

Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos

Gender identity and schooling context: a review of models

M.^a del Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo

carmenrm@uniovi.es

José Vicente Peña Calvo

Universidad de Oviedo

Palabras clave: Identidad de Género, Socialización, Feminismo, Educación.

Keywords: Gender Identity, Socialization, Feminism, Education.

RESUMEN

El artículo que se presenta realiza una revisión de los principales modelos que han surgido en el estudio del proceso de construcción de la identidad de género. Nos detenemos en la exposición de los marcos conceptuales que subyacen a cada uno de ellos y, en particular, se ilustran las investigaciones que se han efectuado sobre el papel de la escuela en la configuración de la identidad de género. Finalizamos con la exposición teórica del modelo que defendemos los autores del artículo. También se muestran unas conclusiones relevantes, que tienen por objeto discutir y analizar posibles líneas de investigación a desarrollar en el contexto de los estudios sobre género y escuela.

ABSTRACT

This paper develops a review of the main models that have surfaced in the study of the construction process of gender identity. We analyse the conceptual frameworks that underlie each of them and, in particular, we give details of the research carried out on the role of the school in the configuration of gender identity. We finish by stating the theoretical model we defend. Also shown are some relevant conclusions whose aim is to discuss and analyse possible lines of research to be developed in the context of studies on gender and school.

ESPECIFICACIÓN DEL TIPO DE DOCUMENTO: ESTUDIO

Es muy amplio el volumen de publicaciones escritas que han estudiado cómo se construye la identidad de género en el interior de las instituciones educativas. La razón de ello es que la escuela constituye un marco social privilegiado, permitiendo a niños y niñas mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos. Dado que la construcción de la masculinidad (Swain, 2004) y la feminidad es una empresa colectiva, la escuela provee el marco adecuado para que ese proceso de construcción se haga posible.

Tomando como base estos supuestos fundamentales, en las páginas que siguen analizamos las principales aportaciones efectuadas desde el paradigma postestructuralista para avanzar en el conocimiento del proceso de construcción de la identidad de género en el contexto escolar. Para ello, realizamos una exposición de los supuestos conceptuales que sustentan dicho modelo, haciendo especial hincapié en las diferencias que mantiene con respecto al paradigma dominante hasta finales de los años ochenta, es decir, la teoría de la socialización de los roles sexuales.

1. ESTABILIDAD Y ADQUISICIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ROLES SEXUALES

Hasta bien entrada la década de los años ochenta, el análisis de los procesos de configuración de la identidad de género estuvo dominado por la que será designada como teoría de la socialización de los roles sexuales (Connell, 1995; Davies, 1994, 2003; Francis, 2001; Renold, 2001a, 2004; Skelton, 2001a, 2001b). Esta teoría fue dominante en el campo de la psicología y también en el contexto de la sociología. En ambas disciplinas científicas se explicará la configuración de la identidad de género a partir del mismo tipo de procesos; asimismo, también serán semejantes las conclusiones que se derivarán de sus estudios. Evidentemente, hay diferencias básicas que se observan tanto en el universo conceptual utilizado como en la metodología usada en las investigaciones efectuadas. Las especificidades propias del área disciplinar generan diferencias conceptuales que son claramente evidentes. Sin embargo, también se observan múltiples puntos de conexión, que se evidencian más allá de las diferencias en los conceptos empleados para nombrar los fenómenos que se explican.

En particular, dentro del ámbito psicológico, la adquisición de la identidad de género se analizará desde la teoría del aprendizaje social, así como también desde la perspectiva cognitivista. Así, serán las teorías del aprendizaje social las que analizarán, por vez prime-

ra, los procesos de construcción de la identidad de género desde una perspectiva social¹. Señalarán que el refuerzo —positivo y negativo—, la imitación y el aprendizaje observacional serán los procesos básicos que están implicados en la construcción de la identidad, pues condicionarán la relación que niños y niñas mantienen con el mundo adulto.

En el proceso de construcción del género, los adultos aparecen como «otros significativos» dotados de un gran poder para establecer modelos de deseo y comprensión que ejercen una influencia significativa en la interacción cotidiana desarrollada con los niños y las niñas. En este sentido, nos construimos como personas dotadas de un género en un contexto de relaciones múltiples, en donde la influencia que ejercen los demás actúa como aspecto de gran relevancia. En el caso de la infancia, niños y niñas se muestran como los adultos que les rodean esperan que se comporten, pues son especialmente receptivos a aquellas prescripciones que responden a las expectativas de las personas adultas que les rodean. Sobre el particular resulta significativo señalar que, en el proceso de socialización, niños y niñas mantienen una desventaja que es inherente a la posición que ocupan en el entramado de relaciones, pues son los adultos quienes disponen las reglas del juego de la interacción.

Se asume que la observación de conductas, tanto en modelos vivos como simbólicos (cine, televisión o libros), facilita el aprendizaje de los diversos patrones de conducta diferenciados por razón de género. En consecuencia, niños y niñas observan el modelo y generalizan la experiencia concreta de aprendizaje, al tiempo que la ponen en práctica. El aprendizaje por observación se complementa con la mimesis práctica, por lo que el niño y la niña aprenden los rasgos de conducta propios de su género de pertenencia (Mischel, 1972)². También se destaca la influencia del reforzamiento, pues se señala que los adultos adaptan sus comportamientos a las creencias sociales sobre el género, por lo que refuerzan de modo diferencial las conductas y actitudes de niños y niñas. En consecuencia, éstos aprenden que comportarse de forma inadecuada supone arriesgarse a recibir censuras

¹ Consideramos que son las teorías del aprendizaje social aquellas que, por vez primera, efectúan un análisis detenido del proceso de configuración de la identidad de género, subrayando los procesos y fenómenos sociales que están implicados en el mismo. Si bien con anterioridad se habían elaborado teorías psicológicas que también estudiaban dichos procesos, como será el ejemplo de los modelos generados desde la corriente psicoanalítica; en ellos se destaca el carácter individual del proceso de construcción de la identidad, al tiempo que se subraya en exceso el carácter biológico asociado al proceso. Para un análisis de estas teorías, acúdase a Rodríguez Menéndez (2001: 392-399). Otras referencias son, por ejemplo, Chodorow (1984); Horney (1977); Jones, De Groot y Thompson (1967).

² Mischel (1972) describe aquellas circunstancias que facilitan el aprendizaje basado en la imitación y la observación. En primer lugar, señala la existencia de una relación de crianza y educación entre observador y modelo. En segundo lugar, subraya, como aspecto de gran influencia, que el modelo a observar sea un adulto dotado de un alto poder y control de los recursos. Indica, a su vez, la importancia del grado de atención que presta el niño o niña que observa. También es prioritaria la posesión de experiencias previas positivas con modelos similares. Y, por último, es importante que el modelo tenga cierta predisposición a recompensar de forma positiva las conductas apropiadas.

y castigos; y que hacerlo en el modo apropiado permite la obtención de alabanzas y reconocimiento social. Además, desde las teorías del aprendizaje social se asume que puesto que es la madre quien presta atención y cuidados, su función será prioritaria, de modo que se convierte en una eficaz reforzadora de la conducta infantil³.

En consecuencia, niños y niñas aprenden a ejecutar las acciones que suponen la aprobación adulta, pues observan que éstos reaccionan, de forma diferenciada, ante las conductas de género que realizan. De esta forma, muchas actividades, objetivos, etc., adquieren un valor distinto para los niños y las niñas, pues están asociados a consecuencias positivas o negativas. La influencia del refuerzo positivo y negativo desempeña un papel primordial, de forma que llega un momento en que han asumido que no es posible comportarse públicamente como el género opuesto. Por último, debemos destacar la importancia que se concede al autorreforzamiento (Mischel, 1972). Así, niños y niñas se imponen a sí mismos ciertas normas de conducta y responden ante sus propias acciones de forma autorrecompensante o autopunitiva. Asimismo, en estos patrones de autorrefuerzo pueden influir los criterios exhibidos por los modelos sociales, generándose una interacción de los procesos de imitación y condicionamiento.

Los supuestos defendidos desde las teorías del aprendizaje social tendrán su correlato dentro del campo sociológico, comenzando por el análisis estructural-funcionalista, en particular de Talcott Parsons (1980). Se señala que el funcionamiento apropiado de la sociedad pasa necesariamente por disponer de una diferenciación adecuada de roles, así como de un mecanismo apropiado para asignar personas a esos roles. En este contexto, la diferenciación por razón de género se torna vital, en la medida que permite una distribución de funciones entre hombres y mujeres, que contribuirá al logro de la cohesión social —tan necesaria en los análisis estructural-funcionalistas—. Además, se establece que el contexto escolar ejerce una influencia determinante en ese proceso de configuración, pues ayuda en la identificación con el rol de género. En este ámbito, los procesos reseñados por las teorías del aprendizaje social —refuerzo, observación e imitación— desempeñarán un papel prioritario, pues se dice que acentúan el mantenimiento de las categorías de género, no la resistencia a ellas.

Si bien los estudios sociológicos sobre el proceso de construcción de la identidad de género no serán realizados, en exclusiva, por el estructural-funcionalismo, algunos de sus conceptos tendrán una influencia determinante. En consecuencia, desde posiciones feministas se efectuará una interpretación sociológica del proceso de construcción de la identidad que

³ Sobre la influencia materna destaca un estudio efectuado por Woollett y Phoneix (1999), en el que se exponen ejemplos de discursos maternos referidos a los hijos e hijas. A través de estos discursos se observa un proceso de asignación diferencial de comportamientos diferenciados por razón de género que resulta ilustrativo de las ideas que estamos comentando.

no admitirá, como necesaria para la supervivencia de la sociedad, la diferenciación de los roles de género. Sin embargo, compartirá con el estructural-funcionalismo la persistencia en la idea de que el rol de género es consistente y estable, así como el énfasis en los procesos que permiten la adquisición de patrones correctos, adecuados y socialmente deseables para cada uno de los géneros.

Por otra parte, las teorías cognitivistas se sitúan un paso por delante. Afirman que los procesos conductuales propuestos desde el aprendizaje social deben ser debidamente complementados por modelos que destaquen la importancia de la organización cognitiva que el niño y la niña hacen de su mundo social. En este sentido, será Kohlberg (1972) quien sienta los supuestos de este modelo, a partir de un proceso de transferencia analógica de los principios cognitivos piagetianos. Sugiere que hay importantes componentes cognitivos implicados en la determinación de las actitudes relativas al papel de género. Dichos componentes surgirán en diversos momentos del desarrollo evolutivo infantil y condicionarán las interpretaciones que niños y niñas efectúen sobre las diferencias de género establecidas por el orden social. Así, por ejemplo, se señala la importancia del componente cognitivo de la relatividad, que permitirá a niños y niñas de entre 7 y 11 años comprender la arbitrariedad y modificabilidad de las normas sociales asociadas al género. Estos componentes cognitivos serán determinantes en la medida que su carencia impedirá el desarrollo de distintas actitudes y comportamientos de género. De forma que, siguiendo con el ejemplo anterior, un niño o niña de menos de 7 años no estará capacitado cognitivamente para entender que las normas sociales sobre el género son una convención social, susceptibles de transformación. A partir de aquí, los desarrollos cognitivistas han formulado las distintas fases por las que transcurre el proceso de adquisición de la identidad de género, de modo semejante a como Piaget había determinado las distintas fases del desarrollo evolutivo (Fernández, 1988, 1996). Fases inamovibles, por las que todos y todas pasamos en los distintos momentos del ciclo vital.

En este sentido, los distintos momentos evolutivos condicionan las posibles interpretaciones que se pueden efectuar sobre el género a cada edad. A partir de aquí, niños y niñas crean esquemas de inclinaciones y responden a las influencias del mundo social de acuerdo a los esquemas previos que poseen. Esquemas que son generados a partir de procesos semejantes a los establecidos desde las teorías del aprendizaje social (refuerzo, imitación y aprendizaje observacional). Esta línea será mantenida y reforzada por los neocognitivistas, de entre quienes es necesario destacar a Sandra Bem y su concepto de «esquema de género»⁴. Se trata de una estructura cognitiva que orienta y organiza las per-

⁴ Para un análisis en castellano de las aportaciones de Sandra Bem, y en general de la corriente neocognitivista, acúdase a Aguiñiga y Sebastián (1984); Fernández (1988, 1996); Hyde (1995).

cepciones y conductas de género de las personas. De este modo, tendemos a aceptar aquella información del contexto que se adecua al esquema, al tiempo que rechazamos la que se contradice con el mismo. Señalará que, fruto de las interacciones con el medio, niños y niñas aprenden a procesar la información referida al género gracias al esquema de género en desarrollo. Este procesamiento esquemático será la clave explicativa primordial del proceso de adquisición de la identidad de género.

Todos los modelos que se han descrito mantienen una posición similar en relación a la construcción de la identidad de género. Se reconoce que es un proceso de adquisición de los comportamientos correctos y adecuados para cada género, de modo que se produce una conformidad hacia las disposiciones básicas establecidas por el orden social. Sea por causa de los procesos de imitación y refuerzo u ocasionado por una valoración cognitiva de la propia persona, subyace la idea de que niños y niñas se muestran conformes con los papeles de género que les ha tocado desempeñar. Conformidad que tiene su base en la necesidad de presentarse como personas social o cognitivamente competentes.

Subsiguientemente, chicos y chicas adquieren los patrones de género de un modo no problemático, lo que genera una identidad unificada y coherente. Se afirma que la socialización en el género está profundamente arraigada y los desafíos pueden ser perturbadores, por lo que las personas manifestamos un rol de género consistente. Además, se concluye que mantenemos una buena disposición a asumir las funciones, comportamientos, actitudes, etc., que entraña el ejercicio del papel de género, y esa buena disposición evita la posibilidad de resistencia en la búsqueda de comportamientos alternativos. Los chicos comparten una visión del mundo similar, y lo mismo puede decirse de las chicas, por lo que podemos definir, con cierta precisión, cómo se comportarán unos y otras. De modo que se produce un dominio de las categorías «niño», «niña», «hombre», «mujer».

Asimismo, en tanto agentes de socialización, docentes y progenitores refuerzan y estimulan aquellas conductas y actitudes que consideran socialmente ajustadas para cada género. Desde este modelo, se asume una mera relación de causa-efecto entre lo que los adultos quieren y hacen, y lo que los niños y niñas llegan a ser. En este marco, y dado que el contexto escolar es una instancia socializadora de gran importancia, se concluye la necesidad de analizar las relaciones de género que se configuran en su seno, pues revelará aspectos importantes del proceso de construcción de la identidad.

Esto supuso que la investigación educativa se centrara en determinar las diferencias de género *entre* chicos y chicas, concluyéndose que las instituciones educativas eran agencias de desigualdad, pues contribuían a aumentar las diferencias, favoreciendo al género masculino. Además, se estableció que el sistema de enseñanza era un instru-

mento poderoso que tendía a producir y reproducir la integración de los niños y niñas al grupo de género al que pertenecían. En consecuencia, se concluyó que la escuela era una institución sumamente eficaz en la configuración de la identidad de género, por dos razones:

- A través de las interacciones que ocurrían en ella, niños y niñas comenzaban a asumir las características prototípicas de lo que era ser un hombre o una mujer.
- La escuela, además, actuaba como agente que reproducía las diferencias entre chicos y chicas. Es decir, la institución escolar favorecía a todos los chicos, mientras que el colectivo de chicas siempre salía perjudicado.

A partir de estos dos presupuestos, las diversas investigaciones emprendidas trataron de descubrir los mecanismos escolares que influían en la reproducción de los estereotipos de género y en la situación de subordinación de las chicas. En este sentido, se realizaron multitud de estudios⁵ que han tenido por objeto:

- *Mostrar el sesgo masculino en los currícula oficiales y en los libros de texto.* Se señala que la escuela ha arrinconado las aportaciones de las mujeres en el ámbito público y que el saber propiamente femenino no ha sido incorporado al currículum. Además, se concluye que en los libros de texto hay una presencia mayoritaria de figuras masculinas que realizan los papeles sociales más prestigiosos.
- *Analizar los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio de recreo.* Se establece que los niños acaparan el espacio de juego (fútbol) y que unos y otras tienen distintas preferencias lúdicas. Las niñas tienden a destacar la proximidad física y la intimidad, recogándose y plegándose sobre el espacio de sus desarrollos lúdicos. Se destaca la universalidad de su sociabilidad y amistad, así como el carácter cooperativo de su juego. Se concluye que las niñas no sienten el espacio de juego como propio, por lo que, en situaciones de conflicto, no lo reivindican, tendiendo a aceptar el lugar que les ha tocado. En los juegos en que participan juntos se señala que las niñas aceptan que los niños se conviertan en protagonistas, distribuyan las funciones, pongan las reglas, se reserven las situaciones más ventajosas y se erijan en jueces en los momentos conflictivos. En conclusión, los juegos en que participan los introducen en la cultura propia de su género respectivo, siendo el patio de recreo un contexto importante para la reproducción de las conductas adecuadas al estereotipo.

⁵ Para un análisis detenido de estos estudios e investigaciones, acúdase a Peña Calvo y Rodríguez Menéndez (2002); Rodríguez Menéndez (2003).

- *Estudiar la dinámica de interacción docente/discente desde la perspectiva de género.* Se establece que los patrones de interacción favorecen a los chicos y que el profesorado efectúa un tratamiento diferencial que influye en la reproducción de los estereotipos de género. Este distinto tratamiento es confirmado por el hecho de que los docentes no utilizan los mismos adjetivos y calificativos para dirigirse a los unos y a las otras. Se transmiten unos códigos sociales que comunican mensajes sobre los comportamientos correctos y adecuados para cada género. Estas convicciones son transmitidas por los docentes e interpretadas por los estudiantes, influyendo en el refuerzo de identidades de género diferenciales.

En consecuencia, se concluyó que la construcción de la masculinidad y la feminidad en las escuelas distaba mucho de ser un mero aprendizaje explícito de normas impuestas, pues estaban implicados multitud de mecanismos. Es un proceso de enorme complejidad que supone encuentros entre niños y niñas en plena evolución con una institución educativa que ejerce una influencia poderosa.

2. LA FRAGILIDAD DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: APORTACIONES DEL FEMINISMO POSTESTRUCTURALISTA

En el ámbito anglosajón, y a finales de los ochenta, comienzan a oírse algunas voces críticas en contra de los supuestos básicos que configuran la teoría de la socialización de los roles sexuales, así como de sus aplicaciones en el marco de las investigaciones educativas sobre el género⁶. A partir de aquí, los diversos autores y autoras que presentaremos en las páginas que siguen determinan que este modelo teórico simplifica enormemente el complejo desarrollo de la identidad de género, al asumir que dicha identidad es fija e inmóvil. Añaden que si se toma en consideración dicha teoría, los papeles de género se reproducen constantemente a través de los mecanismos de socialización anteriormente mencionados. Esta situación impide reconocer algunos fenómenos importantes acaecidos en los últimos veinte años, tales como, por ejemplo, la creciente presencia femenina en el mercado laboral o el ascenso vertiginoso de las chicas en la pirámide educativa.

Se establece que la teoría de la socialización de los roles sexuales se muestra incapaz de explicar los cambios ocurridos en las relaciones de género, al asumir la existencia de unas iden-

⁶ Queremos dejar constancia que, a pesar de las críticas que se han realizado a la teoría de la socialización de los roles sexuales, no debemos dejar de reconocer las importantes contribuciones que ha generado. Su aparición permitió acabar con las tesis esencialistas y biologicistas que afirmaban que las diferencias entre hombres y mujeres eran innatas e imposibles de modificar. Al sugerir que la construcción de la identidad de género es un proceso de carácter social, se establece por vez primera la posibilidad de que el *statu quo* en las relaciones entre los géneros pueda ser transformado. Por otra parte, tampoco nos es posible negar las aportaciones de las diversas investigaciones educativas inscritas dentro de este modelo, pues han permitido cuestionar la idea de que la escuela es una institución neutral en la configuración de la identidad de género.

tidades fijas, que son reproducidas constantemente a través de los diversos agentes e instituciones de socialización (Francis, 1999: 382; Renold, 2001a: 372). Se critica la asunción de que niños y niñas llegan a ser lo que la sociedad quiere que sean, disponiendo de poca o nula capacidad para pensar o sentir en modos distintos a los establecidos por el orden social. A partir de esta crítica, surge un nuevo marco conceptual que supone la aplicación de los supuestos del feminismo postestructuralista al estudio de las relaciones entre género y escuela. En las páginas que siguen, determinaremos los supuestos teóricos que subyacen en el mismo y comentaremos las investigaciones educativas que se han efectuado.

2.1. LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS REALIZADAS POR EL POSTESTRUCTURALISMO FEMINISTA

La primera idea que debemos mencionar es la sugerencia de que la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (Connell, 1995; Davies, 1994, 1997, 2003; Davies y Banks, 1992; Jones, 1997; Renold, 2004; Skelton, 2001a, 2001b; Swain, 2000). Esta asunción básica es propia del postestructuralismo, para quien la reflexión sobre la identidad y el sujeto ha introducido la duda en el concepto de esencia personal. La identidad se vuelve cada día más móvil, «formada y transformada continuamente en relación a las formas por las cuales somos representados e interpelados» (Hernández, 1999: 25).

En este sentido, Francis (1999: 383) reconoce que la teoría postestructuralista ha sido empleada por algunas investigadoras feministas como herramienta analítica en sus estudios. Concluye que la identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar las categorías «femenino» y «masculino» en singular, pues ni hay una esencia femenina ni tampoco una esencia masculina. Se hace necesario reconocer la complejidad que subyace al proceso de «hacerse mujer» o «hacerse hombre», y las propias diferencias que hay *entre* las mujeres y *entre* los hombres. De modo que las categorías «chico» y «chica», así como las de «hombre» y «mujer», son problemáticas. La identidad de género es precaria, contradictoria y se encuentra en un proceso constante de reconstitución (Jones, 1997: 263), por lo que términos tales como variedad, heterogeneidad, ambigüedad o multiplicidad se hallan indisolublemente asociados al proceso de configuración del género. Se produce un movimiento «desde la identidad en tanto que nombre (y entonces estable y relativamente fija) a la identidad en tanto que verbo, siempre en proceso, tomando forma en y a través de las posibilidades discursivas por las que somos construidos» (Davies, 1997: 274; la traducción es nuestra).

Se asume que las personas somos sujetos activos en el proceso de construcción de nuestra identidad de género. De manera que «las niñas, y los niños, construyen y reconstruyen

el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas» (Jones, 1997: 262; la traducción y la cursiva son nuestras). A diferencia de lo establecido desde la teoría de la socialización de los roles sexuales, la identidad de género no es algo singularmente poseído o algo que «es» (estático), sino que es continuamente creado y recreado a partir de la interacción con los demás. Del estudio y análisis de los roles que hombres y mujeres aprenden de una forma más bien pasiva a través de la interacción social, se ha pasado a una visión de las identidades de género como relacionales, múltiples y diversas, estableciéndose los conceptos de «masculinidades» y «feminidades» (Renold, 2001a: 372-373; 2004: 249).

Igualmente, el predominio de la teoría postestructuralista también se deja sentir en la importancia concedida al discurso, entendido de forma amplia como modos de hablar, pensar o escribir. Es importante porque estructura los caminos para comprender el mundo social, de modo que la identidad se resitúa y se negocia constantemente a través de las prácticas discursivas. Al mismo tiempo, también se reconoce que hay determinados discursos que están más disponibles para los hombres que para las mujeres, y viceversa. En consecuencia, las prácticas discursivas definen las categorías y los dominios específicos que pueden ser dichos y hechos, prescribiendo lo que es «normal» o «natural» (Davies, 1994, 1997, 2003; Davies y Banks, 1992; Francis, 1997, 1999, 2001; Jones, 1997; Skelton, 2001b).

Tomando como punto de partida estas aseveraciones, también observamos grandes similitudes en el tipo de metodología que se emplea en los estudios. Dada la importancia que se concede al discurso, será fundamental dar voz a los distintos miembros de la comunidad educativa, pues son los protagonistas de la investigación. En consecuencia, la línea metodológica a seguir será cualitativa y se fundamentará en el estudio de casos basado en el uso de la observación participante y de las entrevistas individuales y grupales. En particular, señalamos el uso de grupos de discusión, mixtos o de un solo sexo, pues esta técnica se revela especialmente eficaz al permitir la creación de un espacio en el que las personas pueden hablar libremente acerca de lo que es importante y significativo para ellas. Tiene gran importancia lo que chicos y chicas dicen acerca de sus percepciones y experiencias, pues revela los modos a través de los cuales se produce la construcción social de las masculinidades y de las feminidades. Se aprecia que sólo actuando de este modo es posible comprender cómo chicas y chicos se construyen y se posicionan a sí mismos dentro del complejo entramado de relaciones que se establecen en las instituciones educativas.

A partir de estos elementos comunes, observamos una profusa labor investigadora que se ha efectuado, primordialmente, en los países anglosajones, en particular Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda. Dado que el volumen de lo escrito y publicado es muy amplio,

hemos decidido establecer una tipología de los estudios, tomando como variable de referencia la mayor o menor proximidad conceptual con los supuestos básicos que se acaban de establecer. Sin lugar a dudas, la elaboración de una tipología tiene sus peligros, pues hay autores y autoras que resultan difíciles de categorizar, al tiempo que en otros casos los supuestos teóricos que sustentan sus estudios se han ido matizando con el paso del tiempo. Siendo conscientes de estas limitaciones, nos hemos decidido por su realización, dada su claridad didáctica. Así, hemos denominado a las categorías del siguiente modo: postestructuralismo puro, postestructuralismo moderado y postestructuralismo reconstituido.

2.1.1. *La fragmentación de la identidad: el postestructuralismo puro*

La razón que nos ha impulsado a usar este calificativo es que las investigaciones incluidas en esta categoría han tenido por objeto analizar las complejas interacciones que se establecen entre el género y otras variables tales como la raza o la clase social. Se muestra que el género es una variable inextricablemente unida a otras, como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables y complejas. Se señala que las posiciones subjetivas disponibles para hombres y mujeres se modifican considerablemente si se tienen en cuenta características como la raza o la clase social. La atención a las múltiples y complejas influencias que unas variables ejercen sobre otras no hace sino subrayar la importancia que se concede a la «pluralidad de voces».

En consecuencia, y a diferencia de los modelos siguientes, se establece la imposibilidad de fijar y determinar una serie de categorías de género. Se indica que la construcción de la identidad es altamente compleja y se pone el acento en la diferencia. Las experiencias de los grupos étnicos o de las distintas clases sociales influyen de modo determinante en la configuración de la identidad y en las experiencias educativas que tienen chicos y chicas. Las masculinidades y las feminidades son apreciadas como plurales, en la medida que siempre se expresan a través de la etnia y de la posición de clase. Desde su punto de vista, una plena comprensión de las relaciones que se establecen entre género y educación solamente es posible si el género es tratado como un proceso plural que encuentra expresión en relación a otros caminos a través de los cuales chicos y chicas son posicionados (Phoenix, 2001: 127).

A partir de ello han surgido una variedad de estudios que han tenido por objeto analizar las diversas experiencias educativas de ser una chica o un chico blanco, asiático, afroamericano, afrocaribeño, de clase trabajadora, de clase media, etc. La complejidad de los cruza- mientos posibles ha generado que la mayoría de los estudios examinen las prácticas esco-

lares de un subgrupo particular en un contexto también determinado⁷. En este sentido, situamos básicamente dos tipos de análisis: por un lado, señalamos las investigaciones de carácter más general, que tratan de observar las intersecciones entre la etnia y el género (Connolly, 1998; Mac An Ghaill, 1996; Nayak, 2001, Phoenix, 2001), o entre el género y la clase social (Lucey, 2001; Nayak, 2003; Reay, 2002; Skeggs, 1997). Asimismo, en otras ocasiones nos encontramos con estudios más específicos que determinan relaciones más complejas entre las distintas variables. Sería el caso, por ejemplo, de algunas monografías que han explorado la construcción de la masculinidad, en el contexto escolar, de chicos provenientes de familias de clase trabajadora, con el objetivo de estudiar las diferencias por razón de etnia (Archer, Pratt y Phillips, 2001; Archer y Yamashita, 2003). También se han observado los esfuerzos por analizar a las chicas que pertenecen a la clase trabajadora y que, además, tienen problemas para ser definidas como pertenecientes a una etnia determinada (véase Ali, 2003).

Como patrón común, apreciamos el énfasis en la complejidad del proceso de constitución de la identidad de género. La finalidad es observar, a partir de lo que las personas implicadas relatan, los caminos, a veces tortuosos, a través de los cuales la etnicidad, la clase social y el género configuran la propia identidad; y todo ello analizado a la luz del marco escolar. Sin lugar a dudas, son éstas las investigaciones educativas que más acentúan la idea de que la producción de la identidad de género es una actividad mucho más compleja de lo que se creía desde la teoría de la socialización de los roles sexuales. Por esta razón, son los estudios que más se acercan a la idea de fluidez y fragmentación propia del discurso feminista postestructuralista.

2.1.2. *La existencia del dualismo y la jerarquía de género: el postestructuralismo moderado*

Sin lugar a dudas, la mayor parte de las investigaciones educativas efectuadas se inscriben dentro de este modelo. En todos ellos se reconoce la fluidez y el cambio en el proceso de configuración de la identidad de género. No obstante, también se percibe la necesidad de tener en cuenta los constreñimientos sociales que determinan los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres. En primer lugar, debemos destacar los trabajos de Bronwyn Davies, pues fue una de las primeras investigadoras que aplicó los supuestos del postestructuralismo feminista a la interpretación de las relaciones entre género y escuela.

⁷ En el texto sólo se citarán aquellas publicaciones que han sido leídas por los autores del artículo. El número de estudios y trabajos efectuados es mucho más amplio. Sin embargo, una primera aproximación a esta temática la proporcionan los trabajos citados. Acúdase a ellos como primera referencia; sin embargo, si lo que se quiere es completar y profundizar en estas cuestiones es interesante la lectura de las referencias bibliográficas que acompañan a dichos estudios.

Por esta razón, la influencia que ha ejercido sobre los escritos editados a lo largo de la década de los años noventa es patente y notoria. Si bien Davies ha evolucionado, con el paso de los años, hacia la necesidad de subrayar la fragmentación del proceso de construcción de la identidad, en sus publicaciones siempre subyace el deseo de explicar la contradicción y tensión que se origina entre la necesidad de resistirse y, al mismo tiempo, acomodarse a los patrones de género existentes en el orden social.

En su primer libro importante de clara orientación postestructuralista, Davies (1994; original publicado en 1989) comienza efectuando una crítica enérgica de la teoría de la socialización de los roles sexuales. A continuación establece los fundamentos de una teoría de gran potencia explicativa, para lo cual toma como punto de referencia el análisis de los procesos de configuración de la identidad de género en niños y niñas que asisten a educación infantil, y usando como metodología de referencia el estudio de caso. Como resultado de ello, concluye que el desarrollo de la identidad de género es un proceso en el cual niños y niñas construyen discursos a través de las lecturas e interpretaciones que efectúan de las experiencias que viven. No obstante, añade que unos y otras no son totalmente libres para construir discursos que generen identidades alternativas, pues algunos discursos son más poderosos que otros, estando más disponibles, siendo más deseables o más placenteros para los niños o para las niñas.

Davies no asume que los niños y las niñas están aprisionados en las categorías «hombre» y «mujer». Al contrario, señala que toman de forma activa su género asignado, a través de caminos que no son necesariamente compatibles con los modos socialmente aceptables (Davies, 2003; original publicado en 1993). Hay diversos caminos para llegar a ser hombres y mujeres, y en un mundo ideal cada persona debería tener acceso a todos ellos. No obstante, también reconoce que en el mundo real esto no es así, puesto que la sociedad ha elaborado un discurso de género que divide a hombres y mujeres en dos categorías opuestas (dualismo hombre/mujer), que ejercen gran influencia en la configuración de la identidad. En este contexto, niños y niñas realizan un trabajo de mantenimiento de la categoría «género»⁸. Sin embargo, y éste será el matiz esencial de su estudio, ese trabajo de mantenimiento es terriblemente complejo y contradictorio. Reconoce que, ante la presión para el mantenimiento de las categorías, niños y niñas pueden hacer dos cosas: o acomodarse o resistir. Señala que en la mayoría de las ocasiones, dado que no se dispone de una identidad fija y coherente, oscilan entre ambos polos, añadiendo a la ecuación la necesaria contradicción en el proceso identitario. La resistencia y el mantenimiento configuran

⁸ Este trabajo de mantenimiento de la categoría «género» lo observaba, con especial empeño, cuando se les leían los denominados «cuentos feministas». Éstos se caracterizan por presentar historias tradicionales a través de personajes que transgreden las categorías de género. Niños y niñas criticaban el comportamiento de los protagonistas, lo que demostraba la fuerza de las categorías de género.

un proceso dual que es central en el estudio de la vida social de los niños y niñas, pues a través de él el género es constantemente creado y mantenido (Davies, 2003: 23)⁹.

Otro hito importante en el desarrollo de las investigaciones educativas postestructuralistas lo supuso la aparición de los trabajos de Connell (1989, 1995, 1998). Dicho autor instituye la noción de «masculinidad hegemónica». Dicha expresión, así como el marco teórico que la fundamenta, serán asumidos como base conceptual de muchas de las investigaciones educativas que se efectuarán desde el feminismo postestructuralista. Comienza Connell (1989, 1995) afirmando que la construcción de la masculinidad es un proceso colectivo, en donde varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. Establece que dichas identidades no son estáticas, estando histórica y espacialmente situadas. Además, una forma hegemónica de masculinidad («masculinidad hegemónica») tiende a erigirse como dominante, ejerciendo gran influencia y autoridad en un contexto y tiempo determinados (Connell, 1995, 1998). En el mismo sentido, podemos hablar de la existencia de una «feminidad hegemónica».

Naturalmente, la feminidad y la masculinidad hegemónicas son frágiles e inseguras, y necesitan ser mantenidas y defendidas constantemente, de modo que la contradicción y la tensión caracterizan sus procesos de configuración. A pesar de ello, se sostienen en prácticas discursivas dominantes, que influyen en la definición de la identidad personal de los chicos y las chicas. En oposición a ellas se encuentran las «otras masculinidades» y las «otras feminidades», de modo que quienes se «desvían» del ideal hegemónico pueden incurrir en costes emocionales y sociales, siendo calificados de «marginados» o «subordinados» (Connell, 1995; Renold, 2004; Skelton, 2001a, 2001b; Swain, 2000, 2002, 2003).

La aparición de este marco teórico tendrá una importancia prioritaria, en la medida que su concepto de «masculinidad hegemónica» abrirá la puerta al estudio de los complejos proce-

⁹ Subrayando el carácter de la resistencia pero también el de mantenimiento de las categorías de género, señalamos un estudio efectuado por Westland (1993). Esta autora analiza los discursos de niños y niñas con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años, organizados en grupos de discusión, y tomando como temática de discusión los roles de género que aparecen en los cuentos tradicionales. Si bien la autora reconoce la fragilidad en la construcción de la identidad, pues las respuestas que niños y niñas dan a los roles de género establecidos por los cuentos tradicionales son variadas, diversas y contradictorias, también concluye que una alta proporción de las niñas de esta edad son «lectoras resistentes» (1993: 242; la traducción es nuestra), estando dotadas de la capacidad de criticar y manipular a su antojo las imágenes de género que aparecen en los cuentos tradicionales. En oposición a ello, la autora reconoce que muchos de los chicos entrevistados se adaptan más al patrón estereotipado, pues tienen menos incentivos para traspasar las fronteras de género. Para la autora, la posición de superioridad que ostentan en el sistema de relaciones de género provoca que no vean necesario modificar una situación que les privilegia. Nos parece interesante efectuar una importante matización al trabajo de Westland, pues si bien la resistencia a los estereotipos se produce a través de la crítica a los roles de personajes contextualizados en cuentos tradicionales, ello no significa necesariamente que las niñas extiendan su crítica a los roles establecidos en el orden social. De la fantasía a la realidad, del decir al hacer, hay un paso importante, por lo que su oposición a los roles reflejados en los cuentos no muestra necesariamente su confrontación con las categorías de género que condicionan el mundo social en el que viven.

sos escolares en los que se configuran las distintas masculinidades (y feminidades). Señala Connell (1998) que cada colegio dispone de su propio régimen de género, el cual está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción y tiene profundos efectos en las condiciones a través de las cuales chicos y chicas configuran su identidad personal. Asimismo, se señala que en la cúspide del régimen de género de la escuela se encuentra la masculinidad hegemónica, la cual se construye en oposición a la feminidad y a otras formas alternativas de vivenciar el ser masculino.

A partir de aquí han surgido multitud de investigaciones que han analizado la construcción de las distintas masculinidades en las escuelas, hasta el punto que esta temática es el ámbito de estudio más prolífico desde mediados de la década de los noventa hasta nuestros días. Si bien la exploración de la configuración de la masculinidad en el espacio de la escuela ya había sido realizada con anterioridad en algunas investigaciones de carácter etnográfico, caso del clásico estudio efectuado por P. Willis, o el más reciente realizado por Askew y Ross (1988; trad. cast., 1991). A partir de la década de los noventa, y como consecuencia del impacto de los trabajos de Connell, se redefine el tipo de discurso elaborado y, en consecuencia, se abrirán nuevos horizontes en el tratamiento de los estudios sobre la construcción de la masculinidad en la escuela.

Dado que no es objeto del artículo hacer un análisis exhaustivo de todas las investigaciones, presentamos los supuestos comunes que las fundamentan. En primer lugar, todos los estudios señalan que no todas las masculinidades triunfan y que éstas se interrelacionan a partir de una compleja trama de relaciones e intercambios sociales que tiene su expresión en el contexto escolar (Martino, 1999; Swain, 2000, 2002). De modo que las diferencias entre unos chicos y otros se sitúan a distintos niveles, haciendo referencia, por ejemplo, al modo en que hablan, la manera de vestirse, los juegos y deportes que se prefieren, la música que se escucha o el modo de presentar el cuerpo ante los demás. En suma, los recursos sociales (habilidades interpersonales), culturales (moda, música...), físicos (deporte), intelectuales (logro académico) y económicos (dinero disponible) que cada uno de los chicos es capaz de acumular y presentar ante los demás determinarán su estatus y ayudarán a establecer su identidad masculina (Swain, 2004).

En relación a este punto, las investigaciones también son proclives a señalar la importancia del grupo de iguales, pues la configuración de la identidad masculina es una «empresa colectiva» y está unida a la adquisición de estatus dentro del grupo de compañeros. Éste provee un espacio donde se ponen en juego prácticas sociales y discursivas que sirven para validar y amplificar la masculinidad hegemónica. Se afirma que una de las dimensiones más importante para los chicos es ganar popularidad y estatus dentro del contexto escolar, por lo que su búsqueda está firmemente unida al logro de una forma aceptable de masculinidad

(Connell, 1989; Redman, 1996; Swain, 2002, 2003, 2004). Todo ello permitirá que cada chico se posicione en un lugar dentro de la jerarquía de género existente en la escuela, de modo que quien no logre configurarse desde posiciones cercanas a la masculinidad hegemónica será calificado de «gay» o «marica». De este modo, «parecer» o «ser» ligeramente distinto te coloca en un estatus inferior (Epstein, 1997; Kehily, 2001; Kehily y Nayak, 1997; Martino, 1999; Redman, 1996; Renold, 2000, 2001a, 2003, 2004; Swain, 2000, 2002, 2003).

Los estudios también subrayan que la masculinidad hegemónica se fundamenta en la ostentación de una conducta heterosexual. La mayoría de las investigaciones, sea de forma marginal o preponderante, han mostrado cómo las prácticas que sostienen la masculinidad hegemónica están inequívocamente unidas a las nociones dominantes sobre la heterosexualidad. La heterosexualidad se percibe como una forma de refuerzo de la masculinidad hegemónica. Para ser un «verdadero» chico se ha de ser heterosexual. De modo que los significados y prácticas que a ella se asocian son estrategias usadas por los adolescentes para negociar sus relaciones en el seno de la escuela; al tiempo que les permiten adoptar una identidad de género estable y segura a los ojos de los demás. Si bien el proceso de «llegar a ser» heterosexual es mucho más complejo y contradictorio de lo que a simple vista pudiera parecer (Epstein, 1997; Kehily y Nayak, 1997; Redman, 1996; Renold, 2000, 2003; Swain, 2003).

En oposición a esta profusión investigadora, que ha analizado los complejos y frágiles procesos a través de los cuales los chicos se hacen hombres, no ha habido un interés semejante por considerar lo que les ocurre a las chicas. Desde nuestro punto de vista, esta situación se ha originado por la coincidencia temporal del surgimiento de las investigaciones educativas postestructuralistas y del creciente interés por el estudio de los procesos sociales implicados en la construcción de la masculinidad en el contexto escolar. Situación que ha provocado una merma en el interés por estudiar la configuración de la feminidad en la escuela.

No obstante, debemos destacar los esfuerzos realizados por Emma Renold (2000, 2001b), la cual analiza la construcción de la sexualidad femenina en el contexto de la escuela primaria. Señala la existencia de diversas feminidades, aquellas que se adecuan a los estereotipos dominantes sobre la sexualidad de las chicas (feminidad hegemónica) y las que construyen su identidad sexual de modos alternativos, transformando las ideas dominantes sobre el cuerpo femenino y su sexualidad. Si bien Renold (2000) reconoce las dificultades para resistirse a las categorías de género, pues la mayoría de las chicas se adecuan al estereotipo, también es cierto que abre la puerta a la posibilidad de que la configuración de la feminidad sea un proceso complejo y contradictorio. En un sentido muy similar, Renold (2001b) también trata de desmontar una de las asunciones básicas que se ha asumido en

el estudio de las relaciones entre género y escuela. En particular, la idea de que el alto rendimiento académico de las chicas es una cuestión no problemática, a diferencia de lo que ocurre con los chicos. En oposición a ello, señala que las niñas que manifiestan altos logros académicos ocupan una posición no femenina dentro del aula, puesto que se oponen a la feminidad hegemónica. A partir de ello, analiza las tensiones, contradicciones y complejidades entre la necesidad de adecuarse al estereotipo y el deseo de comportarse en modos que trascienden las fronteras de género¹⁰.

En conclusión, podemos decir que los estudios que se inscriben dentro del postestructuralismo moderado subrayan la necesidad de reconocer la contradicción que subyace a los procesos de configuración de la identidad de género, una identidad siempre fluida y en constante proceso de negociación. Pese a ello, también se muestran de acuerdo con la idea de que no todas las masculinidades y las feminidades gozan del mismo valor en el contexto social. La existencia de las categorías de género (dualismos, en palabras de Davies) permite el establecimiento de una jerarquía o régimen de género en el que las distintas feminidades y masculinidades se muestran en relación las unas con las otras. Los modelos de deseabilidad social que se presentan a los niños y las niñas reconocen la prioridad manifiesta de la masculinidad y la feminidad hegemónicas. Esta situación genera un «trabajo de mantenimiento de las categorías» (en palabras de Davies) que se caracteriza por la confluencia continua de la resistencia y de la acomodación, en un proceso constante de negociación que genera una identidad frágil y, hasta cierto punto, inconsistente.

Se parte de la idea de un sujeto «ni determinado, ni libre, sino ambas cosas de forma simultánea» (Jones, 1997: 263; la traducción es nuestra). Por una parte, el discurso se percibe como un instrumento necesario para trascender las categorías de género, pues se establece la posibilidad de que las personas generemos discursos transgresores que nos ayuden a resistir y modificar los papeles socialmente asignados. Se reconoce la idea de que somos sujetos activos que podemos modificar la fuerza del discurso dominante. Sin embargo, por otro lado, también se señala la fuerza que ejerce este discurso en la configuración de la propia identidad. Se subraya que las personas usamos diversas estrategias para acomodarnos, pero al mismo tiempo resistir, a los discursos de género establecidos por el orden social. De modo que se intenta ofrecer una explicación que permita incorporar las nociones de resistencia y contradicción, que tan problemáticas han sido para la teoría de la socialización de los roles sexuales, al tiempo que se reconoce la fuerza de determinados discursos dominantes en el proceso de configuración de la identidad de género.

¹⁰ Manteniendo una línea muy similar, señalamos el estudio de Liz Jones (1996), quien analiza los diversos discursos que sobre la feminidad manifiestan niñas de 4 años, revelando la conciliación que se produce entre los discursos dominantes y alternativos sobre la feminidad.

2.1.3. *Coherencia e identidad: el postestructuralismo reconstituido*

Sin lugar a dudas, será Becky Francis la investigadora que defina los parámetros de este modelo. Tomando en cuenta los postulados generales del postestructuralismo, redefine sus planteamientos para generar un nuevo modelo caracterizado por conceder más importancia a los discursos de género dominantes que a los discursos de resistencia. De modo que, aun incidiendo en la idea de complejidad propia de la corriente postestructuralista, también cuestiona «la noción de que la identidad siempre está fragmentada» (Francis, en London Feminist Salon Collective, 2004: 28; la traducción es nuestra). Mantiene que algunos elementos de nuestra identidad pueden ser estables a través de las diferentes interacciones con el entorno. Ello implica la necesidad de buscar algún tipo de consistencia de la identidad, al tiempo que retenemos las nociones de cambio y fluidez propias de la corriente postestructuralista. Francis subraya la consistencia de la identidad, porque asume que las personas realizamos las distintas actividades de nuestra vida diaria pensando y sintiendo que somos sujetos dotados de una personalidad única (Francis, 2001: 69). Es más, la autora criticará, con firmeza, el presupuesto postestructuralista que asume que las personas nos sentimos sujetos coherentes, porque este sentimiento es una ilusión causada por el discurso individualista propio del pensamiento modernista occidental. Para Francis, la consistencia de la identidad no es una quimera ilusoria, sino algo lleno de sentido y significación.

Se mantiene firme en la postura de creer que si bien es necesario reconocer los múltiples y complejos caminos a través de los cuales nos convertimos en «hombres» o «mujeres», también es preciso señalar que la plena aceptación de una identidad fragmentada e incoherente puede romper la narrativa feminista (Francis, 1999: 388). Señala que las posiciones enmarcadas dentro de la teoría postestructuralista muestran grandes dificultades para elaborar marcos de referencia globales que den cuenta de la pervivencia de los dualismos de género. En consecuencia, señala que las ideas feministas que han sido universales, tales como, por ejemplo, la situación de opresión de la categoría «mujer» con respecto de la categoría «hombre», entran en contradicción con un discurso que, como el postestructuralista, quiere deconstruir las grandes narrativas o relatos de la modernidad (Francis, 1999: 385). El postestructuralismo subraya que no hay una «experiencia de vida femenina» universal, dada la multiplicidad que acompaña al proceso identitario; lo que para Francis resulta muy peligroso pues no permite establecer marcos de referencia globales que den cuenta, por ejemplo, de las relaciones de poder entre «mujeres» y «hombres». Es más, llega a establecer que estos supuestos postestructuralistas, al privar a las teorías feministas de una serie de herramientas conceptuales que expliquen la subordinación por razón de género, contribuyen a su mantenimiento y reproducción (Francis, 1999: 387, 390; 2001: 65, 68), pues silencian y obvian situaciones sociales que desde el marco postestructuralista no tendrían ni relevancia ni significación teórica.

Sus investigaciones educativas han sido un intento de reconciliar los supuestos postestructuralistas con la noción de coherencia del *self*. En este sentido, usa el concepto de «dualismo de género» o «construcción dicotómica» para mostrar las formas predominantes de masculinidad y feminidad que se manifiestan en las instituciones escolares. Coincide de este modo con Davies o Connell, autores determinantes del postestructuralismo moderado, pero la diferencia estriba en que Francis da un mayor peso al discurso dominante de mantenimiento de las categorías de género, al tiempo que reconoce la coherencia de la identidad. A partir de estas asunciones básicas, Francis concluye que la categoría masculina se define como *silly-selfish* (tonto-egoísta), la cual se asocia a atributos tales como la inmadurez, el desorden o la travesura; mientras que la categoría femenina se define como *sensible-selflessness* (sensata-generosa) (Francis, 1997, 1998).

A partir de aquí, Francis analiza la comprensión que los niños y las niñas tienen de los dualismos de género, concluyendo que en la mayoría de los casos se adjetivan a sí mismos y al género opuesto en base a las categorías mencionadas. Si bien la autora reconoce que las fronteras de género se pueden cruzar y expone ejemplos de cómo ello es posible (Francis, 1997: 189; 1998: 36-38), también reconoce las grandes dificultades que se presentan para hacerlo, enfatizando la pervivencia del discurso dominante. Además, subraya que el mantenimiento del dualismo facilita que los niños mantengan las posiciones de poder en el interior de la clase (Francis, 1997: 187-188), y también reconoce que será en grupos mixtos donde este poder se manifieste de modo más acuciante y el mantenimiento de las categorías se haga más poderoso (Francis, 1997: 183, 190). Francis nos muestra una teoría que articula las tensiones entre el reconocimiento de las múltiples posiciones que las personas podemos adoptar y el reconocimiento de que somos sujetos con una identidad coherente, no fragmentada (Skelton, 2001b: 175)¹¹.

Los autores que firmamos el artículo nos situamos en posiciones que se asemejan a los supuestos defendidos por lo que hemos venido en denominar «postestructuralismo reconstituido». De modo que el modelo teórico defendido puede complementar las ideas establecidas por Francis. Nuestra posición asume como punto de partida la necesidad de diferen-

¹¹ Debemos dejar constancia de dos autoras que se encuentran muy próximas a los postulados de Francis. En primer lugar, señalamos a Alison Jones (1993); aunque ella se inscribe dentro de la corriente postestructuralista, un análisis detenido de su trabajo nos permite apreciar la importancia que concede a la necesidad de combinar unidad y diversidad en la explicación de la configuración de la identidad de género. Asimismo, también reconoce que el discurso de la resistencia resulta muy complejo para los niños y niñas, de modo que, aunque las fronteras de género se pueden traspasar, la complejidad de este proceso inhibe las posibilidades de éxito. También subrayamos los trabajos de Diane Reay (2001), pues aunque manifiesta una posición más ambigua al reconocer que las relaciones de género se encuentran en proceso constante de renegociación y recomposición (lo que la haría próxima al postestructuralismo moderado, cuestión que en un trabajo publicado en 2002 se aprecia con más claridad), señala que el régimen de género se mantiene, pues la oposición y la jerarquía son notas que caracterizan las relaciones entre las niñas y los niños. Del mismo modo, en su estudio acerca de la construcción de las feminidades en el interior de las escuelas de primaria, concluye que el discurso de continuidad pesa más que el de transgresión.

ciar entre interacción rutinaria y acción social histórica, así como también debemos hacer referencia a la distinción entre estructuras contextuales y estructuras interactivas (Layder, 1981). Permitásenos que clarifiquemos estos conceptos para, a continuación, y partiendo del principio de transferencia analógica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976), usarlos en la definición de la posición teórica que mantenemos.

La interacción rutinaria es aquella que tiene lugar entre actores sociales concretos en la vida diaria de una sociedad; en tanto que la acción social en sentido histórico se debe entender como una acción configuradora de las formas de organización social que caracterizan a una sociedad en un momento determinado. Ambas acciones, aunque están interrelacionadas, no deben confundirse. La acción social en sentido histórico da lugar a estructuras contextuales, que son estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas que constituyen el marco en el que se desarrolla la interacción y que, por tanto, en algún sentido, son previas a la interacción misma. A su vez, la interacción entre individuos produce, dentro de ese marco contextual, unas estructuras interactivas propias con rasgos específicos y ligados a la situación concreta en que se producen. Es decir, las estructuras contextuales inciden sobre las interactivas, las cuales son consecuencia de la interpretación y utilización que actores sociales concretos efectúan de las estructuras contextuales. Estos conceptos, además de permitir la superación de la dicotomía acción-estructura, pueden resultar de interés para un análisis del proceso de configuración de la identidad de género.

Así, defendemos que hay una acción social histórica referida al género que se deja traslucir en el mantenimiento de dos categorías de género que se contraponen, la categoría «hombre» y la categoría «mujer», entendidas como masculinidad y feminidad hegemónicas. Acción social que no es estática, sino que se transforma en función del tiempo, el espacio y el contexto cultural en el que está inserta, de forma que está sujeta a circunstancias históricas concretas. Esta acción social configurará lo que podríamos denominar como «fondo común de la vida cotidiana». Será una especie de telón de fondo sobre el que se proyectan las interacciones rutinarias que acontecen en la vida cotidiana de las personas, y que condiciona, pero no determina, el tipo de interacciones que se pueden efectuar. De forma que en la explicación de la configuración de la identidad de género no se puede olvidar la influencia de una acción social histórica (masculinidad/feminidad hegemónicas) que marca los límites de lo posible y lo deseable, pero teniendo en cuenta que estos límites están condicionados por los distintos planos de interacción en los que la persona juega el papel de género que le ha sido asignado.

La acción social crea unos marcos posibles de acción en los cuales el género se construye. Desde esta perspectiva, las personas trabajamos «sobre materiales de género ya exis-

tentes», definidos en la acción social histórica, pero disponemos de la capacidad de generar otros nuevos (otras masculinidades/feminidades). Lo que significa, por un lado, que la construcción de la identidad de género está condicionada por las estructuras sociales heredadas (acción social histórica), pero, por otro, el resultado final de dicha construcción también depende de las posibilidades que se ponen en juego en los contextos de interacción. De modo que la acción social histórica referida al género actúa y produce sus efectos siempre a través del significado e intencionalidad que los sujetos dan a su acción. Las categorías «hombre» y «mujer» (en singular) siguen funcionando, pero *siempre* mediadas por el contexto de interacción.

Mujeres y hombres disponemos de unos marcos de posibilidad, definidos por la acción social histórica y por las estructuras contextuales, que limitan pero no constriñen, pues en la interacción cotidiana la identidad de género se puede configurar en modos que no son los esperables. Es más, la estructura de la interacción puede favorecer el ejercicio y configuración del rol de género desde parámetros contrarios a los establecidos por el orden social (otras masculinidades/feminidades). De modo que la oposición y resistencia al papel asignado de género, así como las posibilidades de ejercicio de dicha oposición, también están mediadas por el contexto interaccional en el que nos movemos. Así, si interaccionamos en contextos que favorecen la ruptura, las posibilidades de generar discursos resistentes serán mayores. En suma, asumimos que el ejercicio de otras masculinidades y feminidades es posible, pero siempre dentro de contextos de interacción que si bien pueden no fomentar estos modos de ser, al menos no los penalizan. Esta cuestión tiene gran relevancia en el ámbito de la sociología de la educación aplicada al estudio del género, pues se hace perentorio investigar qué marcos de acción o contextos escolares favorecen un discurso de resistencia, para así poder extraer las posibilidades prácticas de una intervención escolar no sesgada por razón de género.

Desde la postura que defendemos, existe la posibilidad de construir una identidad de género que se genera por oposición a algunas características propias de la masculinidad o feminidad hegemónicas. Y es que los comportamientos de género pueden ser reinterpretados, pues, en tanto que actores, tenemos la posibilidad de mediar y dar una respuesta creativa, original y propia. Una mujer o un hombre puede romper con los estereotipos sociales, lo que demuestra que las posibilidades de la interpretación personal en el seno de contextos de interacción son viables. Sin embargo, también debemos matizar que las posibilidades de mantener una postura no hegemónica están determinadas por la posición que cada persona juega dentro de la estructura de interacción concreta en la que se constituye. Desde esta perspectiva, determinadas posiciones favorecerán la generación de comportamientos y actitudes alternativos; en otras ocasiones, sin embargo, se limitarán las posibilidades de ser.

En consecuencia, en los procesos de construcción del género se produce una «traducción» personal de los determinantes ligados a la acción social histórica. Traducción o interpretación personal que se genera a partir de las interacciones cotidianas que efectúan las personas en los diversos contextos de interacción en los que están inmersas. De modo que estamos de acuerdo con Francis en la idea de que cada persona dispone de una percepción relativamente estable de su identidad de género, pero hemos de enfatizar que esta conciencia es contextual e interactiva, depende del contexto. En consecuencia, dicha identidad se puede reconsiderar, e incluso reconstituir, en el marco de contextos de interacción particulares. Es más, en determinados contextos de interacción esa identidad, que creemos dotada de estabilidad y coherencia, puede ser puesta en entredicho; aflorando, de este modo, la complejidad de la misma, al estar dotada de rasgos y dimensiones que, en otros momentos de interacción, están más soterrados.

Por último, debemos señalar nuestro acuerdo con la crítica que Francis vierte al postestructuralismo puro, al que acusa de vaciar de contenido y significación a las grandes narrativas feministas. Tomando en cuenta nuestro punto de vista, señalamos que no hay un modelo universal que defina con precisión la experiencia de ser mujer u hombre, pero sí se pueden rescatar elementos que son comunes a la mayoría de las culturas. Así, por ejemplo, la lucha por la igualdad de las mujeres debe partir de objetivos y marcos de acción totalmente diferentes en África y en Europa, por ejemplo. Sin embargo, ambos escenarios tienen en común que la lucha por la igualdad es un objetivo a lograr, pues la subordinación de la mujer es un hecho comprobable en ambos contextos culturales. Desde esta perspectiva, las grandes narrativas de género de la modernidad, si bien deben ser relativizadas, no pueden perder ni su validez ni su significación teórica.

A continuación presentamos una tabla que tiene por objeto sintetizar los diversos modelos que se han presentado y, de este modo, clarificar el universo conceptual descrito.

	Socialización de los roles sexuales	Postestructuralismo feminista		
		Puro	Moderado	Reconstituido
ADQUISICIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO	⇒ Conformidad con las categorías de género (mantenimiento de la categoría).	⇒ Complejidad del proceso. ⇒ Sujetos activos al construir la identidad. ⇒ Importancia del discurso.		
	⇒ Asunción de conductas correctas y adecuadas.	⇒ Importancia de otras variables (raza, clase social).	⇒ Dualismo de género. ⇒ Juego de mantenimiento y resistencia muy complejo.	⇒ Dualismo de género. ⇒ Peso preponderante del mantenimiento, sin abandonar la resistencia.
	⇒ No se explica la resistencia. ⇒ Relación de causa-efecto entre lo que quieren los adultos y lo que hacen los niños y niñas (sujetos pasivos).	⇒ Proceso altamente complejo y contradictorio.		
IDENTIDAD DE GÉNERO	⇒ Unificada, coherente y consistente.	⇒ Masculinidades y feminidades. ⇒ Diferencias entre las mujeres y entre los hombres. ⇒ Existencia de una jerarquía de género.		
	⇒ Masculinidad y feminidad.	⇒ Totalmente fragmentada e inconsistente. ⇒ Siempre negociada.	⇒ Frágil, inconsistente. ⇒ Constantemente negociada. ⇒ Masculinidad y feminidad hegemónicas. ⇒ Otras masculinidades y feminidades.	⇒ Ciertos niveles de coherencia. ⇒ Búsqueda de la consistencia.
GÉNERO Y ESCUELA	⇒ La escuela reproduce los estereotipos de género. ⇒ La escuela subordina al género femenino.	⇒ Experiencias educativas de chicos y chicas de diversa etnias y clases sociales.	⇒ Escuela como marco que pone en juego el dualismo de género: resistencia y mantenimiento. ⇒ Escuela como contexto de desarrollo de las masculinidades y feminidades.	⇒ Escuela como marco que pone en juego el dualismo de género: dominio del mantenimiento.

3. CONCLUSIÓN

Queremos finalizar el artículo estableciendo algunas líneas de investigación que se deben emprender para profundizar en el estudio de la construcción de la identidad de género en las instituciones educativas. La aparición de las teorías postestructuralistas aplicadas al es-

tudio del género ha abierto la posibilidad de analizar, desde otros parámetros, la compleja dinámica de género que se origina en la escuela. En el caso del contexto español es relevante la ausencia de investigaciones emprendidas desde estos supuestos. La gran mayoría, por no decir todos los estudios e investigaciones que se han efectuado hasta la fecha, se incluyen dentro del modelo de la socialización de los roles sexuales. Sin desdeñar las conclusiones derivadas de los mismos, planteamos la necesidad de realizar nuevas investigaciones que nos permitan contextualizar, para el caso español, algunas de las conclusiones elaboradas a partir de estudios anglosajones.

Dadas las profundas semejanzas entre ambos marcos culturales, la acción social histórica referida al género está dotada de elementos similares en ambos contextos. Sin embargo, se hace preciso definir, con rigor, aquellas características que nos singularizan y que pueden introducir diferencias importantes en el análisis de las relaciones entre género y escuela. Así, si bien la escuela prototípica de los países anglosajones guarda semejanzas con nuestros contextos escolares, también es verdad que ciertos rasgos nos particularizan, y éstos pueden influir en la definición de contextos de interacción singulares que pueden dar más juego al mantenimiento/transgresión de género. Además, la peculiaridad de los contextos puede generar distintas líneas de investigación en cada uno de ellos. Así, por ejemplo, los países en los que se han efectuado más estudios desde la corriente postestructuralista son Gran Bretaña, Australia y, en menor medida, Nueva Zelanda. En ellos la incorporación de otras etnias en el aula ha recorrido un largo camino, por lo que una parcela importante de la investigación educativa sobre el género ha analizado las complejas relaciones que se establecen entre género y etnia. En nuestro país, las peculiaridades asociadas al contexto han relegado este tipo de análisis, si bien se han enfatizado otras cuestiones.

En consecuencia, si adoptamos los parámetros del postestructuralismo reconstituido podemos señalar diversas líneas de investigación, que deben tener un carácter esencialmente cualitativo. Tomando en cuenta una perspectiva de carácter holístico es posible realizar estudios que analicen las características que tienen los contextos de interacción escolares, para determinar cuáles de ellos impiden/promueven la aparición de personalidades no hegemónicas. También sería deseable estudiar las diferencias que se producen entre la escuela infantil, primaria y secundaria, pues cada una de ellas genera distintos contextos de interacción que influyen, de modo diferente, en la configuración de la masculinidad/feminidad hegemónicas. Asimismo, creemos que también resultaría de interés la realización de estudios longitudinales para analizar los cambios progresivos en la acción social histórica de género y cómo esas transformaciones inciden en los contextos de interacción escolares.

A su vez, deberíamos investigar los medios a través de los cuales niños y niñas se resisten/acomodan a los discursos dominantes sobre el género, así como su reacción cuando

se les presentan discursos contradictorios, incluso su comportamiento en los casos en que se les da a elegir entre discursos dominantes o alternativos. En todos los casos mencionados resultaría deseable establecer los matices y diferencias que se producen en función de la edad de niños y niñas, pues, con total seguridad, la resistencia/mantenimiento adoptará formas diversas en función del período evolutivo en el que se esté investigando.

También se ha mencionado que distintos contextos de interacción pueden generar discursos de género distintos, por lo que, aunque la identidad es estable, en el marco de contextos de interacción diversos se puede reacomodar. Sobre el particular, resultaría muy interesante la realización de una investigación en la que se estudiara a las niñas y niños, o adolescentes, en diversos contextos de interacción (con sus iguales, en la clase, etc.), para determinar si la identidad de género que se proyecta en cada uno de esos contextos presenta matices distintos e, incluso, contradictorios. Es decir, ¿se mantiene estable y coherente la identidad de género en todos los contextos de interacción escolar?, ¿qué interacciones favorecen la presencia de discursos de resistencia?, ¿y cuáles son las que fomentan un discurso de mantenimiento?

También sería posible analizar las relaciones que se establecen entre los contextos de interacción que se promueven en el interior de las instituciones escolares y aquellos otros marcos de acción que, fuera de los muros escolares, también ayudan en la construcción y mantenimiento de la identidad de género. En una línea muy similar a los trabajos de Skelton, el estudio de las relaciones entre contexto escolar y contexto local y/o familiar puede ser interesante, en la medida que proporciona un examen completo de las diversas variables que se ponen en juego en el seno de los marcos de interacción.

Sin lugar a dudas, la parcela de investigación que menos se ha trabajado en nuestro país ha sido el análisis de la construcción de la masculinidad en la escuela. Después de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica, los autores del artículo observamos una carencia absoluta de este tipo de estudios en el contexto español. Si bien se han realizado multitud de investigaciones, de carácter sociológico y psicológico, para analizar la construcción de la masculinidad en diversos espacios sociales, el contexto escolar no ha sido objeto de análisis. De modo que existe una importante parcela de estudio que puede ser aprovechada para la realización de trabajos de investigación, tesis doctorales, así como de proyectos de investigación financiados. Nos surgen algunos interrogantes iniciales que pueden impulsar una reflexión sobre las posibilidades de estudio en relación a esta temática: ¿qué contextos de interacción escolar favorecen el mantenimiento/trasgresión de la masculinidad hegemónica?, ¿qué caracteriza a los chicos que se oponen al ejercicio de una masculinidad hegemónica?, ¿qué tipo de discurso usan estos chicos como medio de oposición?, ¿favo-

recen los docentes el ejercicio de otras formas de vivenciar la masculinidad?, ¿qué sanciones reciben quienes se construyen por medios no hegemónicos?

En íntima conexión con la temática referida a la masculinidad, debemos reseñar la necesidad de estudiar la escuela como medio que produce contextos de interacción en los que la heterosexualidad es puesta en juego. Tanto para las chicas como, en especial, para los chicos adolescentes, la sexualidad forma parte importante en la construcción de su identidad de género. En este marco, es necesario interrogarse sobre las implicaciones de los contextos de interacción escolares en la producción de modos de ser sexualmente deseables. En la medida que esos modos de ser se construyen, prioritariamente, en interacción con sus iguales, y dado que la escuela es un marco social privilegiado para analizar estas interacciones, resulta pertinente iniciar líneas de investigación que estudien estas cuestiones. En consecuencia, se puede partir de interrogantes del tipo: ¿los contextos de interacción entre iguales favorecen el ejercicio de una «obligatoriedad heterosexual»? ¿qué caminos son utilizados por chicos y chicas para presentar «otras sexualidades»? ¿qué prácticas se utilizan para la reproducción de una masculinidad/feminidad heterosexual?

Queremos concluir subrayando que, en el ámbito anglosajón, la línea postestructuralista ha generado un cuerpo abundante de investigación; sin embargo, el contexto español se ha mantenido muy alejado de esta perspectiva teórica. En consecuencia, no se debe perder la oportunidad de aprovechar la abundante producción bibliográfica generada para comenzar a investigar, desde parámetros más novedosos, las complejas relaciones de género que se establecen en el seno de los contextos de interacción escolares. En este sentido, el artículo no pretende más que sentar las bases teóricas desde las que abordar el trabajo empírico que queda por realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIÑIGA, C., y SEBASTIÁN, J. (1984): «Entrevista con Sandra Bem», *Infancia y Aprendizaje*, 26, 5-12.
- ALI, Suki (2003): «To be a girl: culture and class in schools», *Gender and Education*, 15 (3), 269-283.
- ARCHER, Louise; PRATT, Simon, y PHILLIPS, David (2001): «Working-class men's constructions of masculinity and negotiations of (non) participation in higher education», *Gender and Education*, 13 (4), 431-449.
- ARCHER, Louise, y YAMASHITA, Hiromi (2003): «Theorising Inner-city masculinities: "race", class, gender and education», *Gender and Education*, 15 (2), 115-132.
- ASKEW, Sue, y ROSS, Carol (1991): *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós (trabajo original publicado en 1988).
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude, y PASSERON, Jean-Claude (1976): *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI.

- CHODOROW, Nancy (1984): *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*, Barcelona, Gedisa (trabajo original publicado en 1978).
- CONNELL, Robert W. (1989): «Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education», *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- (1995): *Masculinities: knowledge, power and social change*, Cambridge, Polity Press (traducción al castellano: *Masculinidades*, México, UNAM, 2003).
- (1998): «Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela», *Kikiriki*, 47, 51-68.
- CONNOLLY, Paul (1998): *Racism, gender identities and young children*, London, Routledge.
- DAVIES, Bronwyn (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid, Cátedra (trabajo original publicado en 1989).
- (1997): «The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones», *Gender and Education*, 9 (3), 271-283.
- (2003): *Shards of glass. Children reading & writing beyond gendered identities*, edición revisada, Creeskill, Hampton Press (trabajo original publicado en 1993).
- DAVIES, Bronwyn, y BANKS, Chas (1992): «The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender», *Journal of Curriculum Studies*, 24 (1), 1-25.
- EPSTEIN, Debbie (1997): «Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools», *Gender and Education*, 9 (1), 105-115.
- FERNÁNDEZ, Juan (coord.) (1988): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, Madrid, Pirámide.
- (coord.) (1996): *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, Madrid, Pirámide.
- FRANCIS, Becky (1997): «Power plays: children's constructions of gender and power in role plays», *Gender and Education*, 9 (2), 179-191.
- (1998): «Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation», *Educational Research*, 40 (1), 31-43.
- (1999): «Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research», *Gender and Education*, 11 (4), 381-393.
- (2001): «Beyond postmodernism: feminist agency in educational research», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 65-76.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1999): «Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar», *Kikiriki*, 51, 21-26.
- HORNEY, Karen (1977): *Psicología femenina*, Madrid, Alianza.
- HYDE, Janet (1995): *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*, Madrid, Morata (trabajo original publicado en 1991).
- JONES, Alison (1993): «Becoming a "girl": post-structuralist suggestions for educational research», *Gender and Education*, 5 (2), 157-166.
- (1997): «Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances», *Gender and Education*, 9 (3), 261-269.

- JONES, Liz (1996): «Young girls' notions of femininity», *Gender and Education*, 8 (3), 311-321.
- JONES, E.; DE GROOT, J. L.; THOMPSON, C., *et al.* (1967): *Psicoanálisis y sexualidad femenina*, Buenos Aires, Hormé.
- KEHILY, Mary Jane (2001): «Issues of gender and sexuality in schools», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 116-125.
- KEHILY, Mary Jane, y NAYAK, Anoop (1997): «Lads and laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies», *Gender and Education*, 9 (1), 69-87.
- KOLHBERG, Lawrence (1972): «Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo», en Eleanor MacCoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Madrid, Marova, pp. 61-147 (trabajo original publicado en 1966).
- LAYDER, Dereck (1981): *Structure, interaction and social theory*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LONDON FEMINIST SALON COLLECTIVE (2004): «The problematization of agency in postmodern theory: as feminist educational researchers, where do w ego from here?», *Gender and Education*, 16 (1), 25-33.
- LUCEY, Helen (2001): «Social class, gender and schooling», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 177-188.
- MAC AN GHAILL, Martin (1996): «What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity», *Sociological Review*, 44 (3), 381-397.
- MARTINO, Wayne (1999): «“Cool boys”, “party animals”, “squids” and “poofters”: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school», *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 239-263.
- MISCHEL, Walter (1972): «Las diferencias sexuales en las conductas desde el punto de vista del aprendizaje social», en Eleanor MacCoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Madrid, Marova, pp. 37-60 (trabajo original publicado en 1966).
- NAYAK, Anoop (2001): «“Ice white and ordinary”: new perspectives on ethnicity, gender and youth cultural identities», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 139-151.
- (2003): «“Boyz to men”: masculinities, schooling and labour transitions in de-industrial times», *Educational Review*, 55 (2), 147-159.
- NILAN, Pam (2000): «You're hopeless I swear to God: shifting masculinities in classroom talk», *Gender and Education*, 12 (1), 53-68.
- PARSONS, Talcott (1980): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en Alain Gras, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, pp. 53-60.
- PEÑA CALVO, José Vicente, y RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen (2002): «Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 235-263.
- PHOENIX, Anne (2001): «Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 126-138.
- REAY, Diane (2001): «The paradox of contemporary femininities in education: combining fluidity with fixity», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 152-163.

REAY, Diane (2002): «Shaun's story: troubling discourses of white working-class masculinities», *Gender and Education*, 14 (3), 221-234.

REDMAN, Peter (1996): «Curtis love Ranjit: heterosexual masculinities, schooling and pupils' sexual cultures», *Educational Review*, 48 (2), 175-182.

RENOLD, Emma (2000): «Coming out: gender, (hetero)sexuality and the primary school», *Gender and Education*, 12 (3), 309-326.

— (2001a): «Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school», *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369-385.

— (2001b): «Square-girls, femininity and the negotiation of academic success in the primary school», *British Educational Research Journal*, 27 (5), 577-588.

— (2003): «If you don't kiss me, you're dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school», *Educational Review*, 55 (2), 179-194.

— (2004): «Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school», *Gender and Education*, 16 (2), 247-266.

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen (2001): *Bases de una teoría de la socialización del género como marco previo para una intervención escolar*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo (tesis doctoral en CD-Rom).

— (2003): *La configuración del género en los procesos de socialización*, Oviedo, KRK.

SKEGGS, Beverley (1997): *Formations of class and gender*, London, Sage.

SKELTON, Christine (2001a): *Schooling the boys. Masculinities and primary education*, Buckingham, Open University Press.

— (2001b): «Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings», en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 164-176.

SWAIN, Jon (2000): «"The money's good, the fame's good, the girls are good": The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school», *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 95-109.

— (2002): «The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school», *Gender and Education*, 14 (1), 53-69.

— (2003): «How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity», *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 299-314.

— (2004): «The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting», *British Educational Research Journal*, 30 (1), 169-185.

WESTLAND, Ella (1993): «Cinderella in the classroom. Children's responses to gender roles in fairy-tales», *Gender and Education*, 5 (3), 237-249.

WOOLLETT, Ann, y PHOENIX, Ann (1999): «La maternidad como pedagogía: la psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños», en Carmen Luke (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, pp. 87-105 (trabajo original publicado en 1996).