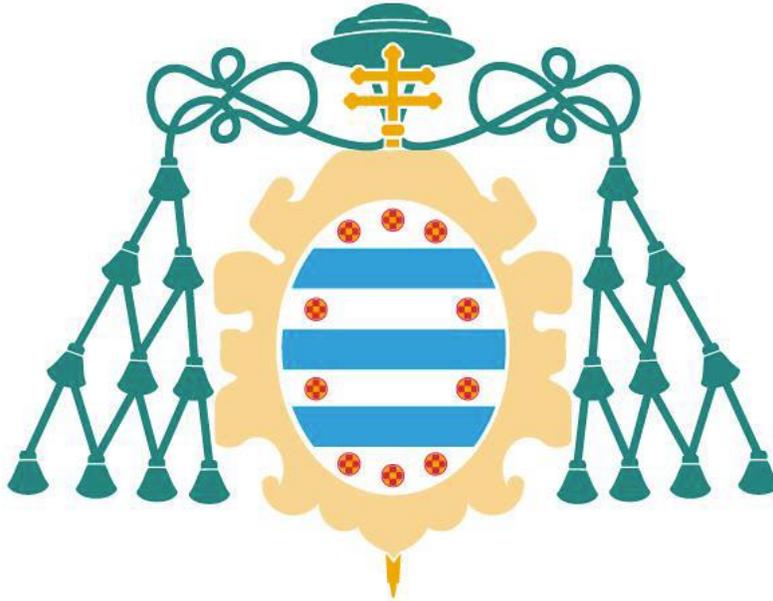


UNIVERSIDAD DE OVIEDO

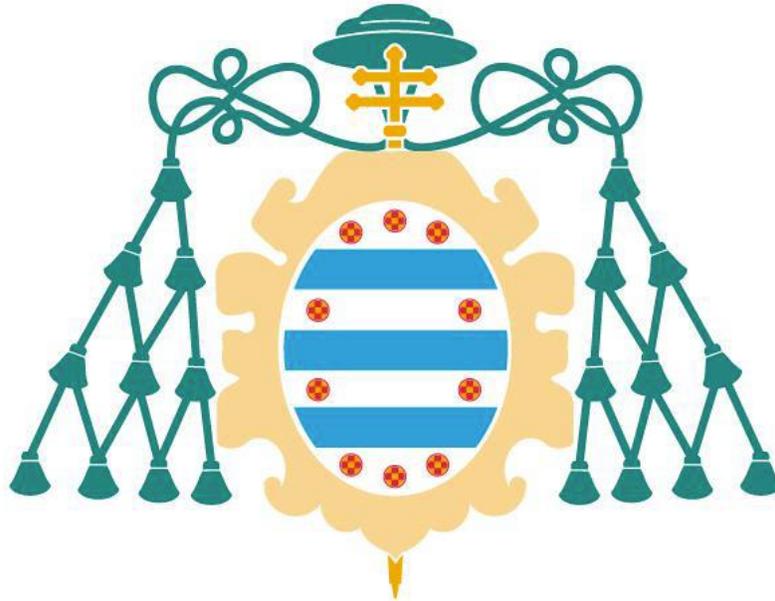


PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
TESIS DOCTORAL

APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y
MASCULINAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

IRIANA SÁNCHEZ ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
TESIS DOCTORAL

APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y
MASCULINAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

IRIANA SÁNCHEZ ÁLVAREZ
DIRECTORA: MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ



Vicerrectorado de Organización Académica

Vicerectorat d'Organització Acadèmica
Vice-rectorate for Academic Organization

Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma:	Inglés:
Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria.	Ethnographic approximation to the construction of the female and male identities in Primary Education

2.- Autor	
Nombre:	DNI/Pasaporte/NIE:
IRIANA SÁNCHEZ ÁLVAREZ	
Programa de Doctorado: Programa Oficial de doctorado en Educación y Psicología. Rama de conocimiento: Evaluación del sistema Educativo, Instituciones y Programa de intervención socioeducativa.	
Órgano responsable: CENTRO INTERNACIONAL DE POSTGRADO (DOCTORADO)	

RESUMEN (en español)

En la etapa de educación primaria los niños y las niñas aprenden a ser socialmente identificables como niño o niña, comenzando a construir su identidad de género. Desde esta perspectiva, la tesis doctoral presenta los resultados de una investigación etnográfica que se realizó en un centro de educación primaria del Principado de Asturias para conocer el proceso de construcción de las identidades femeninas y masculinas. Además de la observación participante, realizada a lo largo de un curso académico en 6º de primaria, también se efectuaron 4 grupos de discusión con un total de 26 niños y niñas. Los resultados han permitido concluir que los niños y las niñas van conformando su identidad de género a través de las influencias de compañeros, compañeras y docentes; así como de las diferentes actividades, métodos y materiales utilizados en el contexto escolar. Asimismo, hemos concluido que, en general, unos y otras se acomodan al rol de género hegemónico socialmente establecido, esperando encajar entre sus iguales y agradar a los adultos que les rodean. No obstante, también hay estudiantes que transgreden las normas de género lo que provoca que tengan dificultades en los procesos de interacción social con sus iguales, especialmente los chicos cuyo aspecto físico se asocia a la homosexualidad. Otra conclusión relevante es que las relaciones entre los géneros están marcadas por la oposición y la confrontación, siendo escasas las ocasiones en que se configuran grupos heterogéneos por razón de género. Ante esta realidad, la tesis doctoral concluye que es necesario el trabajo de género en la escuela, de forma holística desde las primeras edades, para deconstruir la categoría género (Connell, 1996, 2000), dado que los centros escolares constituyen espacios potenciales para el desarrollo de un discurso de género contrahegemónico.

RESUMEN (en Inglés)

In the primary education stage the children learn to be socially identifiable like girl or boy, beginning to construct her/his gender identity. From this perspective, the thesis presents the results of an ethnographic investigation that was realized in a school of primary education in Asturias to know the process of construction of the feminine and masculine identities. In addition to the participant observation realized along an academic course in 6th of primary, also groups of discussion were conducted with a whole of 26 children and girls. The results have allowed to conclude that the boys and the girls are shaping their gender identities across the peers' and teachers' influence, and different activities, methods and materials used in the school context. Also we have concluded that, in general, boys and girls make themselves

FOR-MAT-VOA-010-BIS-2



Vicerrectorado de Organización Académica

Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Vicerrectoriu d'Organización Académica
Vice-rectorate for Academic Organization

comfortable to the role of socially established hegemonic gender, hoping to fit among their peers and to please the adults who surround them. Nevertheless, there are also students who transgress the gender norms what provokes that they have difficulties in the social interaction with their peers, especially the boys whose physical aspect is associated with homosexuality. Another relevant conclusion is that gender relations are marked by opposition and confrontation, with few occasions in which heterogeneous groups are formed by reason of gender. As a consequence, the doctoral thesis conclude that it is necessary to work with gender in school, in a holistic way from the earliest ages, to deconstruct the gender category (Connell, 1996, 2000), since schools constitute potential spaces for the development of a counterhegemonic gender discourse.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de Tesis Doctoral ha ocupado los últimos cuatro años de mi vida. No puedo negar que ha sido un trabajo duro y en ocasiones tedioso, pero al mismo tiempo ha significado una gran experiencia y un reto personal. Pero no podría haber realizado este trabajo sin la ayuda y el respaldo de numerosas personas a las que hoy deseo nombrar y a quienes debo y quiero agradecer todo lo que me han aportado durante este tiempo.

Me gustaría comenzar por Carmen Fernández Rubio quien me animó a comenzar con la Tesis Doctoral y confiaba en que yo era capaz de hacer este trabajo. Quiero darte las gracias por estar pendiente de que no abandonaba, por darme ánimo y razones para seguir adelante, sin ti esto no hubiese sido posible.

También quiero destacar a Carmen Rodríguez Menéndez, mi directora, y la persona que ha sabido guiarme durante todo el proceso, gracias por decir Sí ante la propuesta de dirigir mi Tesis y confiar en que podría llegar hasta el final. Gracias por estar siempre dispuesta a ayudarme, pues en muchos momentos me he visto perdida y tú has sabido cómo reconducir mi trabajo, gracias por recibirme invariablemente con una sonrisa, y con palabras de ánimo y sobre todo, por tener tanta paciencia. Muchas gracias de corazón Carmen.

No puedo olvidar en mis agradecimientos a Johanna Wyn en la Graduate School of Education University of Melbourne y directora del Youth Research Centre, donde me ofrecieron su ayuda y recursos durante dos meses. Al igual que a Paula Ambrossi quien en esta ocasión me recibió y atendió con una enorme disposición en el Institute of Education (UCL) de Londres.

También agradezco a Colegio “Asturias” y a su directora el permitirme estar formando parte de la vida del centro durante meses, sin esa autorización la investigación no sería posible, muchas gracias.

De forma destacada quiero dar las gracias a Jose, mi compañero de camino, mi amigo y mi amor, gracias por darme siempre impulso, por creer en mí incluso más que yo misma, gracias por sentirte feliz porque yo lo soy, gracias por tu generosidad sin límite, gracias por quererme y demostrarlo cada día, gracias, gracias, gracias...

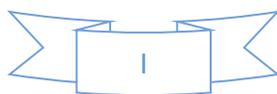
Cómo no darle las gracias a mi hija Zaira quien ha soportado, sin protestar, mis ausencias incluso en momentos importantes como su cumpleaños debido a mi estancia en Australia; ha aguantado mi falta de atención y quizá de paciencia por estar trabajando en este estudio, momentos que para ella seguramente fueron duros. Gracias porque solo con mirarte aumentaba mi motivación ya que esperaba ser para ti algún día un ejemplo de esfuerzo y de tesón, y demostrarte que las personas que te rodean deben ser tu impulso y nunca una barrera para conseguir tus metas. Gracias por estar a mi lado.

Así mismo, darle las gracias a mi amiga Patricia Traperero, gracias por aguantar mis discursos sobre género, mis estreses y quejas, gracias por animarme y por sentirte orgullosa de mi trabajo, contigo la palabra amiga toma todo su sentido, gracias Patry.

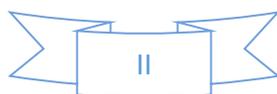
Muchas gracias a todos y todas.

INDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Bloque I: REVISIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
Capítulo I: Fundamentos teóricos sobre el proceso de construcción de las identidades de género en la escuela	7
1. Acerca de conceptos previos necesarios para entender el proceso de construcción de las identidades de género	10
2. Teorías explicativas sobre el proceso de construcción de las identidades de género	13
2.1. La teoría de la socialización de los roles sexuales	13
2.2. Críticas realizadas a la teoría de la socialización de los roles sexuales	20
2.3. El feminismo postestructuralista	23
Capítulo II: La construcción de las masculinidades y feminidades en la escuela	29
1. La construcción de las masculinidades en la escuela primaria	31
1.1. El cuerpo y su influencia en la construcción de las masculinidades	33
1.2. El rendimiento académico y la construcción de las masculinidades	36
1.3. La masculinidad heterosexual en el desarrollo de las masculinidades	38
1.4. La ropa y otros atributos en la construcción de las masculinidades	43
1.5. La construcción de otras masculinidades en el contexto escolar	46
2. La construcción de las feminidades en el contexto escolar	50
2.1. El cuerpo y su relación en la construcción de las feminidades	51
2.2. La influencia del rendimiento académico en la construcción de las feminidades	54
2.3. La norma heterosexual en el desarrollo de las feminidades	56
2.4. La ropa y otros atributos en la construcción de las feminidades	60
2.5. La construcción de otras feminidades en el contexto escolar	64
Capítulo III: Los contextos de interacción escolar y la construcción de las identidades de género	69
1. Los procesos de interacción entre niños y niñas en el contexto escolar	71
1.1. Las relaciones comunicativas de los niños y niñas en el aula: el uso del lenguaje	75
2. La influencia del profesorado en el proceso de construcción de las identidades de género	77
2.1. El discurso docente y la construcción de género en la escuela	84
3. Implicaciones del deporte y el juego desplegado en la escuela en la construcción de las masculinidades y feminidades	88
Bloque II: ESTUDIO DE CAMPO	95
Capítulo IV: Diseño metodológico de la investigación	97
1. Planteamiento de la investigación	99
1.1. Formulación del problema	99
1.2. Objetivos propuestos para la investigación	102
2. Descripción del método y la metodología de la investigación	103
2.1. La metodología cualitativa o constructivista	103
2.2. El método de investigación: la etnografía educativa	109
3. Métodos y técnicas de recogida de información	112
3.1. La observación participante	113
3.1.1. El acceso al campo: el centro escolar	116
3.1.2. Notas de campos y diario de campo	119
3.2. El grupo de discusión	122
3.2.1. Guion de preguntas	124



3.2.2. Desarrollo de los grupos de discusión en la escuela	125
3.3. La entrevista etnográfica	127
3.3.1. Guion de preguntas	130
3.3.2. Desarrollo de las entrevistas etnográficas en la escuela	130
4. La muestra: contextos, casos y unidades de análisis de la investigación	133
4.1. Modalidad y tipo de muestreo	133
4.1.1. Composición de los casos que configuran la muestra	138
5. Procedimiento de análisis de datos	142
6. Criterios de representatividad, fiabilidad y validez	145
Capítulo V: Presentación e interpretación de los resultados	149
1. Los significados sociales de ser chica o chico	151
1.1. Niños y niñas como habitantes de dos mundos paralelos y en permanente confrontación	151
1.2. La heteronormatividad como elemento diferenciador	160
1.3. ¿Cómo son las relaciones intergéneros?	168
2. La construcción de las feminidades y las masculinidades en el contexto escolar	179
2.1. La construcción de las masculinidades en el contexto del aula	180
2.1.1. Los atributos de la masculinidad hegemónica	181
2.1.2. Descubrimiento de otras masculinidades presentes en el aula	196
2.1.2.1. Masculinidad pretendiente	196
2.1.2.2. Masculinidad subordinada	200
2.1.2.3. Masculinidades invisibles	204
2.2. Las identidades femeninas en la escuela	206
2.2.1 Los atributos de la feminidad hegemónica	207
2.2.2. Descubriendo otras feminidades	213
2.2.2.1. Feminidades sumisas/subordinadas	214
2.2.2.2. Feminidades invisibles	216
2.2.2.3. La feminidad despreciada: el bullying con componente de género	219
2.3. Las dinámicas de relación en el aula desde las distintas feminidades y masculinidades	227
3. Los marcos de interacción escolares y la construcción de las identidades masculinas y femeninas	232
3.1. La dinámica del aula y la actitud del profesorado	233
3.2. Las clases de Educación Física como contexto privilegiado para observar las dinámicas de poder entre los géneros	239
3.3. Otros contextos de interacción social: patio y festivales	248
4. A modo de conclusión	254
Capítulo VI: Conclusiones y discusión	257
1. Conclusiones	259
1.1. Los significados sociales que tiene ser chico o chica	259
1.2. La construcción de las masculinidades y las feminidades en el contexto escolar	263
1.3. Los marcos de interacción escolares y la construcción de las identidades femeninas y masculinas	268
2. Sugerencias para la intervención en los centros escolares	271
3. Propuestas de mejora de la investigación y futuras líneas de investigación	275
Referencias bibliográficas	279



INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y MAPAS CONCEPTUALES

Tabla 1. Niveles estructurales y funcionales del desarrollo del sexo y del género del individuo a lo largo de todo el ciclo vital.	16
Figura 1. Construcción del mapa de género.	26
Figura 2. Metodología de la investigación cualitativa.	106
Figura 3. Croquis de aula de sexto de primaria.	138
Figura 4. Categorías de la investigación.	144
Figura 5. Análisis descriptivo/analítico/ interpretativo	145
Mapa Conceptual I.	178
Mapa Conceptual II.	226
Mapa Conceptual III.	231
Figura 6. Croquis espacios niños y niñas patio de recreo en el C.P. X	251
Mapa Conceptual IV.	253



INTRODUCCIÓN

Desde mis primeras prácticas en el contexto escolar, cuando estudiaba Magisterio, me di cuenta de que los niños y las niñas no sabían relacionarse de forma adecuada. Así observaba que en el patio de recreo unos y otras, especialmente a partir de 2º de Primaria, no jugaban juntos, ni siquiera compartían espacio de juego. Siempre que tenía la oportunidad de observar los recreos me encontraba la misma escena: estaban divididos en grupos de niños y niñas, y si tenían algún contacto este era violento (insultos, empujones...). Así pues, comenzó a preocuparme por qué tenían relaciones tan difíciles y, sobre todo, qué tenía que ver el género en esta situación. Al mismo tiempo, comenzó mi interés por conocer hasta qué punto y de qué manera el contexto escolar ejercía su influencia en la propiciación de las situaciones mencionadas.

Tras estas primeras reflexiones y pasado el tiempo, la elección de la temática de estudio no fue, en absoluto, aleatoria. Ha sido fruto de la reflexión y la lectura de diversos trabajos, además de otros motivos importantes que explicaré a continuación. La primera de las razones para seleccionar este tema, por encima de otras temáticas sin duda también interesantes, tiene que ver con las escasas investigaciones que, en nuestro país, si lo comparamos con Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, se han llevado a cabo en relación a la construcción de las identidades de género y su socialización en el contexto escolar desde el paradigma del feminismo postestructuralista.

En íntima relación con esta cuestión, otra de las razones que me ha motivado en la elección de la temática de estudio tiene que ver con la perspectiva general de las investigaciones realizadas en la década de los 70, 80 y 90 del pasado siglo en España sobre la configuración de la identidad de género y que estaban sustentadas en la teoría de la socialización de los roles sexuales. Si bien estos estudios supusieron importantes avances en el desarrollo del conocimiento, delimitaron su área de trabajo a estudiantes del sexo femenino y simplificaron el desarrollo de las identidades, dejando un vacío significativo en la explicación de los complejos procesos de construcción de las identidades de género en los contextos escolares. El mundo anglosajón fue el abanderado de este modelo teórico, cuyo marco conceptual influiría y marcaría a España hasta finales de los años 90 del pasado siglo (Rodríguez, 2007; Rodríguez, y Peña, 2005a, 2005b).

En este contexto, creímos oportuno investigar desde otras perspectivas más holísticas y actualizadas, siendo éste uno de los objetivos principales de la Tesis Doctoral, a saber: aportar innovación y originalidad al campo objeto de estudio, completar la investigación nacional en estos temas y favorecer el desarrollo científico. Así pues, en esta

investigación adoptaré un marco conceptual que surge como crítica a la teoría de la socialización de los roles sexuales y que se ha denominado teoría postestructuralista feminista aplicada al estudio del género en la escuela. Teoría que ha sido desarrollada, fundamentalmente, en el ámbito académico anglosajón. La documentación necesaria para acceder a este tipo de investigaciones la encontramos en bibliografía de la mano de investigadoras e investigadores tan relevantes como Connell (1989, 1995, 1996, 2000), Epstein (1997a, 1997b), Kehily (1999, 2001), Martin Mac and Ghail (1991, 1998), Redman (1994, 1996), Renold (1997, 2000, 2002, 2004), Skelton (1993, 1996, 1997, 2000), Swain (2000, 2001, 2004, 2006) entre otros autores y autoras que se irán citando a lo largo del desarrollo del marco teórico.

Es importante remarcar que todas estas investigaciones consultadas, parten del supuesto de que la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (Rodríguez, y Peña, 2005a). Asimismo, desde esta perspectiva se percibe *la cultura escolar como un medio elemental en el aprendizaje del género y de la sexualidad*. Por ello, debemos señalar que las instituciones educativas representan espacios de gran importancia en la vida de los educandos y educandas, no sólo en lo que tiene que ver con la formación académica, sino en lo concerniente a los procesos de socialización.

Es necesario apuntar que esta línea de investigación también se caracteriza por el empleo de una metodología cualitativa y un diseño de investigación etnográfico. De este modo, se pretende comprender cómo a través del discurso, los niños y las niñas construyen y negocian sus procesos identitarios en los centros escolares. Por esta razón, nuestra tesis doctoral ha seguido este enfoque metodológico.

Desde esta perspectiva teórico-empírica, la presente Tesis Doctoral pretende analizar los procesos que están implicados en la construcción de las identidades masculinas y femeninas en los centros escolares de educación primaria. De forma que el presente trabajo es un estudio de género que parte de la premisa indiscutible de que las feminidades y las masculinidades son construcciones sociales, por lo que el género será entendido como una acción dinámica y activa que se hace y se forma en la interacción con otros significativos. Por esta razón analizaremos a los niños y las niñas de Educación Primaria como protagonistas sociales en la conformación de sus identidades, además de analizar sus interpretaciones simbólicas sobre el género (masculinidades y feminidades).

Respecto a la *estructura de la Tesis Doctoral*, ésta se divide en dos apartados claramente diferenciados entre sí, pero relacionados: Bloque I) *Revisión teórica y estado de la cuestión* y Bloque II) *Estudio de campo*. En el bloque I se integran tres capítulos. En el primero de ellos, fundamentos teóricos sobre el proceso de construcción de las identidades de género en la escuela, explicamos los dos grandes paradigmas que existen respecto a la investigación sobre la construcción de las identidades de género en los contextos escolares. En el segundo capítulo del marco teórico titulado: La construcción de las masculinidades y feminidades en la escuela, nos centramos en la revisión teórica de las principales investigaciones que se han hecho, desde una perspectiva postestructuralista, respecto al proceso de construcción de las feminidades y las masculinidades en la escuela. Finalmente, este primer bloque finaliza con un último y tercer capítulo en el que se estudian los contextos de interacción escolar y la construcción de las identidades de género.

El bloque II- estudio de campo-, comprende los tres capítulos siguientes y se corresponde con la parte empírica de la investigación. En el Capítulo IV, Diseño de la investigación, se abordan las distintas etapas del proceso de investigación, incluyendo la descripción y explicación del proyecto de trabajo seguido en la ejecución de este estudio. Así, en primer lugar, enunciaremos el problema de estudio y los objetivos propuestos para la presente Tesis Doctoral. A continuación, nos detendremos en la explicación de la metodología y el método de investigación escogidos por su mejor ajuste a los intereses de la investigación. Seguidamente explicaremos las técnicas de recogida de información, así como la selección de contextos, casos y muestras. Posteriormente, analizaremos el procedimiento adoptado en el análisis de los datos y destacaremos los criterios de fiabilidad y validez seleccionados para el estudio.

En el Capítulo V se realizará la presentación e interpretación de los datos, donde analizaremos el material recabado. La presentación de los datos obtenidos se acompañará de ejemplos textuales que ayudarán a entender mejor las diferentes ideas que se pretenden transmitir. Se presentarán diferentes tipos de resultados, unos referentes a la visión y percepción de los niños y las niñas sobre la masculinidad y la feminidad. Otros serán los resultados que tienen que ver con la construcción de las identidades femeninas y masculinas en el contexto escolar, es decir, qué tipos de feminidades y masculinidades están presentes en las aulas, analizando los factores y modos de construcción de las mismas en la escuela.

El trabajo finalizará con el capítulo VI que se reserva para las conclusiones e implicaciones pedagógicas para la práctica escolar, propuestas de mejora y futuras líneas

de investigación. Por ello, en primer lugar se expondrán las conclusiones finales de la investigación con los datos más significativos obtenidos. En segundo lugar, y cumpliendo con el objetivo de continuidad en la investigación, se expondrán algunas propuestas de mejora que pueden ayudar a plantear una práctica pedagógica escolar comprometida con la igualdad de género. Finalmente, se formularán posibles líneas de investigación para el futuro. Finalmente, la Tesis Doctoral concluye con la exposición de las fuentes bibliográficas y documentales consultadas, así como con los anexos pertinentes que se recogen en un CDROM.

BLOQUE I. REVISIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN TORNO AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

En este capítulo de la Tesis Doctoral se inicia el marco teórico necesario para poder desarrollar y comprender el resto de cuestiones que se abordarán en capítulos posteriores. Se comenzará con un análisis de aquellos aspectos que pueden parecer de menor relevancia, por ser de carácter más general, pero lo cierto es que son necesarios para explicar los medios a través de los cuales niños y niñas construyen sus identidades de género en el contexto escolar. Por ello, lo primero que se hará es aclarar los términos básicos de sexo y género que aparecerán a lo largo del trabajo y que son primordiales para el tema que nos ocupa. A continuación, se explicarán las teorías o enfoques paradigmáticos que han sido claves para explicar la construcción de las identidades de género en el contexto escolar, a saber: la teoría feminista postestructuralista y la teoría de la socialización de los roles sexuales. En relación a los postulados del feminismo postestructuralista comentaremos, con especial detenimiento, los resultados de aquellas investigaciones que se han sustentado en este modelo.

El interés de tantos investigadores e investigadoras por la escuela como lugar de estudio para analizar la construcción de las identidades de género, tiene que ver con que la escuela constituye un marco social privilegiado donde niños y niñas se muestran como personas activas que configuran su identidad personal interaccionando con sus iguales y con los adultos que les rodean. Por ello, la escuela es el marco perfecto que hace posible el proceso de construcción de las identidades femeninas y masculinas. Dado que la construcción de las masculinidades y las feminidades es una empresa colectiva, la escuela provee el marco adecuado para que ese proceso de construcción se haga posible (Swain, 2004).

Asimismo, es importante señalar la relevancia de la edad en la construcción de las identidades de género. Con relación a este punto, las etapas de educación infantil y educación primaria tienen una gran trascendencia en la construcción de dichas identidades porque comienzan a ponerse en juego distintas prácticas discursivas y comportamentales (Arenas, 1996; Davies, 1994; Jacklin y Lacey, 1997; Jones, 1997; Jordan, 1995; Marsh, 2000; Rodríguez, 2003).

1.- Acerca de conceptos previos necesarios para entender el proceso de construcción de las identidades de género

Desde un punto de vista pedagógico es importante aclarar y explicar qué entendemos por términos como sexo, género o identidad de género, entre otros, antes de comenzar a profundizar en asuntos de carácter más complejo que se manejarán durante el desarrollo de la investigación que hemos realizado. Así, en primer lugar, en muchas ocasiones, utilizamos las palabras género y sexo de forma indistinta pero lo cierto es que su significado es muy diferente. El *sexo* hace alusión a las particularidades biológicas y de carácter físico y anatómico que diferencian a hombres y mujeres. Es decir, el sexo hace referencia a las diferencias de orden biológico entre hombres y mujeres como pueden ser las referidas a los aparatos reproductores, los cromosomas y las gónadas (Cortés, 2004; Holmes, 2008). Por otra parte, el *género* “*se refiere al conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino*” (Colás, 2007, p. 152). De esto podemos concluir que el género comporta, según Cortés (2004), un orden discursivo que se materializa en sentimientos, actitudes y en tendencias masculinas y femeninas.

En suma, el género es la diferencia de orden social producida a partir de la consideración biológica de ser hombre o mujer (Holmes, 2008), y se forma al margen de cualquier vinculación orgánica (Cortés, 2004). En otras palabras, “*una cosa es el sexo y otra cosa es la identidad adquirida por aprendizaje cultural a partir de la diferencia sexual*” (Lomas, 2008, p. 95). En consecuencia, la distinción entre el sexo y el género nos permite discriminar los factores adquiridos de los innatos (Subirats, 1999). En resumen, se utiliza el término género como sinónimo de sexo; sin embargo, el género es una construcción social que está en constante cambio y modificación a través de las relaciones e interacciones humanas y en los innumerables contextos sociales en los que nos movemos (Yelland y Grieshaber, 1998). Otro apunte interesante es el que aporta Lomas (2008) quien manifiesta que el sexo se debe a una razón biológica y el género atiende a una explicación cultural o a un “aprendizaje social”.

Para Fernández (1996) el género hace referencia a una realidad muy confusa, de carácter básicamente psicosocial, pero que tiene su profunda razón de ser en un dimorfismo sexual aparente (mujer/varón) y que se encuentra en constante interacción a lo largo de la vida. Por tanto, estamos en condiciones de establecer que el género es una construcción cultural de la diferencia basada en el sexo biológico (Giró, 2005). Con lo cual, el género debe tratarse al amparo de la cultura en la que se desarrolla, ya que “*cada cultura*

produce sus formas particulares de género" (Guasch, 2007, p. 87). Así, en la cultura occidental tenemos dos categorías de género-hombre y mujer- que están basadas en los genitales o caracteres sexuales. Pero otras culturas tienen más categorías como "hombre mujer" y "mujer hombre" que son las personas que biológicamente tienen un sexo pero que pasan sus vidas de acuerdo a la conducta social del otro sexo, según se establece en las normas sociales del grupo.

Lo importante aquí es la aceptación de todas las categorías en la cultura. El problema es que en la cultura occidental es frecuente que si la persona no acepta las características de feminidad o masculinidad del género asignado tiene el riesgo de acabar en una situación de exclusión social. En este contexto, y en el caso de los niños y las niñas pequeñas, la construcción social del género y sus barreras está marcada por los mismos pares (Boldt, 1997; Lloyd y Duveen, 2003), por sus maestros y maestras (Davies, 1993, 1994; Kamler, Maclean, Reid y Simpson, 1994), por sus familias (Casper, Schultz y Wickens, 1992; Davies, 1993, 1994; Grieshaber, 1986) y por los medios de comunicación (Grace y Tobin, 1997). Por consiguiente, sexo y género son conceptos muy distintos que es importante que tengamos claro si queremos comprender los procesos de construcción de las identidades femeninas y masculinas.

Para continuar con los conceptos clave, explicaremos qué se entiende por *identidad de género*. Para definir este concepto utilizaremos la explicación dada por Holmes (2008) quien afirma que la identidad de género es la autocalificación como hombre o mujer teniendo en consideración el significado cultural sobre la acepción de ser hombre o ser mujer. Según esta explicación, a la conciencia de un individuo con un yo, es decir, a su self existencial, se debe incorporar el *self* de género. Desde una postura constructivista, la clave del género se asienta en la construcción social del mismo (Holmes, 2008). En esta investigación pretendemos analizar cómo se construyen las identidades de género, por tanto, sería absurdo adquirir una postura sobre el género que no tuviese en cuenta la interpretación cultural.

Hablar de identidad de género tiene como resultado tener que definir otros términos como sería el caso de los *roles de género*. La definición que da Colás (2007) es que los roles de género son las *"tareas y funciones diferenciales que la sociedad asigna a hombres y a mujeres"* (Colás, 2007, p. 153). De este modo podemos definir los roles de género como los comportamientos esperados según el sexo de cada persona, comportamientos que se manifiestan a través de aspectos como el lenguaje y la apariencia, es decir, los movimientos, gestos, expresiones o formas de vestir (Cortés, 2004).

Estas ideas, que consideramos reduccionistas, marcan de forma severa una dualidad enfrentada entre la feminidad y la masculinidad y dan lugar a los *estereotipos de género*. Es reseñable que la importancia del estereotipo radica en que las identidades de género se oponen como binomios enfrentados. Así, Peña y Rodríguez (2002) explican que, a través de los estereotipos, al sexo biológico se le atribuyen una serie de distinciones socioculturales dando lugar al orden de género.

A tenor de esta idea, cabe hablar de *identidad de género esquemática* para definir a aquella identidad de género que se conforma a partir de las consideraciones sociales ordenadas para cada género. Connell (1995) expone la idea de que existen una masculinidad y una feminidad hegemónica que se configuran de forma identitaria porque la sociedad presiona para que niños y niñas las asuman como propias. Esta identidad esquemática favorece que los niños y las niñas puedan ser contemplados, por los demás, y también por ellos mismos, como miembros aptos dentro de los límites fijados por su cultura (Rodríguez y Torío, 2005).

En este orden de cosas, también están implicados diferentes elementos que trascienden lo puramente ambiental, formal e informal. No podemos olvidar la atracción que las formas dominantes sobre el género ejercen en los procesos identitarios (Peña y Rodríguez, 2002; Redman, Epstein, Kehily y Mac an Ghail, 2002; Redman y Mac an Ghail, 1996) y que, como hemos podido comprobar, actúan sobre el alumnado y el profesorado favoreciendo el desarrollo de “identidades de género esquemáticas” (Peña y Rodríguez, 2002).

Al concepto de identidades de género esquemáticas o hegemónicas debemos añadir la existencia de *identidades de género no esquemáticas o no hegemónicas*. Así, en línea con el feminismo postestructuralista, se explica que las personas trabajan “sobre materiales de género ya existentes” que condicionan, pero no oprimen, las posibilidades de ser. Por este motivo, es previsible que la identidad de género se organice de acuerdo al canon hegemónico pero, también, ésta se puede establecer de maneras inesperadas, que sobrepasan los parámetros establecidos por el orden social, haciendo posible el desarrollo de otras masculinidades y feminidades no- hegemónicas.

Sin más dilación, pasaremos a explicar los modelos que han sido determinantes en la comprensión de los procesos de construcción de la identidad de género desde una perspectiva social y también escolar.

2.- Teorías explicativas sobre el proceso de construcción de las identidades de género

En palabras de Davies (1994, p. 11) “*lo femenino y lo masculino son el elemento central de la identidad humana*”. Partiendo de esta idea, en este apartado se analizan los diferentes modelos teóricos que han destacado en la investigación relacionada con la construcción del género. En ningún caso será nuestra intención afirmar que hay modelos buenos y malos, mejores y peores. Cada uno de ellos aporta y contribuye a la explicación de la configuración de las identidades de género, por lo que se mostrará la evolución teórica que se produce en cada uno de ellos.

En un primer momento, se explicarán las bases teóricas del modelo conceptualizado como teoría de la socialización de los roles sexuales. Este modelo explica, desde la perspectiva social, la construcción de la identidad de género. A continuación, se describe el modelo que actualmente está tomando más fuerza en la explicación de los procesos de socialización del género, a saber: el feminismo postestructuralista.

2.1.- La teoría de la socialización de los roles sexuales

A partir de la década de los años 70 y 80 del pasado siglo aparecen, particularmente en el ámbito anglosajón, algunas investigaciones educativas cuyo objetivo será analizar las diferentes experiencias escolares a las que niños y niñas son expuestos por razón de su género de pertenencia. Estas investigaciones tenían su base conceptual en dos importantes paradigmas de la psicología: la teoría del aprendizaje social y la teoría cognitivista (Skelton, 2001a); así como en el paradigma sociológico estructural-funcionalista (Rodríguez y Peña, 2005a).

En este contexto, el primer aspecto significativo que destaca la teoría de la socialización de los roles sexuales es que los niños y las niñas tienen un papel restringido de género. En esta línea, *la teoría del aprendizaje social* afirma que las identidades de género se forman mediante cuatro mecanismos socializadores fundamentales: la observación de conductas, el reforzamiento (positivo o negativo), la imitación y el intercambio verbal. Así, se indica que los niños y las niñas aprenden modos apropiados de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y sanciones que refuerzan sus comportamientos (Rodríguez y Peña, 2005a). En este sentido, se entiende que niños y niñas realizan más a menudo las conductas recompensadas y adecuadas a su género y con una

frecuencia menor aquellos comportamientos castigados, por ser inadecuados (Mischel, 1972, citado en Rodríguez y Peña, 2005a).

En resumen, la teoría de la socialización de los roles sexuales afirma que los niños y las niñas son individuos que aprenden las conductas sociales, incluidas las de género, como resultado de influencias exteriores que influyen en ellos y ellas. De forma que no son percibidos como parte de un proceso, sino como individuos que absorben posturas convenientemente para ser usadas en el marco social (Lowe, 1998).

Del mismo modo, se afirma que los adultos, como modelos simbólicos, depositan en los niños y las niñas sus expectativas de género, las cuales son aprehendidas e interiorizadas a través de los cuatro mecanismos de aprendizaje mencionados. Desde esta perspectiva se entiende y explica que sea ese proceso interactivo, con diferentes modelos directos o indirectos, el que determina que las niñas aprendan e internalicen actitudes y conductas tales como el cuidado y la ayuda a los demás, la expresividad, la generosidad, etc.; mientras que los niños adquieren y demuestran características tales como la agresión, la independencia o la competitividad. Es decir, el niño y la niña aprenden un conjunto de reglas sobre lo que hacen los hombres y lo que hacen las mujeres y se comportan de acuerdo con ellas para recibir la recompensa social (Rodríguez y Peña, 2005a).

En esta línea, las teorías del aprendizaje social tratan de ofrecer una explicación razonable sobre cómo se adquieren las pautas características de cada género a partir de un proceso educativo diferenciado (García- Leiva, 2005). De modo que si bien en algunos casos el "deseo de ser" se impone al "deber ser", en la mayoría de las ocasiones los constreñimientos sociales, el miedo al ridículo y el deseo de adecuarse a la autoridad de los adultos provocan la construcción de dos identidades de género opuestas (Davies, 1994; Davies y Banks, 1992; Francis, 1998; Jordan, 1995).

Asimismo, las maestras de educación infantil que participaron en la investigación realizada por Rodríguez y Torío (2005) (véase también Acker, 1995) afirmaron que estaban convencidas de que la causa que originaba la manifestación de conductas de ayuda y cuidado en niñas de 3 a 5 años era que en sus hogares y en la escuela tenían modelos femeninos que desarrollaban un papel expresivo y de cuidado. Por tanto, el universo discursivo y comportamental de la feminidad hegemónica está disponible y, además, resulta ser un modelo atractivo que les permite adecuarse a los requerimientos sociales. En este sentido, las maestras participantes en la investigación esperaban de niños y niñas unas conductas y actitudes determinadas, "esperaban ver lo esperado" y se extrañaban cuando esos patrones de conducta aparecían en el "género equivocado". De este modo, lo que está

en contra del estereotipo de género se acepta de forma más difícil porque parece que "va en contra del sentido común" (Rodríguez y Torío, 2005).

Como crítica a la teoría del aprendizaje social, la *teoría psicológica cognitiva contempla* en sus bases la influencia que ejerce la cognición en el proceso de socialización del género. De este modo, esta teoría concederá un lugar especial al aspecto cognitivo e integrará en sus postulados teóricos las influencias del mundo social en la organización cognitiva. No obstante, también conferirá un lugar esencial a mecanismos como el refuerzo, la imitación o la observación, que también son importantes para la teoría del aprendizaje social del género (Rodríguez y Peña, 2005a).

En este contexto paradigmático, es importante destacar el trabajo realizado por Carol Gilligan quien tomó como referente la clasificación piagetiana sobre el desarrollo evolutivo infantil (Fernández, 1988) y que propuso que *"los distintos momentos evolutivos condicionan las posibles interpretaciones que se pueden efectuar sobre el género a cada edad"* (Rodríguez y Peña, 2005a, p. 170).

Desde esta visión cognitivista, los marcos de acción usuales en los que se socializan niños y niñas, sumado al deseo por mantener una identidad de género adecuada al estereotipo dominante, forzará que los comportamientos adecuados al género se refuercen y que la identidad de género se forme dicotómicamente (Rodríguez y Peña, 2005b). Mientras que la realidad del sexo impacta en los sentidos y es imposible dejar de computarla en el cerebro, el denominado "dominio de género" no es tan visible a primera vista, por eso es muy reciente hablar de género y sus contenidos subyacentes (Denmark, 1994).

Existen, pues, según Fernández (1996) dos grandes núcleos de implicaciones, las de carácter general y las de carácter más específico. Por una parte, encontramos unos hechos resaltados en la actualidad, principalmente por el feminismo: nuestras sociedades están pensadas fundamentalmente desde los varones y para los varones, vertebrando este androcentrismo negativamente (al menos para la mitad de la humanidad) los principales quehaceres de nuestra vida cotidiana (educación, trabajo, vida familiar, etc.).

Asimismo, las creencias generales sobre el género se cimientan, siempre según Fernández (1996), en historias escritas o narradas a lo largo de los años (delimitadas en cada sociedad o comunidad) y que han surgido del dimorfismo sexual y de los estereotipos que se fundamentan en los roles que, en uno u otro momento, han sido desempeñados por cada sexo y que suelen terminar transformándose en imperativo moral debido a la convención social. De este modo, para Fernández (1996), con el tiempo lo que cada uno de los sexos ha venido realizando a lo largo de los años se aprecia como natural, algo que no

debe ser modificado ya que se entiende que así deben ser las cosas porque la biología lo ha determinado.

Tabla 1. Niveles estructurales y funcionales del desarrollo del sexo y del género del individuo humano a lo largo de todo el ciclo vital

DESARROLLO SEXUAL	DESARROLLO DE GÉNERO	EDAD
Sexo de asignación de crianza	Asignación de género	0-2
Discriminación sexual	Discriminación de género	2-3
Identidad sexual	Identificación de género	3-7
Constancia sexual	Flexibilidad de género	7-11
Redefinición sexual	Redefinición de género	11-20
Realización sexual	Realización de género	20-50
Reajuste sexual	Reajuste de género	50

Fuente: Fernández (1996)

Como podemos observar en la tabla 1, Fernández (1996), y dentro de la teoría de la socialización de los roles sexuales, nos propone un desarrollo del proceso de adquisición de la identidad de género que pasa por diferentes etapas y que se podría resumir del modo que sigue para los primeros momentos del ciclo vital: asignación de género (0-2 años), discriminación de género (2-3 años), identificación de género (3-7 años), flexibilidad de género (7-11 años) y redefinición de género (11-20 años). Para Fernández (1996), durante el periodo de los 0-2 años, los adultos que rodean a los bebés muestran unos comportamientos diferenciados en función del dimorfismo sexual aparente del bebé y éstos tratan de conseguir placer y refuerzo al acomodarse diferencialmente a las distintas expectativas que los adultos tienen para cada sexo (dominio de género). Estas distintas expectativas son comunicadas por los adultos a través de la comunicación verbal y, sobre todo, no verbal.

Entre los 3 y 7 años los niños y las niñas están preparados para poder llevar a cabo una correcta identidad sexual (convicción relativamente bien asentada de que se es mujer o se es varón) y su correspondiente evaluación, dentro del continuo enmarcado entre los dos extremos de la positividad y negatividad valorativa. Se producirá, entonces, un proceso de identificación con todo aquello que, desde la sociedad, puede considerarse como deseable para uno u otro sexo, estereotipos, roles, etc. En suma, tras superarse la llamada “época crítica de aprendizaje” sobre los 5 años, los niños y niñas van manifestando progresivamente aquellos comportamientos asociados al género que son más demandados

por sus padres/madres, con lo que éstos reducen sus exigencias de presión asociadas al género. Durante este periodo, de identidad sexual e identificación de género, otros agentes sociales, como son los pares de su mismo sexo y los medios de comunicación, pueden mantener los comportamientos ya adquiridos y fomentar otros en la misma dirección (Lytton y Rommey, 1991).

Por otra parte, entre los 7 y los 11 años aparece la idea de que los roles de género son flexibles y, por tanto, no son inmutables ni imposibles de modificar. Este nivel comienza con la discriminación por parte de niños y niñas entre varones y mujeres hasta llegar a la elaboración de los contenidos de los roles sexuales y al desarrollo de fuertes amistades con pares del mismo sexo, pasando por una fase intermedia de adquisición de la constancia de género y el aprendizaje de los contenidos de los roles sexuales (Fernández, 1996). En definitiva, esta edad entre 7 y 11 años se caracteriza porque se llega a entender que los contenidos de masculinidad versus feminidad aprendidos y con los que el niño o la niña se identifican no son normas de comportamiento (actitudes, preferencias, rasgos de personalidad...) inmodificables (Zaro, 1999).

Sin embargo, y al mismo tiempo, en esta época también se constata que pese a que los niños y las niñas entienden la idea de la flexibilidad de género también es una época en la que se acentúan los estereotipos. Así pues, Kovacs, Parker y Hoffman, (1996) especifican que en esta etapa las niñas prefieren jugar con las niñas y los niños con los niños. Estas preferencias se van acentuando con el paso de los años de tal modo que a llegar a los 10 o a los 11 años las niñas y los niños que se comportaban de manera inadecuada según establece su rol de género son rechazados por sus iguales.

En el mismo sentido Levy, Taylor y Gelman (1995), argumentan que entre los 10 12 años las niñas y niños opinan que las mujeres son débiles, complejas y afectuosas, mientras que los hombres son ambiciosos, asertivos, agresivos, dominantes y crueles. A estas edades se critican fuertemente las transgresiones de los roles de género, especialmente si son cometidas por un niño, lo que significa que parece que existe mayor presión sobre los niños para que se ajusten a rol de género que se les ha asignado. Así pues, Zaro (1999), afirma que *“a la niña se le permiten actitudes masculinas sin que se ponga en duda su feminidad según lo esperado. La etapa concluye alcanzándose una mayor flexibilidad en la idea de género, junto con una mayor apertura hacia la realidad”* (p.10).

Asimismo, entre los 11 y los 20 años se redefine sexualmente el género al tiempo que se ajustan los cambios corporales, así como el papel de género. Las fuentes de tipificación en esta etapa serán, en primer lugar, los compañeros, la televisión, la prensa, el

profesorado y, de un modo fundamental, la familia. Así, en esta etapa se destaca la “preparación para los roles sexuales adultos” (Fernández, 1996), centrándose en dos núcleos vitales importantes: el ajuste a los cambios corporales y sus correlatos al nivel psicosocial, y la preparación para el matrimonio (citas, noviazgo, ajuste de la conducta sexual, etc.).

Para completar los elementos importantes en relación a la identidad género se aportan los descubrimientos de Zaro (1999), quien explica que la adolescencia es uno de los periodos más difíciles del ciclo vital, al exigir una readaptación de la persona a su entorno, consecuente con la complicada transformación física que conlleva la pubertad biológica, que supone, además, la adquisición de una identidad personal determinante para la futura persona adulta. Es esta la etapa de la rebeldía y búsqueda de sí mismo, *“de autoconocimiento y conocimiento de los demás, con el inicio de las relaciones afectivas con el sexo opuesto y la necesidad de un espacio vital propio, junto con una asunción de los correspondientes roles adultos, aceptando sus ventajas y restricciones, redefiniendo el género: los jóvenes observan claramente cómo se abren diferentes expectativas para ellos y ellas en función de su género”* (Zaro, 1999, p.10).

Evidentemente, el desarrollo de la identidad de género continúa más allá de los 20 años, lo que implica que la reflexividad sigue de cerca tanto los cambios del dimorfismo sexual, como los avatares correspondientes a la realidad del género. A lo largo de la vida el ser humano seguirá esa dialéctica de síntesis, llevada a cabo por la reflexividad, entre los cambios producidos en el dimorfismo sexual y los que tienen lugar en el dominio de género.

En suma, Fernández (1996) a partir de un análisis filogénico realiza un enfoque desde la perspectiva ontogénica donde lo biológico y lo psicosocial aparecen indisolublemente unidos a lo largo de todo el proceso de sexuación, que abarca toda la vida, posibilitando una evolución biopsicosocial del sujeto. En todas las sociedades conocidas hasta el presente se procede, nada más nacer, a encuadrar a la persona dentro de una categoría de sexo y género determinada. De modo que *“esto tendrá repercusiones inmediatas para el bebé y todo su entorno. La realidad sexual (la comunicación, el goce y el placer a través del contacto corporal frente al rechazo o visión negativa del cuerpo) y la del género (incidencia de los estereotipos) comienzan a ponerse en juego desde el instante mismo de las correspondientes asignaciones”* (Fernández, 1996, 172).

En línea similar al esquema de desarrollo evolutivo, Katz (1979) apunta que los roles surgidos en función del sexo se centran en tres niveles de desarrollo en el periodo posnatal: el aprendizaje de los roles, la preparación para el ejercicio de los roles, y la ejecución de los

roles adultos. En este sentido, este autor distingue 8 etapas para las tareas que han de ser aprendidas en cada momento del ciclo vital por cada uno de los sexos, en función de su importancia relativa, y concreta también las diferentes fuentes de influencia que son más probables en cada una de esas etapas vitales (padres/madres, hermanos/hermanas, otros adultos, medios de comunicación, docentes, etc.). Así este autor presenta las 8 etapas que van desde la correcta categorización de uno mismo dentro de cada uno de los grupos de varones y mujeres (0-2 años) hasta el ajuste al envejecimiento, la menopausia y la jubilación (a partir de los 50 años), pasando por el ajuste a los cambios corporales típicos del periodo de la adolescencia.

Siguiendo con esta visión de la construcción de la identidad de género desde la teoría de la socialización de los roles sexuales, Sandra Bem (1981), en los años 80 del pasado siglo, desarrolló la conocida como “teoría del esquema de género”. Este término hace referencia a una estructura cognitiva básica de procesamiento de la información, y el concepto género es conceptualizado como el conjunto de aspectos que cada sociedad considera más deseables para un sexo que para otro. De modo que esta autora señala que *“los sujetos difieren no solo en las creencias a los aspectos deseables para los sexos, sino en lo que es mucho más importante, las estructuras cognitivas encargadas de codificar y procesar la información proveniente de la realidad del género, es decir, el esquema de género”* (Bem, 1981, p. 355).

Para Bem (1981) es posible clasificar a los sujetos según un continuo que va desde los sujetos muy “esquemáticos” en función del género (los masculinos y femeninos), que procesan la realidad y su propio autoconcepto según el esquema de género, a los sujetos escasamente esquematizados (andróginos e indiferenciados), que son aquellos que procesan la realidad y su autoconcepto sin necesidad de recurrir al esquema de género. A esta última casuística, Bem (1981) lo llama “tipificación cruzada”, como sería el caso de varones femeninos y mujeres masculinas que no encuentran acomodo en ninguno de los grupos femenino y masculino.

De esta forma, y de acuerdo a la teoría de la socialización de roles sexuales, los niños y niñas se dejarán guiar por este esquema de género a la hora de seleccionar los rasgos, conductas, actitudes y pensamientos considerados propios de su sexo, que vienen determinados por los patrones que marca o impone la sociedad. De esta forma, se produce “la profecía autocumplida” o círculo vicioso: si uno se comporta como conforme a lo esperado por la sociedad, según el esquema de género, la sociedad le reforzará sus

comportamientos afianzando lo que la sociedad espera de él o ella, de acuerdo a su dimorfismo sexual.

El enfoque *neocognitivista*, mencionado en el artículo de Rodríguez y Peña (2005a), menciona de nuevo la noción de esquema de género, que presentaba en los años ochenta Bem (1981). Este enfoque propone una estructura cognitiva mediante la cual la persona, una vez que se ha identificado como hombre o mujer, va integrando y descartando comportamientos, roles y patrones de conducta en función de si éstos se adecúan o no a su género de pertenencia. En suma, el modelo neocognitivista afirma que en el medio social y con las interacciones diarias, los niños y niñas ordenan la información sobre el género conforme al esquema de género que van construyendo en su desarrollo evolutivo.

Por ende, para María Jayme Zaro (1999), la identidad de género constituye, pues, el resultado de un cuidadoso proceso que tiene lugar a lo largo de la socialización y en el marco restrictivo que impone la tipificación antes mencionada, pero haciendo referencia a la subjetividad individual ya que implica haberse identificado en distinto grado con esos contenidos. De forma que, formando parte de la identidad personal, la identidad de género refleja cómo la tipificación sexual/de género afecta incluso a nuestro autoconcepto: *“nacer hombre o mujer cobra así un significado tanto individual como colectivo, más allá de la diferenciación física propia del sexo (cabe recordar que la identidad de género no es sinónima de la identidad de sexo, resultado del juicio que cada individuo hace de su propio cuerpo y que le lleva a identificarse biológicamente con ser hombre o mujer)”* (Zaro, 1999, p.8).

2.2.-Críticas realizadas a la teoría de la socialización de los roles sexuales

De forma resumida, podemos considerar que la teoría de la socialización de los roles sexuales parte de la premisa de que ser hombre o mujer es algo aceptado con entusiasmo por los niños y las niñas. Así, según afirma Davies (1994), es normal escuchar a padres o madres alegar que su hija es una “auténtica mujercita” que quiere llevar vestidos o que su hijo es fuertemente masculino y agresivo a pesar de los esfuerzos de sus progenitores por desalentarlo. Es entonces cuando se plantea la posibilidad de que lo social se “biologice” o “naturalice”.

De este modo, se puede llegar a concluir la peligrosa idea de que los “roles” que los adultos enseñan a los niños y niñas son un mero revestimiento social superficial aplicado sobre la diferencia biológica. Por tanto, según la teoría de la socialización de los roles sexuales la persona que socializa es el agente activo, mientras que la persona socializada es

el receptor pasivo,” el objeto” o “material de socialización en bruto” a quien se presiona hasta ajustarlo a una forma relativamente fija (Davies, 1988).

En suma, se critica que la teoría de la socialización de los roles sexuales asume que el proceso de construcción de la identidad de género es un proceso prácticamente receptivo, en el que el niño y la niña aprenden dócilmente los comportamientos conforme al dualismo de género impuesto socialmente. De este modo, se percibe que el proceso identitario es un proceso sencillo, armónico y nada problemático, que la persona acata sin más y al que no muestra aparente resistencia.

El resultado de este supuesto son las dualidades de género, es decir: “niño” “hombre”/ “niña” “mujer” (Rodríguez y Peña, 2005a, 2005b), y la permanencia de la identidad de género para hombres y mujeres en el tiempo (Rodríguez, 2007). Por tanto, los niños y las niñas figuran como meros observadores y sus identidades de género son construidas sin tener en cuenta sus propios deseos de autorrealización.

En estas ideas se encuentra una profunda confusión acerca de lo que en realidad es una persona y de cómo llega a serlo. Por ello, esta autora, así como muchos y muchas más, critica a la teoría de la socialización de los roles sexuales que no considere que el niño y la niña están implicados en la construcción y mantenimiento del mundo social como un ser activo, que observa y aprende por sí mismo o mira la forma en que se organiza el mundo. De modo que *“los niños y niñas no pueden aceptar el mundo simple y llanamente como les es contado y no es así porque la diferencia entre el mundo “real” y el mundo “ideal” aparece muchas veces en el discurso del adulto con el niño o la niña “no hagas lo que yo hago, sino lo que te digo que hagas”* (Davies, 1989, en MacNaughton, 2000, p. 2).

En este sentido, Davies (1994) no niega la fuerza del estereotipo y en su investigación aprecia numerosas muestras de cómo las prendas de vestir y ciertos objetos que usan los niños y las niñas en la edad infantil son un modo de distinguir su sexo. Como ejemplos de estos objetos indica las faldas, los lazos o las muñecas que significarán feminidad y los coches, las pistolas, los pantalones, las capas de superhéroe y los vaqueros que significarán masculinidad. Los niños y niñas del estudio de Davies (1994) asociaban perfectamente estos símbolos con la definición de la conducta masculina o femenina. No obstante, en su estudio Davies también se encuentra con niños y niñas que no siguen el patrón dominante de género. Sin embargo, de la observación y las entrevistas que esta autora hace a niños y niñas de educación infantil también reconoce que las personas cuyo comportamiento no coincide con el del género que les es asignado se arriesgan a recibir censuras y/o castigos.

El mencionado dualismo masculino-femenino es una idea dotada de fuerza material, mediante la cual se asignan a los varones posiciones en las que pueden actuar como si tuvieran el poder en sus manos, según explica Davies (1994). Esta situación de superioridad procede tanto del desarrollo de una subjetividad organizada en torno al poder como de las prácticas discursivas que establecen el poder masculino como algo real y legítimo. Por otro lado, la posición que suele asignarse a las mujeres es de debilidad, complementariedad y apoyo al poder masculino. En la medida en que se considera verdadero el dualismo, este empieza a ser verdadero y se acepta porque se supone que está dado.

Así pues, deshacer el dualismo implicaría una confrontación personal con la consiguiente idea de masculinidad y feminidad. En este sentido, la autora propone que un primer paso podría ser la separación conceptual entre las masculinidades/feminidades vividas y la idea de masculinidad/feminidad hegemónica. Un segundo paso consistiría en el reconocimiento de la idea de que hombres y mujeres pueden adoptar igualmente las posiciones tradicionalmente definidas como “masculinas” o “femeninas” sin que introduzca en su carácter ninguna mancha de orden moral. El tercer paso sería reconocer las múltiples “masculinidades” y “feminidades”, la mayoría de las cuales mantienen una escasa o nula relación con los genitales de la persona que adopta tales posiciones.

Para ir concluyendo este apartado, debemos indicar que algunos de los supuestos teóricos que configuran la teoría de la socialización de los roles sexuales han sido refutados y sometidos a crítica en el seno de la comunidad científica. Así, se cuestiona la lógica de esta teoría como modelo adecuado y único referente válido, llegando a perder credibilidad y encontrándose superada por otros enfoques teóricos. No obstante, esta teoría ha contribuido con valiosas aportaciones al campo de la investigación. Siendo justos, la teoría de la socialización de los roles sexuales supuso un punto de inflexión determinante en la descatalogación de las ideas esencialistas y biologicistas sobre la construcción de la identidad de género, sustituyendo el carácter innato por el acento en el aspecto social.

Así mismo, este importante avance implicó la desarticulación de la asunción biológica de las desigualdades entre hombres y mujeres. En otras palabras, desde esta teoría no existen diferencias de género (criterio biologicista), sino que el género promueve las diferencias (criterio social). Igualmente, y en el contexto de la investigación educativa, se estableció que las escuelas no eran espacios ecuanímenes en lo que respecta a la socialización de la identidad de género entre chicos y chicas (Rodríguez y Peña, 2005a, 2005b). Así, algunos investigadores e investigadoras, como Clarricoates (1980) o Stanworth (1981), demostraron que existían prácticas sexistas contra las chicas en la escuela y que

había sutiles prejuicios de género en el profesorado que provocaban que hiciesen una evaluación diferente del trabajo escolar y de las conductas de chicos y chicas.

Partiendo de estas afirmaciones y con estos antecedentes, tenemos que tener muy en cuenta las contribuciones del feminismo postestructuralista, que aporta una nueva perspectiva a la construcción de las identidades de género. Dedicaremos el siguiente epígrafe a profundizar en sus aportaciones en tanto que será el paradigma conceptual en el que basaremos nuestra Tesis Doctoral.

2.3.- El Feminismo Postestructuralista

Comenzaremos con la exposición de los supuestos del feminismo postestructuralista los cuales mantienen que la teoría de la socialización de los roles sexuales simplifica enormemente el proceso de construcción de las identidades de género, pues dicha teoría concibe que la masculinidad y la feminidad al tiempo que socialmente construidas son, también, histórica y culturalmente específicas (Connell, 1995, 1996, 2000; Kehily, 1999; Mac and Ghail, 1996a, 1998; Parker, 1996; Renold, 2004; Skelton, 1996).

La primera aportación teórica que es clave en el feminismo postestructuralista es que se considera que la identidad de género no es fija, sino que es precaria, contradictoria y se encuentra en un proceso constante de reconstrucción (Francis, 1999; Jones, 1997; Renold, 2001a, 2001b). De este modo, “los niños y las niñas construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas” (Jones, 1997,262). Por ello se concluye que la asunción de los roles de género es un proceso en el que el niño y la niña se enfrentan a numerosas alternativas y contradicciones, acomodándose y resistiéndose en el proceso de construcción identitaria. Por tanto, no solamente es un ser que recibe socialización, sino que es activo en su construcción del mundo.

En este contexto, se establecen los anteriormente mencionados conceptos de “masculinidades” y feminidades”, lo que supone asumir que las identidades de género son múltiples y diversas, de forma que ya no podemos hablar de “masculinidad” y de “feminidad” en singular, sino de “masculinidades” y “feminidades” en plural. Asimismo, también se explica que hay factores tales como la etnia o la clase social de pertenencia que ayudan en la configuración de la diversidad de masculinidades y feminidades (Francis, 2010; Yelland y Grieshaber, 1998). De este modo se considera que una niña de un barrio obrero y de etnia afroamericana construye su identidad de género en modos distintos a como lo puede hacer, por ejemplo, una niña de clase media que vive en un entorno urbano y que es de piel blanca.

En suma, el individuo no es tanto una construcción social cuyo resultado es algún producto final fijo y determinado, sino alguien que se constituye y reconstituye a través de gran variedad de prácticas sociales interactivas y discursivas. En este punto, lo que diferencia a la teoría postestructuralista de la teoría de la socialización de los roles sexuales es el reconocimiento de la naturaleza progresiva de la construcción del yo y la admisión de la naturaleza no unitaria del mismo. De este modo, no todos los niños y las niñas adoptan de igual forma la masculinidad y la feminidad, como tampoco se limitan a un conjunto unitario de comportamientos que puedan denominarse “masculinos” o “femeninos” (Davies, 1994). Esta teoría asume que a medida que van aprendiendo a pensar y actuar según los términos establecidos por su participación en la categoría “niño” o la categoría “niña” descubren toda una multitud de posibilidades contradictorias.

No obstante, y si bien siempre se considera necesario reconocer la contradicción que subyace a los procesos de configuración de la identidad de género, también se está de acuerdo en asumir que no todas las masculinidades y feminidades tienen el mismo valor en el contexto social. De este modo, los modelos de deseabilidad social que se les muestran a los niños y las niñas reconocen la prioridad de la masculinidad y la feminidad hegemónica, generando un trabajo de negociación y oscilación entre la acomodación a los patrones de género y la resistencia a estos patrones. En palabras de Davies (1994) se produciría un trabajo de mantenimiento/resistencia a las categorías normativas de género.

Es necesario exponer, llegados a este punto del trabajo, la relevancia del discurso en la construcción de la identidad. Así, son muchos los autores y autoras que explican que la labor de mantenimiento/resistencia a las categorías normativas de género se realiza a través del discurso. En todas las lenguas se usa la palabra “discurso” para referirse a las conversaciones entre personas. No obstante, desde el feminismo postestructuralista tiene un significado especial y más complejo. Así, el discurso es la vía a través de la cual le damos significado a nuestras vidas. Por ejemplo, a través del discurso hablado, escrito, icónico, etc., los seres humanos damos uso a las categorías binarias que nos permiten dar significado a la vida social. Así, tenemos muchas categorías que definen a las personas en función de su género: madre, padre, mujer, marido, hermano, hermana, camarero, camarera, etc. (MacNaughton, 1998).

Estas categorías discursivas provocan expectativas sobre el comportamiento de las personas en el mundo social. Por ejemplo, las categorías discursivas de género hacen que ciertas prácticas sociales se asignen a uno u otro sexo y constituyen una particular vía para ser visto como normal, correcto y, por tanto, deseable (Davies, 1993). De este modo, los

significados particulares le dan a las categorías sociales como “chica” y “chico” un valor moral, un sentimiento implícito de lo que es normal, correcto o apropiado para ellos y ellas. Y es que el sentido de lo que es normal o correcto esta socialmente constituido y producido en el discurso.

En resumen, los niños y las niñas construyen y estructuran una posición de género como respuesta al discurso en el cual ellos participan. Su posición en este entramado discursivo es dinámica porque el niño y la niña toman parte activa en las prácticas discursivas (Lowe, 1998). No obstante, las prácticas discursivas en las que están inmersos provoca que niños y niñas interpreten las posiciones de género como mutuamente exclusivas, es decir, los chicos no deben comportarse con características tradicionalmente “femeninas” y las chicas no deben comportarse con características tradicionalmente “masculinas”. Moverse en esta dualidad remite siempre a las prácticas discursivas antiguas por lo que resulta difícil avanzar.

Sobre el particular, Gilbert (1992) argumenta que si las prácticas del lenguaje-leer, escribir, hablar, escuchar- son vistas como predominantemente cognitivas, predominantemente individuales, predominantemente naturales, entonces esto dificultará entender que a través de las prácticas del lenguaje nosotros aprendemos cuál es nuestra posición en nuestra cultura como hombres y mujeres. En este sentido, para Gallas (1998), el aula como un *laboratorio de género* le permite argumentar que en el aula se puede ver, escuchar y documentar cómo niños y niñas experimentan y prueban diferentes roles de forma continua, intensa y regular, precisamente porque están todos confinados juntos en la misma habitación.

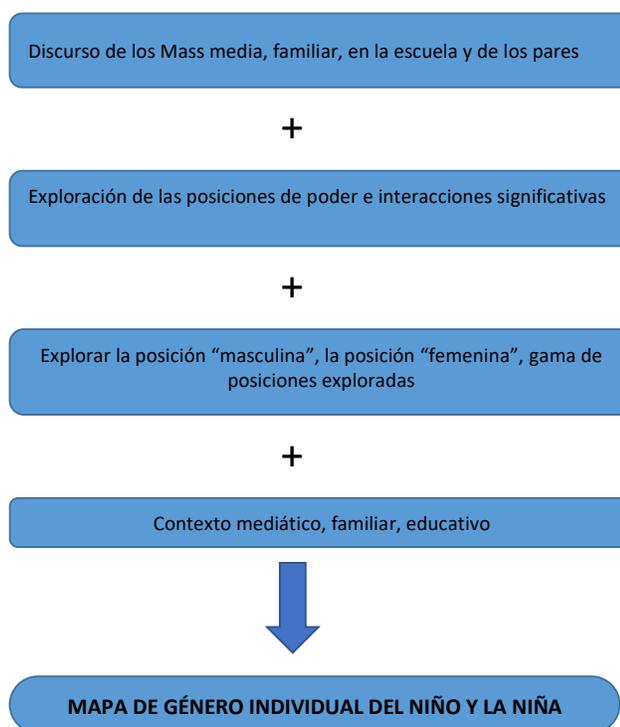
Respecto al género, Gallas (1998) argumenta que cada chico y chica necesita algunas de las cosas que los otros tienen, pero desafortunadamente, el trato a chicos y chicas brindado en la escuela no es el mismo, no es mixto y variado. En el aula ocurren escenas importantes sobre la construcción del género cada cinco minutos “día a día, semana a semana, mes a mes” mostrando diferentes y variadas formas de ser y estar en el mundo. Ellos y ellas llevan a la escuela las cosas que les dan placer, intereses y pasiones y que, a menudo, están fuertemente diferenciadas de acuerdo al género.

Así pues, para Gallas (1998) las acciones sociales de los niños y las niñas están casi siempre bajo su propio control. Si, por ejemplo, están amenazando, insultando o intimidando a otros u otras, saben lo que hacen. La autora cree que están esperando por una repuesta sincera de todos los demás porque están probando una forma de ser en el mundo. La figura de “chico malo” le gusta a la mayor parte de los chicos, aunque no es un

“espíritu” o una postura natural, simplemente están experimentando, tanteando la respuesta social. Para Gallas (1998), son una especie de pequeños científicos sociales estudiando los efectos que tiene su conducta en los demás.

De igual manera, siguiendo con la perspectiva de la teoría postestructuralista, se abren nuevas vías de trabajo coeducativo con niños y niñas basadas en una conceptualización diferente a la que hasta entonces se manejaba. En este sentido, Davies, (1994) considera necesario introducir a los niños y las niñas en un discurso en el cual se les permita ver por sí mismos y mismas las tramas de las historias a través de las cuales adquieren su género, ver cómo la historia y la cultura son productoras de la personalidad de género en la que cada uno de ellos y ellas están inmersos. Con esta nueva aproximación los niños y niñas no son simples receptores de la cultura, no aprenden la cultura, sino que la producen, como escritores/as y lectores/as, al elaborar un discurso apto para ellos y ellas. Por otro lado, y a partir de las aportaciones del feminismo postestructuralista, Kathy Lowe (1998) propone el siguiente esquema para la construcción del mapa de género:

Figura 1. Construcción del mapa de género.



Fuente: Lowe, 1998

El esquema anterior muestra un resumen de los discursos, exploraciones, participación social y contextos que tienen especial influencia en la construcción del género en la infancia. Los niños y las niñas están implicados en los medios de comunicación, la literatura, la televisión y los videos, ordenadores, videojuegos y los diferentes discursos de las personas que les rodean, tanto en el ámbito familiar como en el contexto escolar. Esto impulsa el desarrollo de un número de posiciones posibles para los niños y las niñas quienes deben tomar la decisión, posicionarse en una u otra postura si desean ser aceptados por sus iguales y las personas que les rodean, al menos ese es el mensaje que se les envía a través de todos estos contextos de socialización. En suma, estos contextos enseñan lo que debe ser femenino y masculino en el mundo.

En la escuela los niños y las niñas están expuestos a numerosas posiciones y valores sobre el género, como son los juegos, los libros de texto, las lecturas y, especialmente, los discursos del profesorado, teniendo el mencionado e importante factor de la necesidad de aceptación de sus pares a la hora de elegir qué posición es la suya. Por tanto, las escuelas se convierten en espacios socioeducativos para la (re)producción del género y la sexualidad.

El sistema educativo incurre en el desarrollo y formación de las identidades masculinas y femeninas. No obstante, las instituciones educativas son una suma de partes, y esta circunstancia complica el control sobre el modo en que el profesorado y el alumnado viven y experimentan el género y la sexualidad en los centros educativos (Kehily y Nayak, 1996). Por tanto, en la escuela la infancia descubre las relaciones de poder y averigua su posición al respecto, explorando y repitiendo aquella posición de género que les permitirá tener más éxito.

Finalmente, debemos mencionar que hemos querido terminar este capítulo con una especial referencia al contexto educativo formal porque en el siguiente capítulo exponemos los resultados fundamentales de las investigaciones que se han realizado para estudiar el proceso de construcción de las identidades de género en las instituciones escolares desde la óptica del feminismo postestructuralista.

CAPÍTULO II
LA CONSTRUCCIÓN DE LAS
MASCULINIDADES Y FEMINIDADES EN
LA ESCUELA

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS MASCULINIDADES Y FEMINIDADES EN LA ESCUELA

En este capítulo se expondrá un resumen de los principales resultados de las investigaciones realizadas sobre la construcción de la identidad de género desde la perspectiva feminista postestructuralista, prestando especial interés por aquellas que se han realizado con una metodología etnográfica dentro del entorno escolar, dado que respaldan la proposición que se sostiene en este trabajo.

Así, es importante señalar la relevante dificultad a la hora de indagar sobre la construcción de las feminidades en la escuela desde la óptica del feminismo postestructuralista. Los estudios elaborados desde este paradigma se han ocupado de la construcción y características de las masculinidades, especialmente en la escuela primaria y en el contexto de la escuela secundaria. En algunos otros casos los y las investigadoras se han ocupado de explicar las diferencias y aspectos comunes respecto al género entre niños y niñas, pero en escasas ocasiones de las niñas en exclusividad, lo que ha dificultado la realización de este marco teórico.

Asimismo, tampoco podemos obviar que la escuela es parte de la sociedad en la que vivimos y no es ajena a los fenómenos sociales, las modas y todas aquellas cuestiones que afectan al medio que las rodea. En este contexto, desde el feminismo postestructuralista se reconoce la necesidad de estudiar qué puede estar afectando a la construcción de la identidad dentro de la escuela, en tanto que es un medio idóneo para que las distintas feminidades y masculinidades se encuentren e interaccionen.

1.- La construcción de las masculinidades en la escuela primaria

Es cierto, como afirma Lomas (2008, p. 198), que los niños aprenden dentro de la escuela y también fuera de ella, una especie de *“código ético y estético que subyace a la mística adolescente de la masculinidad dominante”*. Es decir, la masculinidad hegemónica y sus alternativas se construyen en otras esferas de la sociedad además de en las escuelas, pero los centros escolares son los principales lugares de socialización, de construcción de identidades de género.

Niños y niñas reciben mensajes de todo tipo sobre masculinidad y sexualidad, así como vivencian distintas experiencias que les situarán en una u otra idea sobre lo que es ser masculinos y decidirán cuál es la imagen que quieren adoptar para sí mismos. En este sentido, se pronuncia Swain (2002b, p. 92) para quien *“schools are important agents in the masculinities, and their organization and policies have a significant effect on how boys go*

about doing boy"¹.

Así, tras un profundo estudio sobre cómo ser un "hombre apropiado", McCarry (2010) explicó cómo a pesar de reconocer que la masculinidad hegemónica limitaba las conductas de los chicos, éstos pensaban que su grupo de pares era un importante factor para controlar sus conductas y desarrollar una adecuada masculinidad normativa, ya que todos estaban de acuerdo en que lo mejor para los hombres era mantener un modelo de masculinidad hegemónico. De este modo, se indica que *"all the young people converged on the significance of the peer group for boys and the function it serves in regulating boys' behavior and the development of appropriate, i.e. normative, masculinity; and all the boys colluded in its perpetuation to ensure this model remains the dominant model to which boys should aspire, despite the limitations they recognize within it"*² (McCarry, 2010, p. 17).

En otro orden de cosas, cada escuela, según Connell (1996, 2000), tiene su "school's gender regimen", y en el régimen de género de la escuela participan educadores/as y educandos/as por el mero hecho de formar parte de la estructura escolar. Esta idea es importante porque en este régimen están las diferentes relaciones de poder, división del trabajo, emociones, códigos simbólicos (lenguaje, cuerpo...) que normalmente determinarán qué forma particular de niño tendrá la escuela, que, normalmente, suele ser dominante y heterosexual. En este sentido, es relevante apuntar la idea dada por Kehily (2001), quien menciona cómo el currículum escolar puede ayudar en la adquisición de unos aprendizajes sociales concretos, los cuales descansan en la base de la identidad heterosexual.

Así pues, en la mayoría de centros escolares, se asume y naturaliza la idea hegemónica de que ser niño y niña conlleva ser obligatoriamente heterosexual (Epstein y Johnson, 1994). Tal norma, implícita en los centros, no hace más que alimentar los roles de género. En consecuencia, y como indica Aguirre Sáez de Eguilaz (2011, p. 181) *"está mejor asumida socialmente la "masculinización" de las mujeres que la "feminización" de los hombres, a los que rápidamente se les etiqueta como "raros" o "débiles". Es decir, se acepta mejor la incorporación al modelo valorado socialmente (el masculino) que la adscripción al modelo devaluado (el femenino)"*.

¹ Las escuelas son agentes importantes en la formación de las masculinidades, su organización y sus políticas tienen gran influencia en cómo los chicos se van haciendo chicos". (Traducción propia).

² Todos los chicos jóvenes están de acuerdo en que los grupo de pares actúan como reguladores o controladores de la conducta y el desarrollo apropiado de la heteronormatividad masculina y todos los chicos conspiran o colaboran en asegurarse que el modelo dominante se perpetúe a pesar de las limitaciones que ellos mismo reconocen que tiene (traducción propia).

Es interesante apuntar aquí el mencionado concepto de “masculinidad camaleónica” aportado recientemente por Ward (2014), quién comprobó cómo los chicos (en este caso de clase obrera) cambiaban de masculinidad ante la presión social, adaptándose en cada momento a los requerimientos de los contextos de interacción en los que participaban. Y todo ello en un intento por ser siempre el hombre masculino que se espera que sean, bien dentro o fuera de la escuela, en el grupo de amigos, en el deporte, en casa, etcétera. Este concepto complementa, de alguna forma, al concepto de “masculinidades en plural” propuesto por Renold (2004), la cual nos indica que *“performances of masculinity alter or, as I have termed it, he chameleonises his masculinity across different spheres, within and outside the school gates (p. 256). (...) how working-class young men in particular are under pressure to adopt multiple identities in order to appear successful across different fronts and still fit in to their home communities”(p. 257)*³.

Partiendo de esta base, en los epígrafes siguientes, analizaremos aquellos elementos y recursos que se ponen en juego y que tienen gran influencia en la construcción de las masculinidades dentro de la escuela.

1.1. El cuerpo y su influencia en la construcción de las masculinidades

La relación de los niños con su cuerpo es diferente a la que tienen las niñas. Así, lo utilizan de modo distinto, aunque, por otro lado, tiene la misma equivalencia en la construcción de su identidad de género. La primera diferencia importante radica, entre otras cuestiones y según Lomas (2004), en una de las limitaciones más destacadas del patrón dominante de masculinidad: la expresión de las emociones. De forma que, en nuestra sociedad, las emociones son incompatibles con el poder masculino que, al mismo tiempo, tiene parte de su relevancia puesta en el físico. El inconveniente de tal contención es que puede originar diferentes formas de violencia como una condición para tener el control del cuerpo masculino. Por todo ello, Cortés (2004) y Morris (2008) explican que la violencia es, para los chicos, un símbolo de la figura masculina.

En este sentido, resulta perturbador y sorprendente a la vez, cómo, en relación al uso de la violencia, los participantes en el estudio de McCarry (2010) consideraban aceptable el uso de la violencia física y el abuso en las relaciones interpersonales de los chicos, como algo natural en ellos. Poco sabemos de las intimidades relacionales entre gente joven, pues parece que la violencia en la pareja es cosa de adultos, pero parece ser

3 (...) EL comportamiento masculino cambia, es camaleónico para adaptarse a diferentes situaciones dentro y fuera de la escuela (256). (...) En el trabajo de clase los chicos están bajo la presión de adoptar múltiples identidades como requisito para parecer exitosos en diferentes frentes y quedar bien con su grupo (257) (traducción propia).

que no. De este modo se indica que *“young people believe that it is acceptable for men to use violence and abuse in interpersonal relationships and endorse attitudes which apportion the blame for this are the women whom they are in the relationship with”* (McCarry, 2010, p. 28)⁴.

Por otro lado, y volviendo a la relación entre cuerpo masculino y violencia, por la relevancia del asunto, deseamos apuntar que los chicos utilizan su cuerpo como expresión de masculinidad hegemónica exponiéndose a situaciones violentas, en ocasiones sin razón alguna. De forma que simplemente y de forma fortuita emprenden una pelea. Y es que para Morris (2008) la expresión de la masculinidad hegemónica se realiza en términos físicos por encima de los intelectuales. A través de las peleas, los chicos que ostentan la masculinidad hegemónica demuestran su fuerza, valentía y superioridad sobre otros chicos y sobre las chicas.

Ahora bien, también debemos mencionar que, para Francis (2010), la excesiva demostración de conducta “masculina” agresiva e independiente, por sí sola, no es sinónimo de masculinidad, sino que ha de estar complementada con otros aspectos sociales como la camaradería, el humor o la sociabilidad. En suma, el aspecto corporal es empleado como muestra de dureza y de hombría, de forma que aquellos chicos que no participan en las peleas son subordinados e insultados. Estos insultos suelen adoptar la forma de la ofensa a través de calificativos como “gay” o “marica”, puesto que, como se ha mencionado, un chico masculino ha de ser heterosexual.

En este sentido, Colás y Villaciervos (2007) corroboraron con su investigación que los niños tienen muy interiorizadas las creencias estereotipadas sobre el género, especialmente todo lo referente a su cuerpo, al comportamiento social, las competencias, las capacidades y la expresión afectiva. Por tanto, el cuerpo en la construcción de la masculinidad, según afirma Swain (2001, 2003a, 2003b, 2004), es uno de los recursos más importantes, ya que representa la principal forma de generar identidad dado que es un símbolo social. Pero no solamente es este autor quien pone de manifiesto la cuestión del cuerpo masculino, para Kehily (1999) el cuerpo funciona como un visor, o un espejo de lo que quieren llegar a ser.

Entre los grupos de chicos estudiados por diferentes autores, como por ejemplo Grogan y Richards (2002), un factor fundamental en la imagen que querían transmitir de sí mismos era la musculatura, es decir, deseaban un cuerpo musculado como muestra de su

⁴ Los jóvenes creen que es aceptable que los hombres usen la violencia y el abuso en las relaciones interpersonales y aprueban las actitudes que atribuyen la culpa de esto a las mujeres con las que se relacionan (traducción propia).

masculinidad. Al mismo tiempo, la gordura simbolizaba la debilidad y el poco control que esa persona tenía sobre su cuerpo. De forma que no les importaban las graves consecuencias que tenía para la salud el estar gordo sino la consecuencia social de tener sobrepeso. Pero de igual manera, en estos chicos esta preocupación por estar en forma no debía ser excesiva, puesto que estar demasiado pendiente de la imagen podría desviarse de la identidad varonil hegemónica. Y es que no se puede omitir que la preocupación por la estética es algo que se asocia proverbialmente a las mujeres.

Al mismo tiempo, no se puede separar, especialmente en edad escolar, cuerpo masculino de actividad deportiva. De tal manera que la masculinidad hegemónica se construye, de forma muy especial, a través del deporte, por lo que *“es la vía esencial que los niños emplean para lograr hacer visible su masculinidad, su fuerza física. Por tanto, las actividades deportivas juegan un papel esencial en la masculinidad hegemónica”* (Hernández, Vidiella, Herráiz y Sancho, 2007, p. 111).

En este sentido, entre los chicos también se estigmatiza y humilla a los niños que nos son buenos deportistas, o aún peor, a quienes no les gustan los deportes típicamente masculinos como el fútbol (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Parker, 1996; Sancho, Hernández y Vidiella, 2009; Swain, 2000, 2002b). Por estas razones, el cuerpo, a través del deporte, participa en la formación de las identidades de género masculinas. De igual manera, en las investigaciones con niños de primaria que realizó John Swain (2003b) los niños más populares de la clase eran aquellos que sobresalían en el deporte, especialmente en el fútbol, en el que se requieren unas capacidades físicas, y que es calificado por Emma Renold (1997) como el epicentro de desarrollo de las identidades masculinas hegemónicas, ya que no todas las actividades deportivas son masculinizantes (por ejemplo: ballet, golf...).

Así pues, según Hernández, Vidiella, Herráiz y Sancho (2007), si añadimos la condición heterosexual de la masculinidad hegemónica y el poder masculinizador del cuerpo dentro de la práctica deportiva, se puede deducir que la identidad masculina se corporativiza para seducir a las chicas con el dominio del cuerpo.

Asimismo, y de la misma forma que para las chicas sus “modelos de rol” son las estrellas de la música o algunas actrices, para los niños son los jugadores profesionales quienes constituyen un modelo social a seguir (Parker, 1996; Swain, 2000, 2003a). Para muchos niños el fútbol no solo es un juego, es más que eso, es una actividad seria pues si destacan en ella se asegurarán el éxito en la sociedad (dinero, fama y popularidad con las chicas).

La necesidad de mostrar la capacidad física y atlética de los niños es tan importante que en los colegios donde no pueden jugar al fútbol, buscarán otro deporte que les permita exhibir esas cualidades físicas. De modo que incluso los niños que no poseen una masculinidad hegemónica sienten la necesidad de participar en estos “rituales” como forma de intentar demostrar que ellos son tan masculinos como el resto de los chicos (Epstein, Kehily, Mac an Ghail y Redman, 2001; Renold, 1997; Swain, 2001, 2002b, 2003a, 2004).

Igualmente, si hablamos de cuerpo y masculinidad también es preciso referirse al tema de las posturas corporales, puesto que los chicos mediante determinadas expresiones corporales, altamente sexualizadas, pretenden exhibir su masculinidad hegemónica (Renold, 2000, 2003; Skelton, 1997). Algunos ejemplos son las piernas abiertas bien separadas cuando están sentados o mover la pelvis hacia delante. De forma que se puede concluir que la masculinidad hegemónica acarrea cierta inexpresividad corporal y sobriedad en los gestos (Guasch, 2007).

Por último, finalizar este epígrafe referido al cuerpo y a las masculinidades con un ejemplo expuesto por Davies (1994) quien en su estudio sobre la construcción de las identidades de género en educación infantil narró una pelea entre dos varones, uno de los cuales llevaba puesta una falda. El niño de la falda parece que pierde la pelea hasta que se levanta, tira la falda al suelo y le pega una patada a su compañero diciendo: “*ahora soy yo quien lleva los pantalones*”.

1.2. El rendimiento académico y la construcción de las masculinidades

Este apartado se dedicará a exponer, de forma específica, algunos de los principales argumentos sobre la relación entre la construcción de las masculinidades y el rendimiento académico. En primer lugar, debemos mencionar que es paradójico que los buenos intelectuales y científicos se asocian a la masculinidad, pero ocurre a la inversa respecto al género femenino, asociando a la inteligencia femenina una condición de marisabidillas o solteronas con escasa feminidad.

De esta forma, las materias de ciencias, habitualmente, se han atribuido a los hombres, de manera que las matemáticas, las tecnologías o las ciencias puras son de chicos, mientras que las artes, las humanidades, las lenguas o la historia se consideran materias en las que las mujeres son más hábiles (Francis, 2000). Esto, entre otras cosas, es importante puesto que esta división genera una jerarquía en la que las carreras científicas o “de hombres” se asocian con la racionalidad y la objetividad, al tiempo que tienen mayor prestigio y status; mientras que las artes y el resto de disciplinas humanísticas son asociadas con valores como las emociones o la subjetividad. Por tanto, nos encontramos con valores

femeninos (delicadeza, naturalidad, emoción, subjetividad y artes) y valores masculinos (fuerza, objetividad, ciencia y racionalidad). Esta situación contribuye a generar las diferencias de poder y diferencia de status social, manteniendo la dicotomía de géneros y la hegemónica construcción de la identidad.

Ahora bien, dicho lo anterior, la norma que suele regir en buena parte de los centros de educación primaria, a tenor de las investigaciones realizadas, es una situación en la que demostrar que se es inteligente se contempla solamente como una virtud “masculina” que perjudica no solamente a las chicas sino también a aquellos chicos que no son demasiado “masculinos” porque son estudiosos. De forma que una cosa es demostrar que eres inteligente y otra distinta que eres un “empollón” (Renold, 2001a). De manera que este último calificativo no se asocia con la masculinidad hegemónica.

Así, 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” quienes tienen, para sus compañeros y compañeras, una conducta inapropiada para su género, llegando a encasillarles como “amanerados”. Este ejemplo demuestra cómo se asocia la masculinidad/femenina con la homosexualidad. En este sentido, Francis (2010) también afirma que estos chicos tienen mayor peligro de sufrir homofobia y bullying ya que son tachados de parias y son los llamados “maricones” en clase.

En este punto es interesante el estudio realizado por Mac an Ghail (1998), donde se explica cómo el profesorado fomentaba y reproducía el esquematismo de género entre su alumnado a través de sus comentarios. Por ejemplo, solían considerar a los niños con una actitud positiva frente al currículum académico (“academic achievers”) como afeminados o poco masculinos. Como podemos observar, la idea que aparece es que una actitud de este tipo frente a los estudios académicos no es la propia para un adolescente masculino. Pero de forma contradictoria, el profesorado también les concedía privilegios sobre los llamados “chicos macho” (“macho-lads”). Así, por ejemplo, les ofrecían privilegios sobre el horario escolar, elegían optativas los primeros, etc., es decir, premiaban la conducta académica, al tiempo que juzgaban su comportamiento como más propio de las chicas. Según Epstein (2000) por esa razón es frecuente que parte del profesorado maneje términos homófobos para controlar al alumnado.

Es interesante la figura de “chico lad” o “macho lad” para definir a los chicos blancos de clase trabajadora, según el libro de Paul Willis (1988), quienes piensan que ser masculino es realizar trabajos manuales en los que se utilice la fuerza física y la resistencia, al mismo tiempo que tachan de afeminados (“cissy”) a aquellos chicos que tienen interés por las

tareas escolares. Estos chicos reafirmaban su identidad presumiendo de sus fortalezas respecto al trabajo duro, pero también de sus conquistas (siempre chicas) de las que se hacían comentarios lascivos, posicionando a las chicas como pasivas y sumisas (Willis, 1988). Por tanto, para los chicos “lad”, el trabajo de clase no es trabajo real, sino trabajo de chicas, de modo que despreciaban la escuela y estaban simplemente resignados a estar en ella (Mac an Ghail, 1994).

Antes de finalizar el epígrafe y en relación con la figura de los chicos “lad”, es interesante explicar una nueva identidad masculina planteada por Talbot y Quayle (2010) y que han denominado como “nice guy” (buen tipo o buen chico). Estos varones rompen con las normas de la masculinidad hegemónica respecto a los valores en el trabajo, especialmente doméstico. Dicho de otro modo, está apareciendo una situación paradójica en la que, como expone Speer (2005), se comienzan a valorar algunas cualidades de este nuevo tipo de masculinidad (también expuesto en el discurso escolar) pero, al mismo tiempo, también se desean otras cualidades asociadas a la masculinidad hegemónica tradicional. Así pues *“are valued qualities such as the ability to “help” around the house, care for children, cook, clean, and so on; but at the same time, they value masculinities characterized by very typical hegemonic qualities, such as being able to provide an protect; highly agentic; dominant; and so on”*⁵ (Talbot y Quayle, 2010, p. 275). No obstante, y pese a los cambios que acabamos de comentar y aún con la aparición de nuevas identidades masculinas y con los cambios en el discurso sobre las masculinidades, es difícil de explicar cómo la masculinidad hegemónica se resiste a cambiar y permanece anclada en la masculinidad tradicional, pues en los discursos de las personas investigadas siempre aparecen como deseables aquellas características dotadas de una mayor carga hegemónica (Talbot y Quayle, 2010).

1.3. La masculinidad heterosexual en el desarrollo de las masculinidades

En este apartado se justifican las razones por las que no se puede explicar la masculinidad dejando a un lado la sexualidad. En este sentido, para Mandel y Shakeshaft (2000) la heterosexualidad es la condición inalterable de la masculinidad hegemónica. Sin ningún género de dudas, se puede afirmar que es la esencia de la masculinidad dogmática, es decir, la identidad masculina sigue los parámetros del estatus heterosexual. En suma, podemos decir, con rotundidad, que la heterosexualidad se encarga de generar la identidad

⁵ Son valoradas cualidades tales como la capacidad de “ayudar” en la casa, cuidar a los niños, cocinar, limpiar, etc. pero al mismo tiempo, también se valoran las masculinidades caracterizadas por cualidades hegemónicas muy típicas, como ser capaces de proporcionar una protección; altamente agentes; dominantes (Traducción propia).

masculina (Martino, 1999).

Así, en una revisión más reciente del concepto de masculinidad hegemónica ésta se ha descrito como *“a set of values, established by men in power that functions to include and exclude, and to organize society in gender unequal ways. It combines several features: a hierarchy of masculinities, differential Access among men to power (over women and other men), and the interplay between men’s identity, men’s ideals, interactions, power, and patriarchy”*⁶ (Jewkes y Morrell, 2012, p.1730). Así pues, el concepto de masculinidad hegemónica (Connell, 1989, 2005) fue inicialmente formulado para simbolizar cómo las desigualdades de género son legitimadas en la sociedad (Messerschmidt, 2012), siempre desde la perspectiva de que la masculinidad hegemónica implica necesariamente someter a las mujeres. Por ello, se ha demostrado que la “heteronormatividad” está forzosamente unida a los discursos de la masculinidad hegemónica, actuando como apoyo o requisito de ésta (Dalley-Trim, 2007; Donaldson, 1993; Skelton, 1997).

Algunos autores y autoras precisan más en la definición de masculinidad hegemónica, argumentando que se caracteriza por ser heterosexual, *“sexista, misógina y homófoba”* (Guasch, 2000, p.1), *“machista”* (Lomas, 2008, p. 294), o *“androcéntrica”* (Lomas, 2004, p.15). De modo que *“(…) la virilidad es un concepto eminentemente relacional, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo de lo femenino”* (Bourdieu, 2000, p.71). Por tanto, desde este punto de vista el orden masculino hegemónico se organiza frente al mundo femenino y las masculinidades alternativas que surgen en torno a éste (Lomas, 2004, 2008).

Esto se puede apreciar con rotundidad en el trabajo realizado por Ceballos (2010), pues en él se pone de manifiesto la extendida y socialmente aceptada idea de que la masculinidad se forma antagónicamente frente a cualquier rasgo asociado a la feminidad u homosexualidad. Para reafirmarlo se presentan las aportaciones de Lomas (2004) quien nos indica que *“el estereotipo habitual de la homosexualidad masculina consagra la equivalencia entre homosexual y “afeminado”. Dicho de otro modo, según este estereotipo, lo que caracteriza a un homosexual es su ausencia de virilidad y, por tanto, su*

⁶ Un conjunto de valores establecidos por los hombres poderosos que se utilizan para excluir e incluir y organizar la sociedad en formas desiguales. Esto combina varias funciones: una jerarquía de masculinidades con acceso diferenciado entre los hombres para adquirir el poder (sobre las mujeres y sobre otros hombres) así como la interacción entre los ideales masculinos y las identidades masculinas, interacciones de poder y el patriarcado (traducción propia).

afeminamiento. Lo femenino se convierte así en el enemigo interior que hay que combatir si uno no desea verse asimilado a una mujer y por tanto no ser (mal)tratado como tal” (p.16)

De tal manera que, como afirma Lomas (2008), *“la masculinidad hegemónica tiene clase social, raza, edad, ideología y orientación sexual, es decir, hombre blanco, de clase media, adulto, conservador y heterosexual”* (p.307). Asimismo, las características que le otorgan a la masculinidad hegemónica Kenway y Fitzclarence (citados por Skelton, 2001b, p.172) son *“physical strength, adventurers, emotional neutrality, control, assertiveness, self-confidence, individuality, competitiveness, instrumental skills, heterosexuality, discipline, reason, objectivity and rationality”*⁷. En la misma línea, y continuando con la descripción de los requisitos de una masculinidad hegemónica tradicional, Olavarría (2004) nos explica otras de esas exigencias como son ser heterosexualmente activo, padre de familia y estar obligado a trabajar. En este mismo sentido, Lomas (2008) explica cómo el arquetipo viril está formulado en *“(…) el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene, por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, en la misoginia y en la homofobia”* (p.319). Como podemos observar, en todas las descripciones de la masculinidad hegemónica hay un aspecto que permanece y este no es otro que la unión entre heterosexualidad y masculinidad hegemónica.

Así pues, la unión entre sexualidad y género lleva a considerar que la sociedad actual se ordena por un sistema de género basado en el principio de la heteronormatividad (Holmes, 2008). Este concepto o modelo de heterosexualidad nace como orden social normativo en un momento de la historia muy concreto, a mediados del S. XIX con el nacimiento de la Revolución Industrial y, por tanto, con el trabajo asalariado como telón de fondo. En ese momento histórico se concedía gran importancia a la reproducción y a la necesidad de reforzar la mano de obra que demandaban las industrias.

Así pues, se trataba de *“producir hijos que produzcan hijos para las fábricas, el ejército y las colonias. Cambia el modelo de vida previsto para todos: la heterosexualidad”* (Guasch, 2000, p.25). No obstante, para autores como Guasch (2000), esta concepción de la heterosexualidad ya no tiene sentido en el siglo XXI puesto que sexo y reproducción ya no están necesariamente unidos. En otras palabras, el objetivo principal del sexo no es reproducirse, ya que tampoco el matrimonio ni una pareja son necesarios para tener hijos/hijas, puesto que existen técnicas de reproducción asistida que lo posibilitan. Por

⁷ Fuerza física, aventureros, neutralidad emocional, control, asertividad, autoconfianza, individualidad, competitividad, habilidades instrumentales, heterosexualidad, disciplina, razón, objetividad y racionalidad. (Traducción propia).

tanto, se puede afirmar que la sexualidad es una construcción cultural. Llegados a este punto, conviene recordar algunas aportaciones de la Antropología a este asunto, ya que, en algunas zonas de África, Asia, Nueva Guinea y algunas de las tribus andinas, *“la homosexualidad es un acto, incluso, obligatorio especialmente entre varones, aunque formen parte de una familia heterosexual”* (Herrero, 1993, p.32).

De esta forma, y llevando estas ideas al contexto escolar, Redman (1996) explica cómo los niños se ven empujados, de una forma acaso involuntaria e inconsciente, a un tipo de masculinidad hegemónica y heterosexual debido a que vivimos dentro de un sistema cultural que prioriza una forma de masculinidad que sanciona la homosexualidad. De igual manera, para Cortés (2004), este posicionamiento hegemónico de los niños hacia este modelo masculino está determinado por *“las sanciones que pueden llegar a recibir por transgredir estos parámetros (...) se sientan culpables, minusvalorados e inferiores por no estar a la altura del ideal necesario para ser considerado (hombre) normal”* (p.43). En línea similar se pronuncia Redman (1996) al constatar que *“from this perspective, it is possible to argue that particular boys become heterosexual (while others begin to identify as gay) through a complex process of social negotiations and unconscious identifications”*⁸ (Redman, 1996, p. 175).

Así pues, y partiendo de estos parámetros, debemos concluir que los centros escolares son lugares fundamentales en la reproducción de identidades de género y sexuales por ser microsociedades, por lo que el currículum escolar, tanto oculto como explícito, ayuda en la formación de aprendizajes sociales determinados que descansan en una base heterosexual. Para Mac an Ghail (1996b), la influencia de la heterosexualidad es tal en el sistema educativo que plantea la existencia de una subjetividad heterosexual, que le da normalidad a esta orientación sexual y estigmatiza otras orientaciones sexuales. De modo que *“thinking of heterosexual masculinities in these terms is in contrast to more familiar biological explanations, in which the onset of puberty is said to lead to a naturally developing sexual interest in girls”* (Redman, 1996, p.177)⁹.

Del mismo modo, para Redman (1996), los niños utilizan la heterosexualidad para construir nuevas formas de masculinidad hegemónica, por ejemplo, controlando que se

⁸ Desde esta perspectiva, se puede discutir la particular forma en que los niños empiezan a ser heterosexuales (mientras otros empiezan a identificarse como homosexuales) a través de un complejo proceso de negociaciones e identidades sociales de carácter inconsciente. (traducción propia).

⁹ Si se piensa en la masculinidad heterosexual en estos términos, se puede apuntar que, por ejemplo, la pubertad, comenzará desde la perspectiva de la explicación biológica cuando comience el interés sexual por las niñas. (traducción propia).

hable en sus grupos sexualizando a las niñas, es decir, cuidando de la masculinidad hegemónica y evitando desvíos hacia una masculinidad “incorrecta”. En este sentido, Otegui (1999) apunta que la identidad de hombre, en nuestra sociedad, se configura, de manera prioritaria, en torno a la construcción de una específica genitalidad y su metaforización social como referente sobre el que se edifica la virilidad. De este modo, la autora explica que los niños en las escuelas realizan pruebas y se preocupan, por ejemplo, por la longitud y potencia de su pene, además de utilizar los testículos como condensador simbólico de casi todas las expresiones en las que se ponen de manifiesto las formas de comportarse que son consideradas correctas para los hombres.

Es más, Redman (1996) observó en su estudio que era común que los niños intentaran mostrar a otros niños su masculinidad heterosexual “morreándose” en sitios públicos con alguna niña, algo que les permitía alardear de su virilidad. Del mismo modo, Chambers, Tincknell y Van Loon (2004) afirman que el discurso homofóbico y misógino es un recurso utilizado por los niños para la construcción del género colectiva y como forma de vigilar la correcta orientación masculina, hegemónica y 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.

Como explica Swain (2003a), la construcción de la masculinidad está ligada a la adquisición de un estatus dentro del grupo de iguales, de modo que *“the sexual objectification of girls and of homosexuality as a central means of regulating differences among boys to achieve group consensus”* (Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004, p.411)¹⁰. En este sentido, del estudio de Renold (2003) 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 y ciertas conductas de acoso hacia las niñas. Lo relevante para nuestro estudio es que la autora afirma que estas conductas o actos son diarios y están presentes en las interacciones cotidianas del alumnado dentro del aula y en el patio de recreo.

Además, las autoras Kehily y Nayak (1997) explican en su investigación cómo los chicos utilizan el humor jocoso, las burlas, las historias y el insulto como forma de consolidar su dominante masculinidad heterosexual, de forma opresora, sobre otros niños y sobre las niñas. Así, por ejemplo, en su estudio los niños solían utilizar el juego sexista para poner una

¹⁰ La cosificación de las niñas y la homosexualidad son por consenso del grupo, el medio central para regular las diferencias. (traducción propia).

barrera entre niños y niñas, delimitando el lugar que debían ocupar dentro del centro escolar.

Así pues, Lyman (1987) coincide en el argumento de que la masculinidad hegemónica heterosexual se desarrolla a través de conductas públicas misóginas y homofóbicas, lo que también se ratifica en estudios como los de Epstein (1997a) quien afirma que ambas conductas son inseparables, de modo que *“misogyny is homophobic and homophobia is misogynist”*¹¹ (p.113). Para Epstein, la homofobia es constitutiva de la masculinidad heterosexual en las escuelas, en otras palabras *“sexism in schools needs to be understood through the lens of heterosexism”*¹² (Epstein, 1997a, p.106).

Según Skelton (2001a), la identidad heterosexual en la escuela es la conducta esperada, apropiada y casi obligada, no solamente para los niños sino para el profesorado, quienes deben ser modelo de conducta normativa. La posible explicación de esta exigencia es que las relaciones heterosexuales son percibidas como las naturales en la vida adulta. En la cultura masculina tener novia significa ocupar un estatus, mientras que, por el contrario, no tener novia es sinónimo de bromas homofóbicas tempranas y de poca o ninguna popularidad en el grupo de iguales (Kehily y Nayak, 1997). En este sentido, estas autoras reconocen que en la construcción de la masculinidad hegemónica los niños pasan por un proceso de ansiedad inconsciente dada la presión por ser “hombres de verdad”. Así pues, 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 resumen, la masculinidad hegemónica cumple una “doble funcionalidad” en el contexto escolar (Demetriou, 2001; Talbot y Quayle, 2010; Paechter, 2012). Por un lado, permite ejercer poder sobre otras masculinidades subordinadas, y, al mismo tiempo, también permite desarrollar una relación de dominio sobre las niñas. Con todo esto, por último debemos tener en cuenta, según Connell (2005), que las situaciones en torno a las que se forma la masculinidad cambian con el tiempo, dando lugar a nuevas estrategias en las relaciones de género y, con ello, a la constante redefinición de la masculinidad socialmente esperada o respetada.

1.4. La ropa y otros atributos en la construcción de las masculinidades

En otro orden de cosas, pero sin perder el hilo conductor, en este epígrafe se tratará, de forma resumida, cómo la vestimenta influye en la construcción de las masculinidades

11 Misoginia es homofobia y homofobia es misoginia. (traducción propia).

12 El sexismo en la escuela necesita ser visto o entendido desde las lentes del heterosexismo. (traducción propia).

puesto que, para Cortés (2004, p. 28) “es el mayor o más importante símbolo del género ya que permite a las otras personas identificar inmediatamente el rol de género individual”. Así pues, la relación entre la vestimenta y las identidades de género es importante como interpreta Davies (1994), quien narra lo sucedido durante la lectura del cuento *Jesse’s Dream Skirt*, cuento que narra la historia de un niño que sueña con una falda de colores y que su madre le confecciona a partir de viejos vestidos. El niño al ver la falda insiste en llevarla al colegio, pero allí los niños y niñas comienzan a gastar bromas. En la lectura de este cuento a un grupo de preescolares Davies observó cómo uno de los niños se enfadaba ante la idea de que otro niño llevase falda, pese a que, paradójicamente, en su familia los hombres usaban un Sarong (prenda que usan los hombres malayos). Davies concluye que para el niño era importante desvincular el Sarong de las faldas para mantener los límites simbólicos de las categorías de lo masculino y lo femenino, y la exclusividad de una respecto a la otra.

En el mismo estudio de Davies (1994), un niño se pinta las uñas en el colegio y su padre protesta enérgicamente a la maestra. Ese niño al día siguiente, tras la conversación con su padre, se empeña en decir que él es un buen chico y que los buenos chicos no utilizan pintura de uñas, el niño cansado de repetir el mismo discurso, termina por bajarse su pantalón, señalar sus genitales y decir: “Aquí mira, ¡soy un niño!”.

Estos dos ejemplos nos permiten observar que los niños que no se ajustan a los parámetros estéticos están relegados a ser percibidos como poco masculinos, y la ropa actúa como un elemento clasificatorio fundamental, de ahí la preocupación de unos y otras por este elemento. Por tanto, la ropa es un componente que forma parte de la construcción de las identidades masculinas (Swain, 2001, 2002a, 2003a, 2004), de manera que vestirse de forma adecuada ayuda a adquirir un sentimiento de identidad colectiva en los centros escolares.

Así pues, el tipo de calzado, pantalones, sudaderas y 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. Generalmente las prendas más utilizadas por los niños son las que nos recuerdan a los deportes (zapatilla deportiva, sudaderas con capucha y chándal o pantalones vaqueros). Asimismo, es relevante mencionar que la moda centraliza su industria en el cuerpo y la suma de sus partes, cambiando a su antojo cómo deberían ser los cuerpos perfectos y presionando de forma implícita a la infancia, al tiempo que les muestra sus imperfecciones.

Asimismo, también debemos mencionar otro aspecto analizado por diversos autores y autoras (Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2001a; Skelton, 2001a; Swain, 2001, 2004) y que actúa como rasgo de camaradería y determina el estatus dentro del grupo de iguales: el humor. Respecto al uso del humor, Kehily y Nayak (1997) y Swain (2001) nos indican que funciona en los centros escolares como un recurso que regula y consolida la masculinidad heterosexual. Así mismo, los niños que son ridiculizados con las bromas e increpados por no pertenecer al ideal hegemónico, sufren importantes consecuencias. Así las bromas actúan como una actividad coercitiva y opresiva para aquellos niños discriminados. Para Woods (1987) las risas y el humor son utilizados, además de para lo ya mencionado, como un “*antidote to schooling*”, lo que les permite transformar la realidad escolar. De este modo el humor se convierte en una estrategia de supervivencia en una institución social considerada opresiva.

En suma, el humor es la forma que utilizan los niños y los chicos para confirmar su heterosexualidad, es decir, es una forma de subversión y de conformar su género/sexo (Kehily y Nayak, 1997). Aunque esta conducta de humor suele tener efectos opresivos sobre otros niños, estas bromas e insultos se ejercen, fundamentalmente, sobre el colectivo femenino, quienes casi siempre suelen ser el blanco del humor y los insultos (Jones, 1985, Lees, 1986, 1993). En este sentido, Kehily y Nayak (1997) comprobaron cómo los chicos utilizaban las bromas sexistas contra sus compañeras de forma habitual, además de insultos a las madres, hermanas y novias de aquellos niños que eran percibidos como menos “machos”.

Por último, es interesante exponer la recurrente y permanente relación entre violencia y humor. Beynon (1989) advertía de la peligrosa asociación de masculinidad y rutinas violentas en la escuela y observaba ciertas formas de humor que eran consideradas “violencia divertida o graciosa”. De forma que concluye que la violencia es la principal fuente de risas, diversión y excitación entre los niños en la escuela. Es más, Robinson (2005) concluye que incluso se utiliza el acoso verbal a las chicas como forma de diversión pues se entiende como una broma para evitar o paliar el aburrimiento de las clases, aunque las destinatarias de este acoso verbal se enfaden.

Para los niños del estudio realizado por Robinson, que tenían edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, las “bromas” a las niñas eran algo que reconocían como frecuente y real pero lo entendían como algo normal en el contexto de sus interacciones con el otro género. De forma que “*sexual harassment becomes part of the embodiment of the performances of hegemonic masculinity through these everyday articulated acts and*

*gestures, constituting boys masculine identities in the process*¹³ (Robinson, 2005, p.27). En suma, los niños, según afirmó Lyman (1987), utilizan las bromas sexistas como forma de crear vínculos entre varones y como una forma de oponerse a la feminidad y a otras masculinidades no hegemónicas.

Es más en la investigación realizada por Renold (2002), con estudiantes de la escuela primaria, también se concluyó que aquellos chicos que ostentaban un bajo estatus en la jerarquía masculina de la escuela también intimidaban y ridiculizaban a las chicas en su afán y pretensión de obtener puntos a su favor y escalar en la posición que ostentaban en dicha jerarquía, y todo ello por el afán de disociarse de las identidades masculinas subordinadas.

En suma, podemos concluir que la burla, el insulto y el acoso verbal actúan como estrategia recurrente para mantener el orden social de género existente. Este tipo de “actuaciones humorísticas” (Dalley-Trim, 2007) o “violencia divertida” (Huuki, Manninen y Sunnari, 2010) se utilizan para monopolizar de forma disruptiva las actuaciones del aula, las conversaciones y los espacios de recreo, actuando como forma de reforzar los discursos de masculinidad hegemónica.

1.5. La construcción de “otras masculinidades” en el contexto escolar

Para Swain (2004), la escuela se reconoce como un lugar destacado en la construcción y formación de las masculinidades. De modo que existen distintas opciones y oportunidades para expresar diferentes tipos de masculinidad en cada escuela. Dicho de otra forma, para Swain (2002) existen diferentes alternativas o posibilidades de convertirse en chico en la escuela, aunque algunas formas o conductas son más visibles y llamativas que otras. Y es que no debemos olvidar la gran influencia del grupo de iguales, ya que para los niños en edad escolar es muy importante su posición o estatus en la jerarquía de su grupo de pares. De modo que, *“the construction of masculinity is primarily a collective enterprise, and it is the peer group, rather than individual boys, which is the main bearer of gender definitions”*¹⁴ (Swain 2004, p.171).

Así Robinson (2005) explica que las opiniones y los juicios del grupo de iguales respecto a la masculinidad juegan un papel decisivo en la imagen masculina de cada niño. De forma que *“la presión del grupo es uno de los factores más importantes que determinan la conducta del adolescente”* (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008, p.72). En este sentido,

¹³ El acoso sexual se convierte en parte de la personificación de las interpretaciones de la masculinidad hegemónica a través de estos actos y gestos articulados cotidianos, constituyendo identidades masculinas en el proceso identitario. (Traducción propia).

¹⁴ La construcción de la masculinidad es una empresa colectiva del grupo de pares y no de chicos de forma individual, el grupo es el principal portador de las definiciones de género (traducción propia).

Swain (2003b) afirma que la construcción de los procesos identitarios de los niños que no se adaptan con las pautas que establece la masculinidad hegemónica no es fácil puesto que las experiencias de estos chicos subordinados en los centros escolares son, generalmente, negativas.

Es más, estos niños pueden estar incurriendo en altos costes físicos, emocionales y sociales, siendo calificados de “marginados” o “subordinados” (Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Renold, 2000, 2001a, 2004). Es decir que en los centros escolares se configuran dos categorías de chicos: “normales” y “anormales”, al tiempo que “dominantes” y “marginales” (Renold, 2004). Esto supone que *“quienes no forman parte del círculo aristocrático padecen distintos grados de discriminación”* (Guasch, 2007, p.91).

Así pues, las razones para la subordinación son similares, en palabras de Ceballos (2010), a las que motivan la homofobia en los centros escolares y emanan del ideal hegemónico. A fin y al cabo, la homofobia es una estrategia de subordinación. Partiendo de esta realidad, existe un amplio repertorio para la subordinación, Swain (2003b) explica algunas de ellas: diferencias físicas, comportamiento inmaduro e infantil, no ser rudo, necesitar una atención educativa especial, no involucrarse en las actividades deportivas o no dominar las cuestiones relacionadas con el mundo de la televisión o la informática. Renold (2002) también apunta algunas razones para la marginación de algunas identidades masculinas en la escuela, tales como implicarse en los estudios, entretenerse con juegos de fantasía en vez de con deportes como el fútbol, la afición por las canciones románticas o no vestirse de forma moderna.

La autora argumenta la dificultad y el complejo proceso social de los niños con masculinidades subordinadas dado que la masculinidad hegemónica la construyen y mantienen la mayoría de los niños en la escuela utilizando la vigilancia y la consiguiente ridiculización de aquellos que ostentan una masculinidad no hegemónica o considerada como afeminada (Renold, 2004). De forma que, *“some boys are excluded from play and peer group activities, because they in some way depart from normalized masculinity”*¹⁵ (Hellman citada en Hearn, Nordberg, Andersson, Balkmar, Gottzén, Klinth, Pringle, y Sandberg, 2012, p.40).

Así pues, la subordinación se realiza en términos de diferencia y, como explica Swain

¹⁵ Algunos chicos son excluidos del grupo y de las actividades o juegos por no estar dentro de la masculinidad normalizada o hegemónica. (traducción propia).

(2001, 2003b), cualquier aspecto contrario a la pauta dominante podrá ser utilizado en contra de estos niños. Un ejemplo de esta situación tiene que ver con el deporte como elemento clave en la construcción de las masculinidades. Así, Parker (1996) afirma que los niños que carecen de habilidades deportivas son acosados verbalmente por el grupo dominante, llamándoles gays (maricas) en sentido peyorativo. En línea similar, en la investigación de Swain (2003b) aparece la experiencia de un niño que era feminizado y subordinado, hasta el punto de llamarle chica por no destacar en las prácticas deportivas. Esta relación entre el deporte y la masculinidad heterosexual y hegemónica, en concreto con el fútbol, es determinante como explican Epstein, Kehily, Mac an Ghail y Redman (2001) tras realizar un estudio en dos escuelas de Educación Primaria en Inglaterra. Así revelaron que los chicos que jugaban al fútbol dominaban la mayor parte del patio, reproduciendo identidades hegemónicas y estableciendo relaciones de poder sobre otros niños.

Asimismo, y como ya se explicó en otro epígrafe anterior, otro asunto recurrente en las investigaciones relacionadas con las masculinidades tiene que ver con la implicación académica de los niños. Sobre el particular, Morris (2008) afirma que esta cuestión desempeña un papel central y determinante en la formación de las identidades masculinas subordinadas en los centros escolares. Así aquellos chicos que manifiestan un buen rendimiento escolar, siendo aplicados y realizando puntualmente los deberes escolares, suelen ser marginados dentro del grupo de iguales masculino. Esta situación también se aplica para aquellos que no exhiben, de forma ostentosa, una masculinidad heterosexual y para quienes que manifiestan normas de vestimenta convencionales.

Como es de esperar los niños con masculinidades marginadas o subordinadas desarrollan estrategias que les permiten sobrellevar, lo mejor que pueden, su complicada situación escolar. Sobre el particular debemos señalar los estudios de Emma Renold (2001a, 2004) quien testifica que los chicos con masculinidades alternativas suelen apartarse de los grupos de chicos populares o hegemónicos en un intento de evitar burlas e insultos, de forma que se sienten protegidos formando un grupo compacto y homogéneo. Pero esta separación no termina con sus problemas puesto que el grupo de niños populares cobra más poder, al tiempo que los niños subordinados se automarginan y, pese a estos lugares de tranquilidad, sus problemas de acoso continúan.

Asimismo, para Swain (2003b) los chicos que son subordinados en los centros escolares sufren de abuso homofóbico porque, como ya se ha comentado, las relaciones que se establecen entre las masculinidades se dividen en subordinadas y dominantes,

asociando la heterosexualidad a la dominante y homosexualidad a la subordinada. En este contexto, algunos chicos intentan evitar la marginación “compensando” algunas de sus características. Sobre el particular Renold (2001a) expone en su estudio etnográfico el caso de algunos varones que generaban este tipo de estrategias de compensación. Tal era el caso 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 para estar dentro del grupo de chicos populares. Estos ejemplos no hacen sino manifestar que es tan duro el coste social de estar sometidos a la marginación que muchos niños no hegemónicos se esfuerzan por integrarse en el grupo de niños hegemónicos.

En suma, los chicos son subordinados por no acoplarse con las características que definen la masculinidad hegemónica. Pero la identidad de género está en continua construcción lo que permite que los niños con cualidades menos masculinas puedan utilizar estrategias para neutralizarlas y compensarlas. En cierta manera, en palabras de Ceballos (2010), salir de la subordinación es, en cierta manera, asumir una postura hegemónica. Sobre el particular, Swain (2006) habla de masculinidad “liminal o cercana” para referirse a aquellos chicos que son aspirantes a la masculinidad hegemónica pero no tienen las cualidades necesarias para ello, pese a lo cual hacen ímprobos esfuerzos por entrar a formar parte del grupo hegemónico.

Así pues, en los centros escolares, como consecuencia de la presencia de la masculinidad hegemónica, los niños son clasificados, de acuerdo a su imagen y sus conductas, dentro de una marcada jerarquía, generalmente según la masculinidad esté más alejada o más cercana a la masculinidad dominante o hegemónica. Esto significa, en opinión de Youdell (2000), que existe una jerarquía de identidades, es decir, la sumisión de unos chicos sobre otros (Connell, 1989; Martino, 1999). En este contexto, Swain (2003b) afirma que será la masculinidad hegemónica el foco desde el que se juzgará la masculinidad, de modo que los niños que encajen en el perfil de la hegemonía masculina serán ensalzados en las escuelas.

Desde esta perspectiva, Swain (2001, 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 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, puesto que no es lo mismo pertenecer a unos grupos que a otros. De forma que están los “guays”, los “futbolistas”, los “pringaos”, los “frikies”, los “violentos”, los “mariquitas”, etc.

En este sentido, es interesante recordar que, tal y como explica Swain (2004), cada escuela es peculiar porque tiene sus normas, sus reglas, sus rutinas, sus jerarquías y sus prácticas. Por tanto, las experiencias del alumnado son diferentes según los distintos contextos escolares y, por tanto, tendrán diferentes modelos para construir sus masculinidades.

Una vez que se han analizado las conclusiones más relevantes de las investigaciones realizadas, desde la perspectiva del feminismo posestructuralista, respecto a la construcción de las masculinidades en la escuela, pasamos a comentar los resultados fundamentales obtenidos respecto a la construcción de las feminidades en el contexto escolar.

2. La construcción de las feminidades en el contexto escolar

Corroborando el argumento de Emma Renold, Alexandra Jane Allan (2009) realizó un trabajo etnográfico en diferentes escuelas privadas de educación primaria que tenían la particularidad de ser escuelas solo para chicas. En este contexto, el objetivo de su investigación fue descubrir qué significaba para las chicas el discurso de ser una “señorita”, analizando qué conducta era la esperada, la apropiada y qué importancia tenía este discurso para una chica de clase media alta que era el perfil de alumna que acudía a esta escuela. El trabajo es, sin duda, muy interesante porque pone en relación la clase social, el género y la sexualidad y explora la relevancia del modelo heterosexual propuesto por Judith Butler para una clase media-alta de chicas.

Como explica Allan (2009), la mujer respetable debía ser una criatura “pasiva y dependiente” distinguiéndose de las mujeres “vulgares” de la clase trabajadora. Además, estamos siendo testigos, hoy en día, de un rebrote de la conducta de las mujeres “lady” pues se ofrecen cursos para aprender a comportarse como tal e incluso en la televisión británica aparecen programas como “Ladette to Lady” que enseñan los “trucos” que es necesario poner en juego para comportarse como una “lady”. Es decir, según Allan (2009) esto significa que *“that ‘girly-girl’ refers to ‘a particular embodiment of hyper-femininity, both in terms of looks (‘pink’, ‘fluffy’ and ‘well made up’), and also in terms of behaviour (as ‘nice’ and ‘compliant’)”*¹⁶ (p.150).

En suma, y según el feminismo post-estructuralista, la noción de niña femenina o niña hegemónica está alentada o promovida a través de las prácticas de los padres y madres, la escuela y las expectativas de la sociedad, más incluso que sus homólogos los

¹⁶ Estas chicas femeninas son una particular encarnación de la hiper-feminidad tanto en el sentido de su vestimenta (rosa, con volantes, maquilladas), como en términos de su conducta (simpáticas, agradables y obedientes). (traducción propia).

niños masculinos. La sociedad tiene diferentes expectativas sobre los chicos y las chicas, de manera que mientras, por ejemplo, es aceptable ver a una niña llorar, no lo es que lo haga un niño, éste es recriminado y llega a recibir burlas de familiares y compañeros, teniendo que reprimirse o esconderse para dar rienda suelta a tales sentimientos.

La construcción de la feminidad hegemónica, según apunta Bárbara Read (2008), sigue unos modelos que muestran una feminidad dominante y poderosa, pero para conseguir ese poder determinadas actitudes como la pasividad, el atractivo físico o la apariencia son los caminos para conseguirlo. Esas mismas características son las que las niñas quieren y deben tener en la escuela para llegar a ser “populares”, posición que les otorga poder e influencia entre sus iguales. Estos deseos están localizados entre la feminidad hegemónica y las relaciones de poder entre las chicas.

2.1. El cuerpo y su relación con la construcción de las feminidades

Como ya se ha visto al analizar la influencia del cuerpo en la construcción de las masculinidades, los procesos de inscripción corporal son un factor fundamental en el análisis de la construcción de género. Así pues, Haug (1987) explica cómo desde las primeras edades se enseña a las niñas a sentarse con posturas poco naturales y sumisas, por ejemplo, manteniendo siempre las rodillas juntas. Por el contrario, se permite libertad absoluta a los niños para sentarse de formas mucho más naturales, dominantes y seguros de sí mismos. Aquellas niñas que se sientan con posturas “masculinas” no son consideradas dominantes y seguras de sí, sino sexualmente provocativas y “fáciles”.

Cómo manejamos nuestro cuerpo y cómo interpretamos lo que con él hacemos depende del género al que hayamos sido adscritos y de lo que sea permisible dentro del marco del género que se nos atribuye, de forma que *“nuestro cuerpo se va ajustando a la forma adecuada para cada cual”* (Davies, 1994, p. 43). En relación al esquema corporal y el manejo del mismo argumenta Read (2008), afirmando que las “celebrities” tienen gran influencia pues son, para muchas niñas, el ejemplo a seguir y al que imitar. Así pues, el primer aspecto al que las niñas suelen hacer referencia es al aspecto físico, dada la enorme importancia que la sociedad en general, y los medios de comunicación en particular, le dan al atractivo físico de las “famosas y famosos”. En este contexto, las niñas ven la feminidad representada, en primer lugar, en el físico de sus “modelos”

En este sentido, el estudio realizado por Read (2008) nos demuestra que hay determinados modelos de deseabilidad social que influyen, de forma poderosa, en la construcción de la imagen que las niñas se hacen de lo que es ser una mujer femenina. En consecuencia, su estudio demuestra cómo las estrellas de la música (Beyoncé, Britney, etc.)

son el modelo a seguir para la mayoría de las niñas de primaria. Pero además de estrellas de la música, las niñas también quieren parecerse a famosas que pertenezcan a su mismo género, de modo que ninguna de las niñas que participó en el estudio de Read tenía como modelo a alguien de otro género. Así, esta autora pudo observar que las niñas tenían en cuenta la identidad étnica. De manera que de siete niñas que eligieron a Beyoncé (mujer afroamericana) como ejemplo a quien parecerse, cinco de ellas eran también afroamericanas, así mismo, de las siete niñas que eligieron a Britney (mujer americana y blanca) todas eran niñas blancas. Igualmente, como es de esperar, tras exponer sus respuestas, las niñas asociaban la feminidad a aspectos como el pelo largo o la ropa de sus “modelos de rol”. Es decir, para las niñas, las famosas son femeninas porque tienen atributos físicos que así lo demuestran.

Por tanto, la belleza y el atractivo físico (el pelo, la ropa y el cuerpo) en general, y de acuerdo con las normas de la cultura dominante, son los atributos más deseados como uno de los caminos para llegar a ser la chica más popular. En este sentido, autoras como Jackson (2006), Renold (2000), Currie, Kelly y Pomerantz (2007) a través de los resultados de sus trabajos, alegan que las chicas invierten mucho tiempo, dinero y energía para ser consideradas heterosexualmente atractivas, así como en la lucha por el estatus de poder que ofrece tener un aspecto adecuado y deseable, siempre según los roles sociales. Así pues, la idea preconcebida que respalda el discurso de la “inocencia de la infancia” es desmentido por Renold (2000), quien muestra cómo las niñas tienen rituales en los que ajustan sus cuerpos al ideal heterosexual de belleza, estando preocupadas de su peso, de sus piernas, caderas y muslos desde muy pequeñas.

En esta línea de trabajo, es interesante exponer la opinión de las niñas de un estudio realizado en Estados Unidos, donde se entrevistó a las animadoras quienes reconocieron que su ideal de persona era aquella que era “blanca” y que tenía un atractivo convencional (Bettis y Adams, 2003). Asimismo, históricamente, los grupos de animadoras son chicas de buena clase social, blancas y guapas que suelen exhibir gran simpatía y pasividad “femenina”. Muchas de las niñas de las escuelas americanas no se ven representadas, ni capacitadas para asumir esas características, por tanto, no aspiran a ser parte de ese grupo. Sin embargo, según explica Read (2008), las animadoras en Estados Unidos son el prototipo de “chica popular” en la cultura americana.

En esta línea, Renold (2000) explica cómo algunas niñas eligen a sus “modelos” asociando la feminidad a la bondad y la simpatía. La explicación está en la literatura infantil (o las películas) donde muchos de los personajes femeninos son de gran bondad y

hermosura, siendo igual de relevante que están asociadas con la piel blanca, la delgadez, la hermosura y la delicadeza. Un ejemplo paradigmático es el caso de “Blancanieves” que es el personaje preferido de algunas de las niñas.

Del mismo modo, Read (2008) sostiene que las chicas eligen como “modelos de rol” a las personas con características que ellas consideran que las harán populares entre sus pares. Estas características siempre tienen relación con su apariencia física, su poder de atracción heterosexual, su aparente amabilidad, simpatía y candidez, por encima de su voz o sus cualidades interpretativas. La relevancia de estos modelos reside en que refuerzan el deseo de la “feminidad hegemónica” entre las chicas.

Se puede deducir que, para las niñas, el poder se encuentra ligado a la popularidad, aprendiendo que para ser popular deben tener ciertas características que la sociedad premia en una chica: amabilidad, pasividad y docilidad. Al mismo tiempo, deben tener cualidades físicas que hagan de ellas chicas deseables, según el modelo social. Para Read (2008) todas estas necesidades son paradójicas y contradictorias ya que, por una parte, desean poder y estatus, cualidades poco asociadas con la feminidad y, por otra parte, desean emular aspectos que enfatizan la feminidad como los que les muestran las “Pop Stars” a las que desean parecerse.

Así pues, las niñas establecen un paralelismo entre las estrellas de la música, la televisión o el cine y las chicas populares de sus escuelas (en el caso de la cultura americana, las animadoras). Esta asociación puede verse incluso en los videos musicales de Britney y Beyoncé; en ocasiones, aparecen vestidas con ropa de colegiala o de animadora bailando en los pasillos de las escuelas y representando a chicas de colegio que desean ser las líderes de las bandas o los grupos a los que pertenecen.

Por último, apuntar que el concepto de género asociado al cuerpo, unido al proceso incesante de la cultura popular se vuelve aún más significativo durante el periodo de escolarización. De modo que la percepción sobre el cuerpo que las niñas desarrollan a través de la influencia de las imágenes que transmiten los medios de comunicación, la moda y la industria deportiva, son un modelo a seguir, además de convertirse en los roles culturales de género. De forma que resultan paradigmáticas las palabras de Gilbert (1996, p. 56) quien afirma que *“exploring the social dimension of the effect generated by the perception of children as regards their body, we will have a source of information that can be used by teachers to work these aspects in the classroom since body and gender are*

fundamental elements in the lives of the boys and girls"¹⁷.

Queremos cerrar este epígrafe exponiendo un último ejemplo que tiene que ver con la vestimenta. Como ejemplo, el caso de una niña que siempre iba con vestidos y jugaba con muñecas; en una ocasión quería recuperar la muñeca que otro compañero le había robado, para lograrlo se viste con ropas de niño para ir a recuperar su muñeca. Por tanto, se puede inferir que el sexo de cada cual, se inscribe en nuestros cuerpos mediante las actividades asociadas con el sexo que se nos adscribe (ejemplo citado en Haug, 1987).

Asimismo debemos finalizar indicando que en el caso de niñas con conductas trasgresoras de género, como no ir vestidas de un modo "femenino" o comportarse corporalmente de un modo poco convencional para su sexo, son consideradas por sus pares como fuertemente masculinas.

2.2. La influencia del rendimiento académico en la construcción de las feminidades

En anteriores páginas de este trabajo se han expuesto los argumentos que le dan relevancia a la relación entre construcción de género y rendimiento académico con relación a las masculinidades; pues bien, en este apartado se hará lo propio en relación a las feminidades. Se debe empezar afirmando que los altos logros académicos son otra de las formas que tradicionalmente tiene la sociedad para forzar a los chicos y las chicas a posicionarse dentro o fuera de la "feminidad y la masculinidad" hegemónica. Así, debemos indicar que la experiencia y el proceso escolar de las chicas puede determinar, modelar y formar su percepción y disposición hacia un futuro educativo y profesional u otro.

En este perfil de pensamiento, Renold (2001b) pretende explicar el bajo rendimiento académico de los chicos respecto al mejor rendimiento de las chicas, a través de una etnografía realizada en dos escuelas primarias. Una de las ideas relevantes que se extrajeron del mencionado estudio, fue la perpetua idea y asociación entre chicas de alto rendimiento académico con la asunción de que tienen que ser chicas aburridas y rechazadas por el modelo de feminidad dominante. Por ende, se sigue manteniendo la negación de poder ser inteligente y tener éxito académico con ser una niña "femenina".

En este sentido, Renold (2001b) también señala el proceso y la subjetividad de los éxitos académicos entre las niñas de primaria y cómo negocian su identidad de género como "chicas" y el aprendizaje como alumnas. Este es un proceso lleno de tensiones y contradicciones que hacen casi imposible desarrollarse académicamente y desarrollar su

¹⁷ Explorando la dimensión social del efecto generado por la percepción de los niños y niñas respecto a su cuerpo, tendremos una fuente de información que puede ser utilizada por los maestros y maestras para trabajar estos aspectos en el aula dado que cuerpo y género son elementos fundamentales en las vidas de los y las niñas. (Traducción propia).

feminidad (Walkerdine, 1989). Como ejemplo, Renold (2001b) muestra a una niña de 6 años a quien llamaban “cabeza cuadrada” o “cerebrito” porque llevaba gafas y contestaba a todas las preguntas que hacía su maestra, algo nada extraño en la cultura escolar. Así pues, las niñas que normalmente son etiquetadas como “cerebritos” suelen ser aquellas que parecen divertirse o disfrutar con los estudios, levantan la mano para contestar, preguntan en clase, etc. Además, estas niñas del estudio de Renold manifestaban desinterés por la moda, la apariencia física y por tener un novio, lo que rompía o rechazaba la narrativa de la heterosexualidad dominante, tan importante y presente en las aulas. Asimismo, Renold también concluyó que, normalmente, las “cerebritos” tenían otras aficiones y hobbies fuera de la escuela en relación a actividades culturales y deportivas. A menudo este tipo de niña estaba sometida a la exclusión del resto del grupo por ser calificada como “diferente” o “rarita”.

De forma complementaria, Read (2008) destaca el trabajo de Clarricoates (1980) y de Browne y France (1988) quienes describen cómo a las maestras y maestros no suelen gustarles y, en ocasiones, sienten cierto desprecio por las niñas con una conducta demasiado “santurróna”, aunque en general es lo esperado para ellas dentro de las aulas. En este contexto, serán los propios profesionales de la educación quienes refuercen determinados estereotipos vinculados a la imagen de lo que se espera de una chica femenina.

Es notable, a la par que preocupante que, según Renold (2001b), ninguna niña quiera posicionarse o describirse a sí misma como “inteligente”, de modo que prefieren otros atributos y sienten cierta vergüenza al intuir que algún compañero o compañera pueda creer que tienen muchos conocimientos. En el estudio de Emma Renold todas las chicas afirmaron querer buenos resultados académicos pero sin llegar a ser demasiado sobresalientes.

Quizá la razón esté en que, como testimonia Renold (2001b), dentro de las aulas el trabajo de las niñas más inteligentes es denostado por sus compañeros que o no les hacen caso o se burlan de sus trabajos. Una de las profesoras de la escuela donde Renold realizó su etnografía también habla, de forma despectiva, de alguna de esas niñas, apuntando que son “molestas”, “disruptivas” y se creen más listas de lo que son. Como podemos observar, la imagen que tienen las maestras y maestros de estas alumnas, siempre según el estudio citado, tampoco es demasiado favorable. Un ejemplo del fenómeno que se viene explicando, es el de una niña de la investigación de Renold quien destacaba por su inteligencia y sí era aceptada por el grupo pero se denominaba a sí misma como: “soy algo

marimacho”.

2.3. La norma heterosexual en el desarrollo de las feminidades

En epígrafes anteriores se ha apreciado, a través de numerosos testimonios, la unión entre género y sexualidad como condición primordial para entender en profundidad los procesos de construcción de las identidades, en este caso femeninas. La importancia es relativa a la visión normativa sobre la identidad de género femenina que ha de ser heterosexual. En este sentido, y de forma similar a lo que ocurría para el caso de los chicos, la homosexualidad es contemplada como la sexualidad subordinada (Ceballos, 2010).

Los testimonios que Kosciw, Greytak y Diaz, Bartkiewicz (2010) aportan sobre las niñas lesbianas o transexuales en la escuela siempre transcurren bajo las experiencias de acoso, discriminación y otras situaciones parecidas. Estas situaciones se producen porque esas niñas no están dentro de la norma de la heteronormatividad, la orientación sexual y el género correcto para las niñas. De modo que *“gender polarization influences the way of recognizing, respecting and accepting non-heteronormative sexualities¹⁸”* (Rodrigues, Brás, Cunha, Petiz y Nogueira, 2015, p.9).

Estas experiencias escolares negativas de las niñas que confiesan o manifiestan su identidad sexual incluyen, en muchas ocasiones, la violencia física y verbal (Bontempo y D’Augelli, 2002; Kosciw y Diaz, 2006), la violencia sexual (Bochenek y Brown, 2001; Fineran, 2001), la exclusión y el aislamiento social (Ueno, 2005) y otros muchos problemas interpersonales con sus pares (Pearson, Muller y Wilkinson, 2007; Russell, Seif y Truong, 2001).

Por tanto, muchas niñas no van a mostrar su identidad sexual por el temor a las represalias de compañeras y compañeros y, en ocasiones, del profesorado que no ve con buenos ojos este tipo de “desviación” de la norma. Así, Rodrigues, Brás, Cunha, Petiz y Nogueira (2015) explican que se puede comprobar que, en la mayoría de los centros escolares, estas niñas pasan totalmente desapercibidas. Los profesores afirman, en la mayoría de los casos, no conocer ningún caso de homosexualidad en su contexto escolar. Este no reconocer la existencia de estudiantes lesbianas en la escuela deja a estas niñas en una situación de mayor vulnerabilidad, si cabe, ante la homofobia y sus consecuencias. De modo que *“teachers recognize people as homosexual when they do not behave according to the “gender role assigned to their sex”, explaining the heterosexism patent in the*

¹⁸ La polarización del género influye en la forma de reconocer, respetar y aceptar la no-heteronormatividad de las sexualidades. (traducción propia)

*participants' discourses and the difficulty, or impossibility*¹⁹ (Rodrigues, Brás, Cunha, Petiz y Nogueira, 2015, p.9).

En los procesos de construcción de las identidades femeninas, Renold (2002) argumenta que podemos observar un proceso parecido al de los chicos, en cuanto a que las chicas que no muestran interés por la moda o por los chicos se tornaban diferentes. Eso significa que son chicas subordinadas. Así pues, las chicas, al igual que pasaba con los chicos, que no adoptan un comportamiento pasivo y rompían con el estereotipo clásico de mujer, eran estigmatizadas por el resto de escolares, por ser vistas, en palabras de Paechter (2006), como chicas masculinas (“tomboy”). En este sentido, y respecto a este asunto, Paechter (2012) explica que las niñas consideradas marimachos por no seguir la norma heterosexual se definían a sí mismas como chicas que preferían desarrollar actitudes y comportamientos masculinos, de modo que simplemente consideraban que su feminidad pasaba por tener en sí mismas, en su personalidad, elementos que se asociaban tradicionalmente a la masculinidad (juegos activos, interés en actividades estereotipadas para los niños, y tener amigos niños).

Siguiendo con este argumento, Paechter (2010) explica, tras realizar un estudio en dos escuelas de Londres sobre la construcción de las identidades de género durante un año, cómo las niñas de 11 años se describían a sí mismas como femeninas y qué entendían por feminidad. Así pues, esta descripción de su identidad va más allá: *“(hetero)sexualised than that previously as repudiated and looked forward to adolescent sexualised femininity*²⁰ (p.235).

En esta línea, una niña con una identidad muy femenina construye su identidad en oposición a las niñas menos femeninas (tomboy) o “marimachos”, quienes manifiestan características o gustos relacionados con la masculinidad (“cosas de niños”). Esta masculinidad que se les aplica a las niñas poco femeninas va directamente asociada a la homosexualidad (lesbianas), algo que produce temor en las niñas. En este sentido, Allan (2009) explica que la niña considerada femenina o muy femenina en las escuelas pasa por ser inevitablemente heterosexual. Así afirma que *“girly-girlness is universally constructed as heterosexual, and this is particularly salient as girls approach adolescence. As tomboy is constructed in opposition to girly-girl identities there is a strong danger that, in older*

¹⁹ Para el profesorado son homosexuales únicamente aquellos niños y niñas que muestran una conducta desviada o no acorde con “el rol de género asignado para su sexo” explicando el heterosexismo patente en la escuela (traducción propia).

²⁰ Las niñas que previamente detestaban a las otras niñas por hiper-sexualizadas se veían a sí mismas como muy femeninas en el futuro, en la adolescencia (Traducción propia).

*children at least, it will be constructed as lesbian, in opposition to girly-girls' taken for granted heterosexuality"*²¹ (p.151).

En suma, hablar de feminidad hegemónica nos lleva obligatoriamente a la heterosexualidad y, en el caso femenino, la sexualidad está relacionada con el cuerpo y la imagen. En este sentido, Renold (2000) advierte de la mercantilización con la que las chicas presentan su cuerpo, denominando a este hecho como "mercancía heterosexual deseable" ("heterosexually desirable commodities"). En este sentido, en su estudio etnográfico, las chicas que ostentaban una feminidad hegemónica realizaban un chequeo diario de diferentes partes de su cuerpo y se preocupaban por estar demasiado gordas o demasiado delgadas. De tal forma que el cuerpo era utilizado como instrumento de juego en las relaciones heterosexuales. Las niñas se vestían con el objetivo de ser deseables para el sexo opuesto, denominando a este hecho como "flirty fashion". Así pues, las niñas transforman sus cuerpos (maquillaje, peinado, faldas cortas, tacones, etc.) para ser heterosexualmente deseables. Las niñas del estudio tenían conversaciones sobre ropa, peinado, uñas, maquillajes, etc., de forma continua, transformando los uniformes para convertirlos en ropa "de moda"; y todo ello bajo la influencia de revistas destinadas a las chicas adolescentes, actuando como barómetro de la juventud femenina (McRobbie, 1997).

Como se puede concluir, estas niñas están regulando y reproduciendo feminidades dentro de la norma heterosexual establecida y de los estándares de deseabilidad. Es, como explica Renold, una misión un tanto confusa, pues por un lado se les ofrece el mensaje sexual de que deben ser deseables para lograr la mirada de los chicos pero, por otro lado, también deben responder a la arquetípica visión de una infancia inocente y necesitada de protección. Ello supone que, en la escuela, es complicado el papel de las niñas, ya que deben entender la regla básica: "ser atrevida pero sin pasarse" ("*bit tarty, not too tarty*") para evitar la mala reputación (Renold, 2000). A su vez, para las escolares la actividad heterosexual "salir con alguien" está compuesta por una cadena de mediadores sexuales como son: besos en el patio, cartas de amor, dibujar corazones, darse la mano, etc. De esta forma, se legitima la actividad sexual heterosexual y monógama, al tiempo que se empiezan a desarrollar los mitos del amor romántico.

En este sentido, es curioso que en el estudio de Renold (2000), todas las chicas se posicionaban como heterosexuales. Algunas niñas indagaban en su pasado, soñaban con

²¹ Las niñas muy femeninas, se construyen universalmente como heterosexuales especialmente cuando se aproximan a la adolescencia. En oposición a la niña muy femenina está la figura de marimacho, siendo un gran peligro, al menos en las niñas mayores, ser vistas como lesbianas en oposición a las niñas femeninas que serán heterosexuales. (traducción propia).

novios, hablaban de sus novios, lo que hiciese falta para demostrar su heterosexualidad, al tiempo de que estaban preocupadas porque alguien pudiese dudarlo. Además, aquellas niñas que tenían novio ostentaban una posición de poder en el aula. En conclusion, era fundamental *“it seemed, were heterosexual performances in the construction of and investment in a “proper” femininity”*²² (p.315).

Respecto a la relación con los niños, según Hauge (2009), es interesante mostrar cómo en la lucha de las niñas por construir una apropiada feminidad heterosexual su relación con los niños se va viendo afectada. De modo que cuando las niñas están en los primeros cursos de primaria juegan, de forma habitual, con sus compañeros; sin embargo, esta relación se va distanciando gradualmente hasta ser casi nula cuando llegan a la educación secundaria.

Asimismo, las niñas también cambian en sus relaciones, se forman “bandos” dentro de las aulas. Estos bandos están relacionados con las relaciones de las niñas con los chicos y también con la manifestación corporal de determinados atributos estéticos. Así están, por un lado, las niñas que se preocupan de gustar a los niños y quieren tener novio, utilizan ropa “a la moda”, se maquillan y se preocupan de que su aspecto sea atractivo y, por otro lado, las niñas que detestan pensar en novios y siguen con ropas infantiles o no tan llamativas. El ejemplo lo expone Hauge (2009), con las palabras de una niña de 12 años quien se empeña en señalar la gran distancia entre ella, sus amigas y las chicas populares: *“considers girls have boyfriends as improper, and constrasts herself and her friends to “the popular girls who are crazy about boys”*²³ (p.303).

Además, Hauge (2009), explica cómo las niñas que participaron en su investigación y que no aceptaban la heteronormatividad en los últimos años de primaria (consideradas Tomboy por el resto de compañeros y compañeras) transformaban radicalmente su imagen y su relación con los niños (ahora novios), de manera que acababan convirtiéndose en “una más” (“girly”) en la etapa de secundaria. Quizá como explica el autor, *“may be seen as a way of resolving tensions that become even more prevalent when positioned as adolescent since hetero-sexualising discourses render it more difficult to maintain a subject position as “un-hetero-sexualised” girl”*²⁴ (p.304).

²² Se contempla la conducta heterosexual como la forma correcta de construir la feminidad (Traducción propia).

²³ Consideran a las chicas con novio como inapropiadas y en contraste con ellas mismas y sus amigas, las chicas populares están locas por los chicos. (traducción propia).

²⁴ Puede verse como una forma de resolver las tensiones que se vuelven aún más importantes cuando se posicionan como adolescentes, ya que los discursos heterosexualizantes hacen que sea más difícil mantener la posición de sujeto como una niña no heterosexualizada. (traducción propia).

En suma, de este apartado podemos concluir que la influencia de la heterofeminidad dominante tiene que ver, como asume Kehily (2012), con la sexualización del cuerpo femenino como característica de la cultura consumista abusiva que se extiende a través de la publicidad y el marketing. En este contexto, es difícil para las niñas y adolescentes escapar de un discurso heteronormativo que les es transmitido desde diferentes agentes de socialización (familia, escuela, medios de comunicación).

2.4. La ropa y otros atributos en la construcción de las feminidades

Para comenzar el epígrafe queremos señalar que los contactos físicos, las expresiones de afecto y las posturas corporales, junto con la vestimenta, los accesorios, el peinado –es decir todo lo que Goffman (1997) llamó “la gestión de la apariencia”- se presentan en su conjunto como un recurso fundamental de distinción social y sexual. Así pues, como se ha venido explicando en epígrafes anteriores, la ropa y la feminidad son algo inseparable en la sociedad actual. Para Kehily y Nayak (1996), las chicas construyen y negocian sus feminidades en la escuela a través del empleo del maquillaje y la customización del uniforme. Otro ejemplo es el que proponen Renold (2000) y Youdell (2000), afirmando que las niñas se presentan ante los demás como objetos de deseo masculino, transmitiéndoles deseabilidad sexual.

De igual manera, las chicas que ostentan una feminidad hegemónica amplifican su heterosexualidad presumiendo de tener novio (Renold, 2000) o dirigiéndose despectivamente hacia otras chicas que no encajan con su idea de entender la feminidad (Youdell, 2000). Como podemos comprobar en estos dos últimos casos, las estrategias que emplean las chicas para validar su feminidad son muy parecidas a las empleadas por los chicos para asentar su masculinidad. En este sentido, Renold (2000), descubrió que el estilo de vestir, el tipo de ropa que las niñas utilizan, las marcas que usan actúan como elementos que marcan las diferencias entre las niñas, actuando como símbolos estereotipados de la feminidad hegemónica.

Así la importancia de la moda y la vestimenta como elementos diferenciadores entre las distintas feminidades se pone claramente de manifiesto en el estudio etnográfico de Renold (2000). En dicho estudio algunas niñas apuntaban su rechazo hacia la moda (“flirty-fashion”) prefiriendo ropa cómoda antes que ropa de “putilla” (“tarty”), término que usaban para denominar el estilo de algunas de sus compañeras. Estas chicas rechazaban la idea de que sus cuerpos fuesen objeto de deseo heterosexual. A través de la ropa, de su forma de vestir alternativa a la de la mayoría de la clase (“girlie”) defendían o se resistían a asumir ese tipo de feminidad hegemónica. No obstante, estas niñas pagaban un precio

importante por llevar “ropa de chico”, pues eran denigradas y consideradas “no-niñas”, raras o directamente se les llamaba “chicos”.

No podemos olvidar que las niñas consideradas femeninas o hiper-femeninas tienen una estética estereotipada. Allan (2009) apuntó que la cualidad primordial que define este estilo es el exceso del color rosa en sus prendas, brillos, volantes y el uso de abundante maquillaje. Para esta autora, a través de la ropa niños y niñas son rápidamente diferenciados y bien clasificados dentro del grupo, por esa razón quienes no cumplen la norma del vestido están transgrediéndola y, en este caso, las niñas serán marcadas como marimachos (“tomboys”).

Pero la explicación de que las niñas tengan en su imaginario qué deben ponerse para ser femeninas podemos relacionarlo, como ya se mencionó en epígrafes anteriores, con el mundo de la televisión y el entretenimiento musical. Estos medios reflejan y refuerzan el discurso cultural de la masculinidad y la feminidad dominante, descrito por Judith Butler (1993) como hegemónica heterosexualidad. Esto tiene su máximo exponente en las hyper-comercializadas estrellas del pop o “celebrities”. El mundo del pop no se opone, más bien, apuesta por vender o potenciar la hyper-heterosexualidad femenina a través de la imagen hyper-sexualizada de las mujeres. Ante la pregunta de por qué quieres ser como esa chica, la mayoría de niñas eligen la apariencia física como primera razón.

La importancia de la ropa traspasa, como se viene mostrando, la diferencia entre niños y niñas, porque además clasifica y separa a las niñas, y se convierte en un importantísimo elemento diferenciador dentro de la escuela. Así pues, para Hauge (2009), algunas niñas se distancian en el patio de juego de aquellas otras niñas que llevan ropa ajustada, considerada “a la moda” por desaprobar, despreciar esa forma de vestir poco “decente” para ciertos grupos.

Allan (2009) añade que la forma de vestir no solo diferencia a las niñas “tarty” de niñas “decentes o infantiles”, sino también distingue a las niñas según su clase social, es decir, a través de su ropa algunas niñas intentan diferenciarse de sus compañeras de clase obrera que viven en barrios con altos índices de marginación. Así, se indica que: *“yeah, you are a tart if you wear those earrings and short skirts and stuff. It looks really common...my Mum says it looks as though you have been properly looked after! It is really townie!”*²⁵ (p.154).

²⁵ (...) Sí, tú eres una putilla si te pones esos pendientes y esa falda corta y esas cosas. Esos modelos son muy vulgares...mi madre dice que después de observar a estas chicas le parece realmente una forma de vestirse muy pueblerinaj. (traducción propia).

De igual manera, en las investigaciones llevadas a cabo por Kehily (2002), Youdell (2006), así como por Renold y Ringrose (2009, 2010), se aprecian verdaderas situaciones de bullying, especialmente de unas chicas a otras a causa de su ropa y de las connotaciones que ésta tiene respecto a la idealizada feminidad. En este sentido mostramos, a continuación, un fragmento discursivo entre dos chicas del estudio etnográfico realizado por Renold y Ringrose (2010, p. 586):

“Carrie: I’m not being horrible but have you seen Trudy’s skirt, it’s her five year old sister’s’ and it’s like up here (draws an invisible line well above her knee) ... when she bends down you can see her bum ... some people say she’s a tart”

“Faiza: At one stage Katie was dressing up in skirts the length of her knickers dressed like that, with like nothing there and she would be all really weird, in other words, she made herself small. It was like, O she walked past a boy and she goes, ‘O he fancies me’”²⁶

Para algunas autoras como Duncan (2004) o Bright (2005) esta forma de control de la jerarquía y el poder femenino, así como de la heterosexualidad que aparece entre las niñas no siempre es considerada por el profesorado como bullying, por no aflorar la violencia física. Pese a ello nuestra opinión es que sí es una forma de ejercer una violencia verbal que puede ser más ofensiva y perniciosa que la violencia física.

Lo que las niñas hegemónicas consideran “normal” es preocuparse por cuestiones tales como el maquillaje, la moda y los novios, y la oposición a esto se percibe como “anormal”. De este modo, la clasificación entre iguales como normales y anormales o excluidos e incluidos llega hasta tal punto que Epstein y Johnson (1998) apuntan que las niñas víctimas de abuso tratan de escapar de ser vistas como objetos sexuales a través de la vía académica y algunas chicas sienten compensada su “falta de atractivo sexual” con sus logros personales.

En esta línea Tomassini (2015) recoge los testimonios de un grupo de niñas que se declaraban como “amigas” pero que se burlaban de una compañera por su apariencia física y la calificaban de “rara” y “lesbiana”. Los signos más visibles en su presentación personal eran el uso de ropa amplia y raída, así como de zapatos que parecían quedarle grandes. Por estas razones algunas de sus compañeras la tachaban de “desfasada”. Esta niña no se

²⁶ Carrie: “No estoy siendo mala pero tú puedes ver la falda de Trudy que es de su hermana mayor y le gusta llevarla así (dibuja una línea imaginaria por encima de las rodillas)...cuando se agacha puedes verle las bragas...alguna gente dice que ella es una putilla”. Faiza: Katie llevaba un vestido a la altura de sus bragas, se vestía así con ropa pequeña y le gusta pasar delante de los niños y decir ¡Oh les gusto!” (traducción propia).

maquillaba ni cuidaba el peinado, razón por la cual le decían “vieja maltratada” en alusión a su cabello. Al mismo tiempo, esta niña criticaba duramente a sus compañeras por su excesivo interés por la apariencia física y por cómo se comportaban en la escuela.

No obstante, en concordancia con lo referente a la presión del grupo de pares, Currie (1999) describe cómo las niñas de su estudio afirman que las revistas de moda tienen poca influencia en la elección de qué llevar puesto. De modo que manifiestan el gran esfuerzo que realizan por tener una imagen que, por un lado, exprese su individualidad pero que, por otro lado, sea un signo de pertenencia a grupo cultural dominante en su clase. Es decir, las niñas viven en la contradicción de expresar su individualidad y mantener la pertenencia al grupo.

En la misma línea, debemos resaltar el trabajo de Willet (2008) en el que las niñas explican cómo necesitan sentirse seguras de sí mismas y confortables con la ropa que llevan, *“because if you just copy someone else and don’t feel comfortable, you’re not really yourself”*²⁷. Para estas niñas la ropa es un elemento esencial de su personalidad, en este caso la tendencia era hacia un estilo deportivo, eso sí, prácticamente todas las niñas compraban su ropa en las mismas tiendas. Por esta razón, la forma de vestir de las niñas del grupo era muy parecida y poco singular, por más que ellas creyesen que tenían un gusto particular y único. En este grupo las niñas hegemónicas afirmaban sentirse estúpidas al ponerse faldas cortas o el estilo más provocativo, indicando que este estilo no era para ellas. Del estudio de Willet (2008) se puede concluir que este grupo de niñas hegemónicas era distinto porque no exhibían los rasgos propios de la hiperfeminidad heterosexualizada. No obstante, estas chicas manifestaban otros atributos propios de la feminidad hegemónica y eran ellas las que marcaban un estilo al que debían acomodarse el resto de compañeras para poder encajar dentro de su grupo o simplemente no ser marginada.

Así pues, las llamadas subculturas dentro del aula, los grupos o tribus se diferencian por su forma de vestir, a través de elementos como la ropa o los zapatos (las deportivas que utiliza, la marca, la forma...). De este modo pueden distinguirse los grupos sociales conformados a partir de una amalgama de variables tales como, por ejemplo, la clase social, la etnia, el género o la edad. En suma, podemos concluir este epígrafe mencionando que *“(...) la clasificación estética del mundo supone una permanente tensión y negociación respecto a cuáles identidades son susceptibles de ser visibilizadas legítimamente, y cuáles se transforman en diferencias u otredades. Porque las prácticas del vestir, en tanto discurso*

²⁷ Porque si solo copias a otra persona y no te sientes cómodo, no eres realmente tú mismo. (Traducción propia).

estético, hacen referencia a la comunicación y clasificación social de los cuerpos generalizados, haciéndose inteligibles en términos identitarios para la mirada de la sociedad” (Zambrini, 2004, p.144).

2.5. La construcción de “otras feminidades” en el contexto escolar

Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, desde el feminismo postestructuralista se indica que el proceso de construcción de la identidad de género es un proceso complejo y frágil, de forma que varones y mujeres oscilamos constantemente entre el mantenimiento de la categoría género y los intentos por resistirnos o trasgredir dicha categoría. Aun así, no todas las feminidades gozan del mismo valor en el contexto social, lo que permite reconocer la existencia de las denominadas como “otras feminidades”.

Las investigaciones llevadas a cabo en España por Susinos, Calvo y Rojas (2009) son relevantes puesto que se puede observar cómo las niñas describen la feminidad, lo femenino como excelente, otorgándole al género femenino atributos tales como: amistosas, sociables, vergonzosas, espontáneas, etc. Éstas son, sin duda, todas las cualidades necesarias para adquirir, más tarde, el rol tradicional de mujer dedicada a las tareas del hogar, cuidados familiares y educación de los hijos e hijas. Estas cuestiones están totalmente relacionadas con la división de géneros y la jerarquía de funciones, así como con el valor social y económico que cada sexo tiene en la sociedad (Amorós, 1995). No obstante, estas descripciones femeninas de la feminidad hegemónica tienen importantes consecuencias, pues una de *“las primeras barreras para la participación social de las niñas son algunas de las características de la hegemónica subjetividad femenina, porque con su aparición se coartan las aspiraciones de las niñas que se ven subordinadas a un plano secundario y a formas de dependientes de vivir en el mundo”* (Susinos, Calvo y Rojas, 2009, p.105).

En el mismo sentido Subirats (1999) o Tomasini y Bertarelli (2014) advierten que las experiencias escolares de las niñas y las jóvenes han recibido, no pocas veces, un tratamiento homogeneizador; es decir, ha predominado una mayor preocupación por analizar los efectos de la escuela sobre las jóvenes como conjunto (socialización genérica) que en explicar sus diversos modos de agencia en la construcción de distintas feminidades. Por todo ello, debemos concluir que los procesos identitarios juveniles poseen múltiples transacciones y negociaciones a través de una compleja red de interacciones sociales. Se habla así de identidades múltiples y situaciones que emergen en distintos escenarios de

interacción en un mismo ámbito escolar, en donde las normas de género pueden ser reforzadas, atemperadas, resignificadas o subvertidas (Tomasini y Bertarelli, 2014). Así, se han observado diversos posicionamientos de género en las jóvenes que no son estables necesariamente, sino que pueden ser situacionales y que no se deben leer en clave de contradicción.

En suma, la escuela, como ya se ha venido mostrando, es una institución disciplinaria que regula, vigila y controla los cuerpos y las identidades desde la norma heterosexual (Robinson, 2005). Pero estos procesos de regulación se dan hoy en un contexto histórico donde diferentes debates atraviesan la escuela desde discursos sociales y culturales más amplios, como las múltiples formas de vivir el género y la sexualidad, el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, el matrimonio o el lugar de la mujer (Molina, 2012). Así cada centro educativo construye posicionamientos provisorios que operan como una orientación axiológica para las relaciones juveniles.

En este contexto, y sin lugar a dudas, el trabajo realizado por Emma Renold merece un lugar importante puesto que analiza, desde el feminismo postestructuralista, la construcción de las identidades femeninas no hegemónicas en la escuela primaria. Pues bien, Renold (2000) reconoce las dificultades de las niñas para resistirse a las categorías de género, pues la mayoría de ellas se adecuan al estereotipo. En este sentido, la relación entre la práctica de la hegemónica feminidad y las relaciones de poder entre las chicas es complicada, pues la práctica de la feminidad a menudo combina elementos de acomodación y de resistencia a las normas hegemónicas en el mismo acto.

Para ejemplificar el complejo proceso que se gesta en la construcción de las identidades femeninas, Francis (2010) expone el caso de una niña descrita por el resto de sus compañeros y compañeras como buena en las materias de clase, bromista, franca, segura de sí misma, fuerte, etc., todas ellas “virtudes asociadas a lo masculino”. Pero, al mismo tiempo, esta niña tenía un aspecto muy “femenino” que le permitía reivindicar su feminidad y su heterosexualidad, al tiempo que hacía comentarios homófobos contra los chicos “afeminados”. Por tanto, esta contradicción entre el uso de recursos que trasgreden la categoría femenina hegemónica pero, al mismo tiempo, la puesta en acción de otros acomodados al patrón hegemónico ilustra la “heteroglosia” de género presente, posiblemente, en muchos comportamientos de género.

No obstante, no podemos dejar de afirmar que la construcción social del género va en la línea que apuntan muchos autores y autoras que están trabajando sobre la infancia de las niñas y que señalan que son el atractivo físico y la apariencia estética atributos

suficientes para alcanzar el éxito y el poder, siendo estas características necesarias y deseables si pretenden ser “populares” y tener una posición de poder en la escuela (Read, 2011). De igual forma, en los estudios realizados por Meyer (1987) se afirma que la competición por la popularidad dentro del grupo de iguales es una preocupación que tienen las chicas desde que comienzan en la educación secundaria. Y, a tenor de los resultados que presentaremos en la presente investigación, esa obsesión y competición por la popularidad también se extiende al ámbito de la escuela primaria.

En este sentido, nuevas investigaciones como las de Tomasini y Bertarelli (2014), muestran la existencia de prácticas de diferenciación y jerarquización en las estudiantes, en las que muestran estrategias para distinguirse unas de otras. En el caso de su estudio, dichas prácticas son luchas por posicionamientos de género a través de distintas situaciones de la vida social en la escuela donde construyen versiones diversas del ser mujer y disputan la legitimidad de tales versiones. Desde esta perspectiva, las identidades femeninas son plurales, situacionales y dinámicas. Las identidades de género son contempladas como un *hacer* que se aplica tanto a los comportamientos acordes a las normas, como las resistencias a las mismas, aunque en cada caso el individuo actúa a riesgo de ser juzgado de acuerdo con esas normas.

En otro orden de cosas, también queremos indicar que hablar de feminidades y escuela es, sin duda, hablar de deporte, puesto que marca, de forma intensa, la vida escolar. En el ámbito que nos ocupa en este epígrafe, el deporte actúa como elemento diferenciador entre los distintos tipos de feminidades. Como ya se ha visto en epígrafes precedentes, las actividades deportivas, especialmente el fútbol, son consideradas terreno masculino, desarrollando y multiplicando los valores tradicionales asignados para este género y donde las niñas están vetadas. Por tanto, ser niña y deportista suele significar una feminidad diferente a la hegemónica, empezando por el carácter marginal respecto a otras feminidades. De este modo, el deporte ha significado que muchas de las niñas que lo practican sean cuestionadas, puesto que la relación “natural” entre el cuerpo masculino y el deporte excluye, por definición, el cuerpo femenino y sus valores, tal y como explican Rodríguez y Ramírez (2010).

En suma, las niñas y mujeres deportistas han tenido que hacerse un sitio y apropiarse de las características de una actividad que siempre las ha considerado inadecuadas y que ha negado su participación con un ser y estar femenino propio de ellas y no en contraposición a un ser y estar masculino. Desde esta perspectiva, para algunas feministas del deporte como Theberge (2000), los deportes son actividades donde las niñas han de

negociar una nueva identidad de género, donde llegan a ser realidad unas nuevas formas de entender el cuerpo femenino y la feminidad de las mujeres.

Al mismo tiempo, *“está aceptación de nuevos cuerpos femeninos e identidades femeninas ... tiene un límite, que es que las mujeres deportistas solo pueden transgredir las fronteras del género, si en cierta manera después lo corrigen, es decir, si muestran de manera explícita que adoptan la feminidad normativa y, por supuesto, la heterosexualidad correspondiente”* (Rodríguez y Ramírez, 2010, p. 893). En este sentido, las chicas participantes en la investigación de Wright y Clarke (1999), que practicaban Rugby de forma profesional salían del vestuario siguiendo los cánones femeninos dominantes, es decir, con tacones, faldas cortas y maquillaje. Otras chicas manifestaban sentirse incómodas o, incluso, cuestionaban sus entrenamientos porque desarrollaban un cuerpo demasiado musculoso. En suma, estas chicas estaban preocupadas por dejar de tener un aspecto hegemonicamente femenino y por estar sometidas al juicio (“marimachos”) de sus pares, especialmente de las otras niñas.

Dicho esto, podemos afirmar que el contexto escolar empuja a muchas niñas a querer encajar con el grupo de iguales, por lo que imitan las acciones de las niñas más populares de la clase. Así, las niñas consideradas por el resto de la clase como más “femeninas” son aquellas que opinan que jugar en el recreo es cosa de niñas pequeñas, jugar al fútbol o baloncesto es cosa de niños o de “tomboys” (marimachos), al tiempo que declaran que *“we just walk and we talk”*²⁸ (Paechter y Clark, 2010, p.321). De esta forma, las chicas populares entienden que la imagen de la niña/adolescente que se considera realmente femenina es aquella que pasa el tiempo de recreo paseando alrededor del patio, charlando del brazo de otras niñas, mientras que el resto de niñas son consideradas unas “raritas”.

Así pues, la feminidad pasiva de las niñas se construyó centrada en mantener la superioridad de las niñas populares. Éstas tienen claro que para formar parte del grupo de “cool girls” deben ser pasivas, ese será el “precio” a pagar por formar parte de esa importante pandilla: *“to be popular a girl you have to be like all girly and pretty and stuff”*²⁹ (Paechter y Clark, 2010, p. 322). Y es que como explican Kehily, Mac an Ghaill, Epstein y Readman (2002), los grupos de niñas a quienes les gusta jugar de forma activa van, poco a poco, abandonando esta actividad. Por un lado, por las intimidaciones de los niños en el patio y, por otro, por la presión de sus compañeras más influyentes. Las autoras explican

²⁸ Nosotras solo caminamos y hablamos (Traducción propia).

²⁹ Para ser popular una niña tiene que parecerse a todas las demás y ser preciosa y cosificada. (Traducción propia)

cómo algunas de estas niñas llegan a esconderse de sus compañeras para jugar, utilizando los patios traseros o las zonas poco utilizadas del espacio lúdico.

No podemos obviar que, como confirma Krasten (2003, citada en Paechter & Clark, 2007, p.330) *“playgrounds are the first arenas in which girls and boys learn to negotiate their behavior in public”*³⁰. Es decir, empiezan a construir y establecer sus identidades en relación con sus pares y el espacio en el que habitan. Estas situaciones significan que muchas niñas construyen sus feminidades bajo la presión de agradar al resto del grupo porque se les exige un tipo de conducta pública que condiciona la construcción de su identidad femenina.

En suma, podemos observar que queda claro que las niñas deben renunciar tanto al juego activo en el patio del colegio como, en muchas ocasiones, al deporte profesional y a su propia personalidad si desean formar parte de su grupo de iguales. En este sentido, son interesantes las aportaciones de Bosch, Ferrer y Alzamora (2006), quienes apuntan que a las niñas se las socializa para la reproducción y para permanecer en el ámbito privado, además de para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal. Así pues, la presión a la que las niñas se ven sometidas dentro y fuera de la escuela contribuye, de forma radical, a la homogeneización de las feminidades. De ahí la permanencia de los estereotipos y los roles de género que parecen perpetuarse en el tiempo, ralentizando los cambios hacia la equidad entre sexos y la heterogeneidad femenina.

³⁰ los patios de recreo son los primeros espacios donde las niñas y los niños aprenden a negociar su conducta en público (Traducción propia).

CAPÍTULO III: LOS CONTEXTOS DE INTERACCIÓN ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

LOS CONTEXTOS DE INTERACCIÓN ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Como se ha venido exponiendo, todo el proceso de adquisición y consolidación de las identidades de género se establece a lo largo de todo el proceso de socialización, a través de estereotipos, roles; y la consiguiente construcción subjetiva que cada persona realiza con las informaciones de género, dándoles un contenido psicológico propio. Así pues, Zaro (1999) apunta que tales informaciones se sustentan en los agentes socializadores. Además de la familia, la escuela, los grupos de amigos/amigas y los medios de comunicación se ocupan de difundir los contenidos de género psicosociales inseparables de la cultura.

Dicho lo cual, en este apartado de la Tesis Doctoral se analizarán los procesos de interacción entre los niños y las niñas dentro del contexto escolar, así como la influencia que tiene el profesorado, a través de su discurso, en la construcción de los géneros. Además, profundizaremos en las relaciones comunicativas entre los niños y las niñas, explicando cómo utilizan el lenguaje para relacionarse. Por último, se dedicará un espacio muy importante a las implicaciones que tienen el deporte, el juego y, cómo no, la clase de Educación Física en la cimentación del género de niños y niñas en la escuela.

1.- Los procesos de interacción entre niños y niñas en el contexto escolar

Las relaciones de amistad y su relación con la identidad de género generan micropolíticas donde los juegos diarios son formas de subjetividad y de poder. Por tanto, las relaciones en los grupos de amistad y las formas en que se construyen y mantienen bien diferenciados los niveles de estatus, de prestigio de cada uno y cada una, a través de la popularidad que cada persona tenga respecto a los demás (Read, 2008), son de gran relevancia en la construcción de las identidades de género en la escuela.

Así pues, *“membership of a group (or exclusion from it) can greatly inform the construction of “who you are” in terms of identity- both in relation to ones’s own self-identity and how others see you”* (Currie, Kelly, y Pomerantz, 2007)³¹. Para Adler, Kless, y Adler (1992) ‘having someone as a friend is a form of power’, es decir, tener a alguien como amigo o amiga es una forma de poder. De esta forma, la impopularidad y el aislamiento social pueden tener graves consecuencias como el “bullying” y otras formas de violencia. De modo que en la escuela primaria una forma común de discriminar es tratar a alguien de

³¹ “ser miembro de un grupo o estar excluido de algún grupo da detalles muy importantes sobre la construcción de quién eres tú en términos de identidad en función de cómo te ves y cómo te ven los demás” (traducción propia).

“empollón”, “pelota”, “sabelotodo”. Normalmente a estos niños y niñas se les insulta con frecuencia y se les excluye de los grupos.

En este sentido, Read (2009) explica que en la literatura científica se narra cómo los chicos suelen formar grupos de amigos bastante numerosos, mientras que las niñas suelen formar parte de pequeños grupos e, incluso, formar pareja. Desde la postura de la “ideal” construcción de la feminidad hegemónica se argumenta que las chicas en el grupo son más pasivas y poco competitivas, reforzando los comportamientos de acomodación al rol femenino hegemónico.

Igualmente, es interesante apuntar cómo los niños y las niñas tienen una enorme conciencia de las relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres. Así, cuando se discute el problema del poder en el aula, unos y otras pueden definir claramente las características de la persona con poder. Como ejemplo a esta situación tenemos la respuesta del alumnado del estudio de Read (2008), ante la pregunta ¿conoces a alguien con poder? Así, primero lo asociaban a personas de la televisión o los dibujos animados (Transformers, Power Ranger, etc.), así como a docentes o personas de la familia. Cuando se les pidió que dibujasen a alguien poderoso normalmente lo que dibujaban eran hombres altos. Al mismo tiempo, las niñas asociaban el poder con los “abusones” y dibujaban chicos altos y a las víctimas que siempre eran niñas.

Por otro lado, la perpetuidad del modelo dominante de la hegemónica “feminidad” (para chicas) y “masculinidad” (para chicos), también denominada por Judith Butler (1993) “heterosexualidad” hegemónica”, tiene como factores de influencias, además de los grupos de iguales, los intereses comerciales, a través de la televisión, el cine y la música donde se nos presenta la imagen de las más populares “celebrities” reforzando y manteniendo esa hegemonía.

Por su parte, Lowe (1998) considera que es el poder el problema central de las malas relaciones y las dinámicas que se establecen entre los chicos y las chicas. Para Paechter (1996), el poder se entiende como la aceptación por “sentido común” de las dinámicas en las relaciones de la vida diaria entre mujeres y hombres, inherente a toda la actividad social como parte inmodificable de nuestra existencia. En línea asimilar, el trabajo de Francis (1997a) apuesta porque las identidades de género son construidas a través de la interacción con los otros, esencialmente en su discurso, y teniendo muy en cuenta la historia de poder entre los géneros del contexto en que se produce dicha interacción.

De este modo, los niños y las niñas utilizan diferentes vías para construir la discriminación sexista en clase. Francis (1997a) cita a Larkin (1994), a Herber (1989) y a Lees

(1993) quienes descubrieron, a través de las entrevistas y la observación participante, cómo las chicas eran sometidas por los chicos a abusos físicos y verbales e incluso, en ocasiones, por sus profesores masculinos. Herber (1989) argumenta que esta conducta por parte de los chicos es comúnmente ignorada o simplemente trivializada por sus docentes. Esta respuesta por parte de sus maestros lo que consigue es incrementar y perpetuar esas conductas y provoca que las chicas tengan conductas controladas y reguladas por los chicos.

Por otro lado, los niños y niñas ven y escuchan alternativas a las posturas dominantes, como afirman Davies y Banks (1992), pero no las toman como propias, ellos y ellas creen que su postura, su discurso, el dominante, es el correcto. Aunque aún podrían incorporar otros discursos a sus vidas, es difícil porque tienen el patrón dominante dentro de cada trama de cada argumento dando sentido y manteniendo la estructura social establecida.

Dentro de las relaciones que se establecen entre niños y niñas en el aula debemos hablar del sexismo, una forma más de relación asumida como “norma” por gran parte del profesorado y del alumnado. Así, algunos de los niños y las niñas no saben con certeza qué son prácticas o conductas sexistas y, por tanto, no saben si las reciben o las practican. Francis (1997a) cita a Short (1993) quien apunta que algunos niños repugnan el sexismo en su discurso, pero luego tienen comportamientos sexistas en la escuela. En este sentido, Walkerdine, citada por Francis (1997a), aporta otro dato interesante a la investigación sobre las prácticas sexistas en la escuela, certificando que los niños pueden mostrar su sexismo incluso contra las maestras en determinadas ocasiones de conflicto, llegando a insultarlas con el mismo adjetivo y esencia que a sus propias compañeras.

Así pues, la inferencia de Francis (1997a) es que los niños y las niñas no tienen una idea demasiado clara sobre el sexismo o bien no entienden su significado. Por tanto, muchos niños y niñas construyen su identidad entre prácticas sexistas sin saber e infiriendo que son aceptables, “normales”. En este sentido, en el estudio realizado por Francis (1997a), los chicos se quejaban de racismo y de acoso escolar pero no de sexismo, quizá porque pierden su posición de “macho” dentro del grupo de iguales, de modo que no resulta aceptable reconocer que las chicas les tratan mal o abusan de ellos, por eso parece que el sexismo va siempre en una sola dirección.

Asimismo, del estudio realizado por Lees (1993) se concluye que las chicas estaban en inferioridad a la hora de responder a los insultos de los chicos y castigar su actitud por la falta de conocimiento de palabrotas que hicieran referencia a los chicos, es decir, la mayor parte de insultos que conocían eran para “meterse” con las chicas pero apenas había

ninguno específico para insultar a un chico. Por tanto, tienen dificultad para responder a los abusos. A modo de ejemplo, en el estudio de Lees (1993) las niñas explicaban que los niños podían “meterse” con ellas porque se creían más fuertes físicamente. Los niños también mantenían que ellos eran más fuertes y musculosos, además de hacer constar que ellos nunca jugaban a “cosas de niñas” por miedo al que les llamaran mariquitas o insultos similares que les hacían sentir menos masculinos. También se explica cómo los niños manifestaban lo poco o nada que les gustaba que las niñas jugaran a “sus juegos” ya que preferían jugar solo con niños.

En este sentido, y según revela Francis (1997b), en las escuelas de primaria la forma de sexismo más relevante entre los alumnos y alumnas es el que se manifiesta a través de la palabra, del insulto. Si bien también debemos dejar constancia de que existe violencia física de niños contra niñas, siendo ésta otra forma de violencia frecuente que se recogió en todas las escuelas en las que realizó su estudio. Así, por ejemplo, una de las niñas describe cómo alguno de sus compañeros le pegó en el estómago y le lanzó una silla. La niña comentaba que ese compañero tenía muchos problemas con las niñas. Otra niña contó cómo un compañero le dio un golpe en la cabeza tirándola contra la pared y cuando ella llamó al maestro, solicitando ayuda, el compañero le propinó un puñetazo.

Asimismo, debemos indicar que un lugar destacado de aparición del sexismo, es el mundo deportivo, especialmente en los gestos utilizados en el deporte. En este sentido, las niñas expresaban, en el estudio de Francis a finales de los años noventa, que el fútbol era un deporte de chicos y que la comba era un juego para las niñas, la única explicación era que solo las niñas lo practicaban. Los niños comentaban que ellos nunca jugaban en clase a ser los cocineros porque los chicos no cocinaban. Igualmente, algunas niñas contaban que ciertas compañeras odiaban a los niños y si les tocaban por accidente se iban deprisa a lavarse las manos. Una de esas niñas definió el sexismo como: “cuando una niña odia a un niño y viceversa, yo los odio”. En el apartado de resultados de la presente Tesis Doctoral veremos, con frecuencia, expresiones de este tipo verbalizadas por las niñas de nuestro estudio etnográfico.

En este sentido, Francis (1997a) aporta el dato de que el 80% de las chicas y el 60% de los chicos de su investigación declararon ver conductas sexistas en su escuela de primaria. Asimismo, tres cuartas partes de las niñas reconocieron sufrir algún tipo de abuso sexista en la escuela. Así pues, el género es comúnmente una fuente de discriminación y esta discriminación normalmente es de los niños sobre las niñas. Al analizar los cometarios de los niños y las niñas en diversos trabajos etnográficos se puede ver cómo la construcción

de sus identidades de género tiene verdaderas consecuencias sociales que se transforman en sexismo y discriminación. Los alumnos y alumnas describen los abusos desde verbales hasta físicos, aunque muchos niños no ven en esas acciones manifestaciones sexistas. Demostrar quién tiene el poder es una forma de reforzar la identidad de género según reitera Francis (1997a). Muchas de las formas de resistirse al sexismo hicieron necesario el enfrentamiento. Todos los insultos, desprecios y agresiones hacia el otro sexo reforzaban la identidad de género de esos niños y niñas, y su relación con las dinámicas de poder dentro del aula.

Finalmente, debemos indicar que la trascendencia de tener en cuenta estas prácticas sexistas en la escuela radica en que dichas prácticas crean y refuerzan la creencia de que las mujeres son inferiores a los hombres y que, por tanto, no deben tener los mismos derechos ni el mismo estatus que los hombres (MacNaughton, 1998).

A continuación, y dada la relevancia del lenguaje en relación al sexismo veamos cómo lo utilizan los niños y las niñas a la hora de relacionarse y en qué manera influye en la construcción de las identidades de género.

1.1.- Las relaciones comunicativas de los niños y niñas en el aula: el uso del lenguaje

Como se indica desde el feminismo postestructuralista, aprender el lenguaje es aprender a constituirse a uno mismo, el lenguaje permite que sea posible el ser social y personal, pero también limita los modos de ser disponibles a aquellos que tienen sentido dentro de los términos suministrados por el lenguaje. En este sentido, también los niños y las niñas utilizan el lenguaje para excluir a los demás, la diferencia es que, por regla general, los chicos utilizan lugares públicos y las niñas un ambiente más privado, lo que produce diferentes efectos en el aula, en palabras de Gallas (1998).

Según esta autora resulta complejo analizar y registrar las manifestaciones a través de las cuales los niños y las niñas comienzan a construir su género. Un caso interesante y poco estudiado de comunicación en el aula es el de la ausencia de lenguaje verbal. En este sentido, Gallas explica cómo se fijó en una niña absolutamente silenciosa que llegó a su clase. Tras una profunda observación se preocupó de estudiar el porqué del “silencio” de las niñas, asunto al que se debería prestar más atención por su relevancia en el proceso de construcción de las feminidades. Respecto a este silencio de algunas niñas, Gallas (1998) señala que nunca ha tenido en sus clases niños silenciosos, sí vergonzosos o tranquilos pero nunca silenciosos. Sin embargo, sí ha trabajado en clase con niñas silenciosas, aunque algunas solamente lo son por un tiempo.

En el discurso, Aguirre Sáez de Eguilaz (2011) advierte que el papel protagonista de los chicos llega, en algunos casos, a la preponderancia y chulería de algunos de ellos, que manifiestan comportamientos condescendientes para con las chicas, a base de risitas, bromas de dudoso o mal gusto, interrupciones constantes a sus intervenciones, comentarios de infravaloración, etcétera. Asimismo, esta autora concluyó en su estudio que el comportamiento verbal de las niñas era muy diferente, en público o no hablaban o lo hacían con timidez, llegando a conclusiones similares a las de Gallas respecto a la actitud silenciosa de las niñas. De esta forma, se mantiene la jerarquización de género que prepara el terreno para las relaciones de dominación-sumisión.

En realidad, las investigaciones que se han realizado sobre la participación en los turnos de interacción en el aula coinciden en indicar que los niños participan más que las niñas. Las explicaciones que la investigación ofrece sobre esta diferencia son de dos tipos: por un lado, se concluye que la mayor participación de los chicos se debe a una preferencia del profesorado por los niños; por otra parte, se afirma que el alumnado varón acapara el tiempo y la atención del profesor o profesora. De todos modos, estas explicaciones no son ni opuestas ni contradictorias, sino que son complementarias. Todo esto permite concluir que, en palabras de Torres (1990), las niñas son invisibles y los niños visibles. La visibilidad se traduce en conductas físicas diversas y llamativas y en manifestaciones verbales.

Estas ideas de Torres (1990), coinciden con las tesis defendidas por Lee (1990) quien señala que en una clase (de nivel universitario) las mujeres, que son mayoría, hablaban mucho menos que los hombres. Estos chicos participaban con toda libertad en los intercambios y se mostraban muy seguros. Sin embargo, las mujeres que intervenían lo hacían con una expresión verbal llena de dudas y con comienzos en falso, también solían introducir sus comentarios con expresiones devaluadoras de sí mismas. Sin lugar a dudas, un estilo de expresión que comunica a los oyentes la falta de confianza del hablante en lo que está diciendo, repercute en su credibilidad. Esta actitud es, sin duda, aprendida desde edades muy tempranas, de ahí la relevancia de tener en cuenta estos estudios.

En este sentido, un modo de analizar la comunicación en el aula es, sin duda, a través de la observación constante del desarrollo de los eventos ordinarios del día a día. Es decir, esos eventos que podemos considerar “triviales” o “prosaicos” y que tienen mucho que ofrecernos a través de la forma de entender o comprender el lenguaje, la cultura y el entorno social. Es decir, observar acontecimientos que rompan la rutina de la clase, puntos de confusión, errores o tropiezos, cada momento de caos, nos da acceso al momento

cuando un maestro o maestra envuelto en su método concreto de trabajo interviene con una determinada intención.

En este contexto, el discurso social de los niños y las niñas entendido como el “cuerpo de acción”, según Gallas (1998), está vivo, crece y, en ocasiones, es incensurable. Los niños y las niñas están siempre intentando dar sentido a la cultura de la clase, mirando a sus compañeros y compañeras, para encontrar su propio camino y definir quien serán o quién quieren ser, estos caminos no siempre les son familiares por eso necesitan y quieren comprenderlo.

Así pues, el discurso es fundamental en la construcción del género ya que a lo largo de la infancia muchos desarrollan conductas, formas de hablar y de comportarse de acuerdo con unos estereotipos convencionales de género. Por ejemplo, es propio del género femenino llorar, mas no de los hombres; es propio de ellos practicar juegos o deportes rudos, y no del sexo femenino. A su vez, el contenido de estos comportamientos y las maneras de hablar varían de acuerdo con la cultura, el periodo histórico, el estatus social, la etnia, la edad y las circunstancias especiales que cada persona haya vivido (Davies, 1994, 1997; Walkerdine, 1990).

Así para Skinner, Valsiner y Holland (2001), las voces con menor poder (niños y niñas) conforman sus identidades o sus propios *self* dialógicamente, a través de la participación continuada con los otros actores sociales. Es decir, se podría afirmar que *“nuestra manera de conocer y darle sentido al mundo, tanto interno como externo, ha estado siempre impregnado del lenguaje”* (Cabrera, 2005, p.50).

2.- La influencia del profesorado en el proceso de construcción de las identidades de género

Los maestros y maestras tienen enormes implicaciones y responsabilidades en los centros escolares, comenzando por la gestión de conflictos, la organización de la docencia, la gestión de los materiales de trabajo, la organización de espacios, la disciplina impuesta en el aula, etc., todos ellos factores de influencia en la construcción de las identidades de género.

Es, por tanto, inevitable comenzar por examinar la relevancia de su actitud ante los conflictos que se generan en el interior del aula. En este sentido, Hauge (2009) indica que muchos de los profesores y las profesoras sondeados en los diferentes estudios, se muestran impasibles ante la presencia de insultos y peleas, siendo común que se reduzcan tales conductas a ser consideradas como algo natural entre chicos y chicas. Evidentemente,

si la actitud de los maestros y maestras no cambia, si no se hace nada para revertir esta situación, las niñas, y algunos niños, pueden ver inútil contar lo que les ocurre y tampoco les puede parecer que se pueda hacer algo, viendo una amenaza para ellas (y ellos) contar o denunciar que han recibido algún abuso. Así, por ejemplo, el mensaje que reciben los niños y las niñas víctimas de sexismo es que no se pueden pelear y que están impotentes frente a su acosador/acosadora (Hauge, 2009). Esta situación ha sido corroborada, con rotundidad, en nuestro estudio y se dará cuenta de este grave aspecto en el apartado de resultados de la investigación.

En otro orden de cosas, los patrones de género respecto a la ocupación del espacio en las escuelas, estudiados por distintas autoras (Alloway, 1995; Epstein, 1995), se repiten en todos los centros. Así, los niños dominan las zonas de materiales de construcción y las niñas dominan el rincón del hogar y, en menor medida, las áreas donde se realizan más ejercicios físicos (Lobato, 2005; MacNaughton, 1998). Así pues, otro de los mensajes que reciben del entorno, de cómo organicen el espacio de juego sus maestros y maestras tiene mucho que ver en cómo los niños y las niñas aprenden y reaprenden los roles de género.

Este aprendizaje tiene relación directa con cómo el profesorado estructura el espacio. En cada rincón el equipamiento les da a los niños y las niñas un claro mensaje estereotipado de género de quién juega en cada sitio y cómo deben jugar. Unos y otras absorben esos mensajes, justo cuando están aprendiendo a pensar, a través de los materiales que están utilizando (MacNaughton, 1998). Los responsables del uso de unos u otros materiales son los docentes, al igual que lo son también de la distribución del espacio en el aula. Por estas razones, los docentes son responsables del envío de mensajes estereotipados de género.

Otro dato interesante respecto a la labor del profesorado en la trasmisión de estereotipos sexistas es que las maestras y maestros dedican más atención a los niños que a las niñas. En este sentido, Karen Gallas (1998) afirma que los chicos demandan más atención que las chicas quizá por su inquietud o peor comportamiento. Sea como sea, para los maestros y las maestras estas conductas son parte de la vida de la clase, asumiéndose como comportamientos normales. En este sentido, y para evitar esta desigual atención y/o participación en el aula, Thorne (1993) asevera que las actividades colectivas de niños y niñas trabajando conjuntamente deben tener un peso específico muy importante en el desarrollo de la vida escolar.

Además, en la investigación llevada a cabo en Asturias por Rodríguez y Torío (2005), las maestras destacaban que las niñas tenían interiorizado el papel social prototípico de la

feminidad hegemónica, aprovechando las condiciones que ofrecía la escuela para poner en marcha las técnicas discursivas y conductuales que las harían más efectivas en el desempeño de ese papel. Asimismo, las docentes matizaban que las niñas solían jugar a ser mamás, a cuidar de las muñecas e, incluso, también les gustaba representar el rol de mujeres embarazadas, como si estuvieran ensayando para algún rol futuro que tendrán que desempeñar.

Esta investigación mostró, a través del discurso de las docentes, cómo, sin duda, las maestras asociaban, de forma inconsciente, el hecho de ser mujer con la maternidad, ayuda y cuidado y con el disfrute de la niña cuando realizaba este tipo de acciones. Igualmente, afirmaban que ante la aparición de este tipo de conductas las niñas eran reforzadas de forma positiva, algo que promovía que se siguiera realizando este rol por parte de ellas. En este sentido, resulta paradigmático que cuando algún niño realizaba este tipo de acciones las maestras se sorprendían y comentaban: *“van a comedor, les ponen los baberos, algunas veces dejan las profesoras que les den de comer un poco. Están encantadas. Hay algún niño, pero normalmente son niñas... Porque las nenas...son muy maternales...solamente hubo un caso y que nos extrañó, que lo habíamos comentado, el P. aquel, que hacía él el papel de papá, porque tenía una compañera pequeñina, ... más menudita, entonces él iba de protector ... De hecho, si un niño lo hace, te llama la atención. El P. mío, que es así muy bueno, ayuda a todos, ya estás como diciendo, -¡madre! P.-. Que no, que los niños pasan de esas cosas”* (Rodríguez y Torío, 2005, p.482).

Como podemos observar en el fragmento discursivo las docentes se extrañan si algún niño varón manifiesta comportamientos propios de la feminidad hegemónica, comportamientos que no son ni alentados ni promovidos a través del refuerzo positivo. Así, las maestras esperan de niños y niñas conductas y actitudes determinadas, esperan “ver lo esperado”, de lo contrario las conductas son vistas como “en el género equivocado”. La conclusión a la que llegaron estas autoras es que *“no se dan a los niños y a las niñas cortapisas para que se comporten más allá de los límites que se establecen para cada uno de los géneros. Sin embargo, su actuación no va más allá ya que, con muy poca frecuencia se estimula a niños y niñas a comportarse de formas distintas a las marcadas por los estereotipos sociales”* (Rodríguez y Torío, 2005, p.483).

De acuerdo con Peña y Rodríguez (2002), las “identidades de género no esquemáticas” no abundan puesto que los adultos, también el profesorado, transmiten a los niños y niñas patrones de género que, gracias al vínculo emocional que mantienen con ellos y ellas, refuerzan y premian los comportamientos esperables de género y que, por

tanto, se ajustan a sus expectativas. De tal forma que las maestras, al menos quienes participaron en la investigación de Rodríguez y Torío (2005), ante los comportamientos estereotipados que manifestaban sus estudiantes optaban, en la mayoría de los casos, por no hacer nada, se les dejaba hacer y comportarse como ellos y ellas “querían”, sin realizar ninguna acción para introducir otras posibilidades de construirse como sujetos femeninos o masculinos. Desde esta perspectiva, la “no intervención” promovía la reproducción de los dualismos y los roles de género. Los niños y las niñas, si no se interviene de forma consciente para favorecer la aparición de feminidades y masculinidades no hegemónicas, terminarán por hacer aquello que se ha tipificado como adecuado para cada género.

En otro orden de cosas, Morgan y Dunn (1998) hacen constar que las investigaciones realizadas en los años ochenta y noventa ya constataban la existencia de un currículo oculto donde se confirmaba el trato diferencial del profesorado sobre los niños y las niñas, valorando o esperando cosas diferentes, según el sexo, sobre un mismo comportamiento.

Además, también debemos indicar que la actitud del profesorado también juega un papel fundamental en los éxitos y el rendimiento académico. Flores (2007) habla de la relevancia de las interacciones pedagógicas del profesorado, es decir, los modos de acercarse y comunicarse con uno u otro sexo. Esta interacción diferenciada afecta al alumnado cuando se valoran los logros académicos con parámetros distintos para niños y niñas, existiendo tendencias a valorar a los alumnos como más inteligentes y capaces que las alumnas. Los desempeños de estas últimas son minusvalorados, lo que excluye a las niñas de una auténtica valoración de sus capacidades y potenciales.

La diferencia respecto a niños y niñas también se ve fuertemente reflejada en el sexo del docente. Así Martino y Pallotta-Chiarolli (2006) afirmaban que los profesores masculinos, a través de lo que ellos denominaron “rollo del poder”, estigmatizaban, en cierto modo, el comportamiento femenino de algunos chicos o la homosexualidad de sus alumnos, refiriéndose a ellos como sujetos que no eran normales. Es más, en ocasiones, el profesorado masculino hacía abuso de su poder por la condición de ser hombres.

En esta misma línea, Skelton (1997, 2000) aporta cómo el profesorado masculino de educación primaria alienta las diferencias tradicionales de género entre el alumnado. Esta autora constata el discurso sexualizado de los docentes, insistiendo en la imagen heterosexista que transmiten a los y las escolares. Aunque ya vimos cómo las maestras del estudio de Rodríguez y Torío (2005) también parecen estar de acuerdo con esta visión, los ejemplos aportados por Francis y Skelton (2001) tienen que ver, especialmente, con los profesores de educación física quienes suelen mantener un discurso misógino y

sexualizado: hablar de chicas y de fútbol con los niños, jactarse de temas relacionados con la homosexualidad, etc.

Sin duda llama la atención que, aunque el profesorado reconoce o conoce que no es ético dar un trato diferente al alumnado de acuerdo a su sexo, ésta no es una condición suficiente para que sus percepciones sobre el género varíen. Así Skelton, Carrington, Francis, Hutching, Read y Hall (2009) probaron que una amplia mayoría del cuerpo docente mantenía esta afirmación, pero aun así, reforzaba al alumnado a implicarse en los roles tradicionales de género.

En relación a la relevancia del profesorado en la superación de estereotipos, debemos mencionar a Jackson (2010) quien explica que los maestros/maestras participantes en su investigación conocían perfectamente las características del machismo en la escuela e, incluso, los posibles remedios para acabar con él. Al mismo tiempo, le daban importancia a las medidas políticas, escolares que deberían tomarse para revertir el estatus quo. No obstante, se demostró que la dinámica cotidiana seguía otros derroteros, de modo que no se hacía nada para luchar contra la desigualdad de género, únicamente había una preocupación por la disciplina y la gestión de las conductas disruptivas de aquellos estudiantes que manifestaban una hegemónica masculinidad. Así se indicaba que: *Among the teachers in this research there was a broad level of agreement about common features of laddishness. The range of features raised by teachers indicates that schoolboy laddishness is multidimensional. Teachers identified a number of different strategies for tackling laddish that focused on different levels: policy, school and individual teacher. However, by far the most common strategies discussed were ones adopted by individual teachers (most teachers thought that strategies were left to individuals) and were almost exclusively concerned with discipline and managing disruption*³² (Jackson, 2010, p.515).

En este mismo sentido, Xabier Bonal (citado en Vega y Piedra de la Cuadra, 2009) deduce que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción, y es esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas. Esto lo afirmaba Bonal en 1997, cabría

³² Entre los profesores en esta investigación hubo un amplio nivel de acuerdo sobre las características comunes del comportamiento de los chicos que ostentaban el comportamiento del “macho” (masculinidad hegemónica) (ladd). La gama de características planteadas por los docentes indica que la destreza escolar es multidimensional. Los docentes identificaron una serie de estrategias diferentes para abordar el comportamiento violento de los niños con una masculinidad hegemónica, que se centraron en diferentes niveles: política, escuela y docente individual. Sin embargo, con mucho, las estrategias más comunes discutidas fueron las adoptadas por docentes individuales (la mayoría de los docentes pensaban que las estrategias se dejaban a los individuos) y se ocupaban casi exclusivamente de la disciplina y la gestión de la disruptión. (Traducción propia).

esperar que la situación debería haber cambiado y ser más halagüeña en el siglo XXI. No obstante, Romero y Abril (2008), once años más tarde, concluyen en los resultados de su investigación internacional (Alemania, Lituania, Noruega, Turquía y España) que las competencias de género no son destacadas como competencias profesionales importantes que ha de tener un buen docente. De modo que en las entrevistas realizadas al colectivo del profesorado en esta investigación, en tan solo dos ocasiones se hace referencia a competencias de género como competencias necesarias para el buen ejercicio y desempeño de la profesión.

Las mismas investigadoras explican las posibles razones por las que la actitud del profesorado no parece cambiar o mejorar. Así pues, verifican cómo en las facultades de formación del profesorado y en los centros de educación secundaria donde se imparten estudios de educación infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. Cuando se trata de género en los centros de formación inicial del profesorado suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de un determinado profesor.

Por ello, se produce una ausencia respecto al tratamiento de las cuestiones de género. Estos autores y autoras señalan, además, que otro problema que impide la implementación de temáticas sobre género es la falta de materiales y métodos: *“(...) a pesar de que en los últimos años han aparecido cuentos, materiales didácticos y audiovisuales, aún no son suficientes (...) la razón por la que no se incluyen estas temáticas en la formación inicial del profesorado es, por una parte, que da la sensación de que sea un tema ya superado, cuando la realidad muestra que no es así. Por otro lado, entre el profesorado de las universidades y de los centros de formación profesional puede haber reticencias a tratar los temas de género, no solo porque consideren que son temas superados o no prioritarios sino porque se sientan cuestionados en sus prácticas docentes o crean que ya son igualitarios”* (Romero y Abril, 2008, p.47).

En este sentido Martel (1999) advertía que el profesorado, en muchas ocasiones, no es consciente de hasta qué punto influyen sus creencias respecto al género en su práctica docente. Ya en el siglo XXI Colás y Jimenez (2006), identifican que ciertos niveles de conciencia sobre género del profesorado, en particular su actitud y posicionamiento ante las expectativas y roles de género que la cultura asigna a hombres y mujeres, afectan a la capacidad para percibir y reconocer prácticas y situaciones de desigualdad y discriminación por razones de género presentes en las aulas.

No en vano, Vega y Piedra de la Cuadra (2009) confirman, tras su estudio, una menor sensibilización del profesorado en lo que respecta a la práctica docente y, especialmente, en el uso del lenguaje no sexista. No es este un tema menor, ni tampoco novedoso, pues Acker (1996) ya expresaba la necesidad de modificar las generalizaciones que se dispensan desde el lenguaje respecto a varones y mujeres. Estos cambios deben comenzar, en palabras de López y Encabo (2002), desde el sistema educativo, más concretamente desde el trabajo en las aulas. El sistema educativo, y especialmente su profesorado, debe ser capaz de generar alternativas para poder ofertar una formación de las personas basada en la igualdad de oportunidades.

Finalmente, no queremos cerrar este epígrafe sin volver a destacar que respecto a las prácticas del profesorado dentro del aula, es importante indicar que el tipo de actividades y juegos que se plantean son muy significativos ya que, en la mayoría de las ocasiones, se sigue potenciando, simbólicamente, la diferenciación en cuanto a género. Así, por ejemplo, algunas acciones del día a día de la escuela generan las desigualdades de género, actividades que son propuestas por los docentes. De forma que *“in some ways, co-educational settings make it easier to mark difference, that is, establish symbolic oppositions between girls and boys. School uniforms or conventions of dress, separate toilets, forms of address, practices such as lining boys and girls separately or creating classroom competitions of “the boys against the girls” all do this job”*³³ (Connell, 2000, p.156).

Así pues, como apunta Ceballos (2010), y con todo lo que se ha expuesto en este apartado, se puede concluir que los educadores y educadoras en su quehacer diario pueden acatar o rechazar ciertas conductas o actitudes de los alumnos y alumnas, potenciando la creación de una masculinidad o feminidad específica. El cuerpo docente puede participar, y es partícipe, en la modelación de un determinado criterio sobre ser hombre o mujer, reforzando determinados comportamientos estereotipados y acentuando, por ende, las diferencias en torno al género.

³³ De algunas maneras, los contextos mixtos hacen más fácil marcar las diferencias, esto es, establecer oposiciones simbólicas entre chicos y chicas. Uniformes escolares, convencionalismos con las formas de vestir, servicios separados, formas de dirigirse a alguien, prácticas tales como poner en fila a los chicos y las chicas de forma separada, todas estas cosas sirven a este propósito. (Traducción propia).

2.1.- El discurso docente y la construcción del género en la escuela

En los años 90 del pasado siglo, la preocupación por las desigualdades de género entre hombres y mujeres llevó a considerar a los especialistas en la materia que era preciso analizar que dichas desigualdades eran establecidas y perpetuadas o mantenidas a través del sistema escolar. En este sentido, y como ya hemos comentado con anterioridad, al transferir uno u otro discurso a los niños y niñas, la escuela también transmite un cierto estancamiento del orden social que engloba aquellos elementos que bien pudiéramos querer desterrar. En suma, como afirma Davies (1994), el lenguaje tiene el poder de darnos nuevas maneras de ver el mundo, pero también tiene el poder de mantener las cosas que son difíciles de cambiar.

Como ya se ha mencionado varias veces, desde el feminismo postestructuralista se da una gran importancia a los discursos a los que los niños y las niñas son expuestos en su vida diaria puesto que tienen una enorme influencia en la construcción de sus deseos y sensibilidad interior. En este sentido, hemos de ser conscientes que la influencia del discurso escolar impide que construyan estructuras vitales y deseos de equidad puesto que el discurso dominante sigue siendo profundamente desigualitario.

En palabras de Lowe (1998), parece obvio que los niños y las niñas deben desarrollar un conocimiento crítico sobre los discursos en los que están inmersos cada día. Los convencionalismos socio-lingüísticos unen los conceptos de masculinidad y feminidad y el relativo poder que tienen cada uno en su posición. Los niños y las niñas están continuamente expuestos a gran variedad de prácticas discursivas y necesitan la oportunidad de conocer las diferentes posiciones que pueden tener esos discursos y que ellos y ellas pueden interiorizar.

En suma, el discurso es un arma de doble filo. Por un lado, organiza el mundo en base a dualismos de género que permiten la estructuración mental que el niño y la niña hacen del mundo que les rodea. Pero, por otra parte, el feminismo postestructuralista entiende que la única manera de acabar con el dualismo de género es, precisamente, a través del discurso. Así, es necesario poner a disposición de los niños y niñas prácticas discursivas que rompan con el dualismo de género y que les ayuden a desarrollar identidades de género que traspasen los límites de la masculinidad y la feminidad hegemónica.

En relación a la importancia del discurso, Maroto (2006) afirma que éste nunca es pasivo ni neutral, sino que es, en sí mismo, una forma de acción social. No olvidemos que es un medio esencial para la comunicación, es una forma de acción social en tanto que a

través del lenguaje construimos el mundo y atribuimos significados. No solamente el lenguaje verbal ejerce un poder simbólico, según Eribon (2001) también el lenguaje de las imágenes funciona como mecanismo de dominación social sobre aquello que consideramos reprochable. En este sentido, Davies (1994) afirma que en las prácticas discursivas al alcance de los niños y las niñas la única identidad a su alcance es la de “niño” o “niña”, “femenino” o “masculino”.

En relación al campo de aplicación de las teorías postestructuralistas, la formación de género en la escuela y los espacios educativos Valerie Walkerdine (1989) asevera que las niñas y las maestras no son sujetos unitarios cuya posición es única, sino que se forman como un nexo de subjetividades, dentro de las relaciones de poder en constante desplazamiento que las hace a veces fuertes y a veces débiles. Y, en este contexto, el discurso docente juega un papel fundamental. Ahora bien, también debemos indicar que en las escuelas el discurso no solamente es oral, también abundan los discursos escritos en forma de libros de texto, cuentos y otro tipo de lecturas.

Demostrada la importancia del lenguaje y del discurso en la formación de la identidad, algunos autores como Gilbert (1995) plantean la inminente necesidad de que los niños y las niñas desarrollen habilidades para analizar, de forma crítica, los textos que tienen que leer y que están cargados de ideología, la cual está presente en todos materiales utilizados en el aula. Así pues, Davies y Banks (1992) indican que *“we have shown, as well, an interesting correlation between acceptance of the dominant discourses about gender and acceptance of the adult/parent authority as correct and benevolent”*³⁴ (pp. 66-67).

Es decir, existe una correlación entre la aceptación de los discursos dominantes sobre género y aceptar la autoridad de los padres y los adultos como correcta. Niños y niñas aprenden a interpretar sus vidas y las de los demás dentro de un contexto determinado y a través de textos llenos de discursos dominantes. Asimismo, Davies y Banks (1992) indican que, a través de las preferencias del alumnado a la hora de elegir unas u otras tramas en las historias que se les fueron contando, pudieron comprobar sus deseos y los discursos a través de los cuales construían su personalidad. El primer asunto relevante es que, en general, los niños y las niñas no suelen tener acceso a los discursos en los que unos y otras están en igualdad, tampoco a los discursos en los que la mujer tiene el poder o el protagonismo.

³⁴ Hemos demostrado, además una correlación interesante entre la aceptación de los discursos dominantes sobre género y la aceptación de la autoridad de padres y adultos como correcta y benevolente. (traducción propia)

Por ende, y siguiendo con el lenguaje y su influencia en la construcción del género, se aporta la experiencia de Gee (1990) quien afirma que los diferentes discursos proporcionan gran variedad de formas y caminos de pensar, sentir y comportarse que pueden ser contradictorios con lo que se dice en otros discursos paralelos sobre cómo pensar, sentir y comportarse respecto a las mismas cosas y, por tanto, también respecto al género. Algunos discursos, como los que aparecen en la escuela, tienen gran influencia y significado para determinados grupos, una muestra puede ser el grupo formado por los chicos con la hegemónica masculinidad dominante.

En este contexto, debemos resaltar la importancia del discurso del profesorado, ya sea su lenguaje verbal o no verbal. Un ejemplo relevante lo tenemos en los trabajos de Glenda MacNaughton (1998) quien publicó la primera guía para profesores/profesoras en la que se daban pautas para conseguir la igualdad de género en la etapa de educación infantil. Esta autora pretendía conseguir una mejora cambiando los materiales de aprendizaje y, fundamentalmente, el lenguaje para, de este modo, lograr una conducta libre de estereotipos y la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas en el acceso a los materiales de aprendizaje.

En este sentido, debemos indicar que el profesorado usa el discurso para transmitir determinados estereotipos. Así, por ejemplo, los docentes no utilizan los mismos adjetivos y calificativos para dirigirse a los niños y a las niñas. Browne y France (1988) argumentan que, en las escuelas de educación infantil, el profesorado se dirige a las niñas utilizando calificativos como “dulces”, “preciosas”, “calladas”, “quietas”, “tranquilas”. Por el contrario, los niños son tratados con términos de fuerza, como “duros”, “brutotes”, “fuerte”, “grande”, “brillante”. Además, a las niñas se las potencia verbalmente para que se acicalen y para que se comporten de una manera delicada; mientras que a los niños se les tolera que griten y demuestren mayores dosis de agresividad, así como que sean más duros en su temperamento.

De este modo, se transmiten unos códigos sociales que comunican mensajes sobre los comportamientos correctos y adecuados para cada género. Este discurso diferencial hacia los niños y las niñas no es necesariamente consciente, corresponde a una conducta espontánea efectuada por personas dotadas de identidades de género esquemáticas, que les lleva a establecer diferencias con relación a los niveles de competencia relativos a los dos géneros. Estas convicciones son transmitidas por los docentes e interpretadas por los estudiantes. Evidentemente, según Rodríguez (2003) este tratamiento diferencial, así como

las diferentes actitudes y expectativas del profesorado, influyen en el refuerzo de las identidades de género diferenciales.

En suma, teniendo en cuenta la gran cantidad de expertos que han investigado al respecto, el lenguaje, el discurso al que están expuestos niños y niñas es un punto relevante en la formación o construcción de su identidad de género. Una idea, que está superada, pero que sirve para sustentar muchos de los discursos del profesorado es la siguiente: *“las diferencias de género en nuestra sociedad se construyen y se mantienen por un proceso parecido al de la osmosis, las diferencias sexistas de género en nuestra sociedad se crean y mantienen porque los niños y niñas y los adultos absorben los mensajes sexistas a través de otros niños y niñas y también a través de otros adultos y de los medios de comunicación (igualmente de los materiales utilizados para aprender)”* (Davies, 1988, p. 10).

Pero Davies (1988) también recuerda que la teoría de osmosis tiene fallos evidentes pues los humanos tenemos voluntad, resistencia y habilidades individuales para rehacer las prácticas dominantes, es decir, tenemos la capacidad de tener un papel activo en cómo vivimos nuestras vidas. De forma que las preguntas que debemos intentar responder son: cuando los niños y las niñas viven con diferentes mensajes a su alrededor, ¿cuáles absorben? ¿Por qué absorben unos mensajes y no otros? ¿Cómo deciden y por qué ignoran unos mensajes y aceptan otros? ¿Qué papel juegan los adultos significativos en la aceptación/rechazo de los distintos discursos? (MacNaughton, 2000).

En esta línea teórica, MacNaughton (2000) explica que analizar el discurso de los maestros y maestras es una herramienta del postestructuralismo feminista para evaluar las decisiones de éstos y éstas en materia de igualdad de género en las escuelas. Los pasos que sigue el postestructuralismo feminista para analizar los discursos de las maestras y maestros son los siguientes:

- Identificar cómo categorizamos a las personas, incluidos nosotros y nosotras mismas, a través de nuestro lenguaje.
- Identificar las prácticas sociales a través de las cuáles le damos significado a las categorías aprendidas.
- Identificar el modelo de significado emocional y la implicación que le ponemos a las categorías utilizadas.
- Darle un nombre al discurso que está formado por nuestras categorías, las prácticas y la implicación emocional.
- Identificar la base institucional de nuestro discurso.

- Evaluar el poder social del discurso la relación y los efectos de los diferentes discursos.

Con estos seis pasos de análisis se puede saber quién se beneficia y cómo de este discurso. En este contexto, con el análisis del discurso de los docentes se busca mejorar los programas de igualdad de género encontrando nuevas vías de poder evaluar esta implicación (MacNaughton, 2000). Como podemos concluir, la visión sobre el discurso utilizada por el postestructuralismo feminista es un paso más, un avance en la forma de entender la construcción de género en educación.

De igual manera, para Davies (1994) y Walkerdine (1990) el aprendizaje de género está en constante desarrollo y cada día los niños y las niñas deben interpretar los mensajes que se producen a su alrededor y los maestros y maestras necesitan estar a su lado de forma activa y constante. Por esta razón, los docentes no pueden ser actores pasivos esperando que los niños y las niñas absorban los mensajes no sexistas que se producen a su alrededor, deben estar en continuo diálogo con ellos y ellas para lograr un correcto aprendizaje sobre las múltiples formas en las que se pueden desarrollar la masculinidad y la feminidad. En conclusión, podemos afirmar que los maestros, como afirma Jackson (2010), y también las maestras, deben ser conscientes de que con sus prácticas discursivas de género diarias impactan en sus estudiantes, contribuyendo a perpetuar el sexismo y el machismo.

3.- Implicaciones del deporte y el juego desplegado en la escuela en la construcción de las masculinidades y las feminidades

Tras diferentes experiencias observando el juego de niños y niñas, Davies (1994) certifica que las personas cuyo comportamiento no coincide con el del género que les es asignado se arriesgan a recibir censuras y/o castigos, independientemente del dolor que ello les pueda causar como individuos, e independientemente de lo mucho que puedan disfrutar, en privado, de esas actividades calificadas de “incorrectas”. Por esa razón, fracasar en la tarea de comportarse correctamente puede significar que, en adelante, ya no será posible reclamar el género asignado en un primer momento. En este contexto, diferentes autores y autoras han explicado la importancia de los juegos en general, y del fútbol en particular en la construcción de las masculinidades y de las feminidades en la edad escolar.

Sin lugar a dudas, la escuela deja tiempo para el juego, siendo el recreo el espacio socializador lúdico fundamental en el contexto de la escuela primaria. Por medio del juego, los niños y las niñas establecen, mantienen y construyen un orden social de género a través

de sus representaciones y los papeles que cada uno y cada una asume en los diferentes juegos que practican. Por tanto, a través de las dinámicas lúdicas, trabajan para construir el orden social. Esta visión de la infancia y el juego entiende a los niños y niñas como competentes jugadores en el mundo social. El juego es algo ficticio en el mundo de los adultos pero para los niños y las niñas es una forma, muy seria, de desarrollar el lenguaje de la comunicación. De modo que a través de los juegos se definen y procesan las formas de entrar y salir de los emergentes grupos sociales.

Siguiendo con este postulado, en las situaciones de juego se establecen diferentes órdenes sociales, el género es uno y la edad es otro. Existen estudios recientes que afirman que incluso antes de la edad escolar niños y niñas ya comprenden el orden social de género. Por ejemplo, no juegan de la misma forma, ni se comportan del mismo modo las niñas jugando con niños que jugando con otras niñas. De esta manera, Garay, Vizcarra y Ugalde (2017) explican que la segregación en función del sexo es claramente visible en los patios de recreo, conviviendo dos mundos separados en función del sexo. Las actividades y la ocupación del espacio son diferentes, ya que apenas juegan conjuntamente, solamente los primeros años. Incluso si el juego es el mismo, lo juegan de manera diferente.

Así, como explica el estudio de Rodríguez y García (2009), mientras que los juegos de las niñas llevan al recogimiento espacial, la intervención rítmica y controlada (comba, el aro, goma, tirar la pelota a la pared...); los niños necesitan espacios amplios, una intervención individual más libre y mayor competitividad (correr con el aro, fútbol...). De modo que *“las niñas, según el profesorado, encuentran el espacio que sus actividades necesitan (nunca se considera, en este momento, que puedan adaptar sus actividades al espacio disponible). Si no juegan al fútbol es porque no quieren. Y no reivindican mayor espacio porque tienen asumido el lugar donde pueden moverse y desarrollar sus juegos. Es que lo tienen tan asumido. Además, no les gusta jugar a fútbol. [...] El recurso a las diferencias naturales reaparece como última justificación de la pasividad femenina y como legitimación no consciente de un tipo de situaciones educativas de clara desigualdad. Para el profesorado las niñas tie-nen sus cosas”* (Bonal, 1998, p.20).

De forma que, como dice Santos Guerra (1996/97), con mucha frecuencia se comenta que están cotilleando. Además, las niñas no sienten el espacio de juego como propio por lo que, en situaciones de conflicto, no lo reivindican y tienden a aceptar el lugar que les ha tocado. Un lugar que no es precisamente el centro del patio, sino que coincide con las zonas periféricas. Al no sentir el espacio como suyo no se detecta una fuerte actitud de protesta. Se origina, por tanto, cierto conformismo que las induce a dejar la situación tal

y como está. No tienen un propósito para utilizar el espacio en toda su magnitud, replegándose sobre el mismo (Rodríguez, 2003).

Respecto al uso desigual de los espacios, es necesario destacar la investigación de Subirats y Tomé (2007), quienes han demostrado que, efectivamente, la utilización de los espacios escolares por parte de las niñas y los niños, fundamentalmente en el patio escolar, es diferente. Así, mientras que ellos tienden a acaparar los espacios centrales, más amplios, ellas se sitúan en los rincones o lugares más escondidos. La lógica de los juegos que los niños y niñas desarrollan en estos lugares condiciona su ocupación: el fútbol continúa siendo la actividad de ellos durante los recreos o tiempos de ocio, mientras que ellas charlan o practican actividades que necesitan menos espacio físico.

Otros investigadores, en este caso Rodríguez y García (2009), manifiestan, a partir de los resultados de su estudio, que a ciertas edades (especialmente en el tercer ciclo de primaria) es habitual ver grupos de niñas charlando sentadas en el patio o paseando sin realizar ningún juego. Pero, sin embargo, en este estudio, al igual que se ha ido reconociendo en otros estudios, en edades más tempranas, *las actividades lúdicas mayoritariamente realizadas por las niñas eran el “escondite, pilla-pilla” y “los comercios”.* *Este último juego consistía en recoger objetos del patio (piedras, palitos, hojas, etc.), unirlos creando adornos (por ejemplo: piedras rodeadas de hojas), y exponerlos para la venta simbólica mediante el intercambio de otros objetos similares.* (p.67). Este juego recoge algunos roles femeninos de la cultura tradicional: recolección, reproducción de modelos observados en los mayores, asimilación de roles asociados en la tradición a las mujeres (hacer la compra). En suma, *“se trata de un juego simbólico, pautado por guiones de actuación dirigidos por las niñas que lideran el grupo. Son juegos de alto contenido verbal y escaso contenido motriz. Se desarrollan en una zona especial reducida, cercana a la puerta de entrada y al profesorado. Conlleva un “tempo” de acción lento en el que cada jugadora puede establecer su momento de intervención; se adapta, por tanto, a diferentes tipos de ritmos individuales* (Rodríguez y García, 2009, p.67).

En suma, las investigaciones siguen poniendo de manifiesto que el tipo de juego desarrollado por unas y otros varía mucho en función del género. Así, las niñas tienden a destacar la proximidad física y la intimidad, recogiendo y plegándose sobre el espacio de sus juegos. De esta manera, forman círculos o corrillos y siempre se disponen de cara al interior de los mismos. Además, se destaca la universalidad de su sociabilidad y amistad, así como el carácter cooperativo de su juego, pues éste es una oportunidad para colaborar, charlar, ayudarse e interactuar en general (Rodríguez, 2003).

En sus juegos, las niñas refuerzan su identidad expresiva aprendiendo a dar apoyo, reconociendo los derechos a la palabra de otras personas y teniendo en cuenta lo que han dicho para establecer y mantener relaciones de igualdad y de intimidad. Además, otra actividad de las que más disfrutaban las niñas en el patio de recreo es hablar. Una actividad que *“llega a interpretarse más como no participación en las relaciones colectivas que como forma alternativa positiva de uso del tiempo y de relación interpersonal”* (Bonal y Tomé, 1996, p. 46).

Además, en los juegos en los que niños y niñas participan juntos lo usual es que se trate de juegos activos, de persecución en los cuales las niñas constituyen el “otro” al que se tiene que salvar. De manera que si ellas *“pretenden convertirse en jugadores masculinos en el juego, éste deja de ser divertido, el juego ya no es tal”* (Davies, 1994, p. 84). Asimismo, las investigaciones también han destacado que en los juegos en que participan niños y niñas, las propias niñas aceptan que los niños se conviertan en protagonistas de los mismos, que distribuyan las funciones, pongan las reglas, se reserven las situaciones más ventajosas y que, incluso, se erijan en jueces en los momentos conflictivos (Rodríguez, 2003).

Por tanto, se confirma una segregación en función del género que confiere especificidad a los juegos que se practican. De manera que los juegos propios de niños y niñas los introducen en la cultura propia de su género respectivo. De esta forma, el patio de recreo constituye un contexto importante para la reproducción de las conductas adecuadas al estereotipo y, por ende, de las feminidades y masculinidades hegemónicas.

Otra cuestión que no debe pasarse por alto, y que está directamente relacionada con el tipo de actividad desarrollada en el espacio de juego, es que las niñas son definidas como pasivas y miedosas, mientras que los niños se perciben como activos y agresivos (Rodríguez, 2003). En el mismo sentido, Renold (1997) identificó, en sus estudios de los años noventa, la exclusión femenina del juego, especialmente del fútbol en la escuela, sobre todo en el patio de recreo, lugar que se deja, casi de forma exclusiva, para los niños.

Asimismo, una cuestión destacable que también observó Emma Renold en sus estudios etnográficos es que algunas chicas coaccionaban a aquellas compañeras que eran percibidas como menos capaces, para evitar que entrasen en el espacio del fútbol, protegiendo esa zona. Podemos considerar que estas niñas, que no eran casos demasiado comunes, deseaban jugar a fútbol y una manera de lograrlo era pasar alguna prueba de lealtad o de masculinidad.

Siguiendo en esta línea y en relación al juego, Renold (1997) afirma que cuando el protagonista es el fútbol, las chicas llegan a pedir autorización a los chicos para poder jugar

con ellos. Esta situación denota que las niñas de la escuela primaria tienen interiorizado un esquema de género marcado por lo propiamente masculino y femenino. Es más, cuando en casos excepcionales algunos centros incentivan la participación igualitaria de chicos y chicas en el fútbol, los chicos consideran que es injusto tener que ceder a esta imposición. Es decir, los chicos proclaman que el fútbol es algo que les compete exclusivamente a ellos y no desean compartir con las chicas (Epstein, Kehily, Mac an Ghail y Redman, 2001). Es más, según Rodríguez y García (2009), las niñas intentan introducirse en estos espacios “de niños” pero, poco a poco, se van desinteresando ante la falta de atención recibida o al rechazo explícito de los chicos y van ocupando, como ya hemos mencionado, las zonas marginales del patio. Para Skelton (2000) la solución a este problema pasa por potenciar la participación de las chicas, evitando el desarrollo de una imagen masculina del deporte en general y del fútbol en particular.

Respecto a estos aspectos Garay, Vizcarra y Ugalde (2017, p.190), explican que *“la función que cumple el fútbol como rito iniciático en el proceso de construcción de la masculinidad es fundamental, se constituye como el medio principal para lograr la aceptación de otras personas. La valoración de esta actividad entre los niños es tal que aquellos que no se desenvuelven en ella llegan a quedar fuera del grupo y a no ser valorados”*. De alguna manera *“el estatus en el grupo viene marcado por el éxito en este juego”* (Rodríguez y García, 2009, p.66). En este sentido, como exponen Garay, Vizcarra y Ugalde (2017), el fútbol no es un simple juego, tiene un papel muy importante en las relaciones y dinámicas escolares, contribuyendo a clasificar a las personas en función de su habilidad y proporcionando a los más hábiles modelos a imitar (Martín y García, 2011; Skelton, 2000; Swain, 2006).

Por otro lado, Danby y Baker (1998) observó cómo desde edades tempranas las niñas utilizan el discurso y el comportamiento de la masculinidad hegemónica para poder jugar con los niños a “juegos de niños”, aunque incorporando algunos temas específicos de la femineidad hegemónica (en el caso de su estudio eran temáticas relacionadas con los hospitales y el hogar). De modo que el uso que hacen las niñas del discurso de la masculinidad hegemónica, debe llevar a los educadores y las educadoras a cuestionarse las actividades, así como el trabajo que realizan cada día niños y niñas en relación al género dentro del aula.

Asimismo, en los estudios de Rodríguez y García (2009), se expone cómo los comportamientos diferenciados son más claros a partir de 2º de primaria, lo cual nos habla de un aprendizaje progresivo de acciones según géneros. En este aprendizaje progresivo, el

profesorado juega un papel primordial, considerando fundamentales en este proceso algunos comentarios, miradas o reproches del profesorado hacia conductas “alborotadas” de alguna niña, y la inhibición docente ante el mismo tipo de acciones por parte de los chicos. Por tanto, *“nos aventuramos a formular la hipótesis que estos comportamientos pueden estar reforzados por los adultos (en el ámbito escolar por los docentes) cuya permisividad hacia ciertas acciones y las expectativas que conforman lo “propio” de cada género alimentarían ciertas tendencias en unos, y cortándolas en otras (se espera que los niños mantengan relaciones más bruscas y que sean más inquietos, con lo cual se consienten estos comportamientos, haciendo lo inverso con el género femenino”* (Rodríguez y García, 2009, p.63).

Es, por tanto, necesario recordar que los deportes que practican las niñas y los niños durante la infancia están destinados a reforzar las normas de conducta establecidas por los adultos. La justificación respecto a por qué ellos y ellas creen que “los chicos son mejores”, especialmente en educación física, la encontramos en los estudiantes del estudio de Francis (2000), quienes opinaron, tanto ellos como ellas, que los chicos eran más fuertes. De modo que este grupo de niños y niñas se apoyaba en los clásicos argumentos de estereotipos hegemónicos como son la fuerza física, la destreza en los deportes ligada al género masculino, los tópicos como la imposibilidad de las mujeres para entender las reglas del fútbol o que las niñas son más lentas y torpes en el deporte.

No se puede dejar pasar, como afirma Wohlwend (2012), que los juegos, y el discurso social establecido en ellos, son manejados como una forma o un medio utilizado por la infancia para establecer relaciones de poder, así como constituir barreras sociales apropiándose de los discursos y estereotipos de género que se muestran de forma exacerbada en los medios de comunicación. De forma que *the data also echo numerous early childhood studies that clearly show that children can use play to police social boundaries and reproduce inequitable power relations*³⁵ (Wohlwend, 2012, p.607).

Del mismo modo, y como ya indicamos, Skelton (2000) hace una recomendación frente a las prácticas deportivas y los juegos discriminatorios, impulsando la idea de que es preciso potenciar la participación de las niñas en todas las prácticas deportivas, evitando el fomento de una imagen masculina del deporte. De tal forma que, en un estudio sobre fútbol realizado por Macbeth (2006), se afirmaba cómo la escuela del pasado ha sido y ha puesto

³⁵ Los datos también se hacen eco de numerosos estudios sobre la primera infancia que muestran claramente que los niños pueden utilizar el juego para controlar las fronteras sociales y reproducir relaciones de poder injustas (traducción propia).

grandes barreras, a través de sus prácticas, espacios y políticas para que las niñas participasen en, por ejemplo, el fútbol. Esta autora es muy clara al indicar que: *“the school system has therefore, in the past, been a strong barrier to participation in football for some girls in Scotland and these findings are consistent with those of other studies on girls' and women's experiences of football at school”* (Macbeth, 2006, p.31)³⁶.

En suma, los juegos están saturados de connotaciones sexuales de forma que *“sus juegos asumen el género como algo que no puede ser alterado por la fantasía”* (Davies, 1994, 190). Constituyen un medio ideal para que los niños y niñas comprendan, interpreten e interioricen los ideales de feminidad/masculinidad establecidos por la sociedad, ideales que luego pasarán a formar parte de sus identidades. En el desarrollo de sus juegos, los niños y las niñas se ponen a sí mismos como hombres o mujeres, desplegando los modos de ser emocionales, físicos e intelectuales relevantes según el género.

Así pues, Rodríguez y García (2009) aportan con su investigación la tesis de que estas prácticas de juego remiten a modelos segregadores. Por ejemplo, *“los niños al igual que copian las formas de celebración de un gol, van asimilando una práctica diferenciada por género. Aunque existe el fútbol femenino, los referentes sociales son escasos (recordemos, por tomar conciencia de las proporciones mediáticas del fenómeno, que el fútbol ocupa media hora en el espacio de las noticias de televisión)”* (p.66).

Finalmente, queremos concluir indicando que Garay, Vizcarra y Ugalde (2017) confirman que se debería trabajar la construcción de las identidades libres de estereotipos de género a través de las prácticas lúdicas. El juego es el modo de relación de niñas y niños con lo que les rodea, el mundo y las personas, defendiendo que el espacio de juego debería ser un espacio para la socialización en convivencia.

³⁶ El sistema escolar, en el pasado, ha puesto una barrera muy fuerte en la participación de las chicas escocesas en el fútbol. Los resultados de esta investigación concuerdan con otros sobre experiencias de mujeres y niñas y la relación entre la escuela y el fútbol (traducción propia).

BLOQUE II. ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se comenzará con el Bloque II de la Tesis Doctoral. En este bloque se desarrollará el estudio de campo. Los temas que se tratarán son, en el Capítulo IV el diseño metodológico de la investigación, describiendo y explicando el programa de trabajo que se ha seguido para completar el trabajo. También en este bloque II aparecerá el capítulo V, con la presentación e interpretación de los datos recogidos. Se analizarán los datos que sean relevantes para la construcción de las identidades de género dentro del contexto escolar. Por último, en el capítulo VI aparecerán las conclusiones y, de forma más breve, las implicaciones pedagógicas y propuestas de mejora, sin olvidar las futuras líneas de investigación.

En el presente capítulo explicaremos el esquema de trabajo que ha servido como guía para la investigación. Es importante comenzar por entender que, en ningún momento, se ha perdido de vista la finalidad de la investigación, que no es otra que dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados para comprender el objeto de estudio; concretamente el proceso mediante el cual los niños y las niñas construyen sus procesos identitarios de género dentro del contexto escolar.

En este sentido, nos fijaremos en las cuestiones ligadas con el proyecto de investigación, desde las fases preparatorias hasta las más avanzadas. Por este motivo, en este capítulo se explicarán las diferentes fases de la investigación comenzando por exponer el planteamiento de la investigación, la metodología y el método de investigación utilizado, los instrumentos de recogida de datos, aspectos relacionados con la muestra, así como el análisis de datos. Finalmente se concluye con la explicación de los criterios de fiabilidad y validez que se han respetado en el trabajo.

1. Planteamiento de la investigación

En este apartado se define y establece el principal objeto de estudio de la Tesis Doctoral. Por esta razón, plantearemos los problemas y cuestiones principales a los que pretendemos dar respuesta y, finalmente, presentaremos los objetivos que han sido establecidos para la investigación.

1.1. Formulación del problema

En la introducción a esta Tesis Doctoral hemos explicado las razones por las que se decidió investigar el proceso de construcción de las identidades de género en el contexto escolar. En este nuevo apartado efectuaremos el análisis de los documentos que hemos utilizado a lo largo de la investigación. La revisión de la bibliografía supone, según Latorre, Del Rincón y Arnal (2003, p. 53) *“hacer una revisión sistemática del <<estado de la*

cuestión>> sobre el tema de investigación. El investigador consulta y revisa las fuentes, busca, recopila y organiza la documentación sobre el tema”; es decir, se trataría de conocer qué se sabe hasta el momento sobre el tema objeto de estudio.

Es muy importante realizar la revisión de la bibliografía, y los diferentes estudios no pueden omitirse puesto que es el marco conceptual y nos da pistas sobre lo adecuado de la metodología, nos ayuda a concretar objetivos e intereses, así como los procedimientos a seguir en el trabajo. En este caso la revisión bibliográfica se realizó sobre cuatro grandes categorías: feminidades/masculinidades observadas entre el alumnado, interacciones sociales/interpersonales que favorecen/dificultan el discurso de resistencia/mantenimiento de los roles o estereotipos de género, definición de género femenino/masculino que verbalizan los y las estudiantes y, finalmente, las características de los contextos de interacción de género en las instituciones escolares, haciendo hincapié en los contextos que impiden/promueven personalidades hegemónicas/no hegemónicas.

Esta revisión se ha realizado a través de bibliografía de fuentes documentales accesibles a través de las Universidades españolas (Universidad de Oviedo), así como artículos y documentos publicados a los que se tuvo acceso durante nuestras estancias de investigación en la University of Melbourne (Australia) y en el Institute of Education (IOE, Londres). Para completar la revisión documental se han revisado diferentes Tesis Doctorales como las elaboradas por Marta Ceballos Fernández (Universidad de Oviedo) o Jon Swain (IOE Institute of Education). Asimismo, se han usado libros sobre el tema que nos ocupa, como, por ejemplo, los trabajos publicados por Bronwyn Davies, Emma Renold, Becky Francis, entre otras autoras. Con toda esta documentación se ha procedido a la construcción del marco epistemológico de nuestra Tesis Doctoral. Cada una de estas lecturas nos ha servido para confeccionar el diseño de la investigación, así como para asentar nuestros criterios y objetivos. De igual forma, como afirma Serra (2004), cuanto mayor sea nuestra formación y nuestros conocimientos en la parcela que se estudia, mejor será el futuro de la investigación.

El principal interés del estudio que nos ocupa ha sido conocer cómo se construyen las identidades de género en la escuela, concretamente, a través de qué procesos se acomodan o resisten los niños y las niñas del último curso de Educación Primaria a las identidades de género hegemónicas establecidas socialmente en el contexto asturiano. Una vez establecido el objetivo último de la investigación, se organizaron las cuatro categorías de estudio:

- Feminidades/masculinidades presentes entre los estudiantes. Recursos sociales, físicos, intelectuales, etc., usados para establecer personalidades hegemónicas/no hegemónicas.
- Interacciones sociales/interpersonales que favorecen/dificultan discursos de resistencia/mantenimiento de identidades de género estereotipadas. Modelos socioculturales de referencia que promueven/dificultan los estereotipos de género
- Definición de género femenino/masculino que sostienen los estudiantes. Características asumidas como rasgos de feminidad/masculinidad hegemónica. Reacción de los estudiantes frente a los discursos de género no hegemónicos.
- Características de los contextos de interacción de género en las instituciones escolares. Contextos que impiden/promueven personalidades hegemónicas/no hegemónicas.

Asimismo, partiendo de las categorías mencionadas, se ha buscado dar respuesta a cuestiones que nos llevarán a explicar nuestro propósito principal a través de los objetivos propuestos para la investigación. Las preguntas que se propusieron para tal fin fueron las siguientes:

- ¿Cómo se construye las identidades de género en Educación Primaria, qué factores influyen dentro del contexto educativo?
- ¿La construcción de las identidades de género está condicionada por estructuras sociales heredadas y por contextos de interacción?
- ¿Qué factores están directamente relacionados con la construcción de las feminidades y las masculinidades entre los niños y las niñas del último curso de Educación Primaria?
- ¿Qué influencia tienen los grupos de iguales en la construcción de las identidades de género?
- ¿Qué influjo poseen los estereotipos de género en los procesos identitarios?
- ¿Qué acciones emprenden las niñas y los niños para construir sus identidades de género?
- ¿Hasta qué punto intervienen en la construcción de las feminidades y las masculinidades los hábitos culturales (juegos, cuentos, material escolar, etc.)?
- ¿El discurso de la institución educativa favorece el predominio de la feminidad y la masculinidad hegemónica?
- ¿Cómo entienden y reconocen las niñas y los niños la masculinidad y la feminidad?
- ¿Son aceptados los chicos y las chicas que no se acomodan a los estereotipos de género?
¿Qué mecanismos de resistencia emplean?

Una vez establecidas las preguntas de las que partimos se establecen, en el siguiente apartado, los objetivos específicos que se fijaron para la investigación.

1.2. Objetivos propuestos para la investigación

Los objetivos, tanto generales como específicos, a los que se pretende llegar con el desarrollo de la investigación se resumen en los siguientes:

1. Estudiar las características que tienen los contextos de interacción de género en la escuela primaria:

1.1. Analizar qué contextos impiden y qué contextos promueven la aparición de identidades de género hegemónicas y no hegemónicas.

1.2. Estudiar las interacciones que favorecen/dificultan la presencia de discursos de resistencia/mantenimiento de las identidades de género estereotipadas.

1.3. Analizar si la asunción de estereotipos de género entre el alumnado influye en las relaciones interpersonales entre chicos y chicas.

2. Estudiar los medios que utilizan los niños y las niñas para resistirse/acomodarse a las personalidades de género hegemónicas:

2.1. Explicar y analizar cómo definen los niños y las niñas el género femenino y masculino.

2.2. Explicar y analizar cómo reaccionan los niños y las niñas ante los discursos contra hegemónicos.

3. Estudiar las características que asumen los niños y las niñas como propias de las distintas feminidades y masculinidades:

3.1. Determinar los tipos de feminidades y masculinidades presentes entre las alumnas y los alumnos participantes en la investigación.

3.2. Establecer qué recursos sociales, culturales, físicos e intelectuales usan las chicas y los chicos para establecer sus identidades femeninas y masculinas.

3.3. Estudiar la existencia de relación entre los diferentes modelos sociales y culturales de género y la resistencia entre los chicos y las chicas a abandonar los estereotipos de género.

Estos objetivos no tienen otra función que llegar a responder a la cuestión principal de la investigación. Teniendo siempre en cuenta el propósito último de la investigación, pasaremos a explicar la idiosincrasia de la misma. En este caso, pretendemos completar el conocimiento científico/teórico que ya existe sobre los procesos de construcción de las identidades de género dentro del contexto escolar. No obstante, aunque la finalidad de la

investigación es de carácter básico y no aplicado, sí puede utilizarse como base actualizada y sería para elaborar programas educativos que ayuden a trabajar, de forma práctica en las escuelas, la construcción de los procesos identitarios de género.

2. Descripción del método y metodología de la investigación

En epígrafes anteriores se han explicado y determinado tanto el problema como los objetivos de investigación; por tanto, el paso siguiente es establecer la metodología y el método que se ha utilizado en el trabajo. El uso de una u otra metodología es esencial puesto que va a determinar cómo serán las técnicas de recogida de información, la selección de la muestra, los criterios de validez y fiabilidad, así como el resto de las decisiones que se tomarán en la investigación. En este caso, teniendo en cuenta nuestro propósito de estudio y la forma en la que hemos decidido responder a nuestras preguntas, se ha optado por el uso de una metodología cualitativa de carácter descriptivo y constructivista, siguiendo a Villegas y González (2011). Así mismo, el método de investigación seleccionado ha sido la etnografía educativa.

En este apartado se explicarán aspectos fundamentales para entender la metodología cualitativa, así como el método de investigación. Por otra parte, se explicarán brevemente las teorías en las que se apoya el trabajo y, por último, los diferentes pasos que se han seguido en todo el proceso de Tesis Doctoral.

2.1.-La metodología cualitativa o constructivista

Para determinar el marco metodológico adoptado para el trabajo de Tesis Doctoral debemos comenzar explicando el término “investigación cualitativa”, dado que este es el encuadre que hemos seleccionado. En un primer momento se conocía como “indagación naturalista”, de modo que el término cualitativa llega en un momento en que es adoptado por su extendido uso entre la comunidad científica (Sandín, 2003). De este modo, la investigación cualitativa nos permite referirnos tanto a los métodos tradicionalmente caracterizados como “naturalistas” o “interpretativos”, caso de la etnografía, como a otros métodos como la investigación-acción en sus diversas modalidades.

La metodología de investigación cualitativa trabaja con muestras pequeñas, prevaleciendo la comprensión por encima de la generalización, es decir, se quiere conocer la realidad, desde lo particular a lo general, adoptando un enfoque inductivo, holístico y enfatizando en lo individual. Se puede decir que la finalidad última de la metodología cualitativa descansa en comprender e interpretar los significados de las acciones humanas y los fenómenos sociales, trabajando con datos descriptivos y prestando especial atención

a lo singular y concreto (Dorio, Sabariego y Massot, 2004; Taylor y Bogdan, 1996). En suma, con estas técnicas se pretende reconstruir la realidad a través de lo que la gente “dice y hace” dándoles protagonismo en todo el proceso a las personas investigadas, captando, de esta forma, su perspectiva de la situación estudiada. Se prioriza el valor subjetivo y las interpretaciones de los sujetos implicados en la realidad estudiada. De este modo que *“la investigación sobre el alumnado responde a la necesidad de conocer quiénes son, cómo aprenden, cuál es su entorno, qué expectativas tienen...y cómo esta realidad o realidades afectan la enseñanza y el aprendizaje (...). La investigación sobre el currículum responde a la necesidad de conocer la adecuación y ordenación de los contenidos curriculares, su didáctica y su evaluación (...). La investigación sobre el profesorado no solo se ocupa de saber y conocer cómo es el profesorado, o cómo y por qué piensa y actúa de una forma concreta, sino que también se ocupa por saber cómo se transforma: cómo y qué le hace ser como es y qué es capaz de hacerle cambiar”* (Forner, 2000, p. 42).

Como podemos observar, la primera cualidad de la investigación cualitativa es de valor subjetivo intentando explicar y entender el pensamiento, las ideas e interpretaciones de las personas implicadas en la investigación. Otra afirmación es que *“una de las finalidades de la investigación cualitativa es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger”* (Dorio, Sabariego y Massot, 2004, p.277- 278). En suma, *“desde una perspectiva cualitativa, la realidad solo puede ser estudiada, única y exclusivamente, recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas”* (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p.90).

En este sentido, para Sandín (2003) la investigación cualitativa puede definirse como una actividad sistemática encaminada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Por tanto, cuando hablamos de investigación cualitativa no hablamos únicamente de metodología sino también de fundamentos teórico-epistemológicos que los están respaldando y guiando. Por esta razón, para Guba y Lincoln (1994) la investigación cualitativa puede definirse como un grupo de prácticas interpretativas de investigación pero también como un espacio de discusión o discurso metateórico. Por todo ello es preferible hablar de metodología de la investigación cualitativa.

Para Sandín (2003), una de las características fundamentales de los estudios cualitativos es su *“atención por el contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar*

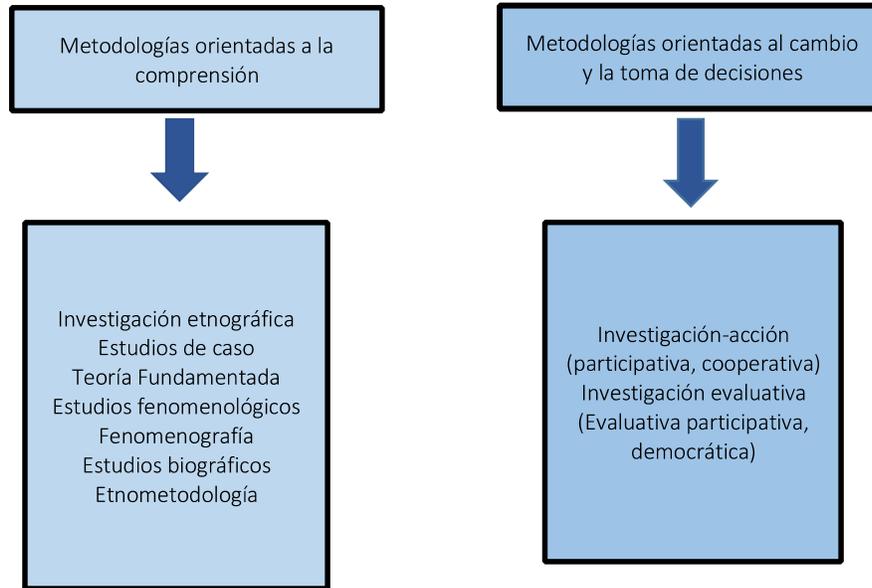
en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de esos contextos. Los contextos de investigación son naturales y no son contruidos ni modificados El investigador cualitativo focaliza su atención en contextos naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real” (p.125).

Por tanto, se puede afirmar que la idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de la investigación se caracterice por ser abierto, flexible, cíclico y emergente, es decir, que sea capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada. Esto no significa que exista desorganización, lo que se hace es adaptar el diseño elaborado previamente a la realidad del contexto, tanto a sus limitaciones como a sus posibilidades. De forma que *“en la investigación cualitativa los diseños suelen ser más flexibles y abiertos, pero deben contener igualmente las directrices del trabajo de campo” (Valles, 2009, p. 168).*

Asimismo, diremos que estas investigaciones están altamente contextualizadas, respetando al máximo las características del medio social y de los sujetos participantes, pues solamente de esa forma se podrá comprender el hecho estudiado en contexto natural. Por tanto, se adoptará una perspectiva Emic, es decir, con prioridad descriptiva en el análisis de los procesos de construcción de las identidades femeninas y masculinas, dándoles voz a los protagonistas del estudio: las niñas y los niños. Del mismo modo, será necesaria la perspectiva Etic, ya que la opinión del profesional/investigadora es necesaria para completar el trabajo. Así la perspectiva Etic correspondería a la investigadora que interpreta y da significado al discurso y las conductas o comportamientos de los niños y las niñas, siempre partiendo de la literatura y las experiencias científicas que ya existen, así como las teorías desarrolladas al respecto. De este modo, *“la información producida es el resultado de una interacción (a veces subsunción, otras mera yuxtaposición) entre ambos tipos de discurso” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 35).*

Siguiendo a Sandín (2003, p.10) se puede afirmar que la metodología cualitativa realiza estudios con el objetivo de comprender los fenómenos socioeducativos y la transformación de la realidad, además de la valoración de la práctica educativa y la toma de decisiones y emancipación de los sujetos. Por tanto, la investigación cualitativa se refiere a metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación/optimización y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones.

Figura 2. Metodologías de investigación cualitativa



Fuente: Sandín (2003)

Las peculiaridades de la investigación cualitativa también son analizadas por Tesch (1990) quien realiza un interesante análisis de este tipo de investigación en cuanto a sus intereses u objetivos analíticos, relacionándolos con cuatro aspectos: las características del lenguaje, el descubrimiento de regularidades, la comprensión del significado de un texto/una acción y la reflexión. En este contexto, para Tesch (1990) el análisis del discurso es prioritario en la metodología cualitativa y significa analizar lo naturalmente ocurrido, conectado por discursos hablados o escritos y, por tanto, poniendo el foco de atención en las formas y mecanismos de la comunicación humana y de la interacción verbal. Así mismo, Tesch indica que en la investigación cualitativa se estudiarán los documentos, historias de vida, usando los documentos personales a través de los cuales se examinan y analizan las experiencias subjetivas de los individuos y de sus construcciones del mundo social. También hace referencia a las etnografías donde se analiza toda o parte de una cultura o comunidad a través de la descripción/interpretación/reflexión.

En este sentido, debemos mencionar los diferentes usos que puede tener este tipo de metodología cualitativa, lo que nos aclara para qué tipo de investigaciones es adecuado utilizarla. Así Rossman y Rallis (1998, p.12) indican los siguientes usos:

- ✓ Instrumental: El conocimiento es aplicado a problemas específicos con el objetivo de proporcionar soluciones o recomendaciones.
- ✓ Ilustrativo: Contribuye al conocimiento general, promoviendo la comprensión y ofreciendo una visión heurística.
- ✓ Simbólico: Proporciona nuevas formas de expresar los fenómenos, cristalizando creencias o valores.
- ✓ Emancipatorio: Ofrece vías de acción para transformar y mejorar estructuras prácticas.

Si partimos de estas explicaciones, se comprende por qué la metodología cualitativa es la indicada especialmente para nuestro trabajo de Tesis Doctoral, donde pretendemos dar protagonismo a las voces de los niños y las niñas protagonistas del estudio. Así serán ellos y ellas quienes explicarán cómo construyen sus identidades de género. Igualmente aportarán sus ideas y opiniones sobre la identidad y lo que significa ser femenino o masculino dentro del contexto escolar y cómo lo demuestran o reconocen, así como las formas que utilizan para acomodarse o resistirse a los patrones de género establecidos en la sociedad.

Como se exige en la investigación cualitativa, en nuestro estudio se respetará, de forma rigurosa, la versión y la forma de expresión de los niños y las niñas del centro escolar, lo que nos obliga a utilizar un método igualmente cualitativo para comprender la realidad en la que estamos inmersos. Para la metodología de investigación cualitativa, los llamados “informantes” desempeñan un papel protagonista y trascendental ya que serán sus historias la base de la que obtendremos la información que más tarde será analizada. Son, por tanto, los niños y las niñas quienes nos darán la información a través de sus narrativas y quienes protagonizarán la investigación.

Para Lisón (2000) el discurso de los y las protagonistas de la investigación representa el canal mediante el cual comprenderemos la realidad. Asimismo, las palabras y el significado que les demos serán el modo de interpretación, de conocimiento del asunto que se pretende estudiar en la investigación. Estos pensamientos u opiniones, como explicaremos posteriormente, reconstruyen el discurso postestructuralista y constructivista de la realidad social. De este modo, podemos afirmar que *“son sujetos con conciencia personal y discursos significantes propios y si queremos captar ese mundo de sujetos*

particulares y discursos autónomos en su especificidad (...) tenemos que dejarles hablar, que narren lo suyo, que se expresen en sus propios términos y vocabulario específico porque las palabras que caen de sus labios son minas de información si sabemos extraer los espacios semánticos respectivos” (Lisón, 2000, p. 22)

Como ya se ha mencionado, la investigación cualitativa trabaja con muestras reducidas, puesto que se pretende comprender antes que generalizar. Desde la perspectiva constructivista se trabaja desde lo particular (inductivo) para comprender la situación en su totalidad (holístico) y pone su acento en lo individual (ideográfico) (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Intenta comprender qué significan los fenómenos sociales o/y acciones humanas utilizando para ello la descripción (Dorio, Sabariego y Massot, 2004; Taylor y Bogdan, 2004, p. 279).

Asimismo, y como ya se ha mencionado anteriormente, las investigaciones que se plantean desde la metodología cualitativa tienen que tener un diseño emergente, es decir, que se tomen decisiones a lo largo del transcurso de la investigación (Dorio, Sabariego y Massot, 2004; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 1996; Valles, 2009). Pero esta flexibilidad no implica caos o desorganización, tampoco pueden saltarse pasos en el diseño de la misma, es decir, se intentará cumplir con el diseño previo adaptándose a la realidad en la que estamos inmersos.

En el caso de esta investigación, el diseño se ha adaptado a las diferentes situaciones con las que nos encontramos durante la estancia en el campo (centro educativo). Ahora bien, siendo conscientes de que partíamos de una guía o pretextos iniciales que orientaban la investigación sin condicionarla y dejando que se realizasen las modificaciones que las circunstancias particulares de la realidad escolar nos solicitaba. En este sentido *“en la investigación cualitativa los diseños suelen ser más flexibles y abiertos, pero deben contener igualmente las directrices básicas del trabajo de campo”* (Valles, 2009, p.168). En el mismo sentido *“los contextos de investigación son naturales y son construidos, no modificados por el investigador”* (Sandín, 2003, p. 125).

Una vez explicitados los aspectos que tienen que ver con la metodología de investigación y su correspondencia con el plan que se ha planteado para el presente estudio, en el siguiente epígrafe se explicará lo referente al método de investigación seleccionado para elaborar esta Tesis Doctoral.

2.2. El método de investigación: La etnografía educativa

Para comenzar explicando el método de investigación que hemos decidido usar en nuestra investigación, destacaremos las palabras de Bisquerra (2004) quien afirma que *“la complejidad de la realidad educativa determina la existencia de múltiples perspectivas para conceptualizar y abordar científicamente su estudio”* (p.43). En este sentido, y en relación a la relevancia en la elección de métodos, podemos afirmar que *“la elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación”* (Taylor y Bogdan, 1996, p. 104).

Aunque este planteamiento nos parezca muy obvio, la asunción de esta proposición ha sido la razón principal de optar, en esta ocasión, por la etnografía educativa como método de investigación y no por otras de las posibles opciones. En este caso, la investigación que se propone parte de una idea clara de cómo queremos acercarnos al contexto de estudio, insistiendo en comprender y analizar los aspectos culturales de la realidad que se investiga, dando así respuesta a las cuestiones y objetivos que dieron lugar a la investigación.

En este sentido, la etnografía se configuró como método ideal para el análisis de nuestro objeto de estudio porque *“la etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias. Los investigadores etnográficos se preocupan fundamentalmente por la vida rutinaria, cotidiana de las personas que estudian”* (Angrosino, 2012, p.35). Y es que *“la etnografía se caracteriza por su empeño por comprender y analizar los aspectos culturales de la realidad que se investiga, adentrarse en la cultura que se investiga; hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados”* (Serra, 2004, p.170).

Desde una perspectiva general, la etnografía es un proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social y cultural, y que se ha extendido a las ciencias sociales (Velasco y Díaz de Rada, 2009). Según estos autores, para la etnografía el trabajo de campo es la fase primordial de la investigación, es en ese periodo donde se han de recopilar y registrar los datos. El trabajo de campo consiste en que un investigador o investigadora formalice una estancia continuada y prolongada entre un grupo humano, en nuestro caso en un centro escolar. En el trabajo de campo el investigador/a utilizará la observación participante que exige la presencia en escena del observador/a, pero de manera que éste no altere su desarrollo. De modo que el investigador/a adoptará un rol de aprendiz de esa

cultura en la que está inmerso, intentando integrarse de forma plena en el grupo estudiado. De alguna manera, el trabajo de campo, según Velasco y Díaz de Rada (2009), es el único medio para la observación participante, pues es absurdo llevarla a cabo desde casa.

De una forma más concreta, la etnografía educativa se vincula por una parte a la Antropología de la Educación que concibe la educación como un fenómeno antropológico, estudiando lo educativo desde una disposición cultural. Por otra parte, la etnografía educativa es pareja a cualquier otro tipo de etnografía en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la excepción de que se lleva a cabo en contextos educativos, esto es, en un tipo especial de campo de estudio (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 89). De este modo, *“el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”* (Goetz y LeCompte, 1988, p.41).

En el contexto de nuestra Tesis Doctoral, y siguiendo el hilo de los argumentos expuestos en el párrafo anterior, la etnografía que proponemos se denomina etnografía educativa porque está vinculada a la educación escolar en tanto que el trabajo de campo se desarrolla en un centro educativo. No obstante, es importante aclarar que no tomamos como foco de atención el proceso educativo como tal, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje ni el currículo oficial. Asimismo, y de forma más específica, es una etnografía escolar porque se realiza en el campo específico de una escuela determinada. De este modo, *“la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía”* (Serra, 2004, p. 166).

Es muy importante en este tipo de investigación, tal y como hemos explicado anteriormente, la parte relacionada con el trabajo de campo de, en este caso, la investigadora, quien deberá ingresar imperativamente en la cultura que desea estudiar y convivir con las personas propias del contexto escolar; es decir, el etnógrafo tendrá que adoptar, *la perspectiva de un niño/niña* para llegar a comprender la cultura participante. En este sentido, la investigadora convivió con los niños y niñas del contexto escolar en el que se desarrolló la investigación. En este contexto, convivió con ellos y ellas compartiendo sus actividades, sus rutinas, así como observando en los diferentes lugares de socialización, interaccionando con el alumnado y preguntándoles sobre los aspectos relevantes para nuestra investigación.

Es en este punto, en el campo de trabajo, donde aparece otra cuestión controvertida, la llamada distancia cultural que para algunos expertos *“debe ser suficiente como para que el investigador aprecie un choque cultural y pueda existir objetividad”* (Taylor

y Bogdan, 1996, p.36). Esta posición es la que se caracteriza o se corresponde con la de las etnografías clásicas. Pero para autores como Guasch (2002), esta idea no es interesante para la investigación dado que los investigadores/as siempre estarán presionados con la idea de mantener distancia y llegan a crear lo que él denomina distancia artificial. En relación a la Tesis Doctoral que aquí se presenta, los centros escolares no son ajenos a la investigadora por tanto la distancia cultural no es posible. Por esta razón, la tesis defendida por Guasch es más interesante para el desarrollo de nuestra investigación

Respecto a la cuestión de la distancia Velasco Maíllo y Díaz de Rada declaran que debe existir, por mínima que sea, una separación al campo que facilite *“el movimiento intelectual que necesita el etnógrafo, es decir, la proximidad cultural es necesaria pero el investigador debe ser prudente, no implicarse, y permanecer al margen del sistema cultural de la realidad que es estudiada”* (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 100). Sobre el particular, también se pronuncia Griaule (como se cita en Clifford, 1983) quien afirma que el trabajo de campo es, de alguna manera, un juego de máscaras. Dicho de otro modo, volverse *“un amable compañero de la persona estudiada, un amigo remoto, un extranjero cauto, un padre sensible, un jefe interesado, un vendedor que paga por testimonios, un alumno un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo”*(Griaule, como se cita en Clifford, 1983, p.139).

Del mismo modo, aparece el concepto del extrañamiento que suele formularse para las etnografías. El concepto de extrañamiento como una condición sine qua non en las investigaciones etnográficas, ya que permitirá al investigador/a percibir la diversidad cultural en los contextos educativos dejando a un lado su particular etnocentrismo para procurar no caer en suposiciones y poder actuar como inexpertos en un entorno que ya conocemos. Es decir, el etnógrafo/a debe neutralizar el etnocentrismo y la superación del shock cultural. Se trata de prescindir de los prejuicios propios del etnocentrismo de cada investigador/a, es decir, de las diferentes visiones, los valores, juicios, percepciones, hábitos, etc., que interfieren en el conocimiento y la comprensión de la cultura objeto de estudio (Velasco y Díaz de Rada, 2009, pp. 95- 96). En línea asimilar, se pronuncian Hammersley y Atkinson (1994, 132), para quienes *“los etnógrafos deben esforzarse por evitar sentirse “como en casa”. Si se pierde totalmente la sensación de ser un “extraño” es que se ha dejado escapar la perspectiva analítica y crítica”*.

Respecto del posicionamiento que se ha adoptado en la presente Tesis Doctoral, hemos optado por situarnos a mitad de camino entre la extrañeza y la familiaridad (Flick, 2007). En nuestro caso, la familiaridad con el objeto y contexto de estudio (el alumnado y la escuela) era inevitable para la investigadora puesto que ha sido alumna y es maestra pero, como afirma el autor, también se hace precisa cierta extrañeza que ha de conseguirse reconociendo el contexto como extraño y la aproximación a una realidad siempre parcial en función del lugar que nos habiliten (Rockwell, 1995). Otra posición que se ha tomado en esta investigación es ser lo menos intrusivos posible dentro del contexto, aun sabiendo que nuestra presencia implicaba una intromisión en la vida privada de la institución (Stake, 1998).

Finalmente, queremos concluir este apartado dejando claro que, según señalan Velasco y Díaz de Rada (2009), la etnografía no radica solo en hacer entrevistas, observaciones o análisis de contenidos, sino en realizar éstas y otras operaciones con la intención de ofrecer interpretaciones de la cultura.

3. Métodos y técnicas de recogida de información

Para comenzar es importante explicar que las técnicas de recogida de información son la guía de acción práctica, su función es la reducción de la realidad previamente marcada por los objetivos y cuestiones de investigación. Las técnicas tienen carácter práctico, son los modos e instrumentos utilizados para la recogida principal de datos, pueden considerarse como los paquetes en los que se reúnen los datos recogidos. En este sentido Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) concluyen que las técnicas de recogida de datos son *“medios que el investigador utiliza para facilitar el tratamiento de los datos propio de cada investigación...elaborados para cubrir las necesidades de la investigación”* (p.54). Los datos, que en este caso serán de carácter cualitativo, son, en general, elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un extendido periodo de tiempo. En el caso de la etnografía, los datos se recogen mediante las descripciones de los fenómenos observados, posibilitando la explicación de los procesos e identificando principios generales a partir de la indagación de situaciones y conductas específicas.

Una vez aclarada la cuestión teórica pasaremos a indicar los aspectos metodológicos y las técnicas utilizadas en nuestra investigación etnográfica dentro del campo de estudio. En nuestro caso, se han utilizado las siguientes técnicas: la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas individuales. Estas técnicas nos permiten describir y

entender los procesos de construcción de las identidades de género en la escuela e interpretar el sentido de las experiencias de ser niños o niñas en los centros escolares.

Hemos de señalar que el orden de implementación de las técnicas obedece a razones lógicas; por ejemplo, la observación participante nos permite conocer a los actores protagonistas del estudio, además de conocer y conectar con el medio. Esta toma de contacto permite que podamos plantear y desarrollar los grupos de discusión y obtener información relevante para trazar las líneas discursivas a seguir y con la entrevista individual profundizamos en esos puntos y cuestiones de interés.

Por estas razones, en el caso concreto de nuestra investigación, la secuencia en la aplicación de las técnicas de recogida de datos puede resumirse del modo que sigue. En primer lugar, y una vez negociado y decidido el centro donde se realizaría la investigación, se comenzó con la observación participante en el mes de noviembre de 2014 y dicha observación se alargó hasta mayo de 2015, realizando una pausa entre el 15 de abril y el 11 de mayo por coincidir con diferentes actividades y salidas del centro por parte del alumnado, entre los que figuró el viaje de fin de curso del alumnado de 6º de primaria. Durante todos estos meses, la investigadora acudió, en la mayoría de las ocasiones, dos o tres días a la semana al centro escolar, tomando notas de campo que, posteriormente, en el mismo día se transcribían a un diario de campo que se hacía en la mesa de trabajo. En conclusión, en el caso de esta investigación se nos ha permitido estar en el centro durante un periodo de unas 185 horas.

Asimismo, los grupos de discusión comenzaron a realizarse a mediados del mes de febrero y se alargaron hasta mediados del mes de abril. Esta cronología se debió a que la investigadora debía usar las sesiones de Lengua Castellana para realizarlos y no podía utilizar varias sesiones seguidas puesto que podía perjudicar la evolución normal de los niños y las niñas en esta materia curricular. Por último, las entrevistas se realizaron durante el mes de mayo para terminar antes del mes de junio, puesto que ese mes era de exámenes para los niños y las niñas de sexto de primaria. Finalmente mencionar que la salida del campo se produjo, de forma progresiva, a mediados-finales de mayo.

En los siguientes epígrafes expondremos los aspectos más significativos respecto a los métodos y técnicas utilizadas durante la estancia en el centro educativo. Comenzaremos por la observación participante y, por ende, el diario y las notas de campo que se utilizaron para el registro de datos. Una vez explicadas estas cuestiones pasaremos a aclarar en qué consisten los grupos de discusión y las entrevistas etnográficas individuales.

3.1. La observación participante

La observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador (Angrosino, 2012). De este modo, y como ya se ha mencionado anteriormente, en la etnografía se utiliza principalmente la observación participante que *“no es en sí misma una técnica de recogida de datos, sino más bien el rol que el etnógrafo adopta para facilitar la suya”* (Angrosino, 2012, p. 58).

Lo primero que debemos mencionar es que la observación participante exige la presencia prolongada del investigador/a en determinados espacios y momentos en el lugar en el que se producen ciertos acontecimientos, procesos, conductas de forma constante. En el caso de nuestra Tesis Doctoral, el periodo de observación participante se desarrolló entre la primera quincena del mes de noviembre y mediados del mes de mayo del curso académico 2014-2015.

Otro rasgo característico de la observación participante es que implica la interacción social entre el investigador/a y los participantes en el contexto de éstos y también supone recoger datos de un modo sistemático y no intrusivo. Es una estrategia no valorativa de recogida de datos en su contexto natural. En este sentido, Velasco y Díaz de Rada (2009) explican que la observación participante implica estar presente en el campo y que la incursión en el medio siempre generará, de un modo u otro, interacción y diálogo con las personas observadas. En esta línea, la interacción entre observador- observados será fundamental para lograr la *“confianza recíproca”* que describen Velasco y Díaz de Rada (2009). Asimismo, ante una actividad de observación y para evitar descontextualizar Hammersley y Atkinson (1994) recomiendan tener presentes tres pilares: quién o quienes estaban presentes y dónde, qué hacían y en qué momentos y bajo qué circunstancias tenía lugar la acción.

Igualmente, de acuerdo a las diferentes modalidades de observación participante, Junker (citado por Valles, 2009) establece que se conjuga el *“grado de participación”* con el *“grado de ocultación o revelación de la actividad de observación”*. En nuestro caso, hemos optado por una observación participante en la que la investigadora explicó explícitamente a los miembros de la comunidad educativa su papel como observadora que, de vez en cuando, participaría en ciertas actividades, aunque de forma moderada. Esta situación ayudó a la investigadora a mantenerse entre la *“familiaridad”* y el *“extrañamiento”* (Hammersley y Atkinson, 1994).

Asimismo, en nuestro estudio, y durante el proceso de observación participante, se formularon preguntas de nuestro interés para que los niños y las niñas hablaran de lo que tenían en mente y de lo que les preocupaba, pero sin forzar las respuestas. Las preguntas no fueron directivas e intentábamos no emitir juicios de valor, permitiendo que los niños y las niñas respondiesen a su manera, sin condicionantes. Según pasaban los días, y se adquirió mayor conocimiento del contexto, se empezaron a formular preguntas algo más directivas, centradas en el foco, en el campo de observación. El etnógrafo puede cuestionarse diferentes aspectos de la realidad que está estudiando, y, en nuestro caso, nos hemos preguntado por ejemplo: ¿Qué ocurre aquí? ¿Cuál es el comportamiento contenido de sus actos, de sus pensamientos, creencias, emociones, palabras...? ¿Qué es lo que no dicen o hacen? ¿Por qué? ¿Han aprendido las conductas, los discursos que consideran socialmente correctos? ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas del aula? ¿Cómo utilizan los espacios, su comunicación no verbal...?

También se debe destacar que en un primer momento de estancia en el campo prevaleció la observación sobre la participación, hasta que llegó el momento en que se equilibraron ambas conductas, aunque como sostiene Valles (2009) *“no hasta perder el distanciamiento intelectual”* (p.167). Dicho de otra forma, en el periodo inicial, la recolección de datos fue secundaria, siendo prioritario conocer el contexto y las personas.

También fuimos conscientes de que el investigador/a tiene que estar inmerso en un contexto que debe respetar, la denominada por Guasch (2002) como *“ley de hospitalidad”*. De modo que desempeñamos nuestro rol de observadora participante teniendo en consideración que la decisión de participar en un escenario o en otro tenía que ver con la oportunidad y la conveniencia. Por ello, se respetaron ciertos espacios y momentos. Así, en concreto nos mantuvimos en un segundo plano en las clases de tutoría donde los alumnos y las alumnas hablaban de sus problemas, dudas y necesidades con la tutora. También se permaneció observando a distancia en el patio de recreo y ante las discusiones y conversaciones privadas entre los alumnos y las alumnas. Creímos que estos eran los momentos en los que los niños y las niñas podrían sentirse molestos de tener a la investigadora en ese lugar.

Asimismo, era necesario encajar lo mejor posible en el centro y con los alumnos/alumnas para que no nos vieran como a otra de sus maestras. Para lograrlo, como afirman Hammersley y Atkinson (1994), *“hemos tenido que cuidar la forma de hablar, vestir y comportarnos mostrando complicidad”* (p.100). Siguiendo este ejemplo, en el caso de nuestro estudio, cuando se presentaron escenarios de protesta o en situaciones

complicadas como en las que la maestra les dejaba solos y pedía silencio, permitirles hablar y avisarles de la llegada de la maestra nos permitió ganarnos su confianza. En definitiva, como explican Hamersley y Atkinson (1994), el investigador tiene que *“vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación”* (p.130).

En conclusión, en el caso de esta Tesis Doctoral se adoptó un rol de observadora participante en todo el contexto escolar (aula, patio de recreo, gimnasio...), proporcionando información relevante sobre la construcción de los procesos identitarios de género. Pudimos estar en contacto directo con los niños y las niñas hablando, escuchando conversaciones y comentarios, observando y constatando sus comportamientos, la interacción entre chicos/chicas, chicas/chicas y chicos/chicos, así como su relación con el profesorado. Cuestiones todas ellas muy enriquecedoras para esclarecer nuestro tema de estudio, lo que sería muy complicado si hubiésemos decidido abordar el estudio desde otro enfoque metodológico. Por tanto, la etnografía en general, y la observación participante en particular, han sido de gran relevancia en la investigación.

Para finalizar comentar que la observación participante es entendida como una forma condensada que es capaz de lograr la objetividad con una observación próxima y sensible capaz de captar los significados que dan los sujetos estudiados a su comportamiento, en suma, proporciona descripciones densas. El investigador proporciona información elaborada, no es un mero coleccionista de información. Por tanto, los procesos de elaboración de información de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir e interpretar (Velasco y Díaz de Rada, 2009).

3.1.1. El acceso al campo: el centro escolar

Como ya se ha mencionado, la observación participante exige que la investigadora esté presente en el contexto que se desea observar, pero su presencia no debe perturbar el desarrollo de la vida cotidiana que debe convertirse en el medio natural en el que realizar la investigación. La dificultad que se intuye es igual de complicada que la negociación previa con los centros que deben acceder a esta presencia.

En el caso de esta Tesis Doctoral, el acceso al campo estuvo precedido de reuniones con directores y directoras de diferentes centros educativos que previamente habían sido seleccionados de interés para ser *“escenario de investigación”*, entendiendo por escenario la creación de un espacio social orientado a lograr la implicación de los participantes en la investigación a partir del cual las personas deciden su participación (González Rey, 2007). Algunos de esos directores/as, tras explicarles nuestras necesidades y los objetivos del

estudio, no consideraron oportuna la presencia de la investigadora en el centro y/o no tenían interés en la temática de trabajo. Finalmente se seleccionó el centro escolar que sería el escenario de la investigación por sus características socioeconómicas, número de alumnos/as en los grupos de clase y la buena disposición del equipo directivo y el claustro.

Hemos de ser conscientes de que *“las negociaciones para conseguir el acceso pueden constituirse como una situación en la que están involucrados puntos de vista múltiples sobre lo que es profano y está abierto a la investigación, y lo que es sagrado o tabú y está cerrado a la investigación a menos que se asuma una posición apropiada de respeto o distancia prudente”* (Barbera- Stein, citado por Hammersley y Atkinson, 1994, p. 71). Por ende, el acceso al campo es más que una cuestión de presencia o ausencia física, obtener el permiso para estar dentro de la institución supone que debemos estar dispuestos a comprender la organización social de ese contexto y las características de los actores que estamos interesados en estudiar, teniendo en cuenta los obstáculos que dificultarán el acceso y cómo vamos a solventarlos (Patton, 2001). En este sentido, podemos decir que el acceso a campo es un proceso casi permanente que se inicia en la negociación y el primer día en que se entra en el contexto de investigación (la escuela, el aula...) y que termina al finalizar el estudio.

Es importante comentar que el momento más difícil de toda la investigación es entrar en el campo (centro educativo) y saber qué hacer en ese momento. Siguiendo con esta idea, es importante mencionar la figura de los llamados “porteros”, que son miembros de la institución que autorizan o no el acceso pleno del etnógrafo a la institución, debido a su posición jerárquica. Por tanto, la negociación se torna doble: por una parte, con los mencionados porteros o padrinos y, por otra parte, con los informantes o actores (Hammersley y Atkinson, 1994). Esta persona puede ser alguien que ya conocemos, un amigo personal o alguien con quien se contacta de forma oficial. De cualquier forma, los investigadores/as suelen explicarles la intención, los objetivos y las aportaciones del estudio que pretender realizar como estrategia abierta. En nuestro caso, la persona (portero) que nos dio acceso al campo era la directora del centro que, además, era conocida por la etnógrafa lo que facilitó el permiso de acceso al centro educativo. Esta persona también ayudó a que los docentes de aula y los niños y niñas nos acogiesen con una actitud positiva y colaboradora.

Asimismo, hemos de indicar que, en nuestra investigación, los primeros días en el campo de trabajo los datos se recogieron de forma confusa y las observaciones estaban poco centradas. De este modo, fue necesario revisar los objetivos, aprender quién era

quién, construir una imagen de los participantes en el centro, además de la distribución física del escenario. Es decir, se trataba de responder a cuestiones tales como ¿dónde me encuentro?, ¿con quién estoy? El investigador/a debe aprender las normas de funcionamiento, tanto formales e informales, que rigen la institución educativa en la que se adentra. En nuestro caso fue importante entender las costumbres, lenguajes y funcionamiento interno del centro para obtener la colaboración y buena actitud del profesorado con nuestra investigación, haciéndose necesario participar en las actividades de la escuela. Por esta razón ayudamos en la implementación de talleres educativos, socializamos en la sala de profesores/profesoras, nos interesamos por las conversaciones y problemas del equipo docente y evitamos dar opiniones o criticar las prácticas educativas, aunque no siempre nos pareciesen adecuadas.

Este aprendizaje se consigue “vagabundeando”, por usar una expresión del lenguaje etnográfico, para conocer el aspecto exterior del centro, las opiniones de sus integrantes, los tipos de relaciones que se establecen, las características de la zona donde se inserta el centro escolar, las familias de los niños y niñas que acuden al centro, etc. Asimismo, este aprendizaje también se consigue mediante la construcción de mapas que permitan visualizar las relaciones sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones que saltan a la vista los primeros días del acceso al campo.

Una vez que el investigador/a pasa este primer periodo y aprende el tipo de relaciones y papeles que juega cada uno de los integrantes del campo, el etnógrafo/a está en disposición de poder identificar a los actores más adecuados como muestra para el estudio. Del mismo modo, la estrategia fue “abierta” (Guasch, 2002), pues en ningún momento se ocultaron los motivos por los que estábamos en el centro ni a alumnado ni a profesorado. Sin necesidad de entrar en detalles, lo consideramos la mejor estrategia para establecer un buen ambiente de trabajo para comenzar con la observación participante.

Respecto a la retirada del campo, en nuestra investigación se produjo en el mes de mayo tras finalizar con los grupos de discusión y cuando la investigadora comprendió que la estancia en el centro ya no aportaba datos nuevos ni relevantes. En primer lugar, se produjo una reunión en la que se negoció con la directora la posibilidad de volver al centro a recoger algún dato o información. La decisión que se tomó fue la de ir reduciendo las visitas, avisando a los niños y niñas y al profesorado que la investigación estaba tocando a su fin. También se mostró agradecimiento a todas las personas que nos ayudaron en algún momento de la investigación.

3.1.2. Notas de campo y diario de campo

Las **notas de campo** son el registro primario de información, es decir, apuntes directos y rápidos que el investigador toma de todo aquello que escucha, observa y considera interesante para la investigación. Las notas de campo se toman en el campo y luego “se pasan a limpio” en la mesa de trabajo dando lugar al diario de campo. Es importante comentar que cuanto más tiempo pase entre la observación y la anotación de lo que hemos observado, la calidad y los detalles de las notas de campo se reducirá de forma notable (Hammersley y Atkinson, 1994). Asimismo, las notas de campo deben ser organizadas e incluir:

- ✓ Descripción del entorno en el que se ubica la investigación.
- ✓ Descripciones de los participantes, comportamientos, interacciones y conversaciones, ideas u opiniones de la forma más objetiva posible (características personales, sexo, edad, cómo van vestidos/as, relación con los demás, etc.)
- ✓ Descripción ordenada de los hechos.

Debemos señalar que, en relación a las notas de campo, es muy importante contextualizar las anotaciones con una descripción física del escenario y de las actividades observadas. Es importante porque las palabras y los actos solo se comprenden si se explica dónde, cómo y por qué fueron pronunciadas o realizadas. Las notas deben ser lo más exactas posible, describiendo, sin atribuir significado, las actividades en el orden que sucedieron, hora, lugar y fecha. Asimismo, y en un primer momento, dado que como ya hemos explicado en párrafos anteriores, las anotaciones están en un segundo plano, éstas comienzan siendo descriptivas con tendencia a la globalidad para ir, poco a poco, siendo más específicas y selectivas a medida que avanza la investigación (Taylor y Bogdan, 1996)

En el caso de nuestra investigación, y según avanzaba el tiempo de estancia en el centro escolar, fuimos descubriendo en qué momentos de la jornada escolar y qué lugares del centro eran los más interesantes y enriquecedores para obtener información interesante. De igual modo, debemos indicar que las notas de campo se tomaban de forma discreta, en ocasiones una vez finalizada la jornada escolar pero antes de marcharnos del escenario, puesto que tomar notas delante del alumnado en determinados espacios no era conveniente, podía desnaturalizar la situación. Aunque los autores, por ejemplo, Hammersley y Atkinson (1994) recomiendan “tomar las notas durante la observación participante”, en nuestro caso esto no siempre fue fácil o posible. En ocasiones podíamos limitarnos a tomar notas rápidas de lo que iba sucediendo en forma de notas de voz, con la intención de reproducirlas o reestructurarlas posteriormente.

Es muy importante que el etnógrafo tenga unas referencias, una guía o elemento de observación. En nuestro caso algunos de los puntos en los que enfocamos la atención fueron:

- ✓ Relación entre chicos y chicas.
- ✓ Relación entre las chicas.
- ✓ Relación entre los chicos.
- ✓ Características personales (comportamiento, vestimenta, lenguaje, etc.) de los chicos y las chicas más y menos “populares” del aula.
- ✓ Características del contexto (aula, patio, pasillos, etc.) metodología, lenguaje del profesorado, materiales...que favorecen o eliminan los estereotipos de género.

Es importante aclarar que en esta investigación nos hemos fijado en el comportamiento, las respuestas y actitudes de niños y niñas ante los diferentes estímulos (negativos y positivos) que la escuela les proporciona. No obstante, también hemos reflexionado sobre el papel del profesorado y su discurso en tanto que influían en la construcción de las identidades féminas y masculinas.

Asimismo, el volcado de las notas se hace en el **diario de campo**, que es definido por Velasco y Díaz de Rada (2009) como un instrumento fundamental en el que queda grabado el discurso social. Permite tanto llevar un registro sistemático de acciones de investigación sujetas a programa (contactos con informantes, entrevistas realizadas, etc.) como vagabundear por lecturas diversas anotando los comentarios. Admite conclusiones especulativas, revisar ideas previas, tomar conciencia de los propios prejuicios, descubrir debilidades propias y ajenas, hallazgos o proyectos. Los autores le llaman “banco de trabajo” y, en ocasiones, es la forma de desahogo para investigaciones muy absorbentes o frustrantes. Los autores afirman que el diario de campo es el instrumento que “recoge” al propio investigador y capta la investigación como situación.

En suma, en una etnografía un elemento fundamental para el investigador/a en el campo de estudio es el diario de campo porque es un instrumento de registro esencial del procedimiento de investigación en el que se anotan, paso a paso, las actividades del etnógrafo/a. Es la expresión cronológica del recorrido de la investigación, de modo que “[el diario] contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo; incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros” (Spradley, 1980, p.71, citado en Herrada, 2007, p.79).

Las anotaciones que se realizan en el diario de campo se hacen de forma descriptiva captando los acontecimientos como fueron percibidos por el investigador. Ahora bien, hemos de ser conscientes que la objetividad de la descripción no excluye las interpretaciones, dudas, problemas y cuestiones de interés para el etnógrafo/a. El diario de campo tiene un gran alcance y trascendencia en la investigación que estamos presentando, puesto que es la herramienta básica de reflexión para la consiguiente toma de decisiones en torno al proceso de investigación y como forma de registro, ayudando a que la información de las notas de campo, una vez que ha tomado cuerpo, se mantenga a lo largo de los años.

En suma, el diario de campo, según Hammersley y Atkinson (1994), es el soporte al que se trasladan las notas de campo, es decir, el registro secundario en el que se reelaboran las notas de campo de forma exacta, donde el etnógrafo da cuenta de los aspectos relacionados con el proceso de investigación, o con la condición personal, presentando sus sentimientos, emociones, sensaciones, dificultades, puntos de vista y reflexiones. Toda esta información es el producto de la observación en el contexto escolar (aula, pasillos, patio de recreo, etc.), es decir, en todos los lugares donde se ha realizado la observación.

Por ende, en el proceso de investigación etnográfica, la observación y la interpretación de los datos son tareas simultáneas y eso ocurre mediante la redacción del diario de trabajo. Hammersley y Atkinson (1994) explican, en este sentido, la importancia de ir tratando la información a medida que se va registrando. En este sentido, Hammersley y Atkinson (1994) exponen dos conceptos, uno de ellos *“teorización enraizada para afirmar que el análisis de la información es paralelo y simultáneo a la recogida de la información”* (p.223). En línea similar a este último concepto debemos indicar el término *“descripción densa”* que significa superar el nivel superficial y raso de la observación, intentando ahondar en el significado de los hechos, es decir, que se debe buscar el significado de las conductas observadas de acuerdo a lo que se sabe desde la teoría, lo que hemos estudiado y lo que nos parece importante (Velasco y Díaz de Rada, 2009).

En el caso de la Tesis Doctoral que nos ocupa y como etnógrafa dentro del contexto de la observación participante, podemos indicar, a modo de ejemplo, una de las primeras premisas que se pretendían observar y era que las relaciones que se establecían entre chicos y chicas estaban definidas por las características de los diferentes patrones de género establecidos para la masculinidad y feminidad por la sociedad. Del tal modo que en las notas de campo y en el diario de campo se fue recogiendo todo lo observado en referencia a esta

premisa, así como las impresiones de la investigadora. Durante el transcurso del tiempo en el campo y las anotaciones en el diario de trabajo se apreciará la evolución de esta idea.

Otra de las observaciones realizada en los primeros momentos de la entrada en el campo tuvo que ver con las relaciones entre los niños y las niñas de 6º curso de primaria. Dichas relaciones, aun siendo compañeros de aula, eran inexistentes (los niños y las niñas estaban claramente separados en las zonas de recreo, educación física o cuando se les dejaba elegir el agrupamiento) o negativas (insultos, gritos, desprecio...). Estas cuestiones originaron que la investigadora intentara discernir las razones que provocaban esta situación y qué conductas, espacios, materiales, metodología, etc., las hacían resistir y agudizarse con el tiempo.

En algunos fragmentos del diario de campo que se adjunta a nuestro trabajo (ver anexo en CDROM) se pueden apreciar tanto las primeras observaciones, como las preguntas, impresiones de la etnógrafa, así como los pasos que se fueron dando para llegar al objetivo de investigación. En el diario también se aprecia la evolución conceptual, mostrando el paso de las primeras ideas formuladas, de una forma muy genérica, hasta las más concretas y precisas.

Asimismo, la ayuda que el diario de campo nos ha brindado en la detección de temas analíticos, esto es, de categorías con las que organizar la información recabada ha sido fundamental (Hammersley y Atkinson, 1994). También, evidencia cómo el análisis de los datos *“es recurrente”* (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 231). Por tanto, *“la relectura de nuestras notas de campo, ya sea en forma de diario, de un recuento escrito al final del día, o en cuadernos de anotaciones garabateadas a toda prisa al hilo de una conversación o de una observación, es nuestra fuente primordial desde la cual emanan los razonamientos que construimos, y donde basamos nuestros discursos teóricos”* (Gómez- Ullate, 2000, p. 201).

3.2.-El grupo de discusión

Siguiendo con las técnicas de recogida de información que se utilizaron para esta Tesis Doctoral pasamos a explicar cómo se desarrollaron los grupos de discusión. Empezaremos describiendo qué son los grupos de discusión en tanto que son una técnica de recogida de datos de carácter cualitativo, utilizada en diferentes campos de la investigación sociológica y educativa. Para Valles (2009) el grupo de discusión es una técnica de conversación y narración, lo que resulta muy interesante para una investigación en el contexto escolar cuyos actores principales son los niños y las niñas.

La definición de Krueger (1991) nos parece perfecta para explicar por qué esta técnica encaja a la perfección con los objetivos del estudio. Este autor, afirma que los grupos

de discusión constituyen una técnica de recogida de datos que reúne a un número limitado de personas (entre seis y diez habitualmente) con características homogéneas, en relación al tema de investigación, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo, no directivo.

De este modo, la técnica de grupos de discusión, o según la literatura anglosajona “focus group” o “group interview”, no es nueva, es muy conocida y está probada su utilidad. De forma que nos encontramos ante una discusión que intenta provocarse y donde el moderador (investigadora) se limita a escuchar la “autoconfesión” (Ibáñez, 1979) del grupo, planteando un solo tema de discusión. Esta discusión entre actores, en este caso alumnado, hace que se aporte información sobre preocupaciones, sentimientos y actitudes de los actores no limitados por concepciones previas del etnógrafo/a, como suele ocurrir en los cuestionarios y en las entrevistas estructuradas. Para nuestra Tesis Doctoral este tipo de información fue muy valiosa para conseguir comprender el proceso de construcción de las identidades de género en el contexto escolar.

La situación grupal es un requisito ya que tiene como propiedad constituir un espacio clave en la producción discursiva de los integrantes del grupo, ya que los miembros del grupo se influyen unos a otros con sus contestaciones, correcciones y aclaraciones en torno al tema planteado. De este modo, *“estas respuestas sirven como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes; estas nuevas ideas son necesarias para explotar toda la gama de opiniones”* (Krueger, 1991, p.65).

También debemos resaltar que en un grupo de discusión entra en juego el importante papel del moderador/a (en nuestro caso la propia etnógrafa), de forma que es el que *“debe controlar el desarrollo del discurso, proponiendo, además, preguntas oportunas para encauzar la discusión hacia temas relevantes para el estudio. Al mismo tiempo deberá escuchar, observar y sortear las posibles derivas hacia temas irrelevantes”* (Krueger, 1991, p.51).

A continuación, pasaremos a explicar cómo se estructuraron y desarrollaron los grupos de discusión en nuestra investigación.

3.2.1. Guion de preguntas.

En nuestro estudio hemos utilizado un listado de preguntas, tal y como plantea Krueger (1991). Como investigadora he tomado un papel activo al formular varias cuestiones abiertas, cuidadosamente pensadas, que guiaron la discusión en los grupos. Este guion de preguntas resultó útil para ir resituando la discusión en nuestro objeto de estudio cuando parecía agotarse o bien cuando se iba alejando del tema propuesto. En nuestro caso no queríamos presentar una discusión demasiado formal, para evitar tensión en los niños y las niñas, y queríamos provocar la espontaneidad, de modo que memorizamos las preguntas y las íbamos “lanzando” de un modo natural, como parte de la discusión.

Dada la naturaleza de una discusión, fue necesario el uso de una grabadora para poder registrar los datos y transcribirlos llegado el momento del análisis. Para evitar que los niños y las niñas preparasen sus respuestas, no se les mostraron las preguntas, ni el tema de discusión simplemente se les explicó qué era una discusión, las normas, el respeto por las opiniones ajenas y la solicitud del turno de palabra. La transcripción de los grupos de discusión puede verse en el anexo en CDROM que acompaña a esta Tesis Doctoral.

Algo que comprobamos, y que favoreció la buena disposición del alumnado para reunirse y discutir sobre temas complejos y poco frecuentes en esas edades, fue la confianza por pertenecer al mismo grupo clase. Tal y como afirma Lederman (1990) sentirse entre personas de la misma "clase" hace que los participantes se sientan cómodos en el grupo y crea el contexto en que se da la libertad para discutir abiertamente pensamientos, sentimientos, conductas, y para expresar ideas socialmente impopulares o provocadoras.

Asimismo, las cuestiones planteadas se formularon de forma clara y concisa, directa y breve, además de tener un carácter abierto, es decir, cuestiones que favorecieron que las respuestas de los participantes no fueran sesgadas o dirigidas. Con estas cuestiones evitamos que los niños y las niñas contestasen lo que creían que era “políticamente” correcto. Acudimos de nuevo a Krueger (1991) quien afirma que *“se ofrece un entorno en el cual se induce y alimenta la discusión, pero corresponde al entrevistador sacar a la luz dichas revelaciones a través de preguntas abiertas en el seno de un ambiente permisivo”* (p.31).

La naturalidad de la conversación, aunque siempre intentando evitar las desviaciones, provocó que, en algunos momentos, el orden programado para las preguntas se alterase, e incluso ciertas cuestiones se modificaron a medida que la conversación se hacía más intensa y fluida.

Debemos indicar que, de forma previa a la realización de los grupos de discusión, se organizaron unas actividades “simulacro” para ayudar al alumnado a entender cómo funcionaban los grupos de discusión. Estas actividades “simulacro” consistieron en tres actividades de 30 minutos de duración en las horas correspondientes a las clases de Lengua Castellana, aprovechando que en esos días la tutora estaba iniciando la explicación de los debates. Antes de comenzar se le explicó al alumnado la tarea, a continuación se elaboraron las reglas del debate. Después la clase fue dividida en cuatro grupos cada uno con una hoja en la que estaban redactadas las normas del debate. Finalmente cada grupo nombró a un moderador. Los temas de debate fueron “Beneficios e inconvenientes de las redes sociales”, “¿Qué es bullying?”. Al ser temas complejos y tener poco tiempo el último tema se trató en dos sesiones. Cada grupo debía dar argumentos a favor y en contra (se le dieron 5 minutos), puesta en común (10 minutos) y debate con argumentos y siguiendo las normas (pedir la palabra y no interrumpir, etc.).

3.2.2. Desarrollo de los grupos de discusión en la escuela.

En un colegio los debates y las discusiones sobre temas cotidianos, controvertidos o de actualidad no son algo a lo que los niños y las niñas estén acostumbrados, al menos en este centro. Por tanto, para empezar, explicamos una serie actividades de debate con temas de clase para ensayar la fórmula y explicar las normas. Estas reglas son imprescindibles pues los sujetos no tienen por qué conocerlas. Como ya se comentó anteriormente, las normas en las sesiones de los grupos fueron las siguientes: respetar la opinión del resto de participantes; pedir el turno de palabra, evitando los solapamientos en las conversaciones y hablar en voz alta y clara.

En cada uno de los grupos realizados se les explicó que todos y todas tenían la libertad de expresión, nadie censuraría sus ideas ni creencias y eran anónimos, es decir, los maestros y maestras no participarían en los grupos de debate. De esta forma fomentamos la participación activa del grupo. Según Krueger (1991) *“las personas tienen una mayor tendencia a revelar cuestiones personales cuando el entorno es permisivo y no enjuiciador”* (p.29).

El papel de la investigadora fue la de moderadora de las sesiones procurando generar un ambiente de cordialidad y participación; llevar el control del tiempo; intervenir en la resolución de los nudos del discurso; aclarar puntos confusos, incompletos o contradictorios; así como elegir, reflexionar e informar sobre el tema a tratar. En suma, se trata de permitir una discusión libre y, al mismo tiempo, moderar hacia una dirección particular, de acuerdo con los temas que conviene tocar. A veces, como explica Grunig

(1990), el moderador/a cuenta con una lista de tópicos que interesa abordar, más que con un guion rígidamente estructurado. Un pequeño guion de temas resulta útil para evitar que la conversación se agote o aleje de los temas no relacionados con los que nos interesan. Con los grupos de discusión conseguimos que los sujetos nos ofrecieran la información y los sentimientos que poseían y que se traducían en palabras. Según afirma Lederman (1990) esa es la información que el investigador/a necesita y el contexto del grupo provoca que aflore.

Como ya hemos mencionado, las sesiones se grabaron con la grabadora del teléfono, siendo éste un elemento habitual para todo el grupo, evitando distracciones, extrañeza o incomodidad. Cada sesión del grupo fue parte, también, de la observación participante, fijándonos en comportamientos, gestos, tono de voz, etc. Según Morgan (1988) la grabación en audio resulta ser una forma menos intrusiva que el vídeo, los participantes comprenden sin dificultad la necesidad que tiene el investigador de un registro del discurso y, rápidamente, se sumergen en la discusión.

Respecto a la configuración de los grupos, estos se formaron lo más equilibrados posible respecto al número de niños y niñas. Esta decisión tomada en un primer momento, la explica Morgan (1988) quién argumenta que un primer factor a tener en cuenta es la homogeneidad de la población en relación al tema estudiado. De acuerdo a este criterio, los grupos de discusión deben formarse evitando al máximo las diferencias entre los miembros del grupo, para que la discusión surja de la forma más cómoda posible, ya que cuanto más parecidos sean los niños y las niñas entre sí, el discurso surgirá de forma más sencilla, aunque los discursos no tienen por qué ser similares.

De igual forma se afirma que dentro del grupo los chicos y las chicas deben tener algo en común para que el grupo se sienta cómodo hablando de ciertos temas controvertidos (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). Intentamos respetar al máximo las indicaciones de los autores, aunque en algunos casos nuestros grupos estaban formados por personas afines, no siempre era posible porque podrían quedarse excluidos algunos alumnos/as, normalmente quienes ya lo estaban en el día a día dentro del aula. Sujetos estos últimos que incorporamos, de todos modos, a los grupos de discusión.

En cuanto al número de grupos y de sujetos por grupo, hemos de mencionar que en nuestra investigación se organizaron 4 grupos de discusión de 6 sujetos cada uno. Asimismo, opinábamos que menos de 6 personas no favorecería la discusión grupal y sería fácil que se generaran monólogos o que algún miembro del grupo acaparase la conversación. De igual forma, con más de 10 personas es difícil moderar efectivamente la conversación, además,

es fácil que se pierda la atención y es probable que no todos/as sigan el discurso del resto. Algunos niños y niñas participaron en dos grupos de discusión puesto que generaban debate y tenían un especial interés en participar.

Otra idea importante es que los grupos de discusión se lleven a cabo en contextos cercanos o propios de los grupos de estudio. Esto se ha respetado porque las sesiones de los grupos de discusión se realizaron en un aula dentro del centro educativo de los niños y las niñas. Que los niños y las niñas se conozcan, estén en un contexto que conocen y tengan las normas de discusión claras, provocó que el alumnado se sintiese implicado con la actividad e intrínsecamente motivado para conversar sobre el tema que se les planteó.

Respecto a la duración de los grupos de discusión, se plantearon para una hora de duración y los participantes fueron informados antes de cada sesión. Comenzamos planteando un estímulo inicial siguiendo las recomendaciones de autores como Gaskell (2000), quien aconseja el uso de frases, imágenes, videos, el juego de roles, etcétera. En el caso de nuestro estudio, las preguntas se acompañaron, en ocasiones, con ejemplos para hacer más comprensible el contenido de las preguntas. Así mismo, la moderadora se encargó de que las personas más tímidas participasen y controló a los llamados “líderes” o “charlatanes” de la clase quienes, con facilidad, intentaban acaparar las conversaciones. Otra de las funciones que, según Valles (1999), resulta importante para conseguir resultados es pedir matizaciones de los comentarios, realizar cambios de tema, así como resúmenes de algunas ideas para propiciar la discusión, funciones todas ellas que la investigadora trató de desempeñar adecuadamente.

3.3. La entrevista etnográfica

Algunos autores como Kvale (2011) describen la entrevista como *“un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común”* (p.27). De este modo, la entrevista puede ser definida como *“un proceso por el que se dirige una conversación para recoger información... es una consecuencia lógica de la observación, aunque aparente mente parece que es algo que todos podemos hacer, es la forma técnicamente más compleja y al mismo tiempo la más innovadora y excitante de recogida de datos”* (Angrosino, 2012, p. 66).

En suma, la entrevista etnográfica es algo más que una simple conversación pues tiene lugar ente dos personas con lazos de confianza. Además, la entrevista es de naturaleza abierta, se persigue dar respuesta a unas cuestiones de interés para la investigación. Dado el carácter abierto de este tipo de entrevista, el investigador/a debe permanecer atento para no desviarse del objeto de la investigación, tampoco puede preocuparse ante las

respuestas poco concretas o sin validez para la investigación, lo que se debe hacer es reformular las preguntas para volver a orientar la entrevista hacia el tema que nos interesa. Así, por ejemplo, en nuestro estudio algunos niños y niñas parecían no comprender muy bien qué se les preguntaba, así que se les volvía a hacer la pregunta de un modo más sencillo, cambiando palabras o con ejemplos, siempre tratando de no dirigir la respuesta con demasiadas explicaciones.

Taylor y Bogdan (1996) definen las entrevistas etnográficas como *"reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"* (p.101). De estas palabras se puede deducir que esta técnica de recogida de información pretende investigar hechos subjetivos, sondear, buscar significados, explorar matices, detectar puntos interesantes, confusos o curiosos en algunas de las respuestas para profundizar más en ellas, lo que completa y enriquece el resto de técnicas utilizadas en la investigación. Para lograrlo deberá incluir *"preguntas abiertas y de sondeo para hacer que la investigación se mueva en una dirección productiva"* (Angrosino, 2012, p. 67).

En consecuencia, este tipo de entrevista es de gran utilidad para los objetivos del estudio ya que determinará la medida en que los participantes sostienen ideas similares, comparten ciertos constructos o llevan a cabo comportamientos similares respecto al tema investigado. Como podemos observar, la importancia de la entrevista, y el resto de técnicas cualitativas que utilizamos para este estudio, reside en la importancia del discurso de los participantes, puesto que la conducta social se expresa especialmente a través de las palabras y argumentaciones que se van produciendo en la vida diaria, es decir, en las anécdotas, comentarios, discusiones, conversaciones, etc. Con la entrevista etnográfica se consigue que una persona, en este caso los niños y las niñas, hablen sobre lo que piensan sobre un tema complicado o controvertido de una forma natural y auténtica.

Gracias a la observación participante tenemos algunas de las claves para interpretar situaciones de comunicación que solo con una entrevista no tendríamos o las hubiésemos ignorado. Pero también utilizaremos el diario de campo para contrastar las narraciones que el alumnado nos aporta en las entrevistas y grupos de discusión. Es decir, el discurso que se obtiene en las entrevistas etnográficas y grupos de discusión se cotejará con las diferentes observaciones y notas que nos aporta la estancia en el campo de estudio. De forma que *"la previa convivencia con los actores, el conocimiento del lugar y de los problemas que se han ido suscitando a lo largo de un trabajo de campo (...) todo ello no sólo nos proporciona un*

conocimiento muy denso y fiable como para plantear con naturalidad los encuentros con los informantes, sino que también ellos nos conocen a nosotros mejor que en medio del anonimato de la gran ciudad” (Sanmartín, 2003, p.112).

En este sentido, la estancia en el centro educativo consiguió que la investigadora obtuviese un importante conocimiento del contexto, los participantes y el tema de estudio, lo que permitió que la entrevista estuviese orientada de una forma más específica a alguno de los objetivos concretos, pudiendo dirigir esa conversación con pocas preguntas y de un modo casi natural. No debemos olvidar que los pequeños detalles aportan contribuciones muy significativas a las etnografías, permitiendo alcanzar una perspectiva más adecuada para comprender el contexto estudiado. Por tanto, la investigadora ha tenido que prestar atención a todas las normas, categorías y valores sociales que forman parte del contexto de la investigación antes de estructurar o planificar las entrevistas.

Por todas estas razones, en nuestro caso intentamos aprovechar al máximo cada momento de la entrevista con los chicos y las chicas del grupo, puesto que no sería sencillo volver a repetirlas. Además, las entrevistas se realizaron en el último tramo de nuestro tiempo de inmersión en el centro y una vez efectuadas las sesiones con los grupos de discusión; de modo que las entrevistas fueron más enfocadas a cuestiones concretas.

Estas entrevistas etnográficas, como se puede intuir, aportaron al estudio elementos relevantes, información específica y puntual necesaria para la comprensión de los procesos implicados en la construcción de las identidades de género dentro de la escuela. Así pues, Hammersley y Atkinson (1994) afirman que las entrevistas son importantes porque nos permiten la obtención de información relativa a acontecimientos, perspectivas, estrategias, etc., que resultaría muy complicado obtener de otra forma.

Utilizando la metáfora para explicar la razón de ser de la entrevista en la etnografía Kvale (2011) habla de la figura del entrevistador/a como “minero/a” que extrae el valioso metal enterrado en una mina, perspectiva de tradición más positivista, o del entrevistador/a como “viajero/a” donde se percibe al investigador/a como un viajero/a que tras hacer un viaje lejano, va a contar lo que ha visto a su regreso. En nuestro caso, la segunda metáfora hace que podamos comprender la importancia de la buena descripción e interpretación de los materiales obtenidos durante nuestra estancia en el centro, utilizando para ello la entrevista etnográfica, los grupos de discusión y la propia observación como recurso para lograrlo.

3.3.1. Guion de preguntas

Respecto al guion de preguntas que se elaboró para las entrevistas etnográficas, hemos de señalar que nos permitió organizar las entrevistas por temas, simplemente para asegurar que las preguntas que nos interesaban se planteaban. Es decir, el guion era un esquema con los puntos a tratar, pero que no se consideraba cerrado y cuyo orden no tenía que seguirse obligatoriamente (Valles, 2009). En suma, el guion no se siguió de forma rigurosa y se incorporaron elementos que nos parecieron interesantes y surgieron durante la conversación y que cuando se elaboraron las preguntas quizá no se contemplaron.

El lenguaje que se empleó fue, al igual que en los grupos de discusión, coloquial y claro, natural (utilizando un lenguaje un tanto infantil) e intentando generar confianza y pretendiendo que el alumnado no percibiese a la investigadora como una de sus profesoras. Las cuestiones estaban relacionadas con aspectos relacionados con la vida diaria en la escuela. Al realizarse tras los grupos de discusión, y después de meses conviviendo con la investigadora, los niños y las niñas ya sabían, más o menos, la temática de la entrevista.

3.3.2. Desarrollo de las entrevistas etnográficas en la escuela

Con los grupos de discusión pudimos descubrir qué temas eran más interesantes o merecían la pena para profundizar, así como decidir qué niños y niñas serían entrevistados de forma individual. El rapport se consiguió previamente gracias a la convivencia previa con el grupo y a las sesiones de los grupos de discusión. Asimismo, y como ya se ha señalado, las preguntas de las entrevistas no estaban redactadas previamente, surgieron a partir de la observación participante y las conversaciones con los niños y las niñas. En este sentido, Taylory Bogdan (1996) explican que *“hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa”* (p.32).

En nuestro caso se realizaron entrevistas que se podrían denominar de seguimiento y semiestructuradas, es decir, eran flexibles y dinámicas. Se realizaron, como ya se ha comentado, con el objetivo de ahondar en las subjetividades del alumnado participante. Los niños y las niñas entrevistadas han oído, sentido y vivido situaciones que nos interesa conocer y de las que, como investigadora, no hemos podido participar. En este caso los y las estudiantes nos comunicaron, con su propia experiencia, aquellos hechos sociales en los que participaban y que eran de nuestro interés para la temática objeto de estudio.

En este estudio la investigadora ha intentado estimular, como hiciera en los grupos de discusión, a los interlocutores a hablar de cómo ven la realidad estudiada. Taylor y

Bogdan (1996) afirman que *“para conseguirlo el investigador no solo debe obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”* (p.101). Para lograr nuestros objetivos, antes de comenzar con las entrevistas se les explicó de nuevo a los y las participantes que las entrevistas eran anónimas y se subrayó que sus comentarios e información tenían un objetivo académico. De igual forma, se les explicó la finalidad de la entrevista y se les explicó que se realizarían las mismas preguntas a todas y todos los sujetos. Hemos de mencionar que, durante las entrevistas, las preguntas se plantearon en distinto orden y se modificaron o añadieron según el desarrollo de cada una de ellas, siempre teniendo presente nuestra guía y finalidad.

En las entrevistas se han tenido en cuenta las diferentes posiciones sociales que cada niño y niña tenía dentro del aula, desde un punto de vista masculino o femenino. En este sentido, se pudo comprobar cómo algunos niños y algunas niñas eran populares únicamente entre algunos de los miembros de la clase, pasando desapercibidos para otros y otras. Por ende, la sensibilidad y empatía con la que la investigadora ha tenido que afrontar estos encuentros es muy relevante ya que, según García-Huidobro (2013), estos rasgos permiten que quienes colaboran se puedan abrir y compartir sus experiencias.

Los criterios que hemos tenido en cuenta para seleccionar al alumnado que participaría en las entrevistas dan respuesta a las siguientes preguntas ¿Quiénes son los individuos idóneos para proporcionar información? ¿Quiénes están más dispuestos a informar? ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? En nuestro caso fueron:

- ✓ En primer lugar, niños y niñas que pudieran aportarnos información enriquecedora. No todos los niños y todas las niñas del grupo podían aportar este tipo de información, quizá por su escaso vocabulario, timidez o simplemente falta de interés. En los grupos de discusión estos estudiantes fueron detectados porque no aportaron prácticamente ninguna información de tipo discursivo (las respuestas siempre eran del tipo “no sé”, “yo no tengo ni idea” o el silencio).
- ✓ En segundo lugar, se usó como criterio de selección a aquellos niños y niñas motivados o predispuestos a hablar del tema con nosotros. Algunos niños y niñas siempre querían opinar o, al menos, tenían algo que decir ante las cuestiones planteadas.
- ✓ En tercer lugar, se valoró que la expresión oral fuese correcta y significativa. Nos referimos a seleccionar niños y niñas que sabían expresar sus ideas y que esas ideas o pensamientos tenían significado o algún argumento que lo respaldase. Así no escogimos

a aquellos y aquellas que simplemente hablaban pero denotaban en sus palabras que las ideas eran las de sus iguales o palabrería, en otros casos repetían las mismas expresiones para todas las respuestas, lo que carecía de información relevante para nosotros.

- ✓ En cuarto lugar, es necesario asegurar lo que Valles (2009) califica de “representación tipológica”. Para tal efecto hemos garantizado que dentro del grupo de alumnos y alumnas entrevistadas estuviesen representadas masculinidades y feminidades diferentes o atípicas, para asegurar la diversidad de la realidad contextual estudiada, lo que permitía obtener información sobre ciertos casos inhabituales. De igual manera, tiene que haber una representación de casos típicos que proporciona información que podríamos definir como de conjunto y que se corresponderían con la masculinidad/feminidad hegemónica.

Resaltar que, durante las entrevistas, por la edad y características del alumnado, fue necesario clarificar algunas de las cuestiones, también necesitamos utilizar la síntesis o resumen de lo que se había expresado verbalmente para incitar al entrevistado/a a continuar con la respuesta. En ocasiones, cuando la conversación se separaba del camino deseado, se les señalaba o llamaba la atención sobre algunos aspectos que el entrevistado/a pasaba por encima, para que opinase sobre ellos. Para algunos niños y niñas utilizamos el parafraseo, cambiando palabras por otras más comunes o sencillas.

En estas entrevistas fue muy importante realizar una escucha activa, esforzándonos por comprender lo que los niños y las niñas estaban expresando, demostrándoles que estábamos atentos e interesados en su opinión. Otra cuestión importante para una buena comunicación fue el uso del silencio de la entrevistadora, lo que favoreció la expresión y, en ocasiones, la reflexión.

Las entrevistas realizadas han sido valiosas para el estudio ya que nos han permitido acceder a la parte mental del alumnado, pero también a su parte vital a través de la cual cubrimos su cotidianeidad y las relaciones sociales que mantenían. Respecto a cómo se recogió la información, la investigadora hizo uso de la grabadora del teléfono móvil, igual que en los grupos de discusión, ya que de ese modo pudimos concentrarnos en la entrevista sin estar pendientes de la recogida de datos a mano.

Aun así, es imprescindible explicar que, aunque se realizaron un total de 12 conversaciones con niños y niñas de la clase, y siempre teniendo en cuenta los cuatro criterios anteriormente desarrollados y nuevamente recalamos que intentamos que estuviesen representadas todas las formas de ser y entender las masculinidades y

feminidades presentes en el aula, las entrevistas no fueron todo lo representativas que, en un principio, se ambicionaba. La principal razón de este cambio fue la falta de tiempo. En principio teníamos planificado que las entrevistas, al igual que los grupos de discusión, se hiciesen durante las sesiones de lengua castellana. No obstante, esto no pudo ser así porque estábamos al final de curso y la docente consideraba que los niños y niñas entrevistados podían perder demasiado tiempo lectivo pues había que finalizar el temario y hacer exámenes. Así pues, dichas conversaciones se desarrollaron utilizando los trayectos entre el aula y el polideportivo, así como aprovechando el tiempo de espera entre clase y clase o en el recreo. Asimismo, al alumnado le costaba desarrollar una opinión sobre la temática objeto de estudio cuando se hallaban solos con la entrevistadora. No obstante, es preciso recalcar que el material obtenido ha tenido un carácter relevante para la presente investigación. En el anexo en CDROM de la presente Tesis Doctoral se pueden ver las transcripciones de las entrevistas.

En suma, el proceso de investigación etnográfico es un proceso emergente. De forma que el diseño metodológico que se configura en un primer momento siempre está abierto a futuras reformulaciones, pues en etnografía pocas cosas pueden decidirse sólo desde la mesa de trabajo. En el caso de nuestra etnografía, esto se hizo patente en dos momentos concretos. En primer lugar, respecto a la extensión de las entrevistas, puesto que no fue posible realizarlas como previamente habíamos planificado. Y, en segundo lugar, respecto al parón de un mes que se produjo en la observación participante de mediados de abril a mediados de mayo como consecuencia de la dinámica cotidiana del centro educativo donde se realizó el estudio y que ya se ha explicado con anterioridad.

4. La muestra: contextos, casos y unidades de análisis de la investigación

En el siguiente epígrafe vamos a explicar las cuestiones relacionadas con las razones que nos han llevado a tomar las diferentes decisiones respecto a los contextos (colegio), casos (aulas) y unidades de análisis (niños y niñas) de nuestra investigación.

4.1. Modalidad y tipo de muestreo

Comenzaremos por explicar que las decisiones relativas al muestreo implican en el contexto de una investigación cualitativa y, por ende, etnográfica, los pormenores de la selección de contextos, casos y fechas (Valles, 1999). Siguiendo con la definición, Quivy y Campenhoudt (2005) afirman que *“los contextos relevantes para la investigación pueden ser organizaciones sociales (familias, grupos, partidos políticos, asociaciones, instituciones locales...) y/o espacios geográficos concretos (barrios, localidades, región, países...)”*. A su

vez, dentro de estos contextos se seleccionan los casos a analizar, esto es, las unidades de observación “sobre las cuales se va a proceder...(y) obtener la información necesaria para someter las hipótesis a la prueba de los hechos (confrontación)” (p.255).

En la investigación cualitativa puede trabajarse con números relativamente pequeños de unidades de observación, incluso, en ocasiones, con un único caso, aunque cuidadosamente e intencionalmente seleccionado por sus posibilidades de ofrecer información seria y detallada sobre el tema de estudio. En nuestro caso, se decidió seleccionar un único centro escolar y, específicamente, se centró la atención en el alumnado del último curso de primaria.

Un estudio no será mejor por tener una población más grande; es más, la calidad de un trabajo de investigación está en una buena y clara delimitación de la población que se estudia con base en el planteamiento del problema. En relación a este punto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) consideran, en la siguiente cita, los tres aspectos a tener en cuenta para la elección del tamaño de la muestra en una investigación cualitativa, a saber: *“la capacidad operativa de recolección y análisis o el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que dispongamos. El entendimiento del fenómeno o el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”. Y la naturaleza del fenómeno bajo análisis o si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo”* (p.94).

En línea similar, se pronuncian autores como Miles y Huberman (1984) quienes explican los distintos procedimientos para orientar la elección de las unidades de observación y análisis según el propósito de la investigación. Como explica Patton (2001), en la investigación cualitativa la lógica que orienta el muestreo y sus fortalezas reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información para responder a las preguntas de la investigación. En este sentido, Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) explican que para este tipo de muestreo se debe seleccionar a los individuos que se reconocen representativos de la población. Es decir, se debe adoptar un criterio determinado por el investigador/a, seleccionado a los sujetos que se considera que pueden proporcionar información relevante.

En la investigación que nos ocupa hemos optado por un tipo de muestro opinático, intencional donde se cumplieron las categorías de selección de contextos (colegio de Educación Primaria), los casos (grupo y nivel educativo), así como las unidades de análisis dentro de los casos (niños y niñas dentro de cada grupo). En este tipo de muestreo los

actores no son elegidos al azar, sino de forma intencional. En él no hay forma de estimar la probabilidad que tienen los individuos de ser elegidos para formar parte de la muestra. El investigador/a selecciona las unidades de muestreo, sin seguir ningún cálculo o ley de probabilidad.

Desde este modelo opinático los informantes son seleccionados por un criterio estratégico personal: voluntarios, los más fáciles para ahorrar tiempo, por el conocimiento de la situación o del problema a investigar. Por diversas razones el investigador/a entiende que hay determinados sujetos que son los más idóneos y representativos de la población de estudio y, por esta razón, se convierten en los casos y unidades de análisis que configuran la muestra. En epígrafes anteriores ya hemos explicado las unidades de análisis (niños y niñas) que han participado en los grupos de discusión y entrevistas etnográficas, explicando las razones que motivaron tales decisiones.

En la investigación cualitativa, cuando hablamos de muestreo, no pueden obviarse los criterios, indicados por Valles (2009), de heterogeneidad y accesibilidad. La heterogeneidad se ha aplicado a la selección de los contextos y de las muestras dentro de los casos que deseamos estudiar. En nuestro caso, el contexto ha sido un centro escolar de educación primaria con una ratio muy numerosa, en el que la heterogeneidad era evidente en cuanto a procedencia geográfica del alumnado y familiar (las familias son de muy diversos estratos socioculturales, económicos, etc.). Además, la heterogeneidad del contexto asegura la heterogeneidad del alumnado, certificando que queden representados la mayoría de los discursos, ideas, opiniones y concepciones que permitan una “representación tipológica” o “socio-estructural” (Valles, 2009, p.308).

Hammersley y Atkinson (1994) argumentan que *“la heterogeneidad del contexto o entorno social, de la que ya hemos hablado, hace imprescindible cuidar la representación adecuada”* (p.66). De modo que para conseguir esa representación el investigador/a debe establecer una serie de condiciones y de criterios, cobrando especial importancia el muestreo intencional. Estos autores indican, en relación al muestreo intencional, que *“el investigador cuenta con poco poder dentro del contexto, y los individuos ya sufren suficientes presiones como para, además, tener que cooperar en la investigación”* (p. 69). En línea similar se pronuncian también Martín y Salamanca (2007), al indicar que *“en la investigación cualitativa, la decisión sobre el mejor modo de obtener datos y de quién obtenerlos se toma en el campo, ya que los participantes del estudio nos resultan desconocidos cuando lo iniciamos y es la propia información obtenida la que va guiando el muestreo”*.

En este sentido, Creswell (2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006) añade que el muestreo cualitativo es “propositivo” y Mertens (2005, también citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006) complementa que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. Es decir, en la investigación que presentamos no nos hemos planteado ¿quiénes serán estudiados? Sino que más bien nos hemos interpelado sobre ¿qué casos interesan en un primer momento y dónde (aula) los encontramos?

Pues bien, a partir de estas cuestiones teóricas generales podemos indicar que en la Tesis Doctoral se han tenido en cuenta ciertos requisitos generales para la obtención de la muestra de contextos y de casos a estudiar. A continuación, pasamos a explicitar dichos requisitos:

- Para conocer si los procesos de construcción de las identidades femeninas y masculinas estaban influenciados por la zona geográfica, tal y como parecían indicar algunos estudios analizados en la revisión de la bibliografía, decidimos contextualizar la investigación en el Principado de Asturias y, concretamente, en la ciudad de Oviedo como único lugar de estudio.
- La titularidad del centro ha sido pública, por entender que la sociedad está mejor representada en este tipo de escuelas y las investigaciones relacionadas con esta temática y que hemos estudiado se realizaron, en su mayoría, en centro públicos.
- Los niños y las niñas pertenecían al último curso de educación primaria (6º) y sus edades estaban comprendidas entre los 11 y los 12 años. Se tomó la decisión de centrarnos en este grupo de edad porque el resto de investigaciones sobre la construcción de las identidades femeninas y masculinas en la escuela se han realizado a edades más tempranas, o bien en contextos escolares de Educación Secundaria. De este modo, la construcción de las identidades de género en esta franja de edad no se había estudiado, siendo, a nuestro entender, la preadolescencia una etapa clave en la construcción de dichas identidades.
- Asimismo, también debemos indicar que el Colegio Público donde hemos realizado nuestro trabajo de campo se encuentra en un barrio de la periferia de Oviedo, muy cercano a la ronda interior de circunvalación de la zona centro de Oviedo. En el Centro las familias eran socioeconómicamente de clase media y media-baja. Por la situación del barrio en el centro se entrelazan familias inmigrantes, especialmente de países latinos y eslavos, cuya economía familiar se sustenta, sobretodo, en el sector servicios; familias de clase media y trabajadora y no pocas familias de etnia gitana. Algunas familias

presentaban casuísticas problemáticas para el personal del centro, puesto que los conflictos eran constantes entre las familias e, incluso, entre los miembros de una misma familia (separaciones conflictivas, malos tratos, abandonos...). Asimismo, algunos niños y niñas procedían de casas de acogida. Aunque en el centro el ambiente era multicultural, en el aula en la que realizamos la investigación predominaban niños y niñas de nacionalidad española, a excepción de un niño ruso, otro niño colombiano y un niño de origen marroquí. No obstante, algunas de las familias mostraban problemas muy serios que generaban situaciones muy complicadas para la tutora del grupo.

El colegio tiene dos edificios, uno para los cursos de educación primaria y otro para los cursos de educación infantil. Cuenta con 24 aulas para los grupos y otras específicas como la biblioteca, laboratorio, psicomotricidad, plástica, dos aulas de informática, inglés y lengua asturiana, así como una sala de comedor, dos patios y uno cubierto además de polideportivo. Igualmente, cuenta con sala de profesores, secretaría y despacho de dirección.

Tras los primeros días de estancia en el campo, seleccionamos los grupos de 5º y 6º de primaria para la observación, pero finalmente nos quedamos exclusivamente con 6º de primaria dadas las dificultades temporales de la investigadora para poder 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 aquellas que eran impartidas por la directora del centro quien decidió ser nuestra referencia dentro del centro y que, a su vez, era la tutora de un grupo de estudiantes de 6º de primaria. Esta decisión se tomó puesto que algunos de los profesores y profesoras del centro no tenían interés en la investigación o no estaban cómodos con la presencia en sus clases de una observadora durante tanto tiempo. Las asignaturas en las que se realizó la observación participante fueron matemáticas, lengua castellana, educación física y algunos recreos.

La clase estaba compuesta por 26 estudiantes, 13 niñas y 13 niños. La investigadora estaba sentada cerca de los niños y las niñas para poder escuchar y observar de forma directa; pero sin estar dentro de sus grupos de trabajo para no afectar a sus comentarios, opiniones o comportamientos.

Figura 3. Croquis del aula de 6º de primaria C.P. X



Fuente: Elaboración propia

4.1.1. Composición de los casos que configuran la muestra

Como acabamos de mencionar, la muestra estaba compuesta por 13 niñas (Claudia, Irene, Olaya, Yaiza, Inés, Covadonga, Mónica, María, Judith, Raquel, Helen, Reyes, Andrea) y 13 niños (Alexander, Iyán, Alejandro, Jaime, Raúl, Miguel, Alan, Iyán R., Alexandru, Samuel, Sebastián, Samir y Cristian). Naturalmente, por razones de confidencialidad los nombres de los niños y niñas han sido cambiados y no se corresponden, en absoluto, con sus verdaderos nombres de pila.

Debemos mencionar que las edades estaban comprendidas entre los 11 y los 13 años de edad. Entre las chicas Yaiza y María eran las niñas más populares de la clase, si bien tenían personalidades diferentes. Como veremos a lo largo del capítulo en el que se analizan los resultados obtenidos en la investigación, **Yaiza** manifiesta una conducta prototípica de feminidad hegemónica preocupada por la ropa, el peinado, la gimnasia rítmica, el maquillaje. Siempre está rodeada de otras chicas con las que en el patio juega a cantar como las chicas famosas, gritando y con risitas por las escaleras y en cada rincón.

Sin embargo, **María** es una niña con un perfil de feminidad hegemónica pero que es muy soñadora, siempre callada, bien peinada, suave en sus conductas, quiere ser bailarina y con muy buena conducta en el centro escolar. María es una niña admirada y respetada

por el resto de las chicas quienes, si pueden, están siempre a su lado. Los chicos no suelen “meterse con ella”, algo que sí suelen hacer con el resto de compañeras.

De entre las niñas **Judith** es rechazada por todos y por todas, creemos que esto es debido a que tiene sobrepeso y gafas. Los docentes nos comentan que está marginada desde hace años y mantiene algunas conductas como hablar sola o estar completamente ajena ante las distintas tareas que se hacen en el aula que provocan que esa situación de marginación y aislamiento sea importante.

Inés es una niña que no se adecua al prototipo de feminidad hegemónica. Es muy habladora, buena en el deporte y considerada un “desastre” en los estudios, con su material escolar, etcétera. Es aceptada por las niñas y los niños, que le tienen mucho respeto respecto a los deportes de la clase de Educación Física, siempre está con las mismas niñas.

Andrea es una niña muy estudiosa y seria, que no responde al prototipo de feminidad hegemónica. Su aspecto es sobrio en la ropa y el peinado, no es popular entre las niñas, solamente destaca por sus conocimientos académicos, siempre está con Inés y, en ocasiones, con Judith a quien, en ocasiones, le habla en tono de superioridad y desprecio.

Reyes es una niña que tampoco destaca dentro del grupo clase. No se preocupa de su aspecto físico y solamente tiene relación con Inés y Andrea. Es una niña muy discreta y con problemas académicos.

Claudia es una niña que suele sentarse al lado de Irene, María, Raquel, Mónica y Judith. Es una niña que habla poco, bastante tímida y que se ríe de las bromas de Irene y se siente fascinada por María, intentando imitarla y complacerla. Por el contrario, apenas se dirige a Judith y se siente cómoda al lado de Mónica y Raquel. En el patio siempre está con las niñas hablando de “cosas de chicas”.

Irene es una niña despistada y habladora; pero sin molestar al resto del grupo. Siempre está entre sus amigas y, en pocas ocasiones, se reúne con otras niñas y nunca con los niños. Es buena en los estudios aunque no brillante, en palabras de la tutora. Ante preguntas genéricas como: ¿qué te gusta leer? Siempre responde lo mismo que alguna de sus amigas y antes de contestar las mira como pidiendo su aprobación.

Raquel, suele hablar con Irene y Claudia e intenta que María le haga caso de forma constante. Es muy buena estudiante, permanece atenta en clase y le gusta explicar las tareas a sus compañeras. Como en el caso de sus compañeras le gusta rodearse de su grupo de confort y no siente ningún interés por los niños, más bien intenta mantenerse alejada de ellos por considerarlos “brutos”.

Mónica, es una niña que no suele hablar dentro del aula, le gusta reprender a sus amigas cuando hablan y “acusar” a quienes están haciendo algo que ella considera indebido, lo que no hace que sea demasiado querida por sus compañeros y compañeras. En el patio de recreo sigue con su grupo y, en ocasiones, camina en pareja con Olaya.

Olaya, una niña que parece mucho más madura que el resto de sus compañeras, es seria, le gusta leer, dibujar. Cuando la maestra explica algún tema ella siempre pregunta o hace aportaciones; por amigas tiene a Covadonga quien tiene un carácter parecido al suyo y comparte el gusto por la lectura. También es deportista, hace patinaje artístico y parece que destaca en ese deporte, pero esta cuestión simplemente hace que sea admirada por sus amigas más íntimas (Covadonga y algunas otras niñas que también patinan).

Covadonga, es una niña risueña, curiosa, no habla demasiado, le gusta leer, hace patinaje artístico y es buena estudiante. Es la mejor amiga de Olaya dentro de la clase y fuera de ella, ya que se van juntas a las competiciones y pasan las tardes en el parque. Es una niña, que como muchas de ellas, no sale de su grupo de confort y excepto en la clase de educación física o en actividades de clase nunca se junta con los niños.

Por último, está **Helen**, es una niña de origen colombiano, ha repetido y se incorporó a la clase a mitad de curso; además, suele faltar bastante y su situación familiar es compleja. No suele traer las tareas, le falta el material escolar...; por otro lado en el aula es casi invisible, no habla con nadie, cuando le pregunta la profesora utiliza un tono muy bajo o utiliza los gestos. Suele sentarse junto a Judith e Iyán, pero parece estar ausente. En el recreo se suele reunir con niñas y niños de otras clases.

Respecto a los chicos, prácticamente todos tienen personalidades masculinas hegemónicas. Todos los chicos de la clase juegan y se apasionan con el fútbol, visten con ropa deportiva y no se mezclan con las chicas fuera del aula (patio). En este sentido, **Miguel** es el chico más popular y hablador, prototipo de la masculinidad hegemónica que siempre tiene que ser el protagonista tanto dentro del aula como en el patio de recreo. En las clases de educación física insulta, golpea, grita, da órdenes...especialmente a las chicas a quienes trata de inútiles todo el tiempo.

Samuel es un niño que también está siempre buscando problemas, insultando y cantando canciones estilo Rap. Es un niño con muchos problemas familiares que además, en el colegio está siempre castigado o es increpado por los maestros y maestras.

Alexandru es un niño de nacionalidad rumana que demuestra mucha violencia física hacia sus compañeros y mucha violencia verbal hacia sus compañeras, es repetidor y en este curso tampoco está rindiendo bien académicamente hablando.

Jaime es otro de los chicos populares de la clase, no muestra interés por ninguna actividad que no sea física, siempre tiene que decir la última palabra, discute, protesta continuamente y sus compañeros le respetan, también muestra indiferencia hacia las chicas, aunque también las insulta y menosprecia.

Samir es un chico que llegó en los últimos meses del curso, es de Marruecos aunque hace años que vive en diferentes lugares de España. Es un chico que entre las niñas es muy popular por su vestimenta (rapera), peinado, pendientes, etcétera. Es un niño que se muestra respetuoso en su relación con las chicas del grupo clase.

Sebastián es un chico colombiano que es muy sensible respecto a cuestiones musicales, ropa, peinado, etc., aunque también es muy bueno en el fútbol y popular entre sus compañeros.

Alexander, es un niño con un bajo rendimiento académico, tiene una actitud muy hostil con sus compañeros y despectiva con las niñas, especialmente se enfrenta a Alexandru continuamente (patadas por debajo de la mesa, insultos, peleas por libros, etc.), juega al fútbol en el patio donde suele terminar castigado por alguna pelea. Suele insultar y contestar de forma insolente a la maestra cuando se le regaña.

Iyán, es un niño silencioso, buen deportista y con buenos resultados académicos, es aceptado por todos sus compañeros y las niñas no le rechazan como al resto, puesto que es más respetuoso que la media. No suele buscar problemas con nadie.

Alejandro, es un niño al que le gusta reírse con las bromas de sus compañeros, especialmente con el comportamiento de Miguel y Jaime, quiere encajar en su grupo y para eso adopta un comportamiento “macarra”. Es respondón con la maestra, juega al fútbol donde suele ser bastante violento, especialmente con el lenguaje, y le gusta insultar a las chicas en la clase de educación física tachándolas de incompetentes en el deporte.

Raúl, es buen estudiante, callado, simpático con todos y todas, no le gustan los problemas. Le gusta el fútbol y sus compañeros le respetan porque es buen jugador. Su presencia en el aula apenas se nota, solamente cuando la profesora le pregunta algo, ya que suele dar buenas respuestas.

Cristian es bastante escandaloso, se ofende con facilidad, habla en voz alta y siempre está irritado. En el aula nunca está concentrado, aunque no molesta demasiado, no cumple con las tareas. Está en continua reyerta con Miguel, pero luego juegan siempre juntos al fútbol, parecen estar deseando pelearse constantemente.

Alan, es un niño de etnia gitana, con problemas de salud mental. Procede de una casa de acogida y se pasa el día sentado solo haciendo tareas específicas. Tiene cierta fijación con las niñas por lo que está siempre bajo vigilancia.

Iyán (R)., es un niño con bajo rendimiento académico y con un comportamiento bastante disruptivo, le gusta seguir la corriente a Miguel y es de insulto fácil. Suele pelearse con empujones e insultos mientras juega al fútbol con Alexandru, Samuel y Cristian. En el aula no es demasiado molesto. Las chicas para él son objeto de burla en la clase de educación física, en el aula no se sienta nunca con ellas.

5. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos es la parte de la investigación en la que se estudian todos los datos y en la que, a partir de tales datos, se establecen los enunciados e ideas relevantes según los objetivos de la investigación previamente formulados. Esos enunciados son conceptos y propuestas que impulsa el investigador/a tras analizar los datos, *“enunciados que son sugeridos a partir de las teorías sociales”* (Mejía, 2001, p. 48). En este sentido, hemos de mencionar que el material recabado en este estudio es esencialmente discursivo y narrativo, por lo que se decidió emplear un proceso de análisis de datos que se ajustase a estas características. Así, en el caso de esta investigación se obtuvieron los datos a través del diario de campo, los grupos de discusión y las entrevistas etnográficas, lo que hizo necesaria una aproximación analítica, tal y como se recomienda en la investigación de carácter cualitativo, fundamentada en el análisis de contenido (Valles, 2009).

En el caso de nuestra investigación, el análisis de contenido cualitativo se inició con el **análisis del texto** recogido a través del diario de campo que es una fuente de datos. El análisis de datos cualitativos se llevó a cabo manteniendo su carácter textual y categorizando el contenido del documento, es decir, del diario de campo. A su vez, debemos indicar que el mencionado análisis se centró en el alumnado pues nuestro objetivo era comprender a los niños y las niñas en su contexto social/escolar.

Las etapas en el cotejo de datos comenzaron por encontrar lo peculiar de lo dicho en los grupos de discusión, las entrevistas etnográficas y de lo reflejado en el diario de campo. Seguidamente se pasó a comparar las semejanzas y diferencias entre los rasgos de los diversos datos o información obtenida. Comenzamos por la llamada reducción de datos que consistió en recolectar la información producida o recogida a través de las técnicas mencionadas (observación participante, grupos de discusión y entrevistas) por medio del diario de campo y las grabaciones transcritas en un documento o documentos de los grupos

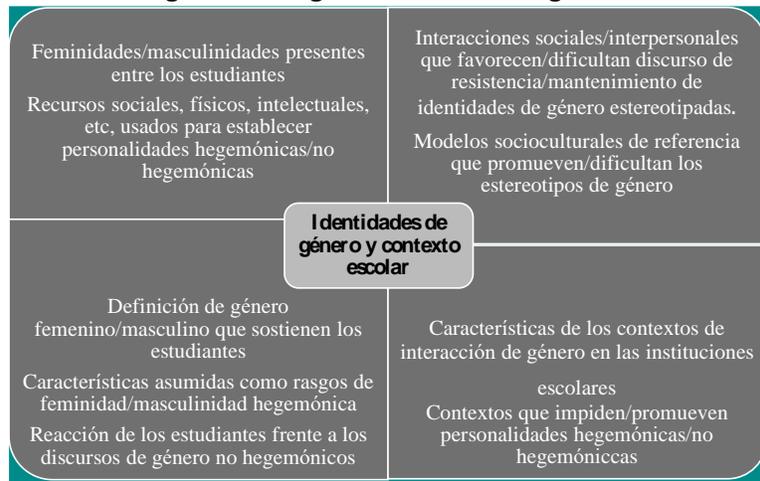
de discusión y de las entrevistas etnográficas. A partir de todo ello se elaboró lo que se podría denominar como texto de campo.

Este texto es, como afirma Ruiz (1999), bruto, es decir, tal cual se ha ido elaborando, por lo que para poderlo estudiar es necesario procesarlo. Para ello se inició una nueva etapa que consistió en simplificar, resumir, seleccionar, ordenar y clasificar todos los datos cualitativos para hacerlos manejables y así poder analizarlos con más facilidad. Como plantea Miles y Huberman (1984) ésta sería la etapa de la **reducción y la disposición/transformación de los datos**.

Es importante que se realice una fase de reducción de datos con la categorización y la codificación. La mejor forma de organizar y dejar el material listo para analizar es la reducción de datos, que consiste en buscar dimensiones en el material para establecer categorías y definir códigos (Miles y Huberman, 1984). En este sentido, nuestra labor en ese momento fue clasificar la información del texto de campo, según las propiedades y características que representasen el fenómeno de estudio. Para ello se estableció un código para las unidades de contenido, dando una denominación común o código a un conjunto de fragmentos de texto que compartían una misma idea. Estas categorías podían ser actos, actividades, interrelaciones, participación, situaciones, etc. De esta forma se fue configurando un texto más concreto, pues de lo que se trata es de *“transformar una masa amplia y compleja de información en unidades temáticas manejables que permitan elaborar conclusiones interpretativas”* (Miles y Huberman, 1984, p.56).

Estas categorías deben tener en cuenta, según Rodríguez y García (1999), *“la objetividad, es decir, las categorías deben ser inteligibles para diferentes investigadores, de manera que la interpretación del contenido de las unidades genere cierta consistencia”* (p.212). Por esta razón, la directora de la Tesis Doctoral analizó el sistema de categoría para observar su inteligibilidad. También debe tenerse en cuenta la pertinencia, lo que significa que las categorías deben ser significativas y relevantes en función de la investigación y de los objetivos formulados. Aspectos que también se cumplían para el caso de las categorías elaboradas. Finalmente, las categorías deben corresponder al contenido que expresa la unidad temática, aspecto que también se cumplió en nuestro estudio. En nuestra investigación las categorías fueron las siguientes:

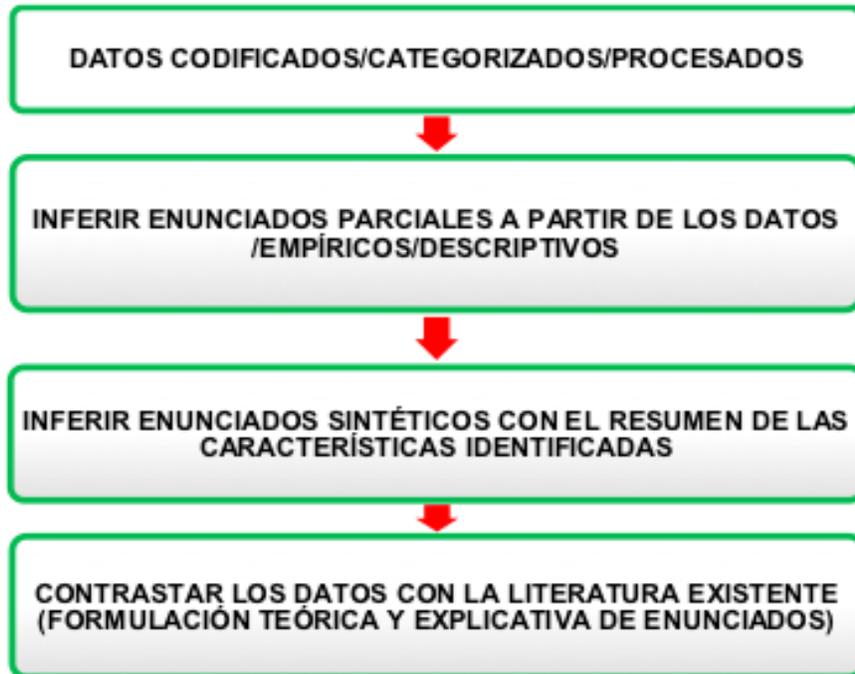
Figura 4 Categorías de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que tuvimos establecido el sistema de categorías, pasamos a realizar el **análisis descriptivo/analítico-interpretativo**. Para ello, partimos de los datos ya codificados, categorizados y procesados. A continuación, de estos datos se infirieron enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo. Por último, se establecieron enunciados sintéticos que resumían las características identificadas anteriormente, al tiempo que contrastamos nuestros datos con la literatura existente, lo que nos ayudó a lograr la formulación teórica y explicativa de los enunciados.

Figura 5. Análisis descriptivo/analítico/interpretativo



Fuente: elaboración propia

Para poner punto y final a este capítulo, explicaremos los criterios de representatividad, fiabilidad y validez que se han asumido para dotar de rigor científico a la investigación que se presenta.

6. Criterios de representatividad, fiabilidad y validez

En este apartado hablaremos de los criterios de calidad ya que una investigación de carácter cualitativo también debe asegurarse de cumplir con el rigor científico. Hablar de calidad en el contexto de la investigación cualitativa supone atender a los componentes de fiabilidad, representatividad, congruencia, credibilidad y, en definitiva, validez. Y es que como indica Sandín (2003) *“si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces, las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc., no pueden basarse en ellos”* (p.225).

El primer criterio sería la **credibilidad** que se define como el valor de la verdad de la investigación, en términos de que sea creíble pero desde el consenso comunicativo entre todos los agentes implicados. Para conseguirlo han de ponerse en marcha algunos procedimientos como son la explicación de la recogida de datos o aportación de ejemplos

específicos que ilustren esta recogida de información, la realización de observaciones extensas e intensivas, la triangulación de los datos, métodos e investigadores, el reconocimiento de los sesgos del investigador/a... todo ello con el objetivo de aportar credibilidad a los resultados.

En nuestro estudio se aseguró la credibilidad mediante la estancia prolongada que la investigadora pasó en el centro escolar. Esta estancia prolongada permitió una toma de datos extendida en el tiempo, en nuestro caso a lo largo de buena parte del curso escolar 2014-2015. Las estancias prolongadas en un mismo entorno de investigación ayudan en la búsqueda de causas y consecuencias respecto a los objetivos de la investigación.

Asimismo, para lograr dicha credibilidad también se usó la triangulación, que se refiere a la combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos. De forma que el objetivo de dicha triangulación es conferir a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa (Sandín, 2003). Todos los datos obtenidos mediante las diferentes técnicas deben ser coherentes entre ellos para conseguir la triangulación. En definitiva, se pretende controlar el sesgo del investigador/a y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador/a singular, una teoría única, un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados.

Es fundamental que en la investigación se tenga, como nos dice Sandín (2003), acceso a las voces y realidades de los y las participantes del estudio. Por ello en nuestro caso, y para triangular la información con objeto de dotar de mayor credibilidad a nuestro estudio, tuvimos acceso a las expresiones y reacciones múltiples y alternativas de los niños y de las niñas usando distintas fuentes de información, a saber: la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas etnográficas. Además, es importante puntualizar que la utilización complementaria de diferentes técnicas nos ha posibilitado realizar determinadas comprobaciones con los sujetos del estudio. La serie de técnicas como la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas etnográficas han hecho posible tomar información en diferentes momentos, confirmarla y ratificarla con los sujetos. Asimismo, la investigadora ha formado parte, de alguna manera, del contexto en el que ha estado inmersa, por lo que hemos debido de asumir una posición crítica para llevar a cabo una reflexión coherente y consciente, lo que Sandín (2003) contempla como subjetividad crítica.

Otro criterio es la **neutralidad** u objetividad que se refiere a la necesidad de que los resultados de la investigación garanticen la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Para lograrlo se requiere que el instrumento de recolección de datos refleje

los objetivos del estudio, que el investigador/a realice transcripciones textuales de las entrevistas y grupos de discusión, y que la escritura de los resultados se contraste con la literatura existente sobre el tema, respetando la citación de las fuentes. Este criterio lo definen y defienden autores como Guba y Lincoln (1994) quienes se proponen asegurar que los resultados de una investigación están en función del problema estudiado, y no de los juicios o intereses del investigador/a.

Para el trabajo de Tesis Doctoral que nos ocupa, aseguramos la neutralidad a través de las grabaciones de los grupos de discusión y las entrevistas individuales, que luego se transcribieron, de forma literal, sin aportar opinión de la investigadora. Del mismo modo, a través de las notas y el diario de campo se utilizó la descripción como la mejor forma para mantener la objetividad. También se intentó, en todo momento, que las preguntas y comentarios no fuesen sesgados, para evitar condicionar las respuestas del alumnado. Asimismo, en el apartado de conclusiones contrastamos los resultados obtenidos con la literatura existente.

Por otro lado, Guba y Lincoln (1994) apuestan por el criterio de **aplicabilidad** que consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos. La manera de lograr este criterio es a través de una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes. Se podría decir que los resultados que derivan de una investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles de acuerdo con el contexto en que se apliquen.

El criterio de aplicabilidad en nuestro estudio se ha alcanzado a través del diario de campo. Como ya hemos mencionado es un instrumento que incluye la descripción del contexto y de los sujetos, así como de las situaciones específicas que ocurren en el centro, lo que diferenciará nuestros resultados de los que pueden acaecer en otros contextos educativos. Asimismo, en el apartado de este capítulo referido al análisis de la población objeto de estudio hemos descrito el centro escolar y los estudiantes que participaron en la investigación.

Es importante recordar el criterio de **consistencia** puesto que en los estudios cualitativos la estabilidad de los datos no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador/a.

Como se ha venido mencionando en párrafos anteriores, el uso de distintas técnicas de recogida de información nos ha permitido realizar revisiones de la información con los informantes, distintas fuentes de datos (niños y niñas) y perspectivas (observadora y

participantes) garantizando la imparcialidad. Es decir, conseguimos dos tipos de información el “discurso propio” (ETIC) y “discurso ajeno” (EMIC). Asimismo, el proceso utilizado secuenciando la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas individuales nos ayudan a retomar la información en distintos momentos y volverla a confirmar (Velasco y Díaz de Rada, 2009).

Finalmente, cabe mencionar que el criterio de **ética** implica que las ideologías, las identidades y los elementos de la cultura impregnan todas las fases de la investigación. La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándoles sujetos, no objetos de estudio (Gastaldo y McKeever, 2002). La ética persigue respetar los derechos de las personas participantes, y evitar que el trabajo científico les cause dificultades, ponga en juego su intimidad y les considere objetos en vez de sujetos (Buendía y Berrocal, 2001; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

En nuestro estudio, y para cumplir el criterio de ética, se comenzó por informar a la directora del centro sobre el proceso de investigación: objetivos, técnicas de recogida de información y análisis de datos, formas de presentación, etc. Es muy importante reconocer que la información suministrada se transforma en un elemento que le dará autenticidad a la investigación, puesto que el informante conoce las razones del estudio y que la finalidad de la recogida de datos dará respuestas socialmente aceptables. De esa forma, los participantes aceptarán participar en la investigación sabiendo que no les perjudicará. Asimismo, los llamados códigos de la ética inciden en la necesidad de seguridad y protección de las identidades de los y las participantes en el estudio. En nuestro caso, aseguramos la confidencialidad respecto a los datos del centro y de los y las participantes con el uso de pseudónimos.

En conclusión, en la práctica de nuestra tarea de investigación, para conseguir los criterios éticos, una vez en el centro se les explicaron a los y las participantes las razones por las que se realizaba la investigación, qué era una investigación y cómo se desarrollaría (la temática y relevancia científica de la investigación, por qué la investigadora estaría en el aula, las horas, los días y las técnicas de trabajo, etc.); además de asegurarles que se respetaría su anonimato en todo momento. Asimismo, hemos de indicar que en este proceso ha sido muy importante el ejercicio de reflexión personal de la investigadora en todo el transcurso de la recogida de datos, así como en el consiguiente análisis, preguntándose de forma constante sobre cómo son expuestos los datos para lograr ese criterio de ética.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo de la Tesis Doctoral se presentará el análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación de las técnicas usadas en la investigación y que se han descrito en el capítulo anterior. En este sentido, realizaremos el análisis de resultados de acuerdo con los objetivos propuestos para este trabajo. En un primer momento mostraremos los resultados que se corresponden con aspectos más simbólicos, específicamente aquellos relativos a cómo comprenden y perciben el género los escolares. A continuación, expondremos el análisis de los datos que se refieren a cómo es el proceso de construcción de las identidades femeninas y masculinas en el contexto escolar. Para ello, y en primer lugar, se explicarán las diferentes tipologías de masculinidades y feminidades que han aparecido y que se modelan en el contexto escolar. Se finalizará con un análisis de los contextos de interacción escolar que promueven la aparición de las masculinidades y feminidad hegemónicas.

1.- Los significados sociales de ser chica o chico

En este epígrafe del trabajo de análisis interpretativo de datos el objetivo estará centrado en explicar aquellas cualidades o características que los y las escolares asignan a la masculinidad y la feminidad respectivamente. En general, y como se podrá comprobar en las páginas que siguen, se trata de adjetivos y particularidades unidas con el esquematismo de género y que se definen básicamente por el antagonismo entre sexos. Se describe cómo ellos y ellas interpretan la feminidad y la masculinidad siguiendo la llamada línea *género-orientación sexual* (Ceballos, 2012). Es decir, cualquier desviación del esquematismo de género se sancionará y relacionará inevitablemente con la homosexualidad.

1.1.- Niños y niñas como habitantes de dos mundos paralelos y en permanente confrontación

El primer aspecto a destacar es que tanto niñas como niños tienen claro cómo deben comportarse, vestirse, hablar, etc., para adecuarse al comportamiento de género que consideran apropiado. En este sentido, las niñas y los niños asocian lo femenino y lo masculino a los diferentes estilos de ropa, peinado y los colores, asociando y diferenciando las aficiones por sexos. Estas ideas se pueden observar en algunos extractos del diario de campo, y también se hace patente en las opiniones expresadas en los grupos de discusión:

Entrevistadora-“¿qué entendéis por femenino?”

n1-(niña)“las niñas son femeninas”,

n2-(niño) “las cosas de chicas, no sé...los vestidos, maquillaje y eso, lo de siempre”

n3(niña) “supongo que lo femenino es todo lo que sea de chicas, claro, lo contrario de las

cosas de chicos y eso...”

Entrevistadora-“pero ¿por qué o cómo son femeninas las niñas?”

n1-(niña)“pues las que llevan ropa de chica, como las faldas y los vestidos, se pintan las uñas, los labios y llevan pelo largo, claro”

n2-(niño) “comportarse como una chica, gritan, les gusta bailar y pintarse y hablar y eso, lo que hacen ellas, las que no son así son a las que les gusta el fútbol y todo, se parecen más a chicos...esas no son muy chicas...”

n3-(niña) “pues las chicas son femeninas, claro, eso es femenino...chicas, es lo mismo... creo”

Entrevistadora- “ Qué crees que es masculino”,

n1-(niña) “Pues los chicos, claro, y son de pelo corto, vestidos de sudadera y suelen ser burros, además les gusta meterse con las chicas”

n2-(niño) “jo pues los chicos son los masculinos, les gustan las cosas de chicos, lo normal, fútbol, deportes, rap...todo eso... como lo contrario de las chicas”

n3-(niña) “todo lo que hacen los niños, la ropa de niño, el pelo, lo que les gusta hacer, las cosas que no son de niñas. En lo que se nota que son niños y no niñas...eso se dice masculino, insultar y ser algo burros, también dicen que es masculino, ¿no?”

n4-(niño) “cosas de tíos, la fuerza, el cuerpo y tal...” (1GD)

Como podemos observar, en sus verbalizaciones se aprecia que en la construcción de la identidad de género, tanto niños como niñas, utilizan el aspecto físico como un elemento básico para afianzar su masculinidad o feminidad. Para lograrlo deben asegurarse de tener un físico aceptado, aprobado por el resto de sus pares. Este aspecto físico se adorna o expone con algunas prácticas como pueden ser los deportes, también asociados a lo femenino y masculino respectivamente.

Otro claro ejemplo es la vestimenta, los niños aceptan que un niño pueda vestirse con camisa en vez de camiseta, pero los colores son otra cosa, el rosa sigue siendo un color asociado a las niñas y los niños intentan hacer todo lo posible por parecerse lo menos posible a las niñas. En el aula, los niños van vestidos de forma muy similar con atuendo deportivo y algo desaliñado, en su ideario así es como debe vestir un niño masculino.

Esta visión del mundo dicotómica fue claramente perceptible cuando se introdujo en las conversaciones el tema del fútbol y otros deportes. Como ya se ha comentado, en las conversaciones con los diferentes grupos de discusión, las palabras feminidad y masculinidad siempre fueron asociadas por los niños y las niñas al aspecto físico, aptitudes y aficiones. En este contexto, el papel del fútbol como elemento clasificador y diferenciador juega un papel de suma relevancia. Hemos de ser conscientes que el fútbol es un deporte masculino por excelencia y, en nuestro país, casi el único deporte para la mayoría de los

chicos. No obstante, algunas niñas decían ser aficionadas al fútbol, decantándose por algún equipo, pero desvinculándose del juego y mostrando así un desinterés propio de la feminidad hegemónica.

En todo momento se empeñaban, tanto ellos como ellas, en dejar claro que aceptan las “rarezas” de los demás; pero siempre eran otros y otras los “raros/raras”, nunca se incluían en el concepto “ser diferente”. Para ellos y ellas era importante dejar claro que eran parte del patrón de género designado según su sexo y la conversación en torno al fútbol les permitía afirmarse en estas aseveraciones.

Tanto los niños como las niñas aceptan como algo positivo el esquematismo de género, se sienten cómodos encajando y con quienes encajan con esta condición. En todo momento parece que pretenden que las cosas sigan “como siempre”, aparentan estar acomodados/as a este patrón. Así, durante la conversación en uno de los grupos de discusión uno de los niños argumentó:

n1-(niño) “no pero...tú viste que algún jugador de fútbol sea...bueno...mariquita o algo...no...pues será que eso no les gusta, que es de chicos...bueno hay de chicas pero no en la liga...si eres gay no sé te gustará el de chicas, pero el fútbol, fútbol yo no veo nunca a nadie...”

n 2-(niña) “ o no lo dicen chaval...a mí me gusta el fútbol, lo veo en la TV y no soy chico sabes...[la interrumpen diciendo que lo ve pero no le gusta jugar, que es diferente...] bueno ya, porque hacéis el bestia...”

n 3-(niña)-“bueno anda, pero en realidad nos gustan más otras cosas, yo pasaría de jugar, prefiero más cosas de niñas, menos...no sé de chico, con esos trajes y corriendo todo el rato, no sé, yo no jugaría, aunque lo vea...”

n 1-(niño)-“ves...ya te dije yo que el fútbol no es de niñas, el de niñas es fútbol pero pa vosotras...no sé pa qué le das vueltas, pa eso hay cosas para cada uno ¿no?”

n 4-(niña) “bueno si te gusta el fútbol y eres niña pues guay...yo no digo nada oye, pero lo normal es que te guste un jugador o eso...pero las chicas normales [entre comillas] del fútbol pasan bastante, bueno mis amigas y las que conozco”

n 5-(niño) “yo como ella, oye es raro, a mí me gusta el fútbol y no me gusta, no sé...la rítmica, el ballet, pero hay gente rara [risitas] porque un guaje haciendo esas cosas no sé yo eh...yo tampoco tengo amigos así.” (3GD)

La lectura del fragmento discursivo nos permite traer a colación a Jon Swain (2003b) quien afirma que una de las dimensiones más importantes para los chicos es ganar popularidad y estatus dentro del contexto escolar, por lo que la búsqueda de este status está firmemente unida al logro de una forma aceptable de masculinidad. En el caso de

nuestros alumnos el fútbol es un modo importante de conseguir ese prestigio dentro del aula y del centro escolar. No está claro si les gusta o no el fútbol, lo que es indiscutible es que tienen la obligación de ser aficionados para demostrar su masculinidad.

Para los niños el fútbol es un asunto muy serio, más que un deporte es una forma de vida que ocupa gran parte de su tiempo libre dentro y fuera del centro. Es más, varios de ellos llegan cada lunes hablando de sus éxitos futbolísticos, o de los partidos que se han jugado ese fin de semana; además, en los recreos y en las clases de educación física todos los chicos de la clase juegan al fútbol.

Sin embargo, para las niñas no hay ningún deporte ni actividad tan significativa, las niñas practican patinaje artístico, atletismo o ninguna actividad deportiva. Es cierto que tener éxito en esos deportes les da cierto estatus dentro del grupo, pero suelen compartirlo de forma discreta con sus amigas o directamente con la tutora, pero no tiene la trascendencia social de la que sí goza el fútbol.

La maestra ha comentado en más de una ocasión que cuando el tema del fútbol se toca en el aula es necesario cortar la conversación porque o se haría interminable o se terminaría gritando o con insultos. En este sentido, resulta paradigmática la siguiente reflexión hecha por la tutora y recogida en nuestro diario de campo: *“en el recreo lo ocupaban todo los niños con el fútbol, no había espacio para nada más, hemos tenido que zonificar el patio dividiéndolo por temas de juego: baloncesto en un espacio, juegos tradicionales en otra zona y así porque...es imposible, uf una peste”* (Diario de campo, 26/01/2015).

En línea similar, los fragmentos que se recogen a continuación presentan, de forma explícita, la opinión de chicos y chicas respecto a cómo la masculinidad y la feminidad deben estar bien diferenciados. Al igual que para el fútbol, un chico debe ser fuerte y agresivo en todos los deportes. Al mismo tiempo, utilizan, como justificación para que los niños no practiquen ballet, la tradición- *“siempre ha sido así”*-, la falta de atributos físicos como la elasticidad, los gestos afeminados que se deben ejecutar, el tipo de música que acompaña a la coreografía, así como la ropa que se utiliza para este deporte:

Entrevistadora: bueno entonces según me estáis diciendo, el fútbol es más para los chicos y para las chicas ballet, gimnasia...pero ¿por qué hay diferentes deportes para chicos y otros de chicas?

n 1-(niño) “puff...bueno mira, porque somos distintos ¿no? no nos gusta lo mismo, bueno eso veo yo...a mí eso de ponerme las mallas apretadas y andar así [gestos imitando el baile] con saltitos..buahh y esa música ye un aburrimiento...”

n 2-(niño) *“joer y eso de abrir las piernas así...anda eso lo hacen las guajas pero la mayoría de chicos no son así, no podemos, nosotros somos más de correr o lanzar cosas” [risitas]*

n 3-(niña) *“bueno es más de chicas, se pintan la cara, ponen ropa así ajustada, porque bueno tienes que ser fina, elegante y eso...y los chicos también, yo creo que eso les cuesta, como dicen ellos, se les da mejor cosas más de chicos, bueno lo del fútbol...”*

Entrevistadora *“vale pero hay niños que hacen esos deportes, así que sí pueden, ¿por qué no los practican más?”*

n 4-(niño) *“bueno mira, porque es de siempre, los tíos pueden practicar y hacerlo bien y eso, pero no es de chicos, no sé, pero siempre fue más de chicas, unos son más de chicos porque nos gustan más y otros de chicas, y ya está, a mí me parece bien...”*

n 5-(niña) *“igual les da miedo que se rían de ellos [risas] porque seguro que se meterían con ellos y les llamarían...ya sabes...así que aunque les guste no lo hacen ...pero a mí me gusta bailar, no el ballet, aunque lo hice de pequeña pero...no me gusta hacer cosas de chicos tampoco...ah y mis amigas pasan ...”*

n 6-(niña) *“bueno pero desde pequeñas las niñas hacen unas cosas más de chicas, porque tenemos el cuerpo, bueno... que sabemos hacer cosas distintas y pa hacer algunos deportes pues hay que ser más fuertes o más...suaves...no sé, pero ya es desde pequeños...y luego de mayores no nos van a gustar otras cosas ¿no?” (4GD)*

Asimismo, también se asume, con naturalidad, que los deportes considerados femeninos son inferiores porque parece que no necesiten habilidades complejas para su aprendizaje y ejecución. A ello se une que las razones que niños y niñas aportan para justificar que cada sexo tenga asignados unos deportes atiende, en casi todas las respuestas, a la propia naturaleza física de niños y niñas, ellos fuertes y sagaces, ellas delicadas y frágiles. Por tanto, y a la vista de los siguientes fragmentos discursivos, podemos concluir que el alumnado presenta una visión estereotipada respecto al género:

n1(niño) *“mira las guajas son tranquilas y les gustan las cosas para presumir [risas] bueno escucha...pintarse y la ropa esa brillante, casi no tienen que entrenar porque eso de bailar, saltar o volteretas...se les da bien...para el fútbol o entrenas y vas a gimnasio o nada...no puedes jugar...”*

Entrevistadora *“¿es más fácil el ballet que el fútbol?”*

n 2-(niño) *“somos más fuertes desde el nacimiento [risas] y bueno, hay que correr y llevar golpes, digo en el fútbol y esas cosas...no les gusta a las guajas...empezarían a llorar y gritar...[niñas protestan] no protestéis anda que es verdad...”*

n 3-(niña) *“tenemos los gustos distintos y se nos dan bien cosas diferentes por el cuerpo y eso...pero sí hay niñas que juegan bien al futbol y a otras cosas de niños, así que...y todas conocemos alguna y no todas son...bueno marimachos [risas]...aunque sea difícil. Aunque es*

verdad que a las chicas, menos si son, ya sabes, bueno, muy gorditas, [risas] no ¿será mentira?, se nos dan bien los bailes, la rítmica y eso...por eso parece fácil”

n 4-(niño) “anda venga, los deportes de chicas son más fáciles, no fastidies...tú sabes lo que tienen que entrenar los de fútbol y esas cosas...vale sí...en ballet también pero no es igual creo eh, no, yo creo que no es tan duro, por eso hay que estar fuerte para fútbol...”

n 5-(niña) “yo creo que los nuestros son más fáciles, bueno es más bien de cada uno, vale, igual los deportes de chico son más físicos, agresivos, necesitas estar ponchao para aguantar los golpes, eso es así...entre las chicas seguro que no se juega igual somos de otra manera pa todo [risas] (2GD)

Como se puede apreciar, los condicionantes sobre el género femenino y masculino también se aplican al mundo de las aficiones y al tiempo de ocio. Para los deportes masculinos siempre parecen necesitarse aptitudes como la fuerza y resistencia, para los deportes calificados como femeninos se necesitan competencias como destreza y delicadeza. Asimismo, observamos el patrón de comportamiento de que en el discurso de niños y niñas destilan las sanciones a quienes siendo niños tienen interés o practican deportes considerados femeninos, y viceversa.

En suma, nos encontramos ante una visión del mundo dicotómica que les impide apreciar la variedad y diversidad que se esconde detrás de la categoría “género”, haciendo que, para ellos y ellas, sea difícil entender que puede haber personas que vayan más allá de lo que socialmente se prescribe como adecuado para unos y otras. Esa oposición binaria nuevamente se puede observar en los siguientes párrafos, al categorizar ropas y aficiones a uno u otro sexo:

Entrevistadora- ¿cómo se sabe que alguien es masculino o femenino, cómo lo demuestra, en qué se ve?

n1 (niña)- “jelines, está claro, si quiere ser masculino, estará ponchao, se vestirá con ropa de tío, jugará al fútbol...bueno y será algo bestia, jaja como son todos éstos (refiriéndose a sus compañeros)”

Entrevistadora-“bueno y tú ¿te consideras femenina?¿por qué?

n1 (niña)-“yo...pues no sé se ve...sí soy femenina, me visto con ropa de chica, me gusta estar guapa...el brillo de labios y eso...ah bueno y voy al baile (zumba)...por eso...hay crías que van como los niños, de ropa y eso, les gustan deportes de chico...no sé... más marimacho jjajaj” (1GD)

Los niños que estaban en el grupo de discusión afirmaban con algunos comentarios: “pues claro, hacemos deporte para tener tableta”, “oye y jugamos al fútbol”, “a mí me gusta el Rap, que es más de tíos”, los comentarios se repiten una y otra vez, aún después de días

de hablar sobre temáticas que tiene que ver con la igualdad de género. Las ideas sobre lo que cada sexo debe hacer y cómo debe comportarse están fuertemente arraigadas. Si alguno de los niños o las niñas se acerca a territorio opuesto es calificado de marimacho y de gay.

Puesto que en este grupo la desviación del esquema de género estereotipado se penaliza, muchos niños y niñas se ven obligados a asumir conductas, a hablar o a vestirse tal y como lo hacen los considerados modelos de feminidad o masculinidad hegemónica. Es una forma de adaptación, para ser aceptado por el grupo y por los adultos que les rodean y evitar, de este modo, la exclusión social. En este sentido, hemos podido reafirmar lo que Davies (1993) comprobó en sus trabajos, cómo la clara oposición binaria hombre/mujer ejerce su influencia en el proceso de configuración de las identidades de género. Se atestigua cómo los niños y las niñas entre los 11 y 13 años ya se identifican a sí mismos como pertenecientes al género correcto según lo que la sociedad establece como apropiado para unos y otras.

Igualmente, unos y otras asocian o clasifican la masculinidad y la feminidad, además de con el aspecto físico o con las aficiones, con cuestiones relacionadas al comportamiento o el carácter. De este modo se adjetivan como brutos, cariñosas, amables, divertidos, etc. Además, las justificaciones siempre finalizan del mismo modo, algo es poco masculino porque es más femenino y viceversa.

Entrevistadora-¿Qué opináis de los chicos/as? ¿Qué diferencias creéis que tienen chicos y chicas? ¿Tenéis amigos chicos/as?

n1(niña)-“los chicos son unos brutos, muy brutos, nos parecemos en alguna cosa, sí, pero no sé en qué; solo tengo amigas chicas porque estoy más cómoda, con ellos...no”

n2(niño)-“sí hay diferencias físicas, pero se parecen en que son personas, ... no estoy mucho con las chicas porque siento que no encajo...”

n3(niña)-“la diferencia es que los niños solo hablan de fútbol y las chicas de sus cosas...yo tengo amigos de todo, pero las chicas son más majas”

n4(niño)-“yo voy con los niños porque juegan más al fútbol, ellas son...aburridas, solo hablan y eso”

n5(niña)-“creo que somos muy diferentes, a los chicos les gustan más los deportes que a las chicas, yo prefiero estar con amigas eso seguro”

n6(niña)-“yo me llevo con las chicas, somos más iguales, hablamos y eso, me siento guay con ellas la verdad, ellos no sé la verdad no me parezco nada...creo...” (4GD).

Así pues, y de forma general, podemos concluir que la idea básica que se destila de

las conversaciones mantenidas con ellos y ellas es que asocian feminidad y masculinidad a los atributos físicos y comportamentales sujetos al esquema de género establecido socialmente. Por otro lado, puede observarse cómo separan, de forma tajante, las cosas de chicos y de chicas estableciendo dos grupos paralelos y opuestos.

Se comparte la opinión de que los niños se mueven de forma activa en un mundo de acción y actividades deportivas, mientras las chicas están en asuntos de ropa, cosméticos, música. Parece como si a las chicas les concerniera única y exclusivamente la vestimenta y la cosmética, siendo definidas como habladoras, pasivas y tranquilas. En este contexto, resulta paradigmático que una de las niñas afirma que no tienen nada en común con sus compañeros varones y, con voz de verdadera rabia, afirma *“los odio, no los soporto”*. La palabra *brutos* es la más utilizada por las niñas para definir a sus compañeros. Muchos chicos y chicas responden *“nada”* ante la pregunta de qué opinan sobre el sexo opuesto.

En esencia, estas conversaciones surgidas en los grupos de discusión ponen de relieve componentes importantes sobre la comprensión del género que desarrollan los niños y las niñas. Así es importante subrayar que los niños y las niñas del estudio explican su idea de ser masculino o femenina, haciendo hincapié en que los rasgos de ser masculino o femenina lo son porque se oponen y son antagonistas. El dualismo de género se hace patente a través de sus palabras y este mundo lingüístico no hace sino reflejar una concepción del género como categoría binaria.

Las niñas y los niños tienen claro lo diferentes y opuestos que son unos de otros, las pocas cosas que tienen en común en cuanto a gustos y comportamientos. Sin duda, establecen en sus discursos y en el comportamiento diario una clara dicotomía femenina-masculino, a pesar de su corta edad. De este modo, en general, niños y niñas manifiestan, de forma continuada, la existencia de *“cosas de chicos”* y *“cosas de chicas”*. Son, como ya se había comentado, mundos paralelos donde no es fácil encajar si manifiestas abiertamente comportamientos no adecuados a la masculinidad y la feminidad hegemónica.

En este sentido, la presión del grupo de iguales es intensa y dado que sus percepciones, sentimientos y opiniones han sido desvelados en el contexto de conversaciones grupales con presencia conjunta de chicos y chicas es posible que algunas de sus manifestaciones verbales estén influenciadas por dicha presión grupal. No debemos olvidar que, por edad, se encuentran en una preadolescencia que los encamina hacia un periodo vital en el que las opiniones de sus iguales tienen un peso relevante.

No obstante, en las entrevistas individuales donde no tienen la presión de su grupo,

también manifiestan esa oposición hacia el sexo contrario. Así, especialmente dejan claro en su discurso que su rol de niño y de niña está marcado dentro de su imaginario, su discurso es siempre desde la visión de género, incluso ante preguntas tan personales cómo: “¿qué deporte prácticas?”, la respuesta suele justificarse con el género: “pues...me gusta patinar, bailar Zumba, esas cosas”, y ¿te gusta, no sé el fútbol, correr, atletismo...?, “no...es más de chicos...no se me da nada bien y no me gusta nada no...” La misma pregunta para un chico suele terminar en la misma respuesta “pues lo normal...fútbol, baloncesto y esas cosas...”, “lo normal ¿por qué?”, “pues...para los chicos... ¿o no?”

Asimismo, la mayor parte del grupo afirma que no tiene ningún interés por conocer o pertenecer al mundo de sus “opponentes” puesto que chicos y chicas parecen estar en “bandos” diferentes donde hay pocas cosas en común, sintiendo que deben estar enfrentados, que ese es su papel. Para formar parte del grupo de los chicos, o de las chicas, es necesario convertirse, es decir, adoptar las formas y costumbres de ese grupo. En este sentido, no se ha encontrado el caso de ningún chico que estuviese dispuesto a adoptar un papel relevante en el grupo de las chicas porque supondría “afeminarse” y eso “no se perdona” entre el grupo de chicos. Nuevamente debemos mencionar el papel relevante que juega a estas edades el grupo de iguales como eje articulador en la construcción de sus identidades.

Esta idea de rivalidad y paralelismo entre sexos se fortalece en la dinámica del aula donde el profesorado maneja un discurso en el que se utiliza el sexo de los niños y niñas como elemento de clasificación y ayuda para configurar los agrupamientos deportivos, los juegos o los grupos de trabajo. Esto se puede ver claramente en algunos de los fragmentos discursivos del diario de campo. Así, por ejemplo, se utiliza el sexo del alumnado para etiquetarlos y explicar su comportamiento: “ellas son más tranquilas”, “ellos son más brutos e inquietos que ellas”, “ellas sabrán saltar mejor a la cuerda, ellos son más torpes”, “ellos son más nobles que ellas” (diario de campo, 17/12/2014). Otro ejemplo paradigmático lo tenemos en las riñas de aula donde se utilizan expresiones como “compórtate como un paisano”, “¿te parece normal hacer esos ruiditos que pareces una niña?” (extracto del diario de campo, 21/01/2015).

Con esta concepción respecto a las diferencias entre las identidades femeninas y masculinas es difícil abrir la puerta a la manifestación de distintas formas de ser femenina o masculino. Se observa cómo, de forma manifiesta, la maestra utiliza la oposición de géneros para demarcarlos, es decir, las conductas de un niño no pueden ser afeminadas porque dejaría de ser masculino. De forma similar, las niñas que manifiestan conductas

esperadas para los niños dejan de ser femeninas. De ello se concluye, obviamente, que solamente existe una forma de ser f3emina o masculino.

Pues bien, el profesorado tiende a la categorizaci3n, de forma que es l3gico y natural que ni3os y ni3as acaben interiorizando los estereotipos de g3nero, donde los chicos son desordenados, est3n desmotivados, distra3dos, son inquietos y suelen saltarse las normas del centro y del aula. Por el contrario, las chicas son percibidas como organizadas, se esfuerzan en sus tareas, est3n m3s atentas en clase, tienen sus trabajos ordenados y no son disruptivas en el aula. Estos son los calificativos que, en m3ltiples trabajos de investigaci3n, m3s repiten los maestros y maestras para calificar a sus alumnos y alumnas.

Asimismo, dentro del aula, las ni3as que no se pueden definir con estos adjetivos eran sancionadas de forma dura por el profesorado: *“¿te parece normal que una ni3a tenga esta libreta tan desordenada?”*, *“¿eso te parece normal que lo haga una ni3a?”*. En diferentes momentos de la investigaci3n, con frecuencia, la maestra utilizaba, para definir a algunas de las ni3as con comportamientos calificados de poco “femeninos” (Irene), expresiones como *“se comporta tan mal como los ni3os, es un poco perico”*.

Estos ejemplos demuestran la carga del estereotipo presente en el profesorado que no tiene en cuenta la existencia de diferentes masculinidades/ feminidades. De este modo, el profesorado les est3 presentando un mundo diferenciado por raz3n de sexo/g3nero, no permitiendo desviaciones. Esta situaci3n no hace sino aumentar la presi3n que tienen ni3os y ni3as por acomodarse al patr3n de g3nero establecido por la sociedad.

El profesorado es el representante del mundo adulto en el contexto del aula, y si ese adulto les presenta una sociedad marcada por el estereotipo de g3nero se reforzar3n los comportamientos estereotipados. Seguramente la mayor3a del profesorado no sea consciente de que dichas manifestaciones esconden estereotipos o no sea consciente del alcance que estas palabras pueden tener en los ni3os y ni3as, pero lo cierto es que las expresiones mencionadas no ayudan a romper con las masculinidades y feminidades hegem3nicas.

1.2.- La heteronormatividad como elemento diferenciador

De algunos fragmentos discursivos referenciados en el ep3grafe anterior se pod3a percibir que ambos g3neros son definidos como una confrontaci3n de caracter3sticas f3sicas y psicol3gicas, al tiempo que la heteronormatividad tambi3n se hace patente en ese juego de construcci3n de la diferencia. De esta forma, si los chicos se salen del patr3n de g3nero se les tacha de femeninos y, al mismo tiempo, de homosexuales (asociando homosexual 3nicamente con lo femenino). En el caso de las ni3as que no se adec3an al patr3n

normativo, éstas son asociadas a la masculinidad y tachadas de “marimachos” o raras, pero sin adjetivarlas como homosexuales. Por tanto, la feminidad y la masculinidad son dos conceptos sociales antónimos que se van construyendo en oposición y en relación a la identidad sexual:

Entrevistadora: *“bueno pues decidme entonces ¿consideráis normal, os parece bien, que un chico abrace a un amigo, o se den un beso cuando se encuentran o se despiden?”*

[silencio y miraditas, nadie parecía querer contestar, supongo que no querían decir nada “incorrecto”]

n1(niño)-*“bueno a ver, yo le doy un beso a mi padre...con los amigos no...pero tampoco a las chicas, no sé...no tengo costumbre, pero entre ellas sí que se dan besos y esas cosas, no sé...a mí no me mola eso mucho la verdad”*

n2(niña)-*“yo le doy besos a mis amigas sí, a los chicos...no mucho...ellos nunca los veo yo darse un beso o un abrazo no son cosas muy de chicos...”*

n3(niño)-*“a mí no me importa que los tíos se den besos si quieren pero no es normal entre nosotros, solo con la familia y eso...”*

n4(niño)-*“no me había dado mucha cuenta, pero la verdad es que a mí no me gusta andar dando besos a otros niños, no lo hago, no son mi novia [risas]”*

n5(niña)-*“si eres gay le darás besos a tu novio ¿no? ¡qué ascoj [más risas] (2GD)*

Los niños y niñas del grupo de discusión saben que hay opiniones que no deben manifestarse delante del profesorado porque será motivo de castigo, bronca o reprimenda por no adecuarse al patrón social deseable. Esto es lo que ocurrió ante la pregunta de la entrevistadora, todos y todas tenían su opinión y lo sabían, casi con las miradas y las risitas parecían advertir “no digas lo que piensas porque te la vas a cargar”. El primer niño que rompió el silencio evitaba contestar directamente, hablando de a quienes era “normal” dar besos y a quienes no, especialmente cuando eres un chico. En este sentido, el rol de lo que debe hacer un chico en tales situaciones parecían tenerlo muy presente, tanto niños y niñas.

Otro aspecto que debemos destacar de los fragmentos discursivos anteriores es el relativo a la homosexualidad. Así, al hablar de besos entre personas del mismo sexo el grupo termina por hacer referencia a la homosexualidad. En este grupo la homosexualidad, calificada de “asco”, no es contemplada con naturalidad, más bien como excusa para las burlas, la humillación o el insulto. No parecen contemplar que alguno de sus amigos pueda ser gay y, si así lo sospechasen, esa persona sería claramente excluida y/o rechazada. También se alude a la “anormalidad” para calificar la conducta de besar a un amigo, lo que demuestra que en su imaginario mental tienen conductas asignadas para chicos que si

alguno de ellos osase modificar pasaría, automáticamente, a estar excluido del grupo.

Cuando se habla de los gustos y aficiones, nuevamente surge la asociación entre homosexualidad y desviación del patrón de género socialmente asignado. Así, como ya se indicó en el epígrafe anterior, la mayoría de las chicas practicaban baile o patinaje artístico, mientras que los niños se decantaban por el fútbol o las artes marciales. Pues bien, en este contexto cuando se comentaba el caso de alguna niña que jugaba bien al fútbol, se trató como una excepción y la consideraron “poco femenina”- marimacho- al no adecuarse al estereotipo de género:

n1(niño)-“bueno hay una niña en 4º que juega bien al fútbol, es como un chico (entre risas) un poco “marimacho”, no hace lo de las chicas, bueno es una chica como un chico...”

n2(niña)-“algunas niñas son deportistas, no sólo los chicos hacen deporte, sabes, pero nosotras en deportes de chicas...como J. que lo gana todo en patinaje, es buenísima y algunas hacen kárate y esas cosas, yo voy a zumba, no sé cosas, pero del fútbol pasamos, eso seguro...menos algunas niñas que son buenas en fútbol pero no me llevo con ellas, son “raras”, bueno son amigas de los chicos también” (3GD)

En este caso niñas y niños confirman sus férreas percepciones sobre lo que significa ser una niña, agrupando a aquellas que se comportan de forma diferente en el grupo de “marimachos” o “raras”. Insisten en aclarar que las niñas saben qué deben hacer para demostrar su feminidad y parece que les extraña que alguien no sepa cómo son y se comportan las niñas, no se plantean ser de otra forma. Acciones como comprar, charlar, maquillarse y realizar ciertos deportes calificados como femeninos es lo que parece agrupar a las niñas, de forma que aquellas que prefieran otros deportes o tengan aficiones fuera de la “norma” establecida por la sociedad son apartadas del grupo.

Es paradigmático que siempre que en los grupos de discusión salen a relucir los casos “excepcionales” de niños con aficiones/gustos de niñas y viceversa, el grupo los recibe con risas. En este caso, la risa actúa como mecanismo liberador de la tensión que, para ellos y ellas, supone hablar de aquello que no se adecúa al estereotipo.

Retomando el discurso de los niños y niñas en los grupos de discusión, también queremos mencionar que cualquier pequeño cambio en el comportamiento considerado “apropiado” por el orden social, fue verbalizado con la adscripción a la categoría sexual de “homosexualidad”, con especial referencia a los chicos. En este sentido, en los grupos de discusión también se planteó la cuestión “*ser diferente*” y las respuestas tardaban en aparecer, tenían que pensar qué decir, pues parecía que esa posibilidad no la contemplaban, preferían ser tal y como se esperaba que fuesen. Sin lugar a dudas, lo que

parecía aflorar de sus discursos era la necesidad de demostrar que eran chicos “muy chicos” y chicas “muy chicas”, tal y como se establece en la sociedad patriarcal. Esto se observa con claridad en el siguiente fragmento de uno de los grupos de discusión.

Entrevistadora-“o sea que hay cosas que tienes que hacer sí o sí para ser chica/chico...¿no?, ¿cómo qué?”

n 1(niño)-“bueno...haber...no...bueno, hay cosas que ya se ven, no sé ya se hacen...no sé los deportes de toda la vida de tíos, la ropa, la música y eso, pero también cómo se habla o los tacos...bueno vale, algunas guajas los dicen pero...bueno mira esas son más cómo un tío...suelen ser menos chicas, entiendes ¿no?” [se ríe buscando la aprobación de sus compañeros]

n 2(niña).”jo... es que se ve, se sabe, además, yo tengo primas mayores y me dicen que a ellas les gustaba lo mismo cuando eran pequeñas, bueno como yo ahora, ¿sabes?, no sé, pues lo de pintarse o bailar, patinar, no sé...es que, bueno lo que se dice “cosas de niñas” y que a los críos “normales” [lo acentúa con la voz y el gesto] no les da por hacer...”

Entrevistadora-“qué, hay cómo un manual de la chica y el chico” [se ríen y aspavientan]

n 3(niña)-“ noooo ¿qué dices?, un manual no jolines, pero se sabe desde que eres pequeña, hacemos cada uno unas cosas, además no sé también se ve en que yo camino como una chica, la voz, no somos tan burrasss...[los niños se ríen fuertemente demostrando que les gusta esa afirmación, pues según parece la agresividad en la conducta es entendido como símbolo de masculinidad]

n 4(niño)-“pues oye mira sí... es como un manual de instrucciones, porque cuando hacemos alguna cosa, siempre nos dicen: “¿te parece que eso lo hace un guaje? Es de niñas...” así que, sí, se sabe cómo hacer de chico y de chica...”

Entrevistadora-“vale, vale...entonces...si no haces lo que está en el “manual” ¿qué? ¿Ya no te pueden llamar chica o chico?, ¿a qué grupo perteneces?”

n 5 (niño)-“joer hay que ser algo de los dos, no hay más cosas ¿no?, algo harás de chico jajaja”

n 6 (niña)-“oye cómo que yo vi en la tele que puedes ser chico y chica a la vez...lo sabéis...”

n3(niña)-“ya... esos que se cambian, que nacen chicas y se operan para ser chicos y eso...pero esos no sé... normal no es...será que les pasa alguna historia porque...bueno...no sé prefieren hacer cosas de chica...serán chicas o qué..”

n 6 (niña)-“cállate anda que asco...uff no sé yo decía los herma..algo...jo qué lío..”

n 5 (niño)- “va...pero eso dicen que son cosas raras de esas, yo veo niños, niñas y los maricas y las guajas un poco marimachos [risotadas] ya está...”

Entrevistadora-“menudo lío tenéis...entonces que yo me entere si no te portas como una chica/chico, ¿eres homosexual? No puedes ser distinto/a y ya está...o qué”

n 6 (niña)-“bueno pues casi, porque vale igual no te gusta pintarte, patinar o algo así pero si eres chica pues se nota...mira, lo que dice mi madre es que somos más responsables, cariñosas y “listillas” [risitas] ya me entiendes...”

n 5 (niño)-“lo que decía yo [risas] que o eres guaje o guaja y si no...gay” (2GD)

Analizando las explicaciones del grupo se da por sentado que las personas homosexuales han dejado de ser chicos y chicas porque han adoptado el rol “opuesto”. Quienes son chicas y se comportan como se espera socialmente de un chico, son automáticamente lesbianas. Hemos de indicar que apenas usan la palabra “lesbiana”, prefiriendo el uso del término “marimacho” para referirse a la homosexualidad femenina. En lo que respecta a los chicos podemos afirmar que usan, indistintamente, las expresiones “mariquita” y “gay”.

Por otro lado, algo relevante que los fragmentos discursivos anteriores dejan traslucir es que los escolares que ya tienen entre 11 y 13 años, apenas saben nada de transexualidad, personas hermafroditas, homosexualidad, etc. Manifiestan ideas muy confusas, solamente son conceptos que han escuchado en la televisión o a sus familiares. Esta confusión complica enormemente las relaciones inter e intragénero, así como el proceso de construcción de su identidad sexual y de género, máxime cuando los juicios de los pares son tan valiosos.

Sin lugar a dudas, una conclusión relevante para este estudio es que, al menos en este grupo, no se contempla la posibilidad de la trasgresión. De forma que es difícil que los niños y niñas ensayen comportamientos de género trasgresores. La fuerza del estereotipo es muy potente y no se plantean nuevas formas de identidad femenina/masculina sino versiones edulcoradas.

Así, por ejemplo, de los fragmentos discursivos anteriores se desprende que se permiten cambiar algunos gustos o comportamientos clásicos de la masculinidad y feminidad hegemónica, pero de forma anecdótica o puntual mientras la persona mantenga una identidad masculina/femenina que sea claramente percibida como tal.

Asimismo, en el diario de campo se relata una situación en la que uno de los docentes le pide a una de las niñas que cierre la puerta del polideportivo, al tiempo que uno de sus compañeros intenta hacerlo él mismo, ante esta situación el profesor le preguntó: “¿eres la encargada?, ¿eres Adrián o Adriana?”, el niño respondió ofendido y con tono de exasperación: “soy Adrián y soy un niño” (diario de campo, 06/02/2015). En este ejemplo se puede apreciar la necesidad de tener que dejar claro que sabes a qué grupo de género perteneces, al tiempo que demuestra la categorización sexual de la maestra que, con ironía,

entiende que solo es posible la existencia de dos géneros.

En este caso, el discurso de la maestra contribuye al afianzamiento de la visión del alumnado acerca de la necesidad de aceptar el género que corresponde según el sexo y, por ende, a adoptar el comportamiento deseado por las personas que les rodean. Por el tipo de regañinas que utiliza la maestra tutora en el aula, las conductas que se escapan de la feminidad/masculinidad hegemónica son consideradas, de forma indirecta, como menos masculinas/femeninas. La maestra siente la necesidad de reeducar esa conducta y, por esta razón, está atenta para evitar que esos niños y niñas se alejen del esquema o patrón de género exigido socialmente. En el siguiente fragmento del diario de campo se muestran algunos ejemplos de esta conducta:

En la clase de lengua la maestra le pide a Alexandru que se siente a trabajar en la mesa de Cova porque en su mesa habitual, hoy va a estar solo, éste protesta y le dice que le sienta en la mesa de Sebas pero ésta le dice que no. Las niñas no parecen estar muy de acuerdo con tener a Alexandru en su mesa, sus caras lo dicen todo e incluso Mónica suelta un “jo”, pero la maestra no hace caso al comentario. Cuando empiezan a trabajar Alexandru parece estar pasando de todo mirando y riéndose con los niños de otros grupos, la maestra parece no verlo, pero sus compañeras de trabajo no dejan de quejarse, Cova le dice “oye ya te vale podías hacer algo o vas a Pilar” entonces él se enfada y la insulta, ella entonces levanta mano y le dice a Pilar que Alexandru la ha insultado. La tensión entre ellos aumenta y Alexandru le da una fuerte patada a Cova por debajo de la mesa y esta le dice “¿eres gilipollas o qué?”. La maestra les dice “bueno vale ya...venid ahora mismo los dos”. Es entonces cuando les dice: “no es normal portarse así, Cova ¿te parece normal usar ese lenguaje?, no me esperaba yo eso, se os pega todo lo malo, porque ellos digan un taco no tienes que responder con otro tienes que ser más lista hija...y tú qué por qué pegas, qué piensas que estas en el patio jugando al fútbol?, no se pega a las niñas ¿no te lo dijo nadie? es que esto es increíble, a recreo los dos aquíj” La maestra siempre hace este tipo de comentarios empezando siempre por fuertes críticas a las niñas. (Exrtacto del diario de campo 09/02/2015)

La maestra siempre durante las clases corrige las posturas y las palabras de las niñas: “¿te parece normal sentarte así?”, “eso no lo hacen las niñas”, etc.; y a los niños parece respetarles sus comportamientos violentos ya sean físicos o verbales únicamente por considerarlos normales en los niños. Igualmente, dentro de la conversación en los grupos de discusión se les preguntó:

Entrevistadora: “bueno y qué os parece que un niño venga a clase con camisetas de color rosa o vestido de forma “elegante” [todos y todas se miran y se quedan pensando unos

segundos], uno de los niños dice:

n2-“será gay, porque los niños no se visten así”. [El grupo se ríe y escucha, alguna de las niñas dicen que algunos niños van de rosa y no son gays, el grupo discute sobre la cuestión].

Ante la situación vuelve a preguntársele al niño:

Entrevistadora: “y una niña que venga vestida con sudadera, pantalones anchos, pelo corto y esas cosas, ¿qué os parece?”

n2-“pues rara o marimacho porque a ellas lo normal es que les gusten las mallas, las coletas y eso...”

n3(niña)-“hay niñas a las que les gusta el estilo de los chicos y hacer deporte y eso...pero bueno mi madre dice que no son femeninas, tengo alguna prima que es así y les llaman “machorras” [risas de todo el grupo] pero son majas y tal...yo conozco niños que se visten muy guay, pero no van de rosa, ni eso, llevan sudaderas, están mejor así creo yo...”

n4(niño)-“ya...pero hay tíos que van elegantes con camisas y tal...aunque sea los sábados y no son gays, a mí no me mola eso pero bueno...lo que no me gusta son las chicas vestidas como chicos, esas no me gustan”

n5(niña)-“bueno las niñas que van como niños vestidas a lo mejor quieren ser niños...o algo, porque también les gusta el fútbol bastante, mira a R. es muy buena en deporte y se viste así...” (3GD)

En esta tónica, se observa como los chicos y las chicas interpretan la masculinidad desde la heterosexualidad, es decir, para el alumnado de este grupo es la unidad modular a partir de la cual se desarrolla el sentido masculino (Mandel y Shakeshaft, 2000; Martino, 1999). Parece ser la única referencia para explicar la falta de masculinidad o mejor dicho, cuando pretenden explicar lo que es masculino lo comparan con lo que no lo es, haciendo referencia a la homosexualidad para demostrarlo. La homosexualidad es, para ellos y ellas, sinónimo de feminidad. Al escuchar la palabra gay, las risas se suceden, ya que la homosexualidad es símbolo de mofa, dudar de la heterosexualidad de un compañero ya es razón suficiente para las burlas. Asimismo, debemos comentar que, ante la manifiesta homofobia del grupo, mostrar conductas poco masculinas será motivo de exclusión, puesto el niño dejará de pertenecer al grupo de niños, al tiempo que las niñas tampoco le aceptarán por no parecerse a las chicas.

De este modo, y a diferencia del caso de los chicos, las expresiones que usan para referirse a las niñas que no tienen un comportamiento adecuado al estereotipo son “machorras” o “marimachos”. Estos adjetivos no remiten al comportamiento sexual de la persona, solamente se refieren al aspecto físico y los gustos deportivos, especialmente. Sin lugar a dudas, la sexualidad femenina es, y sigue siendo, un tema tabú en la sociedad en la

que vivimos. Es por ello que una posible explicación de esta diferencia entre los chicos gays y las chicas marimachos pueda deberse a la asociación que la sociedad mantiene entre la feminidad de los gays y la masculinidad de las lesbianas. De tal manera que en cuanto una niña muestra alguna de las conductas previstas para los niños la explicación es que debe ser lesbiana y lo mismo para el caso de los niños.

Como podemos observar en los fragmentos discursivos anteriores, la palabra normalidad también es una constante en las explicaciones del grupo, “no es normal”, “es normal”, “es raro”. Estas expresiones son usadas especialmente por muchas niñas quienes aluden a las palabras de sus madres o niñas de edad superior para justificar sus ideas sobre lo femenino o masculino. Nuevamente el uso repetitivo de expresiones que hacen referencia a lo normal y a la normalidad vuelve a revelar que subyace, en ellos y ellas, un automatismo de género que rápidamente permite clasificar a las personas y a sus comportamientos en “normales” o “anormales”, según se acomoden al esquematismo de género.

Asimismo, y ante nuestra propuesta de que nos pusiesen algún ejemplo de niños practicando ballet, especialmente los niños pero también las niñas se miraron y contestaron que sería “*marica, bueno gay*”. Las razones de esta respuesta son siempre las mismas, “*porque es cosa de chicas*”, “*a los chicos no les gustan esas cosas*”. Tanto ellos como ellas son manifiestamente incapaces de dar alguna otra explicación. Por tanto, como explican varios autores y autoras, para este alumnado “parecer” o “ser” ligeramente distinto a la norma puede colocarles en un lugar inferior dentro del aula (Epstein, 1997b; Kehily, 2001; Kehily y Nayak, 1997; Martino, 1999; Redman, 1996; Renold, 2000, 2001a, 2003, 2004; Swain, 2000, 2002a, 2003a, 2003b)

En suma, podemos concluir que en las opiniones que chicos y chicas vierten en los grupos de discusión se aprecia que, casi la totalidad de los escolares, se encasillan dentro del esquematismo de género, hablando de las diferencias de “los otros” como si esa diversidad no fuese con ellos. Es lo mismo que ocurre con la homosexualidad, algo de lo que hablan cuando quieren expresar que alguna persona es poco masculina o afeminada, pero no lo reconocen como posible en su grupo de amistades o en sí mismos.

En este sentido, es importante comentar que únicamente destacan dos o tres niñas que según el grupo, juegan bien a fútbol y no les interesan demasiado las denominadas “cosas de niñas”. Por otro lado, aunque los niños siempre hablan de los gays, no señalan a ningún niño, ni siquiera como afeminado, algo sorprendente en un centro de grandes dimensiones. Como se aprecia en los comentarios que hemos analizado hasta el momento,

los rasgos estereotipados de femenino para el chico gay y masculinos para las chicas marimachos (lesbianas) denotan cierta homofobia extendida entre los niños y las niñas del centro. La tónica general es que un chico con rasgos femeninos es menos masculino, de ahí que los niños y las niñas consideren que un chico homosexual solamente es un niño afeminado. De forma similar ocurre con la descripción para las chicas ya que quien se adueña de rasgos masculinos es menos femenina y, por ende, han de ser chicas lesbianas:

n1-(niño) “claro, un chaval muy suave así, delicaio, que llora si lo empujas o algo...es más como una guaja, pues eso ¿no es más masculino?”

n 2-(niña) “vale, bueno, es verdad que las chicas menos femeninas parecen críos porque son más forzudas...no es verdadj y en la tele salen más vestidas como un poco chicos, no todas claro, pero...”

Entrevistadora- “pero de qué hablas,,de una chica lesbiana?”

n 2-(niña) “sí bueno claro...”[risas]

n 1-(niño)-“pues eso decimos que el chico gay se parece más una chica y una chica que es, bueno, lesbiana vale, pues se parece más a los chicos...”

Entrevistadora-“pero entonces ¿solo hay un tipo de gays?” [silencio]

n 2-(niña) “supongo...no sé...pero no conozco yo así a nadie... bahjj no sé...”

n 1-(niño) “ya...bueno...sí tiene que haber de todo y eso, pero es lo más normal ¿no? vamos digo yo...”

n 3-(niño) “la verdad yo no sé por qué será...pero la mayoría de los que dicen que son maricas...[risas] bueno gay y tal...son afeminados...la mayoría sí...¿diréis que no?” (4GD)

Resulta paradigmático que ningún miembro del grupo opina nada más sobre la cuestión, pero asienten, es decir, en su imaginario están de acuerdo con esta afirmación. Al igual que pasa con sus opiniones de lo que es femenino y masculino, la base no está fundamentada, sino que asumen sin más los roles de género que la sociedad ha establecido para cada sexo, sin más reflexión o duda.

En sintonía con estas ideas se puede deducir que niños y niñas aprenden y asumen comportamientos relacionados con una orientación afectivo-sexual heterosexual que se caracteriza por los deseos y expectativas de la sociedad, de la familia, de los amigos y de las amigas. En este contexto, se desprende que la libertad para manifestar una orientación sexual distinta es harto complicado para niños y niñas tan jóvenes que tiene el “deber” de encajar socialmente.

1.3.- ¿Cómo son las relaciones intergéneros?

En otro orden de cosas debemos resaltar que en los grupos de discusión también se

comentó, de forma unánime, que mulcos chicos usan la violencia verbal como medio de relacionarse con el resto de niños y también con el colectivo de las niñas. De forma que:

Entrevistadora-¿por qué decís que no estáis cómodos con chicas/os?, ¿qué hacen o dicen para molestaros?

n1(niña)-*“insultan en todos los sitios, por todo, uff son un asco”*

n2(niño)-*“se escucha más o menos de todo. Se insultan mucho los chicos más que las chicas porque somos así...lo normal”*

n3(niño)-*“los chicos insultan más porque saben más insultos”*

n4(niña)-*“uff son los insultos, son tontos, siempre insultando sobre todo en educación física, si haces algo mal, ya está...yo paso de hacer nada ya...”*

n5(niña)-*“pues los insultos...siempre insultan, estamos hasta las narices ya”*

n6(niño)-*“los tíos insultan, pero en plan bien, no sé es normal...como jugando o así, mola ¿no?”*

n1(niña)-*“en educación física insultan mucho, mucho los chicos, bueno y en el patio...bueno siempre, nosotras no hacemos nada así, pasamos de ellos”*

n5(niña)-*“los niños están insultando siempre, en la fila, el patio...siempre están llamándose gordos, maricas...esas cosas, ya aburre”*

n6(niño)-*“los chicos insultan lo normal, ellas también insultan eh...pero menos, bueno con otros tacos diferentes, ¿sabes?”*

n4(niña)-*“los niños como M., suelen pegar, es en broma casi siempre, pero pega y eso no mola nada, lo de insultar, bueno...es siempre, total...”*

n5(niña)-*“a mí no me importa con quién estoy porque lo de los insultos, nos insultamos entre amigos y entre amigas, son cosas de amigos, ¿sabes?”*

n2(niño)-*“los chicos no insultan tanto, bueno en el patio y en cosas de deporte pero es normal no es a mal sabes...”(3GD)*

La visión de las niñas respecto a sus compañeros es casi unánime entre ellas, afirmando que insultan, empujan y pelean. De este modo, y si bien es cierto que algunas niñas y niños se toman esas conductas como normales porque son “cosas de niños”, muchas de ellas se sienten molestas por estos comportamientos masculinos. Ellos, por el contrario, justifican su violencia y rebajan el tono al afirmar que se hace de broma, es lo normal o no es para tanto. Como hemos podido comprobar en nuestra estancia en el centro, las relaciones entre chicos y chicas suelen tener componentes de este tipo, se tratan mal, se menosprecian y se atacan como si fuese algo natural o no hubiese otra forma de relacionarse. Los siguientes fragmentos del diario de campo no hacen sino corroborar las difíciles relaciones que mantienen ambos géneros:

Salimos de clase de lengua para ir hacia educación física, donde las malas relaciones entre niños y niñas se hacen más evidentes, los enfrentamientos son constantes. Por el pasillo niños y niñas caminan separados según su sexo a tiempo que se subdividen por grupos de amistad. Bajando por las escaleras Miguel y Jaime bajaban corriendo y gritando a lo que algunas niñas protestaron porque las habían empujado mientras bajaban. El maestro no les hacía demasiado caso ni a las quejas de las niñas ni al comportamiento de los niños. En un momento dado le comento al profesor “madre mía, menudo lío tienen bajando de clase”, a lo que responde “lo normal, ellos dando la nota corriendo y gritando y ellas protestando, lo de siempre”. Un grupo de niñas, entre las que está Yaiza, bajaba comentando que estaban cansadas de que las empujaran y las trataran como tontas, concretamente “es que estoy harta ya de estos guajes joer, me metió un empujón y encima Tito nada, le digo que es un bestia y encima me insulta el muy idiota ese...yo es que un día...buffjji. Le pregunto a una de las niñas “pero ¿esto siempre es así? porque estáis muy enfadadas eh?” la respuesta es “pues sí, es siempre en esta clase la verdad, bueno y en clase ni te cuento, nos empiezan a decir que somos unas patosas, bueno eso con palabras...en fin...que nos dicen que somos tontas, idiotas y gilii...y lo demás...siempre; yo odio venir a esta clase porque no jugamos a nada de chicas todo es de chicos y claro...”

Los niños bajaban en grupos rodando una pelota por el suelo y peleándose, se insultan y se empujan como si fuese uno más de sus juegos. En un momento le pregunto a Raúl “no te molesta que te insulten y te empujen, porque a mí me daría mucha rabia...” a lo que responde “nooo pero es jugando, vamos de buen rollo...no me molesta mucho, bueno no me molesta, es lo que hacemos...” El trayecto hasta el polideportivo suele transcurrir así entre insultos, empujones y protestas (Extracto del diario de campo, 03/12/2014).

En suma, como podemos apreciar en el fragmento discursivo, su visión del otro tiene que ver con lo que afirma Francis (1997a), para las niñas la categoría masculina se define como tonto-egoísta (*silly-selfish*), asociándola con atributos como la inmadurez, la travesura, el desorden; mientras que la categoría femenina se define como sensata-desinteresada (*selflessness*). De este modo se mantiene el dualismo de género que parece que está inscrito como deseable en la vida del centro escolar en el que hemos realizado nuestra estancia etnográfica.

Asimismo, resulta muy clarificador de lo que estamos comentando el siguiente fragmento discursivo en el que niños y niñas comentan sus diferencias respecto a su forma de enfrentarse a la resolución de conflictos:

Entrevistadora- bueno que yo me entere...entonces, si algún compañero/a os hace algo malo, no sé os insulta o golpea en un juego o en una discusión ¿cómo lo arregláis?

n1(niño)-“no sé, depende si es amigo y me llevo bien y tal...pues le insulto yo o le digo-no te

pases tío que te meto- sabes? Algo así y si no es colega pues le meto un puño, bueno que le doy...claro... no me voy a quedar con ellas”

n 2 (niño)-“Le doy fijo, luego igual le pido perdón o eso, pero depende...”

Entrevistadora: ¿y si es un amigo o una amiga?

n2- (niño) “puff...de momento igual de lo empujo o algo, no sé si estás cabreao...pero no te enfadas solo en ese momento...si es una niña...las hay que pegan y eso, yo creo que por lo menos la empujo...”

n3 (niña) “pues...le digo que me deje en paz y lo más seguro que le diga algo a la profe...si se pasa pues le insulto o eso...pasa muchas veces que se ponen a insultar y empujar, en educación física uff fijo y te dan ganas de uff...las amigas no suelen pegar, insultar a veces pero va...en plan bien”

n4 (niña)- “yo...pues le empujo si me me pega y le digo quítate de aquí imbécil...y me chivo a la profe...pero son los niños seguro, las niñas si están de malas se empujan o se dicen cosas como -pareces gili...-y eso pero ya...”

n5(niño)- “bueno...a mí en casa me dicen que no me quede con ellas...así que yo le meto...si me castigan pues vale, pero yo tendría razón...¿no? Si pegan o tal...pues se lo buscan y las guajas pues lo mismo...si son tontas pues yo...ya lo saben...”

n6(niño)- “si empieza el otro pues igual le doy una ostia o una patada, porque hago judo y aprendí a pegar buenos golpes...no me mola pero oye...y a una cría pues lo mismo aunque igual algo menos fuerte, pero algunas se pasan a veces y como son niñas, siempre nos la cargamos nosotros y eso no es justo...si es un colega pegar no pega y si me insulta en plan mal...paso de él”

n4(niña)- “buaj...los guajes están siempre en plan bestia, empujan, insultan, se pasan pila sobre todo en educación física nos dicen que no sabemos hacer nada, nos dan voces...un asco. Yo les digo que se vayan a la mierda...pero me dan ganas de darles, lo que pasa que me pueden, son más fuertes, pero ganas no me faltan...te lo digo”

n3(niña)- “a veces...empujo o tal...pero sobre todo les insulto en plan –eres un..- bueno no te lo digo que suena mal pero...y a alguno le di una patada cuando se pasa...ah bueno y se lo digo a los profes aunque a veces nos castigan a nosotras, no sé no es muy normal...si son colegas no nos hacen nada y con las chicas...pues nos metemos unas con otras pero...na bien”

n6(niño)- “a mí no me hacen nada porque tengo muy mala leche jajajaja...pero si alguien me pega o me insultan me pongo bastante loco...si son niñas pues...no sé porque se ponen a gritar y parece que nunca hacen nada ellas así que igual la insulto y paso, pero no sé...los colegas no se meten conmigo y si nos insultamos es normal, de guay” (1GD).

Como podemos observar en el fragmento discursivo, los niños ante un conflicto en el que hay una agresión responden con otro ataque, amenaza o golpe. Tienen interiorizado que, quizás porque como decía (n5-niño) en casa les dicen que no deben quedarse con el golpe, tienen que devolverlo. Pero también es la imagen que ofrecen las películas, series y dibujos animados, por tanto, no suelen dudar en la respuesta, tienen claro que en su condición de niños masculinos deben demostrar la fuerza y la valentía.

Por su parte, las niñas se consideran en desventaja física ante los niños, en ocasiones les gustaría responder con violencia física (n4-niña) pero no lo hacen porque tienen asumida su debilidad física. Para ellas la forma de defensa es el insulto y el empujón acompañado de la denuncia a sus profesores y profesoras, algo que molesta mucho a los niños de la clase.

En el aula el insulto entre chicos y chicas es algo muy habitual, tanto para responder a un ataque como para la relación diaria entre ellos y ellas. Hasta tal punto lo perciben como algo habitual que tanto ellas como ellos le quitan importancia o asumen como algo normal. Otra forma de resolver los problemas es marcharse, pero en ningún caso manifiestan la intención de resolverlo hablando, buscando las razones del conflicto.

Las niñas parecen asumir y sufrir que así es como deben ser los niños, unos más violentos que otros, porque son como son, como si los comportamientos violentos fuesen inmutables e imposibles de modificar. Los niños también tienen adjudicado su rol de género en el que la masculinidad se demuestra con la violencia física y verbal, en mayor o menor medida. La violencia que muchos niños demuestran en el colegio se asume como una forma de broma, algo cotidiano sin mala intención. Las niñas reciben la agresividad como parte de su relación con los niños, en ocasiones responden con insultos o empujones, pero en su forma de relatar cómo son sus compañeros se aprecia la naturalidad con que se asume esta situación.

Uno de los peligros de aceptar la violencia en las relaciones, ya sea por parte de quienes la ejercen como por parte de quienes la reciben, es que promueve que los niños y niñas acepten formas tóxicas de relacionarse entre sexos, lo que puede derivar en situaciones de violencia de género en la juventud y en la vida adulta. Como afirman Elgar, Pickett, Pickett, Craig, Molcho, Hurrelmann y Lenzi (2013), las conductas violentas en la escuela constituyen uno de los principales fenómenos que mayor preocupación generan en numerosos estamentos sociales, pues es en la niñez donde se inician muchos aspectos de la personalidad que se configurarán en la adolescencia y en la vida adulta.

Con esta situación se hace indispensable analizar las relaciones entre niños y niñas dentro del aula. Pues bien, la interacción entre sexos es casi inexistente, tan solo se reúnen

cuando sus profesores les piden que lo hagan. Parece que las chicas tienen interés en los chicos, pero no en los de su clase, a quienes ven como “enemigos” o rivales. De este modo, en las conversaciones mantenidas con las chicas éstas sí hablan sobre chicos y muestran interés, aunque siempre de forma romántica o física: “*anda, anda que te gusta Julio el de...*” o “*Marcos es un tío bueno...*”; eso sí, nunca con los niños de la clase a quienes ven como elementos desagradables de los que es mejor mantenerse alejadas. La excepción a la regla es recogida en el siguiente fragmento del diario de campo:

La llegada al aula de Samir, un niño de origen árabe y algo mayor que el resto de la clase rompió la regla de no fijarse en sus compañeros. El niño nuevo tiene aspecto deportista, lleva un pendiente, el pelo cortado a la moda, siempre sonriente, amable con las chicas y, al mismo tiempo, cómplice con los chicos. Ante su llegada y tras la presentación, las niñas como Mónica querían reservarle un sitio a su lado en la mesa de trabajo alegando que ella se sentaba sola. Finalmente se sentó con Yaiza, Inés y María. Las niñas se preguntaban “¿qué edad tendrá?”, otras comentaron “aunque sea árabe igual es bueno”. Las niñas están alteradas y tenían mucha curiosidad, hacían comentarios para llamar la atención (Cova fingió perder la agenda para levantar la mano y tener la atención “uii pues anda si la tengo aquí”), se mandan notitas y murmuraban al oído sobre el aspecto de Samir. En la clase de hoy todas querían ser protagonistas, aunque como suele pasar, el grupo de las más populares logró la atención de Samir y recibió algunas regañinas por el alboroto. Durante las horas siguientes las chicas se sentaron con Samir y se pasaron el tiempo llamando la atención entre risitas, preguntándole cosas, coqueteando...era una gran transformación en su forma de actuar; él les seguía la corriente siempre muy atento. Las niñas de la clase se acercan a Samir con la intención de agradarle, de ser la “preferida” del niño nuevo, incluso tienen disputas entre ellas por estar a su lado y acaparar su atención en el recreo. Al subir por las escaleras hacia el aula se pueden escuchar comentarios como: “mentirosa, eso me lo estaba diciendo a mí, de qué vas, es porque te gusta...puff” “anda a la que le gusta es a tí, qué cutre...” (Extracto del diario de campo 23/02/2015)

Este fragmento del diario de campo nos permite traer a colación las reflexiones de Emma Renold (2003). En su investigación esta autora concluye que el hablar de chicas, entre los niños, valida su imagen masculina y heterosexual. Esto lo podemos extrapolar, en nuestro caso, a las niñas quienes se pelean por los niños y se pasan el tiempo hablando de cómo conquistarles como forma de ser más femenina, al tiempo que utilizan comportamientos socialmente estimados como femeninos para lograr llamar la atención del niño en cuestión.

Sorprende cómo las niñas ante la llegada de Samir comenzaron con comportamientos que desde la sociedad siempre se asocian al género femenino y que las niñas aprenden no solamente a través de su educación familiar sino de las series de televisión, la música, las revistas, etc. Los individuos aprenden a ser masculinos o femeninos a través de la comunicación y la observación ya que imitan a sus compañeros, compañeras, padres, madres, vecinos, vecinas, así como a los personajes, reales y ficticios, que aparecen en los medios de comunicación.

Haciendo un pequeño paréntesis es interesante ahondar en la relación entre la representación de roles femeninos y de comportamientos estereotipados y los mass media quienes influyen, de forma notable, en la construcción de la identidad femenina hegemónica. Es interesante exponer las conclusiones de autoras como Ángela McRobbie (1997), quien estudió las revistas femeninas dirigidas a las adolescentes, y que ha evidenciado cómo éstas aspiran a moldear la identidad cultural acercándola a un estereotipo de esencia femenina caracterizada por su sumisión al mundo de los adolescentes. Según esta autora, los textos de las revistas reflejaron un entramado ideológico construido en torno a cuatro códigos: el romántico, el doméstico, la moda y la música.

Así pues, el mensaje desde los medios es siempre el mismo para las chicas: cuando aparece un chico nuevo las pautas son comenzar con una sutil competición entre ellas y cuyo trofeo es la atención del chico en cuestión. Aspecto que se pudo observar, con claridad, en el contexto de nuestra aula cuando llegó el chico nuevo, Samir. El objetivo de todas estas revistas dirigidas a las adolescentes y las mujeres jóvenes es el fomento del consumo y el estímulo de las conductas heterosexuales, la conversión del cuerpo femenino en objeto de atracción. Estas revistas hablan en femenino, dando lugar a un “nosotras” concediendo mucho espacio a las relaciones personales, pero no ponen en ningún momento en tela de juicio unos estereotipos tradicionales, que poco hacen por transformar una cultura androcéntrica y patriarcal.

Todos estos trabajos realizados en la década de los 90 con las revistas femeninas nos sirven como ejemplo para cualquier otro tipo de medio de comunicación actual dirigido a las chicas. Desde esta perspectiva, blogs dirigidos a mujeres y adolescentes, programas de televisión como *Hombres mujeres* y *Viceversa*, *Sálvame de Luxe*, así como distintas series juveniles ofrecen un ideal de feminidad vinculado a la manifestación de un deseo heterosexual que sirve como modelo de rol para que, luego en el aula, se desplieguen comportamientos como los que acontecieron cuando llegó Samir. En suma, estos medios

establecen modelos y pautas para imitar y delimitar qué es bueno, bello, malo o feo a través de distintas estrategias discursivas.

Ahondando en la palpable dificultad para establecer relaciones entre ellos y ellas, también queremos resaltar el siguiente fragmento discursivo en el que comentan que prefieren tener amigos/amigas de su mismo sexo:

n1(niño)-“a los chicos les gustan más unas cosas y a las niñas otras. Se parecen pero bueno, no sé...tengo más amigos niños porque saben más de lo que a mí me gusta...”

n2(niña)-“tengo más amigas chicas, te entiendes más con ellas, ellos son brutos...una pasada... ellas son cariñosas, ellos son desagradables y ellas amables”

n3(niño)-“los tíos son majos y divertidos, no son diferentes y no sé porque se parecen tampoco, bueno con los chicos me entiendo mejor que con ellas, la verdad, pero porque soy un chico, claro”

n4(niña)-“los chicos son más fuertes que las chicas, yo tengo amigas sobre todo, normal”

n5(niña)-“creo que nos parecemos y que nos caemos bien, creo porque bueno...tengo más amigas chicas y chicos no sé si son amigos, amigos...sabes..”

n6(niño)-“me gusta más estar con ellos porque son más divertidos, lo pasamos mejor”. (1GD)

Según la opinión de los alumnos, niños y niñas son totalmente diferentes, no tienen prácticamente nada en común. En lo que respecta a sus relaciones afirman tener amigos del otro sexo, pero con quien afirman sentirse cómodos y con quienes se identifican es con las personas de su mismo sexo. No importa qué tipo de conversación se inicie, qué preguntas o planteamiento se expongan, al final todo es justificado a través de la diferencia, se consideran lo opuesto, se respetan las diferencias, las aceptan como naturales, pero, en general, prefieren estar con aquellas personas a quienes consideran más parecidas, las personas de su mismo sexo. Como puede observarse, no son capaces de ver ninguna característica común, se contemplan diferentes y no son capaces de entenderse de una forma amistosa.

Finalmente debemos concluir este apartado indicando que hemos expuesto las ideas, creencias, manifestaciones y juicios que los niños y las niñas asocian con ser masculinos o femeninas. La identidad de género es construida a través de las diferentes expresiones sociales que unos y otras le confieren al hecho de ser femenino y masculino. De forma general, estas características suelen estar ligadas a los patrones y esquemas de género que son dominantes en el orden social. Por ende, definen la masculinidad y la feminidad como contraposición y conflicto, es decir, feminidad es lo contrario a masculinidad y viceversa. Asimismo, y como hemos podido comprobar a lo largo de este

epígrafe, los niños y las niñas tienen una imagen estereotipada de lo que debe ser un chico/chica, de forma que de no ajustarse a esas características se asociará con una estereotipada homosexualidad.

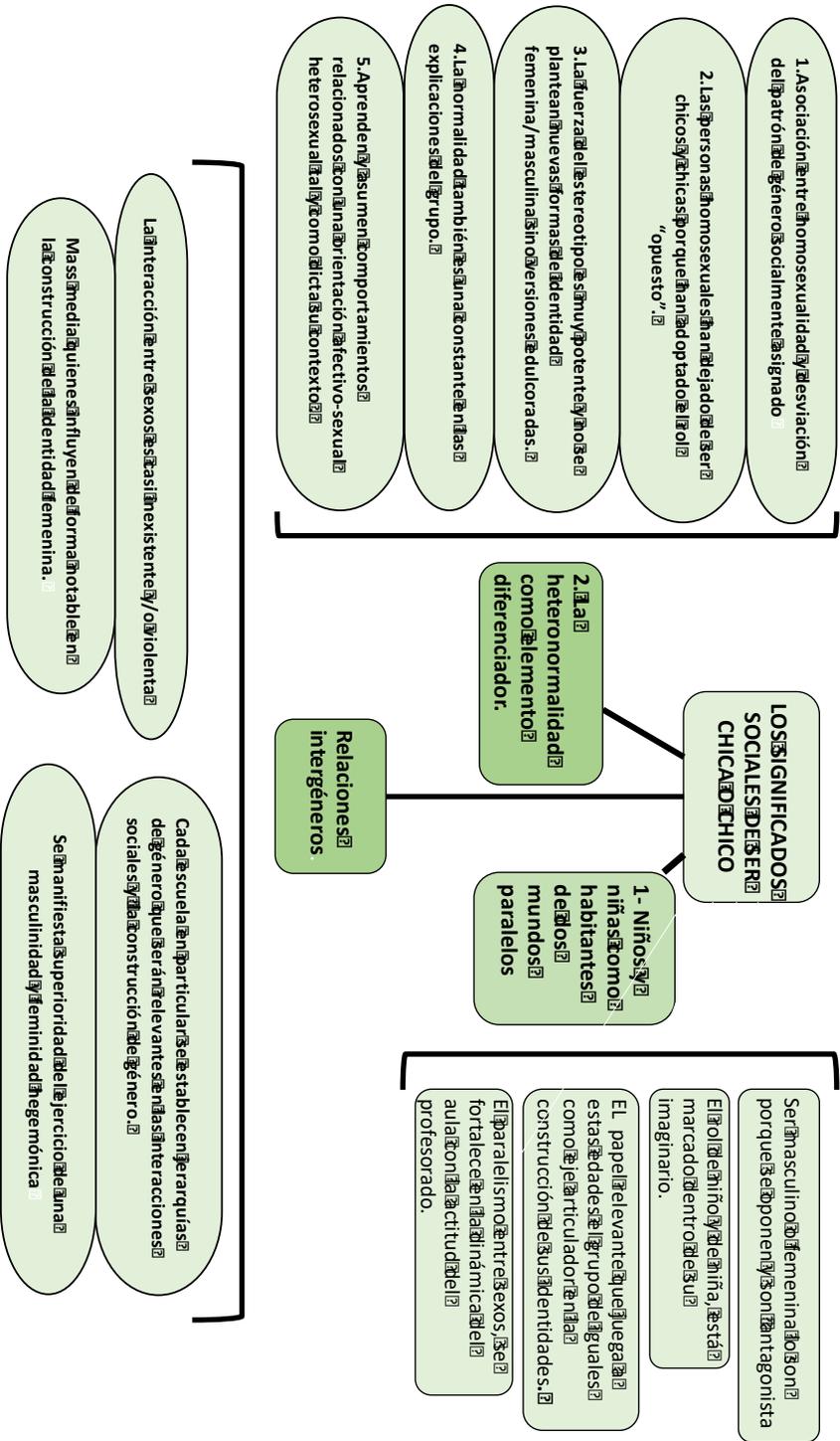
En este orden de cosas, es importante exponer que algunos de los estudios realizados desde la óptica del posestructuralismo feminista en el contexto de las instituciones escolares (véase por ejemplo Ceballos, 2012) ponen de manifiesto que algunos niños y niñas presentan comportamientos y actitudes contrahegemónicas o de resistencia a la categoría binaria de género. De igual manera Renold (2004) concluye que niños y niñas son agentes activos que se posicionan a sí mismos (posicionamiento reflexivo) y son posicionados por los otros (posicionamiento interactivo) a través de la interacción social. En esta misma línea, Davies no asume que los niños y niñas estén aprisionados en las categorías “hombre” y “mujer”. Todo lo contrario, apunta que toman de una forma activa su género asignado, a través de caminos que no son necesariamente compatibles con los modos socialmente aceptables (Davies, 1994). Del mismo modo, los estudios realizados por Connell (1989,1995) avalan que la construcción de la masculinidad es algo colectivo, donde varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación con las feminidades. Esas identidades no son invariables, estando históricamente y espacialmente situadas.

No obstante, tampoco podemos olvidar que los niños y las niñas llegan a las escuelas tras haber interiorizado una serie de esquemas sociales de género y que éstos van a encaminar, de alguna manera, todos los procesos de interacción que se suceden en el centro. Sin olvidar que, dentro de cada escuela en particular, se establecen unas jerarquías de género que también serán de gran relevancia en las interacciones sociales y en la construcción del género.

En suma, debemos concluir que, en nuestro caso, los datos obtenidos a través de los grupos de discusión, entrevistas y diario de campo, se encaminan al discurso estereotipado y a la predominancia de personalidades acomodadas al patrón de género socialmente establecido. Estos nos permiten apoyar las tesis de Renold (2000) quien reconoce las dificultades para resistirse a las categorías de género. En el caso de su estudio, esta autora explica el comportamiento de las chicas pero se podría extrapolar a los chicos, quienes también intentan adecuarse al estereotipo.

No obstante, y pese a la manifiesta superioridad del ejercicio de una masculinidad y feminidad hegemónica en el contexto del aula donde se ha realizado la etnografía, también había chicos y chicas que manifestaban en su comportamiento algunas posiciones

contrahegemónicas. Por esta razón, en el siguiente epígrafe analizamos, con más detenimiento, el proceso de construcción de las feminidades y masculinidades en el contexto del aula.



2. La construcción de las feminidades y las masculinidades en el contexto escolar

En los siguientes puntos del trabajo se describen las diferentes manifestaciones de masculinidad y feminidad presentes en el aula donde se desarrolló el trabajo etnográfico, así como las relaciones sociales que se establecen entre ellas. No obstante, y antes de pasar a analizar los distintos tipos de masculinidades y feminidades que hemos podido observar, queremos mencionar brevemente, y como introducción a este epígrafe, cuáles son, a juicio de los niños y niñas del grupo, las características prototípicas de la feminidad y masculinidad hegemónica a partir de su percepción de quienes son las personas más y menos populares del grupo. Para ello se les planteó la siguiente cuestión dentro de las entrevistas realizadas a algunos miembros del grupo:

Entrevistadora: *“¿quién crees que es la persona más popular, más “guay” de la clase?”*

n1(niña)-“pues...Yaiza porque tiene ropa guay y patina, además mola porque se pelea con los niños, bueno les dice cosas cuando se pasan con nosotras y eso”

n2 (niña)-“María porque es guapa y amable...y Yaiza porque mola, pasa de todo y baila genial”

n3(niño)-“Miguel, porque juega guay a fútbol y hace bromas, tacos, contesta en clase y eso, lo pasas guay con él, sí es el más guay seguro, aunque Cristian y Sebas son buenos a fútbol también eh...de niñas son un grupo”

n4(niño)-“fijo Jaime y Miguel porque son los más graciosos y caen bien a todos, de guajas no sé...Yaiza se pasa insultando, no sé...”

n5(niña)-“Yaiza y Jaime son los más guays porque siempre están de coña, te ríes y eso y llaman la atención de la clase como sea...”

n6(niña)-“Yaiza porque siempre está en grupo de chicas, nunca está sola y hacen lo que ella, de niños Jaime o Miguel porque como hacen tonterías y eso...a la gente les parecen divertidos y graciosos...yo no sé bueno sí...” (Extractos de las entrevistas realizadas a diferentes niños y niñas).

En las entrevistas los alumnos y las alumnas tienen claro quiénes son las personas más populares de su clase y las razones de ese éxito. En general, el alumnado más popular no trata bien a algunas personas del grupo o simplemente no les incluyen en sus juegos y actividades. Por tanto, en las respuestas de los menos populares se intuye cierto desapego o resentimiento al reconocerles ese liderazgo.

Algunos de los niños y de las niñas admiran a Raúl o Irene por su inteligencia y a niños como Iyán A. por la amabilidad, pero no los consideran líderes ni interesantes. Quienes son populares es porque cumplen con ciertos requisitos socialmente establecidos

para serlo. Las chicas deben llevar un tipo de ropa, es decir, una determinada forma de vestir. Estas niñas suelen vestir las últimas tendencias de las marcas más comerciales, tienen variedad de ropa, llevan las uñas pintadas, pendientes, diferentes peinados, tienen objetos de moda (como el teléfono móvil, aparatos de música, etc.).

Por su parte los niños populares, o que pretenden serlo, tienen que estar vestidos de forma deportiva, con sudaderas, playeros como forma de calzado, pantalones anchos, gorras, etc., siguiendo a las estrellas de la música Rap; pero ninguno de los niños lleva ropa de estilo diferente. Incluso los niños menos populares utilizan esta vestimenta deportiva con cierto aspecto descuidado.

Como comprobamos en uno de los grupos de discusión los niños asocian la ropa con ser más o menos masculino, incluso con la homosexualidad. Si algún compañero o compañera utiliza colores o un atuendo diferente al gran grupo afirman, sin duda, “será gay”, asociándolo con desvíos de la conducta de género adecuada. Este aspecto nos da una idea de la relevancia que tienen el atuendo y el aspecto físico en general entre los niños y las niñas como forma de ser aceptados y aceptadas socialmente.

A continuación, exponemos en los siguientes epígrafes los distintos tipos de masculinidad y feminidad presentes en el aula, así como las relaciones y dinámicas de interacción que se establecen entre ellos y ellas.

2.1.- La construcción de las masculinidades en el contexto del aula

A partir del análisis de la información contenida en el diario de campo, así como de la que proporcionan los grupos de discusión y las entrevistas individuales, hemos podido realizar una clasificación de las diferentes masculinidades que se pueden observar en el aula y que, a continuación, se desarrollarán:

-Masculinidades hegemónicas: estos niños usan distintos recursos a su alcance que les permiten exhibir una masculinidad adecuada al estereotipo masculino hegemónico

-Masculinidad pretendiente: en este caso los niños hacen cualquier cosa para intentar parecerse y formar parte del grupo de niños con masculinidad hegemónica.

-Masculinidad subordinada: los niños de esta categoría no quieren problemas con sus compañeros, les ríen las gracias, acompañan sus trastadas y manifiestan una clara subordinación respecto a los compañeros que ostentan una masculinidad hegemónica

-Masculinidad invisible: son niños que parecen no estar dentro del aula, no pertenecen a ningún grupo concreto, no parecen resistirse a la hegemonía de género pero tampoco pertenecen a esta categoría.

En suma, la noción de masculinidad hegemónica propone diferentes formas de masculinidad, pero no todas las formas se encuentran en la misma posición de poder, puesto que suelen construirse en oposición a varias masculinidades subordinadas, relación que suele repetirse en su trato con las niñas.

2.1.1. Los atributos de la masculinidad hegemónica

En palabras de Swain (2002a, 2002b) hay medios muy distintos de convertirse o construirse como chico utilizando las prácticas y los valores que tiene cada centro educativo y que, sin duda, están relacionados con la cultura escolar formal. En el caso del aula en el que hemos realizado la etnografía, podemos afirmar, con rotundidad, que los chicos de la clase han adoptado *como estrategia fundamental de masculinidad el deporte y todo el imaginario cultural en relación a éste, especialmente todo lo referido al fútbol.*

El cuerpo de los futbolistas, su aptitud física, les permite, mediante la actividad deportiva, exhibir ante los demás miembros de la clase actitudes consideradas como imprescindibles en la sociedad para ser masculino como son la competitividad, la agresividad, la fuerza física, el valor y el riesgo. Es más, en deportes como el fútbol, considerados masculinizantes, se hace gala de necesitar actitudes específicas de los hombres, por ser deportes coléricos, impulsivos, vehementes y duros. En estos fragmentos de una conversación sobre fútbol con niños y niñas, unos y otras explican sus razones para demostrar por qué es masculino el fútbol:

Entrevistadora-*“ya bueno pero me tienes que explicar eso, ¿por qué dices que el fútbol es cosa de tíos? Si hay equipos femeninos y chicas que juegan al fútbol aquí en el colegio...”*

n1(niño)-“mira que lo pones difícil...primero porque es así de siempre, ahora juegan guajas pero bueno ahora, y en equipos de ellas...el fútbol que se sigue por todos es de tíos ¿o no?...[sonriendo mira a su grupo] mira...tienes que dar patadas, te dan alguna, te empujan, te tiran, te insultan...tienes que correr mogollón y en sitios que flipas...barro y de todo, te lo digo que yo juego...no es para guajas...seguro que lloran o algo, no sé no lo veo yo...”

Entrevistadora-*“no sé bueno, ¿Miguel tú qué dices? También juegas ¿no?”*

n 2(niño)-“sí, sí juego claro...bueno yo igual, creo que es demasiado de tíos...imaginas a Yaiza jugando en El Covadonga en...no sé...llevando patadas o quitándole un balón a uno...[risitas] yo no...tiene que tan fuerte, ponchao, correr y no tener miedo a llevarlas...bueno y al darlas que tienes que empujar y dar alguna parada pa quitar el balón...no sé, yo creo que mejor jugar cada uno con cada uno [por sexos] sino problemas fijo...”

n 3(niño)-“yo nunca vi partidos de chicas ehj sé que los hay pero bueno deben ser distintos...porque mira los de primera, tan cuadraos y no sé...es bastante bestia a veces,

aunque no te dejen los árbitros y tal, pero se juega bestia sí...no sé pa eso hay otros deportes más de chica ¿no? tampoco pasa nada porque sea más de chicos ¿no?..."

Entrevistadora-*"bueno no sé yo... mejor que digan algo las niñas ¿qué os parece es el fútbol deporte masculino?"*

n 4(niña)-"bueno mira pues sí...yo paso de que me anden pegando golpes, pero la verdad es que hay niñas que sí juegan eh Jaime, y juegan bien, igual te daban una paliza y todo listo...[Jaime protesta] ya bueno pero eso, creo que sí es más de tíos porque necesitas estar fuerte, no sé...es más ayji no sé... más pa críos sí..."

n 5(niña)-"yo pa mí que juegan a lo burro porque les da la gana por eso es más de nenos porque a ellos les gusta eso de pegarse y andar insultando, lo veo fácil, es verdad, pero claro si tienes que andar así...que jueguen ellos, los del Barcelona y esos también son así ehj que veo yo partidos...claro es verdad que hay niñas que saben jugar y se pelean y eso pero bueno pocas..."

n6(niña)-"yo juego a veces aquí en el patio...pero no me suelen dejar...[algunos desmienten esta afirmación, ella sigue hablando] no claro, dice que no ya...no les gusta que juguemos con ellos, es la verdad...solo dicen que es de chicos porque se portan a lo bestia imitando al Ronaldo y todos estos...pero...bah no es complicaoo" (3GD)

En este caso puede verse cómo el deporte es también una excusa para oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas de masculinidad alternativas. De modo que, como ya se ha mencionado anteriormente, este deporte juega un papel prioritario en el mantenimiento y la promoción de los rasgos asociados socialmente a la masculinidad hegemónica.

En este orden de cosas, del fragmento discursivo se puede concluir que los niños conciben a las niñas en el fútbol y las razones que aportan suelen ser de carácter físico-*"ellas no son fuertes"*-, emocional- *"seguro que lloran si reciben un golpe"*-, o aludiendo a la normalidad o naturalidad- *"siempre ha sido así, es lo normal o lo natural"*-. Es cierto, tradicionalmente, la educación física y el deporte en general se han asociado a valores como la competición y el esfuerzo relacionados dentro de la sociedad con la masculinidad.

De igual manera, el naturalizar que las actividades físicas estén separadas por sexos ha provocado que se haya generado una socialización de las niñas en actividades "femeninas", como la gimnasia o el voleibol, y una socialización de los niños en actividades "masculinas" como el fútbol. Asimismo, también se ha comprobado cómo estas diferencias sexuales, extrapolables a todos los ámbitos de la vida, se hacen mucho más evidentes en lo que se relaciona con el deporte. Empezaríamos por ver la discriminación en la vestimenta para las clases de educación física, los estereotipos de chicas y chicos utilizados por el

profesorado de educación física, el acceso desigual a las instalaciones deportivas, así como la también distinta asignación extracurricular a diferentes deportes.

En los fragmentos discursivos anteriores, vemos cómo no solamente están diferenciadas las actividades de unos y otras según su sexo, sino el tipo de físico y aptitudes necesarias para realizar dichas actividades. Pero, al mismo tiempo, se hace relevante cómo para los niños la fuerza física, la resistencia es muy importante, así como lo es enfrentarse a las agresiones verbales y físicas que dan por supuesto que aparecerán en el fútbol (hablan de palizas que ellos soportarían sin problema, de las lágrimas de las chicas, etc.).

El feminismo se hace eco de estas cuestiones y ha estudiado este argumento señalando que en la educación física, y el deporte en general, las niñas y jóvenes aprenden cual es el físico femenino, que otorga importancia a la apariencia, la presentación y el control (feminidad hegemónica); mientras que estimula a los chicos para que desarrollen la fuerza física, la agresión y la confianza en la destreza física (masculinidad hegemónica).

Las niñas, como se aprecia en el fragmento discursivo anterior, se quejan de falta de oportunidades para jugar y participar en el fútbol, de tener poco espacio para ellas y de que las juzgan como malas deportistas, frágiles, débiles y sensibles. Esta actitud se complementa con las ideas de las niñas sobre los niños a quienes consideran violentos, agresivos y con más poder que ellas dentro de la escuela. La trascendencia de convivir y asumir estos estereotipos por parte de niños y niñas es que, a partir de dichos estereotipos, se construyen los roles que ya especifican claramente los comportamientos de cada género en la vida cotidiana, y también en el deporte y el juego. No se debe olvidar que estos roles serán y son deberes adscritos a una determinada posición social e implican los comportamientos sociales esperados, es decir, decidirán qué puede hacer la mujer o el hombre, así como lo que no puede hacer.

Desde este enfoque, en el estudio que nos ocupa, la masculinidad hegemónica, opresora, tirana o también denominada popular, está muy presente en el aula. Un ejemplo exacerbado de esta tipología lo encontramos en las figuras de Jaime o Miguel, ambos son chicos que son muy buenos deportistas en general y muy buenos futbolistas en particular. Estos dos chicos son muy populares en la clase y su masculinidad hegemónica es visible, se hace notar. Son niños que se agrupan siempre con los mismos chicos de la clase, se sienten bien en grupo, puesto que son los protagonistas del mismo.

Estos niños, y algunos de los compañeros que forman parte de ese grupo, tienen o dicen compartir las mismas aficiones (fundamentalmente el fútbol), la forma de vestir, el mal comportamiento en el aula, etc. Además, Miguel y Jaime tienen a su alrededor a otros

niños que también adoptan el patrón de masculinidad hegemónica pero que tienen menos protagonismo en el aula, como sería el caso de Sebastián. Este alumno, por su carácter tranquilo, no llama la atención, pero es brillante jugando al fútbol, lo que le permite desarrollar un estatus de respeto entre el resto de sus compañeros.

El caso de Sebastián es único en el aula puesto que aun teniendo unos rasgos de masculinidad muy diferentes a los de Miguel o Jaime, pues no llama la atención, se porta bien en clase, cumple con las tareas escolares, no utiliza el insulto para relacionarse con sus compañeras, etc., es aceptado y es un miembro muy respetado en el grupo clase. La razón principal es su reputación como deportista/futbolista y la razón secundaria es que para las chicas es “muy guapo”, lo que hace que sea aún más popular dentro de la pandilla de chicos (masculinidad heterosexual). A diferencia de Sebas, los otros dos cabecillas del grupo dominante-Miguel y Jaime,- así como otros niños del aula, el rol que asumen para demostrar su masculinidad es el de “chico duro”, algo que Sebastián no necesita.

El caso de Sebastián es interesante pues es popular entre niños y niñas pero diferente al resto de los chicos populares. Cuando les preguntamos a las niñas qué niños son los más agradables o los menos brutos, ellas siempre contestan: Sebas:

“Un día, mientras bajábamos al polideportivo, les pregunté a un grupo de niñas sobre esta cuestión, puesto que el caso de Sebas no era como el de Raúl, Alex u otros niños que están bien vistos por las niñas pero son invisibles para otros niños. Sebas es popular y respetado entre los niños y entre las niñas, es el único de la clase en esa situación. Pues bien, les pregunté: 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 lo otros tontos...” todas se ríen pero están de acuerdo (Extracto del diario de campo, 23/02/2015).

El caso de los chicos es igual, todos ponen a Sebas como uno de los niños preferidos de la clase. En este caso los motivos para elegirle son diferentes y tienen que ver con el deporte “es buen tío y además es un crack en el fútbol”, “sí Sebas mola, no veas cómo juega, es una pasada, quiere ser profesional y todo y puede eh...”, “no se mete con nadie, es buen tío, sí es tranquilo y eso y buenísimo en el deporte, me cae bien, no habla mucho pero bueno...” (Extractos de distintas entrevistas individuales).

Asimismo, Sebas es un caso interesante porque construye una masculinidad hegemónica a partir de solo dos atributos: ser bueno en fútbol y ser guapo. No obstante, su

posición en el grupo dominante debe ser constantemente defendida y mantenida. Así, ha decidido, o bien entendido, que lo mejor para su vida en el aula es seguir la corriente de Miguel y Jaime para evitar problemas, al tiempo que evita conflictos con las chicas y se comporta de forma cariñosa con ellas, quienes le consideran un buen chico. Para los demás niños, que Sebas les guste a las niñas es algo positivo, le da más puntos masculinos por ser “deseado” por ellas (masculinidad heterosexual).

Como se pone de manifiesto en el siguiente extracto del diario de campo, en el aula ser popular y niño significa molestar en el aula, contestar a la maestra y no hacer las tareas, excepto en el caso de Sebastián:

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 (fingiendo 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”, “Jaime y Miguel dejad la risitas, por favor, no avisaré más”, etc., casi de forma constante, lo que hace que la maestra tenga que interrumpir la dinámica de la clase para llamarles la atención, lo que hace muy difícil llevar la clase. También Samuel y otros niños de la clase se pasan el tiempo pegándose patadas, riéndose de las tonterías de sus compañeros. Algunas niñas como Andrea protestan por el ruido o se despistan mientras la maestra reprende a sus compañeros. Inés también está distraída pero se manda notitas con Reyes o hace muecas a alguna de sus amigas, pero no molesta a la maestra. Las niñas, en general, se distraen en silencio o hablan con alguna compañera, pero no son molestas, y cuando las reprenden suele ser por cuestiones académicas: no estudiar, las tareas están mal...La maestra me dice que está bastante desesperada porque “entre que pasan de todo lo de clase y lo que molestan...ufff hay días que me dan ganas de mandarlos para casa”, algunos niños como por ejemplo: Iyán., Alejandro, Raúl, se portan bien y estudian, pero ante las tonterías tienen que reaccionar con risas de complicidad para demostrar que también son chicos duros. Sebastián me dijo al salir de clase cuando le pregunté “¿qué te parece lo mal que se portan Miguel y compañía?” lo siguiente: “pues no sé, normal, es lo de siempre, ellos son así” “¿pero a tí 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?” La opinión de una de las niñas (Andrea) es diferente, ella responde “puff yo ya estoy hasta las narices de esos guajes...encima si les dices que callen te insultan, apetece ponerse tapones o ir la pasillo, no paran...y es en todas las clases puff” y “¿qué crees que piensan las demás niñas?” “están como yo, hasta Yaiza que habla, bueno Inés también habla y eso pero no toca las narices todo el rato porque lo hace bajito o

con notas, pero lo decimos entre nosotras, un asco de guajes” (Extracto del diario de campo, 04/03/2015).

En este punto y tras la reflexión que nos ofrece el fragmento del diario de campo, es importante resaltar las diferencias dentro del grupo de niños quienes tienen claro cuál es la actitud más conveniente si quieren seguir perteneciendo al grupo de los guays y evitar el acoso, el aislamiento o las burlas. Sobre el particular, resulta llamativa la conducta de complicidad que tiene Sebas con los niños de masculinidad hegemónica dominante. Es consciente de que les sigue el juego y es consciente de que la actitud de sus compañeros es reprobable, pero también reconoce que rebelarse contra ellos le supondría un gran coste personal y social dentro del aula. Es, por tanto, evidente que los niños están sometidos a una importante presión dentro del grupo de niños para mantener intacta su masculinidad y evitar el maltrato.

Así pues, para Lomas (2008) *“en la tribu masculina, los afectos y las emociones se cotizan a la baja, ya que se consideran, a menudo, un síntoma de debilidad y el inicio de una virilidad insuficiente”* (p.93). En este sentido, siguiendo con este argumento, los niños pagan un precio emocional por ser niños masculinos, por estar integrados en el grupo, tal y como mencionaba Sebas, quien sabía que lo mejor para él y su vida escolar, era seguirles la corriente a Miguel y Jaime. Lo mismo ocurre con el resto de niños de la clase, quienes sonrían y aplauden las acciones disruptivas de sus compañeros. Muchos de estos niños quisieran, en ocasiones, hacer callar a estos niños que interrumpen y molestan en el aula, quisieran, tal vez, insultarles cuando se propasan con alguna compañera en la clase de educación física o en el patio por ser una conducta cruel e injusta hacia ellas, pero no lo hacen, se callan y sonrían para evitar ser la próxima víctima o para poder pertenecer a su grupo.

Cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida, dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es solo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura, especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas, es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no solo para las mujeres sino también para ellos mismos.

Lamentablemente, dentro del contexto escolar que nos ocupa, *las agresiones son mayoritariamente masculinas*. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de muchos chicos que entienden que las conductas violentas para alcanzar el poder son la única forma de lograr la identidad masculina frente al orden femenino de la

escuela. Algunos de estos niños de la clase, como Sebas, son amables y simpáticos con las niñas cuando están a solas o en pequeños grupos de trabajo, pero ante la mirada o la presencia de los niños dominantes tratan a sus compañeras, e incluso a su maestra, con indiferencia o altanería. Tras observar a Sebas se puede concluir que es un caso claro de adaptación al contexto manifiestamente exitoso ya que es un niño que ha sabido sacar partido a su habilidad como deportista/futbolista, al tiempo que ha logrado tener contentos a niños y niñas sin molestar a nadie.

Para entender este comportamiento violento y agresivo observado en el aula por parte de niños que son los líderes de la clase, es esclarecedora la tesis que aporta Joan Pujolar (2003) quien, aplicando los trabajos de Pierre Bourdieu sobre los intercambios verbales y la dominación masculina a la cultura del patio de recreo, explica que la escuela constituye un espacio simbólico habitado por líderes cuyas conductas, con respecto a sus compañeros y sus compañeras, son un fiel reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad (el valor absoluto e incuestionable de la fuerza y el uso de la violencia como virtudes masculinas, el menosprecio del diálogo y de la solidaridad, el maltrato a las chicas y a los chicos que no se identifican con los estereotipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad...).

Las niñas de la clase manifiestan su malestar por este tipo de conductas disruptivas de los niños, pero tampoco de forma muy visible puesto que éstas también serán insultadas o recriminadas. Por ello Miguel, Jaime y el resto de su grupo campan a sus anchas por el aula, ya que incluso la maestra está acostumbrada a sus molestas interrupciones y protestas. Los insultos, las peleas, los chantajes, el menosprecio, las burlas, amenazas e, incluso, las agresiones físicas son conductas habituales entre los niños que ostentan la masculinidad hegemónica. Están convencidos de que hacerse un hombre exige tener el poder y utilizar, si es preciso, la violencia tanto sobre las chicas como sobre los chicos que no se acomodan a esa masculinidad hegemónica que, en palabras de Lomas (2008), ensalza el arquetipo dominante de la virilidad.

Asimismo, los niños con una identidad masculina hegemónica, necesitan protagonismo y atención constante por lo que manifiestan una *conducta disruptiva* que constantemente debe ser constreñida, por maestros y maestras, a través de castigos y reprimendas. Al mismo tiempo, el resto de niños del grupo actúan como sus subordinados, tienen la misión de hacerles conseguir ese protagonismo y aplaudirlo. Los alumnos tienen asumido en su imaginario que un chico es más masculino cuanto peor y más disruptiva sea su conducta. Por esa razón, aquellos que ostentan una masculinidad hegemónica tienen

que claro que deben mostrarse contestones, enfadados, hablar cuando no deben y tener conflictos con compañeros y compañeras.

En el siguiente fragmento, extraído del diario de campo, se muestra cómo Jaime con la complicidad de Miguel, Samuel y otros intentan sabotear una de las clases de lengua por no estar de acuerdo con una decisión del centro:

En la clase de biblioteca Pilar, 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, incluso de vuelta al aula quería pasar por la clase de educación física aunque fuese un rato decía. Jaime también protestaba e intentaba argumentar sus razones sobre lo necesario de esa clase. Yo les dije que bailar era un deporte pero ellos lo negaban, decía que “hasta mi abuelo sabe que la educación física es otra cosa, no bailar, él hacía flexiones y esas cosas” 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. Pese a las continuas llamadas de atención no dejaron de actuar con un comportamiento realmente molesto y disruptivo. Es llamativo como ninguno de sus compañeros o compañeras a quienes estaban molestando protestase por su conducta, parecen asumir que son así, que es lo normal; dentro de su grupo les seguían la corriente en cada una de sus protestas (Extracto del diario de campo, 30/01/2015).

En suma, el fragmento expuesto presenta, con claridad, la exhibición de actitudes defensivas y violentas que pretenden mostrar su fuerza en público en un intento de exhibir su masculinidad. Con estas expresiones ninguno de sus pares dudará de su masculinidad hegemónica y evitará problemas sociales.

De igual manera, otra de las características que necesitan los niños que pretenden mostrar su masculinidad, y que casi es una obligación, es *hablar sobre chicas*, aunque siempre refiriéndose al físico de éstas: “*esa sí que está buena tío, menudas tetas...jajajja*”, “*la que está buena es la amiga de Mónica*”. Frases y expresiones de este tipo inundan sus conversaciones, acompañadas de risas y con adjetivos estereotipados y manidos, no hacen referencia a la personalidad ni a la simpatía de las chicas o a tener habilidades deportivas o de otro carácter. Les cuesta hablar de relaciones porque parece que no tienen muy claro qué deben decir o qué relaciones pueden tener con las niñas.

Como ya se ha comentado, ambos sexos discurren por dos mundos paralelos que nunca se encuentran, salvo para pelearse. Esto provoca que con 11 o 12 años ellos sean desconocidos para ellas y viceversa. En este contexto, el establecimiento de relaciones afectivas cálidas se torna como algo difícil de lograr. En sus palabras se revela la idea de que las niñas o bien son sus compañeras de clase o sus novias, pero no sus amigas. Ante esta confusión, y para evitar un error en la conducta masculina, acuden a los mencionados tópicos.

Parece ser que estos niños tienen bien aprendidos ciertos tópicos, frases hechas y comportamientos que todo hombre debe interiorizar para ser un “hombre de verdad”- heterosexualidad obligatoria-. Es interesante escuchar cómo algunos niños han aprendido ciertos tópicos asociados a la conducta que deben tener respecto a las niñas. En algunas de las entrevistas que se mantuvieron con los niños la pregunta que se les hizo tras un rato de conversación fue:

Entrevistadora- “bueno Alejandro me dices que los niños a veces no hacen cosas buenas, que se pasan con las niñas, pues entonces ¿qué es lo que no te gusta que hagan algunos de tus compañeros a las niñas?”

n 1(niño)-“bueno mira es que bueno, las niñas normalmente son como más débiles, más menudas y algo más cortadas ¿sabes no? y bueno si eres un chaval normal pues entonces lo que tendrías que hacer, bueno lo normal será protegerlas o sea cuidarlas o eso como hace mi padre que dice que es el hombre de la casa [jajaja]”

Entrevistadora “¿cómo que el hombre de la casa?” explícame eso por fa...

n 1 (niño)-“[risas], jo...pues no sé pues si eres más fuerte y esas cosas pues tendrás que ocuparte de las cosas por si pasa algo...no sé lo dice mi padre que hay que cuidar de las chicas y tratarlas bien...

Entrevistadora- “Raúl, un compañero tuyo me decía que los chicos tenéis que proteger a las niñas ¿qué te parece a ti?”

n 2 (niño)- “bueno...no sé...al ser niño eres más fuerte puedes levantar cosas, como neveras y así [jajaja] haces las cosas de casa que las madres no pueden, será eso ¿no? y bueno lo de tratar mal a las niñas no sé porque se meten con ellas porque normalmente ellas juegan con las niñas no se mezclan mucho... juegan a juegos diferentes a los nuestros o sea qué...no sé...” (Extractos de entrevistas individuales).

Las preguntas sobre la relación con las niñas siempre hacen que los niños de la clase se queden en blanco un momento pensando qué decir, algunos para recordar cual es la respuesta correcta, otros porque no saben nada de sus compañeras. No obstante, preguntando a otros niños como Miguel o Jaime, con perfiles de masculinidad diferentes a

Raúl o Alejandro, las respuestas cambian aunque tienen el mismo sentir, el desconocimiento:

Entrevistadora-*“bueno Miguel ¿qué te hace ser tan diferente a las niñas? Dices que sois diferentes pero no sé yo en qué...además de la ropa, el pelo y esas cosas del físico claro...”*

n 1 (niño)-*“jelines, pues aparte de que nos gustan cosas diferentes y eso, como jugar a videojuegos, el deporte...no sé mira, los tíos no metemos más en líos, nos peleamos a veces en broma, a las niñas eso no les mola, las niñas se dedican más a otras cosas...no sé...”*

Entrevistadora-*“ya vale, pero te gustan las niñas ¿no?, bueno dices que quieres tener novia y esas cosas...entonces...”*

n 1 (niño)-*“[jajajaj], bueno ahora no tengo ni nada, pero bueno...es que son guapas, no sé son...sí algunas son guapas y eso, pero es distinto es que no sé...”*

Entrevistadora-*“Jaime qué opinas tú de las niñas, ya me dijiste que son diferentes a los chicos y eso pero en qué son tan distintas?”*

n 2 (niño)-*“jo...distintas pues eso en todo lo que te dije, no sé...en casi todo la verdad...pero si será lo normal ¿no? unas son chicas otros somos chicos y por eso somos distintos...”*

Entrevistadora-*“pero ¿te gustan? Quiero decir, si quieres tener una novia ¿será chica? Entonces...”*

n 2 (niño)-*“[jajaja] bueno claro sí...pero bueno qué...no sé tendrás una novia porque te gusta y luego harás cosas distintas ellas unas y yo otras, no sé digo yo ¿no?...”* (Extractos entrevistas individuales).

Asimismo, otro aspecto que ayuda a definir los parámetros en los que se mueve la masculinidad hegemónica es *la actitud de los chicos respecto al trabajo escolar*. El rol que se ha establecido socialmente para los niños que pretenden ser líderes en el aula es el de una persona despreocupada, sin interés por aprender o por sus calificaciones, y que además manifiesta cierta insolencia con el profesorado, algo que tienen asumido como natural. Como alegan, entre otros, Renold (2001a) o Swain (2004), estos niños suelen querer aparentar que los resultados se consiguen sin esfuerzo. De forma que aquellos estudiantes que aparentan no estudiar, aunque trabajen duramente, pueden ser percibidos por sus compañeros como “ganadores”. En primer lugar, son capaces de presentarse ante los demás como miembros destacados del grupo por no trabajar. En segundo lugar, si fallan académicamente pueden atribuir públicamente su fallo a su falta de esfuerzo, más que a su poca habilidad. En tercer lugar, si tienen éxito escolar pueden mostrarse ante sus iguales como triunfadores que no se han esforzado, lo cual es signo de genialidad (Jackson, 2006).

En relación con esta cuestión algunos de los niños del estudio argumentaban que una de las razones por las que no se relacionaban con las niñas era porque ellas estaban toda la tarde *“haciendo cosas de clase, preocupadas”* y ellos estaban en la calle jugando. Lo que certifica una vez más la tesis sobre el paralelismo existente en la construcción de la

identidad entre niños y niñas. Los estudios realizados (Francis, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000) indican la gran importancia que tiene para los chicos mostrarse como sujetos que no se preocupan ni por su aprendizaje ni por los resultados académicos, y ello por un evidente deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos. Esto es claramente manifiesto en los siguientes fragmentos discursivos:

Entrevistadora-“¿ya vale, pero tú no haces los deberes no estudias? ¿Algo harás no?

n1 (niño)-“...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?”

n2 (niño)-“nos arreglamos...yo le copio los deberes a alguno rápido en clase [risas y murmullos de afirmación] o digo alguna excusa...pero siempre salgo al patio [patio de su portal] con amigos...bueno pero los hago...”

n3 (niño)-“ba...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]

Entrevistadora-“y vosotras qué ¿también hacéis lo mismo?

n1 (niña)-“yo...pues no yo los tengo que hacer, luego Pilar me echa broncas y mis padres...puff...sin ganas porque se pasan mandando pero sí los llevo, es verdad que éstos están siempre copiando o contando rollos [discuten un poco sobre las razones que tienen unos y otras] anda bueno, luego dices que somos aburridas y no sé qué pero bien que me pides la libreta guaje...”

n2 (niña)- “no yo también los traigo hechos...no sé paso de rollos además, los hago rápido y me da tiempo a ir al atletismo dos días...a la calle no salgo a jugar pero ¡bah! tampoco me da más...y no sé porque éstos andan diciendo que salimos menos por lo de los deberes...algunas igual no sé pero no eh”

n1 (niño)-“no claro...me vas a decir tú que sales tanto como nosotros ¡sí claro, vosotras estudiáis más y siempre hacéis lo de clase...será que estás en casa ¿no?...pues eso digo...”

Entrevistadora –“ ya bueno...oye...pero entonces que yo me entere chicos lo de estudiar ¿cuándo? Porque tenéis exámenes y esas cosas ¿no?”

n1 (niño)-“bueno lo de que las guajas estudian más y eso, es verdad, no están en la calle tampoco...bueno yo no os veo nunca así qué...será algo...y sí siempre llevas los ejercicios pues...pa qué te pones a decir que no...es verdad...lo de estudiar...eso sí hay que estudiar, pero bueno con lo de clase y leyendo unas cuantas veces tienes pa sufi...o recuperas...yo estudio de noche en la cama...”

n2 (niño)-“ya sí yo estudio, pero bueno no me mato mucho [risas] bueno quiero pasar de curso y eso, pero soy vago...prefiero otras cosas...estudio pues un poco después de cenar cuando hay control y el domingo de noche...bueno más o menos...” (4GD).

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 han obligado y las chicas son un recurso, ya que algunas les dejan copiar los deberes para evitar castigos. Estos niños dan por supuesto que las niñas estudian y trabajan por placer, porque les gusta puesto que “*las niñas son así*”. En este sentido, los niños, las niñas, e incluso las maestras, tienen la idea de que las niñas son mejores estudiantes porque se esfuerzan y trabajan. La representación social de este esfuerzo es que si las niñas necesitan invertir un gran esfuerzo es que poseen poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación, al tiempo que les da a los niños autoestima y les transmite el mensaje de: “*yo no necesito esforzarme y consigo aprobados, así que tú no eres muy lista niña*”.

Entre el grupo de niños encuestados ser despreocupado en sus estudios, e incluso repetir curso, eran sinónimos de masculinidad hegemónica, de forma que quienes pertenecían a este grupo manifestaban un claro desapego hacia las normas escolares. La desidia y la pasividad les hacían parecer más masculinos a ojos de sus pares. Al igual que se espera de las niñas que cumplan con sus obligaciones y ayuden a sus compañeros. Dentro del grupo que ostentaba una masculinidad hegemónica en el contexto de nuestra aula, solamente Sebas, por las razones ya mencionadas, no manifestaba ese desapego hacia el trabajo escolar.

Siguiendo con las características de los niños de masculinidad hegemónica, tenemos el caso de Samir un chico que se incorporó a mitad de curso y que se convirtió en uno de los líderes de la clase de forma casi inmediata. Muestra una masculinidad hegemónica en todas las facetas, ya que 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, contrariamente a lo que se pudiera pensar, la actitud de los líderes no fue de oposición o rivalidad, sino de admiración y complicidad. De algún modo decidieron que tenerle a su lado y aprovechar sus cualidades masculinizantes era provechoso para ellos.

Por sus comentarios parecían ver en Samir un ejemplo masculino a seguir. De este modo, Jaime comentaba con sus compañeros el aspecto físico de su nuevo compañero: “joer viste que tiene hasta tableta (abdominales)”, “sí y pendientes, tío parece Maluma”, “na y es buen chaval...no va de sobrao”, “juega al fútbol y creo que hace Rap...eso me dijo, ya veremos pero mola ¿no?”. Como podemos apreciar en el siguiente extracto del diario de campo se ven ejemplos de cómo se sienten reforzados, seguros, ante la figura de un niño que es masculino, algo que no ocurriría si fuese un compañero “afeminado”:

En la clase de 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 para nada 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 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, algo que dentro del aula es otro elemento masculinizante, ya que aunque se aprueben las asignaturas no deben mostrar preocupación por las clases o las notas. Puedo ver cómo los niños populares intentan “aprender” de su nuevo aliado (Extracto del diario de campo, 25/02/2015).

Como ya se ha mencionado, diversos estudios e investigaciones indican que acercarse a las chicas es un recurso que dota de popularidad a los niños dentro de la clase (Epstein, 1997b; Martino, 1999); no obstante, en el caso de nuestra aula solamente Samir utiliza ese recurso, el resto recurren al deporte, a la fuerza y al insulto como forma de manifestar su masculinidad hegemónica. En este sentido, la relación de Samir con las chicas es buena, no hay insultos ni golpes, pero no son sus iguales ni sus amigas. 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. Por todo ello no tenemos ninguna duda de que debe ser incluido dentro del grupo de masculinidad hegemónica.

Hemos de indicar que pasados unos días se le hizo una pequeña entrevista a Samir para comprobar qué tal era la relación de éste con sus compañeras, puesto que parecía estar muy contento con su prestigiosa situación de poder en el aula. A continuación, incluimos un pequeño fragmento que corrobora lo que se ha indicado respecto a este niño:

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

S.-“las tías son guapas, bueno algunas...me tratan bien”.

Entrevistadora: “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...na, me llevo bien con ellas...pero tengo más amigos, va que estoy más con los tíos y tal...en el patio digo” (Entrevista individual, 23/02/2015)

Parece que la masculinidad hegemónica de Samir se refuerza de forma diferente al modo en que lo hacen sus compañeros, aunque siempre buscando el mismo reconocimiento, y siempre dejando claro que, aunque pasa tiempo con las chicas, sus preferencias se decantan claramente 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 su proceso de construcción de la masculinidad hegemónica. Renold explica que éstos tienen una actitud ambivalente hacia las chicas, puesto que, en muchas ocasiones, se evita el contacto con ellas por el denominado “miedo” a lo femenino, al contagio, a contaminarse de lo femenino. Esta actitud la hemos podido observar en casi todos los niños del aula. Sin embargo, en otras ocasiones, la proximidad con las niñas se puede entender como expresión y confirmación de la masculinidad heterosexual, que sería el caso de Samir. En el contexto de nuestra aula, excepto Samir, no parecía que los niños tuviesen demasiado interés o se sintiesen cómodos hablando de relaciones amorosas. No se puede más que estar de acuerdo con la afirmación de que una vez más es la presión social la que obliga a mantener la heterosexualidad para ser masculino. Como ya se viene afirmando varias veces en este capítulo, para los niños populares de la clase la masculinidad es sinónimo de heterosexualidad, de modo que, para ellos, un chico femenino es homosexual.

Finalmente, debemos destacar otro elemento que también influye en la construcción de la masculinidad hegemónica y que, si bien ya se ha comentado someramente, debe ser reflejado en este apartado en el que se indican los recursos que pone en juego la masculinidad dominante. Nos referimos al tema de la *vestimenta* y de la presentación del cuerpo ante los demás usando las prendas de vestir como recurso potenciador de la masculinidad.

En los grupos de discusión algunos niños y niñas ponían la vestimenta como ejemplo de diferencia entre ellos y ellas; al tiempo que este recurso también era usado para definir la masculinidad y la feminidad hegemónica. Esto se puede ver, con claridad, en el siguiente fragmento de la conversación en uno de los grupos de discusión:

Entrevistadora- *“Entonces que yo me entere...¿los chicos tenéis que vestir todos iguales o qué...?”*

n 1(niño)-“no bueno...no es eso, pero tú si eres un chaval lo normal es que te guste ir así...claro, con ropa de tío, no sé, cada uno va a su manera, claro, con los colores y eso pero no vas a venir de pijo...”

Entrevistadora-“de pijo, ¿cómo va un pijo? Son como ¿menos masculinos o algo...?”

n 1(niño)-“jo qué difícil...pues con pantalones apretaos, camisina y esas cosas, son sí bueno vale, un poco más como afeminaos [jajajja] lo más normal es ir como nosotros, así con vaqueros anchos y sudadera y oye si te molan pues gorras de plato y eso...bueno y playeros claro, no zapatos...yo puse zapatos pa una comunión pero...na eso no me gusta...”

Entrevistadora-“Vale, vale y entonces si tú ves a un niño que se vista como decías antes con ropa más elegante...¿qué piensas?”

n 1 (niño)-“[risas] ...bueno yo y todos...¿te lo digo?...pues que es algo sarasa porque si no ¿tú ves aquí a algún guaje en ese plan...? Pues entonces...”

Entrevistadora-“bueno y las niñas qué opináis ¿cómo se visten los nenos?, ¿creéis que si se viten elegantes o distintos son más femeninos?...”

n 2(niña)-“uff la verdad es que la mayoría de los guajes se visten como dijo él de sudadera, playeros tipo Vans y vaqueros grandes, eso es porque se parecen a los raperos y a los famosos, es la moda en realidad, y bueno si se visten en plan camias y tal...son algo raros porque bueno un sábado o eso, pero pa ir todos los días...igual sí que son algo gays...[risas] ¿qué pasa?...dice mi madre que los gays se visten muy bien...”

n 3(niña) “bah sí eh, es raro que los críos se vistan de otra manera, van más en plan deportivo, claro como juegan al fútbol todo el rato y eso...normal, los que son distintos, que no conozco a ninguno, la verdad, son rarucos porque fijo que se meten con ellos...[todo el grupo afirma esta opinión] (2GD)

Expuestas estas ideas que tienen los niños y las niñas sobre la forma de vestir de los chicos, se entiende la importancia que tiene la ropa en la construcción de las identidades de género, ya que al igual que los roles de comportamiento, la vestimenta también define socialmente el género al que pertenecen. Sin lugar a dudas, en nuestra aula, absolutamente todos los niños que formaban parte del grupo hegemónico se caracterizaban por evitar la vestimenta pija y por seguir los cánones ya definidos en páginas anteriores. Así, siempre iban vestidos de forma deportiva, con sudaderas, playeros como forma de calzado, pantalones anchos, gorras, etc., siguiendo a las estrellas de la música Rap. Es más este estilo era seguido por todos los estudiantes del aula, incluso por aquellos que no ostentaban una masculinidad hegemónica. 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.

Así pues, la importancia de la vestimenta, así como la relación entre cuerpo e indumentaria, remite a las formas concretas en que se presentan y exhiben los cuerpos de acuerdo a una construcción sociocultural determinada. Por tanto, las practicas del vestir, según Zambrini (2008), en tanto discurso estético, hacen referencia a la comunicación y clasificación social de los cuerpos generalizados, haciéndose inteligibles en términos claros para la mirada de la sociedad.

2.1.2. Descubriendo otras masculinidades presentes en el aula

Como se ha venido comentando en la introducción a este apartado, existen otras formas de construir la identidad masculina por parte de los niños del aula. Así, se ha podido comprobar cómo no todos los tipos de masculinidad tienen éxito. Las diferencias verificables entre unos tipos de masculinidad y otras tiene que ver con la forma de hablar, de vestirse, el deporte que se practica, las aficiones que se tienen, los gustos musicales, etc.. En suma, lo que Swain (2004) ha calificado como habilidades interpersonales, culturales y logros académicos que cada niño es capaz de reunir y de mostrar ante los demás. Estos recursos determinarán el estatus de cada niño, favoreciendo el desarrollo de uno u otro tipo de masculinidad.

A partir de estos recursos personales los niños se pueden ir clasificando en más o menos hegemónicos respecto a su masculinidad. Queda claro, como se expuso en el epígrafe anterior, cuáles son las características de un niño con esquema de género hegemónico. Pues bien, a continuación, se explicará qué cualidades tienen el resto de niños presentes en el aula, aquellos que desdibujan, de alguna forma, la masculinidad hegemónica.

2.1.2.1. Masculinidad pretendiente

Los niños que hemos incluido dentro de esta categoría están siempre al lado de los chicos populares que tienen rasgos de masculinidad hegemónica y adoptan todas las conductas que observan en sus líderes. Así, se visten de forma semejante, comparten las mismas aficiones, e incluso tienen ciertos comportamientos similares pero no son populares, no destacan como cabecillas, aunque ese es claramente su propósito. El máximo exponente de esta masculinidad pretendiente es Samuel, quien es un claro aspirante a chico popular; se esfuerza, lucha y se arriesga por conseguir aprobación y por agradar y hacerse ver por sus admirados compañeros.

Samuel para conseguir notoriedad utiliza el comportamiento disruptivo dentro del aula enfrentándose a la maestra y molestando a sus compañeros y compañeras, al tiempo

que se muestra sumiso con el alumnado más “guay”. En el siguiente extracto del diario de campo se explica, con claridad, la estrategia de Samuel para lograr esa posición:

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, igual que le ocurre a su compañero Alexandru quien es temido por su brutalidad, pero nada más (Extracto del diario de campo, 21/01/2015)

Los niños con masculinidad pretendiente, prefieren ser objeto de burlas y obedecer a sus líderes con tal de estar al lado de los niños que son populares. No consideran que los insultos o las mofas sean algo personal, lo entienden como una broma entre “*los chicos, que somos así, siempre nos insultamos, es de broma hombre*”. La subordinación para estos niños parece ser una forma de diversión. La presión por alcanzar las expectativas masculinas que postulan Miguel y Jaime es más fuerte que su propio orgullo personal.

Cristian es otro niño que, aunque de forma más discreta, también pretende ser popular. Tanto él como Samuel son niños que, a pesar de su empeño por pertenecer al grupo hegemónico, tienen una personalidad muy diferente a la de los más populares, lo que quizá les impide lograr su objetivo. Por ejemplo, a Samuel le gusta la ópera y quiere tocar la batería, y Cristian es un niño tranquilo, apenas está castigado e intenta ayudar a las chicas cuando el resto intenta humillarlas en la clase de educación física.

Pese a ello estas características no se ajustan al ideal de masculinidad hegemónico, por lo que no las suelen mostrar habitualmente en público, las ocultan. En el caso de Cristian cuando está con Jaime o Miguel, se comporta como uno de ellos, disimulando su sensibilidad con algún insulto, empujón o burla. Estos niños parecen saber qué cosas están penalizadas por sus compañeros y cuáles les darán algún momento de notoriedad. Así pues, el grupo hegemónico es concebido como una representación de masculinidad y los niños que encajan con este perfil son percibidos como una fuente de admiración (Swain, 2002b).

De igual modo, Cristian utiliza su fuerza física, por ser un niño alto y corpulento; pero Samuel tiene como recurso provocar las risas a través de situaciones cómicas, ridículas o montar algún numerito con la profesora en el aula, todo para que el grupo de “líderes” puedan reírse. Este niño es capaz de buscar la excusa más sencilla para pelearse o hacer

alguna travesura para estar castigado, todo para sentirse parte del grupo y para que el grupo de los populares ponga su atención en él, aunque, como se ha dicho, nada es suficiente, sigue pareciéndoles solamente un bufón. Para Samuel el grupo hegemónico es entendido como una representación de la masculinidad, y sus miembros una fuente de admiración (Swain, 2002b). En la entrevista personal y derivado de la conversación que estábamos manteniendo se le pregunta a Samuel por su situación con el grupo de chicos populares y su respuesta es la que sigue:

Entrevistadora-*“bueno Samu, entonces que yo me entere...dices que Miguel y Jaime son tus mejores amigos ¿no?...pero yo te veo más con otros de clase...entonces por qué..”*

S.-“bueno mira...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, será por eso, pero sí estoy...”

Entrevistadora-*“vale, pero no te parezca mal eh, pero a veces te tratan un poco mal...¿no te parece?”*

S.-“...bah...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...mal no...insultar y eso es cosa de amigos...es pa no aburrirnos, también lo hacen con otros...na...” (Extracto de entrevista individual).

En este caso para Samuel nada es más importante que lograr su ideal, su estado perfecto, 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”.

En este orden de cosas 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 entre compañeros. Estaba sorprendido al intuir, por la pregunta y el tono de la misma, que podía no estar bien la actitud de burla y desprecio que, en ocasiones, mantenían con Samuel:

Entrevistadora-*“pero entonces...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? Si se lo dice hasta Pilar, siempre está haciendo el tonto...nos metemos porque a él no le da más...se ríe...es como de cachondeo...a él le mola porque así luego pues, no sé hace otra chorrada...no es en plan mal...”

Entrevistadora-“*tú crees que le gusta que le insultéis o que os burléis cuando dice alguna cosa en voz alta en clase, ¿le preguntaste?, ¿a ti te molestaría? Piénsalo eh...*”

J.--“no a ver...no le pregunté pero se nota, porque él sigue la corriente, nunca lo ves que esté enfadao, bueno y se enfada pues insulta él...no hace falta preguntar esas cosas de colegueo se nota...y a mí no me lo hacen porque yo tengo mala leche y me cabreo y ya sabes...por eso soy distinto...pero es que son cosas de siempre de la clase...con uno te metes porque son más...no sé...bueno que les mola y otros no porque es peor como Alexandru que pega siempre a lo bestia o no sé con Sebas o con Raúl o eso, porque no sé, que con esos no te metes...” (Extracto entrevista individual).

Para Jaime está claro, molesta y se burla de su compañero porque puede, porque le gusta, esa es su impresión, nunca alude o insinúa que sea por dominar o por ser más importante que él, aunque sus palabras “*a mí no me lo hacen porque tengo mala leche*” y “*con unos te metes porque son más...no sé...*” revela esa hegemonía sobre algunos compañeros. Asimismo, también se justifica afirmando que la profesora también considera que Samuel es un payaso. Por su parte, Samuel resiste y sobrelleva su condición de miembro inferior del grupo con una masculinidad pretendiente puesto que no es respetado. Así estará luchando, a cualquier precio, para conseguir disponer de un estatus más elevado, es decir, desarrollar un modo aprobado de masculinidad (Swain, 2001, 2002b, 2003a, 2003b, 2004). En un momento de uno de los grupos de discusión una de las niñas habló sobre la lucha de Samuel afirmando que:

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, hace lo que sea, lo que le manden...yo no sé qué saca...siempre está castigao por culpa de ellos, yo prefiero estar lejos porque son...bueno...” (1GD)

Es decir, 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. En el siguiente fragmento del diario de campo se muestra una de estas situaciones en las que Samuel termina castigado por defender a Miguel:

La clase de biblioteca comienza con algo de barullo pues todos y todas van a cambiar los libros a las estanterías donde surgen problemas porque muchos quieren el mismo libro. Un grupo de niños quieren el “Libro Guinness de los Récords” entre ellos están Miguel y Alejandro, Alexandru, Cristian y algunos otros niños como Raúl e Iyán. En un momento dado Miguel insulta a Alexandru, quien le da un empujón, la maestra les advierte que a la próxima

se quedan sin recreo, los niños parecen no escuchar y siguen con sus disputas; Miguel sube el tono y en ese momento Samuel que estaba leyendo en su mesa con unas compañeras se levanta e increpa a Alexandru “chaval estaba primero Miguel y punto, tú qué piensas ya lo miraste el otro día...” Alexandru que ya estaba alterado con Miguel le dice “ a ti que te importa...no va contigo déjame en paz lameculos”, a lo que Samuel responde con otro insulto, en un segundo Samuel recibe una patada en el tobillo y Alexandru un empujón...la profesora se levanta y castiga a Samuel y a Alexandru sin recreo y le dice a Samuel “ estoy cansada de que siempre estés en todos los líos...yo voy a tomar medidas contigo ¿dónde crees que estás? Yo nunca vi cosa igual...siéntate ahí tú solo...” Samuel intenta explicarse pero la maestra bastante alterada no le deja hablar, se va a su mesa y empieza a dar pequeñas patadas de frustración en el suelo, mirando siempre a la mesa de Miguel para comprobar que habían visto su hazaña de defensa...pero estos están charlando a lo suyo mirando un libro de prehistoria y dinosaurios...” (Extracto del diario de campo, 02/02/2015).

Para Samuel ser popular o dicho de otra manera, ser uno más de los chicos guays de la clase se ha convertido en el máximo valor aspiracional de su vida, aunque esto suponga asumir conductas arriesgadas en su vida escolar, como se ha expuesto en este fragmento del diario de campo, como son el bajo rendimiento académico y problemas con la autoridad de sus maestras y maestros. Samuel distorsiona las actitudes de sus compañeros, interpreta que las risas y las burlas son parte del ritual de aceptación.

Por otro lado, la actitud del profesorado, sus valoraciones verbales respecto a las cualidades de Samuel, las riñas y los castigos, también provocan o aumentan el rechazo de sus compañeros y compañeras, especialmente el del grupo de niños más populares, ya que ven cómo los docentes tampoco le toman en serio. Es importante recordar que los niños más populares gozan del favor de los y las docentes, quienes suelen ser benévolo con sus conductas disruptivas, lo que aumenta su hegemonía.

A continuación, y una vez que se han analizado las características más relevantes de la masculinidad pretendiente se pasará a desarrollar la masculinidad subordinada.

2.1.2.2. Masculinidad subordinada

En este caso, sería la masculinidad correspondiente a la “masculinidad complaciente” o “cómplice” que propuso Connell (1995). En este caso, los niños son una especie de esbirros silenciosos que se ajustan al patrón masculino, comparten sus rasgos principales con los niños de masculinidad hegemónica (ropa, aficiones, ideas...) pero están en un rango inferior y poseen algunas particularidades. Estos niños se caracterizan

fundamentalmente por no querer destacar ni por defecto ni por exceso, como explicaba Jon Swain (2003b).

Asimismo, manifiestan su admiración por los chicos más populares o 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. Como ya hemos indicado anteriormente, en este grupo lo que marca las diferencias, más que la ropa o el carácter es, sobre todo, el deporte y la fuerza física.

La diferencia principal entre la masculinidad pretendiente y la subordinada es, sobre todo, la necesidad de llegar a ser un chico popular del chico pretendiente. No le basta con estar al lado del chico hegemónico o no recibir el rechazo de los niños guays, quiere pertenecer, ser un chico guay y lucha para lograrlo. Tal era el caso de Samuel, como vimos en el epígrafe anterior.

En una de las entrevistas le preguntamos sobre su estatus a Alex (masculinidad subordinada) y sus respuestas ratifican esa posición de subordinado de la que estamos hablando y la necesidad de estar presente, pero sin sobresalir:

Entrevistadora-“Alex tú ¿te sientes popular?, bueno crees que eres de los más guays de la clase”

A.-“no”

Entrevistadora-“ Jo qué claro lo tienes...pero ¿por qué dices que no?”

A.-“pues porque no...se sabe...no sé...Miguel, Jaime, Sebas...esos que son buenos en fútbol y son así...como más, todos lo sabemos se podrían llamar populares, aunque no les decimos populares eso suena a las series de la Tele y eso [risas] son como los más chulos...”

Entrevistadora-“vale, ya te entiendo...y tú ¿no eres así como ellos?”

A.- “no...tienes que ir en ese plan de hablar alto, meterse con alguien en clase o gritar en el fútbol, meterse más duro...no sé hay que ser así...yo pues, 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...”

Entrevistadora-“qué te digo yo que serían como más masculinos, más “machotes” o algo así”

A.-“[risas]...bueno sí son claro...son tíos, pero yo también ehj pero más callao o más tranquilo, pero sigo jugando al fútbol, me gusta el rap, no sé masculinos somos todos, no sé eso es distinto creo eh...” (Extracto de entrevista individual con Alex).

Resulta paradigmático que el niño es consciente de la posición que ostenta en el grupo de chicos, al tiempo que también es claramente concededor de quienes ostentan el poder y ejercitan los rasgos propios de la masculinidad hegemónica en el aula. Al mismo

tiempo, debemos poner el acento en la contestación que proporciona a la última pregunta que le hacemos. En ella Alex se dio mucha prisa en aclarar que él también era muy masculino, sintió vértigo al pensar que se ponía en duda su masculinidad. Nuevamente esto se observa, con rotundidad, en el siguiente fragmento discursivo:

Entrevistadora-“no hombre ya lo sé...yo decía que igual tú eres más sensible, menos agresivo para algunas cosas...solo eso...”

A.- “[risas]...es que cuando dices sensible parezco una guaja, porque sensible ¿no es de guajas? Bueno o de ...ya sabes... no yo soy tranquilo, pero nada más...[risas]” (Entrevista individual con Alex).

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. También dentro de la clase el comportamiento de los chicos subordinados y los hegemónicos es similar, con la diferencia de que los primeros no protagonizan comportamientos disruptivos, aunque los apoyan. De este modo, estos niños se ríen de los chistes de los niños hegemónicos, les apoyan en las “broncas” que suceden en el patio o en la clase de educación física, pero jamás les devuelven una patada o un insulto.

Alexandru no pertenece al grupo de Miguel, aunque tampoco está completamente aislado, es un niño que pasa tiempo con Alex, Alejandro e Iyán. R. Es un niño del que nadie habla ni opina por su violencia, incluso en el aula, dando patadas e insultando, siempre termina con una pelea en el patio. Este niño habla muy poco, tiene un bajo rendimiento académico y se ausenta del colegio con frecuencia. En el comportamiento del alumnado se nota que le tienen miedo, así que nadie se mete con él, aunque a la primera provocación su adversario recibe un golpe. Donde más utiliza su violencia es en las clases de educación física, especialmente con Samuel y con algunas niñas como Judith o Inés.

Asimismo, los niños que ostentan una masculinidad subordinada (Alex, Alexandru, Iyán. R.), tienen en común su especial fijación con las niñas. Así, les recriminan cualquier fallo en la clase, 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, como venimos explicando, cuanto más lejos de la feminidad se esté más masculino se es o se parece que se es. Por tanto, tratar a las niñas como a ineptas delante de otros niños les

sirve para demostrar lo poco femeninos que son:

Entrevistadora-*“Iyán estás siempre gritándoles a las niñas en clase de educación física, parece que no saben hacer nada, ¿por qué lo haces?”*

I.-“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...no les gusta pero yo no tengo la culpa, tienen que espabilar...lo dice hasta Tito”

Entrevistadora-*“ya...pero lo de insultar... ¿hace falta? Igual no juegan porque les parece que no queréis que jueguen ¿no?”*

I.-“¡qué vaj...no juegan porque prefieren estar charlando, yo creo eso...porque siempre están de cháchara en vez de estar atentas y oye estamos en clase de educación física, por eso no me gusta jugar con ellas, prefiero los chicos, además les dices algo y van a chivarse como si...claro te sale insultar, pero tampoco es a mal...” (Extracto de entrevista individual).

Durante la estancia en el centro, se pudo observar, en diferentes ocasiones, cómo estos niños parecen tener más fácil ensañarse con las niñas que otros niños de quienes recibirán más violencia. Saben que las niñas no responderán, de forma activa, a esa violencia, por lo que su comportamiento les servirá para quedar de “tipos duros” ante los demás, esa es la razón principal que podemos entresacar de este comportamiento. Esto se aprecia en el siguiente fragmento discursivo:

La clase de lengua comienza con un debate, en el que se plantea el tema del uso de la bicicleta en la ciudad. La maestra divide la clase en dos grupos y les dice que unos tendrán que buscar argumentos a favor y otros en contra, les deja unos minutos para escribir y luego se pone en común. Mientras escribían los argumentos ya empezaron los problemas de poder, Miguel quería tener la razón y exponer su idea y discutía con Andrea y otras niñas del grupo, Jaime no decía nada coherente...Raúl era quien en el otro grupo apuntaba todo lo que le decían Reyes e Inés, porque ni Iyán, ni Alexander, ni Alexandru parecían tener nada que aportar. Cuando comenzaron con la puesta en común, era imposible, la maestra tenía que cortar cada cinco minutos porque parecía una batalla. Cada comentario de las chicas del equipo contrario era menospreciado por Iyán “tú es que flipas mucho...”, “anda guaja tu tas mal...”, “pero qué sabrás tú de bicis, no sabes ni montar...”. Este tipo de frases eran constantes...pero también del otro equipo quienes hacían comentarios similares (Extracto del diario de campo, 09/03/2015).

Por ende, muchas de las estrategias masculinizadoras que utilizan estos chicos, las comparten con quienes ostenta el perfil prototípico de la masculinidad hegemónica, aunque en una forma más moderada.

A continuación, explicaremos la última de las masculinidades presentes en el aula de sexto de primaria y que también ha sido claramente perceptible durante el tiempo que duró nuestra estancia en el centro escolar.

2.1.2.3. Masculinidades invisibles

Los niños que se han incluido dentro de esta categoría se caracterizan por encontrarse cómodos en el lugar en el que se les emplaza. Así pues, son quienes no están o no parecen estar interesados en imitar a los niños que ostentan la masculinidad hegemónica. Aparecen como figurantes en la vida del aula porque son difíciles de definir, puesto que no molestan en clase, no tienen conflictos con sus compañeros y compañeras, no gritan, no opinan. Es decir, la sensación es de “no estar” dentro del aula, pasan totalmente desapercibidos.

Dentro de esta categoría incluiremos a niños como Raúl, Alexander e Iyán, quienes no hacen nada especial, pero tampoco rompen con las reglas no escritas de los líderes de la clase: ríen con sus chistes, les apoyan en las malas conductas, juegan a lo que se les ordena y permanecen siempre a su lado. Son niños silenciosos que parecen estar en el grupo para hacerlo más grande, no molestan, aunque tampoco 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.

En este fragmento de una de las entrevistas realizadas en el aula se muestran las dificultades que tienen algunos niños y niñas para describir u opinar sobre los compañeros invisibles. Es más, resulta paradigmático observar cómo entre los propios niños invisibles el interés por quienes están en su misma situación es nulo:

Entrevistadora: “dime Claudia, qué tal es Raúl, ¿cómo es?”

n2-(niña)-“Es majo...no habla mucho...no te puedo decir, estudia bien creo...pregunta a Iyán que es más amigo suyo...”

Entrevistadora: “y tú Alejandro, ¿qué te parece Raúl?”

n3-(niño)- “A mí...es un tío tranquilo, estudia y eso, no tienen problemas, no lo riñen...¡ah sí! juega al fútbol con todos...y ya...”

Entrevistadora: “bueno Raúl, qué tal compañero es Alejandro, cómo es?”

n4-(niño)-“...¿quién Alejandro?...no sé normal...es buen tío, estudia poco creo porque Pilar se lo dice y eso...juega al fútbol y no es de hablar así mucho, bueno habla pero poco...[risas]...no sé” (Extractos de distintas entrevistas individuales).

Con estos niños nadie tiene problemas, no son objeto de burlas ni se les deja aislados, pero tampoco son demandados por nadie, son aceptados pero no tienen

seguidores. Cuando se hicieron las entrevistas y se les preguntó por estos niños parecían incluso sorprendidos por el interés de la entrevistadora por estas personas. En algún momento las expresiones faciales mostraban cómo en sus cabezas aparecía la pregunta *¿para qué quieres saber algo de él?*

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. Estos niños no buscan acaparar la atención de nadie, no muestran sus rasgos de masculinidad, excepto en la ropa (recurso que ya hemos visto que homogeneiza a todos los estudiantes varones) y quizá en sus aficiones.

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 e Iyán A.. La razón quizá sea que son niños dispuestos a ayudar a quienes lo solicitan y a participar en los juegos y deportes si es necesario. Estos niños saben que, de alguna manera, necesitan participar en actividades deportivas y en algunos otros juegos masculinos para no perder su estatus y no desviarse en exceso del esquema de género hegemónico, puesto que en la clase el elemento diferenciador por excelencia entre masculino y femenino, como ya se ha visto, es el fútbol.

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 solo 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. Los niños se ponen a trabajar, pero en pocos minutos vemos cómo son Raúl, Sebas e Iyán los que trabajan concentrados mientras Miguel y Jaime revolotean alrededor jugando con unos cromos. Lo más curioso es que ninguno de los niños que están trabajando protesta por las acciones de sus compañeros. Algunas niñas acusan a Miguel y Jaime, le dicen a Pilar que no están haciendo nada, a lo que ella les responde “vosotras a lo vuestro que estáis siempre igual”, les dice a los niños “venga vosotros a trabajar ya” pero tampoco demasiado efusivamente. Ya son varias las ocasiones en las que percibo cómo son muchas las ocasiones en las que Jaime y Miguel se aprovechan de Raúl e Iyán para hacer sus trabajos y también para copiarles los ejercicios cuando ellos no los hacen y lo más curioso es que éstos niños nunca protestan por este abuso. (Extracto del diario de campo, 10/04/2015)

El siguiente fragmento corresponde a un momento del recreo en el que se observó

cómo los niños que son invisibles en el aula lo son también en el recreo.

En el recreo los niños como Raúl, Iván A, juegan al fútbol con el resto de los niños pero simplemente les veo correr por el patio detrás del balón pero las voces, los gritos e insultos los producen niños como Jaime o Miguel quienes no dejan, además, de darles órdenes “muévete tío”, “ponté ahí”, “pero corre tío”, el chorro de consignas es constante, pero éstos niños no parecen inmutarse, no contestan, algo muy curioso(Extracto del diario de campo, 11/03/2015).

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. Se adaptan a los requerimientos de los estudiantes que ostentan la masculinidad hegemónica. Los adultos, en este caso los maestros y maestras, se vuelven cómplices de esta situación de invisibilidad, en ocasiones por no darse cuenta y en otras por egoísmo ya que estos niños tal y como son no causan problemas, no presentan objeción a ninguna propuesta o petición, no molestan en clase, no se quejan por nada y obedecen las órdenes de profesorado y de alumnado dominante.

2.2. Las identidades femeninas en la escuela

Según Davies (1994) la sociedad ha elaborado un discurso de género que divide a hombres y mujeres en dos categorías paralelas que tienen gran influencia en la construcción de las identidades de género, tal y como vemos en el aula. Asimismo, la autora asevera que la identidad de género toma su forma en y a través de las posibilidades discursivas por las que somos construidos (Davies, 1997). De tal manera, y siguiendo en línea con Francis (1999), existen diferentes feminidades al igual que vimos con las masculinidades.

En la investigación que nos ocupa han aparecido niñas con un tipo de feminidad hegemónica dominante, popular o chicas “guays” y otras feminidades que conviven con ésta en el interior de la institución escolar y que cobran más o menos protagonismo. Desde esta perspectiva, podemos clasificar los distintos tipos de feminidad en las siguientes categorías:

-Feminidad hegemónica: como en el caso de los niños, son niñas con una feminidad que se adecúa al patrón de género dominante establecido por la sociedad.

-Feminidad sumisa/subordinada: Estas niñas siempre están cerca de las niñas que desempeñan una feminidad hegemónica, no destacan, pero acompañan siempre a sus compañeras, desempeñando un papel subordinado respecto a éstas. Además, intentan imitarlas en sus gestos, ropa, etc.

-Feminidad invisible: niñas que forman parte del grupo aula pero que pasan totalmente desapercibidas, no son marginadas, nadie las insulta, pero tampoco se cuenta con ellas, no parecen tener nombre propio.

-Feminidad despreciada: Estas niñas están excluidas, socialmente anuladas, completamente aisladas del resto del grupo. Estas niñas (en nuestro caso una sola niña en el aula) no encajan en el estereotipo femenino y las niñas las tratan con desprecio; suelen insultarlas e incluso, en ocasiones, los niños las golpean.

2.2.1. Los atributos de la feminidad hegemónica

Como establece Emma Renold (2000), las niñas que siguen los dictados de la feminidad hegemónica se ajustan a los estereotipos dominantes sobre las chicas. Estas niñas tienen asimiladas las descripciones sociales diferenciales entre sexos, las creencias, comportamientos, expectativas, normas, roles, valores, actitudes y comportamientos estereotipados y los reproducen en su día a día. Así pues, las niñas con este patrón de género asumen que han de ser dependientes, sensibles, afectivas, comprensivas, empáticas, debe gustarles el cuidado de los otros, al tiempo que se pone el énfasis en la sumisión, la pasividad, la tranquilidad, la belleza o la complacencia.

En el contexto de nuestro trabajo de campo, dos niñas destacaban por el desempeño de una feminidad hegemónica, si bien desde dos perspectivas distintas, aun compartiendo algunos rasgos similares. Yaiza era la niña más popular del aula y manifestaba una feminidad hegemónica preocupada por la ropa, el peinado, la gimnasia rítmica y el maquillaje. Como ya se ha comentado anteriormente, siempre estaba rodeada de otras chicas con las que jugaba a cantar como las chicas famosas, gritando y con risitas por las escaleras y en cada rincón. Por otra parte, María era una niña muy popular, pero desarrollaba otro perfil de feminidad hegemónica diferente y que se fundamentaba en los rasgos más “sensibles” de esta prototípica feminidad. De forma que los compañeros y compañeras la consideraban como una niña muy soñadora, siempre callada, bien peinada, suave en sus conductas, quería ser bailarina y con muy buena conducta en el centro escolar. Yaiza representaría una feminidad hegemónica basada en la “hipersexualización”, mientras que María se asentaría en la “hipersensibilidad”. No obstante, ambas niñas tenían en común que muchas compañeras deseaban, fervientemente, ser sus amigas y manifestaban una clara conducta de subordinación respecto a ellas.

Así pues, respecto a la vestimenta, María y Yaiza llevaban ropa exclusivamente femenina, iban a la moda y, en el caso de Yaiza, esta ropa era llamativa. En ambos casos, su mayor preocupación era la ropa y el peinado. Es más, en el caso de Yaiza, ésta se encargaba

de recordar al resto de niñas cuando iban vestidas de una forma que no se adecuaba al estereotipo femenino.

Por otro lado, son niñas que han aceptado su papel respecto a los niños y a otras niñas. Así, por ejemplo, y aunque, en ocasiones, han mostrado su disconformidad con algunas de las actitudes de sus compañeros, como ya se ha mostrado en alguna de las conversaciones, también han asumido que eso es lo natural, “son así y ya está” y no deben hacer nada para cambiarlo, únicamente pueden acostumbrarse.

La feminidad hegemónica, especialmente en el caso de Yaiza, está vigilante para que sus compañeras sigan la norma de la feminidad, que además ha de ser heterosexual, ya que, como ocurre con los niños, entienden que ser lesbiana es parecerse o asumir el papel de un chico y, por tanto, dejan de ser femeninas e incluso de ser chicas. Como veremos en el siguiente fragmento de uno de los grupos de discusión, las niñas han de tener cualidades y comportamientos parecidos para encajar en la categoría femenina:

Entrevistadora-“ya vale, pero ¿por qué dices que tú eres más femenina que Reyes?”

n 1(niña)-“bueno mira...sin que parezca mal y eso...pero está claro...tú ves las pintas que trae de guaje, bueno mira...no cambia el peinao siempre de cola baja, juega a veces a deportes de chicos, cuando la dejan va pa la cancha y pide jugar...no sé pero pasa de lo femenino, ya te digo que es...raruca [risitas]...esas cosas”

Entrevistadora-“bueno y ¿quién más cree que Yaiza tiene razón? Venga Andrea...”

n 2 (niña)-“vale pues, aunque es amiga mía femenina lo que se dice como femenina no es...bueno o sea, que pasa de ir pija y eso, le gusta más lo cómodo...es por eso, pero Yaiza y esas de clase que se preocupan mucho de estar a la moda [risas] es verdad...”

Entrevistadora-“entonces que yo me entere, según vosotras no es femenina por su manera de vestirse y porque juega con chicos ¿no?”

n 1(niña)-“sí claro preguntaste por si era femenina, por eso te digo lo de la ropa y lo de jugar al fútbol cuando la dejan...”

n 2(niña)-“sí, sí eso que no es femenina, bueno no tanto como otras...creo” (1GD)

En el pequeño fragmento expuesto, podemos observar que las niñas tienen claro que la ropa, la estética y las aficiones son la forma evidente de mostrar la feminidad, casi la única expresión de feminidad, es en lo primero que piensan al contestar. Por esta razón, las niñas se agrupan según su afinidad en el comportamiento masculino/femenino, en grupos cerrados en los que no se admite la entrada sin el visto bueno de las líderes, puesto que los grupos están claramente jerarquizados. Las niñas con una personalidad hegemónica y las que se subordinan a ellas están permanentemente juntas, son muy herméticas, de forma

que el resto de niñas dan por perdida la conexión con éstas y simplemente se relacionan en actividades obligatorias de clase.

Quienes no son populares en la clase también reconocen la popularidad de las niñas con feminidad hegemónica, en su imaginario tienen claramente dibujada cómo ha de ser la imagen y el comportamiento de una niña femenina. De este modo, no podemos sino concluir que, al igual que ya mencionó Swain (2000), el grupo hegemónico es concebido como una imagen perfecta de masculinidad, en este caso de feminidad, y las niñas que forman parte del mismo como una fuente de admiración.

En este sentido, y teniendo como objetivo la búsqueda de visibilidad, muchas niñas intentan ser las mejores amigas de Yaiza y María, quienes ostentan un posición de poder dentro del grupo de niñas en general. Para lograrlo estas niñas que buscan el aprecio de Yaiza y María compiten entre ellas de diferentes formas. Esta situación se aprecia claramente en el siguiente fragmento discursivo:

En la clase de biblioteca el grupo de niñas que está con Yaiza leen sus libros de Nikki y Tea Stealton, Yaiza parece estar a otras cosas mientras las demás se concentran en la lectura. En un momento Yaiza le dice algo a una de sus compañeras que a su vez le dice algo a otra, en un momento parecen estar discutiendo entre ellas mientras Yaiza hace como que le da igual y se intenta dibujar algo en una libreta...me acerco y las escucho..."anda hombre eso no es ser mejor amiga", "sí es guapa, tú llegaste después al colegio así que seré yo más amiga de Yaiza, además nosotras nos vamos a casa una de otra para hablar y peinarnos y tal...no es por nada, pero es que estamos más juntas hija...", "Yai, podías decir algo no porque esta está un poco pesada, venga ¿quién es más amiga tuya? Yaiza les dice que no sabe, depende...las niñas no dejaban de dar argumentos para llevarse la corona de mejor amiga mientras la estrella del grupo se hacía la interesante mostrando indiferencia, aunque una apreciable satisfacción...todas quieren estar más cerca de ella" (Extracto del diario de campo, 13/03/2015).

Asimismo, debemos indicar que las niñas clasificadas en el prototipo de feminidad hegemónica sobresalen en deportes estereotipadamente femeninos como el patinaje artístico o la gimnasia rítmica. También presentan un comportamiento socialmente adecuado para las niñas (coquetas, responsables, cuidadoras, sedentarias...) y les gusta remarcarlo. En este sentido, teniendo en cuenta estas nociones, Yaiza es quien abandera la feminidad hegemónica. Asimismo, todas las niñas que forman parte de su grupo más afín tienen rasgos comunes, es decir, todas manifiestan su interés por el maquillaje, la ropa, bailar, patinar, etc., o bien son niñas muy "femeninas" en su comportamiento, vestimenta

y aficiones. En el siguiente fragmento del diario de campo podemos apreciar algunas de estas manifestaciones:

Las niñas de la clase me revelan lo cómodas que están hablando de sus cosas y mirando a los chicos que les gustan. Mientras están en el aula se pasan notitas, risitas, hacen corazones, se colocan el pelo, se quitan y ponen las chaquetas, siempre imitando el comportamiento de la líder de su grupo, en este caso es Yaiza, a quien le gusta “picar” a los niños, aunque afirma detestarlos. Es una niña que intenta mostrar ante sus compañeras que no tiene interés por nada relacionado con la clase- “paso de todo, es un rollo” -, se muestra distraída, no hace las tareas de clase, etc., se preocupa de su estética, bailar y el patinaje artístico. Entre las otras niñas encontramos a Olaya una niña que no es nada popular, utiliza la humillación hacia otra compañera para que sepan que está ahí y sus compañeras le hagan caso. La niña (Covadonga) víctima de las burlas reacciona como si esas conductas fuesen positivas, normales y hasta graciosas; quizá porque, de ese modo, sale de su invisibilidad. La forma en que las niñas intentan subir en su escala social dentro del aula es distinta a la de sus compañeros, lo hacen de forma discreta, como se puede apreciar, no se pelean, no gritan, los insultos son sutiles, etc., es decir, se les socializa de forma que reproduzcan el rol de permanecer y arreglar sus problemas en el ámbito privado, como un signo de valía personal y realización personal.

Una de las niñas María, es admirada y respetada por toda la clase y es habitual ver cómo las niñas la miran y escuchan casi embobadas. En clase de Lengua, María cuenta una historia sobre sus vacaciones bastante mal narrada, casi no se entendía nada, pero el grupo de Mónica y Cova la escuchan sin rechistar y la miran todo el tiempo mientras ella habla en un ritmo lento con la mirada perdida; es fascinante comprobar cómo aceptan los errores de María, incluso pasan desapercibidos, mientras que esos mismos fallos los sancionan en otras niñas. La razón es su feminidad. Las niñas a quienes se les preguntó por María hacían comentarios del tipo: “es muy maja y además me parece muy guapa...” “se viste genial y es muy delgada, tiene tipazo...”, “me cae bien, no se mete con nadie, además le gusta la moda y esas cosas, mola...” incluso Yaiza opina: “es una tía guay, no habla mucho y eso pero me encanta cómo se viste, el pelo y tal...es como muy moderna y eso...está guay...”. La opinión sobre María es casi unánime, la maestra también la considera una niña delicada y buena “es muy nena, nena, de verdad, es finina y muy dulce...” (Extracto del diario de campo, 24/11/2014).

Los estudios etnográficos realizados en otros países indican que las niñas que presentan feminidad hegemónica tienen un aceptable rendimiento académico, pero de cara a sus compañeros y compañeras aparentan, al igual que ocurre con los niños populares, despreocupación por los estudios. En el caso de nuestra etnografía esto último es

especialmente pertinente en el caso de Yaiza y no tanto en el caso de María. Así, Yaiza aprueba las asignaturas pero con notas bajas y olvidando, de forma habitual, las tareas. La maestra opina que *“Yaiza esa es fina...presumir es lo de ella, ahora lo de clase nada pasa de todo, pero bueno luego aprueba porque es espabilada, pero solo piensa en la ropa, presumir y los guajes...me tiene cansada porque da igual lo que le digas ella a lo suyo...”* (Extracto del diario de campo, 23/01/2015). María también aprueba con notas bajas, pero la maestra no está enfadada con ella, más bien la excusa, pero la actitud despreocupada de Yaiza hace que la maestra se irrite y no encuentre ningún pretexto para ella.

De igual manera, es importante manifestar que, paradójicamente, las niñas que son buenas estudiantes, como pueda ser Andrea, no se consideran femeninas por el resto de las niñas ya que, de alguna manera y como explicaba Renold (2001b), se oponen a la feminidad hegemónica. Esta idea parte de que las niñas estudiosas no se preocupan por su aspecto, no salen mucho y solo se centran en estudiar, es decir, son aburridas y descuidadas. Estas situaciones son contradictorias para las chicas, puesto que por parte de los adultos se espera de ellas éxito académico, es más, son alabadas por profesorado y familia por su alto rendimiento, pero, al mismo tiempo, se les ofrece el mensaje de que una chica popular y femenina no puede sobresalir académicamente.

En este sentido, los comentarios de la maestra que hemos mencionado anteriormente, revelan que, aún hoy, se espera de las niñas que sean niñas “bien educadas”, es decir, virtuosas, obedientes, prudentes, limpias, recatadas...y, además, estas cualidades se enseñan y han enseñado siempre, enfrentadas a los defectos que son penalizados: desobediencia, holgazanería, curiosidad, soberbia... que se espera sean fortalezas de los niños.

Las niñas están tremendamente presionadas respecto a los buenos resultados académicos, tanto desde la familia como desde la escuela. En ambas se les exige actitud positiva, entrega e interés; si no cumplen estas expectativas la maestra les recriminará su actitud e incluso llamarán a la familia para alarmarles por la dejadez observada o para evitar que se relajen demasiado respecto al rendimiento.

De la misma manera, también debemos mostrar que las niñas que ostentan los rasgos más típicos de la feminidad hegemónica, especialmente en el caso de Yaiza, se caracterizan por un comportamiento de hostilidad y rechazo hacia todo lo masculino. Estas niñas perciben a sus compañeros niños como “enemigos”, sienten que son totalmente opuestos a ellas, su antítesis. Esta situación tiene como consecuencia que si consideran que

una niña es poco femenina automáticamente se la asigna al grupo masculino, es decir, al “adversario”.

Así, por ejemplo, Yaiza trata con desdén y apenas se relaciona con Inés por considerar su comportamiento “poco femenino”. En alguna ocasión le ha dicho: “*pareces un tío hija*”, parece sentir temor ante un “contagio” de masculinidad, puesto que considera que estar fuera de la feminidad significa estar dentro de un patrón de comportamiento masculino. De este modo, son frecuentes expresiones del tipo:

n1 (niña)-“yo con algunas niñas no me junto, son algo raras, no sé, a la mayoría de las chicas nos molan unas cosas como la ropa, peinarnos... y tal, bueno hablar de cosas en el recreo...bailar...a algunas como Irene les gusta jugar a cosas de chicos, pasa mucho...y no está en mi grupo” (3GD).

De forma paradójica, también debemos indicar que si bien estas niñas rechazan todo lo masculino, aceptan la violencia por parte de sus compañeros como algo natural, normal. De este modo, muestran sumisión ante la masculinidad, aceptando sus insultos, sus demostraciones de superioridad física, etc., e incluso lo consideran atractivo, es decir que ese tipo de actitud grosera o brusca se interpreta como un rasgo de masculinidad y las niñas creen que está dentro del comportamiento que se espera de los varones. Con esta impresión se les preguntó a algunas niñas (Claudia, Yaiza, María) dentro de la conversación mantenida en uno de los grupos de discusión. Como podemos observar, critican el comportamiento masculino pero, al mismo tiempo, opinan que poco se puede hacer por cambiar sus conductas:

Entrevistadora: “¿bueno y eso de que los niños sean tan “bestias” qué os parece?”

n1-(niña)-“no sé...yo paso de ellos, todos son así, bueno los que conozco...dicen tacos, empujan, se meten con las chicas...son así...”

n2-(niña)-“puff una mierda, yo estoy...en fin...pero es verdad que son así, hasta en la tele los guajes son burros, mientras no se pasen conmigo ellos que se aguanten”

n3-(niña)-“A mí no me mola, por eso no nos juntamos...no se puede estar con ellos, se meten con nosotras y entre ellos, solo hablan de bobadas, se insultan...no sé la verdad...”

Entrevistadora: *pero ¿no hay niños diferentes, tranquilos?*

n1(niña)-“sí...bueno...pero son sosos jajaja...no son lo normal”

Entrevistadora-“¿no te gustan? Jajaja”

n1-(niña)-“no, la verdad esos no sé parecen algo “gays” jajaja”

n2-(niña)-“pues a mí me gustan más para estar en clase, porque los otros son insoportables, pero bueno los que son un poco brutos...no están mal jajajaja como Justin Biber jajajaja...”

n3-(niña)-“puff qué va eso no...pero los guajes son guajes, son así como nosotras que somos más relajadas, no nos pasamos...bueno solo si ellos se meten conmigo, entonces contesto...pero somos distintas...bueno eso creo yo...” (4GD)

Este asunto es contradictorio y llama la atención, puesto que las mismas niñas que detestan la actitud de sus compañeros, afirmando: *“no les soporto, son unos bestias”*, también mantienen la idea de que como novio o pareja prefieren a chicos que sean brutos o se porten mal. Esta idea de que a las niñas y adolescentes les gusta el “chico malo” parece ser cierta en estas niñas. Los niños más exitosos y que más “ligan”, según las palabras de las niñas, son los que presentan una masculinidad hegemónica y que tienen rasgos narcisistas y egoístas. Los niños más dulces o amables son tildados de gays o afeminados, lo cual les hace a las niñas perder el interés.

La posible explicación ha de ser la influencia de películas y series de adolescentes en las que siempre aparecen este tipo de chicos como los protagonistas y los deseables por las chicas que luchan por su atención. Llegados a este punto, no debemos de dejar de indicar las posibles consecuencias que este modelo ideal de masculinidad atractiva puede tener para las relaciones entre chicos y chicas una vez iniciada la adolescencia. Unas relaciones en las que la violencia puede ser justificada e, incluso, valorada como rasgo de comportamiento varonil deseable.

2.2.2. Descubriendo otras feminidades

Más allá del ejercicio de la feminidad hegemónica, en el aula también hemos descubierto otras niñas que no se adecúan totalmente al estereotipo. En primer lugar, describiremos a las niñas que, con una feminidad dentro del esquema de género, no llegan a ser populares y se posicionan al lado de las líderes de la clase como parte de su cortejo, sacrificando sus deseos y preferencias y asumiendo las del grupo de niñas populares.

Por otro lado, y en un número escaso, hay un grupo de niñas no hegemónicas que prefiere buscar un espacio seguro, permaneciendo separadas del grupo de niñas populares tanto en clase como en el recreo. Estas niñas siempre están juntas, pues la relevancia de la solidaridad intragrupal para mantener una feminidad no hegemónica es fundamental. Así, de esa forma, comentan experiencias comunes y verbalizan todas las injusticias a las que son sometidas por sus compañeras más poderosas y populares.

Las feminidades que se califican “desviadas” del ideal hegemónico, tienen un coste social dentro del grupo. Estas niñas, en ocasiones, son censuradas por sus iguales e incluso por parte de sus maestros y maestras quienes reprueban su conducta calificándola de poco

adecuada para su sexo, reforzando así los estereotipos de género. El siguiente extracto de un grupo de discusión es un ejemplo de lo expuesto anteriormente:

n2 (niña)-“tengo amigas, claro, pero no un montón...de clase solo me junto con las menos pijas jajaja, son muy pijas y paso, me gusta jugar al fútbol y ellas me dicen que parezco un tío y se pasan..., pues yo no soy tío pero me gusta, no sé...son tontas, aunque los chicos son unos pesados y se pasan...”

n 3 (niña)-“algunas niñas juegan al fútbol y tal, pero no son muy chicas, sabes, no se junta con ellas y bueno son más como un chico porque no hacen cosas de niñas, no sé bueno, no son mis amigas, pero bien, no me importa que jueguen la verdad, aunque a veces se enfada porque la insultan, pero oye ya sabe lo que hay ¿na...no sé, que se aguante ¿no?”(3GD)

De esta manera, aprenden cual es el rol de género correcto y cual no lo es, aunque algunas decidan no aceptarlo. Por esta razón, por la aceptación social, parece que, en general, están conformes con el papel que les ha tocado jugar y se explica, de igual manera, la poca resistencia a los estereotipos.

Por ende, las niñas parecen seguir los patrones de género establecidos por la sociedad para según su sexo, no podemos obviar que dentro de la clase existe una jerarquía de género, es decir, nos encontramos diferentes versiones dentro de la feminidad. De tal manera, podemos clasificar algunas identidades como sumisas y/o subordinadas, además, existen niñas con una identidad “invisible” por su poco protagonismo en el aula.

2.2.2.1. Feminidades sumisas/subordinadas

Las niñas calificadas como sumisas o subordinadas son aquellas que forman parte del grupo de las niñas populares siendo sus acólitas. Por tanto, tienen la misión de seguir a su líder e imitar sus movimientos, hasta el punto de que parecen mimetizarse con ellas. En este contexto, niñas como Andrea, Raquel o Claudia tienen una feminidad subordinada, es decir, no son las más populares entre sus compañeras y compañeros, pero sí son respetadas y conocidas por el grupo. Algunas de las niñas que están en esta categoría de género son las líderes de grupos menos populares, los llamados subgrupos del aula (buenas estudiantes, deportistas, etc.). Andrea, por ejemplo, es la más popular por su éxito escolar y algunas niñas quieren estar a su lado por esta razón. En este fragmento del diario de campo vemos algunos ejemplos de feminidades hegemónicas subordinadas, puesto que destacan dentro de los grupos menos populares de la clase:

En la clase de lengua de hoy el grupo está trabajando sobre los libros que han leído. Las niñas de la mesa de Andrea escuchan con atención como ésta cuenta anécdotas sobre la protagonista de su libro, El club del caballo, mientras el resto intenta meterse en la

conversación sin ningún éxito. Esta niña habla a sus compañeras con desdén y ciertos aires de superioridad.Estas niñas están agrupadas en sus mesas ajenas a lo que pasa en la mesa de al lado, tan solo de vez en cuando alguien rompe estos “micromundos” haciendo comentarios en voz alta o preguntando a la maestra (Extracto del diario de campo, 01/12/2014).

Las niñas con feminidad subordinada no están dispuestas a quedarse arrinconadas, les gusta percibir que otros niños y niñas las tienen en cuenta o las admiran, aunque esta admiración provenga de las denominadas niñas invisibles. El aula, de alguna manera, está subdividida en pequeños clanes, más o menos populares, en los que existen sutiles jerarquías. Cada grupo está unido por intereses o características que cada una comparte. En cada grupo la niña que más destaca en esas habilidades será la líder del mismo, aunque quizá no de forma clara o autoritaria. Asimismo, debemos indicar que estas niñas, igual que las más populares, nunca se acercan a las niñas “invisibles” como Covadonga o Judith (esta niña es rechazada por toda la clase, el tema será tratado con posterioridad).

Finalmente, dentro de este grupo de feminidades subordinadas también está el caso de Inés que sigue un patrón sumiso pero un tanto distinto. Así, Inés no es tan respetada o admirada, pero destaca por sus habilidades deportivas y su sentido del humor. En este caso, su relación con las niñas que ostentan una feminidad hegemónica es más complicada porque es objeto de bromas y desprecio por parte de éstas. En suma, en el caso de Inés, podemos decir que también mantiene una feminidad subordinada pero es objeto de bromas por parte de las alumnas que ostentan una feminidad hegemónica, tal es el caso de Yaiza.

Así, Inés constantemente muestra conductas en las que parece estar buscando, a través de la mirada, la respuesta de las niñas más populares y la celebración de sus acciones que siempre son bromas inoportunas o contestaciones y protestas a la maestra. El problema es que estas acciones son las que provocan su rechazo por parte de las niñas más populares porque éstas opinan que actúa “como los niños”, al tiempo que sus amigas y compañeras no la toman en serio, “*es muy payasa*” dice una de sus amigas. Por tanto, conductas que a un niño le dan popularidad, a una niña le proporcionan desaprobación, incluso la maestra se molesta más que con los niños por considerarlo impropio de una niña. El comportamiento incompatible con el rol social establecido para las niñas es reprobado por otras niñas quienes parecen estar vigilando que ninguna de sus compañeras olvide el comportamiento correcto. Para los niños estas conductas pasan desapercibidas, pero sus compañeras llegan a despreciarlas o ignorarlas. Estas cuestiones se pueden observar en el

siguiente fragmento discursivo:

En la clase de educación física de hoy, con un profesor que estará sustituyendo unos días, forman equipos para jugar a Voleibol, Inés está en el equipo con algunas niñas como Yaiza, además de algunos niños. Empiezan a jugar e Inés se emociona y hace gestos de satisfacción cuando marca algún punto, grita y si algún niño la insulta, como es habitual, ella responde con agravios parecidos. Las compañeras de equipo le dicen cosas como “joer Inés qué burra eres hija”, además todas las niñas están pasivas respecto al juego charlando y paradas, solamente Inés y Reyes juegan con ganas. El profesor les dice a las niñas que dejen de hablar y participen, pero ni caso. Tampoco los niños están muy entregados pero sí está jugando. Inés recrimina a sus compañeras por no estar atentas (por enésima vez) y entonces Yaiza le dice “calla nada marimacho, si quieres juega tú pero déjanos en paz”, el profesor la escucha y la castiga sin recreo, pero no parece importarle ella está orgullosa de su comentario porque consigue provocar las risas y alguna burla más; además de provocar que Inés se ponga colorada y quiera dejar de jugar. Reyes es más discreta, así que nadie se metió con ella. Lo más sorprendente es que las niñas llegan a clase comentando esta situación, Inés insulta a Yaiza quien, por repuesta vuelve a insultar y así todo el camino. Pilar, la maestra, les pregunta “¿qué pasa?”, todo el mundo se lo quiere contar y dar su versión, pero es Cova la que se lo cuenta, entonces Pilar dice “Yaiza voy a hablar yo con tus padres, ¿qué esa forma de hablarle a una compañera? Y tú Inés hija córtate un poco que también tienes unos modales que a veces...” insinuando que se merecía el insulto porque sí se portaba como un niño. Inés estaba enfadada por recibir una bronca cuando “yo no hice nada jolines” (Extracto del diario de campo, 19/11/2014).

En este sentido, el papel asignado para las niñas en el terreno académico es antagónico, tal y como se viene indicando en este trabajo. En su caso, se espera de ellas que tengan interés por conseguir buenas notas, que sean trabajadoras y se esfuercen para conseguir buenos resultados. Además, y como se observa en el anterior extracto del diario de campo, se espera que tengan una actitud respetuosa con sus maestras y, de no ser así son recriminadas de forma muy severa, aludiendo a la falta de feminidad y, por tanto, de normalidad en la conducta.

2.2.2.2. Feminidades invisibles

Las alumnas que son parte del grupo denominado invisible no tienen ningún papel destacado, apenas se nota que están en el aula. Esta situación es, en parte, cómoda dentro de la clase puesto que la invisibilidad las aleja de los insultos y la marginación, es decir, no corren el riesgo de ser rechazadas, aunque eso suponga no participar de la dinámica del aula como un miembro activo. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a algunas

niñas, Mónica o Covadonga, por ejemplo, ante la posibilidad de ser parte del grupo de las populares responden lo siguiente:

Entrevistadora-“¿te gustaría ser más amiga de Yaiza?”

Mónica-“bueno, sí claro mola, se lo pasan bien juntas, bailan y eso...pero bueno también tratan algo mal a Inés y son un poco bordes...si me tratan mal o algo pues entonces no, pero...a mí ahora no me dicen nada malo, es mejor porque con Inés y Judith se pasan un poco, sabes?”

Covadonga- “noooo, no son mis amigas, son unas pijas, yo paso, no me meto con ellas, porque con Yaiza hay siempre otras, las de su grupo, ellas no se pasan conmigo...pero bueno que haber no las conozco en plan amiga y eso...”

Entrevistadora-“pero para ser amiga de Yaiza por qué crees que tiene que insultarte ¿Pero que Yaiza se mete con la gente o qué?”

Covadonga-“bueno es que...bueno ella habla así a las amigas, bueno a las que están con ella haber... les dice cosas “eres tonta...estás como una vaca...eres una gilipollas...” bueno cosas peores...pero que ellas se tratan como mal...les gusta estar en ese plan...a mí pues eso no sé...”

Mónica-“sí que insultan a todas horas, las de su grupo y a todas...pero bueno...a mí no, pero porque no me arrimo mucho yo...tengo otras amigas y eso...pero...” (Extracto de entrevistas individuales)

Como se intuye en las respuestas, algunas niñas (Mónica, Olaya, Covadonga) tal vez quisieran pertenecer al grupo de las más populares del aula, pero comprenden que estar al lado de las chicas más famosas de la clase supone someterse a las críticas agresivas de Yaiza, así como perder parte de su personalidad, dado que deben estar a su lado en el recreo, reírse de sus chistes, soportar sus burlas, etc. Algunas de las niñas, como es el caso de Mónica, son invisibles dentro del grupo, es decir, no son populares, pero tampoco perciben el rechazo de nadie. Ante esta situación ellas mismas prefieren seguir en esta posición pues están acostumbradas y les permite mantener un perfil “bajo” dentro del aula.

Para Reyes, que es percibida por el grupo como menos femenina que otras de las chicas, ser parte del grupo de Yaiza sería dejar de ser ella misma y convertirse en algo con lo que no estaría cómoda. Ella lo denomina “*ser unas chulas*”, es decir, maquillarse, hablar de chicos y no jugar a ningún deporte en el recreo. En su caso siendo invisible puede seguir comportándose como a ella le gusta. Lo único que “pierde” al mantenerse en esta situación es ser ignorada por algunas niñas que, a su juicio, no tienen nada en común con ella. En el caso de Reyes, son los chicos quienes, en ocasiones, la insultan por no jugar al fútbol o a

otros “deportes de chicos”. En las entrevistas que se hicieron a algunas personas de la clase aparecen estas muestras de invisibilidad, a todos y todas les cuesta responder, tienen antes que pensar, puesto que apenas recuerdan su presencia:

-Entrevistadora: “bueno Claudia y qué me dices de Mónica ¿cómo es?”

n1-(niña)-“Ay pues no sé, ni idea, es normal...buena...lista y eso...”

-Entrevistadora: “pero... ¿no es amiga tuya?”

n1-(niña)-“...Sí bueno, pero no nos llevamos mucho, es callada y le gusta leer y patinar creo...es qué no sé...”

-Entrevistadora: “Sebas, qué dices de Reyes ¿cómo es?”

n1-(niño)-“Ostras...yo qué sé, es callada, llora a veces cuando la insultan o algo, pero no sé...es seria...es que no sé...no la conozco mucho...”

Entrevistadora: “pero está en tu clase y a veces en tu mesa y todo ¿no os habláis?”

n 1-(niño)-“bueno sí...pero pa pedir cosas o eso...no es de mi grupo y es una chica, está con las chicas sabes...no sé qué decir...jajajaja” (Extracto de distintas entrevistas individuales).

Estas niñas no son conocidas por el resto del alumnado quienes tampoco muestran interés por ellas. Su identidad invisible no queda claro si es realmente una decisión propia o si el resto del alumnado las relega a esa posición. Como ya se había mencionado “ser” o “parecer” ligeramente distinto te coloca en un estatus inferior (Epstein, 1997b; Kehily, 2001; Kehily y Nayak, 1997; Martino, 1999; Redman, 1996; Renold, 2000, 2001a, 2003, 2004; Swain, 2000, 2002a, 200b, 2003a, 2003b).

Por sus palabras estas niñas parecen tener claro que su sitio no está al lado de las chicas populares, pero es evidente que su situación no es la deseable puesto que su participación social se limita a las actividades de clase. En su caso, hacer un subgrupo de niñas invisibles es la solución más plausible puesto que, de esta forma, pueden sentir que no están solas, que otras niñas se sienten de la misma forma. En las conversaciones mantenidas durante nuestra estancia en el centro, ninguna de ellas ha expresado un sentimiento de aislamiento, parecen mostrar seguridad ante sus razones para estar al margen del resto de la clase.

En los fragmentos de entrevista que se han mostrado puede apreciarse cómo el resto del alumnado tiene una sensación extraña al intentar describir o hablar sobre estas niñas, puesto que al intentarlo parecen descubrir que no las conocen. Esta percepción les pone en una situación incómoda dado que están cada día a su lado y aun así no saben qué decir sobre ellas, sobre sus gustos, sus aficiones o sobre su forma de ser.

Finalmente, también debemos destacar que son niñas que pasan desapercibidas para maestros/maestras e incluso pasaban desapercibidas para mí como investigadora, ya que la tendencia es centrarse en las personas que destacan, ya sea por su mal comportamiento o por su excesiva popularidad. De igual modo, estas niñas muestran una feminidad estereotipada (excepto Reyes) en sus características personales (actitud, vestimenta, gustos personales, etc.), es decir, no destacan por una feminidad alternativa sino por una feminidad silenciosa, donde sus características femeninas están en estado latente. No son niñas que sobresalgan en ningún aspecto, por tanto, tampoco contradicen las características de la feminidad hegemónica, es decir, siguen el estereotipo de género, el rol femenino, pero no tienen la personalidad para ser populares.

En otras palabras, las niñas con personalidad visible se manifiestan de diferentes maneras, siempre llamativas, hacen excesivo ruido con su material, son buenas deportistas (fuera del centro), gritan o hablan en voz alta fuera de tiempo, reclaman constantemente al profesorado, tienen un vocabulario llamativo (especialmente palabrotas), protestan y, a veces, pueden ser agresivas física o verbalmente. Por otra parte, las niñas invisibles pueden ser ansiosas, tímidas o marginales. Por cualquiera de estas razones manifiestan una personalidad muy distinta a las niñas visibles, es decir, contestan solo si se les pregunta, hablan poco en clase y en voz baja, no molestan y no se meten líos.

También debemos destacar el caso de Helen, que manifestaba una clara feminidad invisible pero, en su caso, debido a que se había incorporado tarde al grupo clase y en el patio de recreo se relacionaba con niñas de otro grupo clase pertenecientes a su misma minoría étnica.

Asimismo, debemos indicar que este grupo de niñas no eran objeto de maltrato en el aula porque pasaban desapercibidas. No obstante, y pese a lo que acabamos de comentar, cerramos este epígrafe dedicado a las identidades femeninas en el aula describiendo el caso, único y especial, de una de las niñas invisibles que además, sí recibía abusos en el aula.

2.2.2.3. La feminidad despreciada: el bullying con componente de género

Para Dan Olweus (1998) uno de los mayores investigadores sobre acoso escolar, bullying significa que *“un estudiante está expuesto, de forma reiterada y a lo largo de un tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro u otros estudiantes”* (p.7), definiendo acción negativa como *“cuando una persona inflige intencionalmente daño o malestar a otra persona, a través del contacto físico, palabras u otras formas”*. Antes de concluir con este capítulo del trabajo señalaremos, por su relevancia, el caso de una de las niñas de la clase,

Judith, quién sufría acoso escolar desde hacía años por parte de todos y todas sus compañeras.

Hemos de tener en cuenta que el género es uno de los factores relacionados con la intimidación. En este sentido, se afirma que las niñas con una conducta de género atípica, es decir, una conducta diferente a la esperada socialmente, o que físicamente no cumplen con los modelos de género, tienen más riesgo de convertirse en víctimas de acoso.

En el caso de Judith, no es una cuestión de malas relaciones entre pares o peleas de patio, bromas, del juego violento o de una riña esporádica, sino que es un comportamiento diario que ocurre desde hace años, lo realiza toda la clase y en cada una de las materias. Hemos de indicar que las malas relaciones no son aceptables pero tampoco pueden ser consideradas acoso, el problema es que si dichas relaciones no se reconducen y no se gestionan los conflictos eficazmente sí puede derivar en acoso, algo que ha ocurrido en el caso que nos ocupa.

Asimismo, hemos de indicar que los niños y las niñas que están sometidas a situaciones de acoso, presentan efectos claramente negativos, como los apreciados en Judith, *“descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes”* (Olweus, 1998, p.9).

En el caso de Yudith, el acoso es, en ocasiones, de tipo físico, como en las clases de Educación Física, pero sobre todo es de carácter psicológico, puesto que tanto niñas como niños la excluyen del grupo de forma consciente. En concreto la niña está sometida a la llamada exclusión social, de modo que sufre una exclusión pasiva, al estar aislada del resto del grupo, y también sufre una exclusión activa ya que no le permiten participar de las actividades del grupo. Yudith es ignorada cuando habla o intenta participar y ninguno de sus compañeros o compañeras la quiere como compañera de juego o de trabajo.

Así pues, por todo lo que se ha descrito, en este trabajo de investigación no se podía pasar por alto el caso de Yudith por lo grave y relevante de la cuestión. Un ejemplo de la situación de esta niña se explica con algunos fragmentos del diario de campo:

Esta mañana he estado observando a Yudith en la clase de lengua para hacer una descripción de la preocupante situación que, a mi juicio, vive esta niña. Yudith no pertenece a ninguno de los grupos, todo el mundo intenta apartarse de ella, únicamente la toleran cuando se les obliga a trabajar en grupo y no tienen cómo huir de su compañía. Lo cierto es que la identidad de género de Yudith es difícil de definir puesto que su comportamiento es también complejo, es una niña con grandes problemas personales y familiares. Si bien es

cierto que su vestimenta y aspecto son típicamente femeninos (hoy viene con unas mayas floreadas, una camiseta combinada con los colores de las flores, el pelo cortado a media melena está peinado con una diadema y lleva pendientes) tiene problemas de sobrepeso y la imagen es descuidada.

Es una niña que apenas tiene la oportunidad de hablar con nadie, es ignorada por todos pero lo más grave es que la profesora la ignora y recrimina casi de forma constante; como no tiene amistades es difícil ver sus reacciones o comportamiento en grupo, si bien es cierto que sus reacciones ante los abusos son las esperadas para una niña, conformarse y como mucho acusar el problema al profesorado. Hoy ha levantado la mano para leer una redacción que había escrito sobre la Navidad, todos leyeron la suya y luego hicieron comentarios al respecto, pero cuando llegó su turno nadie parecía escucharla y tras la lectura nadie dijo nada, ni siquiera la maestra, fue bastante triste (Extracto del diario de campo, 17/12/2014).

Otros fragmentos discursivos del diario de campo vienen a refrendar lo que se acaba de comentar:

En la clase de Educación Física quiero explicar cómo han tratado a Judith. La clase se dividió en grupos para jugar a meter la pelota en una caja, cada equipo tiene una. Judith está con Andrea y Cova, debían ponerse por parejas y Judith estaba desesperada por estar con Andrea, lo echaron a suertes y Judith se quedó fuera, su cara era de verdadera tristeza, entonces el profesor dijo que fuesen en grupos de tres, así que su cara se iluminó. Cova intentaba acaparar la atención de Andrea y dejaba a Judith siempre de lado. Durante el juego Judith intenta meterse en el juego acusando a compañeros de hacer trampas o con comentarios de tipo “oye deja de hacer eso que lo dijo Tito...”, “le voy a decir a Tito que pasas de la raya roja y no se puede...”. Los chicos responden con insultos, le dan patadas y empujones al pasar cerca de ella, Alexandru, que es muy violento, la insultó y luego le dio una patada muy fuerte que hizo a Judith retorcerse de dolor durante un rato, pero nadie parece haberlo visto. Las niñas, incluso Cova y Andrea, directamente “pasan de ella” la reacción de ésta es protestar y contárselo al profesor responsable, quien no hace ningún caso a sus quejas (Extracto del diario de campo, 23/01/2015).

Siguiendo con la situación de Yudith, comentar su situación de hoy en la clase de Biblioteca. La maestra les ha dejado sentarse con quien quieran, entonces todo el mundo corre a reunirse con sus mejores amigos/as, excepto, claro, Yudith que se queda parada delante de la puerta esperando que alguna silla se quede libre o la maestra se ocupe de ella, es desolador. La maestra la sienta en una mesa a su lado y con dos niños que se ponen juntos y la dejan sola en un lado de la mesa, tienen que escribir una poesía, buscando la inspiración en historias de libros o cuentos. Hoy la clase es muy movida y todo el mundo habla, menos

Judith que tiene la cabeza casi encima de su libreta o mira a su alrededor, se mete el dedo en la nariz como si estuviese en otro sitio, incluso en algún momento la he visto hablar sola (es muy preocupante) (Extracto del diario de campo, 26/01/2015).

En la clase de educación física juegan al Vóleybol, Miguel se pasa el tiempo gritándole a todo el mundo, especialmente a sus compañeras, cómo tienen que jugar, parece estar más estresado de lo normal. En un momento del juego, Judith comete un error y pierden el punto, entonces Miguel se acercó a ella a toda velocidad y le dio un gran empujón que la hizo tambalear. Judith me dijo que era un bestia, pero no le dijo nada ni a él ni al profesor “yo me aguanto” (Extracto del diario de campo, 06/03/2015).

Cova también desprecia a Judith, aunque también ella es una niña invisible, cuando habla pasa de ella o se burla de sus comentarios, quizá aprovechando que al lado de Judith ella es superior, en la clase de lengua están sentadas juntas y Cova pone cara de estar agobiada cada vez que Judith le dice algo, como para que las demás niñas no piensen que es su amiga sino que está ahí por obligación. En un ejercicio (un dictado) Judith le pide ayuda a Cova, porque se ha perdido, pero ésta le dice que no con un gesto de la cabeza y pasa de ella. Nadie le hace ningún caso. Hoy lleva el pelo sucio y la ropa parece ser siempre la misma...está realmente sola, aislada, aunque la mesa esté llena de gente, porque nadie se sienta voluntariamente con ella (Extracto del diario de campo, 20/03/2015).

Inés está esperando que Judith cometa algún error en el juego para llamarla “tonta” se lo ha llamado varias veces, las chicas son también muy crueles con ella (Extracto del diario de campo, 08/04/2015).

En estos pequeños ejemplos extraídos del diario de campo, además de comprobar la preocupante situación de acoso vivida por esta niña, vemos cómo los niños utilizan la violencia física y verbal contra ella, mientras las niñas utilizan el aislamiento, es decir, ignoran a su compañera y desprecian todo lo que dice o hace.

Resulta especialmente paradójica la relación que mantiene con otra niña invisible, Cova. Cova es una niña que también vive cierto aislamiento social, es decir, no es una niña popular o solicitada para participar en las actividades del resto de niñas. Pues bien, para Cova estar con Judith, formando grupos de trabajo o en las clases de educación física, es la oportunidad para sentirse poderosa ya que siente cómo su compañera demanda su atención, estar con ella. Es entonces cuando utiliza esa situación para imponer su superioridad. El trato hacía Judith es cruel, le habla con desdén, le dice que se calle, la aparta de su lado, si hay más de una niña siempre la deja de lado. En suma, Cova se convierte en opresora y tirana, de modo que pasa de ser sometida a someter. Pero para Judith es la única ayuda para salir de su aislamiento social, la única que la acepta, aunque sea para humillarla

en muchas ocasiones; no obstante, su situación es tan dura dentro del aula que la tiranía de Cova no parece importarle.

Ante estas situaciones de acoso que Judith vivía cada día en el aula, se le hizo una entrevista para conocer su opinión respecto a su situación dentro del aula:

Entrevistadora-“Judith, ¿qué asignatura te gusta más de todas?”

n 1(niña)-“ummm...supongo que lengua...no se me da muy bien, pero bueno sí es la que más...mate se me da fatal”

Entrevistadora-“y Educación física ¿no te gusta?”

n 1 (niña)-“no, no soy malísima, se me da súper mal, no me gusta nada a lo que jugamos y siempre hay líos por las que jugamos mal y voces y yo qué sé...no, no esa no me gusta”

Entrevistadora-“ya claro es una clase donde siempre estáis riñendo ¿no?, pero ¿por qué se pelean?”

n 1(niña)-“umm... bueno siempre son los chicos los que gritan y las niñas las que lo hacen mal, porque siempre están gritando y dando patadas y eso...sí...”

Entrevistadora-“ya...oye yo creo que vi cómo muchas veces te empujan y te pegan algunos niños en esa clase ¿no?”

n 1(niña)-“...pegan sí...son...se ponen como locos si lo haces mal...”

Entrevistadora: “¿por qué aguantas que los chicos te insulten, peguen y esas cosas Judith?”

n1(niña)- “Yo, bueno... es desde pequeña y también en la academia particular, ellos son así...además, mi madre me dice que aguante que soy una chica fuerte...”

Entrevistadora-“y a ti, ¿te parece bien aguantar?”

n 1(niña)-“bueno, es siempre así, no sé, preferiría que no, pero bueno no te mancan mucho eh...yo me chivo a Pilar o Tito...pero...no sé...”

Entrevistadora-“ya...las niñas ¿tienes alguna amiga?”

n 1(niña)-“...tengo primas...ah bueno en clase...Andrea y Cova son las más buenas...me dejan ir con ellas...”

Entrevistadora-“y las otras niñas cómo son ¿son buenas contigo?”

n 1(niña)-“son...bueno no están conmigo mucho...van juntas...insultan algo... pero no hablamos mucho...son un grupo, no les gusta estar conmigo, es que yo no tengo esa ropa, me llaman gorda...bueno eso...”

Entrevistadora-“y ¿qué te parece eso?, entonces estás contenta en clase, te gusta venir?”

n 1(niña)-“prefiero estar en casa...me parece, no sé ya te dije que desde pequeña me dicen cosas...prefiero que no, pero es lo que pasa, yo me aguanto...” (Extractos de la entrevista individual)

Las palabras de Judith son realmente terribles, muestran a una niña sometida desde

hace años, ella no recuerda vivir de otra manera, acosada, sometida a las burlas y el aislamiento. Pero sus palabras denotan, además, que su familia no está tomándose en serio la situación y el único consejo que le dan es *“aguanta, eres fuerte”* pero no se han planteado hablar con el centro para poner remedio a esa situación y ayudar psicológicamente a la niña que está normalizando el maltrato, dando por sentado que así le toca vivir, lo que significa que, seguramente, en su vida adulta dejará que sigan humillándola y maltratándola por considerarlo *“lo normal”*. La niña utiliza mucho la expresión *“yo me aguanto”*, es consciente de que eso no está bien, pero intuye que la situación no va a cambiar, no ve una salida, puesto que, aunque desearía quedarse en casa, eso no es posible, por tanto, debe aguantar.

Por otro lado, desde el centro tampoco se hace nada. Como se deduce de las palabras de la maestra/tutora, la situación de Judith se deja pasar por considerarla normal *“la niña es rarina”*, casi culpándola por ser como es. En las palabras de la maestra se intuye la idea de que los demás la ignoran porque tiene una forma de ser extraña y es *“normal”* que no la acepten, pero es como si no quisiera ver nada más, no entiende lo injusto, cruel y serio de la situación, ni siquiera les gusta hablar de ese asunto. En este caso se descubre una falta sistémica de empatía hacia Judith por parte de su compañeros, compañeras, familia, maestras y maestros. Tanto unos como otros actúan de observadores pasivos ante la situación aprobando, de alguna manera, con su silencio lo que está ocurriendo.

Como podemos concluir, la situación de Judith va más allá de un problema de género, es un problema de exclusión social y acoso escolar, aunque en los centros esta palabra no es muy popular y se suele eludir el problema quitándole importancia con comentarios tópicos. En el caso que nos ocupa, el profesorado ha verbalizado expresiones del tipo: *“siempre hubo niñas así”* o *“eso es normal, tampoco le pegan ni nada de eso...”*, *“ella no hace nada por integrarse”*, *“normal que no quieran estar con ella porque es muy rarina”*, etc. (Extractos del diario de campo en distintos días).

Las diferencias de género también se observan, como se ha confirmado en el fragmento del diario de campo expuesto anteriormente, en las formas de acosar ya que los niños participan más en situaciones de violencia directa (insultar, pegar, meter miedo...) y las niñas son violentas de forma indirecta (hablar mal de ella, ignorarla, despreciarla, ...). Algunos autores explican que esta situación está relacionada, también, con los estereotipos de género, en los que, por ejemplo, el valor de los chicos está relacionado con la violencia y el control (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

Por tanto, y para finalizar con este apartado, se hace conveniente reflexionar sobre el papel de la socialización en la construcción de las identidades de género, centrand

nuestra atención en los valores y las expectativas que nuestra cultura está embebiendo entre los niños y las niñas en torno al rol asociado a hombres y mujeres.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS FEMINIDADES Y LAS MASCULINIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

LAS IDENTIDADES MASCULINAS EN LA ESCUELA

Los atributos de la masculinidad hegemónica

- La estrategia fundamental de masculinidad es el deporte y todo el imaginario cultural en relación a este, especialmente todo lo referido al fútbol.
- Actitud de los chicos respecto al trabajo escolar (despreocupados sin interés)
- Necesitan protagonismo y atención constante por lo que manifiestan una conducta disruptiva.
- La masculinidad hegemónica, opresora, tirana o también denominada popular, está muy presente en el aula.

Descubriendo otras masculinidades presentes en el aula.

- Masculinidad pretendiente:** en este caso los niños hacen lo que sea para intentar parecerse y formar parte del grupo de niños con masculinidad hegemónica.
- Masculinidad subordinada:** los niños de esta categoría no quieren problemas con sus compañeros, les rien las gradas, acompañan sus trastadas y manifiestan una clara subordinación respecto a la masculinidad hegemónica.
- Masculinidad invisible:** son niños que parecen no estar dentro del aula, no pertenecen a ningún grupo concreto, no parecen resistirse a la hegemonía de género pero tampoco pertenecen a esta categoría.

LAS IDENTIDADES FEMENINAS EN LA ESCUELA

Los atributos de la feminidad hegemónica

- Se ajustan a los estereotipos dominantes sobre las chicas.
- Vigilante para que sus compañeras sigan la norma de la feminidad heterosexual.
- la ropa, la estética y las aficiones son la única expresión de feminidad.
- La feminidad hegemónica se caracterizan por un comportamiento de hostilidad y rechazo hacia todo lo masculino.

Descubriendo otras feminidades

- Feminidad sumisa/subordinada:** son aquellas que forman parte del grupo de las niñas populares siendo sus acófitas, se mimetizan con ellas.
- Feminidad invisible:** pasan totalmente desapercibidas.
- Feminidad despreciada:** Estas niñas están excluidas, socialmente anuladas.

LAS DINÁMICAS DE RELACIÓN EN EL AULA DESDE LAS DISTINTAS FEMINIDADES Y MASCULINIDADES

- jerarquía de género: determina las relaciones sociales y las dinámicas de poder entre niños y niñas.
- Relación entre niños y niñas construida de forma negativa debido a la perpetuidad de los valores principales de los modelos más aceptados y enraizados dentro de la sociedad.
- El "deseo de ser" se impone al "ser", los construyimientos sociales, el miedo al ridículo y el deseo de adecuarse a la autoridad de los adultos.
- Algunos niños y niñas, pasan desapercibidos haciéndose invisibles.

2.3. Las dinámicas de relación en el aula desde las distintas feminidades y masculinidades

A modo de conclusión a estos epígrafes en los que hemos analizado las distintas masculinidades y feminidades presentes en el aula, queremos finalizar abriendo un pequeño apartado que resume las dinámicas de relación en el contexto del aula donde se realizó la etnografía. Así, hemos encontrado diferentes masculinidades y feminidades, si bien también hemos observado que muy pocos niños y niñas se resisten a los patrones de género socialmente establecidos, bien porque manifiestan un patrón hegemónico o bien porque aspiran a ostentarlo. Este hallazgo coincide con la visión de Francis (1999) quien, de acuerdo con la teoría postestructuralista, apunta la idea de que la identidad de género no es fija y, por tanto, no se puede hablar de femenino y masculino en singular, sino de masculinidades y feminidades, tal y como se ha visto en los epígrafes anteriores. Ahora bien, tal y como resalta esta autora, hay un predominio de los discursos de mantenimiento de la categoría género respecto a los discursos que trasgreden dicha categoría.

Como ya se ha indicado, en el aula en el que se ha realizado la etnografía había una **jerarquía de género** (Connell, 1989, 1995) que determinaba las relaciones sociales que se establecían entre los niños y las niñas, así como las dinámicas de poder en el seno de los dos grupos de género. En la cúspide de esta jerarquía estaban las masculinidades y feminidades hegemónicas, que se construían en dependencia unas de otras. Estas identidades hegemónicas eran claramente dominantes y tenían una gran influencia, e incluso autoridad, sobre el resto del alumnado. Alrededor de estas identidades hegemónicas se situaban el resto de niños y niñas del aula con masculinidades y feminidades más o menos próximas a la hegemónica y, en algunos, casos, ocupando un estatus inferior que les hacía ser objeto de sanciones sociales y emocionales, siendo el caso de Judith el más preocupante de todos.

En el caso de niñas como Inés o Reyes sufren las sátiras o el desprestigio social, otras como Covadonga son niñas que no tienen ningún valor social. En el grupo de los niños Samuel es quien sufre las burlas, Sebas y algunos otros niños deben ser casi copias de sus líderes y otros como Raúl apenas son extras dentro del aula. Existe pues, dentro del aula, una perpetuidad de la masculinidad y la feminidad hegemónicas, quizás algo renovadas, aunque basadas en los valores principales de los modelos más aceptados y enraizados dentro de la sociedad. Esto provoca que las relaciones entre niños y niñas se estén construyendo de una forma negativa, utilizando para relacionarse el insulto, el desprecio, la misoginia, interesándose por sus compañeras, en caso de los chicos, solamente como objeto sexual o como cuidadoras. Por esa razón, y como ya se ha visto con anterioridad,

cuando se les pregunta por el sexo contrario acuden a los tópicos y a los estereotipos de género como forma de descripción.

Asimismo, otro aspecto a destacar respecto a las relaciones sociales que se establecen en el aula es que a los niños y niñas que ostentan una identidad de género hegemónica les gusta tener subordinados. De forma que, como ya se ha comentado, existen niñas y niños dentro del aula con una masculinidad y feminidad que podríamos definir como dependientes o sumisas debido a su supeditación a las personalidades hegemónicas. Su implicación académica es mayor que la mostrada por sus pares pero, al mismo tiempo, intentan permanecer al lado de los sujetos que presentan identidades hegemónicas, pero sin destacar. De esta manera, ríen sus bromas, siguen sus juegos y aceptan sus órdenes, buscando simplemente ser aceptados. Entre estos niños y niñas la pretensión no es la de sustituir a los niños y niñas populares o líderes de la clase, sencillamente reclaman estar a su lado, sentirse parte de la clase, ser vistos por sus pares y por el profesorado. Otra de las razones de estos niños y niñas para estar en esa posición es la de evitar los insultos, los empujones y las burlas. Para lograr esto se mantienen en silencio y molestan poco, de modo que no son disruptivos en el aula:

En la clase de Lengua, en educación física y en el recreo los niños y las niñas que presentan masculinidad y feminidad hegemónica tienen siempre a su alrededor a un grupo de niños y niñas respectivamente que están pero no participan de ninguna de sus actividades. En el caso de Jaime y Miguel, estarían como “figurantes” destacados a Raúl o Iyán A., en el caso de Yaiza, sería Mónica o Irene. Mientras bajamos la Polideportivo, como cada día, le pregunté a Raúl si le gustaba estar en el grupo de Miguel a lo que responde con voz tímida “bueno sí, estoy con ellos, es mejor que solo ¿no?”, a lo que respondo “claro así no se meten contigo ¿eh?” “sí [risas] eso es lo bueno...los ayudo en los deberes...jugamos a fútbol...bueno estoy con ellos sí”. Las palabras de Raúl no denotaban mucha seguridad, no quiso tildar de amistad la relación con los otros niños de la clase...”bueno es que si les caes mal, uff te están todo el día tocando las...ya sabes [risas]”dijo de repente Iyán, algo que no me esperaba porque es un niño muy tímido. En ese momento llegamos a polideportivo y por tanto, los líderes estaban cerca así que la conversación finalizó ahí.

En cuanto empieza la clase, niños y niñas hacen sus grupos para jugar a las cestas y Miguel empieza a decir quién sí y quién no vendrá en su grupo, Jaime confirma o deniega la elección, parece que en la cancha no hay nadie más, las niñas están a su manera charlando despistadas y los niños esperando a ser elegidos o rechazados, es una imagen muy curiosa. Tito les deja elegir mientras prepara los materiales. A final en el grupo de los niños populares están sus elegidos, los cuales ni han rechazado y el otro grupo lo forman aquellos y aquellas

que “sobran”, los “malos, los mantas”. Mientras juegan Raúl o Iyán (ya que hoy hablé con ellos) siguen las directrices de sus “jefes” sin rechistar, pero tampoco les veo disfrutar del juego, parecen tener miedo al hacerlo mal ya que recibirán una buena bronca: “pero tío qué haces”, “espabila joer”, “Raúl mierda muévete que perdemos” y así otras muchas formas de intimidar (Extracto del diario de campo, 26/11/2014).

En suma, como se ha venido manifestando durante el trabajo, tanto los niños como las niñas sumisas o subordinadas juegan, hablan, actúan tal y como han aprendido que deben hacerlo para parecerse a sus modelos (masculinidades/feminidades hegemónicas), haciendo desaparecer, casi por completo, su verdadera identidad, al menos de forma pública. Como afirman autores y autoras como Davies (1994), Davies y Banks (1992), Francis (1998) o Jordan (1995), una explicación es la presión y la complejidad a la que se encuentran sometidas y sometidos para construir sus identidades de género. De este modo, es frecuente que el “deseo de ser” se imponga al “ser”, pues los constreñimientos sociales, el miedo al ridículo y el deseo de adecuarse a la autoridad de los adultos y del grupo de iguales provocan la construcción de identidades hegemónicas. Estas identidades deben ser, en primer lugar, opuestas al otro sexo y, al mismo tiempo, similares a las del resto de niñas/niños, especialmente de aquellas que parecen tener éxito entre sus pares por ostentar, con claridad, una feminidad/masculinidad hegemónica.

Por último, está el caso de las niñas y los niños que no pueden ser calificados como sumisos o subordinados porque su situación es aún más compleja ya que son invisibles para el alumnado del aula. Este grupo de niños y niñas es ese al que los maestros y maestras no suelen recordar al terminar el día, y sus compañeros y compañeras no saben describirles porque nunca les han despertado interés, apenas se nota su presencia en clase. Son alumnos y alumnas muchas veces tímidos o introvertidos, o algunos otros simplemente han decidido conscientemente ser invisibles. Algunos de estos niños y niñas han optado por desarrollar conductas que no atraigan la atención de sus docentes e iguales para así sobrevivir en los márgenes del mundo de clase. De esta forma, están evitando recibir insultos de los niños o niñas más populares o los golpes de alguno de sus compañeros y pasan desapercibidos.

Para esta tipología de niños y niñas desconocidos por el resto del grupo y por sus profesoras su individualidad y personalidad es un secreto. La construcción de su identidad es compleja puesto que no tienen la oportunidad de desarrollar su personalidad propia en la escuela. Respecto al género no parecen poseer una identidad alternativa o trasgresora. Es decir, siguen el esquema de género establecido, quizá porque han entendido que es la

mejor forma de pasar inadvertidos.

A continuación, y a modo de conclusión a esta presentación de las distintas masculinidades y feminidades, y de sus formas de interacción en el aula, mostramos un mapa conceptual que recoge las relaciones jerárquicas que se desarrollaban en el grupo clase.

3. Los marcos de interacción escolares y la construcción de las identidades masculinas y femeninas

Una vez que hemos descrito los tipos de feminidad y masculinidad observados en el aula, así como las dinámicas de poder y relación que se establecen entre los niños y las niñas, pasaremos a desarrollar la última de las categorizaciones a la que hemos sometido los datos recogidos en esta investigación. Por esta razón, se abre un nuevo apartado en el que se analizan los marcos de interacción escolares que favorecen el proceso de construcción de las identidades masculinas y femeninas hegemónicas. Si bien hasta este momento hemos puesto nuestro foco de interés en analizar las relaciones entre los niños y niñas, no podemos obviar que tales interacciones tienen lugar dentro del contexto de un aula y con unos docentes específicos. En este sentido, y si bien en algún momento se ha hecho una breve alusión a la influencia del profesorado en el proceso de construcción de las identidades de género, será en este epígrafe donde las ideas al respecto se desarrollen con más detenimiento.

Como ya se ha dicho en varias ocasiones, hemos de ser conscientes que la identidad de género no es un compartimento estanco sino formas específicas de construir la masculinidad y la feminidad dentro de un contexto concreto con unas peculiaridades (normas, profesorado, metodologías, nivel sociocultural, etc.) que van a permitir el desarrollo de unas actitudes y comportamientos, y la restricción de otros. Esto permitirá distintas posibilidades de desarrollo y expresión de la feminidad y la masculinidad.

En los extractos del diario de campo se apreciará cómo el contexto del aula, la forma de los agrupamientos y la actitud de los docentes promueven un tipo de relación y de construcción de la identidad o bien impiden el desarrollo de otras alternativas. De forma más concreta, se interpretarán las interacciones que favorecen o bien dificultan que se resistan o mantengan los estereotipos de género. En este contexto, el profesorado será una figura fundamental para potenciar o inhibir las identidades de género dominantes en el contexto de la escuela.

En suma, no se puede obviar que el centro escolar, el aula, las diferentes clases y docentes, en definitiva, un contexto concreto, condiciona y limita los márgenes de libertad para construir las identidades de género. La distribución del aula, la organización del patio de recreo, el discurso del profesorado, etc., amoldan la formación de sus identidades. En el caso del centro escolar en el que se ha realizado la etnografía, hemos podido concluir que las feminidades y masculinidades predominantes son las hegemónicas y las subordinadas a éstas. En este sentido, en las páginas que siguen vamos a ver cómo los discursos del

profesorado, los juegos del recreo y la metodología en las clases, especialmente en la clase de educación física, hacen que se perpetúen este tipo de identidades y sean pocos y pocas quienes decidan romper con el esquematismo de género.

3.1. La dinámica del aula y la actitud del profesorado

La actitud del profesorado en el aula puede conseguir que se produzcan y reproduzcan personalidades hegemónicas. De las observaciones que se han realizado en el aula se puede concluir que la actitud de los docentes es fundamental para la perpetuación del esquematismo de género, especialmente de la masculinidad hegemónica. Esto es así porque dicha masculinidad suele manifestarse en forma de conducta disruptiva y agresiva con otros niños no hegemónicos y con las niñas quienes, del mismo modo, reproducen la femineidad hegemónica esperada para ellas con una conducta sumisa y pasiva.

El profesorado del centro en el que se realizó la investigación parece estar de acuerdo con el rol de género establecido para cada sexo y convencido de que el comportamiento de niños y niñas, así como las relaciones entre éstos son las naturales y, por tanto, son difíciles de modificar. Esta situación condiciona directamente la aparición de estereotipos en tanto que los profesores y profesoras son agentes de socialización y, con su actitud, refuerzan y estimulan aquellas conductas y actitudes que consideran socialmente ajustadas para cada género.

Como se ha venido manifestando durante esta investigación, en aquellas clases en las que el profesorado es permisivo respecto a las conductas estereotipadas, éstas se adhieren a las identidades del alumnado y se mantienen, e incluso se agudizan los estereotipos. Es decir, los niños y las niñas con identidades hegemónicas aprovechan los contextos escolares favorables para dar muestras de su superioridad o idoneidad de género y para acentuar su posición en la cúspide de la jerarquía de género. Esta conducta tiene su caldo de cultivo ideal en un ambiente escolar que les otorga beneficios sociales, afirmando lo adecuado de su comportamiento respecto al género y confirmándoles que su identidad es la ajustada a los requerimientos sociales.

Asimismo, el profesorado ahonda en la estereotipación del alumnado en función del género y manifiesta una actitud pasiva cuando las dinámicas de relación entre los géneros se basan en el uso de la violencia sea física o verbal. Esto se aprecia en el siguiente fragmento del diario de campo:

En la clase de Lengua, la maestra les propone un trabajo en el que tienen que buscar biografías, cada grupo una. La maestra les ha colocado en los grupos de modo estereotipado

ya que ha dicho que “las niñas que son más curiosas con los críos que son más chapuzones...”. Las niñas, menos Inés que está canturreando y moviéndose todo el tiempo, están en los ordenadores buscando información y los niños están colocados detrás de ellas corrigiéndoles cada error, gritando. Miguel le quita el sitio a Irene porque dice: “quita anda tía que vas más lenta que un caracol, quita...que te quites, ponte a dibujar o algo...” y con un movimiento brusco de la silla de su compañera casi la tira al suelo, ella protesta pero se levanta y le deja el sitio. La maestra está con otro de los grupos y aunque el escándalo es importante, ella parece no escuchar. Jaime está tranquilamente charlando con Alexandru y Samir sobre sus cosas y las compañeras trabajando (...) Algunas niñas están dibujando a sus personajes biográficos y a uno de los grupos les ha tocado Frida ...los niños (Miguel, Samir, Alejandro, etc.) se burlan de su aspecto físico y Jaime comenta entre risas: “no sé cómo se pudo hacerse famosa con lo fea que es...joer y guarra jajaja porque no quitaba ni el bigote...”, el resto de la clase, incluidas las niñas se ríen de los comentarios y Yaiza parece estar de acuerdo sorprendentemente con Jaime: “ya...yo no lo entiendo puagg parece un tío y además es una hortera con esas flores en la cabeza”, solamente Irene comentó lo buena pintora y luchadora que fue, aunque todos ya estaban enzarzados en el tema del físico y la masculinidad de Frida. Lo sorprendente era que la maestra no aprovechó para tratar el asunto de los tópicos de género (Extracto del diario de campo, 10/05/2015).

Como se expone en el fragmento discursivo, la maestra utilizó, una vez más, el género para agrupar a niños y niñas en el aula. Las razones fueron las relacionadas con los estereotipos de género, al asignar diferencialmente a unos y otras a distintos adjetivos: “las niñas son más curiosas y los niños más chapuzones”. La maestra tutora utiliza, muy a menudo, este tipo de comentarios estereotipados para referirse al alumnado, incluso cuando les reprende alude a sus supuestas características de género: “eso no lo hacen los niños, así no se sientan las niñas, hablas como los nenos, te quejas tanto como las niñas, etc.” Esta actitud, de alguna manera, condiciona el comportamiento de niños y niñas que refuerzan y perpetúan los estereotipos, dado que para no ser reprendidos deben comportarse tal y como se espera según su sexo.

Para los niños es habitual utilizar la violencia física y verbal con sus compañeras, tal y como se refleja en el fragmento del diario cuando Miguel le quita la silla a Irene después de menospreciarla en un tono despectivo. Esta imagen es una más de las tantas en las que los niños muestran su superioridad respecto a las niñas, creyéndose con el derecho a insultar, gritar, empujar o golpear. Irene protesta sí, pero nadie, ni la maestra siquiera, apoya esa protesta y Miguel termina haciendo lo que había planeado. Estas acciones deberían ser atajadas antes de que también sean parte de la normalidad, pero no es así. La

razón principal es que en esta aula sí se contemplan ese tipo acciones como normales en los niños y las protestas y la aceptación en las niñas.

Respecto a los comentarios de los niños sobre Frida sorprende la crueldad de sus palabras y el desinterés por su labor, simplemente se limitaron a desprestigiarla por su físico. Aunque Irene intentó explicar qué le había dado la fama, nadie la escuchó, el resto de la clase estaba preocupada de reírse de su cara, ropa o peinado. En este contexto, hubiera sido deseable que la maestra hubiese frenado esta situación y tratado el tema, pero hizo como que no escuchaba y dejó pasar la oportunidad de enseñarle a la clase una lección muy importante donde se diferencien las críticas constructivas de las destructivas, hablando sobre la irrelevancia del físico en la obra de Frida, así como de la importancia social del personaje, etc., en definitiva, una lección de convivencia.

En este sentido, algunas de las niñas de la clase ya habían comentado en diferentes ocasiones, la pasividad de sus maestros y maestras ante la actitud agresiva y disruptiva que manifestaban algunos de sus compañeros varones. Esto se hacía especialmente visible en la clase de educación física o en el patio de recreo. Así las niñas mostraban su malestar ante esta situación “¿por qué estáis tan enfadadas Olaya? ¿por qué no le dices al profesor lo que os pasa? –Olaya: “pues es que encima Tito no hace nada...pa qué se lo vamos a decir, si ya lo ve él y pasa...”. Por tanto, ellas y ellos son conscientes de esta situación. En el caso de los niños esta actitud les permite tener carta blanca para actuar como quieren, ejerciendo la violencia verbal y/o física.

De este modo, cuando los niños y niñas hablan sobre las clases en las que están más contentos, esta sensación de encontrarse a gusto está íntimamente relacionada con el profesor o profesora responsable de la asignatura. De modo que los niños y las niñas tienen versiones diferentes. Para las niñas las mejores clases, en las que están más cómodas, son las que tienen con su tutora, clases más directivas donde la maestra, generalmente, no permite conductas que alteren la dinámica de la clase. Las razones están relacionadas con el comportamiento de sus compañeros. Mientras que los niños, en general, prefieren claramente las clases de educación física. Como ejemplo expondré un fragmento de la entrevista mantenida con un grupo de niñas de la clase:

Entrevistadora: “¿qué asignatura os gusta más? Y la que menos os gusta ¿por qué?”

n1-“ (niña)-“a mí me gusta lengua, aunque suspendo jajajaja, pero por lo menos estamos a nuestra bola, nadie se pasa...sabes, los guajes están tranquilos porque Pilar no les deja ni moverse...es que sino ya están dando voces o algo...y estamos con las amigas sentadas...la que menos, no sé...el patio porque a veces me aburro jajajja...no sé la Educación física fijo

que no me gusta, me gustan bailar y patinar y eso, pero en esa clase no hacemos nada que me guste, son solo deportes de niños y ellos pasan de nosotras, dicen que no servimos para nada...y esas historias, buff un asco..."

n2-(niña)- "a mí lengua y mates, aunque no sé si se me dan muy bien, pero siempre estamos haciendo algo, no me aburro y sí es verdad por lo menos Jaime y compañía no se meten con nadie...bueno alguna vez, pero lo riñe Pilar siempre...la que menos me gusta es Educación Física, no soy buena en el deporte y se monta mucho lío siempre, Tito no riñe, deja que hagan lo que quieren, na que no me gusta..." (1GD)

Como se aprecia las niñas no eligen las asignaturas por sus contenidos sino por el ambiente en el aula. Las aulas donde no se corrigen los comportamientos abusivos o disruptivos aumentan las conductas discriminatorias y afloran las desigualdades de género y las burlas. Esta situación no es agradable para los más vulnerables, pero sí para los que están en situación de ventaja social. Los niños hegemónicos están en una posición de poder respecto a las niñas y otros niños no hegemónicos que se sitúan en un lugar de sumisión.

Asimismo, durante el trabajo de estancia en el centro se pudo observar que el equipo de profesores y profesoras no hace ningún trabajo de mediación en las relaciones sociales entre el alumnado de la clase. En caso de intervenir en alguno de los muchos conflictos o discusiones que aparecen en el aula, suelen intervenir para exigirle al grupo una solución estereotipada, *"eso no lo hace una niña", "cómo tratas así a una niña", "¿eres un niño o una niña?", "deja de hacer el perico", "cómo le das una patada, ¿tú qué eres un guaje?", "haced el favor eh, venga los niños con su grupo y las niñas con el suyo que juntos no podéis estar, madrej o riñendo o nada, no sabéis estar juntos, pues se terminó"*. Podemos afirmar sin ningún género de dudas que estos ejemplos no son más que una muestra de cómo se alude a los tópicos de comportamiento típicamente de niña o niño respectivamente. Esta situación no hace sino favorecer la perpetuidad del esquema socialmente establecido para cada sexo, que indudablemente influye en la configuración estereotipada de la masculinidad y la feminidad.

Siguiendo con esta tesis, es importante describir de qué forma las maestras y maestros esperan y desean que niños y niñas muestren una conducta dentro de los modelos asignados para cada sexo, ya sea para enfrentarse a los problemas como en lo relativo a cualquier otra cuestión escolar. Como ejemplo de lo dicho hasta el momento se aporta el siguiente fragmento discursivo del diario de campo:

La tutora ante una pelea entre Samuel y Claudia interviene y les dice en un tono severo: "te parece que eso de dar patadas son cosa que hace una niña, ¿no me lo puedes decir a mí?" "Y

tú qué guapo, un paisano no pega una niña, ¿tú dónde viste eso chaval?” La niña le dice “ya pero a veces no haces caso” y la maestra le dice “cuando son tontadas no, pero pegarle...tú no puedes pegarle que te pareces a ellos hija” Al final la maestra asume que la culpa es de Samuel quien termina sin recreo y ella se queda con la reprimenda (Extracto del diario de campo, 25/02/2015).

Con este tipo de comentarios e ideas se muestra cómo a los niños y niñas no se les dan opciones para un comportamiento más allá de los términos que se establecen para cada género. Si como sucedió en el caso anterior las niñas o los niños tienen conductas espontáneas diferentes a las esperadas socialmente, sin entrar a valorar que sean buenas o malas conductas, se estimula al alumnado para volver a las conductas estereotipadas. En este sentido, el esquematismo de género se hace patente porque se espera sumisión y conducta responsable en las niñas. Además, y aunque se recrimina la violencia en caso de niños contra niñas, alegando la necesidad de ser caballerosos y tener en cuenta la supuesta debilidad física de las niñas, se espera de ellos, como algo natural o normal, que aparezcan conductas violentas ante los problemas.

Por otro lado, desde el centro, tampoco se censura con suficiente fuerza el vocabulario soez que los niños utilizan de forma constante, se entiende como otro de los rasgos de masculinidad, algo que no ocurre con las niñas a quienes cuando utilizan un vocabulario grosero sí se les reprobaba esa forma de hablar por ser “poco femenina”:

La maestra parece molestarse cada vez que una niña utiliza el lenguaje soez o se comporta de manera brusca. En la clase de hoy niños y niñas estaban peleando por algo ocurrido en las escaleras. Un de las niñas, Inés estaba discutiendo con Miguel quien le grita “mentirosa, eres una mentirosa y una mongola”, la maestra le dijo que no insultase a su compañera, pero él en voz más baja volvió a insultarla, entonces Inés le dijo “gilipollas, niñato de mierda” a lo que su maestra muy enfadada le dijo “muy bien, muy bien así hablan las señoritas, qué fina eres, pues ahora te quedas mañana sin recreo, así aprendes a hablar bien, que pareces un guajón...” Inés estaba casi llorando intentando explicar que no era culpa de ella, que él la había llamado “Hija de...” a lo que Pilar contestó “muy bien, muy bien, no quiero escucharte más te he dicho y vale ya la tontería hija de verdad”. Sorprendentemente nadie aclaró qué ocurrió en la escalera, todo eran voces y acusaciones que terminaron con Inés castigada y reprendida mientras Miguel recibió una reprimenda. Pilar no soporta que las niñas sean poco “femeninas” siempre lo comenta “es que copian lo peor de los niños, hablan como ellos y todo, no sé qué hacer ya...” (Extracto del diario de campo, 15/02/2015).

Se puede afirmar que este tipo de conductas por parte del profesorado aumenta la

reproducción del estereotipo de género, tal y como ya apuntaron autores y autoras como Francis (1998), Jacklin y Lacey (1997) o MacNaughton (1998). La clase está organizada por pequeños grupos que, salvo excepciones cuando falta algún niño o niña o para hacer trabajos, están organizados de acuerdo al género de los discentes. Se han sentado por grupos de amistad y aquellas personas que, como pasa en los juegos, no tienen demandantes se sientan con quien decide la tutora. De esta forma, las relaciones entre las personas del grupo son siempre las mismas, no tienen oportunidad de interactuar con otras personas o conocerse más a fondo. Por esta razón, los niños y las niñas cada vez son más reacios a cambiar de grupo y a estar con otras personas de la clase:

Estamos en la clase de lengua y uno de los grupos apenas tiene dos niñas, Reyes e Inés, faltan sus compañeros. Entonces la maestra les dice que se pongan con otras personas, en ese momento se desató la locura “qué rollo”, “aquí ni de broma”, “estamos todas Pilar, así que aquí nada”, “ qué se pongan solas jo”; este grupo es bastante cruel, se insultan, se desprecian, etc., algo que no se corrige y que en mi opinión va a más. Las dos niñas estaban de pie con cara de susto y al final Pilar las sentó en la mesa de Judith y Samuel que estaban sentados juntos por la falta de otros compañeros. Los niños como Jaime dijeron “sí eso, ahí bien” se miraban y sonreían con maldad. Samuel también protestó por estar con Judith y casi empieza una pelea con Inés. También el grupo de Yaiza, Mónica, María y Cova protestaron cuando la maestra iba a sentar en su mesa a Samuel, lo que hizo que éste se enfadase bastante y las llamase “pijas”. Estos agrupamientos no están funcionando, aumentan las diferencias de género y contribuyen y favorecen las malas relaciones entre los miembros de la clase. La maestra debería hacer algo... (Extracto del diario de campo, 06/03/2015)

Finalmente, y como conclusión a este epígrafe, debemos indicar que sería importante trabajar con el profesorado para hacerles conscientes de la importancia de su discurso estereotipado y de su modo de encarar los conflictos, especialmente desde la perspectiva del género. En este sentido, queremos aportar las consideraciones de Rodríguez y Torío (2005) quienes sugieren que sería positivo situar a los docentes ante el análisis de sus propias prácticas discursivas y de interacción en el aula. Es necesario que pongan en tela de juicio su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas.

3.2. La clase de Educación Física como contexto privilegiado para observar las dinámicas de poder entre los géneros

Se puede corroborar, tal y como apuntan Rodríguez y Peña (2005b), que la escuela actúa como agente reproductor de las diferencias entre niños y niñas. Así, y como ya se ha mencionado, un aspecto relevante en el proceso de construcción de sus identidades de género se produce a través de las interacciones con el profesorado, pues comienzan a asumir las características prototípicas de lo que es ser niño o niña. Siguiendo con esta premisa, en el contexto escolar en donde se ha desarrollado la etnografía, la clase de educación física constituye un espacio estratégico clave en la conformación de las identidades masculinas y femeninas (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Parker, 1996; Soler, 2009). Por esta razón dedicamos un epígrafe a su análisis y estudio.

En este contexto, se ha podido observar que los procesos de interacción en la clase de educación física son extremadamente desiguales, pues las niñas no participan de forma plena en las actividades que se implementan, su papel se limita a estar, en ocasiones, paseando, hablando con las amigas y siendo el blanco de las burlas o riñas de sus compañeros varones, quienes adoptan un papel de absoluto protagonismo.

El sentimiento de no pertenencia de las niñas es tan significativo que ni siquiera protestan ante situaciones injustas ni reivindican su lugar en las actividades. En los trabajos mixtos asumen su papel de figurantes dejando a sus compañeros como absolutos protagonistas de la actividad. En los deportes que se practican en la clase de educación física, las niñas también aceptan la situación de benevolencia que los profesores otorgan a sus compañeros ante cualquiera de los conflictos que se producen en las clases. Con este trato diferenciado para niños y niñas se contribuye a la reproducción de conductas propias de los estereotipos de género. Como muestra de esta situación se aporta el siguiente fragmento del diario de campo:

Para la clase del lunes de educación física el grupo se dirige hacia el polideportivo, de camino la niñas van en pequeños grupos por un lado y los niños en sus grupos por otro lado. Los niños lanzan los estuches y se dan golpes al caminar y las niñas se van contando anécdotas del fin de semana. La clase es de Vóleibol, pero los chicos ven el balón y empiezan a darle patadas, es casi como un instinto. Miguel y Jaime están de forma constante interrumpiendo la clase para preguntar “tonterías” sobre las reglas del juego, el profesor tiene que estar de forma constante llamándoles la atención. Les pregunto a algunas niñas “¿qué niña es buena en el deporte?” Y todas (5 ó 6) “los chicos” y les vuelvo a preguntar “¿de niñas nadie? a lo que responden: “bueno...Reyes y Raquel pero...bueno no tanto como ellos”. El profesor para

poner los ejemplos del juego siempre escoge a los niños, a las niñas se les hacen continuos reproches por sus errores. El juego es por parejas, las niñas corren a juntarse con otras niñas con miedo a quedarse descolgadas o, según dicen, porque si no tienen que juntarse con algún niño; los niños se juntan con otros niños, al final ni una pareja mixta. Cova y Judith se disputaban la compañía de Andrea (dentro del grupo de niñas subordinadas es respetada por sus conocimientos) quien parece sentirse en posición de poder entre sus dos compañeras. Andrea desde su situación de poder les dice cómo deben comportarse, qué deben hacer, les dice que se callen o pasa de ellas...en fin, en su microgrupo, aunque solamente con esas niñas, es la líder y parece gustarle. Mientras tanto, el resto de niñas se afanan por evitar las provocaciones continuas de Jaime y Miguel, quienes no dejan de gritar e insultar. Samuel termina castigado por una broma de Miguel que salió impune. En la clase de educación física los niños eclipsan la clase. Es muy habitual escuchar a algún niño diciendo: “pero quieres espabilar tía, que sois unas inútiles, joer” y las niñas ni contestan porque están acostumbradas, parecen haber tirado la toalla por la participación en esta clase, además como dice María; “yo no me meto, paso de que me den un golpe estos bestias o que me insulten, paso total...” (Extracto del diario de campo, 28/01/2015).

En esa misma clase de Educación Física y ante la situación la entrevistadora les preguntó a unas niñas:

Entrevistadora: “Pero tú eres deportista ¿por qué dices que pasas de jugar?”

n 1-(niña)-“Porque los tíos estos se creen que solo ellos saben jugar a todo, ¿no ves cómo insultan? Pegan empujones, voces...uff yo juego en otros sitios aquí no...y además el profesor les da la razón o pasa de nosotras ¿sabes?”

n 2-(niña)-¿no ves que no nos dejan? Solo gritan, argg, yo es la clase que más odio de todas” (2GD)

Las niñas están cansadas de recibir gritos e insultos- “no te enteras”, “pareces tonta” “quita de ahí”, “muévete que pareces tonta”- en cada clase de educación física como único feedback por parte de sus compañeros. Aunque lo que más les molesta es la permisividad del maestro, pues ellas entienden que debería hacer algo al respecto.

Respecto a los niños, éstos aprovechan las clases de educación física para exteriorizar sus cualidades físicas, compitiendo entre ellos para demostrar quién es el mejor futbolista, el más rápido o más resistente. En este caso, quizá debido a su edad, no están alardeando delante de las niñas, parecen obviarlas por completo, la competición es entre ellos, con propósitos únicamente masculinizantes. Quizá porque la masculinidad se construye frente a la feminidad estos niños prescinden de los “otros” (Renold, 1997; Swain, 2001, 2003a) puesto que es un espacio que les corresponde solamente a ellos como niños.

Para Renold (1997) el simbolismo hegemónico que subyace en el deporte se construye a través de la exclusión de las chicas y esto es un aspecto que se percibe claramente en el contexto de las clases de educación física en las que hemos participado como observadoras.

En esta tónica debemos resaltar la abrumadora distancia entre niños y niñas, quienes en clase de educación física acrecientan sus diferencias y las malas relaciones que hay entre ellos y ellas. Así, no soportan estar juntos, como si demasiado contacto de los unos con las otras, o quizá actuar de alguna forma como su sexo opuesto, trajese consecuencias negativas. Algo que, sin duda, las genera, puesto que ante cualquier desviación del modelo de género establecido aparece la palabra “marica” o “marimacho”. En este sentido, lo que se observa es que si una niña actúa o muestra interés por las actividades deportivas de la clase de educación física es despreciada por sus compañeras y, al mismo tiempo, por los niños quienes no le darán tregua. De forma paralela, si un niño no tiene interés por el deporte o no es demasiado bueno también sufrirá burlas o aislamiento, ya que nadie le querrá en su equipo.

En clase de educación física siempre se observan las mismas actitudes, en el caso de las niñas es vagabundear por el polideportivo, y en el caso de los niños es dar gritos jugando al balón. Esto provoca que unos y otras vayan con una disposición de ánimo totalmente distinta a las clases de educación física. Esto se puede ver en el siguiente fragmento discursivo:

En el caso de hoy, ya desde que empezamos a bajar en dirección al lugar, los ánimos han estado bastante caldeados. Un grupo de niñas iban protestando porque no querían ir a esa clase “joer es que me aburro, siempre igual, acabamos con algún lío con los guajes”, ya pues le decimos a Tito que nos ponga a jugar a otra cosa...”, “sí claro y te va a hacer caso, ja” Siempre van de mal humor y en efecto siempre hay algún problema (Extracto del diario de campo, 21/01/2015).

Los niños, por el contrario, van muy contentos a la que denominan su clase preferida. Incluso Alexandru, que siempre tiene problemas por su forma violenta de jugar o Samuel que termina castigado casi siempre, me han manifestado que educación física es su asignatura preferida:

En una de las actividades de hoy, se establecen grupos, siempre desiguales, dado que es el alumnado quien los decide, llevaban jugando unos minutos y empezaron los conflictos, algunos niños insultaban a una niña porque pasaba los aros muy despacio, ella le gritó y en un momento parecía una batalla. El profesor toca el silbato y les manda parar, pero cada vez que pueden se insultan o empujan. “Eres una inútil tía, que es solo saltar aros joer, vamos

a perder...joer”, “me dejas en paz, voy como quiero guaje”, “anda vete a la mierda”, “vete tú subnormal”... En una ocasión cuando Andrea le daba el relevo a Alexandru, éste la empujó y le dijo algo, ella levantó la mano y se lo dijo al profesor quién dijo: “bueno vale ya eh, Alexandru no te lo digo más”....pero nada más,. Las otras niñas protestan en voz alta y sus compañeros, entre risas y burlas, les dicen cosas como “anda calla pesada que estás siempre igual”. Nunca parece terminar la clase de educación física sin serios conflictos entre niños y niñas. (Extracto del diario de campo, 13/04/2015).

Pues bien, en otro orden de cosas, y siguiendo con la tesis iniciada al comenzar este epígrafe, queremos destacar un extracto de un grupo de discusión para comprobar que los niños tienen una opinión muy diferente a las niñas ante la pregunta ¿qué asignatura prefieres?:

n1- (niño)-“ostras a mí me gusta Educación física e inglés, porque mi madre tiene una academia y se me da bien y eso...Educación Física porque me gusta hacer deporte y Tito nos deja jugar con el balón y aprendemos a jugar al Vóleibol y cosas, además es bueno, castiga poco...matemáticas se me da fatal y en clase me aburro pila, puff, me duermo y todo jajajaja...”

n2-(niño)-“yo...no soporto lengua, es que odio escribir, jajaja, va se me da mal analizar y todo eso, no me gusta leer y Pilar está siempre chillando por nada...inglés no me gusta pero bueno...la que me gusta es educación física porque Tito mola, nos deja tranquilos y no nos aburrimos, está muy guay...”

n3-(niño)-“a mí me gustan poco todas jajaja, se me da mal estudiar, pero bueno estudio eh...educación física a veces, porque siempre hay líos y eso...si nos deja jugar al fútbol guay pero dice Tito que hay que aprender otros deportes...bahji...” (2GD)

Puede ratificarse que los niños están cómodos con los profesores permisivos ante sus conductas insolentes o irrespetuosas, las cuales, en muchas ocasiones, suelen dirigirse a sus compañeras o a otros niños no hegemónicos. Sin embargo, y como ya se ha mencionado con anterioridad, las niñas prefieren ambientes más estructurados donde pueden escudarse en las normas ante las conductas impertinentes y groseras de sus compañeros.

En el discurso del profesor de educación física se infiere cómo espera que niños y niñas tengan las conductas que se espera de ellas y ellos según el esquema de género. Al mismo tiempo, da por sentado cómo se comportarán los niños, es más, se sorprende, casi se inquieta ante la aparición de conductas que, en su imaginario mental, pertenecen al “otro género”. Como ya se ha expuesto en otros párrafos del presente trabajo, cuando los niños

o las niñas tienen este tipo de conductas que se pueden denominar como “alteradas”, los protagonistas son recriminados con frases tipo: “te parece normal que una niña haga eso...”, “eso no son cosas de paisano”, “no ves que ellos son nenos, pa qué te metes...”, “es una cría ¿qué quieres, hacerla llorar?...no seas burro hombre”, lo que refuerza los comportamientos estereotipados y afirma la jerarquía de género en la clase:

En clase de educación física Tito, el maestro, les propone un juego por equipos en el que deben encestar la pelota en unas cajas. Antes de empezar comenzaron las protestas por parte de algunos niños como Samuel: “jelines menudo rollo...podíamos jugar al fútbol o algo ¿no?”, pero el profesor le ignora. EL profesor les dice “venga poneros por equipos...venga pero ya...oye no [el maestro se acerca a los niños quienes estaban colocándose todos juntos] tenéis que elegir a alguna de las niñas ehj que nos conocemos y luego las dejáis solas y pierden siempre, venga o sino os coloco yo ehj”. Entonces algunos niños, “escogieron” a las niñas que ellos consideran son mejores deportistas y se “deshicieron” de algunos de sus amigos, los que ellos llaman “mantas” para que fuesen al equipo de las niñas. Durante todo el juego, como es habitual, los niños criticaban a las niñas “muévete anda”, “joer tía no vales para nada”. También el maestro les decía que se moviesen o que tenían que intentarlo, etc., los comentarios del profesor a los niños eran “oye a las niñas no se les dicen esas cosas, que son niñas, piensas que estás en el campo de fútbol”, “ayuda a tu compañera hombre, no ves que no sabe”, con las niñas muestra siempre una actitud condescendiente como si de verdad las niñas no fuesen capaces de hacer deporte. Algunas niñas van corriendo a protestar porque Alexandru y Miguel las están empujando cada vez que pasan por su lado, entonces Tito les dice “oye ya os dije que así no se trata a las niñas, ¿o no te lo dije ya?, ¿no me escuchaste? no vuelvas a empujarlas o te castigo ¿entendido?” (Extracto del diario de campo, 28/01/2014).

Si bien ya hemos revelado la pasividad del maestro de educación física respecto al comportamiento de unos y otras, es necesario recalcar que esta conducta tiene graves consecuencias puesto que contribuye, de forma evidente, al acomodamiento y mantenimiento del dualismo de género. Es frecuente que la conducta del profesor de educación física se fundamente en la estrategia de “no intervenir” o de “dejar hacer”. El problema de este tipo de actitud es que la estrategia de la no intervención acentúa que los niños y las niñas actúen según lo que se ha tipificado como adecuado para cada género.

En resumen, y teniendo en cuenta todo lo que ya se ha expuesto, la disciplina de educación física es la materia donde más claramente se solidifican los llamados órdenes de género o roles de género estereotipados en el contexto de nuestro trabajo etnográfico. Los chicos se sienten poderosos, fuertes, competitivos, pueden demostrar sus cualidades

masculinas ante otros niños no hegemónicos, sus compañeras y el profesor. Por otra parte, las niñas asumen su rol de sumisión e incompetencia en los deportes, considerados, de forma genérica, masculinos, puesto que patinar, bailar, nadar e, incluso, las artes marciales no se consideran deportes. En esta categoría únicamente se encuentran el fútbol y deportes como el rugby o aquellos juegos que permiten demostrar y exhibir la potencia física, algo prohibido para las niñas quienes, en caso de hacerlo, serán sancionadas. No solamente serán los niños y sus propias compañeras quienes penalicen a estas niñas sino que será su maestro quien la devolverá al lugar que, socialmente, le corresponde por ser una niña dentro del grupo.

Tras un tiempo en el centro se puede afirmar que los deportes que hemos denominado “masculinizantes” son los únicos que se practican, casi de forma exclusiva, en la clase de educación física. Por otro lado, pero en la línea que se está analizando, queremos aportar otra clave relevante para la investigación, ya que el profesor de educación física y la maestra tutora que les da clase de Lengua y Matemáticas coinciden en sus ideas respecto al proceso de construcción de las identidades de género. En este sentido, son frecuentes afirmaciones del tipo: *“a las nenas les gusta bailar, si las dejamos están siempre presumiendo y preparando coreografías...bueno y ellos, fútbol y fútbol y más fútbol... por eso no les dejamos jugar todos los días a fútbol en el recreo y les proponemos jugar a otras cosas, aunque terminan siempre igual...ellas a un rincón y ellos a la pista...”*, *“sí tienes razón los guajes, lo normal... el fútbol, que es lo que les gusta a ellos, las crías son distintas, les gusta estar tranquilas, bailar sí y esas cosas, alguna es más activa, pero en general...pasan bastante del deporte...”* (Extractos del diario de campo).

Si bien en los anteriores fragmentos discursivos el maestro de educación física nombra el deporte, se refiere únicamente al fútbol. Ambos docentes no parecen preocupados porque opinan que esa distinta preferencia lúdica es algo universal, que ha pasado siempre y, por tanto, imposible de modificar a través de una actuación consciente por parte de la institución escolar. En suma, y como es evidente por estas respuestas, no se toman medidas directas para trabajar sobre estas cuestiones. Se intentó dinamizar el recreo, pero no fue suficiente. Ante esta situación parece que los maestros y maestras se han resignado, dando la situación por natural o normal. En este sentido es relevante aportar las palabras de Guasch (2007) quien apunta que de acuerdo al dónde y con quién esté el niño actuará de forma diferente pudiendo, incluso, adoptar comportamientos sumisos. Algo que ocurre cuando los niños están en otras clases con maestras menos permisivas.

Otra cuestión importante son los problemas de relación que se observaron entre unos y otras y que se exponen, de forma aún más clara y evidente, en las clases de educación física. En el siguiente fragmento del diario de campo se observan estas dificultades relacionales que, sin duda, vienen construyéndose en el tiempo y se acrecientan con el paso del curso académico:

En la clase de Educación Física (el profesor Tito ya ha vuelto) Miguel protesta de forma continua, se mete con su profesor en voz alta, se niega a jugar cuando opina que éste no le está favoreciendo, no sabe perder, así que se pasó la clase sentado sin jugar y gritándoles a sus compañeras y compañeros lo mal que lo están haciendo. Jaime, es un protagonista nato, siempre se está moviendo, pidiendo a gritos la pelota, saltando...es como una linterna siempre tiene que brillar, pero de forma diferente a Miguel.

Para Alex, Sebas, Samir, Raúl, etc., el deporte también es muy interesante, el juego y la clase de educación física también les resulta importante, pero no insultan ni se meten con nadie, aunque Sebas sí utiliza las palabrotas, pero de modo discreto y no es mal perdedor. Alexandru y Miguel siempre quieren controlar el juego. Samuel termina castigado, llorando por algo que hizo en nombre de otro de sus compañeros. Alexandru pega patadas e insulta todo el tiempo que dura el juego.

Los chicos tratan a sus compañeras de tontas o inútiles y parece que a ellas les da igual, parece que no están allí o que les da igual la clase. Yaiza y Claudia se pasan la hora coqueteando, tiran el balón sin interés, no se meten en el juego...aunque Yaiza, siempre que puede, insulta a algún niño, claro que los niños son quienes empiezan a despreciarlas cada vez que cogen el balón o participan en el juego por orden del profesor. Es una niña muy presumida al tiempo que dice odiar a los chicos de su clase.

En la clase de Educación Física las niñas terminan por hacer lo que dicen sus compañeros, ellas son casi figurantes en esta clase. En un momento de la clase el profesor ante los insultos de Jaime a unas compañeras le dice: “hay que ser más caballeroso con las chicas porque son chicas”. Olaya termina llorando ante los insultos constantes de Jaime que considera que ella no está jugando bien. Jaime, una vez terminado el juego, le comenta a otros niños, buscando su apoyo, que hay niñas que juegan bien pero la mayoría escapan de la pelota y juegan fatal, además “siempre están llorando”. En esta clase ni una sola de las niñas, ni siquiera las más deportistas, mostraron interés por el juego y lo único que hicieron fue formar grupos y hablar, como si no estuviesen allí (Extracto del diario de campo, 27/02/2015).

Tras situaciones como la que se han descrito en el diario de campo, se puede ratificar lo que ya expresase Soler (2009), quien explica que las clases de educación física son un lugar clave para reproducir y acrecentar los estereotipos de género; además de colaborar

en el mantenimiento del status predominante de la masculinidad, especialmente de la hegemónica, y la inferioridad o subordinación femenina.

Sin lugar a dudas, debemos indicar que las relaciones entre niños y niñas son escasas cuando se les deja tiempo libre y no hay adultos que ejerzan de mediadores en la relación. Así, en las clases de educación física cuando se les pide que formen dos grupos o parejas, siempre están bien diferenciados los de niños y los de niñas. De forma que nunca se forman agrupaciones mixtas, hasta el punto de que el docente tiene que intervenir y mezclarles. En el siguiente extracto de campo puede entenderse esta afirmación:

En este grupo los niños y las niñas suelen estar separados. En el caso de educación física el maestro (sustituto) les pide que formen dos grupos para realizar una actividad y la clase, de forma inmediata y sin ninguna duda, se divide por sexos. El maestro se da cuenta y pregunta: “¿por qué os colocáis así?”. Entonces decide hacer algo al respecto, lo que desconcierta a niños y niñas acostumbrados a que nadie lo tenga en cuenta.

Les pide que caminen por la clase e imaginen que se encuentran con alguna persona de la clase y tienen que saludarles (les pone el ejemplo de saludar a un amigo al que hace mucho que no ven). Las niñas parecen no ser capaces de ir de una en una, al principio caminaban en grupitos o de dos en dos, el maestro les dice que de una en una, algo que no les gusta nada. Una vez que empieza el juego las niñas buscan saludar a otras niñas y les dan abrazos largos, se dan besos (algunas levantan la pierna al darse un beso como en las películas). Los niños también buscan a otros niños y se saludan con la mano o con fuertes palmadas en la espalda, con gestos bruscos e incluso algún insulto, que según ellos es normal cuando se encuentran dos chicos...El profesor les dice que ahora deben simular que se encuentran con alguien que les “cae mal”; entonces los niños empiezan a correr y perseguirse intentando pegarse. Las niñas pasan unas al lado de las otras mostrando indiferencia ante las niñas que supuestamente les caen mal. El profesor tiene que parar la clase en varias ocasiones porque los niños se embrutecen y empiezan las peleas. Incluso en este juego, niños y niñas juegan por separado, como en dos espacios diferentes.

En el segundo juego el maestro les pide que formen un círculo y giren hasta que no pare la música, entonces deben pararse y hacer algún gesto. El corro era muy curioso porque estaba totalmente dividido por un lado niñas y por otro niños, es increíble pero siempre que se les pide que se separen para una actividad la división es exacta, niños por un lado y niñas por otro, además les cuesta darse la mano entre niñas y niños, se hacen los molones y buscan excusas para soltarse. También los niños entre ellos tienen problemas para darse la mano, no están cómodos. Empiezan a girar pero no funciona porque las niñas van danzando pero los niños empiezan a tropezar unos con otros (de forma consciente) y a tirarse al suelo lo que hace difícil jugar, el maestro está desesperado. Cuando la música se para las niñas hacen

gestos “típicamente femeninos” poniendo los labios en forma de beso y gestos que imitan a las modelos o las actrices de TV. En el caso de los niños los gestos son para intentar provocar la risa del resto o simplemente sacan la lengua o ponen cuernos a un compañero. Las niñas en cualquier juego buscan la compañía de otras niñas, dos o tres son incapaces de estar separadas. Los niños también intentan evitar a las niñas y en cuanto pueden corren para separarse y volver ellas con ellas y niños con niños.

Cuando no íbamos para la clase de vuelta un grupo de niñas y yo íbamos juntas debajo de los paraguas y le pregunté a las niñas “oye ¿por qué no jugáis con los niños? Siempre os veo con las niñas” ellas, concretamente Claudia me dice: “ya te lo dijimos son unos burros, y las niñas son más divertidas...es por eso, no nos llevamos” otras niñas hacen comentarios muy parecidos “no saben jugar, solamente hacer tontadas”, “porque prefiero estar con mis amigas, no sé, lo prefiero...” (Extracto del diario de campo, 03/12/2014).

Como se destila de la narración del diario de campo el contacto físico entre los niños es siempre brusco, darse la mano entre dos chicos (algo que se les pidió en otras actividades) les resulta violento, se sienten incómodos, están deseando soltarse. Sin embargo, para las niñas es natural besarse o darse la mano, pero cuando es entre chicos y chicas todos y todas parecen estar tensos, esperando con ansiedad que termine el ejercicio para volver a sus grupos de confort. Los besos entre niños se asociaban a la homosexualidad, por lo que no se contemplaban como algo habitual entre amigos, “*son cosas de niñas*”. Todo lo relacionado con los besos trae a colación los noviazgos algo que les genera risas, nervios y algunas discusiones.

Por otro lado, las clases de educación física mientras el profesor sustituto estuvo en el centro fueron diferentes. El profesor paraba la clase cada vez que aparecían conductas agresivas o faltas de respeto entre unos y otras, parecía sentirse incómodo ante las relaciones tan deterioradas que mostraban los niños y las niñas. Los días que el profesor sustituto se encargó de las clases se hicieron juegos de equipo y el docente seleccionaba los miembros de los grupos y, pese a que el alumnado protestaba continuamente por las decisiones del maestro, al final las clases eran menos violentas y las niñas estaban contentas, al menos no protestaban, por tener que ir a la clase de educación física.

Para los niños era diferente, estaban enfadados, no les gustaba el profesor sustituto, dado que extrañaban sus privilegios habituales y, además, no podían jugar al fútbol durante las clases. Tanto las niñas como los niños sabían que su profesor habitual volvería, así que las niñas comentaban: “*las clases así molan, jugar a otras cosas y eso, además al profe no le mola que los guajes se pasen...pero bahij Tito vuelve y ya sabes...los guajes a lo suyoj*”

Lo mismo pensarían los niños hegemónicos quienes sabían que en pocos días volverían a recuperar su estatus en las clases de educación física.

3.3. Otros contextos de interacción social: patio, festivales...

El patio de recreo supone un lugar perfecto para observar la actividad libre de los niños y las niñas, su cultura lúdica, sus afinidades y también sus rechazos, el comportamiento, es decir, la forma más integral de la persona. En las interacciones que se realizan en el patio de recreo el alumnado va socializándose en muchos aspectos, también cómo no en la construcción del sistema de género (división por sexos, formas de actuación propias de cada sexo, regulación de interacciones en las personas del mismo sexo y con las del otro, etcétera).

A partir de las observaciones que se han realizado en el patio ha sido muy revelador observar cómo a través de sus juegos y sus prácticas el alumnado va normalizando las formas de interacción socialmente dominantes. Niños y niñas van aprendiendo, de forma rápida, con el paso de los meses en el centro, con quién deben interactuar, cuándo deben hacerlo y qué actividades son las que están destinadas para ellos/ellas y cuáles no.

Como ejemplo paradigmático tenemos el caso de Samir. Samir llega nuevo al aula, por lo que es un desconocido para el resto de niños y niñas. Como se pudo observar, el primer día eran las niñas quienes pretendían acaparar su atención y tenerle cerca, pero los niños de la clase se ocuparon de llevárselo a su terreno, impidiendo que en el patio de recreo pasase demasiado tiempo con las niñas. De este modo, únicamente le “estaba permitido” estar con ellas si era para coquetear, aunque no demasiado. Los niños siempre se llevaban a Samir a jugar a fútbol o le decían que se sentase en su mesa de clase: *“Sami ven a jugar anda que necesitamos un delantero”, “anda tío vamos a darle toques al balón con éstos”, “tienes sitio aquí con nosotros, ven anda que lo pasamos bien”*. El niño no ha dudado en ningún momento, sabe por su experiencia que lo mejor es estar en el “bando” correcto de la clase.

Así pues, en los momentos en los que se ha podido observar el patio de recreo durante la estancia en el centro, hemos podido llegar a conclusiones muy parecidas a aquellas que extrajimos cuando describimos el ambiente que se generaba en las clases de educación física. Así, son muy pocas las niñas que juegan con niños, si exceptuamos a quienes son denominadas “raras” porque juegan al fútbol o baloncesto con los niños y que, con el tiempo, desistirán debido a la falta de atención recibida por éstos o al rechazo manifiesto y explícito de sus iguales. Asimismo, pocos o ninguno de los niños juegan y están en el grupo de las niñas. Los encuentros entre ambos sexos son ocasionales y suelen

terminar en pelea o con algún “déjanos en paz” o insulto. En esas pocas ocasiones en que niños y niñas comparten espacios o juegos, la sensación de quien observa es la de estar ante una batalla invariable entre sexos:

En el patio de recreo, está la pista central destinada al fútbol y al baloncesto, aunque siempre está ocupada por el fútbol, donde todos los niños de la clase juegan y los gritos son continuos al igual que los conflictos, los profesores y profesoras responsables apenas intervienen para resolverlos, únicamente si los niños llegan a las manos interceden para separarles. En esta ocasión el conflicto (patadas y empujones) ha sido entre Alexandru y un niño de 5º, una de las maestras les separó y les impidió volver a jugar.

Por su parte, las niñas deambulan por el patio en grupos charlando, en ocasiones las niñas van en parejas, se sientan en algunos rincones. Dos o tres niñas de la clase juegan de forma ocasional al fútbol pero suelen salir mal paradas con algún insulto o una patada. En esta ocasión ninguna niña ha estado jugando al fútbol, Reyes e Inés están jugando con niños más pequeños al “pilla , pilla”, Judith se ha quedado en los pasillos cerca de la clase por eso no está en el patio, supongo que es el mejor sitio ya que no pertenece a ningún grupo.

Las niñas y los niños están totalmente separados también en el patio. Si pudiésemos ver el patio desde arriba podríamos ver cómo niñas y niños están en dos mundos diferentes. (Extracto del diario de campo, 15/02/2015).

De igual manera, es significativo exponer el espacio en que niños y niñas desarrollan sus actividades en el tiempo de recreo. En el caso del colegio en el que se hizo la etnografía, los niños disponen de espacios amplios y juegan a los juegos más acreditados o populares (fútbol y baloncesto). Por otro lado, las niñas tienden a replegarse en los espacios, conformando grupos lúdicos más pequeños. De forma que en el proceso de socialización las chicas remarcan su preparación para desarrollarse en espacios pequeños, íntimos (espacio privado) y para asumir una jerarquía; mientras que a los niños se les prepara para el “espacio público”, demostrando su competencia y dominio sobre el terreno lúdico. Asimismo, mientras que los juegos de las niñas llevan al recogimiento espacial, la intervención rítmica y controlada (la comba, la goma, etc.); los juegos de los niños son mucho más expansivos y acaparadores del espacio de juego.

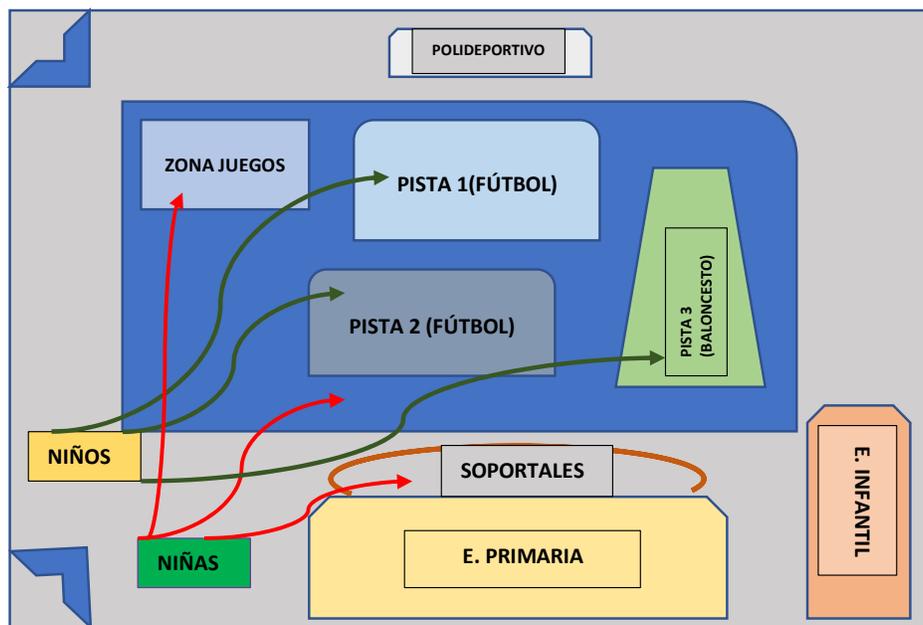
En este sentido, nuestras conclusiones son similares a las ya obtenidas por otros investigadores e investigadoras, tal y como sería el caso de los trabajos de Martínez y García (2011), y Cantó y Ruiz (2005) donde ya se apreció esa clara segregación y jerarquización en los espacios de recreo. En el siguiente fragmento del diario de campo se puede observar el tipo de espacios y juegos que los niños y las niñas practican en el centro:

En el patio de recreo los chicos, en general, están jugando al fútbol y unos 10 niños juegan al baloncesto, como cada día, en la cancha central del patio y algunos pequeños grupos de niños de menos edad, están jugando también al balón en otras partes del patio, es decir, lo ocupan casi todo con el fútbol.

Entre estos niños siempre surgen los conflictos y las peleas. Por su parte las niñas suelen estar en algunos de los laterales o rincones del patio sentadas en pequeños grupos, caminando en parejas o jugando a juegos que se inventan. Una vez a la semana tienen juegos tradicionales (cuerda, comba, balón prisionero, etc.) ante las protestas de los niños; hoy las niñas de sexto se han quedado en el pasillo del aula y no bajaron al patio “nos gusta quedarnos aquí estamos más tranquilas para charlas, aquí no nos molestan y las profes nos dejan así que...”. La diferencia por edades es interesante, ya que las niñas y los niños más pequeños sí que juegan juntos en el recreo, hoy veo a un grupo que juega al “pilla pilla” y otros al escondite, sin diferencia de sexo. Le comenté el tema a una maestra de infantil que estaba a mi lado y me afirmó con rotundidad: “ sí, sí, según van pasando de curso van dejando de querer estar juntos...los pequeños no tienen problemas pero luego ya ves...no quieren ni escuchar la idea de jugar juntos, van cambiando de gustos y ya no quieren jugar a nada de lo que se les propone...lo cierto es que va así la cosa más grandes más separados, a partir de segundo ya se nota mucho”, esta afirmación demuestra cómo es un aprendizaje progresivo de actividades según el género (Extracto del diario, 17/12/2014).

A continuación, y para visualizar de forma más adecuada el espacio de juego presentamos un croquis que recoge el espacio de recreo y que permite visualizar el distinto uso del espacio por parte de las niñas y de los niños participantes en nuestra investigación:

Figura 6. Croquis espacios niños y niñas patio de recreo en el C.P. X



Fuente: Elaboración propia.

Tras la descripción de las actividades diferenciadas que realizan los niños y las niñas en el recreo es importante volver a recalcar que la organización espacial, como ya hemos mencionado y tal y como reiteran Epstein, Kehily, Mac an Chaill y Redman (2001) o Subirats y Tomé (2007), es un aspecto a tener en cuenta respecto al género y la construcción de la identidad. Por ende, el tipo de juegos y los espacios en que se mueven niños y niñas subrayan los valores de competitividad en los niños, uso de los mejores espacios y la exaltación de su fuerza y capacidad física. Por el contrario, las niñas van asumiendo, poco a poco, su papel secundario, así como la inactividad y la falta de práctica de actividades que requieran de capacidad física.

Esta situación se ratifica si observamos, como ya se ha mencionado, la diferencia entre el alumnado de educación infantil y de educación primaria. Así a más edad menor actividad en las niñas y más arrinconadas- es normal ver a los grupos de niñas charlando sentadas o paseando sin efectuar ningún juego-, y mayor espacio y protagonismo en los juegos de los niños. Lo grave de esta situación es el bucle generacional ya que los modelos se perpetúan gracias a la imitación de las prácticas que los más pequeños visualizan en los mayores. Asimismo, del fragmento discursivo anterior puede corroborarse cómo con el paso del tiempo aumenta la segregación por géneros.

La situación que vemos en los patios de recreo puede observarse también en los festivales y actividades del colegio, donde surgen problemas cuando se pide a los niños que realicen alguna actividad que consideran “poco masculina”. Un ejemplo lo encontramos en el siguiente fragmento de nuestro diario de campo y que pertenece al ensayo de la función del día de la paz:

La maestra de música le propone al grupo realizar un baile, es entonces cuando los niños con masculinidad hegemónica se niegan a bailar e incluso a hacer representaciones teatrales. En este caso, el grupo de niños de la clase pretenden bailar Rap, Hip-Hop, algo a lo que las niñas, excepto dos de ellas (tachadas de “algo marimachos” por sus compañeras) se niegan, así que surgen los primeros conflictos. Las razones expuestas para negarse a realizar la mencionada actividad es la misma que para casi todas las negativas: “eso es cosa de chicas/chicos” “yo paso de bailar, eso que lo hagan las guajas...menudo rollo”. En esta ocasión se dejó que los chicos elaborasen una coreografía de corte rapero y ellas prefirieron hacer una obra de teatro, volviendo a separar por géneros las actividades y fomentando el dualismo de género. Queda patente la necesidad de que tanto maestros como maestras reflexionen sobre su práctica docente respecto a la situación de género y la relevancia de su papel en la construcción de las identidades de género (Extracto del diario de campo, 30/01/2015).

Efectivamente ante todo lo dicho anteriormente es preciso y urgente hacer un trabajo de formación con el profesorado. Es decir, analizar sus prácticas de trabajo en el aula y sus discursos, es algo esencial para realizar una intervención eficaz, necesaria y adecuada en la institución escolar. Se ha observado que, a partir de segundo de primaria, las diferencias entre niños y niñas crecen y las relaciones negativas entre sexos aumentan. Del mismo modo, los juegos en los recreos y otras actividades escolares favorecen estos problemas, al tiempo que perpetúan los mismos modelos de género que construyen las identidades que más tarde se representarán en la vida adulta.

LOS MARCOS DE IDENTIFICACIÓN ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES MASCULINAS Y FEMENINAS

La dinámica de la vida académica del profesorado.

- La actitud de los docentes es fundamental para la perpetuación del esquematismo del género, especialmente de las masculinidades hegemónicas.
- El profesorado es un actor de la construcción del género.
- Los niños y niñas son identidades hegemónicas que proveen un contexto escolar favorable para dar lugar a las masculinidades superiores de la escuela del género.
- La vida académica de los profesores es una actividad que se desarrolla en un espacio de interacción con los compañeros, donde se negocian y se construyen las identidades de género.
- Cuando los profesores son también padres o madres, sus roles de género se vuelven más complejos y se negocian en el espacio de la vida académica y en el espacio de la vida familiar.
- Los profesores también son actores de la construcción de las identidades de género de sus estudiantes.

Las bases de la educación física como un texto privilegiado para observar las dinámicas de género en los recreos.

- La escuela actúa como un agente reproductor de las diferencias de género.
- La educación física constituye un espacio de negociación de las identidades de género.
- Los recreos son espacios de negociación de las identidades de género.
- El texto de la educación física es un texto que negocia las identidades de género.
- La educación física es un espacio de negociación de las identidades de género.
- En la educación física se negocian las identidades de género.
- Las relaciones de género en la educación física son complejas.
- La vida académica de los profesores es una actividad que se desarrolla en un espacio de interacción con los compañeros, donde se negocian y se construyen las identidades de género.
- Cuando los profesores son también padres o madres, sus roles de género se vuelven más complejos y se negocian en el espacio de la vida académica y en el espacio de la vida familiar.
- Los profesores también son actores de la construcción de las identidades de género de sus estudiantes.

Otros contextos de interacción social.

- A través de los juegos se negocian las identidades de género.
- La educación física es un espacio de negociación de las identidades de género.
- Los recreos son espacios de negociación de las identidades de género.
- El texto de la educación física es un texto que negocia las identidades de género.
- La educación física es un espacio de negociación de las identidades de género.
- En la educación física se negocian las identidades de género.
- Las relaciones de género en la educación física son complejas.
- La vida académica de los profesores es una actividad que se desarrolla en un espacio de interacción con los compañeros, donde se negocian y se construyen las identidades de género.
- Cuando los profesores son también padres o madres, sus roles de género se vuelven más complejos y se negocian en el espacio de la vida académica y en el espacio de la vida familiar.
- Los profesores también son actores de la construcción de las identidades de género de sus estudiantes.

1
2
3

4.- A modo de conclusión

Antes de concluir con este capítulo de la tesis doctoral se quieren señalar, a modo de recapitulación, algunas de las ideas más importantes destacadas a lo largo de dicho capítulo. Así, se ha comprobado cómo la sociedad constriñe a niños y niñas dentro de unos modelos de deseabilidad para hombres y mujeres difíciles de ignorar. Por esta razón, se produce una gran contradicción entre el deseo de resistirse a los patrones de género y, al mismo tiempo, la presión por encajar en la sociedad, es decir, como explicó Davies (1994) la necesidad de acomodarse al esquema de género. Si bien, como también nos explica la autora, los niños y niñas son idealmente libres para acomodarse o resistirse, hemos comprobado que la realidad del contexto escolar particular en la que hemos realizado la etnografía provoca el desarrollo del esquematismo de género, es decir, la oposición niños/niña-hombre/mujer. La sociedad ha desarrollado una argumentación sobre el género en el que hombre y mujer están separados. Tal y como se ha podido observar, los niños y las niñas se reconocen a sí mismos como parte de alguno de los géneros, siempre en el supuesto género correcto, manteniéndose en esa categoría debido a la presión social.

Del mismo modo, las diferencias que hemos apreciado entre las masculinidades y feminidades tienen que ver con su forma de hablar, cómo se visten, los juegos y el deporte que se practica, los logros académicos y/o la música que escuchan, ya que son este tipo recursos lo que determinarán su lugar dentro del aula y su identidad, tal y como explicaba Swain (2004) y como hemos venido relatando en este estudio. Del mismo modo, los logros académicos no son, en el caso de las niñas, un factor que refuerce la feminidad, y en el caso de los niños puede ser todo lo contrario, sus compañeros pueden considerarles “empollones” y excluirles del grupo de chicos populares, lo que les obliga a tener una actitud de apatía hacia los estudios. Respecto a este criterio Renold (2001b) manifiesta que los altos logros académicos ocupan una posición no femenina dentro del aula, la razón es que se oponen a la feminidad hegemónica, algo que podemos extrapolar al género masculino.

Esta autora también afirma que, aunque la identidad de género se construye y reconstruye a través de las mencionadas prácticas discursivas y poniendo en juego distintos recursos, los niños y niñas están más cómodos asumiendo los discursos de género hegemónicos. Esta situación se da porque, como explica Alison Jones (1997), resistirse a los esquemas de género establecidos socialmente es muy difícil para los niños y las niñas, de forma que, aunque las barreras de género se pueden romper, los problemas que genera impiden que lo intenten, así como el posible éxito.

Otro de los elementos que hemos reconocido como decisivos en la construcción de las identidades de género son los citados marcos de interacción escolar. Se ha confirmado cómo modulan e interfieren en los procesos constitutivos de las identidades de género. Algunos contextos escolares permiten dar rienda suelta, e incluso fomentan, la masculinidad hegemónica más dominante, como es el caso de la clase de educación física o el patio de recreo. En estos contextos los niños se sienten cómodos y, en cierta manera, poderosos, pueden exhibir sus capacidades y se les compara de forma continua con las chicas. Por el contrario, en ese mismo espacio o situación las niñas se ven sometidas o anuladas, desarrollando el estereotipo femenino de mujer débil, sumisa y pasiva en los deportes. La clase de educación física es el lugar donde se apreciaban, de forma más clara, las prácticas de dominación y subordinación entre los sexos.

En este sentido, no podemos dejar de concluir este capítulo sin dejar de hacer mención al papel que desempeña el profesorado en todo este proceso. El profesorado desempeña un papel elemental puesto que, con su actitud ante determinados comportamientos, con su propia conducta y el discurso en el aula, promueven un tipo de contexto de interacción de género u otro. Los niños y las niñas captan, de forma evidente, qué comportamientos les reportan más beneficios y qué acciones superan los límites autorizados por sus maestros y maestras amoldándose a estas situaciones, al tiempo que se perpetúan o fortalecen los estatus femeninos y masculinos hegemónicos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se presentarán las principales conclusiones extraídas del análisis de los datos sustanciales de la investigación. Asimismo, se anotarán, de forma breve, una serie de medidas pedagógicas que se desglosan a partir de las conclusiones presentadas y que tienen como único propósito la reflexión respecto al trato de la temática de género en la práctica docente. Por último, planteamos indicaciones para futuras investigaciones relacionadas con la temática estudiada, fruto de la reflexión, así como algunas propuestas para perfeccionar el estudio que se presenta.

1. Conclusiones

Una vez presentados y analizados los datos sustanciales de la investigación, a continuación, se exponen las conclusiones derivadas de los principales resultados del estudio.

1.1. Los significados sociales que tiene ser chico o chica

Tras el análisis de los resultados obtenidos se debe concluir que los niños y las niñas del C.P. X, se encaminaban al discurso estereotipado y a la predominancia de personalidades acomodadas al patrón de género socialmente establecido. De este modo, los resultados de la investigación realizada apoyan sustancialmente las posiciones de Emma Renold (2000) quien, en su investigación en el contexto de la educación primaria en Gran Bretaña, también concluyó las dificultades de niños y niñas para resistirse a las categorías de género y la asunción de estereotipos por parte de ellos y ellas. Además, el rol de niño y de niña estaba marcado en su imaginario, un imaginario que se había construido a lo largo de los años y que configuraba un conocimiento acerca de cómo debía comportarse un niño y cómo debía de hacerlo una niña.

No obstante, y pese a esta notoria acomodación a los patrones de género que era dominante en la escuela estudiada, también se encontraron algunos casos de niños y niñas, especialmente niñas, que manifestaban en su comportamiento algunos patrones contrahegemónicos. Tal era el caso el caso de Inés o Reyes quienes, pese a no estar totalmente fuera de los patrones de género establecidos, sí poseían una feminidad diferente a la hegemónica dominante. Ambas niñas eran buenas deportistas y no se vestían ni se peinaban a la moda, además, no formaban parte del grupo de chicas “guays” de la clase, tal y como se encontró también en otras investigaciones como las de Theberge (2000) en relación a las niñas deportistas, o la de Tomasini y Bertarelli (2014) donde se explican las consecuencias sociales que sufren estas niñas que desarrollan feminidades diferentes a las hegemónicas.

En el caso de los chicos de nuestro estudio éstos tenían, en palabras de Talbot y Quayle (2010), “mayor carga hegemónica”. Swain (2002a) también habla de la posibilidad de la presencia de masculinidades alternativas en la escuela, pero en el caso de nuestra investigación los niños no destacaban por esa alternatividad, puesto que, por ejemplo, los buenos estudiantes como Raúl realizaban actividades masculinizantes (fútbol) para compensar y encajar, pues de no comportarse así estarían marginados y excluidos (Renold, 2001a, 2004).

A continuación, perfilamos, de forma más precisa, algunas conclusiones obtenidas respecto al significado que unos y otras atribuyen al género y al hecho de ser chicos o chicas.

❖ ***Los niños y las niñas como habitantes de dos mundos paralelos e irreconciliables***

De forma similar a otras investigaciones como Lomas (2004, 2008), Ceballos (2010), Swain (2003) o Davies (1993), en el curso 6º de primaria del C.P. X, ser masculino o femenina pasaba, necesariamente, por oponerse al otro género. De modo que ser antagonistas se convertía en un patrón básico que determinaba las relaciones entre unos y otras. Asimismo, la existencia de estos dos mundos paralelos, que en raras ocasiones “llegaban a tocarse” era, claramente alentado, con o sin intención, por el profesorado a través de sus actitudes y sus discursos (Browne y France, 1988, Davies, 1994, Gee, 1990; Jackson, 2010; Rodríguez, 2003).

❖ ***La heteronormatividad como elemento diferenciador***

En relación a este punto, nuestra investigación concluye que los niños y las niñas asociaban la homosexualidad como la forma principal de desviación del género socialmente asignado, es decir, no se concebía un chico gay masculino ni una niña lesbiana femenina. Es más, niños con comportamientos “afeminados” o niñas “masculinas” eran tachados, de forma inmediata, de homosexuales. Por tanto, para los niños y niñas de nuestro estudio, las personas homosexuales habían dejado de ser chicos y chicas según su sexo porque habían asumido el rol opuesto.

Como aseveran Allan (2009) o Renold (2000) para ser una verdadera niña se ha de ser heterosexual y esto conlleva parecer físicamente una niña y comportarse como tal. De este modo, las chicas que no muestran interés por la moda o por los chicos se tornaban diferentes o masculinas, dejando de estar dentro de la feminidad hegemónica. Son chicas que rompen con el estereotipo clásico de mujer y pasan a ser tomboys o marimachos, en palabras de Paechter (2010). De igual manera Swain (2003b), también habla de cómo los chicos feminizan a los niños de masculinidad subordinada, recordándoles que han

“perdido” su derecho a ser masculinos. En este sentido, y como explica Ceballos (2012), la masculinidad se orquestaba en confrontación directa con la homosexualidad porque la masculinidad y, en nuestro caso también quedaba claro que la feminidad, era para los niños y las niñas únicamente heterosexual.

Asimismo, en nuestro estudio también se confirma el principio expuesto por autores como Montesinos (2002), Ceballos (2012), Cortés (2004) o Lomas (2008), en el que se afirma que los estudiantes consideran la homosexualidad y la feminidad como parte del mismo plano, ya que la masculinidad hegemónica se construye en oposición a ambas.

Así pues, se ha determinado que la fuerza del estereotipo es muy potente, los niños y las niñas de nuestro estudio no se planteaban otras formas de feminidad o masculinidad, a lo sumo versiones algo edulcoradas de aquellas que eran propuestas desde el marco sociocultural en el que se movían. No les gustaba enfrentarse a cambios respecto a la identidad de género. Por tanto, para explicar por qué algo o alguien era femenino o masculino acudían a la normalidad, a “eso es lo normal”, dando por sentado que las cosas debían ser así, especialmente en los aspectos vinculados a la heteronormatividad.

Además, se debe comentar que, al mismo tiempo, estos niños y niñas asumían y aprendían comportamientos de orientación afectivo-sexual únicamente heterosexual, tal y como les dictaba su contexto. De modo que se pudo comprobar que en el aula no se hablaba de homosexualidad, parejas o familias homosexuales, al tiempo que los profesionales de la educación daban por sentado un único tipo de relaciones sexuales y de identidades.

Respecto a este punto, tampoco se puede dejar pasar la corroborada idea de que, en el caso de las niñas, la influencia de la heterofeminidad dominante tiene que ver, como ya asumió Kehily (2012), con la sexualización del cuerpo femenino como característica de la cultura consumista abusiva que se extiende a través de la publicidad y el marketing. En este contexto, nuestro estudio confirma que es complicado que las niñas puedan escapar de un discurso heteronormativo que les es transmitido desde diferentes agentes de socialización.

En relación a las niñas se confirman las aportaciones de Kosciw, Greytak, Diaz y Bartkiewicz (2010) sobre niñas lesbianas o transexuales que sufren experiencias de acoso y discriminación en la escuela. En el caso de nuestro estudio, no había niñas lesbianas o transexuales en la clase, pero aquellas que se desviaban del ideal hegemónico eran percibidas y categorizadas como “marimacho” por el resto de sus compañeros y compañeras, siendo insultadas. Estas situaciones se producían porque esas niñas no estaban dentro de la norma de la heteronormatividad, simplemente ante la sospecha de desviación o conducta poco convencional, especialmente las niñas despreciaban a sus

compañeras con insultos despectivos, hablando mal de ellas a sus espaldas, algo que producía situaciones de exclusión del grupo y marginalidad, tal y como anticipaban los estudios de autores como Bontempo y D'Augelli (2000), Kosciw y Díaz (2006), Fineran (2001), Pearson, Muller y Wilkinson (2007), Ueno (2005) o Russell, Seif y Truong (2001).

En el caso de los chicos de nuestro estudio, éstos utilizaban los calificativos “gay” o “marica”, en cuanto una conducta o actividad no estaba dentro de la norma de la masculinidad, pero además un chico masculino debía de ser heterosexual, así Mandel y Shakeshaft (2000) afirman que la heterosexualidad es la condición inalterable de la masculinidad hegemónica. Tal y como explicó Francis (2010) los chicos que son diferentes (cerebritos, no juegan al fútbol, son amanerados...) tienen mayor peligro de sufrir homofobia y bullying ya que son tachados de parias y son los llamados “maricones” en clase. También Ceballos (2010) tras su investigación explicó que la masculinidad se forma antagónicamente frente a cualquier rasgo asociado a la feminidad u homosexualidad. En este sentido son esclarecedoras las palabras de Lomas (2004) para quien, según el estereotipo de género masculino asumido por los niños, lo que caracteriza a un homosexual es su ausencia de virilidad y, por tanto, su afeminamiento. Y como se puede intuir por lo dicho anteriormente, lo femenino se convierte así en el enemigo interior que hay que combatir si uno no desea verse asimilado a una mujer y, por tanto, no ser (mal)tratado como tal.

Ante estas situaciones no es extraño que el profesorado afirmase que nunca había tenido ningún caso de homosexualidad en las aulas, puesto que niños y niñas temen mostrar su verdadera identidad sexual dado que tiene un alto coste social. Así pues, este estudio corrobora las palabras de Robinson (2005) quien explica que la escuela, como ya se ha venido mostrando, es una institución disciplinaria que regula, vigila y controla los cuerpos y las identidades desde la norma heterosexual.

Por tanto, se confirma que el C.P. X, está dentro de ese grupo de centros escolares en donde se asume y naturaliza la idea hegemónica de que ser niño y niña conlleva ser obligatoriamente heterosexual, tal y como explicaron Epstein y Johnson (1994). Tal norma, ya la expusieron Aguirre Sáez de Eguilaz (2011) e implica que los centros educativos alimentan el esquematismo de género.

❖ ***¿Cómo son las relaciones intergéneros?***

De forma similar a otras investigaciones como las realizadas por Aguirre Sáez de Eguilaz (2011), Lowe (1998), Francis (1997b) o Lees (1993), se puede aseverar que las interacciones entre sexos son casi inexistentes o cuando se producen son inadecuadas llegando a ser violentas (insultos, patadas, empujones...). En la escuela estaban establecidas jerarquías de género que eran de gran relevancia en las interrelaciones sociales y, consecuentemente, en la construcción de las identidades de género ya que eran asumidas por la mayoría de los discentes como “normales”, “lo que debe ser”.

Es importante exponer que, como ya argumentaba Hauge (2009), en la lucha de las niñas y los niños por construir una apropiada feminidad/masculinidad heterosexual su relación con el otro sexo se va viendo afectada. De modo que cuando niños y niñas estaban cursando los primeros años de primaria jugaban juntos de forma habitual; sin embargo, esta relación se va distanciando gradualmente hasta ser casi nula cuando llegan a sexto de primaria.

En suma, el grupo de iguales estaba claramente diferenciado por género y jugaba un papel fundamental en esta clase porque actuaba como eje vertebrador en la construcción de sus identidades. Adler, Kless y Adler (1992) ya explicaron que ‘having someone as a friend is a form of power’, es decir, tener a alguien como amigo o amiga es una forma de poder. Del mismo modo, no tener amigos era algo traumático para niños y niñas, así que la sumisión al grupo, que estaba diferenciado además por la categoría género, era casi una constante. Es decir, la impopularidad y el aislamiento social podían tener graves consecuencias como el “bullying” que se percibió claramente que se realizaba sobre Judith.

1.2. La construcción de las feminidades y las masculinidades en el contexto escolar

Es importante, antes de desarrollar las principales conclusiones sobre este apartado, evidenciar que es conveniente hacer una reflexión profunda sobre el papel de la socialización en la construcción de las identidades de género, siendo necesario centrar la atención en los valores y las expectativas que la cultura social y escolar están imprimiendo en los niños y las niñas que no son otros que los de los roles esquemáticamente establecidos para cada sexo. Como ejemplo, la advertencia que nos hacen algunos autores y autoras como Cowie (2000) o Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001) quienes relacionan los estereotipos de género con la idea que tienen algunos chicos y chicas de que la masculinidad ha de ser controladora y violenta.

❖ ***Identidades feminidades en la escuela***

De forma similar a otras investigaciones (Allan, 2009; Read, 2008; Rodríguez y Ramírez, 2010; Susinos, Calvo y Rojas, 2009; Tomasini y Bertarelli, 2014), en nuestro estudio se destaca claramente que había algunas niñas que se adecuaban al patrón de feminidad hegemónica. No obstante, había dos tipos distintos de feminidad hegemónica. En primer lugar, Yaiza quien hacía gala de una feminidad hegemónica prototípica, una niña pendiente de la moda, los peinados, a la que le gustaba bailar, cantar, hablar de chicos en los recreos, etc., una niña que buscaba el protagonismo y la atención de sus compañeras quienes no la dejaban sola e intentaban imitarla, gozando de gran popularidad. Por otro lado, estaba María, una niña a quien le otorgaba popularidad el grupo clase, ella no buscaba ese protagonismo, pero por sus características físicas y su actitud “hiperfemenina” sus compañeras la idolatraban en todo momento.

Asimismo, y del mismo modo que otras investigaciones realizadas en el contexto anglosajón como las efectuadas, entre otros, por Francis (2010), Theberge (2000), Kehily, Mac an Ghail, Epstein y Readman (2002) o Krasten (2003), en nuestro estudio también se constató la existencia de otras feminidades. Así, dentro del grupo de niñas del aula aparecieron feminidades diferentes a la hegemónica que ocupaban posiciones jerárquicas distintas.

En primer lugar, estaban las niñas con una feminidad sumisa/subordinada. Este tipo de feminidad era ostentada por aquellas niñas que aspiraban al ejercicio de la feminidad hegemónica pero que no tenían recursos suficientes para lograr esta categoría. Por esta razón, intentaban imitar a las niñas que sí ostentaban este tipo de feminidad, las seguían, las apoyaban y no se separaban de ellas.

En segundo lugar, debemos mencionar a las niñas que ostentaban una feminidad invisible. Estas niñas pasaban totalmente desapercibidas en el aula, simplemente hacían “bulto” en los grupos, pero parecían estar conformes con su posición y seguían las características del esquema de género establecido para ellas.

Finalmente, la feminidad despreciada caracterizaba a aquellas niñas que estaban excluidas, socialmente anuladas. En el caso de nuestro grupo se observó un único caso, pero de cariz claramente preocupante. Esta niña se sometía a las burlas y las iras de niños y niñas, además se la ignoraba por completo tanto dentro como fuera del aula.

En todo caso, podemos afirmar que de nuestro estudio se confirma que, en el caso de las niñas, el cuerpo y la apariencia física son de gran relevancia en la construcción de la feminidad en el contexto escolar. Los resultados de la investigación confirman las

conclusiones de Bárbara Read (2008), en los que se explica cómo las niñas siguen unos modelos que muestran una feminidad dominante y poderosa (cantantes, actrices, bloggers...), pero esos modelos les enseñan que para conseguir ese poder deben tener determinadas actitudes como la pasividad, el atractivo físico o una adecuada apariencia física. Por tanto, si las niñas desean popularidad en la escuela deben tener esas características.

Así pues, se ha comprobado cómo la belleza y el atractivo físico en general (ropa, pelo, cuerpo...) determinaban la jerarquía de género en nuestra aula, de acuerdo a las normas de la cultura dominante. Se confirman así los resultados de los trabajos de Jackson (2006), Renold (2000), Currie, Kelly y Pomerantz (2007), quienes alegan que las chicas invierten mucho tiempo, dinero y energía para ser consideradas heterosexualmente atractivas. Extrapolado a la escuela donde hemos hecho la etnografía, las niñas despreciaban a quienes no seguían el canon de belleza o las tendencias de moda, al tiempo que se admiraba e idolatraba a las niñas “guays” que estaban dentro del canon estético.

Asimismo, se debe indicar que en el caso de niñas que no seguían la moda “femenina” o que se comportaban de forma poco convencional según lo esperado para su sexo, eran consideradas por sus pares como fuertemente masculinas (marimachos). Tal y como afirma Ceballos (2012), se puede concluir que los niños asocian la masculinidad con características y atributos físicos ligados a esquema de género masculino; en cambio, la feminidad es descifrada a partir de componentes emocionales y estéticos.

Finalmente, debemos indicar que para las niñas de 6º de primaria, se ha comprobado, tal y como ya explicó Renold (2001b), el paradójico proceso y la subjetividad de los éxitos académicos y cómo negocian su identidad de género como “chicas” y el aprendizaje como alumnas. Este era un proceso lleno de tensiones y contradicciones que hacen casi imposible desarrollarse académicamente y desarrollar su feminidad, como ya explicó Walkerdine (1989). La familia, el profesorado e incluso los chicos esperaban de las niñas que fueran estudiosas y aplicadas, pero, por otro lado, ser demasiado “lista” suponía para sus compañeras ser poco femenina.

❖ *Identidades masculinas en la escuela*

En primer lugar, debemos destacar el papel preponderante que tenía, en la clase donde se realizó la etnografía, la masculinidad hegemónica pues ésta se encontraba en la cúspide de la jerarquía de género. Los atributos de la masculinidad hegemónica en la escuela en la que se realizó el estudio eran muy claros y similares a los encontrados en otras investigaciones de carácter internacional, tal y como veremos a continuación.

Este tipo de masculinidad era dominante dentro del aula y la estrategia principal de adquisición de status era el deporte, en concreto el fútbol, y todo el imaginario cultural vinculado a éste. De este modo, estos niños eran buenos jugadores de fútbol. En este sentido, Garay, Vizcarra y Ugalde (2017) ya advertían de su importancia afirmando que no es un simple juego. Asimismo, diversos estudios (Epstein, Kehily, Mac an Ghail y Redman, 2001; Renold, 1997; Swain, 2001, 2002b, 2003a, 2004) indicaron que el deporte, y específicamente el fútbol, es la forma que tienen los niños de demostrar su fuerza y resistencia corporal, la cual entienden como masculinizante.

Asociado al deporte, un atributo importante que ostentaban los niños de la clase con masculinidad hegemónica era la ostentación del cuerpo ágil, diestro físicamente y delgado. En esta misma línea, Morris (2008) también afirma que la expresión de la masculinidad hegemónica se realiza en términos físicos por encima de los intelectuales, algo que el presente estudio también confirma. Así pues, el cuerpo en relación con la construcción de la masculinidad es, confirmando las conclusiones de Swain (2001, 2003a, 2003b, 2004), uno de los recursos más importantes, ya que representa la principal forma de generar identidad dado que es un símbolo social (fuerza, músculo, rudeza, agilidad, destreza).

Asimismo, los niños de la clase que ostentaban una masculinidad hegemónica, en su mayoría, debían parecer despreocupados, sin interés respecto a la tarea y el trabajo escolar. Al mismo tiempo, algún niño que obtenía buenos resultados académicos buscaba otros recursos masculinizantes, concretamente el fútbol, para compensar el interés académico. Como ya explicaron Renold (2001a) y Francis (2010), a los niños de la clase no les gustan los “empollones” o “cerebritos” ya que parecen ser una amenaza para la masculinidad hegemónica, mostrando una conducta inapropiada para su género.

Igualmente, estos niños buscaban el protagonismo constantemente utilizando, para ello, la conducta disruptiva. Asimismo, en nuestra investigación se comprobó cómo los niños construían y confirmaban su masculinidad hegemónica y dominante dentro del aula a través de la burla, el insulto y el acoso verbal, que actuaban como estrategia recurrente para mantener el orden social de género existente. Dalley-Trim (2007) denomina estas conductas como “actuaciones humorísticas”, mientras que Huuki, Manninen y Sunnari (2010) hablan de “violencia divertida”. En todo caso, el fin último es monopolizar, de forma disruptiva, las actuaciones del aula, las conversaciones y los espacios de recreo, actuando como forma de reforzar los discursos de masculinidad hegemónica.

Además, debemos indicar que este tipo de masculinidad tiene la característica de ser opresora, tirana con el resto de los niños menos dominantes o diferentes, son considerados populares y destacan sobre el resto de niños, e incluso sobre las niñas populares. Como concluyera Ceballos (2010) los niños materializan las posiciones de los escolares en la jerarquía masculina a través de un sistema de posición subordinados-hegemónicos.

De forma similar a otros estudios (Ceballos, 2012; Morris, 2008; Parker, 1996; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Renold, 2000, 2001a, 2004; Swain, 2002a, 2002b, 2003b, 2004, 2006), en el aula donde se realizó la etnografía también se observaron otros tipos de masculinidad. Así, dentro del grupo de chicos encontramos masculinidades alternativas, edulcoradas o bien simplemente menos marcadas. En primer lugar, estaba la masculinidad pretendiente. Este tipo de masculinidad era asumida por aquellos niños que hacían cualquier cosa para intentar parecerse, igualarse y formar parte del grupo de niños con masculinidad hegemónica.

En segundo lugar, debemos señalar la masculinidad subordinada. Estos alumnos no querían tener problemas con sus compañeros hegemónicos, les reían las gracias, los acompañaban en sus trastadas y manifestaban una clara subordinación respecto a la masculinidad hegemónica, temiendo sus burlas o el desprecio.

Finalmente, la masculinidad invisible era ostensible en aquellos alumnos que parecían no estar dentro del aula, no pertenecían a ningún grupo concreto, no parecían resistirse a la hegemonía de género, estaban de acuerdo con sus características, pero tampoco podían encajar en esta categoría porque no tenían los recursos sociales, deportivos, físicos, etcétera, necesarios para ostentar este tipo de masculinidad.

❖ ***Las dinámicas de relación en el aula desde las distintas feminidades y masculinidades***

Asimismo, en el aula de 6º de primaria del C.P. X la jerarquía de género determinaba las relaciones sociales y las dinámicas de poder entre niños y niñas. De igual manera, la relación entre niños y niñas estaba construida de forma negativa debido a la perpetuidad de los valores procedentes de los modelos más aceptados y enraizados dentro de nuestra sociedad.

En este sentido, se reafirman las conclusiones de Lowe (1998) quien considera que es el poder el problema central de las malas relaciones y las dinámicas que se establecen entre los chicos y las chicas. También corroboramos las tesis de Paechter (1996), quien explica que el poder se entiende como la aceptación por “sentido común” de las dinámicas en las relaciones de la vida diaria entre mujeres y hombres, inherente a toda la actividad

social como parte inmodificable de nuestra existencia, lo que los niños y niñas consideran como “lo normal”.

Otro aspecto relevante, y que ya se ha comentado anteriormente, es que hemos descubierto es el “deseo de ser” se impone de un modo determinante al “ser”, siendo los ejes conductores de la conducta los constreñimientos sociales, el miedo al ridículo y el deseo de adecuarse a la autoridad y aprobación de los adultos. En este sentido, es necesario recalcar, como ya explicamos en relación a las diferentes identidades de género, que algunos de los niños y niñas de la clase pasaban absolutamente desapercibidos, son los que se han denominado en el estudio como alumnado invisible tanto para el grupo clase como para el profesorado.

1.3. Los marcos de interacción escolares y la construcción de las identidades femeninas y masculinas

A través de nuestro estudio, se ha confirmado cómo los marcos de interacción escolares modulan e interfieren en los procesos constitutivos de las identidades de género. En el caso del C.P. X, algunos contextos escolares permitían dar rienda suelta, e incluso fomentaban, el ejercicio de la masculinidad hegemónica más dominante, como era el caso de la clase de educación física o el patio de recreo (véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Parker, 1996; Renold, 1997; Soler, 2009; Swain, 2001, 2003a). En ambos espacios los juegos y otras actividades auspiciaban problemas de relación y comunicación entre géneros, perpetuando los mismos modelos de género que construyen las identidades que más tarde se representarán en la vida adulta.

En los contextos escolares descritos en la presente investigación los niños se sentían cómodos y, en cierta manera, poderosos, porque podían exhibir sus capacidades y se les comparaba, de forma continua, con las chicas. Por el contrario, en ese mismo espacio o situación las niñas se veían sometidas o anuladas, desarrollando el estereotipo femenino de mujer débil, sumisa y pasiva en los deportes, tal y como explicó Rodríguez (2003).

Se hace imprescindible señalar que, tras el análisis de resultados, se llega a la conclusión de la inminente necesidad de desarrollar un trabajo de formación con el profesorado apoyando la teoría expuesta por autores y autoras como Garay, Vizcarra y Ugalde (2017). Es decir, es preciso analizar sus prácticas de trabajo en el aula y sus discursos para conseguir una intervención eficaz dentro de las instituciones escolares. A continuación, explicamos brevemente algunas conclusiones importantes de nuestro estudio respecto a este tópico de investigación.

❖ *La dinámica del aula y la actitud del profesorado*

De forma similar a otros estudios (Eribon, 2001; Gee, 1990; Jackson, 2010; Maroto, 2006), la principal conclusión obtenida en este apartado es que el esquematismo de género, especialmente de la masculinidad hegemónica, modula la dinámica de aula. En el mismo sentido, el profesorado parecía estar de acuerdo, cómodos y cómodas con los roles de género establecidos para cada sexo. Así se argumentó que era lo natural, lo de siempre, lo normal. De igual manera, los niños y las niñas con identidades de género hegemónicas aprovechaban los contextos escolares favorables, en el caso de los niños la clase de educación física o el recreo, para dar muestras de su superioridad o idoneidad de género.

De este modo, en el estudio confirmamos la aseveración de Davies (1994) y Walkerdine (1990), quienes explican que el aprendizaje de género está en constante desarrollo y cada día los niños y las niñas deben interpretar los mensajes que se producen a su alrededor. En este sentido, los maestros y maestras están a su lado de forma activa y constante, desempeñando un papel fundamental en el proceso de construcción de sus identidades de género.

Por esta razón, la actitud conformista y pasiva de maestros y maestras, ante la actitud agresiva y disruptiva que manifestaban algunos de los niños con masculinidad hegemónica y algunos de sus acólitos, era algo realmente preocupante a nuestro modo de ver. Hemos de ser conscientes de que cuando no se corrigen los comportamientos abusivos o disruptivos en el aula, éstos aumentan exponencialmente aflorando las desigualdades, las burlas y los abusos de poder.

Respecto a la actitud del profesorado, también debemos de resaltar la falta de opciones que ofrecían al alumnado para que potenciase un comportamiento alternativo. Es más, en el caso de nuestra etnografía el profesorado mantenía e impulsaba los comportamientos impuestos por el discurso de género establecido por la sociedad para cada uno de los sexos.

Como explicó Ceballos (2010), debemos concluir que los educadores y educadoras, en su día a día, pueden apoyar o rechazar ciertas conductas o actitudes de los alumnos y alumnas, potenciando una masculinidad o feminidad específica. El cuerpo docente puede participar, y es partícipe, en la modelación de un determinado criterio sobre ser hombre o mujer, reforzando determinados comportamientos estereotipados, y acentuando las diferencias en torno al género.

❖ ***La clase de Educación Física como contexto privilegiado para observar las dinámicas de poder entre los géneros***

En el caso de nuestro estudio, la clase de educación física fue el lugar donde se apreciaron, de forma más clara, las prácticas de dominación y subordinación entre los sexos. De forma similar al estudio de Epstein, Kehily, Mac an Ghail y Redman (2001), los niños consideraban que algunos deportes y espacios estaban reservados solo para ellos, protestando por tener que compartirlo con las niñas. Algunos autores y autoras advierten de la discriminación a la que se ven sometidas las niñas respecto al juego y la perpetuación de los estereotipos de género que algunos deportes generan (Renold, 1997; Rodríguez y García, 2009; Skelton, 2000; Wohlwend, 2012). Situación que fue claramente corroborada y contrastada en nuestra etnografía.

Por su parte, la clase de Educación Física ofrecía un espacio estratégico en la conformación de las identidades femeninas y masculinas, siendo un lugar donde crecían las interacciones desiguales y se incrementaban las relaciones de poder inter e intra géneros. Por otro lado, el trato diferenciado para niños y niñas era evidente y contribuía a la reproducción de conductas propias de los estereotipos de género: niñas pasivas, sin interés en el deporte, además de torpes; y niños dinámicos, dispuestos y con habilidades deportivas. En otras palabras, en educación física se acrecentaban sus diferencias de forma peyorativa y las malas relaciones que tenían entre ellos y ellas se reafirmaban a través de las peleas y los insultos, ante la clara conformidad del maestro. En este caso, la actitud pasiva tenía consecuencias graves puesto que contribuía al incremento de las malas relaciones y a las ideas negativas que cada sexo tenía del otro, al tiempo que ratificaba los estereotipos y la acomodación y mantenimiento de los dualismos de género. Los órdenes de género estereotipados se solidificaban en la clase de Educación física del C.P. X.

En suma, como se viene recalando en este apartado de conclusiones, se hace evidente que la escuela actúa como agente reproductor de las diferencias entre niños y niñas, estando muy lejos de ser un agente de cambio y transformación social.

❖ ***Otros contextos de interacción social en el centro escolar***

En el contexto del C.P. X, las prácticas socialmente dominantes de interacción se consolidaban y normalizaban a través de las prácticas de juego. Quizá por esta razón eran pocas las niñas de la clase que jugaban junto con los niños y aquellas que lo hacían nunca estaban en igualdad de condiciones y eran denominadas como “raras” o “marimachos”. Al mismo tiempo, no se observó a ningún niño jugando o acoplándose a los juegos de las niñas.

En este colegio los niños disponían de espacios amplios y jugaban a los juegos más acreditados o populares para su sexo, sobresaliendo el fútbol como elemento masculinizante por excelencia (véase también Garay, Vizcarra y Ugalde, 2017; Rodríguez y García, 2009; Subirats y Tomé, 2007). Por su parte, las niñas tendían a replegarse en los espacios pequeños e íntimos, conformando grupos de juego de entre dos y cuatro niñas. De este modo, hemos corroborado las conclusiones de Bonal y Tomé (1996) y las de Read (2008) quienes afirman que los chicos suelen formar grupos de amigos bastante numerosos, mientras que las niñas acostumbran a formar parte de pequeños grupos e, incluso, formar parejas. Además, respecto al uso desigual de los espacios, corroboramos la afirmación de Subirats y Tomé (2007), ya que se ha comprobado cómo, efectivamente, la utilización de los espacios escolares por parte de las niñas y los niños, fundamentalmente en el patio escolar, es diferente. Así pues, desde la postura de la “ideal” construcción de la feminidad hegemónica se argumenta que las chicas en el grupo son más pasivas y poco competitivas, reforzando los comportamientos de acomodación al rol femenino hegemónico.

Las situaciones descritas pudieron observarse tanto en los patios de recreo como en cualquier otra actividad del colegio, puesto que los niños siempre oponían resistencia cuando se les pedía que realizasen actividades que ellos habían aprendido que eran “poco masculinas o femeninas”.

2. Sugerencias para la intervención en los centros escolares

En este apartado, y tras desarrollar las conclusiones, expondremos unas breves recomendaciones en materia de género a tener en cuenta en los centros escolares.

I. En primer lugar, debemos indicar que *es preciso que el profesorado reciba formación en materia de género* (Rodríguez, 2003, 2006). De este modo, es preciso educar a los docentes para que sean conscientes de su papel relevante como modelos de conducta para el alumnado. De modo que dicha formación debería dotar al profesorado de la capacidad de ser crítico con sus expresiones y pensamientos sobre género, ayudándole a que entienda y reflexione sobre la influencia que tienen los roles de género establecidos por la sociedad en el alumnado y en sí mismos (discurso, comportamientos, actitudes, ideario...).

Además, esta actitud crítica le permitiría crear contextos de interacción adecuados y adaptados a la idea de que existen diferentes feminidades y masculinidades. En suma, el profesorado debería ser consciente de su significativa posición en las aulas para tratar los temas de género, huyendo de los estereotipos y evitando potenciar y alentar las conductas

de feminidad y masculinidad hegemónica como únicas formas de identidad de género, algo que es limitante en cuanto a desarrollo personal del alumnado. En suma, el profesorado de primaria debe ser capaz de entender que el género se construye y la escuela es uno de sus principales contextos de influencia; por tanto, los futuros problemas de género deben empezar a solucionarse en las escuelas.

Asimismo, debemos señalar que no podemos tener éxito si no dotamos a maestros y maestras de instrumentos pedagógicos que les permitan que su discurso, sus actividades de aula, espacios escolares, materiales, etc., eviten perpetuar los modelos estereotipados de género, así como la heteronormatividad y la consecuente homofobia y sexismo. Esto es imprescindible porque muchos de ellos y ellas ni siquiera saben que están siendo sexistas, por tanto, el primer paso es tomar conciencia y conocer alternativas a esa conducta a eliminar (“aprender a hacer” y “aprender a ser”). En este sentido sería importante ayudar al profesorado a que se dé cuenta de los procesos implicados en las dinámicas de relación con su alumnado, reflexionando sobre a qué niños o niñas le damos la palabra, a quiénes prestamos más atención, cómo recriminamos las malas conductas de niños y niñas, qué expectativas tenemos para unos y otras, etc.

II. En segundo lugar, y una vez que el profesorado está formado y con una mayor conciencia de género, sería conveniente *elaborar un Proyecto Educativo de Centro con una estrategia coeducativa clara y precisa* que implique a toda la comunidad educativa, así como la *creación de una Comisión por la igualdad de género en el Consejo Escolar* que pueda velar para que se pongan en marcha las medidas adoptadas. Además, dentro del Proyecto Educativo de Centro se hace decisivo elaborar programas integrales de prevención de todo tipo de violencia, incluyendo claramente la violencia de género. El rechazo a la violencia (verbal, física, de género, psicológica a través del aislamiento social, etc.) debe basarse en el respeto y el rechazo absoluto de las formas violentas de resolución de conflictos, proponiendo alternativas que deben figurar en ese documento. Hemos de ser conscientes que estos programas solamente funcionarán si toda la comunidad educativa está de acuerdo y colabora con estas medidas, para ello debe entenderse la importancia de los talleres previos de formación y concienciación docente.

III. Una parte importante de estas medidas requiere *la implicación de las familias*, de modo que sería conveniente ofrecerles un discurso claro respecto a la importancia de las distintas medidas que el centro educativo vaya adoptando respecto al fomento de la igualdad de género, reforzando siempre la necesidad de su colaboración para lograrlo. En este sentido, podría ser necesario realizar talleres de formación para las familias

que, al tiempo que ayuden a reforzar el deseado vínculo entre escuela y familia, permitan que ambas instituciones mantengan un mismo mensaje, claro y rotundo, respecto al tema que nos ocupa.

IV. Una de las conclusiones fundamentales de nuestro estudio ha sido el continuo enfrentamiento, por razones de sexo, entre niños y niñas. Por esta razón, debemos indicar la necesidad de que *dentro de cada aula exista un protocolo de resolución de conflictos violentos elaborado, con la colaboración y el consenso de los niños y las niñas, desde una pedagogía de género*. En este proceso es fundamental implicar al alumnado pues no debemos olvidar que deben ser sujetos activos en la construcción de relaciones de género sanas, no fundadas en la violencia. Se hace necesario, para tomar buenas medidas de actuación, reflexionar sobre por qué surgen los problemas entre niños y niñas, qué los provoca y qué los mantiene (contextos, actividades, discursos, actitud del profesorado, etc.)

Sobre este punto debemos mencionar que en este estudio se ha corroborado la relevancia que tiene el grupo de iguales. Por esta razón, sería importante establecer dinámicas en las que utilicemos esa fuerza para que sea el propio grupo quien modifique la conducta del “tirano/tirana”, evitando que sean cómplices de las conductas agresivas o violentas. En relación con lo expuesto, destacar el papel de la coeducación sentimental, emocional y sexual, algo fundamental en la construcción de identidades, así como de la autoestima de niños y niñas.

V. Otra propuesta pedagógica interesante es la de *eliminar los contenidos sexistas de libros de texto, lecturas habituales, etc.* Si esto no fuese posible, una estrategia educativa que puede dar juego sería *analizar con el grupo clase estos contenidos desde la perspectiva de género*, donde deban reflexionar sobre sus propios comportamientos. En este sentido, se debería incorporar la perspectiva de género en los contenidos de trabajo de las diferentes asignaturas, buscando materiales en los que se incluyan personajes femeninos, discursos paritarios, actividades reflexivas que permitan desmitificar las ideas sobre los sexos, etc. Otro recurso interesante parte del uso de las canciones que estos niños y niñas escuchan, sus series preferidas, programas de televisión, etc., para realizar un análisis del discurso implícito en los mensajes que transmiten y las actitudes sexistas que aparecen en éstos, así como las consecuencias sociales de estos mensajes.

Sin lugar a dudas, en el estudio que nos ocupa se han detectado carencias importantes en cuanto a actividades de carácter reflexivo, no se fomentaban los debates para tratar temas de actualidad, no se realizaban actividades para mejorar las relaciones entre el alumnado, ni se organizaban tareas con perspectiva de género. Por tanto, se

recomendaría realizar tareas de debate y reflexión con los niños y niñas, fomentando así su capacidad crítica y de diálogo.

VI. De las conclusiones de nuestro estudio, también se deriva la necesidad de *realizar tareas pedagógicas que permitan la reflexión sobre el proceso de construcción de las feminidades y las masculinidades*, desarrollando la idea de que hay diferentes identidades de género/sexuales. Niños y niñas deben ser conscientes de la dicotomía de género/sexo y de la necesidad de deconstruir dicha dicotomía, fomentando identidades sin miedo a represalias o a la exclusión. Solo desde este modelo se formarán personas sanas y se evitarán problemas futuros.

VII. De igual forma, *se debería estar alerta ante la posible aparición de conductas sexistas entre el alumnado y el profesorado*. Este tipo de conductas (comentarios, actitudes, chistes, bromas, etc.) están totalmente asimilados como normales y naturales, por tanto, es importante estar atentos para evitarlas y modificarlas. En esta línea, es igualmente conveniente *prestar atención al lenguaje de niños y niñas en su trato diario y en los juegos*, así como en el resto de actividades, evitando ciertos comentarios y expresiones estereotipados (“marica”, “nenaza”, “marimacho”, etc.). Evitar, de la misma manera, la comparación intergénero con argumentos sexistas como: “ellos son así”, “las niñas siempre están deseando ayudar, son más ordenadas”, “ellos son más desastre o más brutos”, “ellas son más sensibles”, pues lo que estamos haciendo es naturalizar estos atributos.

Del mismo modo, y dentro del aula, sería aconsejable que el profesorado le de las mismas responsabilidades, tareas y oportunidades a los niños y las niñas de la clase, teniendo en cuenta criterios coeducativos. Por ello, es preciso evitar utilizar a las niñas como cuidadoras o “ayudantas” de sus compañeros, solo por el hecho de ser niñas y suponiéndoles el deseo de ayudar por ser mujeres. Igualmente se debe cuidar el comportamiento de los niños y las niñas más populares (hegemónicos) de la clase que puedan eclipsar al resto de niños y niñas, dejando a éstos en un segundo plano o provocando la invisibilidad de algunos y algunas del grupo.

VIII. Creemos que es absolutamente necesario *impulsar y mejorar la imagen de las niñas en el deporte*, a través de programas de actividades deportivas inter-géneros pensadas para favorecer las relaciones entre niños y niñas, al tiempo que se mejora la imagen de las niñas como deportistas capaces tanto desde la visión de los niños como desde la de las propias niñas. Una medida interesante para fomentar esta participación conjunta e igualitaria de las niñas y los niños es el impulso y desarrollo de actividades extraescolares y de ocio desde una perspectiva de género.

IX. *Se debería cuidar de forma concienzuda el reparto igualitario de los espacios, especialmente en el patio de recreo.* Para ello se hace ineludible que en el tiempo del recreo se fomente la práctica de deportes alternativos al fútbol y se incentive a las niñas al juego activo, sin forzar su participación, pero sí dándoles la oportunidad de formar parte de los juegos si tienen algún interés.

X. *Igualmente, el profesorado, especialmente de Educación Física, no debería permitir, sino paliar, cualquier actitud que menosprecie a las niñas tanto dentro del aula de Educación Física como en el patio de recreo.* Siguiendo con las recomendaciones para las clases de Educación Física es aconsejable que el profesorado garantice la posibilidad de liderazgo tanto de los niños como de las niñas, proponiendo actividades de juego diferentes que no solamente promuevan la competición sino la cooperación.

XI. *Desde la administración educativa se deberían seguir elaborando propuestas relacionadas con la igualdad entre géneros y con la mejora de las relaciones entre niños y niñas para ofrecerlas a los centros escolares.* Estos programas deberían estar fundamentados en las últimas investigaciones desarrolladas y en las carencias observadas desde los propios centros escolares, asegurándose, de esta forma, de que los programas cubrirán las verdaderas necesidades halladas en las escuelas. Asimismo, para su elaboración deberían contar con el asesoramiento de investigadores y del profesorado. De igual forma debería ser la administración quien dotara de medios humanos para poder implementar dichos programas en los centros. De este modo, se aseguraría su desarrollo, así como su efectividad real, ya que hoy, por falta de recursos y tiempo, no se están llevando a término los ya existentes.

Por último, recalcar que conseguir una escuela coeducativa es más que modificar la forma de agrupar a niños y niñas. De modo que se deben ofrecer nuevas condiciones para una verdadera igualdad de oportunidades, a través del respeto y valoración de las características individuales de niños y niñas, evitando perpetuar con las conductas del profesorado, así como con su labor pedagógica, los modelos femeninos y masculinos hegemónicos implantados por la sociedad.

3. Propuestas de mejora de la investigación y futuras líneas de investigación

En este último apartado del estudio se recogen algunas propuestas de mejora de la investigación y futuras líneas de investigación. A continuación, pasamos a detallarlas.

Respecto a las **propuestas de mejora:**

→ En el apartado metodológico ya hemos señalado como limitación de nuestro estudio las circunstancias y condiciones bajo las que se realizaron las entrevistas individuales. Por razones ajenas al estudio dichas entrevistas no se realizaron ni en el contexto ni con el tiempo adecuados. Además, se observaron carencias en las verbalizaciones de los estudiantes ante una entrevista individual. Los niños y las niñas del estudio mostraban cierta incomodidad o dificultad para verbalizar sus ideas ante las entrevistas individuales. La razón más plausible quizá sea que no están acostumbrados a dar opiniones individuales, por lo que normalmente formulan respuestas en grupo o bien en voz alta dentro de la dinámica de la clase, pero no saben enfrentarse a la situación de elaborar una opinión propia sobre un tema un tanto controvertido. Tampoco tienen costumbre de ser escuchados por un adulto, no es habitual que se les pida ni se les permita ofrecer una opinión. Por otro lado, con el tipo de actividades y la metodología utilizada en el aula, el alumnado tiene la creencia de que deben dar una opinión correcta, como en un examen, por tanto, tienen miedo al opinar y “hacerlo mal”. En este sentido, sería recomendable mejorar estos aspectos de cara a futuras investigaciones, entrenando al alumnado para que elabore una opinión fundamentada sobre diferentes cuestiones de actualidad, de esa forma sabremos que realmente esa es su visión de las cosas y no una opinión impostada para “quedar bien” con el escuchante.

→Se ha detectado que, al menos en este centro, las labores de investigación se contemplaban como un elemento extraño y no se les daba la relevancia que tenían para el futuro de la educación. Por esta razón no todo el profesorado estuvo dispuesto a colaborar en nuestro estudio. Desde esta perspectiva, no pudimos estar presentes en algunas asignaturas del grupo clase y tampoco pudimos realizar entrevistas individuales al profesorado implicado porque se mostraban reticentes a lo que les pudiésemos preguntar y a que sus palabras y mensajes quedasen grabados. En este sentido, creemos que, desde las administraciones educativas, se deberían plantear labores informativas sobre la intención de las investigaciones educativas y los futuros usos de los resultados de la misma. De esa forma, se podría conseguir una colaboración más fructífera del profesorado de Educación Primaria con las investigaciones que se planteen y lo más importante, podrán ser los mismos maestros y maestras quienes demanden la investigación ante la detección de determinados problemas que se les planteen en su dinámica cotidiana en el aula.

En lo que respecta a **futuras líneas de investigación**, queremos mencionar las siguientes:

- Dedicar más recursos y fomentar el desarrollo de investigaciones de género en la escuela desde la perspectiva del feminismo postestructuralista, dada su relevancia científica. Especialmente debería promoverse el estudio de las diferentes feminidades presentes en la escuela. Hemos de ser conscientes de que las investigaciones sobre la construcción de las feminidades, desde la perspectiva del feminismo postestructuralista, son escasas y resulta complicado encontrar información relevante sobre el género femenino. En los últimos tiempos se han realizado investigaciones, de gran interés, relacionadas con las masculinidades presentes en la escuela, pero no son suficientes para realizar estudios profundos sobre género.
- Una de las conclusiones más relevantes de nuestra investigación ha sido la difícil y problemática relación que mantenían los niños y las niñas entre sí. Por ello, opinamos que la investigación debe profundizar en los problemas de relación entre ambos géneros, ya que estos problemas se agravan a medida que pasan los años, llegando a desencadenar problemas muy serios en posteriores etapas del ciclo vital.
- Otra propuesta para futuras investigaciones tiene que ver con el bullying de género, con el fin de elaborar protocolos de evitación y extinción que sean efectivos. Se ha comprobado cómo las situaciones de acoso están presentes en el aula de primaria, especialmente hacía las niñas, por considerarlas más débiles y también por las razones físicas tan penalizadas en el mundo de las niñas cuando no se acomodan a los roles y cánones establecidos.
- Finalmente, debemos ser conscientes que el carácter etnográfico de esta investigación provoca que los resultados obtenidos no se puedan generalizar a otros contextos y situaciones. Por esta razón, queremos finalizar esta Tesis Doctoral comentando la necesidad de realizar más estudios como el que se presenta, pero en otros contextos distintos para ver si se confirman o refutan las conclusiones a las que hemos llegado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. (1995). Carry on caring: the work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21-36.
- ACKER, S. (1996). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ADLER, P., KLESS, S. & ADLER, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among Elementary School boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169–87.
- AGUIRRE SÁEZ DE EGUILAZ, A. (2011). Retos educativos para la convivencia en igualdad *Brocar*, 35, 179-193.
- ALLAN, A. (2009). The importance of being a 'lady': hyper-femininity and heterosexuality in the private, single-sex primary school, *Gender and Education*, 21(2), 145-158.
- ALLOWAY, N. (1995). *Foundation Stones. The Construction of Gender in Early Childhood*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.
- AMORÓS, C. (1995). *Diez palabras clave sobre mujer*. Pamplona: Verbo Divino.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- ARENAS, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BEM, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–36
- BETTIS, P. J. & ADAMS, N. G. (2003). The power of the preps and a cheerleading equity policy. *Sociology of Education*, 76, 128–142.
- BEYNON, J. (1989). 'A school for men': an ethnographic case study of routine violence in schooling. En S. Walker & L. Barton (Eds.), *Politics and the Processes of Schooling*. London: Open University Press.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOCHENEK, M. & BROWN, A. W. (2001). *Hatred in the hallways: Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in US schools*. New York: Human Rights Watch.
- BOLDT, G. (1997). Sexist and heterosexist responses to gender bending. In J. Tobin (Ed.) *Marking a place for pleasure in early childhood education* (pp. 188-213). New Haven, Yale: Yale University Press.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- BONAL, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. Cuadernos para la Coeducación. 13*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

- BONAL, X. & TOMÉ S. (1996). Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación Primaria: Análisis y efectos sobre el profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 16, 42-48.
- BONTEMPO, D. E. & D'AUGELLI, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *The Journal of Adolescent Health*, 30, 364-374.
- BOSCH, E., FERRER, V.A. & ALZAMORA, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Antrophos.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BROWNE, N., & FRANCE, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- BRIGHT, R. (2005). It's just a Grade 8 girl thing: aggression in teenage girls. *Gender and Education*, 17(1), 93-101.
- BUENDÍA, L. & BERROCAL, E. (2001). La ética en la investigación educativa. *Ágora Digital*, 1, 1-14.
- BUTLER, J. (1993). *Bodies that Matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- CABRERA, E. (2005). Palabras que dejan huellas: Violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 49-54
- CANTÓ, R. & RUIZ, L.M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias de género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1, 28-45.
- CASPER, V., SCHULTZ, S. & WICKENS, E. (1992). Breaking the silences: Lesbian and gay parents and the schools. *Teachers College Record*, 94, 109-137.
- CEBALLOS, M. (2010). *La construcción de la masculinidad en los centros de Educación Secundaria: Etnografía sobre el aprendizaje del género y la sexualidad en la cultura escolar asturiana*. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Tesis doctoral Inédita.
- CEBALLOS, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del "deber ser" hombre. *Última Década*, 36, 141-162.
- CHAMBERS, D., TINCKNELL, E. & VAN LOON, J. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16(3), 397-415.
- CLARRICOATES, K. (1980). The importance of being Ernest, Emma, Tom, Jane. En R. Deem (Ed.), *Schooling for Women's Work*. London: *Routledge and Keegan Paul*.
- CLIFFORD, J. (1983) *Power and dialogue in ethnography: Marcel Griaule's initiation*. En G.W. STOCKING (Ed.) (pp. 121-156.

- COLÁS, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.
- COLÁS, P. & JIMENEZ, M. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- COLÁS, P. & VILLACIERVOS, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35- 58.
- CONNELL, R. W. (1989). Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- CONNELL, R. W. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, 206-235.
- CONNELL, R. W. (2000). *The men and the boys*. California: University of California Press.
- CONNELL, R. W. (2005). *Change among the gatekeepers: men, masculinities, and gender equality in the global arena*. *Signs*, 30(3), 1801-1825.
- CORTÉS, J. M. G. (2004). *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid: Egales.
- COWIE, H. (2000). By standing of standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- CURRIE, D. (1999). *Girl talk: Adolescent magazines and their readers*. Toronto: University of Toronto Press.
- CURRIE, D., KELLY, D. & POMERANTZ, S. (2007). 'The power to squash people': Understanding girls' relational aggression. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 23-37.
- DALLEY-TRIM, L. (2007). 'The Boys' resent hegemonic masculinity: A Performance of Multiple Acts. *Gender and Education*, 19(2), 199–217.
- DANBY, S. & BAKER, C. (1998). "How to be Masculine in the Block Area" *Childhood*, 5(2), 151-175.
- DAVIES, B. (1988). *Gender Equity and Early Childhood*. Canberra: Commonwealth Schools Commission
- DAVIES, B. (1993). *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- DAVIES, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- DAVIES, B. (1997). The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9(3), 271-283.

- DAVIES, B. & BANKS, Ch. (1992). The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 1-25.
- DEMITRIOU, D. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.
- DENMARK, F.L. (1994). Engendering psychology. *American Psychologist*, 49, 329-334.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. & MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DONALDSON, M. (1993). What is hegemonic masculinity? *Theory and Society*, 22, 643-657.
- DORIO, I., SABARIEGO, M. & MASSOT, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: Muralla.
- DUNCAN, N. (2004). It's important to be nice, but it's nicer to be important: girls, popularity and sexual competition. *Sex Education*, 4(2), 137-152.
- ELGAR, F. J., PICKETT, K. E., PICKETT, W., CRAIG, W., MOLCHO, M., HURRELMANN, K. & LENZI, M. (2013). School bullying, homicide and income inequality: A cross-national pooled time series analysis. *International Journal of Public Health*, 58(2), 237-245.
- EPSTEIN, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76, 701-712.
- EPSTEIN, D. (1997a). Boys' own stories: masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education*, 9 (1), 105-115.
- EPSTEIN, D. (1997b). Cultures of schooling/ cultures of sexuality. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 37-53.
- EPSTEIN, D. (2000). Promoting homophobia: section 28, schools and young people. *Childright*, 164, 14-15.
- EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (1994). On the straight and the narrow: the heterosexual presumption, homophobias and schools. En D. Epstein (Ed.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (pp. 197-230). Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, D., KEHILY, M., Mac an GHAILL, M., & REDMAN, P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158 - 172.
- ERIBON, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- FINERAN, S. (2001). Sexual minority students and peer sexual harassment in high school. *Journal of School Social Work*, 11(2), 50-69.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paidea Galiza.
- FLORES, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemáticas, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118.
- FORNER, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 3-50.
- FRANCIS, B. (1997a). Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), 519-532.
- FRANCIS, B. (1997b). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*, 9(2), 179-191.
- FRANCIS, B. (1998). Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research*, 40(1), 31-43.
- FRANCIS, B. (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), 381-393.
- FRANCIS, B. (2000). The gendered subject: student's subject preferences and discussions of gender and subject ability. *Oxford Review of Education*, 26(1), pp. 35-48.
- FRANCIS, B. (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom?. *Gender and Education*, 22(5), 477 – 490
- FRANCIS, B. & SKELTON, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education*, 1, 9–21.
- GALLAS, K. (1998). *Sometimes I can be anything. Power gender and identity in a Primary classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- GARAY, B., VIZCARRA, M.T., & UGALDE, A.I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 185-209.
- GARCÍA-HUIDOBRO, R. (2013). Situando el lugar del otro en mi investigación. Trabajar con mujeres chilenas artistas y docentes, como parte de mi propia experiencia. En AUTODOC, Grupo autogestionado del Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona (Eds.) *Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación* (pp. 26-31). Barcelona: AUTODOC.
- GARCÍA-LEIVA, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

- GASKELL, G. (2000). Individual and group interviewing. En M. Bauer & G. Gaskell. *Qualitative researching with text, imaging and sound* (pp. 38-56). London: Sage.
- GASTALDO D. & MCKEEVER, P. (2002). Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? En J. Mercado, D. Gastaldo & C. Calderón (Comps), *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, análisis y ética* (pp.475-479). México: Universidad de Guadalajara.
- GEE, J. (1990). *Social linguistics and literacy. Ideology in discourses*. London: The Falmer Press.
- GENERELO, J., PICHARDO, J. I. & GALOFRE, G. (Coords.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Alcalá la Real: Ed. Alcalá.
- GILBERT, J. (1992). The interface between science education and technology education. *International Journal of Science Education*, 14(5), 563-578
- GILBERT, M. R., (1996). *Race, space, and power: The survival strategies of working poor women*. Paper submitted to Annals of the Association of American Geographers.
- GILBERT, P. (1995). On space, sex and stalkers. *Women and Performance*, 17, 1–18.
- GIRÓ, J. (2005). *El género quebrantado. Sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*. La Rioja: Catarata.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1997) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- GÓMEZ ULLATE, M. (2000). Memoria, diarios y cintas de vídeo. La grabación de vídeos en el campo y su análisis como técnica de investigación antropológica. *Revista de Antropología Social*, 9, 199-209.
- GONZÁLEZ REY, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill / Interamericana.
- GRACE, D.J., & TOBIN, J. (1997) Carnival in the classroom. En J. Tobin (Ed), *Making a places for pleasure in early childhood education* (p. 159-187). New Haven: Yale University Press.
- GRIESHABER, S. (1986). Girls' day in the block area—is it the right decision? *Links*, 2, 14–16.
- GROGAN, S. & RICHARDS. H. (2002) Body Image: Focus groups with boys and men. *Men and masculinities*, 4(3), 219.232.
- GRUNIG, L. A. (1990). Using focus group research in public relations. *Public Relations Review*, XVI (2), 36-49.
- GUASCH, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- GUASCH, O. (2002). *Observación participante. Cuadernos Metodológicos Nº 20*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

- GUASCH, O. (2007). ¿Por qué los varones son discriminados por serlo? Masculinidades, heroísmos, y discriminaciones de género. En F. Rodríguez González (Ed.), *Cultura, homosexualidad y homofobia. Perspectivas gays* (pp. 87-104). Barcelona: Laertes.
- GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). California, USA: SAGE.
- HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HAUG, F. (1987). *Female sexualization. A Collective work of Memory*. London: Verso.
- HAUGE, M.I. (2009). Bodily practices and discourses of hetero-femininity: girls' constitution of subjectivities in their social transition between childhood and adolescence. *Gender and Education*, 21(3), 293-307.
- HEARN, J., NORDBERG, M., ANDERSSON, K., BALKMAR, D., GOTZÉN, L., KLINTH, R., PRINGLE, K. & SANDBERG, L. (2012). Hegemonic Masculinity and Beyond: 40 Years of Research in Sweden. *Men and Masculinities*. 15 (1), 31-55.
- HERBER, C. (1989). *Talking of silence: the sexual harassment of schoolgirls*. London: Falmer Press.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- HERNÁNDEZ, F., VIDIELLA, J., HERRÁIZ, F. & SANCHO, J.M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*. 342, 103-125.
- HERRADA, R.I. (2007). *Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural*. Almería: Universidad de Almería. Tesis Doctoral.
- HERRERO BRASAS, J.A. (1993). La sociedad gay: una invisible minoría. *Claves de Razón Práctica*, 36, 26-42.
- HOLMES, M. (2008). *What is gender? Sociological approaches*. London: Sage Publications.
- HUUKI, T., MANNINEN, S. & SUNNARI, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), 369-383.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- JACKLIN, A. & LACEY, C. (1997). Gender integration in the infant classroom: a case study. *British Educational Research Journal*, 23(5), 623-639.
- JACKSON, C. (2006). *'Lads' and 'ladettes' in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead, UK: Open University Press.

- JACKSON, C. (2010). 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22(5), 505 – 519.
- JEWKES, R. & MORRELL, R. (2012). Sexuality and the limits of agency among South African teenage women: Theorising femininities and their connections to HIV risk practices. *Social Science & Medicine*. 74 (11), 1729-1737.
- JORDAN, E. (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7(1), 69-86.
- JONES, C. (1985). Sexual tyranny: male violence in a mixed secondary school. En G. Weiner (Ed.), *Just a bunch of girls*. London: Open University Press
- JONES, A. (1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances. *Gender and Education*, 9(3), 261-269
- KAMLER, B., MACLEAN, R., REID, J. & SIMPSON, A. (1994). *Shaping up nicely: The formation of schoolgirls and schoolboys in the first month of school. A report to the gender equity and curriculum reform project*. Canberra: DEET.
- KATZ, P. A. (1979). The development of female identity, en C. B. Kopp (Ed.), *Becoming female. Perspectives on development*. Nueva York: Plenum Press.
- KEHILY, M. (1999). More sugar?: Teenage magazines, gender displays and sexual learning. *European Journal of Cultural Studies*. 2(1), 65 – 89.
- KEHILY, M. J. (2001). Bodies in school: Young men, embodiment and heterosexual masculinities. *Men and Masculinities*, 4(2), 178-186.
- KEHILY, M. (2012). Contextualising the sexualisation of girls debate: innocence, experience and young female sexuality. *Gender and education*, 24(2), 255-268.
- KEHILY, M.J., MAC AN GHAILL, M., EPSTEIN, D. & REDMAN, P. (2002). Private girls and public worlds: producing femininities in the primary school. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23(2), 167–77
- KEHILY, M.J. & NAYAK, A. (1996). "The Christmas Kiss": Sexuality, Story-telling and Schooling. *Curriculum Studies*. 4(2), 211-27.
- KEHILY, M. & NAYAK, A. (1997). Lads and laughter: humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9, 69–87.
- KENWAY, J. & FITZCLARENCE, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*, 9(1), 117-133.
- KOSCIW, J. G. & DIAZ, E. M. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- KOSCIW, J. G., GREYTAK, E. A., DIAZ, E. M. & BARTKIEWICZ, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

- KOVACS, D.M., PARKER J.G. & HOFFMAN, L.W. (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendship in elementary school. *Child Development*, 67(5), 2269-86.
- KRUEGER, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*: Madrid: Pirámide.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LARKIN, J. (1994). Walking through walls: the sexual harassment of high school girls. *Gender and Education*, 6, 263–280.
- LATORRE, A., RINCÓN DEL, D. & ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LEE, B., S. (1990). *Femininity and domination: Studies in the Phenomenology of oppression Thinking Gender*. New York: Routledge.
- LEES, S. (1986). *Losing out: sexuality and adolescent girls*. London: Penguin Books.
- LEES, S. (1993). *Sugar and spice: sexuality and adolescent girls*. London: Penguin Books
- LEDERMAN, L. C. (1990): Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- LEVY, G.D., TAYLOR, M. G. & GELMAN, S. A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*. 66(2), 515-531
- LISÓN, C. (2000). Informantes: in-formantes. *Revista de Antropología Social*, 9, 17-26.
- LLOYD, B. & DUVEEN, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J. A. Castorina (Ed.), *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativo* (pp. 41-63). Barcelona: Gedisa.
- LOBATO, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.
- LOMAS, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Península
- LÓPEZ, A. & ENCABO, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 113-122.
- LOWE, K. (1998). Gendermaps. En N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood* (pp. 206-222). New York: Routledge.
- LYMAN, P. (1987). The fraternal bond as a joking relationship: a case study of the role of sexist jokes in male group bonding. En M. Kimmell (Ed.), *Changing men: New directions in research on men and masculinity*. London: Sage.

- LYTTON, H. & ROMMEY, D. (1991). Parents' Differential socialization of boys and girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 109 (2), 267-296.
- MAC AN GHAILL, M. (1991). Schooling, sexuality and power: towards an emancipatory curriculum. *Gender and Education*, 3(3), 291-309.
- MAC AN GHAILL, M. (1994). (In)visibility: sexuality, race and masculinity in the school context. En D. Epstein (Ed.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (pp. 152-176). Buckingham: Open University Press.
- MAC AN GHAILL, M. (1996a). What about the boys? : schooling, class and crisis masculinity. *Sociological Review*, 44(3), 381-397.
- MAC AN GHAILL, M. (1996b). Deconstructing heterosexualities within school arenas. *Curriculum Studies*, 4(2), 191-209.
- MAC AN GHAILL, M. (1998). *The making of the men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MACBETH, J. (2006). Becoming a footballer: The socialization experiences of women footballers in Scotland. *Digital Library Collections*, 9(1), 19-34.
- MACNAUGHTON, G. (1998). Improving our gender equity "tools": a case for discourse analysis. En N. Yelland (ed.), *Gender in Early Childhood*. London: Routledge.
- MACNAUGHTON, G. (2000), *Rethinking gender in early childhood education*. London: Paul Chapman Publishing.
- MANDEL, L. & SHAKESHAFT, C. (2000). Heterosexism in middle schools. En N. Lesko (Ed.), *Masculinities at school*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MAROTO, A. L. (2006). *Homosexualidad y trabajo social. Herramientas para la reflexión e intervención social*. Madrid: Siglo XXI.
- MARTEL, A. (1999). Intervenciones educativas a favor de niñas y mujeres brillantes. En J. ELLIS, J. (Coord.), *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa e las mujeres* (pp. 79-97). Madrid: Narcea.
- MARSH, J. (2000). "But I want to fly too!": girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Education*, 12(2), 209-220.
- MARTÍN, A. & GARCÍA, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10, 73-95.
- MARTÍN, C. & SALAMANCA, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4.
- MARTINO, W. (1999). "Cool boys", "party animals", "squids" and "poofters": interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239-263.
- MARTINO, W. & PALLOTA-CHIAROLLI, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.

- McCARRY, M. (2010). Becoming a 'proper man': young people's attitudes about interpersonal violence and perceptions of gender. *Gender and Education*, 22(1), 17-30.
- McROBBIE, A. (1997). *Back to Reality?: Social experience and cultural studies. More and new sexualities in girls and women's magazines*. Manchester: Manchester University Press.
- MEJÍA NAVARRETE, J. (2001). *Factores Sociales que explican el pandillerismo juvenil. Investigaciones Sociales*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- MESSERSCHMIDT, J.W. (2012). Engendering gendered knowledge: assessing the academic appropriation of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 15(1), 56–76.
- MEYER, R. (1987). Imagen del yo en los adolescentes y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de tercero. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage.
- MISCHEL, W. (1972). Las diferencias sexuales en las conductas desde el punto de vista del aprendizaje social. En E.E. MACCOBY (Ed.), *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp. 37-60). Madrid: Marova.
- MOLINA, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, año X (10), 1-15.
- MONTESINOS, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad: Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa.
- MORGAN, D. L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. London: Sage Publications.
- MORGAN, V. & DUNN, S. (1988). Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms. *Educational Review*, 40(1), 3-12.
- MORRIS, E. (2008). "Rednecks," "Rutters," and "Rithmetic": Social Class, Masculinity, and Schooling in a Rural Context. *Gender & Society*, 22(6), 728 – 751.
- NOREÑA, A. L., ALCARAZ-MORENO, N., ROJAS, J. G. & REBOLLEDO-MALPICA, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.
- OLAVARRÍA, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdad de género. En C. LOMAS (Comp.), *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- OTEGUI, R. (1999). La construcción social de las masculinidades. *Política y Sociedad*, 32, 151-160.

- PAECHTER, C. (1996). *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Routledge.
- PAECHTER, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135.
- PAECHTER, C. (2010). Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (2), 221-235.
- PAECHTER, C. (2012). Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling. *Gender and Education*, 24(2), 229-241.
- PAECHTER, C. & CLARK, S. (2007) Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 317-331.
- PAECHTER, C. & CLARK, S. (2010). Schoolgirls and Power/Knowledge Economies: Using Knowledge to Mobilize Social Power. En C. JACKSON, C. PAETCHER & E. RENOLD (Eds.), *Girls and Education 3–16. Continuing Concerns, New Agendas*. Berkshire, UK: Open University Press.
- PATTMAN, R., FROSH, S. & PHOENIX, A. (1998). Lads, Machos and Others: Developing ‘Boy-Centred’. *Research, Journal of Youth Studies*, 1(2), 125-142.
- PATTON, M. (2001), *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- PARKER, A. (1996). The construction of masculinity within boys’ physical education. *Gender and Education*, 8(2), 141-157.
- PEARSON, J, MULLER, C. & WILKINSON, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542.
- PEÑA, J. V. & RODRÍGUEZ, M. C. (2002). Identidades esquemáticas: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 235-263.
- PUJOLAR, J. (2003). La construcció del gènere en la interacció informal cara a cara: aspectes teòrics i metodològics. *Estudios de Sociolingüística*, 4(2), 485-503.
- READ, B. (2008). ‘The world must stop when I’m talking’: Gender and power relations in primary teachers’ classroom talk. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 609–622.
- READ, B. (2011). Britney, Beyoncé, and me – primary school girls’ role models and constructions of the ‘popular’ girl. *Gender and Education*, 23 (1), 1-13.
- REDMAN, P. (1994). Shifting ground: rethinking sexuality education. En D. Epstein (Ed.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (pp. 131-151). Buckingham: Open University Press.
- REDMAN, P. (1996). Curtis loves Ranjit: heterosexual masculinities, schooling and pupils’ sexual cultures. *Educational Review*, 48(2), 175-182.

- REDMAN, P. & MAC AN GHAILL, M. (1996). Schooling sexualities: heterosexual masculinities, schooling, and the unconscious. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(2), 243-256.
- REDMAN, P., EPSTEIN, D., KEHILY, M. J. & MAC AN GHAILL, M. (2002). Boys Bonding: same-sex friendship, the unconscious and heterosexual discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(2), 179-191.
- RENOLD, E. (1997). 'All they've got on their brains is football.' Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations. *Sport, Education and Society*, 2 (1), 5-23.
- RENOLD, E. (2000). 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326.
- RENOLD, E. (2001a). Learning the 'hard': boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- RENOLD, E. (2001b). Square-girls, femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *British Educational Research Journal*, 27(5), 577-588.
- RENOLD, E. (2002). Presumed innocence: (hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9(4), 415-434.
- RENOLD, E. (2003). 'If you don't kiss me, you're dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55(2), 179-194.
- RENOLD, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266.
- RENOLD, E. & RINGROSE, J. (2009). Regulation and rupture: mapping tween and teenage Girls' "Resistance" to the heterosexual matrix. *Feminist Theory*, 9(3), 335-360.
- RENOLD, E. & RINGROSE, J. (2010) Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*. 36(4), 573-596.
- ROBINSON, K. (2005). 'Queering' gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 19-28.
- ROCKWELL, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRIGUES, L., BRÁS, A., CUNHA, C., PETIZ, J.P. & NOGUEIRA, C. (2015). Teacher's discourses on young lesbians in the Portuguese school context. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-19.

- RODRÍGUEZ, C. & RAMÍREZ, G. (2010). Corrientes sobre el género. Feminismos, educación física y deporte. En I. Vázquez et al. (Eds.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (pp. 887-896). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla,
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- RODRÍGUEZ, C. (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2006). Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la Escuela*, 59, 79-89.
- RODRÍGUEZ, M.C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 342, 397-418.
- RODRÍGUEZ, M. C. & PEÑA, J. V. (2005a). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112, 165-194.
- RODRÍGUEZ, M. C. & PEÑA, J. V. (2005b). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 25-48.
- RODRÍGUEZ, M. C. & TORÍO, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. & GARCÍA MONGE, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 59-72
- ROMERO, A. & ABRIL, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11(3), 43-51.
- ROSSMAN, G. & RALLIS, S. (1998). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE.
- RUIZ, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao Universidad de Deusto
- RUSSELL, S., SEIF, H., & TRUONG, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, 111-127.
- SANCHO, J.M., HERNÁNDEZ, F., HERRAIZ, F. & VIDIELLA, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1155-1189.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MC Graw Hill.
- SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la*

- investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS, M. A. (1996-97). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 14-27.
- SERRA, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- SHORT, G. (1993). Sex-typed behaviour in the primary school: the significance of contrasting expectations. *Educational Research*, 35, 77-87
- SKELTON, C. (1993). On becoming a male physical education teacher: the informal culture of students and the construction of hegemonic masculinity. *Gender and Education*, 5 (3), 289-303.
- SKELTON, C. (1996). Learning to be "tough": the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8(2), 185-197.
- SKELTON, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*. 18 (3), 349-369.
- SKELTON, C. (2000). 'A passion for football': dominant masculinities and primary schooling. *Sport, Education and Society*. 5 (1), 5-18.
- SKELTON, C. (2001a). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- SKELTON, C. (2001b). Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings. En B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating Gender*. Contemporary perspectives in education (pp. 164-176). Buckingham: Open University Press.
- SKELTON, C., CARRINGTON, B., FRANCIS, B., HUTCHINGS, M., READ, B. & HALL, I. (2009). Gender 'matters' in the primary classroom: Pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal*, 35, 187-204.
- SKINNER, D., VALSINER, V. & HOLLAND, D (2001). Discerning the Dialogical Self: A Theoretical and Methodological Examination of a Nepali Adolescent's Narrative. *Forum: Qualitative Social Research* 2(3), 1-17.
- SOLER, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la EF: el caso del fútbol. *Cultura y educación*, 21 (1), 31-42.
- SPEER, S. (2005). *Gender talk: Feminism, discourse, and conversation analysis*. New York: Routledge.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STANWORTH, M. (1981). *Gender and Schooling*, London: Hutchinson.

- SUBIRATS, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). Barcelona: Paidós.
- SUBIRATS, M. & TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T., CALVO, A. & ROJAS, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21(1), 97-110.
- SWAIN, J. (2000). The money's good, the fame's good, the girls are good': The role of playground football in the construction of young boy's masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 95- 109.
- SWAIN, J. (2001). *An ethnographic study into the construction of masculinity of 10-11 year-old boys in three junior schools*. Tesis no publicada. London: Institute of Education University of London.
- SWAIN, J. (2002a). The right stuff: fashioning an identity through clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14 (1), 53-69.
- SWAIN, J. (2002b). The resources and strategies boys use to establish status in a junior school without competitive sport. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23 (1), 91-107.
- SWAIN, J. (2003a). How young schoolboys became somebody: the role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 299-314.
- SWAIN, J. (2003b). Needing to be 'in the know': strategies of subordination used by 10- 11 year-old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 305- 324.
- SWAIN, J. (2004). The resources and strategies that 10-11 -year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*.30 (1), 169-185.
- SWAIN, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. *Men and Masculinities*, 8(3), 331- 349.
- TALBOT, K. & QUAYLE, M. (2010). The perils of being a nice guy: Contextual variation in five young women's constructions of acceptable hegemonic and alternative masculinities. *Men and Masculinities*, 13(2), 255 – 278.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: Routledge.
- THEBERGE, N (2000). Gender and sport. En J. Coakley & E. Dunning (Eds.), *Handbook of sport studies* (pp. 101-130). London: Sage.
- THORNE, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. London: Rutgers University Press.

- TOMASSINI, M. (2015). Reflexivity, self-identity and resilience in career development: hints from a qualitative research study in Italy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43, 263-277.
- TOMASINI, M. & BERTARELLI, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199.
- TORRES, J. (1990). Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 66-72.
- UENO, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support processes. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 258-277.
- VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLES, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VEGA, L. & PIEDRA DE LA CUADRA, J. (2009). Las actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Investigaciones y género, avance en las distintas áreas de conocimiento: I Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género [libro de actas]* (pp. 1423-1433). Sevilla: Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género.
- VELASCO, H. & DÍAZ DE RADA, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- VILLEGAS, M.M. & GONZÁLEZ, F. E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social al partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10(2), 35-59.
- WALKERDINE, V. (1990). *School Girls Fictions*. London: Verso.
- WALKERDINE, V. (1989). Feminity as performance. *Oxford Review of Education*, 15(3), 267-279.
- WARD, M. (2014). 'I'm a Geek I am': academic achievement and the performance of a studious working-class masculinity. *Gender and Education*, 26(7), 709-725.
- WARRINGTON, M.; YOUNGER, M. y WILLIAMS, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- WILLET, R. (2008). What you wear tells a lot about you': girls dress up online. *Gender and Education*, 20, 421-434.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WOHLWEND, K.E. (2012). The boys who would be princesses: playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and Education*, 24 (6), 593-610.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

- WRIGHT, J. & CLARK, G. (1999). Sport, the media and the construction of compulsory heterosexuality: a case study of women's rugby union. *International Review for the Sociology of Sport*, 34(3), 227-243.
- YELLAND, N. & GRIESHABER, S. (1998). *Blurring the edges*. En N. Yelland (ed.), *Gender in Early Childhood*. London: Routledge.
- YOUDELL, D. C. (2000). *Schooling identities: an ethnography of the constitution of pupil identities*. Tesis no publicada. London: Institute of Education of University of London.
- YOUDELL, D. C. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- ZAMBRINI, L. (2004). El género como metáfora: narrativas sobre travestis en prensa digital argentina. *Revista Sociedad y Economía*, 24, 143-158.
- ZAMBRINI, L. (2008). Cuerpos, indumentarias y expresiones de género: el caso de las travestis de la Ciudad de Buenos Aires. En M. PECHENY, C. FIGARI & D. JONES (Comps.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ZARO, J. M. (1999). La identidad de género. La construcción de la orientación sexual. *Revista de psicoterapia*, X(40), 5-22.