

# INTERPRETACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LA MASCULINIDAD: POR UNA PEDAGOGÍA DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES

## *Interpretations of secondary schools students on masculinity: For a gender pedagogy in schools*

Marta CEBALLOS FERNÁNDEZ

*Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación*

Correo-e: mceballosfdez@gmail.com

Recepción: 15 de febrero de 2012

Envío a informantes: 9 de marzo de 2012

Fecha de aceptación definitiva: 14 de mayo de 2012

Bibliid. [0214-3402 (2013) (II época) n.º 19; 197-210]

**RESUMEN:** En el presente artículo se investigan las opiniones y las valoraciones de estudiantes-varones de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre la masculinidad. Se realiza un análisis sobre la comprensión de la identidad de género masculina considerando elementos aledaños como la feminidad y la sexualidad. En la investigación participan tres centros escolares del Principado de Asturias, examinándose este tópico en diversas culturas escolares. A través del empleo de entrevistas y de la conducción de grupos de discusión se efectúa un análisis discursivo sobre los temas reseñados. Los hallazgos más importantes indican que los adolescentes interpretan la masculinidad desde una visión género-normativa que perpetúa el esquematismo de género, consolida la condición heterosexual de la masculinidad y su ordenamiento frente a la feminidad. Estos resultados refuerzan la convicción de trabajar a favor de una pedagogía de género en los centros escolares. Concluimos destacando unas propuestas pedagógicas en este orden.

**PALABRAS CLAVE:** identidad de género masculina, construcción social de la masculinidad, coeducación, pedagogía de género.

**ABSTRACT:** In the present essay the opinions and the estimations of fourth grade of Educación Secundaria Obligatoria (ESO) male-students on masculinity are researched. An analysis is carried out on the understanding of male gender identity

considering bordering elements such as femininity and sexuality. Three secondary schools from the Principado de Asturias have participated in the research, thus examining this topic in diverse scholar cultures. A discursive analysis is undertaken through the use of interviews and the development of discussion groups on the mentioned issues. The most outstanding findings show that teenagers see masculinity from a gender-normative point of view that contributes to perpetuate the gender scheme, consolidates the heterosexual condition of masculinity, and its place in front of femininity. These results reinforce our conviction for working for gender pedagogy in schools. We finish our essay by emphasizing some pedagogical proposals in that respect.

KEYWORDS: male gender identity, social making of masculinity, coeducation, gender pedagogy.

## 1. Introducción

SUPERADO EL DISCURSO ESENCIALISTA, actualmente el género debe tratarse al amparo del contexto sociocultural en el que se desarrolla (Guasch, 2007). Partiendo de esta base, en la cultura occidental cabe hablar de una «identidad de género esquemática» (Peña y Rodríguez, 2002: 245) que se conforma a partir de las consideraciones sociales ordenadas para cada género.

En este contexto, uno de los resultados más notables de esta sistematización lo encontramos en los estereotipos de género. A través de éstos, las identidades de género son explicadas de acuerdo a binomios enfrentados que abogan por la complementariedad de las identidades de género masculina y femenina. De esta suerte, del hombre se confía que sea fuerte, activo, duro, racional, valiente, competitivo, agresivo, frío, capaz de tomar decisiones, e inteligente; y de la mujer que sea débil, pasiva, suave, emocional y frágil (Kehily, 2001; Montesinos, 2002).

En lo que atañe a la masculinidad, la construcción social del género justifica la existencia de masculinidades diversas. No en vano, aunque otras masculinidades son posibles, siempre habrá una masculinidad que despunte a modo de «estereotipo masculino moderno» (Fernández-Llebrez, 2004). Luego la pluralidad masculina no es óbice para que exista un itinerario idealizado de ser hombre (Guasch, 2007). En este escenario, múltiples masculinidades coexisten con una concepción triunfadora de la masculinidad. Estamos refiriéndonos a la «masculinidad hegemónica» (Connell, 1995, 2000).

La «masculinidad hegemónica» representa el patrón culturalmente dominante y aceptado de ser hombre en nuestra cultura occidental. Además, se define por su condición heterosexual y en confrontación directa con los atributos que tradicionalmente se han aplicado a la mujer (Connell, 1995, 2000). Es por ello que la «masculinidad hegemónica» funciona como un patrón que genera otredades (Cortés, 2004). En esta línea, la «masculinidad hegemónica» es una herramienta que ayuda a visibilizar las desviaciones respecto a este ideal masculino; marco en el que las mujeres y los homosexuales son considerados como los «otros» (Guasch, 2007). Los efectos simbólicos de esta organización no son baladíos. Por ejemplo, la homosexualidad es denostada como forma de experimentar la masculinidad (Connell, 1995, 2000).

Contando con estos precedentes, la educación debe potenciar la igualdad de género. Más cuando el modelo de la «masculinidad hegemónica» es el patrón de referencia más común para los chicos en las escuelas (Lomas, 2007, 2008). Si a esta circunstancia sumamos el mecanismo social del género, la intervención pedagógica queda ampliamente respaldada (Peña y Rodríguez, 2002). De esta suerte, la condición del género como aprendizaje es la clave indiscutible sobre la cual gravita la viabilidad del cambio, poniendo de relieve la premura de la acción educativa en este ámbito.

Es importante que las escuelas se reconozcan como lugares en los que se reproducen los imperantes del género para poder reconducir las prácticas educativas (Kehily, 2001). Desde este criterio, debemos interpretar las escuelas como contextos educativos con un enorme potencial para reformular la categoría género (Connell, 1996, 2000), y democratizar las relaciones que se organizan en torno a éste (Connell, 1989). Asimismo, el anhelo de una escuela coeducativa también requiere una educación de género, que cuestione la género-normatividad e incida en la fusión de las pautas culturales que tradicionalmente se han asignado a niños y a niñas (Subirats, 1994).

## 2. Objetivos

El objetivo general que se persigue con la realización de la investigación descansa en examinar la conceptualización de los adolescentes, que cursan 4.º de ESO, sobre la noción de masculinidad. Como objetivos específicos se plantean los siguientes: 1) descubrir los significados sociales que los escolares adscriben a la masculinidad; 2) analizar los elementos implicados en la comprensión de los adolescentes sobre el género masculino, y, finalmente, 3) investigar el papel que desempeña la sexualidad en la interpretación de la masculinidad.

## 3. Método

En el estudio empleamos un enfoque cualitativo en el que damos voz a los chicos para que narren sus pareceres sobre la masculinidad, así como los significados sociales que, desde su propia experiencia como escolares, adscriben a la masculinidad en el contexto socioeducativo en el que se desenvuelven.

### 3.1. Muestra

Empleamos un muestreo no probabilístico, recurriendo a la técnica del muestreo intencional, para la selección de los contextos (instituciones de educación formal), de los casos (aulas) y de las muestras o unidades de análisis dentro de los casos de estudio (chicos).

Asistimos a tres centros escolares del Principado de Asturias. Para su selección tuvimos en consideración variables como la titularidad de la institución y la zona geográfica. Esta diversificación nos ha permitido rescatar las interpretaciones de los adolescentes en el marco de distintas culturas escolares conjugando las

variables reseñadas. La relación de centros escolares es la siguiente<sup>1</sup>: IES Vetusta (público, zona urbana, Oviedo), Colegio Nieves (concertado, zona urbana, Oviedo) e IES Asturias (público, zona rural, Pola de Laviana).

Respecto a los casos de estudio, en cada centro escolar seleccionamos un aula correspondiente al nivel educativo de 4.º de ESO (15-16 años). A esta edad, los chicos podrían ofrecer un relato maduro sobre las cuestiones investigadas.

En relación a las unidades de análisis dentro de los casos de estudio, la muestra está constituida por 28 adolescentes. En orden decreciente, el 46,43% de los varones responde al Colegio Nieves; el 35,71% de los chicos está escolarizado en el IES Vetusta, y, finalmente, el 17,86% de los adolescentes corresponde al IES Asturias. En cuanto a la edad de los chicos, predomina el rango de 15 años con un porcentaje del 57,14% seguido, con un 28,57%, por la edad de 16 años. Si bien, en el IES Asturias también hay chicos con una edad de 17 y 18 años pues estaban escolarizados en un Programa de Diversificación Curricular.

### 3.2. *Instrumentos*

La recogida de datos se realizó mediante dos técnicas de investigación interactivas: grupos de discusión y entrevistas individuales.

La técnica del grupo de discusión nos ha permitido descubrir, a través de la experiencia grupal, los significados sociales y los esquemas interpretativos que los adolescentes atribuyen a la masculinidad, al hecho de ser masculinos, y a todo un conjunto de temas vinculados con esta temática. Se condujeron 5 grupos de discusión.

A partir de los grupos de discusión detectamos líneas discursivas generales, tendencias argumentativas que fueron tratadas en las pertinentes entrevistas. Con lo cual, gracias a las entrevistas accedimos a información puntual y aclaratoria sobre determinados temas que creímos relevantes abordar en su desarrollo. Realizamos 15 entrevistas.

Para la aplicación de los instrumentos se diseñaron los correspondientes guiones de preguntas, entendidos como soportes que ayudan a que los temas principales sean explorados con un cierto número de informantes (Taylor y Bogdan, 2004). Las preguntas se formularon de forma clara, sin necesidad de emplear sutilezas y ambages<sup>2</sup>.

### 3.3. *Procedimiento*

La recogida de datos se realizó entre los años académicos 2009-2011. Todos los grupos de discusión y entrevistas fueron registrados en grabadora contando con el consentimiento de los jóvenes, previo aviso al profesorado.

<sup>1</sup> Empleamos seudónimos para salvaguardar la identidad de los centros escolares, profesorado y alumnado.

<sup>2</sup> Los resultados presentados en el artículo forman parte de una investigación más amplia. Como dato de interés, asistimos a los centros escolares como observadores-participantes de forma previa al desarrollo de los grupos de discusión y de las entrevistas. Luego, la exigencia de sinceridad con el investigador se ha visto potenciada por las relaciones cotidianas mantenidas con los estudiantes.

Respecto al grupo de discusión, creímos interesante que los chicos percibieran que nos encontrábamos constituyendo un grupo que daba pie a múltiples formulaciones sobre las cuestiones planteadas. Nuestro interés prioritario con la aplicación de esta técnica era que todos los chicos de las clases seleccionadas, con independencia del centro educativo, formaran parte. De esta suerte, pretendimos que estuvieran representadas en el estudio todas las posiciones discursivas, garantizando el criterio de «representación tipológica» (Valles, 2009).

En cuanto al segundo instrumento, diseñamos entrevistas de carácter semi-estructurado. Procuramos que los adolescentes se comunicasen con la mayor espontaneidad posible, considerando que en el marco de una entrevista la conversación es fruto de un trabajo reflexivo. Entrevistamos a aquellos chicos que entendíamos que iban a aportar al estudio datos reveladores con sus testimonios; siempre maximizando las perspectivas discursivas, a expensas de asegurar la «representación tipológica» (Valles, 2009).

Por otra parte, el trabajo con entrevistas y grupos de discusión requiere de una aproximación analítica basada en el análisis de contenido (Valles, 2009). Conforme a este procedimiento se distinguieron tres niveles de análisis:

1. Clasificación temática de las ideas verbalizadas por los escolares elaborando, ulteriormente, un sistema categorial.
2. Descripción del contenido de las transcripciones. Este nivel comporta una descomposición del trabajo realizado, ya que introducimos comentarios de los adolescentes en relación a los tópicos tratados para crear un hilo argumental.
3. Interpretación teórica del contenido referido en el segundo nivel de análisis. En este estadio elaboramos las conclusiones del estudio en articulación con los objetivos formulados, y considerando la literatura científica.

#### 4. Resultados

En esta sección presentamos los resultados más destacados de la investigación.

##### 4.1. *Los atributos de la masculinidad y la persistencia del esquematismo de género: masculino versus femenino*

En términos generales, los chicos adscriben a la masculinidad rasgos ligados con los dictámenes de género. La tendencia general descubierta es que los adolescentes asocian la masculinidad con características, también atributos físicos, ligadas al esquema de género masculino, a saber: filosofía de vida que implica encararse a los acontecimientos; coraje y valentía; orgullo; madurez; control de las situaciones; práctica de deportes extremos y de contacto; tener relaciones con las chicas, y disfrutar de una vida sexual activa, es decir, ser heterosexual. Inclusive, se ponen de relieve otros componentes que no deben pasar inadvertidos en la comprensión del género, pues son tomados por los chicos como criterios para definirse como masculinos. En este sentido, destacamos el aspecto físico, la vestimenta y la voz:

—¿Con qué características o cualidades relacionas la masculinidad? [...]

—Ya. No sé, con la forma de ser, el carácter ¿no?, si eres más macho, no sé, no sé. Yo creo que está relacionado más cómo... cómo actúas y cómo ves la vida. Si ves la vida en plan soy un macho no sé qué, pues eres más masculino, pero si ves un poco más, no sé miedica y tal, pues eres un poco más afeminado... (10E, Abel, Colegio Nieves)<sup>3</sup>.

—¿Con qué características relacionas la masculinidad [...]?

—[...] con... digamos la voz así un poco grave [...] que no sea un poco en plan afeminada, como la de una mujer, así suave y eso pues no, entonces también con el culto al cuerpo.

—¿Un físico de qué tipo?

—De estar musculoso, en plan jugadores de fútbol o algo así. Normalmente los modelos que siguen los niños pequeños son el típico jugador de fútbol, en plan Cristiano Ronaldo, alguno de estos, entonces ser masculino es todo eso, también estar con chicas y cosas así, yo pienso. También tu forma de vestir, pues una forma normal, tampoco es plan de llevar mallas [...] también practicar un deporte así de contacto como es el baloncesto (8E, Darío, Colegio Nieves).

—¿Con qué características relacionas la masculinidad, con qué cualidades o características?

—Pues no sé, o sea, la honestidad, el... el saber ganar y saber perder (7E, José, Colegio Nieves).

—¿Qué rasgos de ti piensas que son masculinos?

—Yo creo que la voz (4E, Fernando, IES Vetusta).

—¿Qué rasgos de ti piensas que son masculinos?

—No sé, que me gustan las chicas [...] (5E, David, IES Vetusta).

—Moderadora: [...] ¿Con qué aspectos relacionáis la masculinidad...?

—Esteban: Responsabilidad o... también... temple, carácter... (...) madurez (...)

—Manuel: El orgullo [...]

—José: La valentía, también [...]

—Gabriel: El respeto (3GD, Colegio Nieves).

—Moderadora: ¿Con qué aspectos relacionáis la masculinidad? [...]

—Roberto: El habla.

—Abel: Macho [...] macho y viril y cosas así ¿no?... [...] que sea un tío, que no sea en plan afeminado, que sea...

—Moderadora: Vale. Y ¿qué más cualidades?

—Julio: Con pelos en el pecho... [...] conducir un coche de carreras.

[...]

—Abel: Puede ser, tener una vida sexual activa ¿no?... [...]

—Roberto: Jugar algún deporte extremo [Texto inaudible]

<sup>3</sup> Cuando se incluyan citas textuales de los discursos de los escolares referidos a las entrevistas se citará, entre paréntesis, una anotación que constata el número de la entrevista (E), el chico que realizó la afirmación y el centro escolar al que pertenece. Cuando se trate de un grupo de discusión (GD), se reflejará el número de ese grupo de discusión y el centro escolar; si bien, al tratarse de un encuentro grupal se indicará de forma previa a la afirmación correspondiente el seudónimo de cada chico.

–*Moderadora: Perdón, a ver, explica, explícanos eso, Abel [...]*

–Abel: [...] si tienes veinte años y... todavía no... [...] llegas a una edad, y, ya, bueno si... no quieres follar con tías o... [se ríen] pues igual es que te gustan más los... los tíos, entonces, no sé. Igual si, si tienes relaciones sexuales demuestras que... (4GD, Colegio Nieves).

Si en el IES Vetusta y en el Colegio Nieves las percepciones sociales sobre la masculinidad son muy parejas, en el IES Asturias prevalece una interpretación de la masculinidad estrechamente ligada con la concepción más tradicional de la masculinidad. Ejemplificamos esta cuestión con el testimonio de Ramón. Incluso, este escolar representa al hombre en una situación de superioridad sobre la mujer:

–Masculino es el que tiene pelo en pecho y nada más, y que no anden por ahí todos... todos atontados. Eso ye<sup>4</sup> masculino, el de toda la vida.

–¿Y cuál es el... el hombre de toda la vida?

–El que lleva la camisa a cuadros abierta, cuatro botones por aquí [...] (14E, Ramón, IES Asturias).

En otro punto de la entrevista argumenta:

–¿Piensas que el hombre debe proteger a la mujer?

–Sí [...] yo a la mujer ante todo, yo eso ya te lo digo, yo proteger a la mujer siempre [...] el hombre tiene que protegerla (14E, Ramón, IES Asturias).

Por otra parte, algunos escolares señalan atributos masculinos que pueden ser compartidos, desde el punto de vista de la división genérica, por hombres y mujeres como la honestidad, respeto y responsabilidad. Esta última idea podría llevarnos a pensar que el estereotipo masculino ha perdido consistencia. Si bien, sigue existiendo un antagonismo marcado entre cualidades masculinas y femeninas.

De esta forma, si a priori parece que los chicos atribuyen a la masculinidad rasgos más ambiguos que disipan la imagen tradicional de la masculinidad, los escolares no contemplan estos atributos cuando disponen de la posibilidad de explicarnos con qué características relacionan la feminidad. Es más, el esquematismo de género se torna más restringido en el caso de la feminidad ya que es focalizada con el campo de la afectividad y de la estética, cualidades muy entroncadas con la visión tradicional de la mujer. Las siguientes citas textuales reflejan este planteamiento. El último fragmento discursivo es muy elocuente ya que Darío tolera el esquematismo de género y valora el interés de las chicas en prestar atención a su imagen corporal:

–¿Y la feminidad?

–Pues, o sea, más belleza, sutileza [...] cuidado de familia (6E, Esteban, Colegio Nieves).

–¿Y la feminidad, el ser chica?

–Pues un poco con... con cuidarse ¿no?, mucho en plan maquillarse y eso, tampoco excesivamente, pero un poco... las chicas se cuidan más ¿no?, miran más en plan el pelo, todo el rato, entonces eso para los chicos eso es, digamos que una chica se... se cuida, se maquille y se guste, eso para los chicos es bueno (8E, Darío, Colegio Nieves).

<sup>4</sup> Se mantienen los modismos del habla local, asturiano o bable.

En esta tesitura, la masculinidad y la feminidad son conceptos sociales que se construyen de forma antagónica. En el siguiente fragmento, un grupo de escolares explica las diferencias que existen entre chicos y chicas de acuerdo a los que ellos consideran masculino y femenino. Es interesante observar que el único elemento afín se refiere a la heterosexualidad. Por lo demás, los escolares establecen claras diferencias entre las motivaciones masculinas y femeninas. Ellos se mueven en el mundo de la acción; a ellas les conciernen la vestimenta y la cosmética:

-Santiago: [...] lo normal, o sea, lo más común es que un chico de nuestra edad piense en chicas, en fútbol, o sea en deportes, y en... no sé...

-Manuel: Y en salir por ahí.

[Texto inaudible]

-Santiago: [...] y en salir. Y... y las chicas suelen pensar en...

-Gabriel: Chicos...

-Santiago: Chicos, en ropa, y salir [...] y el maquillaje (3GD, Colegio Nieves).

Estos condicionantes sobre el género masculino y femenino también se aplican al tiempo de esparcimiento. Como dato general, el fútbol se erige para la mayor parte de los chicos en el deporte masculino por excelencia. Además del fútbol como expresión de masculinidad hegemónica (Soler, 2009), existen otros deportes que comparten este sentir masculino. Actividades como el remo, halterofilia, sumo y rugby son consideradas altamente masculinas, y tienen el denominador común de la fuerza. En cambio, los deportes considerados femeninos son cualitativamente diferentes. En este contexto, destacan la recurrencia de la gimnasia rítmica, el voleibol, la comba y el baile. Esto es, los adolescentes transmutan a los deportes la complementariedad entre géneros.

Las justificaciones utilizadas por los adolescentes para distinguir los deportes de acuerdo al género son de tres tipos. En primer lugar, destaca el alegato de la tradición. Los chicos son conscientes del esquematismo, si bien, adoptan una actitud de resignación. En segundo lugar, resaltan las destrezas que demandan las prácticas de estos deportes. Los adolescentes interpretan los deportes femeninos como actividades sencillas frente a la complejidad que encierran los deportes masculinos. Finalmente, se encuentra la propia naturaleza del deporte. Los deportes masculinos son más coléricos y duros; los deportes femeninos son más pacíficos y reposados:

-Moderadora: *¿Creéis que hay algún deporte típicamente masculino?*

-Responden todos: El fútbol.

-Moderadora: *El fútbol por unanimidad. ¿Por qué?*

-Julio: O remo [...] halterofilia [...] sumo... [...]

-Moderadora: *Y deportes, por ejemplo, femeninos ¿cuáles son?*

-Julio: Gimnasia rítmica.

-Adrián: Voleibol.

-Roberto: Gimnasia rítmica.

[...]

-Moderadora: *Y ¿por qué creéis que existen esas diferencias entre deportes masculinos y deportes más asociados a las mujeres?*

-Darío: Por las características.

-Julio: Por sus características.



- Adrián: Claro.  
 –Cristian: Por el físico que requieren [...] para hacer gimnasia rítmica no necesitas tener un físico muy desarrollado. En cambio, para hacer sumo necesitas estar desarrollado... [Texto inaudible]  
 –Abel: La halterofilia [...] porque tradicionalmente es un deporte de tíos, más que de mujeres (4GD, Colegio Nieves).  
 –Alberto: [...] siempre hay un deporte asociado a cada... desde pequeños... a un determinado sexo pues... [...] a las chicas la comba...  
 –Jesús: O el baile... (1GD, IES Vetusta).  
 –¿Creéis... creéis que hay algún deporte que es típicamente masculino?  
 –Esteban: El rugby, puede [...] es un deporte bastante físico, agresivo, necesitas muy buena preparación [...]  
 –Santiago: O sea, hay deportes que están, o sea, que la gente los asocia, por ejemplo, mujeres... [...] como el voleibol, la gimnasia rítmica... [...] porque son como... o sea, un patrón...  
 –Gabriel: Como más tranquilos, no sé...  
 –Santiago: Como un patrón de la sociedad [...] (3GD, Colegio Nieves).

En este orden de cosas, los discursos de los escolares sobre el género son altamente esquemáticos. Sus narrativas se ordenan desde una visión género-normativa que sanciona los comportamientos que no son esperables para el género masculino. De este modo, si un varón se apodera de rasgos, cualidades y gustos considerados femeninos es menos masculino y se le vincula, directamente, con la homosexualidad. Con lo cual, los estudiantes aplican en toda su lógica organizativa el esquema de la «masculinidad hegemónica». El siguiente fragmento discursivo ilustra la respuesta más común ofrecida por los adolescentes:

- Moderadora: *Un chico que practicara danza ¿pensaríais que es masculino?*  
 –Abel: Un poco maricón...  
 –Julio: Amanerado...  
 [...]
 –Abel: Que es un poco afeminado... [...] que es un poco marica pero... [...] siempre fue de... de tíos ese deporte...  
 [...]
 –Adrián: Sí, afeminado [...] porque es que es una cosa a la que sólo se dedican las chicas (4GD, Colegio Nieves).

#### 4.2. *Masculinidad y sexualidad: la «discriminación maniquea del género masculino»*

A través del concepto de «discriminación maniquea del género masculino» hemos capturado la valoración que los escolares realizan sobre aquellas identidades masculinas que a su juicio no son masculinas y que, recurriendo al ideario hegemónico, son homosexuales por su vinculación con las identidades de género femeninas.

Este tipo de segregación organiza las interpretaciones de los chicos sobre las disposiciones de género. Nuestra experiencia nos permite afirmar que los escolares se encontraban más cómodos respondiendo en negativo. Luego, comprendimos que para los chicos resultaba más fácil responder qué no es masculino, que la

misma cuestión en sentido positivo. Es decir, los adolescentes ordenan el sentido del género de forma oposicional y negativa.

A propósito de esta idea, los estudiantes contraponen el significado de ser masculino con ser un varón homosexual. La masculinidad y la homosexualidad se conciben como elementos irreconciliables. En este contexto, atribuir a las identidades masculinas la etiqueta de homosexualidad supone subordinarlas por su relación con la feminidad (Connell, 1995, 2000).

Las citas textuales que recogemos a continuación han sido seleccionadas por su claridad expositiva en estas cuestiones. En el primer fragmento (4E), Fernando explica que él se considera masculino porque no es gay. En el segundo extracto (4GD), Adrián formula, categóricamente, que un chico gay no es un chico masculino. Este mismo escolar, en la entrevista individual que mantuvimos con él (9E, tercer fragmento discursivo), sostiene que se siente masculino si se compara con un chico con orientación homosexual. En este escenario, la homosexualidad es interpretada como una transgresión del orden de género masculino (Cortés, 2004; Guasch, 2007). En el cuarto fragmento discursivo (14E), Ramón esgrime que sólo los chicos son masculinos cuando son heterosexuales. En la última cita textual (4GD), un grupo de escolares del Colegio Nieves mantiene que los chicos con orientación homosexual no son masculinos porque son varones afeminados que no respetan el ideal hegemónico: la heterosexualidad. Tampoco debemos pasar por alto el modo en que Julio se dirige a los chicos gays, llamándoles «maricas» en un sentido despreciativo:

–¿Entonces tú te consideras masculino?

–Hombre, yo no me considero gay (4E, Fernando, IES Vetusta).

–¿De qué depende que un chico traspase la frontera de lo masculino a lo femenino?  
[...]

–Adrián: De que sea gay.

–Moderadora: De que sea gay, directamente...

–Adrián: Sí (4GD, Colegio Nieves).

–¿Tú te sientes masculino?

–Sí. Yo creo que todavía no se puede determinar a esta edad, pero bueno, sí, comparado con uno que ahora fuera gay, pues sí (9E, Adrián, Colegio Nieves).

–Todos los chicos ¿son masculinos para ti?

–No, los gays no son masculinos [...] masculino es... que te gustan las mujeres, para mí es que te gusten las mujeres y todo, los otros... los otros nada, masculino es... hombre que guste mujer, no hombre-hombre (14E, Ramón, IES Asturias).

–Moderadora: ¿Qué chicos no son masculinos? [...]

–Julio: Los afeminados [...] los maricas.

[...]

–Adrián: A ver, son chicos, pero no cumplen con el ideal de... de masculino.

–Moderadora: Y para ti ¿cuál es el ideal de masculino?

–Adrián: Lo que dijo Darío, un hombre ¿no? que... la relación que hubo toda la vida, chico-chica (4GD, Colegio Nieves).

En esta tónica, la heterosexualidad constituye el pilar desde el que los chicos interpretan la masculinidad. En otras palabras, la heterosexualidad es la unidad

modular a partir de la cual se desarrolla el sentido masculino (Martino, 1999; Mandel y Shakeshaft, 2000), hasta el punto de ser concebida como un elemento consustancial de la masculinidad. La heterosexualidad es alegoría de masculinidad, luego tener novia es una ruta que refuerza el sentido masculino:

–[...] demuestras que tienes no sé, que tienes potencial, que tienes poderío, que puedes, eso, pues reforzar la idea de que si eres más macho pues te... te tiras a una tía y ya eres más macho (10E, Abel, Colegio Nieves).

–[...] presumir de tener novia no me parece nada de ser masculino, pero lo de tener novia sí (11E, Cristian, Colegio Nieves).

En este orden de cosas, los escolares asignan atributos femeninos a los chicos con orientación homosexual. Éste es un aspecto recurrente que se pone de manifiesto en las argumentaciones que los chicos realizan para justificar que ser masculino es no ser homosexual. Desde este criterio, los chicos denuncian los comportamientos que no son esperables para el género masculino desarrollando una «vigilancia de género» o una «policía de la sexualidad» (Borrillo, 2001). Partiendo de esta base, los estudiantes emplean rasgos femeninos para caracterizar a los varones gays:

–Hay algunos gays que se consideran chica, o sea, hablando en plan... siempre van de compras con las chicas, están con chicas, normalmente... porque se parece más a su forma de ser, entonces yo creo que sí, que un chico masculino es el que le gustan las chicas, y una chica femenina la que le gustan los chicos (8E, Darío, Colegio Nieves).

Esta asociación entre feminidad y homosexualidad está muy arraigada entre el alumnado, y es peligrosa cuando se establece una identificación extrema. Por ejemplo, unos escolares del IES Asturias apuntaron una identificación plena entre la feminidad y la homosexualidad hasta el hecho de entender que los chicos gays quieren ser mujeres:

–Mateo: Porque quizás hayan nacido en el cuerpo equivocado.

–Enrique: Exactamente.

–Mateo: Yo para mí por eso, porque qué sé yo, se equivocaron de cuerpo cuando los fueron a buscar... (5GD, IES Asturias).

En suma, la «discriminación maniquea del género masculino» comporta la valoración de las identidades masculinas de un modo totalmente binario. Los siguientes enunciados reflejan los razonamientos que los escolares aplican en su comprensión de la masculinidad y las relaciones simbólicas de ésta con la orientación sexual y la feminidad:

- Lo masculino no es homosexual porque lo masculino no es afeminado.
- Lo homosexual no es masculino porque la homosexualidad es afeminada.
- La masculinidad es a la heterosexualidad, y la feminidad es a la homosexualidad.

#### 4.3. *La fuerza del inconsciente*

A medida que las entrevistas y los grupos de discusión avanzaban algunos adolescentes reconocían que estaban cayendo en contradicciones y/o mantenían que

no disponían de argumentos para avalar sus ideas. Este hecho demuestra que las interpretaciones de los escolares sobre el género necesitan ser tratadas de forma meticulosa. Es necesario ahondar en los significados más profundos de los adolescentes, porque ahí yacen los esquemas de género:

- ¿Y por qué relacionáis la homosexualidad con...con lo femenino?
- No sé, porque, no sé, a mí me vendieron la moto de que los gays son todos ahí con pluma y tal, pero...
- ¿Quién te la vendió?
- No sé, la televisión y la sociedad... (10E, Abel, Colegio Nieves).
  
- ¿Por qué crees que se asocia la homosexualidad con lo femenino, con el ámbito femenino?
- Porque... no sé, será que como a las chicas les gustan los chicos y a ellos también, será por eso (4E, Fernando, IES Vetusta).

## 5. Discusión y conclusiones

Del análisis de los discursos de los adolescentes podemos comprobar que sus ideas sobre el género son altamente esquemáticas; normatividad que respeta el ideario del modelo masculino hegemónico. Partiendo de esta base, sigue existiendo un antagonismo marcado entre cualidades masculinas y femeninas. La tónica general descubierta es que los chicos asocian la masculinidad con características y atributos físicos ligados al esquema de género masculino. En cambio, la feminidad es descifrada a partir de componentes emocionales y estéticos.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que los adolescentes interpretan la masculinidad relacionadamente (Connell, 1995; Bourdieu, 2000; Lomas, 2008), en el marco de los entramados simbólicos y de los significados sociales que adscriben a la feminidad y a la sexualidad. La masculinidad se ordena frente al orden de género femenino, pero la sexualidad también representa un papel indiscutible en la interpretación del género masculino. A razón de esta idea, la masculinidad se orquesta en confrontación directa con la homosexualidad porque la masculinidad es, para los adolescentes, heterosexual. En este contexto, la heterosexualidad se ordena como el epicentro a partir del cual los adolescentes comprenden el género masculino (Martino, 1999; Mandel y Shakeshaft, 2000). Como resultado, la homosexualidad figura como una masculinidad subordinada (Connell, 1995, 2000).

En este escenario, los escolares interpretan la masculinidad recurriendo a una narrativa heterosexista y, en ocasiones, homófoba. Razonablemente, la homofobia es alimentada por las visiones dominantes que, sobre la masculinidad, verbalizan los adolescentes. Así, hemos descubierto una homofobia de género (Borrillo, 2001) que sanciona el quebrantamiento del estereotipo masculino. Este hecho se refleja en la imagen afeminada que los estudiantes disponen sobre un chico gay, hasta el extremo de confundir, en casos excepcionales, homosexualidad y transexualidad.

En este contexto, los adolescentes entienden la masculinidad de forma oposicional y negativa (Cortés, 2004), en contra de todo principio y símbolo relacionado o colindante con la homosexualidad y la feminidad (Cortés, 2004; Lomas, 2008). En los discursos ofrecidos por los estudiantes la homosexualidad y la feminidad se localizan en el mismo plano, pues la masculinidad dominante se construye en oposición a ambas (Bourdieu, 2000; Montesinos, 2002; Cortés, 2004; Lomas, 2008,

entre otros). Es lo que hemos denominado «discriminación maniquea del género masculino».

Igualmente, los resultados desprendidos del estudio ponen de relieve la relevancia de considerar la pedagogía de género en los centros escolares como una necesidad y prioridad educativa inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje e inmersa en el currículo. Resulta pertinente trabajar a favor de una educación de género que, abordada estratégicamente, contribuya al desarrollo de una educación en valores propiamente dicha. En este marco de intervención, se precisa la implementación de planes coeducativos que favorezcan la deconstrucción de los discursos dominantes en torno al género y la orientación sexual que, como hemos comprobado, prevalecen entre los estudiantes. Ésta es una de las primeras labores pedagógicas que debe abanderar una escuela coeducativa.

Finalmente, exponemos una serie de sugerencias en materia de género a considerar en los centros escolares:

1. Requerimiento de una formación de género destinada a futuros y presentes profesionales del campo de la educación para la consecución de los siguientes aspectos:
  - Conocer cómo opera el género, sus relaciones internas y su carácter multidimensional.
  - Necesidad de que el profesorado reconsidere su posición privilegiada en las aulas para tratar el esquematismo de género, y favorecer formas plurales de vivenciar la masculinidad y la feminidad.
  - Adquirir conciencia crítica de sus percepciones sobre el género, y ser capaces de ofrecer al alumnado un marco de interacción pedagógico desde el cual redefinir nuevos significados sobre la masculinidad y la feminidad.
  - Dotar al profesorado de herramientas para el desarrollo de una pedagogía de género, y sustentar la praxis educativa en un enfoque que desafíe la heteronormatividad.
  - Reflexionar sobre los beneficios de una pedagogía de género.
  - Trabajar educativamente las identidades de género masculinas y femeninas para formar integralmente al alumnado.
  - Reubicar la educación afectivo-sexual como asignatura interdisciplinaria al nivel de otras materias de educación en valores.
2. Necesidad de redescubrir el significado y la complejidad del género para fundamentar las prácticas educativas. Para ello se precisa:
  - Comprender el género como un constructo social.
  - Entender las ideas hegemónicas de ser hombre y mujer como modelos que limitan el desarrollo del alumnado, y sancionan las identidades de género alternativas.
  - Interpretar el género como un asunto que incide en la comprensión de la feminidad, la masculinidad y las orientaciones sexuales.
  - Concebir el orden de género masculino como una forma de discriminación relacionada con la homofobia por su vinculación con el heterosexismo.
  - Reconocer la presencia del género en los marcos de interacción escolares.

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido subvencionada por el Gobierno del Principado de Asturias con cargo a fondos provenientes del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (PCTI) de Asturias.

## Bibliografía

- BORRILLO, D. (2001) *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CONNELL, R. W. (1989) Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- (1996) Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, 206-235.
- (2000) *The men and the boys*. California: University of California Press.
- CORTES, J. M. G. (2004) *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid: Egales.
- FERNÁNDEZ-LLEBREZ, F. (2004) ¿«Hombres de verdad»? Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía. *Foro Interno: Anuario de Teoría Política*, 4, 15-43.
- 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.
- KEHILY, M. J. (2001) Issues of gender and sexuality in schools. En B. FRANCIS y C. SKELTON (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education* (pp. 116-125). Buckingham: Open University Press.
- LOMAS, C. (2007) ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- (2008) *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Península.
- MANDEL, L. y SHAKESHAFT, C. (2000) Heterosexism in Middle Schools. En N. LESKO (ed.) *Masculinities at school* (pp. 75-104). London: Sage Publications.
- 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), 239-263.
- MONTESINOS, R. (2002) *Las rutas de la masculinidad: Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa editorial.
- PEÑA, J. V. y RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> C. (2002) Identidades esquemáticas: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu. *Teoría de la Educación*, 14, 235-263.
- SOLER, A. (2009) Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21 (1), 31-42.
- SUBIRATS, M. (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (2004) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.
- VALLES, M. S. (2009) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.