

Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate

M^a del Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo

Resumen

Durante las décadas de los años setenta y ochenta, y también en buena parte de los noventa, la mayoría de las publicaciones que se editaron sobre las relaciones existentes entre género y escuela estaban centralizadas en las chicas. Sin embargo, la década de los noventa, en especial su segunda mitad, ha visto emerger una nueva preocupación referida al estudio de los procesos sociales implicados en la construcción de la masculinidad en la institución escolar. En este contexto, el artículo es una revisión teórica de las principales investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón para estudiar la configuración de la masculinidad en la escuela. En primer lugar, se realiza un examen del marco conceptual que sustenta los estudios realizados; en particular de la noción de «masculinidad hegemónica» propuesta por R.W. Connell (1989, 1995), así como de las implicaciones que se derivan de ese constructo teórico. En segundo lugar, se efectúa un recorrido por las principales áreas temáticas investigadas: el deporte escolar y la configuración de la masculinidad, la problemática referida al bajo rendimiento académico de los chicos, el uso del humor y de la moda como medio de construir la identidad masculina, y el desarrollo de la «obligatoriedad heterosexual» como aspecto central en la configuración de la personalidad. Por último, se plantean unas breves pinceladas sobre las posibilidades educativas de las escuelas para ser contextos sociales de referencia que permitan trascender los estreñimientos impuestos a los chicos en la construcción de su identidad. Asimismo, establecemos algunas líneas de investigación a desarrollar en el marco de los estudios sobre masculinidad y contexto escolar.

Palabras clave: masculinidad hegemónica, otras masculinidades, contexto escolar, postestructuralismo.

Abstract: *Masculine identity and school: notes for a discussion*

In the 70's and 80's, and to a large extent in the 90's, most of the publications released about the existing relationships between gender and school were focused on girls. However,

in the 90's, especially in its second half, a new concern surfaced, related to the study of the social processes implied in the construction of masculinity in the school context. This article is a theoretical review of the main research conducted during the 90's in the Anglo-Saxon context in order to study the construction of masculinity at school. Firstly, we carry out an analysis of the conceptual framework that upholds the existing studies; namely, the notion of «hegemonic masculinity», proposed by R.W. Connell (1989, 1995), as well as the implications derived from this theoretical framework. Next, the main thematic areas related to the cited phenomenon are studied. This has meant to review the following issues: school sport and configuration of masculinity, the problematic questions referred to the low academic achievement in the case of boys, the use of humour and fashion as a means to build the masculine identity, and the development of «compulsory heterosexuality» as the main factor in the formation of personality. Finally, we raise a few ideas about the educational possibilities for schools to become social contexts of reference that allow the boys to transcend the imposed restrictions in their identity construction. Also, we suggest some of the research lines to be developed further in the framework of studies about masculinity and school context.

Key words: hegemonic masculinity, other masculinities, school context, post-structuralism.

Nueva aproximación conceptual al estudio de los procesos de construcción de la identidad de género

A finales de los ochenta y en los inicios de la década de los noventa se comienza a poner en duda el marco conceptual que, hasta ese momento, había dominado en los estudios sobre los procesos de socialización del género. Se cuestionan las ideas surgidas al amparo de la teoría de la «socialización de los roles sexuales» (*sex-role socialization theory*), la cual establece que niños y niñas generan, a través de procesos de imitación e intercambio verbal, una identidad de género fija, homogénea y consistente a través del tiempo. Asimismo, se considera que la socialización de género es un proceso modulado desde la perspectiva del adulto y que permite integrar a niños y niñas en el mundo social sin que ellos y ellas jueguen un papel demasiado activo.

Los diversos autores y autoras que presentaremos en las páginas que siguen determinan que este modelo teórico simplifica enormemente el complejo desarrollo de la identidad de género, pues no reconoce que la feminidad y la masculinidad al tiempo que socialmente construidas, son históricamente específicas (Mac an Ghail, 1996, 1998; Parker, 1996; Renold, 2001; Skelton, 1996). Se sugiere 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 (Connell, 1995, 1998; Davies, 1993, 1994, 1997a; Davies y Banks, 1992; Jones, 1997; Nilan, 2000; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Renold, 1997; 2004; Swain, 2000). Asimismo se indica que el género es una variable inextricablemente unida a otras, como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables y complejas (Connell, 1995; Lomas, 2004; Martino, 1999; Nilan, 2000; Parker, 1996; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Skelton, 1997, 2003; Swain, 2004).

En consecuencia, se ha visto la necesidad de analizar las diversas estrategias que las personas ponen en juego para acomodarse pero, al mismo tiempo, resistir a los patrones de género establecidos por el orden social. Se hace oportuno acabar con la imagen de una identidad de género fija e inmóvil, de modo que ésta se posiciona y reposiciona continuamente a través de las prácticas discursivas. Se concederá gran importancia al discurso en tanto regulador de prácticas y creador de un modelo cultural que presenta a los dos géneros como opuestos, relacionales y diferentes el uno del otro (Davies, 1994, 1997b; Davies y Banks, 1992; Epstein, 1997; Francis, 1997a, 1997b, 1998; Renold, 1997). Esta situación se observa en el tipo de metodología planteada en las investigaciones efectuadas, de modo que el estudio de casos basado en el uso de la observación participante y, fundamentalmente, de las entrevistas individuales y grupales fundamentará la línea metodológica a seguir. Los que los chicos y chicas dicen acerca de sus percepciones y experiencias tiene una importancia prioritaria, pues revela los modos a través de los cuales se produce la construcción social de la masculinidad y de la feminidad.

En suma, se nos muestra una identidad social que debe ser constantemente mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras. Lo que permite concluir 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 (Renold, 2004, p. 249. Traducción propia).

A partir de estas ideas, Connell (1989, 1995) instituye la noción de «masculinidad hegemónica». Dicha expresión, así como el marco teórico que la fundamenta, será asumido como base conceptual de todas las investigaciones que examinaremos. Comienza Connell (1989, 1995) afirmando que la construcción de la masculinidad es

un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. A partir de esto, establece que dichas identidades no son estáticas, sino que están histórica y espacialmente situadas, al tiempo que una forma hegemónica de masculinidad («masculinidad hegemónica») tiende a erigirse como dominante, ejerciendo gran influencia y autoridad en un contexto y tiempo determinado.

En términos generales, las características que, en el momento actual, se asocian a la masculinidad hegemónica son la fuerza física, la neutralidad emocional, la seguridad, el control, la individualidad, la competitividad, la instrumentalidad, la objetividad y la racionalidad (Kenway y Fitzclarence, 1997). Naturalmente, esta masculinidad hegemónica es, en muchos sentidos, frágil e insegura, y necesita ser mantenida y defendida constantemente, siendo la contradicción y la tensión las notas que caracterizan su proceso de configuración (Haywood y Mac an Ghail, 1996; Hickey y Fitzclarence, 1999; Kenway y Fitzclarence, 1997; Nilan, 2000; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Swain, 2000, 2002, 2003). En oposición a la misma están las «otras masculinidades», de modo que aquellos que se «desvían» del ideal hegemónico pueden incurrir en altos costes emocionales y sociales, siendo calificados de «marginados» o «subordinados» (Connell, 1995; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Renold, 2004).

A partir de este modelo teórico se iniciaron una serie de estudios e investigaciones para descubrir los medios a través de los cuales la masculinidad se construye en los diversos marcos de acción cotidianos. En las páginas que siguen centramos nuestra atención en la escuela, presentando una panorámica general de las principales conclusiones a las que se ha llegado sobre el modo en que la «masculinidad hegemónica» y las «otras masculinidades» se configuran en el interior de las instituciones educativas.

Masculinidad y escuela: líneas actuales de investigación¹

La configuración de la masculinidad en la escuela es un proceso complejo, lleno de confusiones y contradicciones, en el que influyen multitud de variables. La etnia, la clase social, el contexto cultural, la cultura familiar, la cultura escolar, la edad y la orientación sexual actúan como factores que hacen de dicha construcción un proceso no

¹ Por razones derivadas del espacio disponible no nos es posible efectuar un análisis sociohistórico que permita revelar el contexto y las condiciones en las que emergió el interés por el estudio de la masculinidad en el contexto escolar. Para quien pueda interesar, resultan del máximo interés los capítulos 1^o y 2^o del libro de C. Skelton (2001), referenciado en la bibliografía general.

lineal y de difícil aprehensión (Light y Kirk, 2000; Mac an Ghaill, 1996; Martino, 1999; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Nilan, 2000; Skelton, 1997; Swain, 2004)². Las distintas líneas de investigación coinciden en manifestar la especial atención que ha de prestarse a la situación contextual, pues no todas las escuelas operan con idénticos parámetros, siendo un factor determinante en el proceso de construcción de la masculinidad (Redman, 1996; Skelton, 1996, 1997, Swain, 2002, 2003, 2004).

Cada colegio dispone de su propio régimen de género (Connell, 1998), que está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción con profundos efectos en la configuración de la identidad personal. El conjunto de recursos y habilidades de interacción que son precisos para alcanzar un estatus dominante en la jerarquía masculina de una escuela, no son necesariamente los mismos que lo facilitan en otra (Swain, 2004, p. 182. Véase también Mac an Ghaill, 1998). De modo que si bien hay una serie de aspectos fundamentales que actúan como variables concluyentes, y a su estudio dedicaremos las páginas que siguen, éstas pueden tener un peso distinto en diferentes contextos escolares. En suma:

Hay diferentes alternativas o posibilidades de *bacerse chico* usando los significados y prácticas disponibles dentro de cada marco escolar concreto, las cuales están con frecuencia interconectadas con la propia cultura escolar formal (Swain, 2002, p. 59. Traducción propia).

Al mismo tiempo, las investigaciones también son proclives a señalar la importancia del grupo de iguales. La configuración de la identidad masculina es una «empresa colectiva» (Swain, 2004, p. 171) y está unida a la adquisición de estatus dentro del grupo de compañeros. Éste provee un espacio donde se ponen en juego prácticas sociales y discursivas que sirven para validar y amplificar la masculinidad hegemónica (Connell, 1989; Epstein y Johnson, 1998; Ivinson y Murphy, 2003; Kenway y Fitzclarence, 1997; Mac an Ghaill, 1996, 1998; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Redman, 1996; Skelton, 1997; Swain, 2002, 2003). Niños y niñas llegan a la escuela después de haber interiorizado una serie de esquemas sociales relativos a los papeles de género, y estos esquemas guiarán los procesos interactivos en los que se verán envueltos.

² Para quien puedan interesar las complejas relaciones entre configuración de la identidad masculina y la etnia acúdase a los estudios de Sewell (1997), Back (1994), Mac an Ghaill (1994), Connolly (1994) y Cohen (1997). Estas investigaciones son citadas en R. Pattman, S. Frosh, y A. Phoneix (1998). Asimismo son de interés los capítulos 6^o y 7^o del libro de W. Martino y M. Pallotta-Chiarolli (2006). También debemos mencionar el capítulo 8^o del libro que se acaba de mencionar, pues es la única referencia que hemos encontrado en la que se analizan los problemas que tiene la construcción de la masculinidad en chicos con algún tipo de discapacidad.

La jerarquía de relaciones de género en la escuela: masculinidad hegemónica/otras masculinidades

Como ya se ha indicado, en cada escuela particular se configura una jerarquía de género. En la cúspide de ésta se encuentra la masculinidad hegemónica, que se construye en oposición a la femineidad y a otras formas alternativas de ser chico. Así, los adolescentes varones expresan un profundo rechazo hacia lo femenino y también a los comportamientos «femeninos» en los varones (misoginia y homofobia) (Barragán, 2004; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Pescador, 2004). De modo que no todas las masculinidades triunfan y las diferencias entre unos y otros se sitúan a distintos niveles, haciendo referencia, por ejemplo, al modo en que hablan, la manera de vestirse, los juegos y deportes que practican o la música que se escucha. En suma, los recursos sociales (habilidades interpersonales), culturales (moda, música, etc.), físicos (deporte), intelectuales (logro académico) y económicos (dinero disponible) que cada uno de los chicos es capaz de acumular y presentar ante los demás determinarán su estatus, ayudando a constituir su identidad masculina (Swain, 2004). Esta situación produce una dicotomía que diferencia a los chicos «normales» (masculinidad hegemónica) de los «marginales» (los «otros») (Epstein, 1997; Jackson, 2003; Kehily y Nayak, 1997; Martino, 1999; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Parker, 1996; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Redman, 1996; Renold, 2000, 2001, 2003, 2004; Skelton, 2000; Swain, 2000, 2002, 2003).

A partir de esta base conceptual, Renold (2001, 2004. Véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006) examina los medios que los «otros» chicos usan para negociar su masculinidad no hegemónica. Concluye que estos estudiantes buscan «espacios seguros» (*safe spaces*), prefiriendo permanecer en clase durante el recreo o aislándose en una zona particular del patio. Estos espacios les proporciona un lugar seguro en el que interactuar desde posiciones no hegemónicas. En segundo lugar, Renold (2001, pp. 379-380; 2004, pp. 258-259) destaca la importancia que tiene la solidaridad intragrupal en el mantenimiento de esta masculinidad no hegemónica, constituyéndose redes de amigos a las que se recurre para comentar experiencias comunes y verbalizar las injusticias a las que son sometidos.

Además, en el análisis de la negociación y construcción de estas masculinidades no hegemónicas, Renold (1997, pp. 13-14; 2004, pp. 259-260) indica un aspecto que resulta paradójico. Concluye que los chicos que sostienen una masculinidad fronteriza intentan exagerar su disociación con respecto a lo femenino, hasta el punto que la oposición mostrada hacia las chicas («femineidad») es mayor que la expuesta por otros chicos. La

presión social a la que están sometidos ocasiona un alto riesgo en la producción de identidades alternativas (Epstein, 1997; Martino, 1999; Renold, 2001, 2004), lo que genera el ejercicio de prácticas de autovigilancia, compensación y autorregulación.

Ahora bien, también se debe matizar que muchos de los chicos que se encuentran en los márgenes han sido capaces de sacar provecho de esa situación, pues han tomado conciencia de los efectos que tienen las prácticas normalizadoras que rigen el desarrollo de la masculinidad hegemónica. Este ejercicio de reflexión les ha permitido asumir una conciencia crítica en relación a los supuestos sociales que sostienen dicha masculinidad y su propia posición al respecto (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006). En suma, podemos concluir indicando que:

Las experiencias fronterizas de muchos chicos también ejemplifican cómo las personas situadas en los límites luchan contra sus propios sistemas internos de inclusión y exclusión, los sistemas de poder y las tensiones estructurales (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006, p. 25).

A continuación, y tomando como base conceptual el marco teórico que hemos presentado, haremos un recorrido por las principales áreas temáticas que se han estudiado al abordar el fenómeno de la masculinidad y los contextos escolares.

Cuerpo, deporte y masculinidad hegemónica

Los estudios han concedido una especial relevancia al deporte como estrategia básica de formación de la masculinidad hegemónica (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Connell, 1998; Hickey y Fitzclarence, 1999; Light y Kirk, 2000; Martino, 1999; Parker, 1996; Skelton, 1997, 2000; Swain, 2000, 2003, 2004). El cuerpo juega un papel fundamental en la construcción de la masculinidad y la actividad física que se pone de manifiesto a través del deporte permite exhibir el cuerpo y presentarlo ante los demás. En este sentido, será Swain (2000, 2003, 2004). Véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006) el autor más prolífico a la hora de demostrar las relaciones determinantes que se producen entre el deporte, el cuerpo y la masculinidad hegemónica. De este modo argumenta:

El cuerpo se percibe como un símbolo social a través del cual comunicamos signos/mensajes sobre la propia identidad. El cuerpo es una parte integral de

nuestra identidad y de nuestra biografía, por lo que los procesos de construirnos y de llegar a ser “cuerpo” están directamente implicados en el proyecto de construcción de nuestra identidad (Swain, 2003, p. 300. Traducción propia).

En este contexto, la actividad deportiva es un medio eficaz para mostrar el cuerpo ante los demás y compararse con los otros. Por la pertinencia para nuestro propio contexto cultural, señalamos los estudios efectuados sobre el fútbol y su influencia en la producción de las masculinidades (Connell, 1998; Martino, 1999; Renold, 1997; Skelton, 1997, 2000; Swain, 2000, 2003, 2004). Es frecuente que en las instituciones educativas jugar bien al fútbol sea un signo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, pues permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, la agresividad, la disciplina, la fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo. Asimismo, Swain (2000, 2003. Véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006) ha puesto de manifiesto cómo los profesionales del fútbol son percibidos por los niños como modelos masculinos de deseabilidad social. De modo que juegan un papel importante en la promoción y mantenimiento de una serie de rasgos asociados a las representaciones sociales sobre la masculinidad hegemónica.

Además, los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de masculinidad. Así, las chicas y aquellos chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego (Martino, 1999; Parker, 1996; Renold, 1997, 2001; Skelton, 2000). Los buenos jugadores acceden a un conjunto de beneficios, mientras que los que no disponen de las habilidades pertinentes y del discurso técnico necesario son marginados, siendo calificados como «gays». Hemos de indicar que se han hecho intentos por limitar los deportes hegemónicos y por impulsar otro tipo de juegos menos competitivos; sin embargo, esta práctica ha originado el surgimiento de nuevos juegos o deportes que han pasado a ocupar el lugar que los otros dejaban (Skelton, 2000; Swain, 2003, 2004).

Por último, debemos señalar el papel primordial que, en muchas ocasiones, es jugado por los propios docentes. En este sentido, resulta paradigmático un estudio emprendido por Light y Kirk (2000) en el que se analizaron las experiencias de un grupo de chicos en sus horas de entrenamiento en el deporte del rugby y cómo las interacciones sociales establecidas entre ellos y su entrenador ayudaban a reforzar los rasgos básicos de la masculinidad hegemónica. Nos situamos ante un deporte que exige comportamientos agresivos en sus participantes y, en este caso, dichos comportamientos eran reforzados por el discurso provocador y agresivo del entrenador.

Construcción de la identidad masculina a través de la moda y el humor

Debemos indicar que ha sido Jon Swain (2002, 2003, 2004) quien ha analizado, de forma más exhaustiva, el valor de la indumentaria como expresión de la identidad de los chicos. La indumentaria permite a los jóvenes presentarse ante los demás, por lo que no es algo casual ni trivial. Es más, para Swain el modo en que un chico se viste y se calza es un mecanismo importante en la construcción, negociación y representación de su masculinidad. Asimismo, ciertas prendas y marcas adquieren un específico valor simbólico, proporcionando estatus a quienes las poseen y marginando a aquellos que no se adecuan al «look» establecido.

A partir de aquí se podría argumentar que en las escuelas se dan escasas oportunidades para exhibir determinada indumentaria. Sin embargo, del estudio elaborado por Swain se desprende que incluso en los colegios donde el uniforme escolar se impone de forma estricta, los estudiantes son capaces de encontrar medios para romper las normas escolares que se aplican con respecto a la ropa. A partir de esto, será cada contexto escolar particular el que imponga determinadas normas en el vestir y los estudiantes, a su vez, los que establezcan los medios para su subversión. En líneas generales, de las investigaciones efectuadas se desprende que aquellos alumnos que destacan por el uso de prendas a la moda se caracterizan por alterar de algún modo las reglas del colegio (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Swain, 2002). Por el contrario, aquellos estudiantes que siguen fielmente las reglas establecidas con respecto a la ropa son objeto de bromas y burlas. Se les categoriza como «otros» y esto puede conducirles al ostracismo dentro de su grupo de iguales.

Además de la moda, también destacamos el uso del humor y la ironía en la configuración de la identidad colectiva de los grupos de iguales y de las relaciones entre sus miembros. En este escenario, se indica que son usados por los chicos como una forma de hacer frente a la rutina diaria y a las regulaciones y demandas de la autoridad (Ivinson y Murphy, 2003; Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2001; Skelton, 2001; Swain, 2004). Así, se argumenta que:

el humor y la risa son antídotos contra la escuela, pues son una forma de escapismo que permite transformar la realidad escolar (Woods, 1976; citado por Kehily y Nayak, 1997, p. 70. Traducción propia).

Es decir, se percibe que, a través del humor, los estudiantes elaboran variados y complejos rituales de resistencia. Pero no sólo eso, sino que se usa como medio para

ridiculizar a aquéllos que no se adaptan a las características prototípicas de la masculinidad hegemónica. Lo que lleva a Kehily y Nayak (1997, 79) a concluir que un acto de resistencia a la autoridad escolar, como es el uso del humor, puede ser, al mismo tiempo, altamente «reaccionario» cuando se analiza desde la perspectiva de la dinámica de género. Desde este punto de vista, en la investigación de corte etnográfico emprendida por estas autoras se apreció que se usaban chistes, bromas e incluso historias míticas en las que se relataban las hazañas de algún chico con objeto de demostrar la propia valía; pero de igual forma, fueron recursos utilizados para marginar y subordinar a aquéllos que nos se adecuaban al estereotipo masculino. Hasta el punto que nuevamente se observa el uso del término «gay» en un sentido despreciativo, de modo que llamar a un chico «marica» era motivo de risa.

Las diferencias en el logro académico de chicos y chicas: la actitud ante el trabajo escolar y el aprendizaje

A mediados de la década de los años noventa comenzaron a surgir diversos estudios que analizaron las diferencias en el rendimiento escolar de chicos y chicas. Se concluyó que ellas obtenían mayores logros escolares, lo que generó un amplio debate en los medios de comunicación de diversos países tales como Gran Bretaña, Australia, EEUU, Canadá o Nueva Zelanda. Ello provocó un aumento de los proyectos de investigación que analizaban las causas que generaban estas diferencias (Epstein, 2002; Gorard, Rees y Salisbury, 1999; Mahony, 2002; Renold, 2001, 2004; Salisbury, Rees y Gorard, 1999; Skelton, 1998; Warrington y Younger, 2000; Whitelaw, Milosevic y Daniels, 2000; Yates, 1997)³.

En un primer momento, se señaló que las chicas superaban a los chicos en todas las asignaturas y en todos los niveles. Sin embargo, estas conclusiones fueron matizadas con posterioridad. Así, se estableció que las chicas despuntaban en aquellas disciplinas tradicionalmente calificadas de femeninas, como por ejemplo, la lengua, las humanidades o los idiomas extranjeros; al tiempo que estaban equiparando sus logros con los chicos en aquellas asignaturas que se percibían como masculinas, tal era el caso de las matemáticas y de la ciencia (Francis, 2000; Harker, 2000; Ivinson y Murphy, 2003; Warrington y Younger, 2000). Por tanto, se señaló el peligro de concluir que las chicas superaban a los chicos en todas las disciplinas, afirmándose que comenzaban

³ En nuestro país X. Rambla, M. Rovira y A. Tomé (2004) presentan un estudio efectuado sobre la pobreza escolar de los chicos, entendiendo por tal expresión la dificultad que tienen para finalizar los estudios secundarios. Hasta el momento ha sido la única referencia en castellano que se ha encontrado.

a igualar resultados con los chicos en áreas donde estos habían tenido un amplio dominio, mientras que la situación inversa no se observaba, pues no había un aumento en el logro académico de los chicos en materias típicamente femeninas.

Con posterioridad, se han realizado más puntualizaciones. De modo que Gorard, Salisbury y Rees han publicado una serie de artículos (Gorard, Rees y Salisbury, 1999, 2001; Salisbury, Rees y Gorard, 1999, entre otros) en los que se muestran muy críticos con las conclusiones obtenidas hasta ese momento. Apoyándose en los errores de carácter metodológico cometidos por las investigaciones anteriores, modifican el aparato estadístico usado para medir las diferencias, concluyendo que:

- A finales de la década de los noventa, las diferencias en el logro académico ni eran estáticas ni aumentaban, como afirmaban otras investigaciones, sino que comenzaban a disminuir.
- El bajo rendimiento de los chicos no se puede conceptualizar como un fenómeno generalizado. Así, las mayores diferencias se producen entre los chicos y chicas que obtienen las mejores calificaciones, pero en los niveles de rendimiento más bajos las diferencias no son significativas.
- Además, en esos niveles de rendimiento superiores no hay diferencias significativas en las áreas de matemáticas y ciencias, mientras que sí las hay, siendo a favor de las chicas, en inglés, literatura inglesa y humanidades⁴.

Queremos prestar especial atención a uno de los mecanismos utilizados para explicar las diferencias en el logro, pues es una variable relevante para el tema objeto de este artículo. Se ha determinado como posible explicación a las diferencias de rendimiento el hecho de que chicos y chicas tienen diferentes actitudes ante y hacia la escuela, el trabajo escolar y el aprendizaje. Los estudiantes y los docentes (Francis, 1999b; Warrington, Younger y Williams, 2000; Whitelaw Milosevic y Daniels, 2000; Younger, Warrington y Williams, 1999) perciben que las chicas son más organizadas, se esfuerzan más en la realización de los trabajos, están más inclinadas a tomar la iniciativa de su aprendizaje y se toman más seriamente la labor escolar. Por el contrario, los chicos son adjetivados como más desordenados, desmotivados y distraídos que las chicas y menos dispuestos a dar

⁴ Debemos establecer una importante matización con respecto al fenómeno a estudiar y es que se deben tener en cuenta otras variables, como la clase social de pertenencia, el origen étnico, el grado de ayuda familiar o los estilos educativos de los padres y madres, para establecer diferencias intra e intergrupos en las conclusiones obtenidas sobre las diferencias de logro. De forma que la clase social y el nivel educativo de los padres continúan siendo, para chicos y chicas, los predictores más fiables para explicar el éxito académico.

prioridad al trabajo escolar. Incluso se percibe que los varones se contentan con resultados académicos más bajos y que presentan un mayor despego hacia las normas escolares.

Los estudios realizados (Francis, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000; Whitelaw, Milosevic y Daniels, 2000) indican la gran importancia que tiene para los chicos el mostrarse como sujetos que no se preocupan ni por su aprendizaje ni por los resultados académicos, y ello por un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos. Deben aparentar estar despreocupados por el trabajo escolar o, en el mejor de los casos, ser capaces de demostrar que el éxito obtenido es un «logro sin esfuerzo», expresando con ello que se poseen dotes de brillantez y genialidad (Jackson, 2002; Martino, 1999; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Murphy y Elwood, 2002; Renold, 2001; Swain, 2004). De modo que:

aqueellos 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 antes sus iguales como triunfadores que no se han esforzado, lo cual es signo de genialidad (Jackson, 2003, p. 594. Traducción propia).

En suma, en los chicos la aceptación por parte del grupo exige, con frecuencia, su adscripción a lo que diversos autores y autoras ingleses han denominado como el comportamiento del «laddish» («colega») (Francis, 1999; Salisbury, Rees y Gorard, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000). Dicha conducta refleja el mantenimiento de una actitud desafiante hacia la autoridad, lo que les lleva a generar conductas disruptivas en la escuela. Además, supone la puesta en práctica de la apariencia de que el trabajo escolar no es importante, lo que, en ocasiones, puede desembocar en el rechazo y abandono del mismo. Evitan la identificación con los sucesos académicos, valiéndose, en ocasiones, del humor y la parodia, subestimando sus resultados en los exámenes y ridiculizando los mayores esfuerzos mostrados por las chicas.

Ocurre, incluso, que muchachos concienciados de la importancia de esforzarse académicamente, pueden llegar a convertirse en personas marginadas dentro de su grupo de iguales si persiguen de forma activa el logro de metas escolares (Epstein, 2002; Mac An Ghail, 1998). En este sentido, Renold (2001, pp. 377-379; 2004, pp. 253-254), constata una estrategia usada por algunos chicos que manifiestan un alto

rendimiento académico, los cuales se disocian estratégicamente de las actividades de sus compañeros «no hegemónicos» e invierten poderosamente en prácticas propias de la masculinidad hegemónica. La autora expone el ejemplo de un chico que a pesar de mostrar altas calificaciones, obtenidas con esfuerzo, fue capaz de compensar este «déficit» con otras habilidades propias de la masculinidad hegemónica tales como la destreza para jugar bien al fútbol. En línea similar, Martino y Pallotta-Chiarolli (2006), nos muestran el caso de un chico brillante que controlaba sus resultados académicos para no despertar demasiada atención. En suma, diversas estrategias de autorregulación y compensación que no hacen sino mostrar que la construcción de la masculinidad es una empresa complicada, que se encuentra en constante negociación y evolución.

Para concluir este epígrafe debemos establecer una matización al respecto de las ideas comentadas. Si bien la mayor parte de las investigaciones refuerzan las ideas mencionadas, también han aparecido algunos estudios (Skelton, 1997; Swain, 2004) que exponen la necesidad de contextualizar la relación entre masculinidad y logro académico. La complejidad de factores que influyen en la construcción de la identidad masculina puede generar situaciones en las que la expresión de altos logros académicos no suponga marginación, concluyéndose que algunos chicos son admirados por sus habilidades intelectuales. Ello no hace sino poner de manifiesto una idea ya mencionada anteriormente, a saber: la necesidad de contextualizar las tesis teóricas sobre la construcción de la masculinidad hegemónica en el contexto de cada escuela particular.

La configuración de la masculinidad heterosexual en el seno de la institución escolar

Las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales clave en la producción de la masculinidad heterosexual. De hecho se ha avanzado mucho en la comprensión de las prácticas heterosexuales a través de las cuales los niños (y también las niñas) definen, negocian y construyen su identidad sexual. Los significados y prácticas que se asocian a la heterosexualidad son valoradas como estrategias mediante las que los adolescentes negocian sus relaciones en el seno de la escuela, la familia y el mundo social que los rodea (Epstein, 1997; Epstein y Johnson, 1998; Jackson, 2002; Mac an Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Nayak y Kehily, 1997; Redman, 1996; Renold, 2000, 2003; Skelton, 2001; Swain, 2003).

Como indican diversos autores (Kehily y Nayak, 1997, p. 152; Renold, 2000, p. 319; 2003, p. 182; Robinson, 2005), el proceso de «llegar a ser» heterosexual es, con frecuencia,

complejo y contradictorio. Renold constata que la complejidad de este proceso se destaca en la relación que los chicos mantienen con las chicas. Muestran una actitud ambivalente hacia las chicas, de modo que si bien, en muchas ocasiones, se evita el contacto con ellas, a través de la ejecución de conductas y discursos jocosos relacionados con el «miedo» a lo femenino, al vincularlas con la enfermedad, el contagio y la contaminación; sin embargo, en otros momentos, la proximidad con las chicas se puede entender como expresión y confirmación de la masculinidad heterosexual del chico, caso, por ejemplo, de tener una novia. Igualmente, la complejidad del proceso de construirse como hombre heterosexual también es observada por la autora en el hecho de que, salvo muy raras excepciones, los chicos de su estudio no se encontraban cómodos con las relaciones amorosas que emprendían con las chicas. Esta situación lleva a Renold a preguntarse por las razones que tienen los chicos para continuar con unas relaciones que no son satisfactorias, concluyendo que las presiones sociales para mantener una «obligatoriedad heterosexual» generan una escasez de espacios discursivos en los que se pueda esbozar algún tipo de resistencia u oposición a la masculinidad hegemónica y heterosexual (véase también Mac an Ghail, 1998, pp. 102 y ss.).

En otro orden de cosas, los estudios examinan las prácticas empleadas por los chicos en la producción de una masculinidad heterosexual. Diversos autores (Kehily y Nayak, 1997; Nayak y Kehily, 1997; Redman, 1996; Renold, 2000, 2003) afirman que los medios usados para ello fueron los siguientes: la exposición pública de fantasías y deseos heterosexuales, la proyección imaginada de futuras prácticas heterosexuales, la objetivación misógina de las mujeres y, por último, las expresiones verbales y las prácticas corporales homofóbicas. Si tomamos en consideración la primera de las prácticas citadas, podemos concluir que los chicos se posicionan firmemente como sujetos heterosexuales a través de declaraciones públicas en las que manifiestan poseer grandes conocimientos en materia sexual. Renold (2003, pp. 185-186) y Nayak y Kehily (1997) exponen multitud de ejemplos para mostrar que los chicos efectúan interacciones y prácticas discursivas que tienen por finalidad mostrar ante el grupo de iguales sus conocimientos sobre el sexo. Los chicos hablan de sexo para validar públicamente su masculinidad.

También merecen especial atención las fantasías en las que las mujeres se presentan como un objeto pasivo. Como se señaló con anterioridad, se produce una objetivación misógina de las chicas que se manifiesta en la ejecución de gestos sexuales hacia ellas, así como en insultos y bromas sexistas. Los chicos se posicionan como sujetos sexualmente dominantes, a través del uso de un tipo de discurso en el que las mujeres son representadas como objetos pasivos de las necesidades y deseos masculinos

(Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Mac An Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Redman, 1996; Renold, 2000, pp. 312-3.322; 2003, pp. 186-187; Robinson, 2005; Skelton, 2001).

Otro dispositivo que permite configurar una masculinidad heterosexual es el uso de un discurso homofóbico, pues los chicos se muestran reacios a la homosexualidad (Barragán, 2004; Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Epstein, 1997; Mac An Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Nayak y Kehily, 1997; Pescador, 2004; Redman, 1996, Renold, 2000, 2003). Insultos como el uso del término «marica» permiten controlar la sexualidad de los chicos y las formas de masculinidad que ellos pueden adoptar en la escuela. Los chicos tienen una representación mental estereotipada sobre el significado de ser «gay», y esta imagen se proyecta en las interacciones cotidianas que mantienen. Además, nombrar a otros con el término «gay» es un medio que permite consolidar la propia posición, porque permite diferenciar entre «los otros» y «uno mismo». Desde esta perspectiva, es necesario enfatizar la importancia que los chicos conceden al mantenimiento de una reputación heterosexual y el miedo que manifiestan a ser vistos como homosexuales por su grupo de iguales.

A modo de conclusión: construyendo masculinidades alternativas en la escuela

Las escuelas son contextos sociales de gran importancia en la construcción y refuerzo de la masculinidad hegemónica; sin embargo, también pueden convertirse en marcos sociales de referencia en la superación de los modelos identitarios que constriñen el desarrollo pleno de la personalidad de los chicos. Esta situación ha llevado a reclamar, con urgencia, la implementación de políticas y prácticas que les permitan trascender las imposiciones sociales impuestas. El contexto escolar será decisivo, pues es el lugar que tiene mayores probabilidades de convertirse en punto de encuentro y debate acerca de la democratización de las relaciones de género.

Desde esta perspectiva, los estudios e investigaciones postestructuralistas coinciden en señalar que el desarrollo de prácticas coeducativas debe tener como objetivo primordial el desarrollo del conocimiento de uno mismo, creando espacios para la narración y la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad hegemónica. En palabras de Davies (1994, 1997a, 1997b) se hace preciso deconstruir las

categorías de género establecidas por el orden social, mediante el análisis y discusión de los constrañimientos sociales que influyen en la producción de la masculinidad hegemónica. Desde esta perspectiva, y adaptando las aportaciones de Davies (2003), MacNaughton (2000) y Rodríguez Menéndez (2006), proponemos el logro de los siguientes objetivos:

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

Naturalmente todo ello dentro de un marco postestructuralista que implica la necesidad de adecuarse al contexto local y escolar en el que se realizará la intervención coeducativa. Ya hemos resaltado la importancia de ambos contextos en las explicaciones sobre el proceso de construcción de la masculinidad, por lo que se precisa su conocimiento para implementar las acciones que se desean desarrollar. Así, las posibilidades prácticas de la intervención no pueden ni deben ser idénticas en una escuela con una alta proporción de alumnado inmigrante, en el que la construcción de la masculinidad y de la identidad étnica se hayan íntimamente unidas, que en un contexto escolar dominado por alumnos blancos de clase media. Si bien los objetivos anteriormente mencionados proporcionan un marco general de referencia, las actuaciones prácticas deben acomodarse a los requerimientos del contexto.

Ya para finalizar deseamos comentar que, en el ámbito de la sociología de la educación aplicada al estudio del género en nuestro país, se hace perentorio el desarrollo de investigaciones destinadas a analizar la construcción de la masculinidad en la

escuela. Sin desdeñar las conclusiones obtenidas en las investigaciones anglosajonas, planteamos la necesidad de realizar estudios que nos permitan contextualizar, para el caso, español, las conclusiones elaboradas a partir de los informes de otros países. Para ello se hace preciso (adaptado de Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005):

- Definir, con rigor, las características que singularizan el contexto español y que pueden introducir diferencias importantes en el análisis de las relaciones entre masculinidad y escuela.
- Realizar estudios que analicen las características que tienen los contextos de interacción escolares, para determinar cuáles de ellos impiden/promueven la aparición de la masculinidad hegemónica.
- Investigar los medios a través de los cuales los niños se resisten/acomodan a los discursos dominantes sobre la masculinidad, para lo cual sería interesante responder a las siguientes preguntas: ¿qué caracteriza a los chicos que se oponen al ejercicio de la masculinidad hegemónica?, ¿y a los que mantienen una masculinidad hegemónica?, ¿qué tipo de discurso usan los chicos como medio de oposición/mantenimiento de la masculinidad hegemónica?, ¿favorecen los docentes el ejercicio de otras formas de vivenciar la masculinidad?, ¿qué sanciones reciben los chicos «fronterizos»?
- Analizar las relaciones que se establecen entre las interacciones que se promueven en las instituciones escolares y otros marcos de acción, caso de la familia, que también ayudan a la constitución y mantenimiento de la masculinidad hegemónica.

Referencias bibliográficas

- BANKS, CH. (1992): «The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender», en *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), pp. 1-25.
- BARRAGÁN, F. (2001): *Violencia de género y currículum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga, Aljibe.
- CHAMBERS, D.; TINCKNELL, E.; VAN LOON, J. (2004): «Peer regulation of teenage sexual identities», en *Gender and Education*, 16(3), pp. 397-415.

- CHEPYATOR-THOMSON, J. R.; ENNIS, C. D. (1997): «Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), pp. 89-99.
- CONNELL, R. W. (1989): «Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education», en *Oxford Review of Education*, 15(3), pp. 291-303.
- (1995): *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press (Trad. Cast.: *Masculinidades*. México, UNAM, 2003).
- (1998): «Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela», en *Kikiriki*, 47, pp. 51-68.
- (2003): «La organización social de la masculinidad», en C. LOMAS (ed.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós.
- DAVIES, B. (1993): *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ, Hampton Press.
- (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid, Cátedra.
- (1997a): «The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones», en *Gender and Education*, 9(3), pp. 271-283.
- (1997b): «Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 9-30.
- (2003): «Working with primary school children to deconstruct gender», en C. SKELTON; B. FRANCIS (ed.), *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire, Open University Press.
- EPSTEIN, D. (1997): «Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 105-115.
- (2002): «Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies», en D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (eds.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press.
- FRANCIS, B. (1997a): «Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary school», en *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), pp. 519-532.
- (1997b): «Power plays: children's constructions of gender and power in role plays», en *Gender and Education*, 9(2), pp. 179-191.
- (1998): «Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation», en *Educational Research*, 40(1), pp. 31-43.
- (1999b): «Lads, and lasses and (new) labour: 14-16-years-old students responses to

- the “laddish behaviour and boys underachievement” debate», en *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 355-371.
- (2000): «The gendered subject: student’s subject preferences and discussions of gender and subject ability», en *Oxford Review of Education*, 26(1), pp. 35-48.
- GORARD, S.; REES, G.; SALISBURY, J. (1999): «Reappraising the apparent underachievement of boys at school», en *Gender and Education*, 11(4), pp. 441-454.
- (2001): «Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school», en *British Educational Research Journal*, 27(2), pp. 125-139.
- HARKER, R. (2000): «Achievement, gender and the single-sex/coed debate», en *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), pp. 203-218.
- HAYWOOD, C.; MAC AN GHAILL, M. (1996): «Schooling masculinities», en M. MAC AN GHAILL (ed.): *Understanding masculinities*. Buckingham, Open University Press.
- HICKEY, C.; FITZCLARENCE, L. (1999): «Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility», en *Gender and Education*, 4(1), pp. 51-62.
- IVINSON, G.; MURPHY, P. (2003): «Boys don’t write the romance: the construction of knowledge and social gender identities in English classrooms», en *Pedagogy, Culture and Society*, 11(1), pp. 89-111.
- JACKSON, C. (2003): «Motives for “laddishness” at school: fear of failure and fear of the feminine», en *British Educational Research Journal*, 29(4), pp. 583-598.
- JACKSON, D. (2002): «Breaking out of the binary trap: boys’ underachievement, schooling and gender relations», en D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY, J. MAW (eds.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press.
- JOHNSON, R. (1998): *Schooling sexualities*. Buckingham, Open University Press.
- JONES, A. (1997): «Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances», en *Gender and Education*, 9(3), pp. 261-269.
- KEHILY, M.J.; NAYAK, A. (1997): «Lads and laughter’: humour and the production of heterosexual hierarchies», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 69-87.
- KENWAY, J.; FITZCLARENCE, L. (1997): «Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 117-133.
- LIGHT, R.; KIRK, D. (2000): «High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity», en *Sport, Education and Society*, 5(2), pp. 163-176.
- LOMAS, C. (2003a): «Masculino, femenino y plural», en C. LOMAS (ed.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós.
- (2003b): «¿Los chicos no lloran?», en C. LOMAS (ed.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.

- MAC AN GHAILL, M. (1996): «What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity», en *Sociological Review*, 44(3), pp. 381-397.
- (1998): *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, Open University Press.
- MACNAUGHTON, G. (2000): *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney, Allen y Unwin.
- MAHONY, P. (2002): «Girls will be girls and boys will be first», en D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY, J. MAW (eds.): *Failing boys?. Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press.
- MANDEL, L.; SHAKESHAFT, C. (2000): «Heterosexism in middle schools», en N. LESKO (ed.): *Masculinities at school*. London, Sage Publications.
- MARTINO, W. (1999): «“Cool boys”, “party animals”, “squids” and “poofers”: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school», en *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239-263.
- PALLOTA-CHIAROLLI, M. (2006): *Pero, ¿qué es un chico?. Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, Octaedro. (Trabajo original publicado en inglés en el año 2003).
- MURPHY, P.; ELWOOD, J. (2002): «Gendered learning outside and inside school: influences on achievement», en D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (eds.): *Failing boys?. Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Pres.
- NAYAK, A.; KEHILY, M. J. (1997): «Masculinities and schooling: why are young men so homophobic?», en *Border patrols. Policing the boundaries of heterosexuality*. London, Cassel.
- NILAN, P. (2000): «“You’re hopeless I swear to God”: shifting masculinities in classroom talk», en *Gender and Education*, 12(1), pp. 53-68.
- PARKER, A. (1996): «The construction of masculinity within boys’ physical education», en *Gender and Education*, 8(2), pp. 141-157.
- PATTMAN, R; FROSH, S.; PHONEIX, A. (1998): «Lads, machos and others: developing “boy centred” research», en *Journal of Youth Studies*, 1(2), pp. 125-142.
- PEÑA CALVO, J.V. (2005): «Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 112, pp. 165-194.
- PESCADOR ALBIACH, E. (2004): «Masculinidades y adolescencia», en C. LOMAS (ed.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- PEYTON YOUNG, J.; BROZO, W. (2001): «Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities», en *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp. 316-325.

- RAMBLA, X.; ROVIRA, M.; TOMÉ, A. (1999): «Ocho trajes a medida», en *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 48-53.
- (2004): «Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina», en C. LOMAS (ed.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- REDMAN, P. (1996): «Curtis love Ranjit: heterosexual masculinities, schooling and pupils? Sexual cultures», en *Educational Review*, 48(2), pp. 175-182.
- RENOLD, E. (1997): «All they've got on their brains is football». Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations», en *Sport, Education and Society*, 2, pp. 5-23.
- (2000): «Coming out: gender, (hetero)sexuality and the primary school», en *Gender and Education*, 12(3), pp. 309-326.
- (2001): «Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school», en *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), pp. 369-385.
- (2003): «If you don't kiss me, you're dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school», en *Educational Review*, 55(2), pp. 179-194.
- (2004): «Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school», en *Gender and Education*, 16(2), pp. 247-266.
- ROBINSON, K. H. (2005): «Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools», en *Gender and Education*, 17(1), pp. 19-37.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2006): «Postestructuralismo y práctica coeducativa: construyendo y deconstruyendo el género en el aula», en *Investigación en la Escuela*, 59, pp. 79-89.
- SALISBURY, J.; REES, G.; GORARD, S. (1999): «Accounting for the differential attainment of boys and girls at school», en *School Leadership and Management*, 19(4), pp. 403-426.
- SKELTON, C. (1996): «Learning to be "tough": the fostering of maleness in one primary school», en *Gender and Education*, 8(2), pp. 185-197.
- (1997): «Primary boys and hegemonic masculinities», en *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), pp. 349-369.
- (1998): «Feminism and research into masculinities and schooling», en *Gender and Education*, 10(2), pp. 217-227.
- (2000): «A passion for football: Dominant masculinities and primary schooling», en *Sport, Education and Society*, 5(1), pp. 5-18.

- (2001): *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham, Open University Press.
- (2003): «Male primary teachers and perceptions of masculinity», en *Educational Review*, 55(2), pp. 195-209.
- 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 boys’ masculinity in a junior school», en *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), pp. 95-109.
- (2002): «The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school», en *Gender and Education*, 14(1), pp. 53-69.
- (2003): «How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity», en *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), pp. 299-314.
- (2004): «The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting», en *British Educational Research Journal*, 30(1), pp. 169-185.
- WARRINGTON, M.; YOUNGER, M. (2000): «The other side of the gender gap», en *Gender and Education*, 12(4), pp. 493-508.
- WHITELAW, S; MILOSEVIC, L.; DANIELS, S. (2000): «Gender, behaviour and achievement: a preliminary study of pupil perceptions and attitudes», en *Gender and Education*, 12(1), pp. 87-113.
- WILLIAMS, J. (2000): «Student attitudes, image and the gender gap», en *British Educational Research Journal*, 26(3), pp. 393-407.
- YATES, L. (1997): «Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it?», en *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), pp. 337-347.
- YOUNGER, M.; WARRINGTON, M.; WILLIAMS, J. (1999): «The gender gap and the classroom interactions: reality or rhetoric?», en *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 325-341.