



Resumen

El siguiente artículo plantea la necesidad de incorporar los estudios sobre las masculinidades en la escuela para comprender más acabadamente las relaciones de género en la educación de los niños y muchachos. Sitúa a las masculinidades como posiciones sociales que se actualizan y reactualizan, se negocian y se resisten continuamente. Este proceso de masculinización de los cuerpos se aprende en diversas instituciones, entre ellas, la escuela. Entre los dispositivos escolares centrales que colaboran -y colaboraron- en el armado de las masculinidades aparece el currículo. Dicho artefacto cultural regula e impone un conjunto de aspectos entre los que se destacan la matriz heterosexual como la única posible, la división sexual del trabajo y el disciplinamiento corporal masculino. Estos aspectos establecen escenarios escolares jerarquizados y desiguales entre las diversas masculinidades.

Palabras clave: Masculinidades, género, poder, escuela, currículo.

Summary

The following article outlines the need to incorporate the studies about masculinity at school to more completely understand the gender relationships during childhood and puberty. It locates masculinity as a social position that upgrades and re upgrades, is negotiated and continually resists. This process of body masculinity is learned in several institutions, among them, the school. Among the central school devices that collaborate -and collaborated- in the construction of masculinity curriculum appears. This cultural device regulates and imposes diverse aspects, outstanding heterosexual matrix as the only one possible, the sexual division of the work and the masculine corporal discipline. These aspects establish hierarchical and unequal school scenarios among the diverse masculinities.

Key words: Masculinity, gender, power, school, curriculum.





Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona*

Pablo Ariel Scharagrodsky¹
Mariano Narodowski²

Introducción

Durante décadas, la denominada investigación “crítica” sobre la educación se centró en el análisis de la dinámica de las clases sociales en el proceso de reproducción cultural de la desigualdad en la sociedad moderna. Sin embargo, la creciente importancia del movimiento y de la teorización feminista forzó a esas perspectivas críticas –y poscríticas– de la educación a conceder una mayor relevancia al papel del género en la producción de la desigualdad.

Las primeras conceptualizaciones, básicamente centradas en lo que ocurría con las mujeres, comenzaron a cobrar densidad teórica en la década de 1960 con el surgimiento en los países anglosajones de la llamada “segunda ola del movimiento feminista” (la primera había sido la de las sufragistas) (Santa Cruz *et al.*, 1994).

* Artículo recibido el 27 de mayo de 2005 y arbitrado el 8 de agosto de 2005.

¹ Máster en Ciencias Sociales con orientación en educación (Flacso, Argentina). Licenciado y profesor en Ciencias de la educación (UNLP) y profesor en Educación física (UNLP). Actualmente es docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de La Plata. Es miembro del Programa de investigación “Sujetos y políticas en educación”, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Ha publicado diversos capítulos de libros y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales vinculados a la problemática de género en educación y en educación física. *E-mail*: pas@unq.edu.ar.

² Magíster en Ciencias Sociales (Flacso, Argentina) y doctor en Educación (Unicamp, Brasil); John Simon Guggenheim Fellow, 2002. Actualmente desempeña el cargo de director del área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. Constituyen sus áreas de interés la historia y las políticas educativas comparadas. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales especializadas en ciencias sociales y educación. Asimismo ha publicado once libros, entre los que se destacan: *La conformación de la pedagogía moderna* (1994), *Nuevas tendencias en políticas educativas* (2002) y *El desorden en la educación* (2004). *E-mail*: mnarodowski@utdt.edu





Algunos antecedentes importantes a este movimiento fueron las reflexiones de Simone de Beauvoir, particularmente a partir de la obra *El segundo sexo* escrita en 1957.

Algunas de las críticas de aquellas feministas se orientaron a los rasgos de opresión patriarcal, en particular a la sexualidad femenina enclaustrada en la esfera familiar y en la función reproductora. Asimismo, denunciaron la subordinación femenina como producto de un proceso histórico-social, poniendo al descubierto la marginación social de una gran cantidad de mujeres, desmontando la pretendida naturalización de la división sexual del trabajo y revisando la exclusión de las mujeres del ámbito público y su sujeción en el mundo privado. En definitiva, el interrogante principal se centró en cómo la experiencia de las mujeres, en relación con la de los varones, se configuró a partir de la “jerarquía sexual y la distribución desigual del poder” (Conway, Bourque y Scott, 1998: 170).

Las consecuencias en términos educativos fueron la identificación del sistema educativo como “un espacio investido por relaciones de poder y de dominación, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas” (Subirats, 1999: 20). Las investigaciones centraron la atención en las niñas, quienes llevaron la peor parte.

Durante los años setenta, comenzaron a instalarse en la estructura académica de diversos países del hemisferio norte los primeros seminarios y departamentos de estudios de la Mujer, que institucionalizan la producción teórica y las investigaciones relativas a las mujeres (Burin y Meler, 1998).

Sin embargo, hacia fines de los setenta y comienzos de los ochenta, ciertas corrientes de los estudios de la mujer, en las sociedades industrializadas, demostraron tener limitaciones inherentes a la perspectiva unidireccional con que encaraban su objeto de estudio. Una de las limitaciones era enfocar exclusivamente el problema en las mujeres no teniendo una visión de conjunto, ya que el “otro” no era pensado ni deconstruido.

Merced a esta crítica, hacia fines de los setenta y comienzos de los ochenta, empieza a perfilarse una corriente más abarcadora e influyente que busca nuevas formas de construcción de sentido, tratando de avanzar en las *relaciones entre mujeres y varones*, con lo cual surgen los estudios de género³.

³ Si bien el término género data de las décadas de 1950 y 1960, cuando investigadores como John Money (1955) y Robert Stoller (1968) establecieron la diferencia conceptual entre el sexo y el género, como señala Lamas, el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* (género) en los años setenta, pretendiendo diferenciar las construcciones sociales y culturales de los de la biología (Lamas, 1996: 327-366).



Paralelamente, un número reducido de varones comenzó a cuestionarse sobre la “condición masculina”, esto es, cómo la cultura patriarcal deja sus marcas en la construcción de la masculinidad, afectando sus modos de pensar, de sentir y de actuar. Algunas de estas investigaciones dieron lugar a los *Men's studies*.

Estos estudios, inspirados en las producciones de género, introdujeron uno de los supuestos planteados con mucha agudeza por Simone de Beauvoir y lo hicieron suyo. Así como no se nace mujer sino que se llega a serlo, tampoco se nace varón sino que se llega a serlo. Las consecuencias en las investigaciones educativas fueron enormes y consolidaron en la década de los noventa un nuevo objeto de investigación: las masculinidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente artículo plantea la necesidad de incorporar los estudios sobre las masculinidades en la escuela para comprender más acabadamente las relaciones de género en la educación de los niños y muchachos.

Fabricando masculinidades

Mal que le pese a algunos, en las sociedades modernas no hay machos sino varones. Ni la testosterona, ni poseer pene y testículos, ni la fórmula cromosómica “xy” definen a la masculinidad. No existe algo así como una determinada esencia masculina. Múltiples prácticas y discursos van construyendo determinados “guiones masculinos” excluyendo otras alternativas posibles. Este proceso –que no es lineal ni homogéneo y que está históricamente situado– arranca desde los primeros días de vida del niño. De hecho, apenas nace y es identificado por sus genitales como varón, la sociedad trata de hacer de él lo que ésta entiende por varón. Se trata de fomentarle unos comportamientos, de reprimirle otros y de transmitirle ciertas convicciones sobre lo que significa ser un “buen varón”.

Como señala Badinter, “si ‘xy’ constituye la condición primera del ser humano masculino, no basta para caracterizarlo” (Badinter, 1993). Vale decir, el varón no es menos un producto social de lo que lo es la mujer. Por tanto, la masculinidad no es algo eterno, una esencia sin tiempo que reside en lo profundo del corazón –o, mejor dicho, de los testículos– de todo hombre. La masculinidad no es estática ni atemporal: es histórica. No es la manifestación de una esencia interior: es construida socialmente, es creada en la cultura. Así es que la masculinidad significa cosas diferentes en diferentes épocas para diferentes personas”⁴ (Kimmel, 1997).

⁴ Como afirma Badinter, ¿qué tiene en común el guerrero de la Edad Media y el padre de familia de los sesenta? Sólo subsiste el poder que el hombre ejerce sobre la mujer. Por otra parte, no es necesario recorrer

Este supuesto de que la masculinidad está construida socialmente y que cambia con el curso de la historia, no debe ser entendida como una pérdida, como algo que se le quita a los hombres. En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (como un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), es necesario centrarse en los procesos y las relaciones por medio de los cuales hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. Ninguna masculinidad surge, excepto en un sistema de relaciones de género. La masculinidad, “si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y las mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (Connell, 1995).

Lejos de posiciones explicativas reduccionistas sobre la masculinidad como la mirada sociobiológica (el comportamiento masculino brota de la naturaleza biológica) o la mirada sobre la masculinidad como rol (la masculinidad sólo se define como roles esperables sin tener en cuenta las relaciones de poder o la diversidad étnica y de clases), es posible resumir algunos presupuestos conceptuales sobre los estudios de las masculinidades. Siguiendo a Connell, se pueden mencionar los siguientes seis puntos (Connell, 1998: 77-78):

- 1) *Existen múltiples manifestaciones de la masculinidad*: en las diversas culturas y en distintas épocas históricas, el género se construye de diversas maneras. Existen distintas definiciones de la masculinidad y se puede encontrar más de un tipo de masculinidad en un mismo contexto o institución.
- 2) *Jerarquía y hegemonía*: las múltiples manifestaciones de las masculinidades existen en relaciones sociales definidas, habitualmente jerárquicas y excluyentes. A menudo hay una *masculinidad hegemónica* que es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad; es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado. No necesariamente tiene que ser –y probablemente no lo sea– la forma más común de masculinidad. Junto a ella coexisten otros tipos de masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión, como por ejemplo la *masculinidad subordinada*, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como no legítima por aquella, como ocurre claramente en el caso de las identidades *gay*; o la *masculinidad marginal*, que se produce entre individuos de grupos

el mundo entero para constatar la multiplicidad de los *modelos masculinos*. La masculinidad es distinta según sea la época, pero también según la clase social, la raza y la edad de los hombres. En el siglo XVIII, un hombre digno de ese epíteto podía llorar en público y desmayarse; a finales del siglo XIX, ya no puede hacerlo, so pena de dejar en ello su dignidad masculina (Badinter, 1993). Desde una posición antropológica afirma algo similar Gilmore (Foucault y Gilmore, 1994).

sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social. Por último, la *masculinidad cómplice* es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentores de la masculinidad hegemónica⁵.

3) *Masculinidades colectivas*: las diferentes masculinidades como patrones de prácticas de género, no sólo son producidas por los individuos sino también por los grupos e instituciones. Asimismo, una misma institución puede producir o sustentar múltiples manifestaciones de masculinidad. La escuela, como veremos, es un buen ejemplo de esto último.

4) *Construcción activa*: las masculinidades carecen de existencia anterior a la interacción social, ya que se generan a partir de un conjunto de relaciones sociales. Es decir, las masculinidades no corresponden a seres humanos biológicos en sí y por sí, sino que son atribuibles a individuos sólo en tanto ellos están en relaciones sociales. Debemos añadir que, al no ser constitutivo de los seres humanos en sí y por sí, las masculinidades son producciones históricas, en el sentido de que no necesariamente se aplican a los sujetos en todo tiempo o lugar, del mismo modo.

5) *Contradicciones*: las diferentes masculinidades no son estados homogéneos o monolíticos, sino que encierran tensiones internas entre prácticas y deseos.

6) *Dinámicas*: las diferentes masculinidades se crean en circunstancias históricas específicas y pueden ser objeto de reconstrucción, controversia y sustitución. Vale decir, son siempre posiciones disputables⁶.

Estos aspectos centrales en el estudio de las masculinidades demuestran la complejidad del proceso de adquisición de la condición masculina, nunca acabada, siempre contradictoria, relacional, histórica y con múltiples significados. Este proceso de masculinización de los cuerpos se aprende en diversas instituciones, entre ellas, la escuela (Bourdieu, 2000).

Es obvio que la institución escolar no es el único espacio social que modela masculinidades. De hecho, por diferentes vías (la dinámica familiar, los medios de comunicación, las prácticas deportivas, etc.) los niños construyen y reconstruyen

⁵ Un análisis detallado de las diversas masculinidades y sus dinámicas puede verse en la clásica obra de Robert Connell (Connell, 1995).

⁶ Todo sistema hegemónico tiende a ser por definición inseguro. La defensa de formas de masculinidad destinadas a apoyar el patriarcado siempre corre el riesgo de impugnación y subversión.



patrones de masculinidades que llevan consigo cuando ingresan en la escuela. Pero en el entramado escolar se actualizan y reactualizan, se negocian y se resisten continuamente.

La escuela como espacio de construcción de masculinidades

Tanto el discurso pedagógico moderno como posteriormente la configuración de los sistemas educativos nacionales no han sido ajenos al proceso de construcción de cierto tipo de feminidad y masculinidad. Dos modalidades de acciones educativas jerárquicamente diferenciadas contribuyeron a definir el destino social para las mujeres y para los varones (Subirats y Brullet, 1988). Sin embargo, a la hora de indagar los procesos generizados, la masculinidad permaneció en gran medida invisibilizada.

Uno de los dispositivos que intervino activamente en el proceso de construcción de masculinidades fue el currículum. El currículum es uno de los dispositivos que concentra las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidos y los contenidos escolares. Impone y al mismo tiempo excluye prácticas y saberes escolares vinculados con cierto tipo de masculinidad y feminidad adecuada, correcta y verdadera.

El currículum transmite un conjunto de tradiciones públicas. Sin embargo, ciertas tradiciones son prioritarias en ciertos momentos y en ciertos lugares, y otras son silenciadas, omitidas o excluidas. El currículum selecciona y organiza un conjunto de culturas escolares, aunque mantiene la etiqueta de la distinción ya que jerarquiza unas por sobre otras.

En términos foucaultianos, el currículum dispone un campo de posibilidades acerca de lo que puede ser dicho y pensado (Narodowski, 1993). Asimismo, incluye quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. El currículum como dispositivo lleva un conjunto de significados y ciertas relaciones sociales; por consiguiente, construye tanto la subjetividad como las relaciones de poder. El currículum configura un cierto campo de posibilidades de acción de los sujetos y los grupos sociales, determinando en gran medida qué es lo que puede decirse, qué especies de hablantes pueden decirlo y para qué tipo de auditorios imaginarios.

En definitiva, el dispositivo curricular ha sido y continúa siendo un fuerte productor de subjetividades generizadas (Silva, 2001). En él se destacan la regulación/imposición de tres relaciones: regulación/imposición de la matriz heterosexual, regulación/imposición de la división sexual del trabajo y regulación/imposición de un determinado disciplinamiento corporal masculino.



1. La regulación/imposición de la matriz heterosexual como la única posible

Una de las características más evidentes de la masculinidad “correcta” en nuestra época es la heterosexualidad. La definición del género implica directamente la sexualidad. La identidad masculina se asocia al hecho de poseer, tomar, penetrar, dominar y afirmarse, usando la fuerza si es necesario. La identidad femenina, por su parte, se asocia con el ser poseído, dócil, pasivo, dado al sometimiento.

Tras haberse diferenciado de la madre (no soy su bebé) y del sexo femenino (no soy una niña), el muchacho debe demostrar(se) que no es homosexual y que no desea poseer otros hombres, ni ser poseído por ellos. En nuestra sociedad predomina la idea según la cual la preferencia por las mujeres determina la autenticidad del hombre. Es como si la posesión de una mujer reforzara lo masculino (tener una mujer para no ser una mujer). Hoy en día, la heterosexualidad nos parece una de las características más evidentes de la identidad masculina, aunque nuestros antepasados no tuvieran esta misma percepción⁷.

Los niños en la escuela aprenden a reafirmar su identidad masculina heterosexual como parte de un guión oficial e institucional. Esto se da a partir de un conjunto de disciplinas escolares cuyos símbolos e imágenes transmiten, distribuyen y ponen en circulación la idea de la sexualidad como un aspecto meramente reproductivo (el pene eyacula dentro de la vagina y en determinadas condiciones se gesta la vida) o el concepto de familia nuclear tradicional (padre y madre como las únicas figuras posibles) o la clasificación de esposa y esposo con estatutos diferentes y excluyentes en las que sólo el padre cumple con las tres funciones básicas que definen a la masculinidad hegemónica adulta moderna: “procrear, proveer y proteger” (Badinter, 1993).

Asimismo, determinadas microprácticas –que exceden al currículum explícito y se enmarcan en el currículum oculto– controlan las emociones y la sensibilidad de los niños. La expresión de ciertos sentimientos, el culto a una especie de insensibilidad o dureza y la homofobia⁸ son, en mayor o menor medida, productos

⁷ Según Foucault, la homosexualidad y el sujeto homosexual son invenciones del siglo XIX. Si antes las relaciones amorosas y sexuales entre las personas del mismo sexo eran consideradas como sodomía (una actividad indeseable o pecaminosa en la que cualquiera podía sucumbir), todo cambiaría a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La práctica pasaba a definir un tipo especial de sujeto que sería marcado, clasificado y reconocido. Categorizado y nombrado como desvío de la “norma”, su destino sólo podía ser el secreto o la segregación (Foucault, 1993).

⁸ Según Michel Kimmel, *la homofobia* es un principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo entero que no alcanzamos los estándares, que no somos verdaderos hombres. El verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres, o de ser dominados por hombres más fuertes (Kimmel, 1997).



buscados en los procesos de escolarización. Por ejemplo, se admite la amistad entre compañeros, pero muy difícilmente la intimidad, ya que el deseo entre hombres es inadmisibles (Lopes Louro, 1999; Barragán Medero, 2004), o se juzgan como “desviados” ciertos contactos corporales entre varones, o se denigra con expresiones recurrentes como mariquita, cobarde, amanerado o puto al que no se comporta como un “verdadero varón” (Scharagrodsky, 2001). Aquí resulta obvia la confusión simbólica con la femineidad como constructo negativo al que hay que rechazar. Toda una batería de prácticas escolares alertan sobre el peligro de las uniones corporales estrechas entre niños de un mismo sexo. Todo indicio de carga erótica o emoción excesiva entre varones, común en otras épocas, es prescripto. Está claro que la prohibición de la homosexualidad es particularmente importante en las definiciones modernas de la masculinidad, y los procesos de escolarización han sido muy eficaces en el logro de este objetivo⁹.

El amor heterosexual es el mensaje –consciente o inconscientemente– más estimulado en el ámbito escolar. De hecho, el “éxito heterosexual” es una fuente importantísima de prestigio y reputación, especialmente entre los varones, quienes exaltan determinados comportamientos y valores masculinos contribuyendo a fortalecer ciertas jerarquías entre ellos. Como señala Morgan, para ser un verdadero hombre hay que poder dar muestras de ser un buen conocedor y experimentado actor en relación con las mujeres y la sexualidad, aspectos que son fuertemente narrados –y muchas veces fabulados– por los varones en las instituciones escolares (Morgan, 1999). En consecuencia, la afirmación pública entre pares varones es absolutamente central a la hora de reafirmar la condición masculina heterosexual, al mismo tiempo que valida la homosocialidad –la relación con sus pares, como la realmente importante.

La experiencia homosexual suele aparecer en los diálogos y discursos de los varones heterosexuales como una forma de denigración hacia quien la práctica. La hostilidad hacia quien se aparta del “buen camino heterosexual” involucra a todos los actores escolares (directores/as, regentes/as, preceptores/as, inspectores/as, porteros/ras, padres y madres, etc.) y genera una movilización y una ansiedad escolar pocas veces igualadas.

Generalmente, la experiencia homosexual está excluida o silenciada del currículum formal. Sin embargo, ciertas prácticas escolares nos recuerdan que este tema es fuente de preocupación constante y recurrente entre los y las jóvenes. De hecho, un

⁹ En un clásico estudio sobre muchachos en la escuela secundaria de Midlands, Mac an Ghail encontró que los profesores y los alumnos varones consideraban afeminados a aquellos chicos que él tipificó como “*academic achievers*” (quienes trabajaban duro para aspirar a una carrera profesional) (Mac an Ghail, 1994).



conjunto de prácticas escolares expone el problema con auténtica crudeza. Entre dichas manifestaciones se destacan los *graffitis* escolares. Estas prácticas, más propias y más cercanas a la realidad de alumnos y alumnas, las cuales no están autorizadas, controladas, supervisadas o aceptadas por las autoridades escolares, contribuyen a exaltar cierto universo masculino heterosexual y a humillar otras opciones posibles. Por ejemplo, en los *graffitis* de amor o de sexo como “Sergio L., te super amo, firmado Cecilia”, “Lautaro te amamos, firmado las chicas” o “Fer, te amo, tu novia”, el común denominador es la heterosexualidad. Un varón ama a una mujer o una mujer ama a un varón. Los límites aquí no se rompen. Usualmente no se identifican nombres masculinos completos que se amen o dos nombres femeninos completos que se amen.

Los *graffitis* en torno a la sexualidad adquieren un mensaje claro: la heterosexualidad es la norma, y quien no la cumpla es denigrado y sancionado: “Nick puto”, “Marcelo de 4to. 1ra. te la comes”, “Jorge M. te rompieron el culo”, “los de la mañana son todos putos”. También se sanciona la infidelidad, especialmente femenina: “Rocío burra y cornuda”. Asimismo, entre los dibujos más recurrentes se destaca el del pene, siempre presentado erecto, “como en una actitud alerta de interrogación, curiosidad o afirmación” (Carter, 1998), apuntando, la mayoría de las veces, hacia arriba y en ciertas ocasiones eyaculando. El signo biológico garabateado en las paredes de los baños o en las paredes o en las sillas de las aulas reduce al sexo a una sola forma, la del macho: el pene y los testículos. La omisión de los órganos de la hembra, también, es todo un dibujo al sexo femenino. Su falta es sinónimo de inexistencia y de silencio. Es evidente que, cuando se intenta valorar algún aspecto de la “realidad” (un equipo de fútbol o un conjunto de música o una persona), los términos refieren a ciertas cualidades o atributos que circulan en el imaginario social como “masculinos”: “el aguante”, el “tener huevos”, “el mandar” o “el ser capo”. Asimismo, la falta de dichos “atributos” es sinónimo de pérdida de masculinidad. El extremo de esta pérdida es el “puto”, aunque en la mujer ser tildada de puta tiene otra proyección semántica. Como hemos señalado en una investigación, pese a que el *graffiti* es considerado como una práctica social que se aleja de lo instituido y que, en general, resiste al orden hegemónico vigente, desde una perspectiva generizada sucede todo lo contrario ya que refuerza y acentúa el orden masculino homofóbico, sexista y jerárquico que existe en otros espacios y prácticas sociales (Scharagrodsky, 2003a).

Claramente, las escuelas contribuyen en la construcción de identidades. Pero la identidad es siempre relacional: lo que yo soy se define por lo que no soy. Está sujeto al poder. Algunos grupos sociales están en posición de imponer sus significados sobre otros. No existe identidad sin significación. No existe significación sin poder. Aplicando esta lógica a la cuestión de la identidad sexual, la definición de



heterosexualidad depende por entero de la definición de su otro, la homosexualidad. En este proceso, la homosexualidad se define como un desvío de la sexualidad dominante, hegemónica, normal, esto es, la heterosexualidad (Silva, 2001).

Los trabajos de Judith Butler, entre otros teóricos/as *queer*, enfocaron la crítica y su argumentación a la oposición binaria heterosexual/homosexual¹⁰. Siguiendo el camino de la teorización feminista sobre el género, la teoría *queer* aplicó la hipótesis de la construcción social al dominio de la sexualidad. La identidad sexual no viene definida simplemente por la biología. La identidad sexual también depende de la significación que se le da. Es, al igual que la identidad de género, una construcción social y cultural. Según Butler, el sexo mismo ya es una construcción, una determinación social. La teoría *queer* cuestiona la identidad sexual considerada normal, es decir, la heterosexualidad (Butler, 2001, 2002).

Con relación a la homosexualidad, un currículum *queer* no quiere estimular el respeto o la tolerancia a la identidad homosexual. La tolerancia y el respeto dejan intactas las categorías por las cuales la homosexualidad ha sido definida, histórica y socialmente, como una forma anormal de sexualidad (heterosexualidad tolerante y homosexual tolerado) (Silva, 2001). Como señala Lopes Louro, la pedagogía *queer* no tiene como objetivo único incluir en el currículum informaciones correctas sobre la sexualidad; también quiere cuestionar los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto, qué es lo moral y qué lo inmoral, qué es lo normal y qué lo anormal (1997).

La pedagogía *queer* pretende extender su comprensión y su análisis de la identidad sexual y la sexualidad a la cuestión más amplia del conocimiento. En un currículum basado en la pedagogía *queer*, el objetivo no es ¿cómo pensar?, sino ¿qué es lo que hace que algo sea pensable? Examinar lo que torna a algo pensable, estimula a pensar lo impensable. Un currículum inspirado en la teoría *queer* es un currículum que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura a explorar aquello que todavía no ha sido construido. La teoría *queer* es la diferencia que puede marcar la diferencia en el currículum (Silva, 2001: 134).

¹⁰ La teoría *queer* surge, en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años noventa, como consecuencia de una especie de unificación de los estudios *gays* y *lésbicos*. Históricamente, el término *queer* ha sido utilizado para referirse de forma despectiva a los homosexuales, sobre todo de sexo masculino. El movimiento homosexual, en una reacción a la histórica connotación negativa del término, lo recuperó como una forma positiva de autoidentificación. La teoría *queer* de Butler introduce el concepto de performatividad. Con este concepto quiere subrayar el hecho de que la definición de la identidad sexual no queda contenida por los procesos discursivos que buscan fijarla. En esta concepción, nosotros somos aquello que nuestra supuesta identidad define que somos. La performatividad supone el poder reiterativo del discurso para producir el fenómeno al que regula y constriñe. Para Butler, la performatividad es la expresión eficaz de la voluntad humana en el lenguaje; es una modalidad específica del poder del discurso.



2. La división sexual del trabajo

Este aspecto ha sido históricamente central en el dispositivo curricular. Aunque dependiendo del país, en Occidente, en los últimos 150 años, un conjunto de disciplinas escolares se destacaron en la construcción de un tipo específico de feminidad y masculinidad. Entre ellas se pueden mencionar a Economía doméstica, Labores, Puericultura, Lengua y literatura para las niñas y Nociones de agricultura y ganadería, Instrucción cívica, Matemáticas, Ciencias, Artes industriales, Educación física o deportes para los niños.

En el primer caso, las disciplinas escolares dirigidas a las niñas reprodujeron la división sexual del trabajo. A las niñas les enseñaron saberes domésticos, preparándolas para ser más aptas como mujeres. La finalidad de la educación fue educar a la mujer como madre y esposa del ciudadano. Gran parte de la educación de la mujer se orientó a los hombres. La naturaleza femenina fue durante décadas sinónimo de maternidad y sujeción al esposo. De hecho, el ejercicio de la ciudadanía masculina en el ámbito público requiere que las tareas domésticas sean realizadas por las mujeres. Un ideal político-educativo con raíces rousseauianas¹¹ (Cobo, 1995). La Economía doméstica inculcó nociones elementales acerca del gobierno del hogar. La mujer fue responsable de la administración del dinero de su esposo, pero no para su uso personal. Por otra parte, la Puericultura “medicalizó” la maternidad pero no profesionalizó a las mujeres. De esta manera, las niñas se convirtieron en expertas en tareas domésticas pero no en puericultura. Estas y otras disciplinas escolares acentuaron los procesos de simbolización de género, asignando menor prestigio y estatus a la reproducción social, a las tareas domésticas y al cuidado de los niños.

Por el contrario, otro conjunto de disciplinas escolares se encargó de introducir al varón en el espacio público y en el mundo de los deberes y derechos del ciudadano, como el caso de Instrucción cívica o Nociones de agricultura y ganadería o Artes industriales. En tanto que estas y otras disciplinas escolares ampliaron los márgenes de la subjetividad masculina, la subjetividad femenina fue sometida a un proceso de contención cuyos límites estuvieron señalados por el ideal de feminidad, la maternidad, y por la familia nuclear patriarcal. El sujeto fue durante décadas siempre un ciudadano varón (Badinter, 1981, Molina Petit, 1994).

La interrelación entre los distintos campos de imaginarios femeninos y masculinos derivó en la creación de “mundos posibles” diferenciados según el género.

¹¹ Según varias autoras, como Carole Pateman, la separación de la mujer del espacio público no es una mera coincidencia del mundo moderno, burgués industrial, sino su condición necesaria de posibilidad. De más está decir la incidencia de la institución escolar en este complejo proceso (Pateman, 1988).



Tales mundos, altamente estabilizados y fuertemente cristalizados, amputaron e impidieron en la mayoría de los varones asociarlos con actividades domésticas o tareas vinculadas con la expresión emocional. Lo mismo sucedió con las mujeres, desestimando y desalentando las actividades más comprometidas con el ámbito académico (Estrada, 2001).

Por otra parte, las matemáticas y las ciencias como la física naturalizaron en el colectivo masculino la abstracción y la especulación, y reforzaron en el colectivo femenino la razón práctica. Como señala Seidler:

Las relaciones de la masculinidad con la modernidad se han hecho invisibles a medida que los hombres dominantes han aprendido a hablar con la voz imparcial de la razón. Esto forma parte de la tradición de la Ilustración y está profundamente enraizado en las formas heredadas de la filosofía y teoría social occidentales. Así, la voz de un hombre asume un tono de objetividad e imparcialidad, convirtiéndose en una voz impersonalizada, una voz que tiene 'autoridad' porque no pertenece a nadie en particular, mientras proclama, al mismo tiempo, que respeta a todos (1994: 109).

De igual manera las prácticas deportivas han tenido –y aún tienen– un papel central en el modelado de diversas masculinidades, especialmente hegemónicas y subordinadas¹². Tal como señala Dunning, en sus orígenes, el espacio deportivo se construyó como un reservado para varones, desde donde se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas (Dunning, 1993). Vale decir que, históricamente, los deportes han contribuido a configurar una determinada masculinidad firmemente asociada a la fuerza, a la rudeza, a la valentía, a la osadía y al coraje, omitiendo o silenciando otras alternativas posibles de masculinidades. De esta manera, los deportes han sido una de las prácticas que mejor han legitimado los mandatos sociales de la masculinidad tradicional (Pescador Albiach, 2004).

Las actividades físicas y deportivas están muy ligadas a ciertos términos como la “ausencia de aguante o falta de carácter” frente a determinadas situaciones desde el punto de vista motriz. Formación del carácter y aguante¹³ son dos aspectos que

¹² Las prácticas deportivas escolares parecen tener un papel muy destacado en la formación de las masculinidades modernas (Messner, 1992; Dunning, 1996; Archetti, 2003; Scharagrodsky, 2003b).

¹³ *Aguante* es un término muy utilizado en Argentina. En el aguante –según la percepción masculina– nunca hay capitulación porque se apuesta, como mínimo, a una “victoria moral”. El *aguante* implica siempre un impulso corporal a resistir, a sentir (y exhibir) un difuso sentimiento orgulloso. El *aguante* se mantiene con independencia del “resultado” final, porque sólo intenta atestiguar lo que ningún desenlace es capaz de acreditar: *el valor*. Las mujeres, los niños y los homosexuales no tienen lugar en él. El *aguante* es una forma de la *guapeza*, y se advierte más en desventaja: desafía a lo que se supone ganador (Alabarces, Di Giano y Frydenberg, 1998).



se consideran esenciales en el ámbito deportivo para alcanzar la “verdadera” masculinidad. No poseer dichas características implica acercarse al mundo indeseable –e ineficiente desde el punto de vista motor– de la femineidad.

Al ser masculino se le desafía permanentemente con un “demuestra que eres un hombre”. Son varios los espacios sociales en donde el varón debe demostrar ser un “verdadero hombre”. Uno de ellos es el espacio deportivo escolar, en especial las pruebas y los torneos. El lenguaje utilizado y las acciones valoradas van fabricando sutilmente “hombrecitos”. Sin embargo, en este punto merece destacarse que en la mujer, las pruebas y demostraciones adquieren otro sentido¹⁴.

Ser fuerte, valiente y estar en control de la situación, son algunos de los requisitos básicos de la masculinidad que entran en juego durante las prácticas físicas y deportivas. La masculinidad es una empresa que se valida constantemente, y aunque se presente ante mujeres, está mayormente dirigida a otros hombres, a los contrincantes reales o potenciales en la competencia por demostrar quién es el más macho. Hay que estar siempre en guardia para no perder o permitir que se nos cuestione nuestra masculinidad. Es necesario evitar ser etiquetados en la esfera de los devaluados, de los perdedores o de los menos machos (los que están en los márgenes de la masculinidad).

En oposición al hombre fuerte y valiente, encontramos al tipo débil y temeroso, objeto de burla, a quien no se le respeta y se lo llama “marica” o “puto”¹⁵. Éste no tiene poder, se le considera incapacitado para hacer valer su posición y sus ideas; algunos ni siquiera se atreven a tomar decisiones.

El cumplir constantemente con las exigencias de la masculinidad es tarea ardua y a veces casi imposible. Unos se mantienen en la lucha y se consideran campeones. Otros se retiran a los márgenes de la masculinidad y se convierten en perdedores. Los niños que son tímidos, callados, pasivos, que se tocan “peligrosamente” ciertas

¹⁴ En las mujeres se da una dialéctica invertida: para ellas “no es apropiado” el imperativo ni las pruebas deportivas ya que el parámetro “positivo” es masculino, lo cual significa “reconocer” que lo “natural” de una mujer es no ser hombre ni poder serlo, y lo “mejor” que se espera de ella es que *siga sin ser*. Lo que se espera de una mujer es así un esfuerzo pero “negativo”: que no supere desafíos (que no se atreva), que no hable, que no discuta, que no chifle, que no sea atrevida durante un juego deportivo, etc. El tácito pero tremendo desafío de la mujer está en *ser anulándose*. Por ejemplo: ser llamada, obediente, fiel y *abnegada* (es decir, ¡que se niega a sí misma!).

¹⁵ El término puto, muy repetido en los contextos deportivos, aunque no exclusivamente, presume que la penetración anal es una degradación insoportable, no para quien penetra, sino para el que es penetrado. La amenaza “¡te voy a romper el culo!” alude a vencer al otro en un pugilato, donde el que lesiona más es el más macho, y el otro, por eso considerado débil, es menos macho y necesariamente más femenino (Archetti, 1998).



partes del cuerpo o que directamente “no ponen la pierna fuerte” durante un partido de fútbol, son asociados con lo femenino (Scharagrodsky, 2003b).

En los últimos tiempos, la escuela asistió a una mayor oferta deportiva dirigida a las mujeres, que matizó y generó ciertas tensiones en la construcción generizada. Las mujeres, al tener más opciones –en muchos casos sólo formalmente– a la práctica deportiva –siempre bajo parámetros masculinos– tuvieron la posibilidad de encontrar nuevos espacios de resistencia hasta este momento no alcanzados. Sin embargo, los límites, aunque más difusos y flexibles, siguieron marcando la generización jerarquizada de los cuerpos (Lenskyj, 1986). De hecho, los deportes mayormente practicados por los varones son más importantes en la vida cultural de las instituciones escolares, que los practicados por las niñas. Generalmente esto último es avalado por los padres¹⁶.

En las últimas tres décadas, el currículo coeducativo erosionó la configuración diferencial de los géneros pero no la borró. Nuevas masculinidades y feminidades son actualizadas y reactualizadas a través del dispositivo curricular. Esto último puede apreciarse especialmente a la hora de la elección “vocacional” de las carreras de formación superior o universitaria, en las que continúa la marca generizada (aún existe un predominio de los varones en ciertas áreas clave del saber como la física, la astronomía o la ingeniería aeronáutica) o en las microprácticas escolares que exceden el currículo formal y que definen el grado de significación que se le dan a determinados actos o responsabilidades que asumen los niños o las niñas como, por ejemplo, el traslado de un mueble realizado por un niño o la atención de la limpieza del aula asignada a las niñas, o las formas de sancionar a uno u otro “sexo” por parte de las autoridades escolares.

Como señala Estrada, entre otras/os, el dispositivo curricular –explícito, oculto o nulo– contribuye a definir “los límites del comportamiento adecuado o aceptado como propio, asociado de manera más o menos esencialista a las características sexuales de los alumnos y alumnas” (Estrada, 2004: 26; Subirats y Brullet, 1988). De esta manera, en muchas investigaciones etnográficas en clave de género se demuestra que, por ejemplo, los varones lideran la realización de la tarea académica principal (protagonistas), en tanto las mujeres se ubican en roles más silenciosos o pasivos. Sólo una minoría de ellas resiste estos guiones generizados. La interacción maestra/o alumna se caracteriza por un menor contacto visual o cercanía corporal con ellas. Mientras las chicas aprenden a “mantenerse dentro de los márgenes” en el cumplimiento de las reglas, los chicos logran captar la

¹⁶ En general, la asistencia a las escuelas por parte de los padres varones es marcadamente predominante ante un evento deportivo escolar.



mayor parte de la atención de sus maestros/as, generalmente mediante el bullicio o la infracción. Los alumnos aprenden a soportar la rudeza y el escarnio público como costos del protagonismo académico, en tanto que las alumnas aprenden a ser desconocidas y no visualizadas (Estrada, 2004). Asimismo, en la escuela la regla del uso de la palabra es masculina al igual que el uso del espacio y del tiempo. En definitiva, si bien algunos y algunas resisten los tradicionales guiones generizados, el dispositivo curricular continúa siendo un potente constructor de identidades generizadas, antagónicas y fuertemente jerarquizadas.

3. El disciplinamiento corporal masculino

Como señala Narodowski, uno de los objetivos centrales del discurso pedagógico ha sido el disciplinamiento del cuerpo infantil (1993). El dispositivo curricular ha plasmado parte de este “ideal educativo” diseñando toda una serie de espacios, métodos, saberes, vestimentas, normas de comportamiento que se aplicaron al cuerpo infantil, creando de esa manera una especie de “modelo” de tarea educativa, aplicable exclusivamente a la niñez. El contenido central de ese “modelo” se centró principalmente en el disciplinamiento del cuerpo infantil.

Sin embargo, el proceso de disciplinamiento infantil en la escuela, fuertemente detallado en el currículum, no tuvo idénticos efectos en el “armado” de lo masculino y lo femenino. El disciplinamiento actuó, no sólo generando una distribución calculada y deliberada de ciertos roles y comportamientos, sino que contribuyó enormemente en la configuración de relaciones de fuerza completamente dispares entre niños y niñas y en cada uno de los colectivos.

En este esquema binario, la masculinidad fue objeto de atención central. Para modelar cuerpos masculinos, se enseñó recurrentemente un conjunto de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, actitudes, formas de mirar, de respirar o de caminar. Todo este universo kinético, atravesado por una lógica de significado, contribuyó a construir un cierto *ethos* masculino en la escuela: los varones debían dar pasos más largos que las mujeres, los varones debían gesticular más airadamente que las mujeres, los varones podían mirar al frente, y las mujeres debían aprender a mirar al suelo, los varones se hacían a los “golpes”, los varones podían estar más despeinados o desarreglados que las niñas, los varones debían aceptar y aprender distintas formas de intimidación y agresión, los varones recibían obligatoriamente la enseñanza de la gimnasia militar, de ciertos deportes o del scoutismo, etc. (Scharagrodsky, 2004).

La búsqueda de un fuerte y pesado disciplinamiento corporal a través de determinadas prácticas, actividades y rituales escolares, se combinó con la obsesión por cierto tipo de virilidad.



La cultura somática producida en la escuela tuvo efectos regulares y reguladores en los varones, asegurando ciertas posiciones del cuerpo como si fueran pilares sólidos e infranqueables, sinónimo de una virilidad sin fisuras y prestos a no doblegarse corporal y simbólicamente. Al mismo tiempo, una batería de micro-prácticas procuró refinar los comportamientos mal pulidos, y abolió los idiomas gesticulares viciosos, especialmente el afeminamiento. La institución escolar se encargó, muy eficazmente, de impedir cualquier desarrollo emocional del niño que superase los límites de la normalidad falologocéntrica heterosexual. El disciplinamiento del cuerpo infantil, en el varón, insistió recurrentemente en la corrección ortopédica de gestos “confusos” o moralmente incorrectos.

La cultura viril escolar estimuló un universo moral específico, cuyas cualidades más perseguidas fueron la energía, la fuerza, el coraje, el honor, el valor, la responsabilidad, la racionalidad, la sangre fría, y en general, todo cuanto ayudara a formar el carácter masculino, alejando cualquier parecido con los atributos socialmente aceptados y considerados como femeninos (Andrada y Scharagrodsky, 2001).

De allí que una de las posiciones más comunes en la escuela, además de estar sentado, fuese el estar parado. Pero no de cualquier manera. La posición erecta y vertical fue clave en la modernidad como lo sugiere Vigarello. Esta posición debía estar acompañada de una determinada manera de caminar y dar pasos. Históricamente, “el paso seguro, aunque lento, ponía de manifiesto que un hombre era varonil y de carácter firme” (Sennet, 1997: 53). Caminar con andares descuidados era signo de falta de hombría. Los alumnos varones aprendieron a avanzar a grandes pasos. Los pasos temerosos eran sinónimo de falta de masculinidad.

Por el contrario, las alumnas mujeres debieron aprender a caminar con pasos cortos y vacilantes. Un verdadero hombre no podía hacer eso, ya que denigraba su identidad masculina. Cualidades morales, más que físicas, como estar erguido, equilibrado y decidido señalaban las implicaciones de la rectitud varonil.

Las posiciones y los movimientos corporales inducidos en la escuela enseñaron cierto temor al roce corporal y al contacto fluido entre dos o más varones. Como afirma Sennet, “en la modernidad el orden significa falta de contacto” (1997: 23). Estar firme, pero a cierta distancia del compañero, ahuyentó ciertas perversiones corporales, ciertos “vicios” como el afeminamiento.

La presencia de ciertos *rites de passage* escolares colaboraron en la conversión y el cambio del ser niño al ser hombre. Entre las prácticas más conocidas se destacaron el paso de los pantalones cortos a los pantalones largos, el comenzar a usar reloj de pulsera (puntualidad), el fumar el primer cigarrillo, el realizar la primera entrevista laboral, entre otros (Andrada y Scharagrodsky, 2001).



En las últimas tres décadas, el disciplinamiento corporal masculino dio lugar a nuevas formas de administración y regulación de los cuerpos, quizás más sutiles, pero no por ello menos importantes a la hora de contribuir en la construcción de un tipo de masculinidad. Las últimas investigaciones establecen que las jerarquías, no sólo en el terreno educativo, siguen estando presentes (Estrada, 2001, 2004; Bonino, 2003; Rambla, Rovira y Tomé, 2004).

Los nuevos desafíos escolares frente a las masculinidades

Las masculinidades –al igual que las feminidades– son un largo camino que hay que aprender y, en algunos casos, padecer. Pero si las masculinidades se aprenden y se construyen, no cabe duda de que también pueden cambiar. En este sentido, la escuela quizás sea uno de los pocos espacios institucionales que pueda transformar las relaciones entre niños y niñas, niños y niños, y niñas y niñas, ampliando el espectro más allá de la matriz binaria heterosexista.

Sabemos que las escuelas pueden tener efectos masculinizantes muy fuertes, pero también los múltiples discursos que circulan y se ponen en juego pueden entrar en conflicto entre sí. Las investigaciones muestran que en la escuela la masculinidad no es bloque homogéneo o monolítico, sino que varía y entra permanentemente en tensión. Las posiciones masculinas son siempre disputables y raramente no entran en conflicto.

Los problemas vinculados a la sexualidad, a la violencia escolar, al control del placer, a la emocionalidad o a la estigmatización hacia al homosexual merecen un tratamiento educativo urgente.

Todo ello redundará en escenarios generizados escolares más justos y equitativos con el fin de ofrecer nuevas construcciones de sentido para que los varones y las mujeres perciban su masculinidad y su feminidad, y reconstruyan los vínculos entre ambos en términos que no sean los tradicionales opresivos y discriminatorios.

En última instancia, la idea rectora de estos estudios es desnaturalizar la noción de masculinidad como algo fijo y ya dado. Demostrar que no es “natural” la subordinación que se ejerce sobre ciertos varones o la masculinidad hegemónica, como tampoco lo son la heterosexualidad y otras prácticas. El *quid* del asunto no está en plantear un modelo educativo andrógino, sino en que la diferencia no se traduzca en desigualdad. Tarea difícil, pero no imposible.



Referencias bibliográficas

Alabarces, Pablo, Di Giano, Roberto, y Frydenberg, Julio (comp.). *Deporte y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

Andrada, Myriam, y Scharagrodsky, Pablo. "¿Cómo se llega a ser hombre? Acerca de la construcción estética y simbólica de masculinidades en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas", en *Revista de Educação PUC-Campinas*, N.º 10 (junho 2001):103-115.

Archetti, Eduardo. *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2003.

_____. "Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina", en Balderston, D. y Guy, D. (ed.), *Sexo y sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós (1998):291-312.

Badinter, Elizabeth. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX*. Barcelona: Paidós-Pomare Colección Padres e Hijos, 1981.

_____. *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza, 1993.

Barragán Medero, Fernando. "Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas", en Lomas, C. (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós (2004):147-171.

Bonino, Luis. "Los hombres y la igualdad con las mujeres", en Lomas, C. (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós (2003):105-142.

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

Burin, Mabel, y Meler, Irene. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós, 2002.

_____. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós, 2001.

Carter, Ángela. "Graffitis", en Puppo, F. (comp.), *Mercados de deseos: una introducción en los géneros del sexo*. Buenos Aires: La Marca, 1998.

Cobo, Rosa. *Fundamentos del patriarcado moderN.º Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra, 1995.

Connell, Robert. "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas", en *Revista Nómadas* N.º 14 (abril de 2001):156-171.

_____. "El imperialismo y el cuerpo de los hombres", en Valdés, T. y J. Olavarría (ed.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago: Flacso (1998):76-89.



_____. "La organización social de la masculinidad", en Valdés, T. y J. Olavarría (ed.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer. N.º 24. Isis Internacional y Flacso (1997): 31-48.

_____. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

Conway, Jill, Bourque, Susan, y Scott, Joan. "El concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson, Catharine (comp.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: FCE (1998):167-178.

Dunning, Eric. "El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones", en Elías, N. y Dunning, E., *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE (1996): 323-342.

_____. "Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización", en *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta (1993): 83-108.

Estrada, Ángela María. "Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares", en Millán, C. y Estrada, A. (ed.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (2004): 18-49.

_____. "Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórica metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela", en *Revista Nómadas*, N.º 14 (abril de 2001):10-22.

Foucault, Michael. *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*, 3a. ed. Madrid: Siglo XXI, 1993.

_____. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 5a. ed. Madrid: Siglo XXI, 1986.

_____. y Gilmore, David. *Manhood in the making. Cultural concepts of masculinity*. New Haven: Yale University Press, 1994.

Kaufman, Michael. "Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres", en Valdés, T. y Olavarría, J. (ed.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer. N.º 24. Isis Internacional y Flacso (1997):63-81.

Kimmel, Michael. "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en Valdés, T. y Olavarría, J. (ed.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer. N.º 24. Isis Internacional y Flacso (1997):49-62.

Lamas, Marta. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa (1996):327-366.

Lenskyj, Helen. *Out of bounds. Women, sport and sexuality*. Toronto: The Womens Press, 1986.

Lopes Louro, Guacira (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. "Produciendo sujetos masculinos y cristianos", en Veiga, Neto (comp.), *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes (1997):91-118.

_____. "Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, Año IV, N.º 9, Rosario (octubre de 2001):7-19.



Mac an Ghail, Mairtin. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. London: Sage, 1994.

Messner, Michael. *Power and play. Sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press, 1992.

Molina Petit, Cristina. *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos, 1994.

Morgan, David. "Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina", en Lucke, C. (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata (1999):106-116.

Narodowski, María N.º *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1993.

Pateman, Carole. *The Sexual Contract*. Cambridge/Oxford: Basil Blackwell, 1988.

Pescador Albiach, Erick. "Masculinidades y adolescencia", en Lomas, C. (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós (2004):113-146.

Rambla, Xavier, Rovira, Marta, y Tomé, Amparo. "Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina", en Lomas, C. (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós (2004):173-194.

Santa Cruz, María *et al.* "Aportes para una crítica de la teoría de género", en *Mujeres y filosofía (I). Teoría filosófica de género*. Buenos Aires: CEAL (1994):47-58.

Scharagrodsky, Pablo. "El scoutismo en la educación física bonaerense argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)", en *Revista Mora*, N.º 9/10, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, (diciembre de 2004):50-66.

_____ "Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar argentina", en *Revista Apuntes*, N.º 72. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona (2. trimestre de 2003b):41-48.

_____ "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género", en *Revista Nómadas* N.º 14 (abril de 2001):142-154.

_____ "Los muros escolares tienen la palabra. Un análisis de los graffitis, los carteles y los murales actuales en la escuela argentina", en *Revista Universidad de Medellín*, N.º 76, (julio-diciembre de 2003a):45-60.

Seidler, Víctor. *Unreasonable men, masculinity and social theory*. London: Routledge, 1994.

Sennet, Richard. *Carne y piedra*. Madrid: Alianza, 1997.

Silva, Tomaz Tadeu. *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro, 2001.

Subirats, Marina. "Género y escuela", en Lomas, C. (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós (1999):19-31.

_____ y Brullet, Cristina. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. M.E.C. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

Vigarello, Georges. *Les corps redressé*. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

