

# ¿La escuela es un infierno?

## Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad

Carlos Lomas

Profesor de enseñanza secundaria y asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón

domas@almez.pntic.mec.es

### Resumen

De un tiempo a esta parte, el mundo de la información se hace eco de algunos episodios de acoso y de violencia escolar que trasladan a la opinión pública la idea de que la vida cotidiana en nuestras escuelas e institutos es un infierno. Sin embargo, ni la escuela es un infierno ni esos episodios de acoso y de violencia son nuevos. En este artículo, se indaga sobre el origen sociocultural de estos conflictos y se estudia el acoso y la violencia en las aulas desde una perspectiva de género. El arquetipo tradicional de la masculinidad sigue inspirando la conducta de unos adolescentes y jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí, la conveniencia de fomentar en las aulas una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos y acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los alumnos a ser menos *bombres de verdad* pero *más humanos*.

*Palabras clave:* violencia escolar, aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas, construcción social de la masculinidad, fracaso escolar, coeducación.

**Abstract:** *Is school hell on earth? School violence and cultural construction of male identity*

The mass media is increasingly reporting a number of cases of school violence and bullying, which is leading the general public to believe that everyday school life in Spain has become hell on earth. However, school is neither hell, nor are the referred cases new to us. This article examines the socio-cultural origin of these school conflicts and approaches school violence and bullying in the classrooms from a gender perspective. The traditional male

archetype is still a source of inspiration for the behaviours of many youngsters, who view their capacity to show aggressive power and to go against school rules as a way to consolidate their male identity in opposition to the 'female school order'. Hence, this is the reason why we consider that it is useful to promote classroom-based pedagogical measures which foster critical attitudes towards 'some boys' violent behaviour and which offer male students different models to live through and understand their male identity, other possibilities of being and feeling a man, thus helping the pupils to be less *true men*, but *more human*.

*Key words:* school violence, male and female identity learning, social construction of male identity, school failure, coeducation.

En los últimos años, las portadas de los periódicos, las ondas de la radio y los informativos de la televisión se inician a menudo con noticias escalofrantes sobre la violencia cotidiana contra las mujeres. En el escenario público de las noticias, los relatos del maltrato, del acoso y del asesinato de mujeres conviven con otros relatos en los que se habla de los éxitos y fracasos de tal o cual político, de los accidentes de tráfico, de las corrupciones económicas, de las catástrofes naturales, de los acontecimientos deportivos y de los escándalos amorosos de la gente famosa. La violencia contra las mujeres constituye uno de los tópicos por excelencia del espectáculo informativo y, a la vez, la punta del iceberg de la injusticia y de la desigualdad en las que viven aún hoy, en este siglo XXI recién iniciado, tantas y tantas mujeres en el mundo. La violencia contra las mujeres no es nueva. El maltrato a hijos e hijas y a las mujeres constituye una conducta secular (y milenaria) que durante demasiado tiempo ha sido tolerada en nombre de un orden natural de las cosas que otorgaba a los hombres un poder sin límites sobre las mujeres y consideraba el menosprecio y la violencia hacia las hijas y hacia la esposa como un derecho (e incluso como un deber) del padre y del esposo que casi nadie discutía. Es apenas ahora, en las últimas décadas, cuando esa violencia comienza a ocupar los espacios de la comunicación y el debate público y a ser visible gracias a la labor de las feministas, con sus críticas a la opresión masculina, y al valor de tantas mujeres que se niegan a someterse al maltrato y al miedo.

¿Cuáles son las causas de esta obscena pervivencia del maltrato y de la violencia hacia las mujeres (y en ocasiones también hacia niños y niñas)?

Es obvio que en algunas ocasiones estas conductas obedecen a patologías extremas, como en el caso de los violadores y de los pederastas. Pero a menudo, cuando una mujer es asesinada y las cámaras de televisión entrevistan a familiares, a las amistades o

al vecindario, encontramos una respuesta coincidente sobre el agresor: «era una persona normal». Cabe entonces hacerse otra pregunta: ¿es la violencia masculina una conducta excepcional o es una actitud derivada del sentimiento de propiedad de los hombres hacia sus esposas y amantes? ¿Es la violencia contra las mujeres algo inherente al género masculino? ¿Existe, como enuncia la Ley de Prevención de la Violencia de Género, un *impulso masculino hacia la violencia*? ¿Existe un *eterno masculino* que impide a los hombres cambiar sus modos de relacionarse con las mujeres, con sus hijas e hijos y con el mundo que los rodea (incluidos los otros hombres) y un *eterno femenino* que orienta a las mujeres a la maternidad, al hogar, al cuidado de la prole y del esposo y a la obediencia sumisa a la autoridad masculina? ¿Están los hombres condenados a ejercer como verdugos y las mujeres a sufrir la condición de víctimas?

Lo diré con claridad: no existe una *esencia masculina* que condena a los hombres al ejercicio de diferentes formas de violencia contra las mujeres (desde el insulto y el menosprecio hasta el acoso sexual y el asesinato), sino formas concretas de ser hombres que se fundamentan en la misoginia y en el ejercicio de diversas formas de dominación (en el ámbito íntimo, familiar y público) sustentadas en una división sexual de las tareas y de las expectativas en función del sexo inicial de las personas. Como señala Elizabeth Badinter (1992) a propósito de la identidad masculina: a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual..., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia* sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina, y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

Por ello, la violencia masculina no es el efecto inevitable de un *orden natural* de las cosas, sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. Dicho de otra manera, los «dividendos patriarcales» de la dominación masculina no son el efecto *natural* de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el *efecto cultural* de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y en el ámbito público que se sustenta en una presunta naturaleza superior de los hombres, que «justifica», en nombre de la razón y del *orden natural* de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos, las estrictas fronteras que se asignan convencionalmente a los géneros masculinos y

femeninos, el sexismo y en última instancia el ejercicio del poder y de la opresión contra las mujeres. El *orden masculino* impregna así el inconsciente colectivo y la organización de las sociedades con una serie de esquemas estructurales, tanto éticos como culturales y simbólicos, convirtiéndose no sólo en el único orden *natural, legítimo y razonable*, sino además en un orden *neutro y objetivo* al servicio de la sociedad.

En consecuencia, las mujeres continúan siendo, en la mayoría del planeta, esa mitad de la humanidad a la que la modernidad ha ignorado e ignora aún en la mayoría del mundo y a la que las luces de la Ilustración, pese a enarbolar los *derechos del hombre* (o quizá por ello), apenas han iluminado, acaso al entender que la emancipación femenina, con su crítica y su oposición a la división sexual de las tareas, de los tiempos y de los espacios, de los deberes y de los derechos, traería consigo el desorden social, una pérdida sensible de los privilegios masculinos y el retorno a los orígenes de una naturaleza femenina que nos arrojaría a los infiernos del instinto e impediría el paraíso de la razón y del orden masculinos. Es como si, parafraseando a Goya, el sueño de equidad de las mujeres engendrara un monstruo en la cabeza de muchos hombres ante el cual la (sin)razón masculina se opone invocando una vuelta a esa edad de oro en la que el orden natural (o divino) de las cosas instauraba el (des)orden cultural de los sexos y dejaba a cada cual en su sitio.

En un mundo como el actual, en el que las tecnologías de la información y de la comunicación han transformado tan a fondo la vida de las personas en unas sociedades en red, algo continúa casi inamovible: la injusticia y la desigualdad entre mujeres y hombres, cuyo efecto más obscuro y visible es la opresión, el menosprecio y la violencia de que son objeto tantas y tantas mujeres (y algunos hombres) a lo largo y ancho de este planeta, sin distinción de clase, raza, etnia, edad o creencia.

## Cualquier tiempo pasado no fue mejor

Al igual que ocurre con la denominada violencia de género, en los últimos tiempos el mundo de la información se hace eco de algunos episodios de acoso, de *bullying*<sup>1</sup> y de violencia escolar que trasladan a las audiencias y a la opinión pública la idea de que en la actualidad las aulas y las escuelas son un infierno. En efecto, de un tiempo a esta parte,

---

<sup>1)</sup> *Bullying* podría traducirse por matonismo, por intimidación física (se traduzca o no en agresiones violentas) frente a *mobbing*, que aludiría a un acoso de naturaleza psicológica.

al menos en España, está de moda certificar en las páginas de los periódicos, en las tertulias de la radio y en los debates de la televisión el desastre de la educación (y, en especial, de la educación pública). Con un tono apocalíptico y con gesto apenado, un ejército de intelectuales, enseñantes, periodistas, madres y padres proclama a los cuatro vientos que la educación es un infierno, que cualquier tiempo pasado fue mejor y que nada es ya como antes. El diagnóstico es casi siempre coincidente: el desinterés por el estudio y por el esfuerzo es absoluto en las generaciones actuales de estudiantes, existe una ausencia total de autoridad en las escuelas e institutos, la indisciplina y la insumisión escolar del alumnado se traduce en amenazas y en violencias, la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años es un error porque obliga a asistir a las aulas a quienes no lo desean, el ingreso en las escuelas del alumnado inmigrante es un desastre al ser otras las lenguas y otras las culturas a las que hay que acoger, el conflicto entre familias y escuela es continuo, adolescentes y jóvenes están seducidos por los cantos de las sirenas de la publicidad y de la moda, la televisión e Internet destruyen lo poco que se construye en las escuelas. En fin, lo dicho: la educación es un desastre y cualquier tiempo pasado (ese tiempo en que éramos más jóvenes y felices) fue mejor.

Pero cualquier tiempo pasado no fue mejor. El tiempo pasado de la educación en España evoca unas épocas y unos contextos en los que la sombra del autoritarismo era alargada y en los que se enseñaba antes que nada la obediencia debida y una moral ajena a los vientos de la modernidad y de la libertad («aquellos hombres predicaban miedo», escribió el poeta José Agustín Goytisolo sobre esa escuela que aún hoy algunos evocan con nostalgia). Pero en ese tiempo pasado también había acosos y violencias en la vida cotidiana de las escuelas y de los institutos. El eco de esos acosos y de esas violencias de antaño no se oía entonces en las tertulias de la radio, en los periódicos, en la televisión y en la investigación académica, sino en el recuerdo escolar de cada persona y en la memoria literaria de la escuela que impregna tantas y tantas páginas de la literatura (Lomas, 2003a; Gracida y Lomas, 2005; Villena, 2006, entre otros). Léase al respecto, por ejemplo, este fragmento de un poema con el que Antonio Martínez Sarrión (2004, p. 27 y p. 29) evoca el maltrato de que era objeto por parte de otros alumnos:

La hora del recreo era temible:  
 imponían su arbitrio los más bestias:  
 retacos ya con bíceps abultados  
 y repuntes de barba  
 que, sólo por mirarles, te insultaban,  
 te tiraban al suelo, te hacían comer tierra

o te la deslizaban hasta el sexo  
después de abrirte la bragueta.  
Si te veían renuente a sus depredaciones  
de tártaros borrachos,  
con torturas más fuertes la emprendían:  
empujarte y frotarte contra los urinarios  
que rezumaban baba y pestilencia,  
obligarte a jugar una partida  
de una ruleta tosca y despiadada,  
propia de rabadanes o espoliques  
en la antigua Caldea  
que, mediante una taba de cordero,  
en funciones de dado,  
sorteaba dignidades: rey,  
verdugo, condenado o reo,  
y administraba duros cintarazos  
que prohibían, no sólo las lágrimas,  
sino el quejido, el rictus de dolor.  
Nunca vi a los maestros  
cortar las salvajadas. Impensable  
acudir a la denuncia:  
iba en ello la honra.  
Todo era abotargado, el aire no corría,  
instalándose en aulas y pasillos  
como una rata hedionda y desventrada.

Ni aquella escuela era el paraíso ni la escuela actual es un infierno. Lo que sí es cierto es que el acoso, el matonismo y la violencia forman parte, hoy como ayer, y lamentablemente, del paisaje escolar. De ahí, la importancia de analizar con serenidad un asunto cuyo origen no está sólo en los escenarios escolares, sino también, y sobre todo, en unos aprendizajes culturales y en unos contextos familiares y sociales cuyos conflictos y desajustes acaban teniendo un eco violento en las aulas y en los patios escolares.

No entraré ahora a fondo en el análisis del origen de una situación educativa como la actual que, en cualquier caso, es más compleja y menos caótica y desalentadora de lo que reflejan esas controversias, aunque es cierto que educar es una tarea y un oficio de una dificultad enormemente mayor hoy que antaño. Aunque sólo sea porque

hoy acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos todas las alumnas y todos los alumnos, sean como sean y vengan de donde vengan, porque hoy las familias ya no ostentan la autoridad de antaño ante sus hijas e hijos, porque los mensajes de la cultura de masas (y, en especial, de la televisión y de la publicidad) están en las antípodas de lo que se enuncia en los objetivos del aprendizaje escolar y porque en las actuales sociedades los cambios tecnológicos y culturales se producen a una velocidad a los que la escuela difícilmente es capaz de hacer frente. Sí me detendré, porque ése y no otro es el objeto de estudio en estas páginas, en el análisis de algunas hipótesis que en mi opinión nos ayudan a entender algunos episodios de acoso, de matonismo y de violencia escolar entre adolescentes y jóvenes adelantando de antemano que es difícil saber con precisión, como ocurre en el caso de la violencia contra las mujeres, si ese acoso y esa violencia son hoy mayores que antaño, entre otras cosas porque antaño eran invisibles (como tantas otras cosas en educación) y se consideraban naturales e inevitables.

Es obvio que en el origen del acoso, del matonismo y de la violencia escolar convergen multitud de factores personales, familiares, culturales y sociales. El contexto familiar y sociocultural de cada alumno y de cada alumna nos ayuda a entender en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos alumnos y alumnas. Pero, y aunque el acoso y la violencia están protagonizados a menudo por un alumnado vinculado a familias y a grupos culturales en conflicto, «en todas partes cuecen habas» y ninguna familia ni grupo cultural están libres de pecado. Por ello, conviene evitar el tópico de que el acoso, el matonismo y la violencia escolar están protagonizados de forma exclusiva por alumnos y alumnas pertenecientes a familias con un insuficiente nivel cultural, sin instrucción escolar y sin valor de cambio social a causa de su origen étnico y de sus escasos ingresos económicos. ¿Cómo entender entonces los maltratos y violencias de alumnas y alumnos pertenecientes a familias acomodadas y a grupos sociales privilegiados en colegios privados y a menudo elitistas? ¿Basta a la hora de analizar el origen de la violencia escolar con un análisis que tenga en cuenta tan sólo el origen familiar y socioeconómico de las conductas violentas en las escuelas e institutos? ¿Cómo se explica entonces que esas conductas sean protagonizadas por chicos y chicas de tan diversos orígenes familiares y socioculturales? ¿Es por el contrario la violencia algo inherente a las identidades adolescentes y jóvenes? ¿O es el modo en que construyen esas identidades –especialmente los chicos– lo que nos aporta algunas claves que nos ayudan a entender la violencia entre iguales en las instituciones escolares? ¿Existe un *eterno masculino* que obliga a los chicos a comportarse de un modo violento y a rebelarse contra un *orden escolar* que consideran opresivo y *feme-*

*nino?* ¿Es la violencia escolar un patrimonio exclusivo de los chicos? ¿Existen un acoso y una violencia escolares a cargo de las chicas? A responder algunos de estos interrogantes dedicaré las siguientes líneas<sup>2</sup>.

## El aprendizaje de la feminidad y de la masculinidad

Hace ya algunas décadas, Simone de Beauvoir (1949) escribió aquella célebre frase de que «la mujer no nace sino que se hace mujer». Con ello, subrayaba algo tan obvio como que la condición femenina no es sólo el efecto del azar natural sino también, y sobre todo, el efecto de un largo, complejo y eficazísimo aprendizaje cultural que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las mujeres. Algo semejante ocurre con los hombres: «el hombre no nace sino que se hace hombre». En otras palabras, los hombres y las mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes.

Al aludir a la feminidad y a la masculinidad como el efecto de una construcción cultural y de un aprendizaje social, Simone de Beauvoir introduce una mirada sobre las identidades humanas que no sólo se fija en las categorías de clase social o de etnia, tan habituales hasta entonces en el ámbito de las ciencias sociales, sino que incorpora de forma preferente el estudio de los contextos subjetivos y culturales en los que nos hacemos mujeres y hombres. Simone de Beauvoir insiste en que la condición femenina (y la condición masculina) no sólo tienen que ver con el diferente origen sexual de las mujeres y de los hombres, sino también con el aprendizaje cultural de la feminidad y de la masculinidad en contextos íntimos y públicos como la familia, el lenguaje, la educación y el entorno afectivo y social.

Mujeres y hombres somos como somos (y quienes somos) como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas...) que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas. Es decir, al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. Por ello, la

---

<sup>2</sup> Estas líneas constituyen una actualización y ampliación de las ideas expresadas en otros trabajos anteriores (Lomas, 2003 y 2004).

construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el *efecto natural* e inevitable del azar biológico, sino también, y sobre todo, el *efecto cultural* de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales. En otras palabras, hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto, sino también porque aprendemos a ser hombres y mujeres de unas determinadas maneras.

¿En qué medida el aprendizaje cultural de las identidades masculinas y femeninas está en el origen de las conductas de acoso y violencia que protagonizan, hoy como ayer, adolescentes y jóvenes? ¿Es el arquetipo tradicional de la virilidad el referente simbólico que inspira la conducta violenta de muchos adolescentes y jóvenes, incapaces de entender que ser hombre consista en algo más que en ejercer el poder de una manera violenta, en menospreciar el mundo femenino y en insultar y atemorizar a los chicos que no se ajustan al canon de la masculinidad tradicional? ¿Es posible imaginar que uno de los efectos indeseados de la insurgencia femenina y del acceso de las adolescentes y de las jóvenes a espacios de libertad y de igualdad inimaginables hace unas décadas sea el ejercicio de una violencia femenina contra otras chicas y contra algunos chicos?

## Los chicos también lloran

En los últimos años, en las escuelas e institutos la coeducación se ha entendido a menudo como una tarea *a favor de las niñas y de las adolescentes*, como *un asunto de mujeres*, como *cosas de feministas*. Quizá no podía ser de otra manera si tenemos en cuenta el menosprecio y la desigualdad de que ha sido y sigue siendo objeto la inmensa mayoría de las mujeres en el mundo y el liderazgo del feminismo a la hora de oponerse a cualquier forma de opresión y de injusticia contra el sexo femenino. Hoy esa tarea coeducativa y ese liderazgo feminista, junto con la influencia de una serie de cambios culturales y sociales que han fomentado en las sociedades occidentales una mayor equidad entre mujeres y hombres, han traído consigo, entre otras cosas, el éxito académico de las alumnas en el sistema escolar frente al creciente fracaso escolar de los alumnos, el surgimiento de una *autoridad femenina* en las chicas que se opone a la dominación masculina y su acceso, lento pero irreversible, a estudios y a oficios tradicionalmente vedados a las mujeres y asociados habitualmente a los hombres.

Sin embargo, esos cambios en las conductas y en las expectativas de las chicas no han ido acompañados de otros cambios en las conductas y en las expectativas de la mayoría

de los chicos. Si la *libertad femenina* se entiende hoy como un derecho cuya conquista abre un horizonte de esperanza y de equidad en la vida de las mujeres, la *libertad masculina* sigue entendiéndose aún hoy como antaño, o sea, como un privilegio que los hombres tienen por el solo hecho de ser hombres y de ejercer un poder sobre las mujeres. Cualquiera que observe el entorno en el que vive constatará cómo las trayectorias subjetivas y culturales de las mujeres se han abierto a mil y un significados y expectativas, pero, por el contrario, en el mundo de los hombres las cosas van más despacio.

Por ello, en educación es hora ya de trabajar no sólo *a favor de las niñas*, sino también, y a la vez, *a favor de los niños*, es decir, a favor de otras maneras de entender la identidad masculina que excluyan el ejercicio de la violencia y el menosprecio de las mujeres y favorezcan la equidad entre los sexos. En este sentido, en la Europa occidental y en Latinoamérica cada vez son más las personas que en el mundo de la educación comienzan a interesarse no sólo por la vindicación del derecho a la igualdad de las alumnas y de las mujeres, sino también, y a la vez, por el fomento escolar entre los niños, los adolescentes y los jóvenes de otras maneras de ser hombres y de estar en el mundo que eviten la adhesión inquebrantable a una masculinidad violenta y opresiva y favorezcan el lento, difícil y aún lejano camino hacia la equidad entre mujeres y hombres.

A finales de los años ochenta y hasta hoy, se han editado numerosos trabajos de orientación feminista (Askew y Ross, 1988; Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Arnot y Weiler, 1993; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Calligos, 1996; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1997; Bonino, 1998 y 2003; Burin y Meler, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Castañeda, 2002; Lomas, 2003b y 2004; Gil Calvo, 2006), cuyo objetivo es, por una parte, iluminar los itinerarios subjetivos y culturales del aprendizaje social de la masculinidad y, por otra, entender el modo en que la escuela contribuye entre niños, adolescentes y jóvenes a la construcción de maneras de ser hombres que en nada favorecen una mayor equidad entre chicos y chicas.

Ya en 1976, el psicólogo Robert Brannon (1976) caracterizaba el modelo dominante de la masculinidad anglosajona a partir de las siguientes características:

- La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.
- El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.
- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque «los hombres no lloran».
- La masculinidad es liderazgo, agresividad, violencia y riesgo.

En la tribu masculina, los afectos y las emociones se cotizan a la baja, ya que se consideran a menudo un síntoma de debilidad y el indicio de una virilidad insuficiente. El hombre, investido con los atributos del héroe, contiene las emociones, ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario, en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social. La tiranía de ese modelo dominante de masculinidad tiene efectos indeseables no sólo en la vida de las mujeres, que sufren el acoso y la violencia de esa masculinidad agresiva e injusta, sino también en la vida de los hombres. Como señala Michael Kaufman (1997, p. 81), cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida,

dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres sino también para ellos mismos.

El arquetipo tradicional de la masculinidad, esa manera unidimensional de ser *bombres de verdad* sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es ya en la actualidad, al menos en las sociedades occidentales, sino una de las formas en que se socializan los hombres. Pero ya no es, afortunadamente, la única forma posible (y ni siquiera ya la más deseable). Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres. Hoy, ya no sólo hay padres e hijos sino también hombres separados y divorciados, hombres que viven solos o con sus hijos, parejas estables que viven en lugares diferentes, uniones homosexuales...

Por otra parte, el fracaso académico, el absentismo, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son hoy mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí, la convenien-

cia de fomentar en las aulas tanto una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos como acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los chicos a ser menos *hombres de verdad* pero más *humanos*. Porque los chicos también lloran (Lomas, 2004).

## La metamorfosis

Como acabamos de señalar, cuando los chicos se juntan adoptan a menudo como referente ético y estético el arquetipo canónico de la masculinidad tradicional con su cóctel de misoginia, homofobia y violencia. Hay chicos que en la intimidad son amables y afectuosos con sus amigas y novias, pero que en público, y ante la mirada de sus colegas de la tribu masculina, las tratan con indiferencia y altanería. En cuanto abandonan la soledad y la compañía de las chicas y se unen a sus colegas masculinos, esos chicos sufren una metamorfosis que se manifiesta en sus actitudes, en sus gestos, en sus maneras de hablar y de actuar y en lo que dicen y en lo que hacen.

El orden masculino, inspirador de la conducta escolar y social de la mayoría de los chicos, se manifiesta en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos habituales de la masculinidad dominante. Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en habilidad en los juegos de carácter competitivo, «tener éxito» con las chicas aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, hacer gamberradas evitando el castigo y utilizar palabras y expresiones vulgares, blasfemas y obscenas constituyen en este contexto algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta *ética* (y en una cierta *épica*) *masculina* de la transgresión y de la resistencia con respecto al *orden escolar femenino*.

En efecto, algunos estudios aluden al rechazo de los chicos a un *orden escolar* que consideran *afeminado* y escasamente masculino. La cultura *masculina* del patio se opone entonces a la cultura *femenina* del aula y se traduce en un rechazo a las reglas del juego académico y en una indiferencia casi absoluta ante el aprendizaje escolar. Como señala Joan Pujolar (2003) en una sugerente aplicación de los trabajos de Pierre Bourdieu (1982 y 1998) sobre los intercambios verbales y la dominación masculina, la cultura masculina del patio y de la escuela constituye un *espacio simbólico* habitado por líderes cuyas conductas (con respecto a sus compañeros y a sus compañeras) son un fiel

reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad (el valor absoluto e incuestionable de la fuerza y el uso de la violencia como virtudes masculinas, el menosprecio del diálogo y de la solidaridad, el maltrato a las chicas y a los chicos que no se identifican con los estereotipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad...). El patio (y el aula y la escuela en su conjunto) se convierten así en lo que Pierre Bourdieu (1982) denominaba un *mercado simbólico de intercambios*, en el que la moneda con mayor valor de cambio es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y ejerciendo el poder y la opresión contra las chicas y contra los chicos que no tengan el *capital simbólico* que se obtiene a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

Insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas, amenazas, agresiones y abusos de todo tipo se convierten a menudo en las acciones habituales de unos chicos que están convencidos de que aprender a ser (y a comportarse como) hombres exige el ejercicio continuo de un poder absoluto –y en ocasiones violento– sobre las chicas y sobre esos otros chicos que no se adecuan a esa *mística de la masculinidad* que ensalza el arquetipo dominante de la virilidad. Según esta mística, los valores de un *hombre de verdad* deben ser el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la «naturaleza superior» de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter *natural* e inevitable de la dominación masculina...

Los chicos aprenden dentro y fuera de la escuela el código ético y estético que subyace a esta mística adolescente de la masculinidad dominante, tan semejante al arquetipo tradicional de la virilidad, y «aprenden a ser hombres» en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea,

- en el seno de unas familias y de unos hogares en los que aún siguen vigentes –aunque en menor medida que antaño– la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina (como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones domésticas a madres y a padres, a hermanas y a hermanos...);
- en una escuela que sigue menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en el uso del lenguaje y en sus estilos de relación y de convivencia;
- en un grupo de iguales en el que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con los estereotipos canónicos de la masculinidad hegemónica;

- en unos deportes y en unos juegos de competición física en los que todo vale y está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate;
- en el escenario cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su retahíla de héroes masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en los videojuegos, en las películas, en los anuncios publicitarios, en la prensa adolescente y juvenil... que actúan como referentes simbólicos -como modelos arquetípicos de conducta y de relación- en niños, adolescentes y jóvenes.

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable (2000, p. 227),

en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad.

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos.

## ¿Las chicas son guerreras?

Uno de los efectos inadvertidos de la invisibilidad de las mujeres en nuestras sociedades ha sido la ocultación de formas femeninas de violencia que no adquieren la notoriedad ni el dramatismo de las formas tradicionales de la violencia masculina pero que en cualquier caso reflejan conflictos, intimidaciones y abusos de poder a cargo de algunas mujeres. En la vida escolar, y frente al alboroto visible de las peleas, de los

insultos y de las agresiones de los chicos, hay otra violencia más oculta y silenciosa cuyas protagonistas son casi siempre chicas<sup>3</sup>. Las formas de esa violencia femenina, tan ajena al uso de cuchillos, bates y puñetazos, van desde el acoso verbal al cerco de silencio, desde la conspiración para enturbiar la fama de otra chica o chico hasta la difusión por Internet de mentiras o la seducción amorosa con fines de engaño. Aunque afirmarlo no sea políticamente correcto, existe una violencia femenina. De otra naturaleza y de otra magnitud, sin duda, pero igualmente injusta y dolorosa para quienes la sufren. Negar esa violencia (casi nunca física, es cierto) sólo es posible desde la inocencia más absoluta o desde la creencia a ultranza en la bondad *natural* de las mujeres, una creencia que adolece, en mi opinión, de cierto sabor a rancio al otorgar a las mujeres unas virtudes y unas cualidades tan etéreas que nos recuerdan a las virtudes y cualidades que adornan el alma cristiana y las experiencias sobrenaturales.

De igual manera, la violencia en las escuelas se ejerce contra quienes son diferentes a causa de su origen étnico y racial, de sus creencias, de sus capacidades físicas, de su grupo cultural y de su orientación sexual. Las escuelas y los institutos son cada vez en mayor medida escenarios multiculturales en los que afloran los conflictos asociados a sociedades en tensión continua. De ahí, la urgencia de construir unas escuelas que eduquen en la cultura de la paz y de la democracia, en el valor de las palabras y de la diversidad cultural, en el ejercicio del derecho a la diferencia sin que ello conlleve ninguna diferencia de derechos. Como señala Olga M<sup>a</sup> Alegre,

la cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad y que ponen en primer lugar los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. La violencia es el reflejo de una sociedad en quiebra (Alegre, 2006).

En el origen del menosprecio, del acoso y de la violencia escolares, hay a menudo una síntesis de ignorancia, de miedo y de abuso de poder. Ignorancia del derecho de las personas a hablar con otras palabras distintas a las palabras de quienes ejercen el poder (las palabras de la insurgencia femenina, las palabras de las culturas minoritarias o

<sup>3</sup> De un tiempo a esta parte, en el mundo anglosajón la violencia escolar de las chicas es un objeto habitual de investigación académica y constituye el tema de recientes estudios, algunos de orientación feminista, como los trabajos de Rosalind Wiseman (*Queen Bees and Wannabes*), Rachel Simmons (*The Hissen Culture of Aggression in Girls*) y Emily White (*Fast Girls: Teenage Tribes and the Mith of the Slut*).

excluidas, las palabras de las utopías emancipadoras, las palabras del deseo homosexual...) e incapacidad para aceptar que el ejercicio de ese derecho no es una amenaza ni una anomalía. Miedo a entenderse a sí mismos y a entender el mundo a partir de unas ideas y de unos sentimientos que no son los que aplaude la mayoría y que transgreden esos arquetipos tradicionales de la virilidad y de la feminidad que actúan aún hoy como los referentes simbólicos de prestigio a los ojos de adolescentes y jóvenes. Abuso de poder y agresividad como formas de conjugar el miedo a sí mismos (a descubrirse ajenos a los moldes canónicos de la masculinidad hegemónica) y a quienes son diferentes y ofrecen modelos amorosos y culturales alternativos a los modelos dominantes.

## La coeducación sentimental

En los últimos años, en el mundo de la coeducación y del feminismo comienza a entenderse, aunque en ocasiones también a malentenderse, la urgencia de un acción específica con los chicos que, por una parte, contribuya a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica* y, por otra, contribuya a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad que atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos chicos.

De un tiempo a esta parte, en educación se insiste en la idea de que el currículo escolar no sólo debe enseñar los conocimientos y las destrezas asociados a las diversas áreas académicas, sino también las actitudes y los valores que favorecen el aprendizaje de la democracia y de la ciudadanía. En este contexto, la educación tiene la ineludible tarea -y en ocasiones es una tarea que, como tantas otras, el mundo de la educación desempeña en solitario- de fomentar una cultura de la equidad y del respeto que evite cualquier forma de violencia y opte por el diálogo como forma idónea de resolver los conflictos. En este contexto, el vínculo innegable entre el modelo aún dominante de masculinidad y la violencia escolar y social nos obliga a trabajar no sólo con las víctimas, sino también con los agresores.

Por ello, indagar sobre la construcción escolar y social de la masculinidad es hoy una urgencia ética y estratégica ineludible en los contextos en los que se fomenta la equidad entre mujeres y hombres. Y no sólo *a favor de las niñas*, sino

también, y a la vez, *a favor de los chicos* ya que, como escribe Marina Castañeda (2002, p. 58),

nos parece bien que las niñas evolucionen y que puedan crecer más libres que antes, pero los niños siguen atrapados en los estereotipos de una masculinidad inamovible, supuestamente dictada por la biología.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en el uso de las palabras y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de los afectos en el contexto de otras maneras de amar, en el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos, en la crítica a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas constituye hoy un camino obligatorio si deseamos construir una escuela y una sociedad comprometidas con la equidad entre mujeres y hombres.

La educación sigue teniendo un cierto poder. Quizá no absoluto, como antaño, sino compartido con otras instancias, pero un poder al fin y al cabo. El poder de enseñar, de lunes a viernes, durante tantos días y semanas, tantos meses y años, esos conocimientos, esas destrezas y esas actitudes que ayudan a los alumnos y a las alumnas a entender las cosas, a interpretar lo que ocurre, a indagar sobre las evidencias y a evitar los espejismos y las imposturas de esas evidencias quizá no tan evidentes, a encontrar en fin en la vida cotidiana de las aulas la oportunidad de asomarse al mundo con una mirada distinta a través de los aprendizajes y de las experiencias adquiridas a la sombra de los muros escolares. Es en ese contexto en el que tiene sentido incorporar a esa mirada otras formas de entender el mundo y a los hombres y a las mujeres que en él habitan. Por ello, es esencial incorporar a la educación (a sus teorías y a sus prácticas, a los currículos y a los materiales didácticos, al lenguaje y a la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas) los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomentan el diálogo y la convivencia entre unos y otras y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias.

No es fácil y todo se conjura dentro y fuera de la escuela contra este afán, pero, ¿cuándo han sido fáciles las cosas en la educación?

## Referencias bibliográficas

- ALEGRE, O. M<sup>a</sup> (2006): «Cultura de la paz, diversidad y género», en *Investigación en la Escuela*, 59. Sevilla, Diada.
- ALTABLE VICARIO, CH. (2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes. Más allá de la igualdad*. Buenos Aires/Madrid, Miño y Dávila.
- ARNOT, M.; WEILER, K. (1993): *Feminism and social justice in education: international perspectives*. London, Falmer Press.
- ASKEW, S.; ROSS, C. (1988): *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education*. Open University Press (traducción al castellano: *Los niños no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, Paidós, 1991).
- BADINTER, E. (1992): *XY. La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BEAUVOIR, S. DE (1949): *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra, 1999.
- BONINO, L. (1998): *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid, Cecom.
- (2003): «Los hombres y la igualdad con las mujeres», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós Contextos.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- (1998): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BRANNON, R. (1976): «The Male Sex Role and What it's Done for us Lately», en R. BRANNON; D. DAVID (eds.): *The Forty-nine Percent Majority*. Addison-Wesley.
- BURIN, M.; MELER, I. (2000): *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Paidós.
- CALLIRGOS, J. C. (1996): *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*. Lima, Escuela para el Desarrollo.
- CASTAÑEDA, M. (2002): *El machismo invisible*. México, Grijalbo.
- CONNELL, R. W. (1995): *Masculinities. Power and Social Change*. Berkeley, University of California Press (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003).
- GIL CALVO, E. (2006): *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, Anagrama.
- GRACIDA, Y.; LOMAS, C. (ed.) (2005): *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*. México, Paidós.
- KAUFMAN, M. (1997): «Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres», en T. VALDÉS; J. OLAVARRÍA (eds.) (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.

- KILMARTIN, CH. T. (1994): *The Masculine Self*. New York/Toronto, Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan Canada.
- KIMMEL, M. S. (1996): *Manhood in America: A Cultural History*. New York, The Free Press.
- (1997): «Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina», en T. VALDÉS; J. OLAVARRÍA (eds.): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso, pp. 49-62.
- LOMAS, C. (ed.) (2003a): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós.
- (comp.) (2003b): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós Contextos.
- (comp.): (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ SARRIÓN, A. (2004): «1946: Escuela pública», en *Poeta en Diwau*. Barcelona, Tusquets.
- PUJOLAR, J. (2003): «Els gamberrus i la sociolingüística del gènere», en J. A. FERNÁNDEZ; A. CHAVARÍA (ed.): *Calçases, gallines i maricons*. Barcelona, Angle Editorial.
- TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (2001): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona, Cuadernos para la Coeducación. Institut de Ciències de l' Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds.) (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.
- VILLEBA, L. A. DE (2006): *Mi colegio*. Barcelona, Península.
- WELZER-LANG, D. (1991): *Les hommes violents*. Paris, Lierre et Coudrier (reedición en Editions Côté Femmes, 1996).