

Ocho trajes a medida

Modelos y resultados en cada país

Xavier Rambla, Marta Rovira y Amparo Tomé*

*investigación-acción, educación comparada,
masculinidad, Proyecto Arianne*

El Proyecto Arianne se ha organizado como una red de equipos de investigación que han trabajado autónomamente en Dinamarca, Alemania, Grecia, Gran Bretaña, Francia, Italia, España y Portugal. En cada caso se ha desarrollado un modelo propio para conseguir un mismo objetivo: elaborar estrategias pedagógicas que amplíen los horizontes de la identidad masculina de los adolescentes. En este artículo se justifica la importancia de este objetivo a partir de las investigaciones etnográficas llevadas a cabo en los distintos países, se esboza el modelo general de intervención, y se presentan algunas experiencias, así como sus resultados.

El proyecto ha previsto, entre sus actividades, el llevar a cabo una investigación etnográfica para descubrir cuál es el estado de las relaciones adolescentes de género en la Unión Europea. Los resultados de esta investigación reflejan la existencia de muchas diferencias entre los distintos países, pero destacan algunos aspectos comunes, entre ellos la constatación de que las identidades masculinas de los adolescentes experimentan en estos momentos una serie de profundas contradicciones.

■ ¿Masculinidad en crisis?

A grandes rasgos, estos resultados ponen en cuestión las etiquetas que últimamente se han acuñado para definir los cambios actuales de la masculinidad adolescente. Así, no parece en absoluto razonable suponer que la masculinidad de los adolescentes se resume en una amalgama de gregarismo, machismo y abulia como consecuencia de las aficiones televisivas desmesuradas o del descuido familiar. Pero, por otro lado, tampoco es sensato afirmar que la masculinidad ha entrado en crisis porque el empuje de las chicas en la escuela ya no permite que los chicos sigan siendo lo que eran.

Ciertamente, en la Gran Bretaña y en Dinamarca se detecta una cierta presencia de la imagen del «hombre sensible», y no cabe duda de que esta imagen está rompiendo moldes. Pero una representación colectiva no se traduce automáticamente en unas determinadas prácticas y, además, las referen-

cias a este tipo de masculinidad son más bien escasas en el resto de países. En cambio, en casi todos ellos se observa que los chicos y las chicas continúan interpretando buena parte de sus rasgos de género mediante estereotipos, que las relaciones personales tienen que superar la barrera social del desconocimiento entre géneros, y que las chicas se sienten mucho más seguras de sus estudios que los chicos.

La masculinidad es un conjunto de variadas identidades de género caracterizadas por su heterogeneidad y por unas pautas comunes de relación con las chicas. Asimismo, es importante subrayar que la masculinidad es heterogénea, que no todos los chicos son iguales, que algunos ciertamente están explorando nuevas fórmulas, y que otros tienen sus razones para no hacerlo. Por otro lado, también es cierto que el común denominador de estas identidades es la pervivencia de las relaciones jerárquicas con respecto a las chicas. Tanto si los adolescentes quieren como si no, en las escuelas se siguen estereotipando las asignaturas, se continúan marginando los puntos de vista femeninos y, aún más, opera un código cultural que establece que todos los chicos pueden verse implicados en situaciones violentas por el mero hecho de serlo. Este código, cuya realidad reconocen incluso los que lo rechazan de plano, separa los espacios masculinos de los femeninos, estableciendo unas fronteras que son muy difíciles de atravesar (Mac an Ghail, 1994; Rovira, 1998).

¿Cuál es entonces la situación actual de la masculinidad adolescente? Lo cierto es que está cambiando de una manera contradictoria. Los adolescentes están afrontando hoy en día una serie de cambios sociales, entre los que se inscribe el avance hacia la igualdad entre hombres y mujeres, pero sobre todo las complicaciones que surgen en la etapa de la juventud. El paro juvenil, el alargamiento de los estudios, el retraso de la emancipación familiar en la Europa del Sur, la devaluación de las credenciales educativas, la relativización de los ritos religiosos y laicos, el debilitamiento formal de las viejas clasificaciones escolares segregacionistas, la influencia de las mercancías culturales sobre la formación de las identidades, junto con la dificultad material para basar estas últimas en el empleo, todos estos factores colocan a los adolescentes de uno y otro género ante una realidad en la que no acaban de funcionar sus atributos de género, sus prejuicios y sus estereotipos. Las chicas pueden experimentar estos cambios como una serie de oportunidades mediante las cuales podrán desarrollar una femi-

idad distinta a la de sus madres, aunque esta expectativa contenga muchos elementos ilusorios. Pero los chicos se enfrentan a ellos con estrategias defensivas, que a veces pueden reforzar su confianza en el machismo puro y duro y en otras ocasiones pueden llevarles a discutir la posibilidad de unas reglas más igualitarias en las que no acaban de creer.

¿Por qué las chicas muestran mayor iniciativa que los chicos ante estos cambios? Recordemos que todo esto ocurre a un mismo tiempo en los institutos; allí el alumnado confronta esas reglas sociales con sus propias prácticas, reproduce las jerarquías sexistas, explora nuevas identidades, vive conflictos propios, duda sobre su futuro... En suma, allí las identidades adolescentes entran en ebullición. Al mismo tiempo, las escuelas (y las universidades) permiten a los y las estudiantes distanciarse del mercado laboral, donde los problemas estructurales son mucho más contundentes. En estas circunstancias, las chicas parecen sentirse más capaces de explorar sus oportunidades personales, relacionales y académicas, mientras que a los chicos les cuesta distanciarse de las reglas sociales que les confieren una ventaja relativa en el conjunto de la sociedad. El problema para ellos es que estas reglas les proporcionan una cierta seguridad, pero no les preparan para un período de exploración tan largo como puede ser la suma de la adolescencia y la juventud.

Ampliar horizontes con la investigación-acción

Los equipos docentes que han participado en el Proyecto Arianne han intentado ampliar los horizontes de la masculinidad utilizando la investigación-acción educativa. Para ello, han definido qué

factores influyen en el grado de sexismo presente en sus centros, han investigado sobre las relaciones existentes entre estos factores y otros «problemas escolares» como la agresividad o el fracaso escolar, y han inventado nuevas estrategias para neutralizar parcialmente aquellos factores, al tiempo que se resuelven una parte de estos problemas.

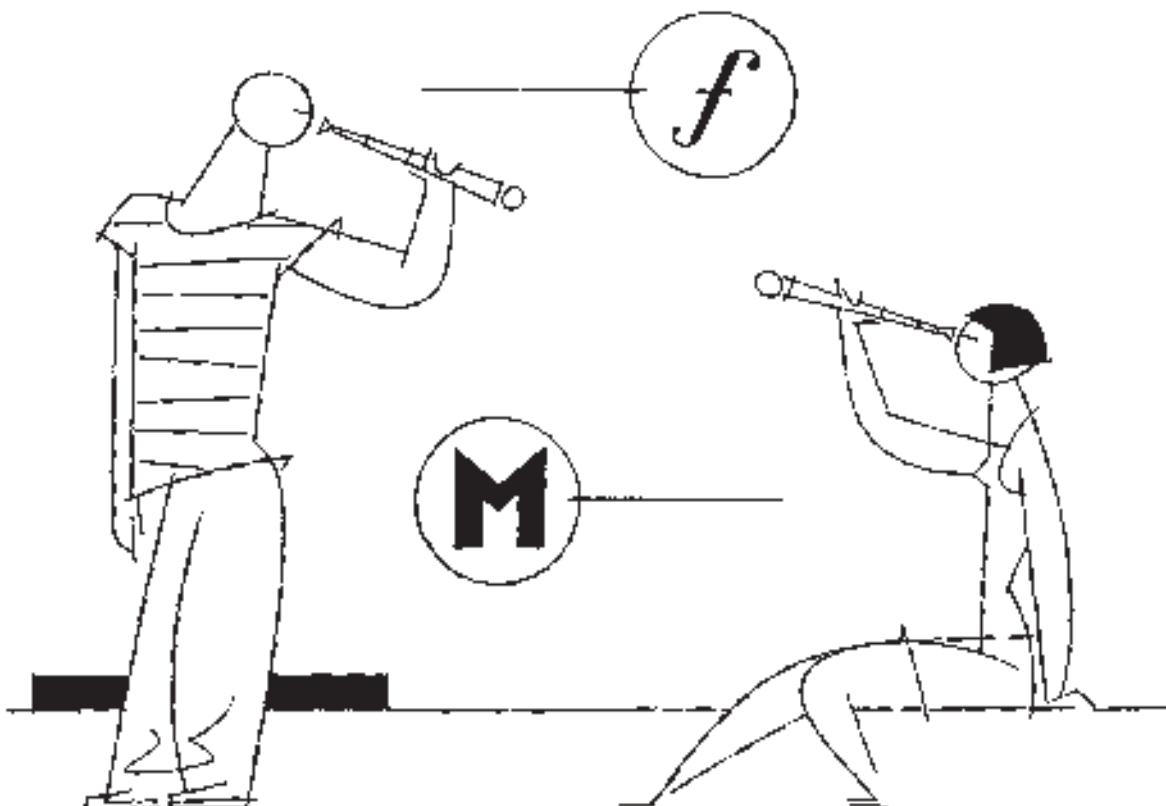
Estas experiencias coeducativas han tomado dos direcciones:

La aplicación a didácticas especiales

Una de las primeras preocupaciones para el profesorado es la de conectar su ámbito de conocimiento con la situación de sus estudiantes. Hoy en día, las didácticas especializadas en Arte, Historia, Lengua, Matemáticas, Tecnología, Ciencias, etc. han acumulado suficientes investigaciones como para constituir cuerpos muy elaborados de reflexión. En este sentido, algunos de los equipos participantes han optado por aplicar el enfoque del Proyecto Arianne a estos campos. Así, en Francia se han preparado una serie de materiales que exploran las relaciones de género a partir del aprendizaje artístico del cómic; y en Portugal se ha inventado un método didáctico aplicado a la literatura que explora las identidades mediante la técnica de los «heterónimos», inventada por Pessoa, que consiste en inventar personajes que a su vez sean escritores y escritoras cuya obra también puede ser inventada.

Estrategias transversales

En otras ocasiones, los equipos participantes han intentado ampliar los horizontes de la identidad



PACO GIMÉNEZ.

masculina en ámbitos escolares que afectan a más de una especialidad. Las iniciativas en este sentido han abarcado desde la orientación profesional (Alemania), la producción de una guía de investigación-acción (Grecia), la puesta en práctica de políticas de igualdad de oportunidades (Gran Bretaña), la prevención de la agresividad (España-Cataluña), o el desarrollo curricular (España-Canarias).

Presentamos en los siguientes apartados dos estudios de caso que ejemplifican este tipo de experiencias. Hemos optado por incluir dos ejemplos fáciles de resumir. Evidentemente, la referencia a sus aplicaciones específicas requeriría el uso de apéndices y de materiales muy detallados, lo cual se aleja de las pretensiones de este artículo.

Escuelas comprensivas en Gran Bretaña

Los City Technological College (CTC) fueron instaurados por los gobiernos conservadores con la intención de abrir una escuela de élite en cada

localidad, donde el alumnado más brillante tuviese acceso a las nuevas tecnologías. Así, el CTC Haberdashers' Aske's Hatcham es el producto de la fusión de dos antiguas escuelas comprensivas (una masculina y una femenina), y se ha convertido en un centro con dos líneas segregadas hasta el nivel en el que se alcanza el certificado general de educación secundaria, aunque los últimos cursos son mixtos. Este centro se encuentra ubicado en una zona antigua localizada al sur de Londres, el Muelle de los Merceros (*haberdashers*), cuya situación social se ha degradado en los últimos años, al igual que en la mayoría de las *inner cities* del país.

Con el apoyo explícito de la directora, el equipo de esta escuela participante en el Proyecto Arianne se planteó el problema del rendimiento escolar. En Inglaterra y el País de Gales los resultados académicos de las escuelas son de carácter público, y constituyen el eje fundamental de una clasificación nacional de centros, lo cual obliga a que su medida de los resultados sea muy precisa. De acuerdo con estos datos, se cifró el problema de estudio en el hecho de que los chicos fracasasen más que las chicas en la obtención del certificado general de educación secundaria; como explica-



PACO GIMÉNEZ.

ción para ello se argumentó que los chicos respondían a los estudios desde unas identidades muy estereotipadas, que relegaban el estudio y establecían unas pautas muy rígidas de intereses académicos. En consecuencia, se fijó como un objetivo del equipo el superar este desequilibrio a base de ampliar la identidad de los adolescentes.

La intervención subsiguiente llevó a la aplicación de tres medidas fundamentales:

Un Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades

Las profesoras de la línea femenina, provenientes de la antigua escuela comprensiva para chicas, entraron a dar clase en la línea masculina con el objetivo de probar en este contexto unas estrategias menos academicistas. En esta línea masculina predominaba todavía el estilo reactivo de la *grammar school*, que es lo que había sido la escuela antes de la integración de los años setenta. Al mismo tiempo, se cuidó que fuesen los profesores especialistas en tecnologías sofisticadas quienes asumiesen la responsabilidad directa de las áreas de Tecnología de los Alimentos y Textil, que aparecían en los datos de matrícula como las más feminizadas. Se amplió también el currículo de Gimnasia para que combinase el aprendizaje del rugby con el de la danza. Por último, se procuró que la presencia de mujeres en los cargos directivos fuese mayoritaria.

Un Plan de Concienciación

Se estableció un sistema de tutorías individualizadas para aconsejar mejor a los chicos. Como resultado de esta iniciativa, se acabó institucionalizando la estrategia de enseñar la lengua inglesa a los chicos por medio de soportes informáticos, de manera que se combinase su interés por la tecnología con el suscitado por las letras. Por otro lado, se organizó una comisión de seguimiento, a la cual se invitó a la Asociación Local de Padres y Madres Afrocaribeños.

Aplicación de criterios de equidad

Se definieron y aplicaron estos criterios en diversas cuestiones: las admisiones de nuevos alumnos y alumnas, la asignación del alumnado a los distintos niveles de aptitud, el acceso a diferentes facetas del currículo o a los equipamientos, la distribución del profesorado, el *ethos* de la escuela, y la igualdad de resultados entre chicos y chicas. Estos criterios se convirtieron en objetivos explícitos de la escuela.

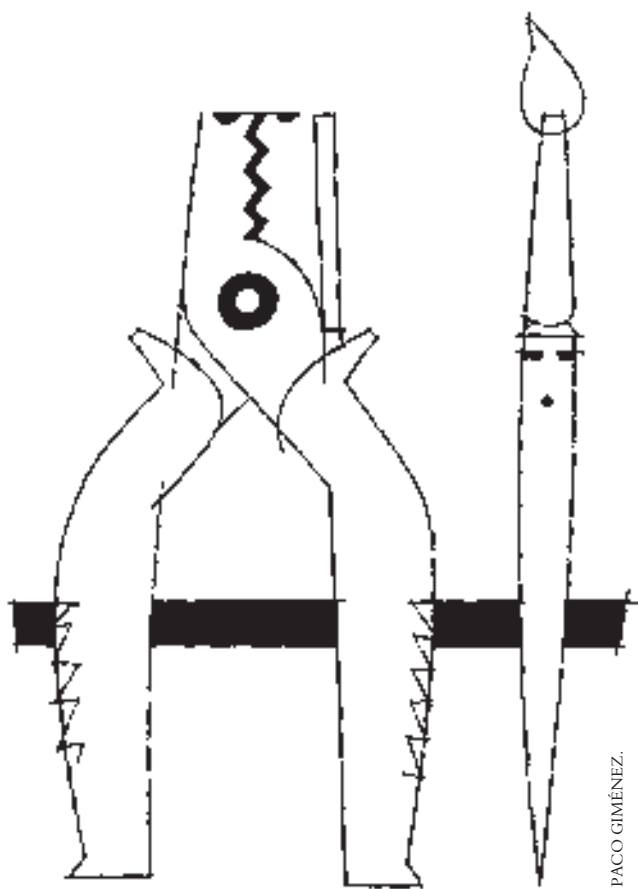
El resultado de estas medidas fue una subida considerable del nivel de rendimiento académico del alumnado masculino, así como del promedio del centro. Por otro lado, la experiencia llevó a la decisión de elaborar un cuestionario, dirigido al alumnado y al profesorado, sobre la igualdad de oportunidades en la escuela. Una vez conocidas las opiniones expresadas en este cuestionario, el profesorado y el alumnado participaron conjuntamente en la elaboración de una declaración sobre

la igualdad de oportunidades en el marco de la asignatura de Desarrollo Personal y Social.

El ayuntamiento de Beresdorf, en Alemania

Beresdorf es una ciudad del área metropolitana de Hamburgo, que a su vez es uno de los estados más pequeños de la República Federal de Alemania. En estos estados, las Administraciones federal y local se han articulado mucho más estrechamente que en los mayores, y es en este contexto donde cabe entender la participación del ayuntamiento de Beresdorf dentro del Proyecto Ariane. Se trataba en este caso de un equipo de pedagogas que trabajaban para la Administración educativa, y no para la universidad. Así pues, puede afirmarse que en Alemania (y en Dinamarca) se utilizó un enfoque más práctico —que no mermó en absoluto la calidad académica y se vio reflejado en varias tesis doctorales posteriores— que en los demás países.

La escuela secundaria alemana se caracteriza por su variedad. Según los estados y las tradiciones políticas, pueden predominar el sistema bifurcado del *gymnasium* preuniversitario y las escuelas profesionales, o bien el sistema comprensivo, parecido al británico o al español. La peculiaridad de la escuela alemana radica en su estrecha relación con



PACO GIMÉNEZ.

la empresa y los sindicatos, lo que permite organizar la formación profesional en un régimen de alternancia entre el centro escolar y la empresa.

Atendiendo a estas circunstancias, no es en absoluto sorprendente que el equipo eligiese la orientación profesional como su principal foco de atención para investigar sobre las manifestaciones de la masculinidad en la adolescencia. De hecho, éste es uno de los temas sobre los que se ha llevado a cabo una larga serie de investigaciones. Las elecciones profesionales de los chicos y chicas siguen estando hoy en día muy polarizadas, hasta el punto de que la infrarrepresentación femenina en las carreras tecnológicas es un problema común a todos los países de la Unión Europea. Sin embargo, los estudios cualitativos han demostrado que los chicos tienden a parapetarse tras las opciones tradicionalmente «masculinas» y sancionar más o menos explícitamente las supuestas transgresiones. En cambio, la actitud de las chicas es mucho más versátil, con la salvedad de los estudios técnicos. Sin embargo, el balance acaba perjudicando a unos y otras. Muchos chicos se orientan hacia las tecnologías por una serie de prejuicios que no tienen en cuenta su contenido académico, y se rigen por unos modelos de profesionalización inspirados en la industria. Por su parte, la mayoría de chicas se apartan de aquellos estudios también por prejuicios, y se consideran tan polivalentes que no acaban de articular una estrategia laboral concreta.

Por supuesto, los factores que determinan esta polarización de las estrategias laborales no radican sólo en la actitud del alumnado, sino en la división estructural del trabajo y en la discriminación de las mujeres en materia de empleo. Pero el resultado de ello es que los chicos se dirigen miméticamente hacia los empleos industriales, cuyo número decrece en las economías de servicios, mientras las chicas acaban generando un perfil demasiado adaptado a los empleos precarios.

Este problema, tal como fue planteado por el equipo de Beresdorf, afecta al conjunto de las escuelas secundarias. En efecto, la investigación etnográfica llevada a cabo a raíz del Proyecto Ariane había mostrado en todos los países que las prenociones sobre las áreas masculinas y femeninas del conocimiento se generan allí mismo. Así, los chicos no se acercan a las Matemáticas y la Informática porque sean chicos, y las chicas no se alejan de ellas precisamente por lo contrario, sino que el currículo oculto de las escuelas masculiniza estas áreas minusvalorando la participación histórica de las mujeres, desconectándolas de la vida cotidiana y reunificando los mensajes sexistas que su divulgación suele asumir.

Las escuelas comprensivas de Beresdorf afrontaron este problema convocando una semana de orientación profesional para todo el alumnado que finalizaba el ciclo secundario obligatorio. Durante este período se pararon las actividades académicas y se programó un ejercicio de orientación para cada día lectivo: el lunes se inició el proceso con un análisis de las autopercepciones del alumnado, el martes el objeto de análisis fue la biografía, el miércoles se realizaron ejercicios para que el alumnado empezase a esclarecer sus prioridades, el jueves se proporcionó información sobre el mercado de trabajo, y el viernes se cerró con una evaluación colectiva. En todas estas actividades se hacía un especial hincapié en las prenociones de género; se intentaba cuestionarlas en los ejercicios de autoanálisis y se matizaba la información laboral con ejemplos que rompiesen los estereotipos. En este punto, tanto en la experiencia llevada a cabo en Beresdorf como en otras parecidas se ha revelado como muy interesante la estrategia de preparar charlas de hombres que desempeñan profesiones feminizadas y de mujeres que trabajan en profesiones masculinizadas.

El balance final de las intervenciones en materia de orientación profesional nunca puede ser del todo satisfactorio. Si se considera tan solo el objetivo de ampliar los horizontes de la masculinidad, no cabe duda de que el cuestionamiento de los estereotipos y la generalización de las actividades que obligan a la reflexión personal son altamente positivos. Ahora bien, si se considera la estrategia laboral de quienes reciben la orientación, que en este caso no se puede conocer hasta dentro de unos años, hay que reconocer que no se ha podido comprobar que la transformación de las percepciones la modifica de manera sustancial. De hecho, la escuela y la orientación apelan a un solo factor (las

expectativas) de los muchos que pueden constituir una estrategia laboral (trayectoria de clase, políticas de personal de las empresas, situación económica de una localidad o de un sector, etc).

■ Conclusión

Las experiencias europeas muestran que es posible coeducar la masculinidad. Los horizontes de los chicos son distintos de los de las chicas porque su posición es mucho más defensiva, y este tipo de relación continúa entablándose en un contexto de desigualdad sexista. Hoy en día, sin embargo, es evidente que el sexismo perjudica tanto a los unos como a las otras.

El profesorado puede desarrollar sus propias estrategias coeducativas, y mediante este proceso aprender colectivamente a desarrollar todo tipo de estrategias pedagógicas. En realidad, su autonomía profesional depende en buena medida de su capacidad para inventar *in situ*, tal como se demuestra en los distintos contextos políticos.

Las estrategias coeducativas aplicadas a unas didácticas específicas amplían simultáneamente los horizontes del conocimiento escolar y de las identidades adolescentes. Sin duda, la habilidad para establecer conexiones entre estas estrategias y los intereses del alumnado resulta crucial para consolidar estos nuevos campos de la investigación educativa aplicada.

En este sentido, es importante subrayar una de las conclusiones de la evaluación colectiva del Proyecto Ariane. Las didácticas específicas que se abordaron durante el desarrollo del mismo se inscriben todas ellas dentro del área de las Humanidades y las Artes, que suele ser la más feminizada en las escuelas secundarias. Asimismo, en estas intervenciones no se reflejaron las iniciativas impulsadas en los años ochenta para acercar las Ciencias Naturales y la Tecnología a los intereses de las chicas. No cabe duda de que ésta sigue siendo una asignatura pendiente en el ámbito de la coeducación.

Por último, las intervenciones transversales enseñan mucho sobre las sinergias de la coeducación de la masculinidad: la igualdad de oportunidades llevó al CTC Haberdashers' Aske's Hatcham a re-

visar todo su currículo y la organización del centro; del mismo modo, la orientación profesional adoptada en Beresdorf repercutió sobre todas las áreas de conocimiento. Ahora bien, cabe señalar que la transferencia de estas experiencias a otros países no puede hacerse de forma inmediata, ya que las tradiciones políticas han pesado decisivamente en todas ellas (piénsese en el movimiento anglosajón por la efectividad escolar y en el sistema dual alemán de formación profesional). Con todo, es evidente que una de las respuestas más positivas al debate actual suscitado sobre la Reforma educativa en España podría ser el desarrollo de este tipo de iniciativas. □

Referencias bibliográficas

- Mac an Ghail, M. (1994):** *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Londres: Sage
Rovira, M. (1998): *Informe Ariane: ampliar los horizontes de la masculinidad adolescente. Informe de España*, Barcelona: mimeografía del ICE-UAB.

PARA SABER MÁS

- Apple, M., y Beane, J.A. (1997) (comps.):** *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
Baudelot, Ch., y Establet, R. (1992): *Allez les filles!*, París: Seuil.
Casal, J.; Masjuan, J.M^a, y Planas, J. (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*, Madrid: CIDE.
Chisholm L., y Holland, J. (1987): «Anti-sexist action research in schools: the girls and occupational choice project», en Weiner, G., y Amot, M. (eds.): *Gender under scrutiny*, Londres: Hutchinson.
Elliot, J. (1990): *La investigación acción en educación*, Madrid: Morata.
Martínez, R., y Pérez, M.A. (1997): *El gust juvenil en joc*, Barcelona: Diputació de Barcelona.
Masjuan, J.M^a, y otros (1996): *La inserció professional dels nous titulats universitaris*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona/Generalitat de Catalunya.
Rambla, X. (1999, en prensa): «Evolució de l'ensenyament. La classe, el gènere i els règims escolars comarcals», en Sánchez, C., y Sánchez, J. (dir.): *Catalunya, 1989-99*, Barcelona: FUS.
Willis, P. (1988): *Aprender a trabajar*, Madrid: Akal.

* **Xavier Rambla** es profesor de la Universitat de Vic (Barcelona). **Marta Rovira** y **Amparo Tomé** son profesoras de la Universitat Autònoma de Barcelona.