

UNA REFLEXIÓN AUTOETNOGRÁFICA EN TORNO AL PAPEL DE LA ESCUELA EN LOS APRENDIZAJES DE LAS MASCULINIDADES

ENTRE LOS INTERESES DEL NIÑO Y AQUELLO A LO PREDISPONE LA ESCUELA

Fernando Herraiz García*

Resumen

El texto presenta una reflexión autoetnográfica en torno a algunas de las representaciones realizadas en los primeros años de escolarización (entre los 4 y 6 años) en el contexto educativo español de los años setenta. Prestando especial atención a representaciones emergentes, el artículo analiza la mediación de la escuela en la construcción de identidades de las masculinidades en los aprendizajes de género de un modo singular. La distancia entre los intereses curriculares y aquello que motiva al sujeto que aprende, se convierte en objeto de reflexión que va desde lo que la escuela predispone normativamente a aquello otro que los alumnos y las alumnas negocian en sus aprendizajes. Entre otros temas, se abordan cuestiones relacionadas con: el orden moral y ideológico que aparecen en determinadas imágenes, las formas de aprendizaje a modo de diccionario visual y textual, y los dibujos como una manifestación de los usos la cultura visual.

Palabras clave: Dibujo infantil. Representación. Masculinidades. Género y sexo, y aprendizajes.

A MODO DE INTRODUCCIÓN - LUGARES DONDE UBICAR MI TRABAJO

En el presente artículo reflexiono en torno al papel de la escuela en la construcción y desarrollo de identidades de género, prestando especial atención a los aprendizajes de las masculinidades. Con este objetivo, el texto lo he dividido en dos partes: una primera donde, brevemente, hago explícito mi posición teórica a través de la cual desarrollo la investigación (Estudios de la Masculinidad, Perspectiva Narrativa y Etnográfica, Estudios de la Cultura Visual); en la segunda parte, me aproximo a algunos de las labores infantiles que realicé durante los primeros años de mi escolarización.

La posición que ocupo guarda afinidad con aquellos que definen las masculinidades como construcciones sociales y culturales dependientes del momentos en la historia en que acontece y el lugar geográfico donde se localiza. En esta línea de trabajo, la sociología ha demostrado que se desarrollan a través de las relaciones, posiciones, y prácticas genéricas entre hombres y mujeres (CONNELL, 2003; SEIDLER, 2000; KIMMEL, 2001; ALSOP, FITZSIMONS y LENNON, 2002), la antropología ha afirmado que son dependientes de los ordenes simbólicos culturales manifestándose de manera no universal (GILMORE, 1994), y la historia han constatado que varían en el tiempo reflexionando en torno a aquello que permanece y cambia. (PEROTIN DUMON, 2001).

* Doutor em Bellas Artes pela Universidad de Barcelona. Professor de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes / Universidad de Barcelona. E-mail: f.herraiz@ub.edu

Por otro lado, me ubico en lugares lejanos de aquellos que defienden sus discursos a través de la esencia interna de la masculinidad; tal como yo lo entiendo, del mismo modo que las feminidades, las masculinidades también son construcciones que se asumen en las interacciones genéricas configurándose en múltiples formas a través de posicionamientos y prácticas performativas.

En mi aproximación he tomado como objeto de estudio algunas representaciones, tanto textuales como visuales, vinculadas con la labor que realicé entre los 4 y 6 años de edad en una escuela situada a las afueras de Barcelona (España) al inicio de los años setenta. La doble componente me comporta asumir, por un lado, la narrativa autoetnográfica como una manera pertinente para la investigación sobre mi experiencia infantil, y por otro, los Estudios de la Cultura Visual como campo de indagación a través del cual desarrollar significados en torno a las representaciones emergentes.

Trabajar desde esta perspectiva, por un lado, me ha llevado a comprender que la investigación narrativa es adecuada para un estudio sobre educación ya que ayuda a construir sentido crítico sobre la experiencia social en general, y escolar en particular (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p. 12). Del mismo modo que Sparks y Smith (2008, p. 296), entiendo la narrativa como: (a) una forma de acción social, (b) un medio a través del cual la experiencia se construye y se hace significativa, (c) un vehículo eficaz para cuestionar ideas y preconcepciones, y (d) una forma de organizar nuestra experiencia en el tiempo. De este manera, la narrativa en investigación es optima para el estudio porque: (a) tiene fuerza moral y provoca reflexión ética, (b) evoca emociones, y recuerdos vividos y recordados de la experiencia, y (c) tiene carácter performativo y se construyen dentro de un flujo de interacciones.

Por otro lado, entiendo que, dentro de la perspectiva narrativa, un trabajo autoetnográfico es pertinente porque permite la auto-reflexión crítica

al poner en relación los relatos autobiográficos con la cultura, la sociedad y la política; de lo que se trata aquí es de analizar las formas de relación y las experiencias vividas a través del estudio de la cultura en la que se inscriben las narrativas (ELLINGSON y ELLIS, 2008, p. 448); la autoetnografía conlleva rescatar vivencias propias que den sentido a la experiencia autobiográfica desde una perspectiva crítica.

Por otro lado, los Estudios de la Cultura Visual me facilita la comprensión y la construcción de sentido crítico a través de las representaciones visuales y textuales. Al respecto, comprendo que:

“Los Estudios de la cultura visual, nos permiten acercarnos a estas nuevas realidades desde una perspectiva de reconstrucción de los propios referentes culturales y las maneras de mirar(se) y ser miradas de los niños, las niñas, los jóvenes, las familias y los educadores. Reconstrucción que no sólo puede ser de carácter histórico, sino que parte de lo que está aconteciendo, mediante el trabajo de campo o el análisis y creación de textos e imágenes. Al tiempo que pone el énfasis en la función mediadora de subjetividades y relaciones, de formas de representación y de producción de nuevos saberes de estas realidades”. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 36)

Básicamente, he tratado de establecer comprensiones centradas en la esfera social de la mirada, en la estructura de las subjetividades, el deseo, la memoria y la imaginación (MITCHELL, 1999, p. 10) que aparecen de aquellos trabajos infantiles con los que empecé a aprender a escribir y a dibujar.

Llevar la aportación de los Estudios de la Cultura Visual al ámbito de Estudios de las Masculinidades comporta: (a) comprender que las representaciones de la masculinidad median en los discursos y posiciones de los sujetos, (b) adoptar posiciones críticas y performativas en torno a determinados discursos sobre masculinidades, (c) explorar los modos en que las imágenes de género y sexo producen representaciones del mundo, (d) comprender temáticas (vinculadas a la clase social, raza, sexo, etc.) emergente en las representaciones de la masculinidad, (e)

producir narrativas visuales como dinámicas dialógicas, (f) estudiar los efectos que producen las imágenes de las masculinidades en los sujetos, (g) comprender las representaciones de la masculinidad en la construcción de miradas y sentidos, y (h) reflexionar sobre los efectos que provoca en la construcción de significados y en las maneras de mirar asociadas a las representaciones de las masculinidades (HERRAIZ, 2010, p. 14).

EL CONTEXTO DEL MATERIAL DE ESTUDIO

A MODO DE DICCIONARIO TEXTUAL Y VISUAL

“14.1. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.”

(Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.)

Una vez finalizados y recopilados los álbumes, se llevaban a casa a razón de tres entregas por curso. La primera se hacía coincidir con las Navidades (diciembre), la segunda con el día del padre (en España se celebra el 19 de marzo, el día de San José) y la última con el final de curso (a mediados del mes junio).

Aparte de ubicar en el tiempo, la práctica y reconocer la autoría a través del nombre del estudiante, de aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje se desprenden tres áreas del conocimiento diferenciadas: (i) las *artes visuales* a través de los dibujos, (ii) el *lenguaje escrito* mediante la escritura de textos relacionados con las representaciones visuales, y (iii) el *conocimiento matemático* realizando principalmente ejercicios numéricos de sumas y restas. Alternados a las fichas que realizábamos una por día, aparecen dibujos libres aparentemente sin línea temática indicada por la maestra.

Dejando de lado los *ejercicios lógicos y prenuméricos* por considerar que están fuera del foco de mi investigación,

cuando reviso mis trabajos infantiles reconozco que, el material a través del cual aprendí a escribir y a dibujar, reunía cualidades similares a las de un *diccionario visual y textual*. Un diccionario que recogía una serie de palabras y dibujos que yo debía aprender para iniciar el uso del lenguaje escrito y visual, y que supuestamente hacían referencia a lugares, objetos y sujetos próximos a los niños y a las niñas que asistíamos a clase.

En el primer acercamiento al material de estudio, me llamó la atención el número de representaciones que hacían referencia a elementos propios de dos ámbitos. Primeramente, la representación reiterativa de *mesas, sillas, vasos, jarras, taza*, etc. me hacían tener presente la importancia que se prestaba al ámbito del hogar en nuestros dibujos. Por otro lado, los paisajes donde aparecían casas con chimenea, molinos, puentes, montañas, etc. junto a la gran cantidad de animales, plantas y frutos, me llevaba a vincular el vocabulario que trabajábamos al ámbito rural de una granja o casa de campo.

Tras el dibujo que se copiaba de la pizarra, escribía repetidamente la palabra una y otra vez para conseguir que fuese legible por terceras personas. Más tarde, en un estadio más avanzado de aprendizaje, tras la representación gráfica, escribíamos un texto que hablaba del concepto desarrollado en la ficha del día. El 2 de febrero de 1973, el objeto representado fue *zapato*. Tras dibujar un *zapato* de la pizarra, escribí el texto siguiente: ‘*Los zapatos se ponen en los pies para abrigo y que no te hagan daño al andar. Los zapatos están hechos de cuero. El cuero se hace de la piel de algunos animales como la vaca.*’

Acercarme a las fichas con las que aprendía a dibujar y a escribir, bajo una estructura de diccionario, me lleva a recordar la aportación de Derrida al cuestionar la estructura que define un concepto a través del significante y el significado. Para Derrida¹ el significado no está presente en el significante (DA SILVA, 2001, p. 149). El ejemplo del diccionario muestra la ilusión de

que la definición de una palabra está desarrollada por el significado, pero realmente la palabra está definida por otras palabras, por otros significantes.

Si en mi primer acercamiento al material llegué a la conclusión de que los elementos que aparecían estaban próximos al ámbito rural, en una posterior aproximación teniendo presente la aportación de Derridas tomé conciencia de cuestiones ideológicas procedentes en las representaciones. Esto se hace patente en lo explícito de determinados discursos presentes en aquellas actividades, encontrando dos líneas que claramente definen la posición del estado español de aquel momento: *la patriótica y la religiosa*.

– Dentro del discurso patriótico, la ficha con fecha del 24 de enero de 1973 (imagen 1) junto a un dibujo de la bandera española aparece el texto siguiente: *‘España es el país más bonito del mundo. En España tenemos frutos riquísimos, aceites, trigo, lana, carnes y verduras. La bandera de España es roja y amarilla.’* Tratar de vislumbrar la componente ideológica, me lleva a comprender los modos en que se muestra una imagen de España bajo un discurso de producción agraria y ganadera, acompañado de un juicio de valor en torno a la riqueza de los frutos y la belleza del país.

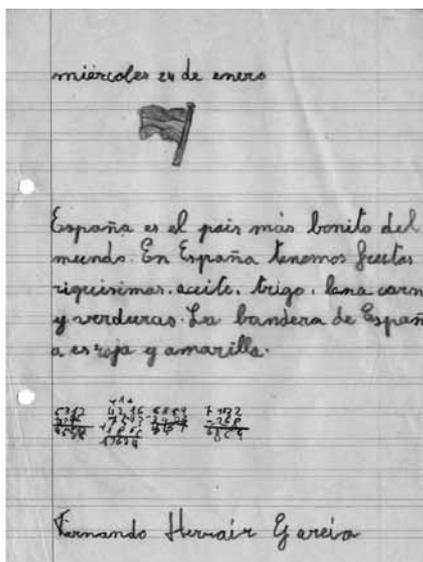


Imagen 1

Cuando en la actualidad releo el escrito que define España me percató de los discursos de producción que articulaban la economía de entonces. Por un lado, aunque la industria era una componente importante en aquel tiempo, el trabajo mostraba básicamente una definición basada en la producción de alimentos de consumo propio e exportables a otros países. Por otro, señalar que *‘España es el país más bonito del mundo’* me recuerda el papel que desde los años 60 ha tenido el turismo en la economía del país. Desde ambas componentes, reconozco una imagen de la producción económica en la que yo, como proyecto de hombre-adulto, podía formar parte de su engranaje en el futuro.

– El álbum 5 muestra una serie de textos e imágenes que hacen referencia a episodios bíblicos donde Adán y Eva (imagen 2), el Arca de Noé (imagen 3), Moisés o Jesucristo son los protagonistas, y donde el castigo por desobediencia a Dios son los argumentos textuales que acompañaban a las imágenes². Relacionado con el discurso religioso, aparece el respeto a la voluntad de un Dios que vigila y castiga los pecados cometidos por los hombres y mujeres. Adán y Eva ‘los primeros padres’ fueron expulsados del paraíso porque Eva incitó a no cumplir una de sus órdenes; la culpabilidad recayó en la figura femenina y la condena fue compartido por la pareja perdiendo los privilegios que disfrutaban en el paraíso terrenal (privilegios como ser felices sin trabajar y ni caer enfermos). Por otro lado, el diluvio universal fue el castigo a todos los hombres, excepto para Noé y su familia, por volverse ‘malos’. Estas representaciones daban cuenta de un discurso de poder donde todos debíamos cumplir las órdenes si no queríamos ser objeto de sanciones y puniciones; pero también, por otro lado, hablaba sobre el modelo de pareja y familia como núcleo procreador heterosexual.

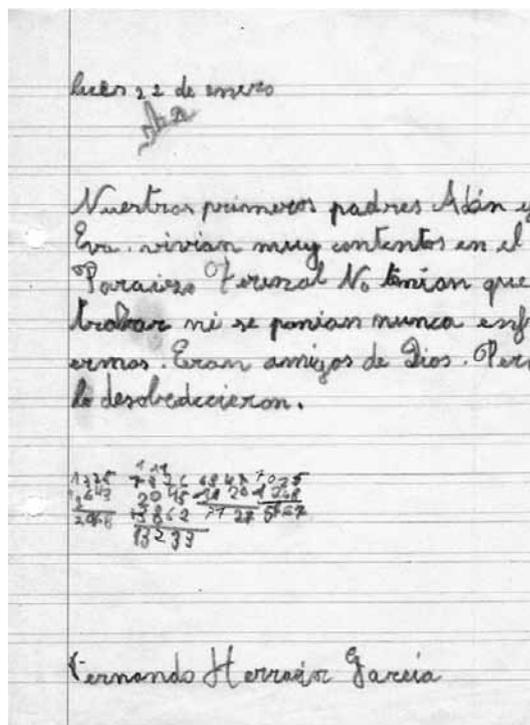


Imagen 2

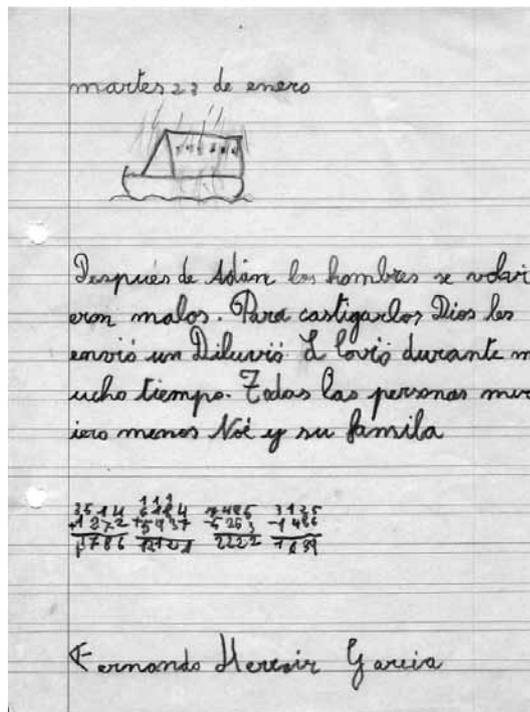


Imagen 3

Reflexionar ahora sobre ello, me lleva a comprender que, además de aprender cuestiones éticas sobre ‘el bien y el mal’, los trabajos conducían a reconocer un poder superior que permitía y prohibía hacer y decir determinadas cosas, supeditándome al mandato de *Dios-Padre* encarnado en los adultos que estaban a mi alrededor. Como resultado de todo ello aprendí, a través del pecado (entendido como una manifestación normativa marginal de orden religioso), una manera concreta de saber estar y ser niño en la sociedad de los adultos. Con el tiempo empecé a distinguir entre lo que era pecado y lo que socialmente no estaba permitido hacer a un niño como yo; y es que, en la escuela donde estudié párvulos, el poder social-cultural-político y el poder religioso tendían a confundirse.

El juego de poderes en disputas, materializados metafóricamente en el lenguaje popular como la *Madre-Patria* y en el *Dios-Padre*, me lleva a dialogar sobre mi posición de hombre en torno a ellos. Aunque no recuerdo los efectos que tuvieron sobre mí entonces, en actualidad no me identifico con las posiciones emergentes que interpreto de mis trabajos escolares. Me sitúo a distancia de aquellos que creen en un *Dios-Padre* todo-poderoso que da y quita la vida a los hombres y las mujeres por no cumplir sus normas, y una *Madre-Patria* que te invita a sacrificar la vida por lo colores de la bandera en campañas bélicas. Sea como fuera, la relación que he tenido con la figura institucional del *Dios-Padre* y la *Madre-Patria*, nada tiene que ver con la que mantuve con *mi padre* y con la que todavía mantengo con *mi madre*, ni con las formas de poder que asumieron, ni con los modos de colocarse en el mundo; fueron él y ella quienes me dieron la vida al nacer, y me aportaron las herencias culturales con las que negocio y convivo. Reflexionando sobre su función en el contexto familiar, en el siguiente apartado abordo algunas temáticas relacionadas con la paternidad y la maternidad a través de la imagen a la que predisponía la escuela.

EN TORNO A LA REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA PATERNA

‘DEDICADO A MI PADRE’

Tanto en marzo de 1972 como en marzo de 1973 llevé a casa un cuaderno con los trabajos que había realizado durante el trimestre anterior. En las portadas de dichos cuadernos, aparecía un dibujo dedicado a mi padre (Imagen 4 y 5). El hecho de que la entrega de los trabajos coincidiese con la festividad del día del padre hacía que se convirtiese en un obsequio para él. Aquellas representaciones muestran una imagen masculina adulta junto a un niño y una niña; con el escrito ‘*dedicado a mi papa*’ entiendo que la figura central es la del padre que coge a su hijo y su hija de la mano.

Partiendo de la premisa que define la paternidad como una construcción social y cultura de la masculinidad, a través de dichos dibujos tomo conciencia de la organización familiar a la que predisponía la escuela que, por un lado, retrataba las formas ideológicas dominantes al mismo tiempo que, por otro, trataba de producir dichos modelos.

Son diversos los autores que, desde una perspectiva crítica, reflexionan sobre el papel del padre dentro del contexto familiar (JOSÉ OLAVARRÍA, 2004; SILVIA TUBERT, 2001; VICTOR SEIDLER, 2003; MICHEL KIMMEL, 2001; LUÍS BONINO, 2004; LAURA ASTURIAS, 2004). En términos generales, estas investigaciones dan cuenta de la estructura dominante a la que predispone la imagen del hombre/ padre, configurando relaciones de autoridad donde el hombre ocupa una posición central.

Recuperar las portadas que dediqué a mi padre me hace reflexionar sobre la posición que él ocupó, y también la de mis abuelos, en el contexto familiar. En este sentido, reconozco ciertos cambios en la autoridad que disfrutaron mi padre y mis abuelos; según Knibiehler (1997) los cambios sociales, políticos y económicos acontecidos en los últimos generaciones ha provocado un desplazamiento

de la autoridad tradicionalmente asignada al padre hacia la institución pública y la figura materna. Por ejemplo, la institución jurídica tiene poder para apartar a un padre de sus hijos e hijas en caso de separación matrimonial, o la escuela puede influir en determinadas asuntos de la vida de los y las estudiantes pasando por encima de la voluntad del padre (la escolarización obligatoria sería un ejemplo).

En mi primer acercamiento, reflexionar sobre las centralidad del padre en mi dibujos a través del desplazamiento de su autoridad se me hizo contradictorio. No entendía como la escuela desprovviendo al padre de algunas responsabilidades educativas continuase colocándolo en un lugar central. Después de comprender que el contexto social y cultural en el que crecí estaba inmerso en un orden patriarcal, empecé a pensar que quizá aquellas podían ser estrategias que compensasen a los padres que entraban en crisis al ver su autoridad reducida. Creo que, los desplazamientos de la autoridad paterna hacia la institución pública, se reconducían de vuelta hacia la figura del padre con las portadas de mis cuadernos dedicadas; tal como sospecho, creo que se trataba de suplir su alejamiento y la ausencia en la educación de los hijos e hijas.

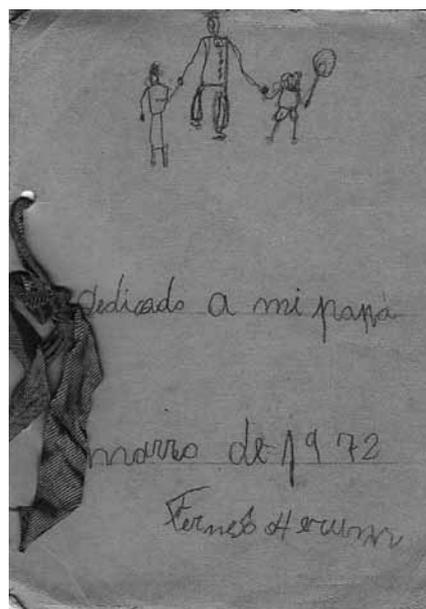


Imagen 4

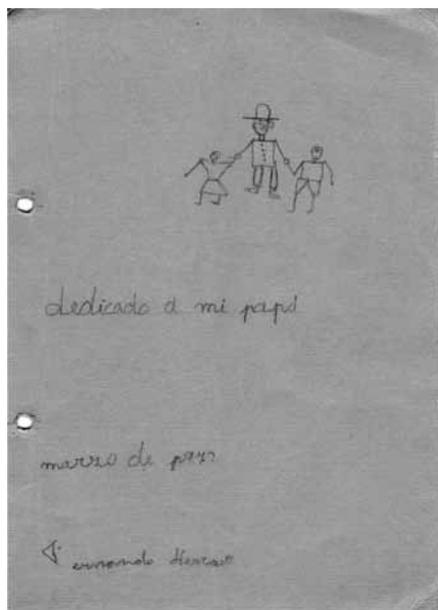


Imagen 5

Distanciándose de mí, recuerdo a mi padre explicarme historias que hablaban de experiencias vividas en el campo, cuando en tiempo de posguerra, mi abuelo fue casero de un cortijo en la campiña cordobesa (España); además de anécdotas de juegos entre animales y naturaleza, siempre explicaba que empezó a trabajar de muy niño bajo la supervisión de su padre. Refrescar las historias que me contaba mi padre, a parte del placer que supone recuperar su memoria, me hace comprender algunos de los cambios desarrollados entre la generación de mi padre y la mía, y entender que la figura paterna se configura de diferentes modos dependiendo de los contextos sociales y culturales. Teniendo presente esto, y tratando de aproximarme a la representación de la paternidad a través de aportación de Knibiehler (1997, p. 122), encuentro una similitud significativa entre las experiencias de mi padre y la paternidad del *modelo campesino*³ dentro del *momento consuetudinario* (a pesar de la distancia en el tiempo). En dicho contexto social y cultural, el patrimonio se situaba en la propiedad de la tierra, las labores y las responsabilidades estaba

distribuida por sexo donde las madres enseñaba a las hijas, y el padre adiestraba a los hijos bajo el duro trabajo en el campo.

Al re-pensar en torno a las ubicaciones que mi padre asumió a los largo de su vida reconozco las transformaciones sociales que le tocó vivir, y también las múltiples formas de comprender la figura de la paternidad en nuestra contemporaneidad. Y es que, del mismo modo que la masculinidad, la paternidad también se desarrolla de modos diversos y múltiples.

El hecho de que los dibujos (imagen 1, 2, 3, 4 y 5) estaban copiados de la pizarra, me lleva a reflexionar sobre cuestiones emergentes a las que predisponía la escuela; han surgido temas vinculados con la formación moral, donde la componente patriótica y religiosa vigilaba el aprendizaje de una normalidad concreta. Pero no todos los trabajos eran pautados explícitamente por la maestra; también, de forma paralela a dicha labor en el aula, realizaba dibujos de carácter ‘libre’ que, de algún modo, mostraba aquello que me motivaba e interesaba.

OTRAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN MASCULINA

ALGUNOS DE MIS ‘DIBUJOS LIBRES’

Entre las fichas que realicé bajo las directrices de la maestra, aparecen una serie de dibujos aparentemente de carácter ‘libre’. Aquellos eran trabajos que yo hacía sin que nadie me dijese qué debía aparecer, ni en qué lugares habían de transcurrir las historias que contaba, ni quiénes debían ser los protagonistas. Dichas representaciones guardan una distancia importante con los trabajos que realizaba bajo las pautas de la maestra; mis ‘dibujos libres’ poco tienen que ver con los elementos propios del hogar o con los animales y los objetos de una casa de campo o granja.

Al revisar el material reconozco historias, escenas, personajes, paisajes, objetos, etc. que me recuerdan los

juegos en los que participaba, y las películas y series de televisión que veía. La frecuencia con las que aparecen fortalezas como castillos medievales y fuertes del oeste americano, cabañas de indios, helicópteros, etc. es indicativa de la mediación de los elementos de la cultura visuales en mi imaginario entre los 4 y 6 años de edad.

Entre la serie de dibujos, los primeros que realicé, quizá por mi poca destreza de entonces con el lápiz, trabajaba sobre una cuadrícula rellenando con colores los cuadros y configurando la representación. Con este método, en el segundo álbum y fechado en abril de 1972, realicé el dibujo de un baquero (imagen 6) con sombrero, pistolas y sus brazos preparados para disparar ante un duelo en el salvaje oeste.

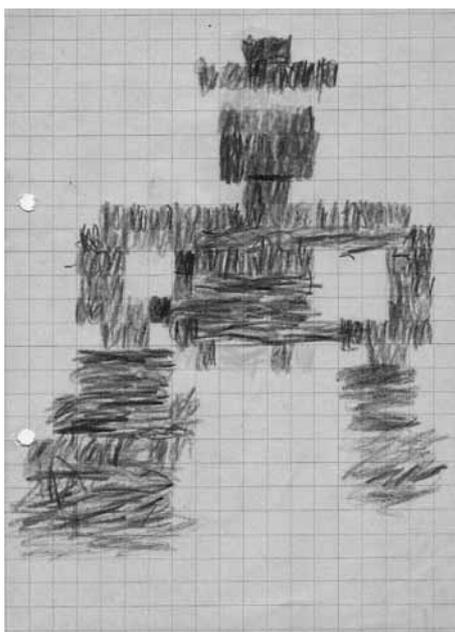
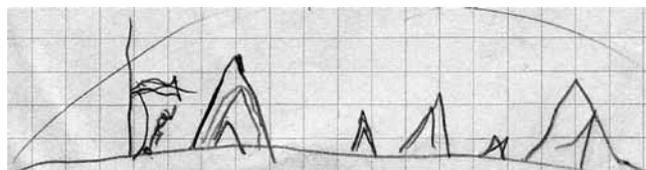
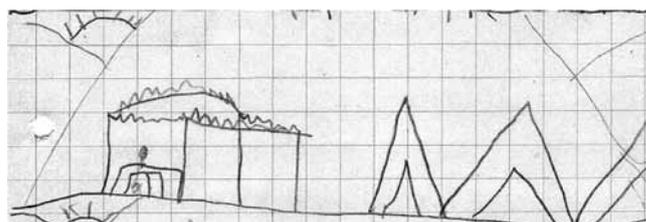
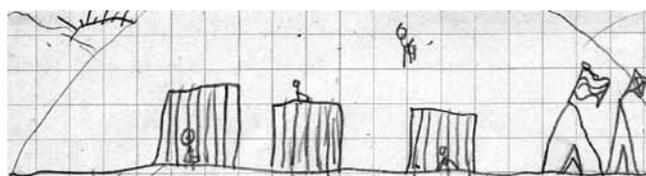


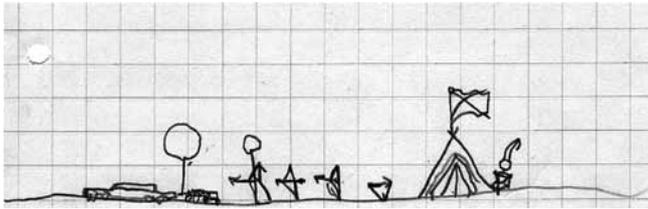
Imagen 6

La imagen muestra la representación tradicionalmente asociada a la masculinidad en las películas norteamericanas del oeste. A pesar de que, aquellas películas hablasen de historias lejanas al lugar y el tiempo en que vivía, estaban presentes en mis dibujos y mis juegos. Tanto que, en la actualidad y sin haber viajado nunca al oeste americano, recuerdo

perfectamente la imagen del vaquero guardando su ganado, la del pistolero que poniendo a prueba su habilidad con el revolver se enfrentaba a un duelo, la del *sheriff* que haciendo respetar la ley ponía orden en la cantina del pueblo, la de la diligencia que a toda velocidad era perseguida por los indios entre flechas y disparos de rifles, etc.

Los dibujos (imagen 7) parecen extraídos de películas de indios y soldados norteamericanos. Fuertes de madera con soldados norteamericanos, y campamentos formados por tiendas construidas con pieles eran escenarios habituales no sólo de las películas que veía, sino también de mis dibujos y mis juegos. Las películas y series de televisión que recuerdo al revisar las imágenes 7 evocan historias de enfrentamientos y conquista, de batallas épicas y luchas a muerte. En este sentido, rememoro escenas similares durante mis juegos; recuerdo haber tenido un fuerte lleno de soldados e indios de plástico, un rifle con el que disparaba petardo y un arco con flechas con ventosas en las puntas. Lo normal era que aquellos juegos sólo podía compartirlos con otros chicos; las chicas jugaban a otras cosas.





Imágenes 7

Mis intentos por acceder a dibujos de compañeras de párvulos con el objetivo de realizar un análisis comparativo fueron fallidos. La única con la que mantengo contacto no guarda el material escolar que realizó durante su infancia.

Por otro lado, desde los estudios de masculinidades no he encontrado ninguna investigación que reflexione sobre posibles enlaces o desconexiones entre los dibujos de los niños y las niñas. Al reflexionar sobre este tema, no podía dejar de realizar puentes conceptuales con el papel simbólico del léxico y los usos lingüísticos presentes en el entramado social desde la sociolingüística. La cuestión me llevaba a recuperar el concepto de *sociolecto* del que se hace eco Carlos Lomas (2004) al hacer referencia a las posibles diferencias en las expresiones intergenéricas. Entendiendo *sociolecto* como la variedad del uso de una lengua que indica la pertenencia a un grupo de sujetos que lo habla en relación a la clase social, al sexo, la edad, etc. En este sentido, Martín Rojo y Gómez (2004, p. 83) afirma que: “La existencia de diferencias lingüísticas asociadas al género implicaría tanto la existencia de diferencias sociales (especialmente, diferencias de poder), como de diferencias culturales (una visión diferente de la realidad, diferentes valores y comportamientos sociales)”

Llevar la reflexión de Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez (2004) al ámbito de la representación visual me lleva a prestar atención a las posibles diferencias de los dibujos infantiles realizados por chicas y chicos. El hecho de centrarme únicamente en mis trabajos, me impide tener una visión que dé respuestas a esta

cuestión. Lo único que puedo afirmar es que los dibujos que realicé de pequeño son elementos significativo en la medida que reflejan tanto las aventuras que aparecían en las películas y series de televisión que veía, como los juegos que compartía con amigos y compañeros de pupitres. Esta conexión triangular entre los filmes, los juegos y mis dibujos se desarrollaba básicamente bajo la misma narrativa, donde el protagonista solía ser un hombre fuerte, valiente, astuto, hábil, etc. y las historias que contaba estaban basadas en el enfrentamiento y la lucha, en la supervivencia y la muerte.

Aunque aquellas historias tuvieron poco que ver con la cotidianidad a lo largo de mi vida, formaron parte de mis imaginarios y, de alguna medida, influyó en mi manera de colocarme y construir mi propia masculinidad. Aunque nunca pretendí batirme en duelo ante nadie ni luchar en ninguna batalla bélica, hay valores relacionados con la fuerza, la superación y la valentía que, como proyección de la masculinidad tradicional, han estado presente en mi manera de repensarme en torno a los géneros y sexos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la escuela donde inicié mi escolarización nunca recibí una enseñanza explícita que tratase temas de género y sexo de forma directa; no eran cuestiones consideradas ‘adecuada’ para los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad. Aún así, de modo implícito, los conocimientos que acompañaban a nuestros trabajos infantiles (textuales y visuales) reflejaban una posición concreta de orden social y religioso de carácter tradicional; al tiempo que desarrollábamos habilidades que nos llevaban a ‘mejorar’ nuestros dibujos y caligrafías, principalmente aprendíamos a reconocer en la figura adulta una autoridad que estaba por encima de nosotros. Las representaciones visuales y textuales construidas a partir de narraciones cristianas actuaban

persuasivamente en las negociaciones normativas de los chicos y las chicas. En mi caso, quizá debido a la eficacia de dichas estrategias escolares, fui un chico que no solía meterme en problemas y respetaba las normas que se establecían. Tanto era así que de pequeño llegué a confundir las reglas sociales de comportamiento con las normas religiosas dado que venían impuestas conjuntamente por la propia escuela.

En esta línea de trabajo, los discursos que hago emerger de algunos de los trabajos pautados por la maestra muestran una ideología afín a posiciones patriarcales donde el padre, a pesar de los desplazamientos de autoridad, era la figura central. La estructura familiar se presentaba en una versión que, por omisión, excluía cualquier variante que fuese más allá del modelo propuesto por la iglesia católica. Cabe recordar que, por aquel entonces en el contexto español, las leyes no contemplaban la posibilidad de divorcio, y la homosexualidad era reprimida ferozmente por la dictadura franquista. Nuevamente, las leyes gubernamentales y los mandamientos religiosos actuaban cómplicemente juntas desde lo ilegal a lo pecaminoso y amoral.

Por otro lado, las relaciones representacionales que aparecían entre las películas que solía ver, los juegos en los que participaba, y los ‘dibujos libres’ que realizaba en clase, a la vez que hablaban de mis intereses de niño, ponen al descubierto la distancia existente entre las predisposiciones curriculares y aquello que motivaba mi imaginación y creatividad. Al mismo tiempo, como elemento común surgían versiones arquetípicas de la masculinidad, tanto en la voluntad de representar y de producir subjetividades por parte de la escuela, como en mis intereses reflejados en los ‘dibujos libres’.

Reflexionar sobre estos desencuentros con los que conviví, donde las subjetividades de los niños y las niñas era algo que se construían sin tenernos en cuenta, me incita a dirigir la mirada sobre lo que

acontece en la escuela actualmente. Preguntas como: ¿qué componentes ideológicas y políticas en torno a la masculinidad son emergentes en los trabajos infantiles?, ¿con qué representaciones de género y sexo se trabajan en la escuela?, ¿cómo se relacionan los chicos y las chicas con dichas imágenes?, etc. son cuestiones de guían mi curiosidad en futuras investigaciones. Al trabajar en esta línea *con chicos y chicas* (más que *sobre chicos y chicas*), se pondría al descubierto estrategias ideológicas actuales que, por proximidad en el tiempo, podrían aparecer camufladas e invisibles dentro del entramado social y cultural de la escuela.

AN AUTO-ETHNOGRAPHIC REFLECTION REGARDING THE ROLE OF SCHOOL ON THE LEARNING OUTCOMES OF THE MASCULINITIES.

BETWEEN THE INTERESTS OF A CHILD AND THAT WHICH SCHOOL PRESETS

Abstract

The text presents an auto ethnographic reflection around some of the representations performed during the first years of mandatory education enrollment (between ages 4 and 6) in the Spanish educational context from the sixties. Taking a deeper look and special attention to emerging illustrations, the article analyzes school mediation in the construction of the masculinity identities with regards to the learning approaches by gender and sex in a very unique manner. Actual distance between curricula interests and what really motivates the learning person, and becomes in an object of internal thought which goes from what school presets by means of compulsory norms to what learners from both genders negotiate throughout their learning outcomes. Among many other subjects, issues related to the moral and ideological order which

appear in very specific images are touched upon as well as the learning approaches as if it were a visual and text dictionary and the drawings as a demonstration of the use of the visual culture.

Keywords: Childhood drawing. Representation. Masculinities. Gender and sex, and learning outcomes.

NOTAS

- 1 Da Silva (2001) se hace eco de la aportación de Derrida, argumentando que: "La presencia del significado en el significante es incesantemente aplazada, diferida. El ejemplo más claro de este proceso lo da el diccionario. Nosotros tenemos la ilusión de que la definición de una determinada palabra (significante) está constituida por un significado, 'el significado de la palabra', pero, en verdad, siempre la palabra está definida por otra palabra (otro significante). El significante que constituye la definición de la palabra y que suponemos que es su 'significado' será definido, a su vez, por otro significante, y así sucesivamente, en un proceso sin fin. Es decir, el significado siempre está más allá, más adelante, pero ese más allá, evidentemente, nunca llega. En otras palabras, nunca salimos del dominio del significante." (DA SILVA, 2001: 149)
- 2 Con fecha del 23 de enero de 1973, acompañando un dibujo del arca de Noé, el texto siguiente: *Después de adán los hombres se volvieron malos. Para castigarlos Dios les envió un Diluvio. Llovió durante mucho tiempo. Todas las personas murieron menos Noe y su familia.*
Con fecha del 22 de enero de 1973 el texto trabajado fue: *Nuestros primeros padres Adán y Eva vivían muy contentos en el Paraíso Terrenal. No tenían que trabajar ni se ponían nunca enfermos. Eran amigos de Dios. Pero le desobedecieron.*
Con fecha del 26 de enero de 1973, junto a un dibujo que representa las piedras donde estaban escritas los diez mandamientos, el texto se trabajó el texto: *Muchos años después del Diluvio los hombres que habían nacido olvidaron el castigo y volvieron a ser malos. Y para que supieran lo que tenían que hacer para ser buenos Dios entregó a Moisés.*
Con fecha del 29 de enero de 1973, acompañando a una cruz la ficha presenta el siguiente texto: *Este dibujo es una cruz. La Cruz es de madera. La cruz está formada por dos tablas que se cruzan. Una tabla es más corta. Jesús murió clavado en la cruz*
- 3 Desde el siglo XII hasta la revolución francesa, al recuperar la patria protestas romana se consolida la paternidad consuetudinaria emergiendo tres modelos diferentes: el aristócrata, el campesino, y el de habitantes de la ciudad. El modelo aristócrata encontraba su patrimonio en el linaje familiar construido simbólicamente a través de títulos heredados, privilegios sociales, el honor, la gloria y el poder. Ser padre implicaba distanciamiento y delegación de las tareas educativas de sus hijos. En el modelo campesino el patrimonio se encontraba en la tierra donde ser propietario de la misma era símbolo de libertad y de dignidad. La labor educativa de los hijos y las hijas estaba distribuida según sus sexos; mientras que la madre se encargaba de enseñar a las hijas, el padre se responsabilizaba de la educación de los hijos bajo la dureza del trabajo en el campo. El modelo de los habitantes de las ciudades (artesanos, comerciantes, profesionales liberales, etc.) encontraba el patrimonio en el oficio. La figura paterna se convertía en el maestro que transfería el oficio a sus hijos.

REFERÊNCIAS

- ALSOP, R.; FITZSIMONS, A.; LENNON, K. *Theorizing Men and Masculinities*, In: ALSOP, R.; FITZSIMONS, A.; LENNON, K. *Theorizing gender*. Cambridge: Polity Press, 2002.
- ASTURIAS, L. *Construcción de la masculinidad y Relaciones de Género*. Guatemala: Ponencia presentada en el foro: "Mujeres en Lucha por la Igualdad de Derechos y la Justicia Social" Ciudad de Guatemala, 5 de marzo de 1997.
- BONINO, L. *Los hombres y la igualdad con las mujeres*, In: LOMAS, C. (comp.) *¿Todos los hombres son iguales?, Identidades Masculinidades y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, 2004. p. 105-144.
- CONNELL, R. W. *La organización social de la masculinidad*, In: LOMAS, C. (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, 2003. p. 31-54.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*, In: LARROSA (coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- DA SIVA, T. T. *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octoedro, 2001.
- ELLINGSON, L. L.; ELLIS, C. Autoethnography as Constructionist Project, In: HOLSTEIN J. A.; GUBRIUM, J. F. (ed.) *Handbook of Constructionist Research*. London: The Guilford Press, 2008. p. 445-466.
- GILMORE, D. D. *Hacerse hombre, Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós Básico, 1994.
- HERNÁNDEZ, F. *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octoedro, 2007.
- HERRAIZ, F. Educación Artística y Educación de la Masculinidad. Desde 'la investigación sobre chicos y hombres' hacia 'el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades'. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010. p. 1-12.
- KIMMEL, M. *Masculinidades globales: restauración y resistencia*, In: SÁNCHEZ-PALENCIA, C.; HIDALGO, J. C. (eds.) *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lleida: Universitat de Lleida, 2001. p. 47-76.

KNIBIEHLER, Y. "Padres, patriarcado, paternidad", In: TURBERT, S. (ed) *Figuras del Padre*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997. p. 117-136.

MARTÍN ROJO, L.; GÓMEZ ESTEBAN, C. *Lenguajes, Identidades de género y Educación*, In: LOMAS, C. (comp.) *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educación, 2004. p. 81-112.

MITCHELL, W. J. T. *Interdisciplinarietà y cultura visual*, In: *Jornades sobre "Cultura Visual, educació i política de reconeixement"*. Barcelona: Fundació La Caixa, 1999.

OLAVARRÍA, J. *Modelos de masculinidad y desigualdad de género*, In: LOMAS, C. (comp.) *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educación, 2004. p. 45-64.

PEROTIN-DUMON, A. *IV Masculinidad*. Santiago de Chile: Instituto de estudios Latinos, 2001.

SEIDLER, V. Transformando las masculinidades. In: LOMAS, C. (comp.) *¿Todos los hombres son iguales?, Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós Contextos, 2003. p. 205-212.

SEIDLER, V. *La sinrazón de la Masculinidad, Masculinidad y teoría social*. Barcelona: Paidós, 2000.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. Narrative Constructionist Inquirí, In: HOLSTEIN J. A.; GUBRIUM, J. F. (ed.) *Handbook of Constructionist Research*. London: The Guilford Press, 2008. p. 295-314.

TURBERT, S. Sacralización y ocaso de la figura paterna. In: SÁNCHEZ-PALENCIA, C., y HIDALGO, J. C. (ed.) *Masculino Plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2001. p. 183-202.

Enviado em 07 de junho de 2011
Aprovado em 30 de junho de 2011