas y esas cosas... insultar y eso es cosa de amigos... es pa no aburrirnos.

En este caso para Samuel nada es más importante que lograr su ideal, y para ello imagina que cada desprecio es un signo de amistad; cree que con estos gestos está más cerca de su objetivo. Asimismo, y pese a que sabe que la entrevistadora conoce la dinámica del aula, justifica que, aunque no esté siempre con ellos, es el “tercer amigo” porque “no hace falta estar siempre juntos”. De forma similar, los chicos categorizados por Swain (2006) como masculinidad cómplice, como Samuel, son tolerados, más que aceptados, por el grupo dominante.

Cuando se le hizo la entrevista a Jaime, uno de los chicos populares, también se le preguntó por la situación de Samuel. En su respuesta observamos la falta de empatía con su compañero y la normalización de conductas de violencia verbal. Estaba sorprendido al intuir, por la pregunta y el tono de la misma, que podía no estar bien la actitud de burla que mantenían con Samuel:

E: si sois todos amigos ¿por qué os pasáis tanto con Samu?

J: ...pero es que no es meterse... él es muy payaso ¿no lo ves? ...nos metemos porque a él no le da más... es como de cachondeo... a él le mola porque así luego pues, no sé, hace otra chorrada... no es en plan mal...

En un momento de uno de los grupos de discusión una de las niñas habló sobre la lucha de Samuel:

N1 (niña): pero es como Samuel... a ese no le da más que le insulten o se rían de él con que le dejen estar con Miguel y esos... ese guaje es tonto (IGD).

Sus compañeros y compañeras se dan cuenta de la fascinación de Samuel por estar cerca de sus compañeros más populares y de cómo se humilla para lograrlo, algo que critican quienes no parecen anhelar popularidad a cualquier coste. Para Samuel ser aceptado por el grupo de los chicos populares se ha convertido en el máximo valor aspiracional de su vida, aunque esto suponga asumir conductas arriesgadas en su vida escolar, tales como el bajo rendimiento académico y problemas con la autoridad de sus docentes.

La masculinidad subordinada

Estos niños son una especie de esbirros silenciosos que se ajustan al patrón masculino, pero no destacan en el grupo. Manifiestan su admiración por los chicos hegemónicos, comentan lo buenos que son jugando al fútbol, la ropa tan chula que tienen, el mal comportamiento que ostentan o su fuerza física superior. La diferencia principal entre la masculinidad pretendiente y la subordinada es la necesidad de llegar a ser popular respecto del chico pretendiente. En la masculinidad pretendiente no basta con estar al lado del chico hegemónico o no recibir su rechazo, sino que quiere ser uno de ellos y lucha para lograrlo. En la masculinidad subordinada, los niños tratan de emular a los chicos populares, pero manteniéndose en un segundo plano; permanecen cerca de ellos, como el caso de Mateo:

E: Mateo, tú ¿te sientes popular?

M: no.

E: ¿por qué dices que no?

M: pues porque se sabe... Miguel, Jaime, Sebas... esos que son buenos en fútbol y son así... como más, todos lo sabemos, se podrían llamar populares...

E: y tú ¿no eres así como ellos?

M: no, tienes que ir en ese plan de hablar alto, meterse con alguien en clase o gritar en el fútbol, meterse más duro... me mola como son y voy con ellos y eso, pero soy más... no sé... ni súper cortao ni tan lanzao como Jaime o eso...

E: qué te digo yo, que serían como más masculinos, más “machotes” o algo así.

M: [risas] ...bueno sí son, claro... son tíos, pero yo también ¿eh?, pero más callao o más tranquilo, pero sigo jugando al fútbol, me gusta el rap, no sé, masculinos somos todos.

E: ya lo sé... yo decía que igual tú eres más sensible, menos agresivo para algunas cosas.

M: [risas] ...es que cuando dices sensible parece una guaja,⁴ porque sensible ¿no es de guajas? Bueno, o de ya sabes... yo soy tranquilo, pero nada más... [risas].

Como podemos observar, el niño es consciente de la posición que ostenta en el grupo de chicos, y también es claramente conocedor de quiénes tienen el poder en el aula. Al mismo tiempo, se dio mucha prisa en aclarar que él también era muy masculino. Resulta revelador que asocie la feminidad a la sensibilidad, aunque, al tiempo, duda y busca la confirmación de la entrevistadora: “¿no es de guajas?”. En este sentido, reconoce diferencias en algunos comportamientos, pero le gusta sentir que en lo referente a su masculinidad se parece al grupo hegemónico.

Asimismo, los niños que ostentan una masculinidad subordinada (Mateo, Lucas), tienen en común su fijación con las niñas. Les recriminan cualquier fallo, no quieren juntarse con ellas en los equipos de trabajo y, si tienen oportunidad, les dan órdenes en las clases más dinámicas, como educación física. Este comportamiento tiene que ver con la necesidad de afianzar su masculinidad, puesto que cuanto más lejos de la feminidad se esté, más masculino parece que se es. Los niños de quienes se duda de su masculinidad poseen

una aversión más permanente hacia lo femenino que abyectan de sí mismos:

E: Lucas, estás siempre gritándoles a las niñas en clase de educación física, ¿por qué lo haces?

L: bueno les grito... sí bueno, porque en los juegos y eso nos tenemos que gritar, además se quedan ahí paradas como sin ganas... hay que decirles algo ¿no? Es que si no, perdemos todos los juegos... tienen que espabilar (entrevista individual).

Finalmente, debemos destacar que este tipo de masculinidad es distinto de la masculinidad subordinada propuesta por Swain (2006), cuyos rasgos se definían por ser objeto de acoso homofóbico. En el caso de nuestra etnografía no encontramos niños que fueran objeto de tal acoso por parte del resto de sus compañeros y compañeras.

La masculinidad invisible

Los niños que se incluyen dentro de esta categoría se caracterizan porque no parecen estar interesados en imitar a los niños hegemónicos. Se muestran como figurantes en la vida del aula porque no molestan en clase, no tienen conflictos, no gritan, no opinan. Raúl, Alejandro y Luis no hacen nada especial, pero tampoco rompen con las reglas no escritas de los líderes de la clase, pues ríen con sus chistes y juegan a lo que se les ordena. Son niños silenciosos que no molestan ni participan. Incluso los miembros de su grupo clase no saben cómo definirles, de manera que cuando se pregunta ¿quién te cae bien de clase?, ¿con qué niños te gustaría jugar?, nunca se les nombra. Es más, resulta paradigmático observar cómo entre los propios niños invisibles el interés por quienes están en su misma situación es nulo:

E: dime Claudia, ¿qué tal es Raúl?, ¿cómo es?

N2 (niña): es majo... no habla mucho... no te puedo decir, estudia bien, creo... pregunta a

⁴ En Asturias, lugar donde se desarrolló la investigación, se denomina así a las niñas (lengua asturiana).

Luis, que es más amigo suyo...

E: y tú, Alejandro, ¿qué te parece Raúl?

N3 (niño): es un tío tranquilo, estudia y eso, no tiene problemas, no lo riñen... ¡ah sí! Juega al fútbol con todos.

E: bueno Raúl, ¿qué tal compañero es Alejandro?, ¿cómo es?

N4 (niño): no sé, normal... es buen tío... juega al fútbol y no es de hablar así mucho (entrevistas individuales).

Con estos niños nadie tiene problemas, no son objeto de burlas ni se les deja aislados, pero tampoco son demandados por nadie. Se separan de la masculinidad hegemónica en su carácter introvertido y, sobre todo, en lo referente a la actitud académica. Son niños que atienden en clase, siguen las explicaciones, no protagonizan incidentes disruptivos ni los sustentan. Sorprende que, pese a ser tan diferentes al resto de los niños en su actitud en el aula, no son objeto de desprecio ni de calificativos como “empollón”; se les respeta por ser buenos estudiantes, especialmente a Raúl y Luis. La razón quizá sea que son niños dispuestos a ayudar a quienes lo solicitan, incluso aunque esta ayuda esté teñida de abuso por parte de sus compañeros más hegemónicos:

En clase de lengua, tras la explicación de Pilar, los niños y niñas por grupos tienen que realizar un trabajo sobre tipos y clases de sustantivos. Entre los niños Miguel le dice a Raúl que si se pone con ellos a trabajar; algunas niñas dicen “qué morro tienes, tío, te juntas con Raúl pa que te ayude”, a lo que Miguel sólo responde con una sonrisa. Raúl ni contesta a su compañera ni rechaza la petición, simplemente recoge sus cosas y se sienta en la mesa de Jaime y Miguel (diario de campo).

En suma, estos niños pasan su estancia en el centro como camaleones, mimetizándose con el contexto, adaptándose a las diferentes situaciones para evitar el conflicto y no llamar la atención. Los y las docentes se vuelven

cómplices de esta situación de invisibilidad, en ocasiones por no darse cuenta y en otras porque no causan problemas, no presentan objeción a ninguna propuesta o petición, no molestan y obedecen las órdenes del profesorado y del alumnado dominante.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación etnográfica confirman la existencia de distintas masculinidades en el entorno escolar, que son reguladas y controladas a través del grupo de iguales. Se observó que en la cúspide de la jerarquía de género se encuentra la masculinidad hegemónica, que se construye a partir de diversos recursos personales como son la aptitud para jugar al fútbol (Campbell *et al.*, 2016; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Renold, 1997, 2004; Skelton, 1997, 2000; Smith, 2007; Swain, 2000, 2003, 2004, 2006), la manifestación de conductas disruptivas en el aula (McCarry, 2010; Morris, 2008; Swain, 2004), el empleo habitual de bromas e insultos sexistas (Chambers *et al.*, 2004; Renold, 2003, Dalley-Trim, 2007; Huuki *et al.*, 2010; Swain, 2004), así como el desinterés por las tareas escolares (Francis, 2000; Renold, 2001, 2004).

En este contexto, la etnografía también ha puesto de manifiesto que el logro de la masculinidad hegemónica exige de un constante proceso negociador en el que los niños tienen que saber gestionar sus recursos para determinar el lugar que ocupan en la jerarquía masculina (Swain, 2000; 2002; 2003; 2004; 2006). Esta situación compleja y, en ocasiones, no exenta de contradicciones, es la que permite que algunos niños que no ostentan todos los atributos de la masculinidad hegemónica sean respetados y admirados por el grupo de iguales. No obstante, es paradigmático que, en ambos casos (Sebas y Samir), esta admiración y respeto se base en el desarrollo de la heterosexualidad como condición personal (Dalley-Trim, 2007; Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2000, 2003): si bien en el caso de Samir ésta es impulsada

por él mismo mediante la relación de complicidad-misoginia que mantiene con las niñas; en el caso de Sebas tal condición es otorgada por el grupo de niñas, lo cual añade a esto cierta misoginia que implica un comportamiento ambivalente ante lo femenino.

Asimismo, también se ha demostrado que las dinámicas de relación obligan a todos los que no se encuentran en la cúspide de la jerarquía a no “oponerse” a los niños hegemónicos. Esta posición de connivencia toma diversos caminos: en unos casos se sigue el juego a los niños hegemónicos porque no se critican sus conductas disruptivas (caso de Sebas y la masculinidad invisible); en otros casos, la búsqueda de su reconocimiento provoca una actitud de rebeldía a la autoridad y de franca sumisión a las normas determinadas por los niños hegemónicos (masculinidad pretendiente). Finalmente, algunos niños aspiran a estar de su

lado ridiculizando a las niñas y manifestando una clara oposición respecto a ellas (masculinidad subordinada) (Renold, 2002; 2004).

En conclusión, y como afirma Swain (2004), cada escuela es peculiar porque tiene sus normas, reglas, rutinas, jerarquías y prácticas; por tanto, las experiencias del alumnado son diferentes según los distintos contextos escolares y tendrán diferentes modelos para construir sus masculinidades. Pero, si bien hay que atender a los contextos particulares, tampoco se puede perder de vista que la escuela, en cuanto ámbito de socialización secundaria y contexto normativo, es un marco en el que se refuerzan las masculinidades hegemónicas presentes en la sociedad. En este sentido, el estudio etnográfico que presentamos ha querido captar el proceso de construcción de las masculinidades en el contexto específico de un aula particular.

REFERENCIAS

- CAMPBELL, Darren, Shirley Gray, John Kelly y Sarah Maclsaac (2016), “Inclusive and Exclusive Masculinities in Physical Education: A Scottish case of study”, *Sport, Education and Society*, núm. 23, pp. 216-228.
- CHAMBERS, Deborah, Estella Tincknell y Joost Van Loon (2004), “Peer Regulation of Teenage Sexual Identities”, *Gender and Education*, vol. 16, núm. 3, pp. 397-415.
- DALLEY Trim, Leanne (2007), “‘The Boys’ Present... Hegemonic masculinity: A performance of multiple acts”, *Gender and Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 199-217.
- FRANCIS, Becky (2000), “The Gendered Subject: Student’s subject preferences and discussions of gender and subject ability”, *Oxford Review of Education*, vol. 26, núm.1, pp. 35-48.
- HUUKI, Tuija, Sari Mannein y Vappu Sunnari (2010), “Humour as a Resource and Strategy for Boys to Gain Status in the Field of Informal School”, *Gender and Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 369-383.
- JACKSON, Carolyn (2002), “Laddishness as a Self-Worth Protection Strategy”, *Gender and Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 37-51.
- KEHILY, Mary Jane (2001), “Issues of Gender and Sexuality in Schools”, en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 116-125.
- KEHILY, Mary Jane y Anoop Nayak (1997), “Lads and Laughter’: Humour and the production of heterosexual hierarchies”, *Gender and Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 69-87.
- MARTINO, Wayne (1999), “‘Cool Boys’, ‘Party Animals’, ‘Squids’ and ‘Poofers’: Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 239-263.
- MARTINO, Wayne y María Pallota-Chiarolli (2006), *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Barcelona, Octaedro.
- MCCARRY, Melanie (2010), “Becoming a ‘Proper Man’: Young people’s attitudes about interpersonal violence and perceptions of gender”, *Gender and Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 17-30.
- MORRIS, Edwards (2008), “‘Rednecks’, ‘Rutters’, and ‘Rithmetic’: Social class, masculinity, and schooling in a rural context”, *Gender and Society*, vol. 22, núm. 6, pp. 728-751.
- REDMAN, Peter (1996), “Curtis Love Ranjit: Heterosexual masculinities, schooling and pupils’ sexual cultures”, *Educational Review*, vol. 48, núm. 2, pp. 175-182.

- RENOLD, Emma (1997), "All They've Got on their Brains is Football. Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations", *Sport, Education, and Society*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-23.
- RENOLD, Emma (2000), "Coming Out: Gender, (hetero)sexuality and the primary school", *Gender and Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 309-326.
- RENOLD, Emma (2001), "Learning the 'Hard' Way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 369-385.
- RENOLD, Emma (2002), "Presumed Innocence: (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys", *Childhood*, vol. 9, núm. 4, pp. 415-434.
- RENOLD, Emma (2003), "If You don't Kiss Me, You're Dumped: Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school", *Educational Review*, vol. 55, núm. 2, pp. 179-194.
- RENOLD, Emma (2004), "Other Boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school", *Gender and Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 247-266.
- ROBINSON, Kerry (2005), "Reinforcing Hegemonic Masculinities through Sexual Harassment: Issues of identity, power, popularity in secondary schools", *Gender and Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 19-37.
- SKELTON, Christine (1997), "Primary Boys and Hegemonic Masculinities", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 349-369.
- SKELTON, Christine (2000), "A Passion for Football: Dominant masculinities and primary schooling", *Sport, Education, and Society*, vol. 5, núm. 1, pp. 5-18.
- SMITH, Jeffrey (2007), "'Ye've Got to Ave Balls to Play this Game Sir!'. Boys, peers and fears: The negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities", *Gender and Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 179-198.
- SWAIN, Jon (2000), "'The Money's Good, the Fame's Good, the Girls Are Good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 95-109.
- SWAIN, Jon (2002), "The Right Stuff: Fashioning an identity clothing in a junior school", *Gender and Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 53-69.
- SWAIN, Jon (2003), "How Young Schoolboys Become Somebody: The role of the body in the construction of masculinity", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 299-314.
- SWAIN, Jon (2004), "The Resources and Strategies that 10-11-Year-Old Boys Use to Construct Masculinities in the School Setting", *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 1, pp. 169-185.
- SWAIN, Jon (2006), "The Role of Sport in the Construction of Masculinities in an English Independent Junior School", *Sport, Education and Society*, vol. 11, núm. 4, pp. 317-335.
- WARRINGTON, Molly y Mike Younger (2010), "Life is a Tightrope": Reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys", *Gender and Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 153-168.