

# CÓMO SE NEGOCIA UNA POSICIÓN DE SUJETO INTERMEDIA: MUCHACHOS ENTRE ONCE Y CATORCE AÑOS, MASCULINIDADES Y EDUCACIÓN ESCOLAR

Ann Phoenix\*

Traducción Adriana Escobar\*\*

Este ensayo pone a discusión la ciencia (generalizada en las escuelas de Londres) según la cual existe una oposición entre la masculinidad y la realización de tareas escolares, que tiene fuertes efectos en la subjetividad de lo masculino del joven. Así considera las formas en que éstos asisten a las escuelas de Londres y negocian lo que ellos consideran las contradicciones que involucra el tratar de reconciliar el hacer las tareas escolares con ser aceptado por los otros en su condición masculina. El documento se centra particularmente en la forma como los muchachos negocian una posición de sujeto intermedia, en un intento de asegurarse que trabajaron lo suficiente para no reprobado, pero no tanto como para llamar la atención de los otros, por no ser “propriadamente masculinos”. El texto también afirma que estas contradicciones tienen una carga emocional, de modo que los jóvenes se esfuerzan en negociar lo que ellos consideran una posición intermedia, pues esta es la posición de sujeto que les resulta menos problemática ocupar.

*This paper discusses how the construction (pervasive in London schools) that masculinities and doing schoolwork are antithetical to each other has an impact on boys' subject positions. It considers the ways in which boys attending schools in London negotiate what they see as the contradictions involved in attempting to reconcile doing schoolwork with being accepted by other boys as masculine. In particular, it focuses on how they negotiate a middle subject position, attempting to ensure that they did sufficient work not to fail at school, but not so much that they came to other boys' attention as not 'properly masculine'. The paper argues that these contradictions are emotionally charged, so that boys put effort into negotiating what they see as a middle position because this is the least problematic subject position for them to take up.*

---

\* Senior lecturer en Psicología Open the University, Londres. A.A.Phoenix@open.ac.uk.

\*\* Profesional en Lenguajes y estudios socioculturales de la Universidad de los Andes, con énfasis en traducción e historia del arte. adrianamecobar@hotmail.com

## Introducción

Los investigadores interesados en identidades y subjetividades están usando cada vez más la noción de posicionamiento con el fin de conducir análisis que muestren que las personas no tienen una ubicación social fija (como lo sugeriría la metáfora del rol). En cambio, el concepto de posicionamiento construye a las personas considerando que éstas están “involucradas” en relaciones sociales dinámicas en las cuales cada participante crea posiciones y las pone a disposición de sí mismo y de otros para ser ocupadas, ignoradas o afrontadas. De acuerdo con la teoría del posicionamiento, el significado de ser un muchacho o de ser masculino no es, por consiguiente, un conjunto de características fijo, sino uno flexible, cambiante y rebatido. Además, la mayor parte del tiempo el posicionamiento ocurre en el lenguaje cuando tratamos de posicionarnos o de posicionar a otros de una forma particular que debemos explicar, defender, abandonar o proteger firmemente, si las personas con las que conversamos se oponen a nuestro intento de posicionamiento. Las personas siempre hablan y actúan desde una posición en la medida en que no es posible hablar desde ningún lado. Por consiguiente, hoy muchos teóricos consideran las identidades y las subjetividades como situadas localmente, logradas en la interacción social y (como Judith Butler sugiere) performativas (Riessman, 2001).

La noción de posicionamiento como un logro local y situado no lo hace reducido al aquí y el ahora en interacción. Uno de los debates entre aquellos que usan tales ideas para avanzar en el entendimiento de las relaciones sociales, las identidades y las subjetividades, gira en torno a la



*“Simonetta Vespucci”, Piero di Cosimo, h. 1520, Chantilly, Museo Condal*

manera como las estructuras sociales pueden ser identificadas en las interacciones sociales (por ejemplo, Bamberg, 1997; Wetherell, 1998). Cualquiera que sea la orientación teórica de los analistas, existe un acuerdo general en que el logro local de posicionamiento significa que cada una de las situaciones de interacción posibilita diferentes posicionamientos. Esto se debe en parte a que las personas sentirán que

otros tratarán de posicionarlos de formas muy diferentes. Puesto que las personas no son ni «idiotas sociales» ni ceros a la izquierda, sino expertos en la interacción social, cada interacción permite la posibilidad de ocupar, ignorar o resistirse a posiciones particulares. Esto abre la alternativa de contradicciones en el posicionamiento, pues las personas pueden ser posicionadas de forma distinta en interacciones diferentes y, tal vez, en diferentes puntos de una misma interacción. Esto también significa que algunas veces las personas se hallan en una posición de sujeto “problematizada” cuando negocian conversaciones (Wetherell, 1998). Las posiciones se convierten en “posiciones de sujeto” sólo si las personas tienen una postura particular haciéndola propia

—ya sea por un momento o por periodos más largos. Una vez que han hecho esto, ven el mundo desde esa perspectiva y es más probable que actúen de acuerdo a ésta. Sin embargo, el ser un “sujeto”, con las emociones y la autorreflexión que esto

conlleva, surge de todas las posiciones de sujeto que alguien experimenta y de su historia de haber estado en múltiples posiciones e involucrarse en diferentes formas de discurso (Davies y Harré, 1990). La subjetividad es constituida y reconstituida en interacciones (y por tanto en el habla) pues estas construyen posiciones de sujeto y nos permiten ocuparlas o resistirnos a ellas.

Por supuesto esto deja abierta la pregunta de cómo y por qué ocupar posiciones de sujeto particulares. Althusser (1971) usaba el concepto de interpelación para significar los procesos por los cuales un discurso particular nos llama la atención durante el proceso en el que somos constituidos como sujetos culturales-sociales (Brah, 1999). Woodward (1997) sugiere que la interpelación puede explicar el proceso por el cual somos ubicados en las posiciones de sujeto mediante un reconocimiento de nosotros mismos –“sí, ese soy yo”– a través de un proceso inconsciente que podría ser una explicación potencial a la condición situada de la subjetividad y del posicionamiento. Lisa Blackman y Valerie Walkerdine (2001:67) usan las ideas de Althusser como un medio para explicar la forma en que las instituciones contribuyen a la producción de sujetos a través de un proceso de interpelación. Por ejemplo, en las escuelas “los alumnos no son conocidos solamente por sus nombres, sino por un buen número de prácticas por las cuales se les designa como inteligentes, estúpidos, rápidos, lentos, disciplinados o indisciplinados y así sucesivamente”.

Althusser utilizó el trabajo del psicoanalista Jacques Lacan para explicar los elementos inconscientes y emocionales de la interpelación. Hay un creciente acuerdo en torno a la idea de que las emociones y lo inconsciente son primordiales para entender la forma en que todos somos creados como sujetos y llegamos a considerar nuestras identidades (Billing, 1999; Frosh, 2001; Hollway y Jefferson, 2000; Hubbard y otros, 2001; Joffe, 1997). Hollway y Jefferson (2000) sugieren que sólo es posible entender las subjetividades y las identidades si los investigadores

también analizan las motivaciones inconscientes, particularmente aquellas alimentadas por la ansiedad, de los participantes de la investigación. En su texto, ahora clásico, Davies y Harré (1990) afirman que el posicionamiento tiene elementos inconscientes en la medida en que las personas no son siempre conscientes de las posiciones que ellos establecen para sí mismos y para otros, ni de las posiciones de sujeto que ellos ocupan. Es posible que «lo inconsciente» se produzca en el discurso, en lugar de ser el resultado de una estructura física de base (Wetherell, 2001). Sin embargo, los investigadores sobre masculinidad también están analizando los deseos inconscientes en relación con la ocupación de posiciones de sujeto (por ejemplo, Redman y Mac and Ghail, 1997; Reed, 1999).

Si las ideas de las teorías de las posiciones de sujeto han de tomarse en serio, es importante considerar las identidades como múltiples y performativas; cambiantes a medida que son negociadas en diferentes interacciones en lugar de ser establecidas y de ser producidas por medio del discurso. Si las identidades son ocupadas o no (temporalmente) como posiciones de sujeto, depende de las historias personales, del contexto social y de las motivaciones las cuales son construidas como inconscientes. El dinamismo de las posiciones de sujeto sugiere que estas pueden ser potencialmente contradictorias.

Este documento considera las particularidades de las posiciones de sujeto en las prácticas diarias, enfocándose en la forma en que los muchachos entre los once y catorce años de edad contribuyen a su

representación educativa, cuando negocian lo que ellos consideran las contradicciones que involucra tratar de reconciliar el hacer las tareas, con ser aceptado por los otros muchachos en su condición masculina. La primera parte discute la construcción generalizada (en las escuelas incluidas en el estudio) de las masculinidades como contrarias al logro escolar. La segunda y principal se centra en una estrategia que puede ser llamada “trabajando para estar en la mitad”. Los muchachos que usaban esta estrategia intentaban trabajar lo suficiente para no reprobar, pero no tanto como para llamar la atención de los otros muchachos por no ser “propriadamente masculinos”. El documento establece que estas contradicciones tienen una carga emocional, de modo que los muchachos se esfuerzan en negociar lo que ellos consideran una posición intermedia, pues esta es la posición de sujeto que les resulta menos problemática de ocupar.

### **Estudio de “masculinidades jóvenes” en muchachos entre los once y catorce años de edad**

Los datos usados en este documento provienen del estudio de masculinidades en muchachos entre los once y catorce años de edad, financiado por el programa *Children 5-16* del *British Economic and Social Research Council*. Llevamos a cabo 45 grupos de discusión –nueve de las cuales fueron mixtos– y después de las entrevistas en grupo realizamos dos entrevistas individuales con 78 muchachos entre los once y los catorce años de edad. Los mu-

chachos provenían de doce escuelas de Londres –cuatro privadas y ocho públicas para asegurar una dispersión razonable de grupos sociales– y fueron entrevistados acerca de varios aspectos de sus vidas durante 1998 y 1999. La muestra incluye muchachos en un rango de varias etnicidades. Veinticuatro chicas de las mismas escuelas también fueron entrevistadas sobre masculinidades. El punto central de las entrevistas fue la forma en que los participantes se experimentaban como hombres jóvenes.

Aunque las entrevistas seguían un formato semiestructurado, fueron preparadas para alentar a los muchachos a expresarse en términos “narrativos” –tan libremente como fuera posible, ahondando en las cuestiones que fueran importantes para ellos. El entrevistador (Rob Pattman, un hombre blanco) adoptó un estilo informal, tratando primordialmente de entender la vida de los muchachos y siendo por lo general empático con ellos. Él consideraba que su tarea era la de alentarlos para que hablaran de sí mismos y se esforzó mucho para crear una atmósfera no crítica y de confianza, en la cual los muchachos eran tratados como agentes. El análisis de las narrativas intenta preservar la “historia de vida” individual de cada muchacho, aunque también analizamos toda la muestra en conjunto, con el fin de identificar tópicos sistemáticos en las formas en que los relatos de los muchachos muestran el significado de su vida. Al analizar estas narrativas usamos conceptualmente una distin-

ción entre lo que Bruner (1990) llama “narrativas canónicas” (las cuales son historias generales acerca de cómo las vidas pueden ser vividas en la cultura, sirviendo así para justificar ciertos comportamientos) y las “narrativas personales” a través de las cuales un muchacho encuentra el significado de su propia posición. La distinción entre canónico y personal no contrapone lo cultural y lo personal como opuestos binarios. En cam-



“Cardenal Nicola Albergati”, Jan van Eyck, h. 1432, Viena

bio, ésta se ajusta al compromiso simultáneo de Kerfoot y Whitehead (1998) y de Wetherell (1998) tanto con las relaciones sociales de poder como con las formas en que subjetivamente cada muchacho da cuenta de sí mismo como sujeto masculino continuamente comprometido en el proceso de “hacerse muchacho”.

## Oposiciones construidas entre masculinidad popular y hacer las tareas

Resulta demasiado fácil para los medios en sus reportes sobre muchachos y educación, considerar a los primeros como recipientes pasivos de un sistema educativo que falta a sus obligaciones con ellos o como *hooligans* cuyo comportamiento inconsciente es el responsable de sus problemas educativos. Ninguna de estas posiciones puede justificarse si consideramos lo que dicen los mismos muchachos. En nuestras entrevistas muchos de ellos explicaron que se enfrentaban a contradicciones cuando negociaban entre las identidades masculinas y el trabajo escolar. Esto se debía principalmente a que la narrativa canónica de “masculinidad popular” (la cual comparte algunos rasgos con la masculinidad popular o “hegemónica” de Connell (1995)) generalizada en las escuelas de Londres es construida como antitética a ser visto trabajando duro académicamente. Esto planteaba problemas para algunos de esos muchachos que deseaban lograr buenas calificaciones sin que los otros chicos los calificaran con términos peyorativos. Lejos de ser inconscientes, los muchachos tenían que negociar continua y activamente cómo posicionarse en relación con las masculinidades populares o impopulares y, por tanto, con la educación. Por consiguiente, reconciliar las exigencias académi-

cas y las limitaciones impuestas por las narrativas canónicas de masculinidad, estaba lejos de ser una cuestión sencilla para ellos.

En un estudio sobre muchachos en la escuela secundaria de Midlands, Mac an Ghaill (1994) encontró que tanto los profesores como los muchachos consideraban afeminados a aquellos chicos que él tipificó como “Academic Achievers” (quienes trabajaban duro pues aspiraban a una carrera profesional). De igual forma, una narrativa generalizada en nuestro estudio era la de que ser considerado como “inteligente” o como un “come-libros” no era realmente masculino y que esto más bien generaba la impopularidad. Muchos muchachos contraponían trabajo escolar y deporte; ser bueno en el primero era signo de impopularidad, mientras que la destreza deportiva a menudo conducía a una posición masculina elevada. El siguiente relato demuestra esto claramente y también ejemplifica un dispositivo narrativo que muchos muchachos usan comúnmente: la creación de una jerarquía de popularidad en donde hay muchachos en diferentes puntos de la misma, los cuales son identificados por jugar diferentes juegos y por hacer diferentes cantidades de tareas.

Sadeem: *Nosotros somos un grupo de gente menos popular. No somos el menos popular de todos.*

Rob Pattman: *Entonces, el grupo de gente menos popular, ¿podrías describirlos?*

Sadeem: *Hum, (3) yo diría que es la gente que, que estudia mucho y así y (4) hum, (7) hum, es más que todo eso, simplemente gente que es una especie de cerebritos... Todos nosotros simplemente jugamos basketball juntos (...) y la mayoría de los que están más arriba, ellos juegan fútbol (1) y (1) los que están más abajo simplemente se quedan*



Rogier van der Weyden, h. 1435, Berlín

*[risa] se quedan en el salón y hacen la tarea (2) y juegan cartas o algo así.*

Este relato, como muchos otros, indica que el “competir por una posición” en la masculinidad hegemónica no es algo que permanezca fuera del salón. Por el contrario, el posicionamiento de los muchachos en la jerarquía de masculinidad popular creaba expectativas muy específicas

acerca de la forma en que ellos se comportarían tanto en los descansos como en las clases. De hecho, algunos muchachos trazaban distinciones muy sutiles entre diferentes tipos de muchachos que trabajaban mucho en la escuela.

Rob Pattman: *Bueno (1). Pero a qué clase de chicos es más probable llamar “güeva”.<sup>1</sup>*

Christopher (...) [en voz baja y luego más alto] *Los muchachos que estudian demasiado duro, los que realmente, realmente estudian demasiado duro y entonces estudian para una evaluación y estudiaron y estudiaron y lo saben bien y lo tienen todo claro en la cabeza pero la pierden.*

Rob Pattman: *Mm. Ajá, sí, ¿y la pierden?*

Christopher: *Porque estudian mucho. Estudian demasiado.*

Rob Pattman: *Ajá. Entonces los muchachos que sacan buenas notas en las evaluaciones pero no estudian mucho, ellos están bien, e- ellos no [Christopher: Ajá], ajá.*

Christopher: *porque la gente que estudia mucho generalmente se pone muy nerviosa, muy nerviosa.*

Rob Pattman: *¿Y qué pasa con los muchachos que estudian mucho y les va bien en las evaluaciones? ¿También los llaman “güevas”?*

Christopher: *No, les dicen cerebritos.*

Rob Pattman: *Ah, cerebritos.*

Christopher: *porque saben todo, son pilos.*

La polarización de la popularidad y del trabajo escolar tiene consecuencias significativas. Por ejemplo, un gran obstáculo para los muchachos que consideran la escuela como un lugar para realizar un trabajo escolar serio, es que esto podría llevarlos a ser intimidados.

Thomas: *Es tu actitud, pero a algunas personas se las montan no importa por qué razón, sólo porque otros sienten envidia y eso me da mucha rabia.*

Rob Pattman: *¿Cómo se las montan?*

Thomas: *Hay un muchacho en nuestro curso que se llama James y es realmente muy pilo y básicamente no tiene amigos y eso es muy triste porque él es super pilo y saca las mejores notas en todas las evaluaciones y todo el mundo lo odia. Mejor dicho, él me cae bien; cuando veo que alguien se la está montando le digo que se pierda y eso simplemente me da mucha rabia.*

Rob Pattman: *¿Es a los muchachos pilos a los que se la montan?*

Thomas: *No, no siempre, también es que él es muy tímido. Algunas personas son muy pilas y se la montan, a él se la montan, yo creo que se la montan mucho y él nunca dice nada entonces es más fácil montársela.*

En el extracto anterior Thomas se enfrenta al dilema que surge de tratar de mostrarse como un muchacho y como simpatizante del logro académico. Él refuta la noción de que todo el mundo odia al muchacho realmente inteligente de su clase, al afirmar que él (Thomas) lo encuentra simpático y lo defiende de ser intimidado. Esto, entonces,

lo distancia de lo que Wetherell (1998) llama la “posición potencialmente problematizada” de ser uno de aquellos que acosa a un chico sólo porque está celoso de sus logros escolares. En cambio, Thomas construye para sí mismo la posición de ser amable y moralmente responsable.

### **Negociando las expectativas de las masculinidades populares y los peligros de las impopulares**

El relato de Thomas demuestra de manera vívida que los muchachos no necesariamente tienen la libre opción de escoger hacer las tareas. Sin embargo, aunque esto se debe sin duda a la ecuación entre hacer las tareas y la popularidad, el hecho de que al parecer hay algo de envidia involucrada (“... simplemente porque otros sienten envidia de ellos”) indica que muchos muchachos sí consideran que rendir en la escuela es un mérito. Parece factible, por ejemplo, que los “muchachos pilos” que no son tímidos y que “responden” al acoso pueden arreglárselas para tener éxito académico sin ser molestados. Encontramos de forma más general que una parte importante de ser “chévere” y popular implicaba resistirse o desafiar la autoridad de los adultos en clase. Esto era parte de una cultura de oposición en torno a la que se podía construir una posición elevada. Se esperaba en general que los muchachos se les “alzarán” a los profesores. La masculinidad “popular” tenía que establecerse constantemente por medio de demostraciones repetidas de despreocupación. Los chicos que eran vistos como demasiado aplicados eran

a menudo ridiculizados. Pero muchos muchachos también expresaban ansiedad ante una evaluación cercana, así como por la nota que sacarían. Además, algunas veces los chicos se referían a las expectativas de sus padres como algo que los ponía bajo presión académica.

Rob Pattman: *¿Tú crees que es eso (...) eso es más presión para ti (...) el hecho de que a tus hermanos les haya ido bien?*

Sol: *Ajá.*

Rob Pattman: *¿De dónde viene la presión (...) son (...) son (...) son (...) son tus padres (...) o (...) o (...) simplemente tú?*

Sol: *Bueno, ni siquiera son mis padres realmente (...) mis padres sólo (...) no dicen, “Oh, tienes que sacar la misma nota”, pero puedes sentirlo. Cuando él llega a la casa con sus notas todo el mundo está feliz, saltando por la ventana (...) pero cuan- si yo pierdo (...) nadie se va realmente a (...) sentir pesar por mí porque van a decir “si tu hermano pudo (...) ¿tú por qué no puedes? [Rob Pattman: Ajá, ajá (1), hum] Ellos van a decir, “nosotros te criamos de hum (...) la forma correcta (...) de la misma forma que a tus hermanos y ellos pueden”. [Rob Pattman: Ajá, ajá]*

A menudo, como en el caso de Sol, los muchachos tienen que encontrar la forma de rendir lo suficiente en la escuela para apaciguar a sus padres o para satisfacer sus propias ambiciones (o aliviar sus temores), aunque sin perder credibilidad como “masculinos”. Perder credibilidad como alguien masculino era una posición que los muchachos buscaban evitar, pues ésta implicaba estar expuesto a insultos homofóbicos y a ser tratado como alguien que no logra ser

“debidamente masculino” (Epstein, 1997; Martino 1999; Nayak y Kehily, 1996).

Existían cuatro formas más en las que los muchachos resolvían este dilema que surgía de la oposición entre masculinidad popular y hacer las tareas. Algunos manejaban las exigencias de la masculinidad popular no comprometiéndose con el trabajo escolar tal como lo supone la narrativa canónica, mientras que unos pocos se las arreglaban tanto para ser populares como para responder con el trabajo escolar. Pero otros continuaban haciendo sus tareas de formas particulares que los hacían impopulares frente a los otros. Sin embargo, muchos demandaban una posición intermedia en la cual trataban de hacer todo el trabajo escolar posible sin llegar a ser definidos como chicos que trabajaban “demasiado duro”. El resto de este documento considera las formas en que estos muchachos daban cuenta de sus prácticas en la escuela en lo concerniente a la negociación de una posición intermedia para sí mismos.

## **Negociando una posición intermedia**

En lo concerniente a la educación escolar, la estrategia más común para los muchachos era la de negociar una vía intermedia para sí mismos en la cual hacían el trabajo escolar, pero no con tanta determinación como para llegar a llamar la atención de los otros por ser demasiado estudiosos. En el siguiente ejemplo, tomado de una entrevista grupal, Mustafá da una muestra de lo anterior:

Rob Pattman: *Sí, sí (...) entonces qué -¿qué contigo? ¿Qué dirías (...) que eres (...) que eres (...) popular o (...) o qué?*

Mustafá: *Yo estoy como en el medio.*

Rob Pattman: *Bueno (...) ¿Cómo logras estar en el medio?*

Mustafá: *No sabría.*

Rob Pattman: *¡Sí!*

Andy: *Ah, no sé, hum, juego fútbol.*

Rob Pattman: *Ajá.*

Andy: *Mucho (3) hum (1) me gusta divertirme (1) con mis amigos (2) y (1) y reírme y ya hum (2) simplemente dis- (1) frutar la escuela.*

Trabajando duro tanto para lograr la popularidad como para hacer las tareas.

Después, en la misma entrevista, Andy explica que él es el mejor del grupo de matemáticas y que generalmente es muy bueno para las tareas. Andy describe la forma en que ha aprendido a manejar las burlas que esto genera. No obstante, aunque él dice que ahora él se ríe de sí mismo cuando se burlan de él por estudiar demasiado, este es un punto de la entrevista en donde él se muestra más silencioso y tranquilo, como si este fuera un tema difícil y doloroso para él.

Rob Pattman: *(1) ¿Dirías que eres muy (1) bueno (1) en (1) el estudio en comparación con los otros muchachos?*

Andy: *Sí.*

Rob Pattman: *Ajá, sí.*

Andy: *Porque al igual que todos en mi curso (1) ellos piensan que yo estudio demasiado. (1)*

Rob Pattman: *¿De veras?*

Andy: *Sí (2) y ellos dicen que mi cerebro va a estallar. [risa]*

Rob Pattman: *Bien, cuando dices todo el mundo, te refieres a muchachos, a los otros muchachos y ya.*

Andy: *Exactamente, sí. Pero ellos están simplemente tomando el pelo (1), así que realmente no me molestan.*

Rob Pattman: *¿Ellos sólo están tomando el pelo?*

Andy: *Ajá.*

Rob Pattman: *Ajá. (4) ¿Entonces ellos como que se burlan un poco de eso?*

Andy: *Ajá, ellos se burlan de mí pero (1) eso realmente no me molesta (1) porque (1) porque antes me emputaba y ellos me decían que era una broma (...) entonces (...) ahora me he dado cuenta que cuando [risa] se burlan de mí yo sólo tengo que burlarme un poco de mí mismo.*

Rob Pattman: *Tú (1) tú te burlas (1) de ti mismo, ¿sí?*

Andy: *Ajá.*

Rob Pattman: *Bien.*

Andy: *Eso es realmente muy chistoso [voz baja]*

De acuerdo con lo anterior, Andy enfrenta dificultades en ser tal vez el único muchacho de su curso que tiene un muy buen rendimiento y que logra equilibrar esto con mantener una cierta popularidad, pues se involucra en actividades que son aceptadas como indiscutiblemente masculinas –reírse de sí mismo– y también juega fútbol. No obstante, Andy está claramente comprometido con trabajar duro en clase y mostrar que puede divertirse sin meterse en problemas.

Rob Pattman: *Tú dijiste (...) hum (2) que (1) hay muchos muchachos (1) que*

toman el pelo y se burlan y hum, que vinieron a la entrevista grupal. (1) Hum (1) eso significa que t- tratas de no hacer eso, que t-, porque eres

Andy: Yo, yo

Rob Pattman: ¿Porque eres estudioso?

Andy: Algunas veces yo me burlo en clase pero (...) no tan seguido.

Rob Pattman: Ajá.

Andy: Pero (...) por fuera del salón sí me burlo, soy diferente fuera de clase.

Rob Pattman: Ah, ¿eres diferente?

Andy: Sí. Creo que sí.

Rob Pattman: Bien. ¿Entonces cómo, cómo eres diferente?

Andy: No sé (...) me burlo (1) yo, (...) de cierta forma soy igual en clase (...) No me voy a meter en problemas en clase, no me voy a meter en problemas fuera de un colegio, fuera de clase (1) y (1) yo sólo (...) me voy a burlar.

Rob Pattman: Ajá. Bien, algunas veces tú te burlas, entonces de qué, ¿de qué tipo de cosas?...

Andy: No sé, divertidas, sólo reír (1) bromeando (...) con (...) todo (1) como encontrar todo chistoso.

En nuestro estudio, como en otros, “burlarse” era primordial para ser aceptado como masculino (por ejemplo, Back, 1996; Kehily y Nayak, 1997; Mac an Ghail, 1994). No es de sorprender, por consiguiente, que los muchachos algunas veces puedan evitar ser aco-

sados si son capaces de “burlarse” de ellos mismos y aparentar que no les importa que se burlen de ellos. Para algunos de ellos ser capaz de usar esta estrategia parecía salvarlos del correlato negativo “rendir en la escuela” – “ser muy impopular entre los compañeros”. El relato de Andy demuestra bien que la popularidad es algo que requiere esfuerzo y que ser bueno en el trabajo



“Autorretrato”, Alberto Durero, 1500, Munich

escolar es algo que los otros muchachos toleran sólo si existen factores atenuantes como un buen desempeño deportivo y la capacidad de reírse de sí mismo y de aceptar que los otros se rían de uno.

Tal como el ejemplo de Andy lo demuestra, los chicos pueden reír sin piedad de aquellos que tienen un

buen rendimiento cuando cometen un error en clase.

Andy: Porque cuando hago algo mal la gente se ríe mucho de mí.

Rob Pattman: Ah, ¿de veras?

Andy: Sí, porque (1) y como cuando Nicola hace algo mal porque nosotros somos muy pilos [Rob Pattman: Ajá] y es muy raro que hagamos algo mal, así que ellos dicen, “no puedo creerlo el genio lo hizo mal”. [con excitación]

Rob Pattman: Ajá (...) entonces eso es realmente.

Andy: Y si alguien lo hace bien y ellos van “ah, mira, ah él es mejor que tú ah yo soy mejor que tú” [Rob Pattman: risa] (1) entonces es muy, muy chistoso [Rob Pattman: Ajá] si tú haces algo mal [Rob Pattman: ¿Sí? Ajá] especialmente si [inaudible] hace algo mal.

Rob Pattman: Bien (1) tú (...) quiero decir tú hablaste de los muchachos que son populares por jugar fútbol, ¿pero me pregunto (...) si tú te vuelves popular por ser inteligente y ayudar a los muchachos que cometen errores?

Andy: No tanto como jugando fútbol o tomando el pelo.

Rob Pattman: Bueno (3) pero ayudar a las personas (...) ¿eso te hace muy popular?

Andy: ¡No!

Siendo compensado por ser considerado demasiado estudioso.

Una de las ventajas de ver a los muchachos a menudo en tres situa-



ciones de entrevista (una en grupo y dos individuales) es que nos hicimos una buena idea de la forma en que los chicos trabajaban en sus narrativas en contextos diferentes y, por consiguiente, de la manera en que se posicionaban como masculinos y en relación con la educación escolar. Esto fue invaluable para mostrar vívidamente con lo que los chicos tienen que luchar para poder mantener la construcción de sí mismos tanto como chicos populares como

Rob Pattman: *¿Te dicen groserías a causa de eso?* [inaudible]

Bob: *Es como, como –porque en mi como en las clases algunas veces no [inaudible] simplemente me gusta no hacer nada y hum las únicas groserías son como para la gente que siempre se sienta al frente, como esos dos niños – ellos siempre se sientan al frente. Ellos siempre hacen los trabajos no importa [Rob Pattman: Hum] y cuando alguien les dice una grosería a ellos sim-*

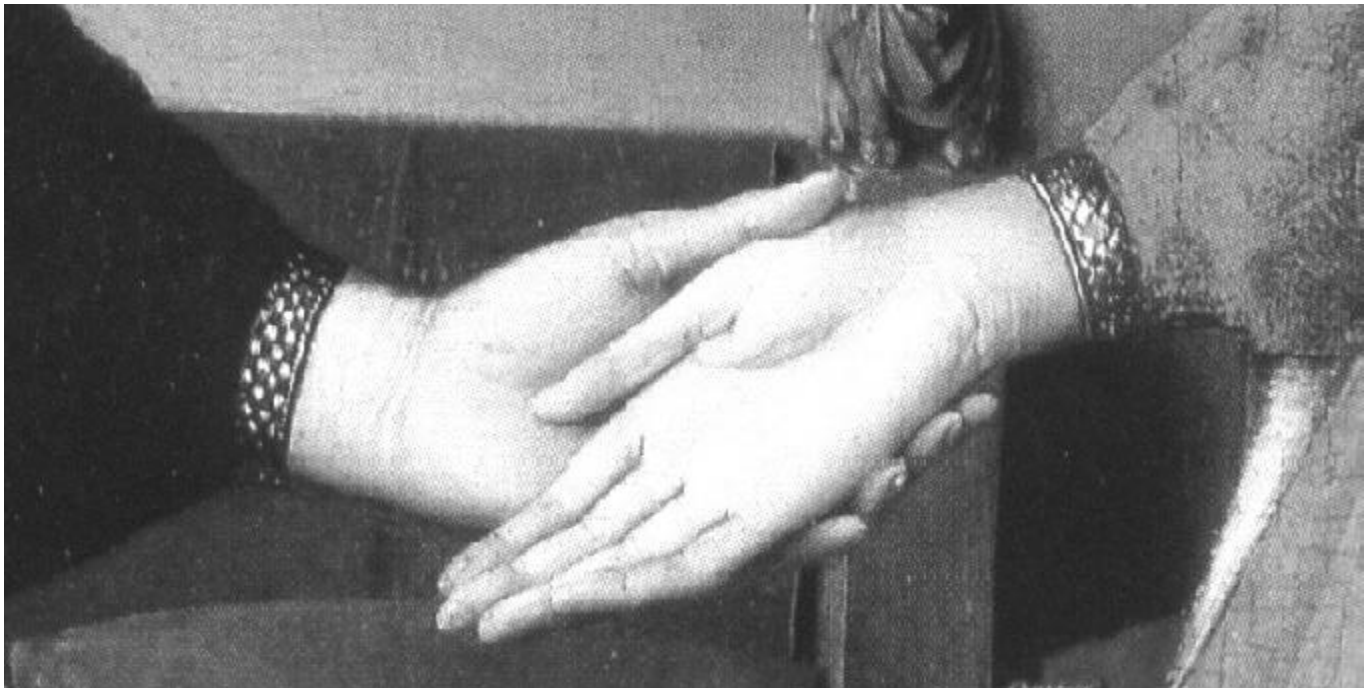
Bob: *No, no realmente...*

Rob Pattman: *Porque algunos dijeron en la entrevista en grupo que a ti, que a ti te decían algunas groserías.*

Bob: *No, están bromeando solamente y algunos de nosotros, queríamos bromear en esa entrevista.*

Rob Pattman: *Ah, ¿ustedes estaban bromeando?*

Bob: *Algunas...sí algunas partes.*



“El matrimonio Arnolfini” (detalle), Jan van Eyck, 1434, Londres, National Gallery

inteligentes, tal como lo muestra el siguiente ejemplo:

Rob Pattman: *Es, también me dijeron hum que tú eres muy listo en, clase y en una entrevista grupal.*

Bob: *Ajá.*

Rob Pattman: *Y, ¿tú –lo haces bien, te va muy bien en las tareas, o no?*

Bob: *Ajá. [Rob Pattman: Bien.]*

*plemente les importa un culo...ellos sólo dejan que los pisoteen.*

Rob Pattman: *Ajá, entonces tú no, ¿tú no te sientas al frente...en clase?*

Bob: *No, yo me siento con mis amigos [Rob Pattman: Ajá] y me gusta mamar gallo y así.*

Rob Pattman: *Bueno. Entonces la gente, la gente no te dice groserías... ¿por ser pilo?*

Rob Pattman: *... ¿hiciste eso? Entonces era una broma o cuando, cuando la gente dijo que a ti te decían nerdo algunas veces [Bob: hum], era una broma cuando la gente dijo que te decían nerdo por sacar.*

Bob: *No sé.*

Rob Pattman: *Buenas notas, ¿pero eso pasa?*

Bob: *Algunas, algunas veces como con las personas envidiosas y así porque hum*

si ellos me dicen nerdo [inaudible] son güevones y cosas así.

Rob Pattman: Bien. ¿Tú piensas, tú piensas que ellos entonces sienten envidia de ti, algunas personas?

Bob: No sé, no sé, porque, porque hum a ellos probablemente no les va a ir bien cuando salgan de la escuela y no quieren hacer nada.

Es de notar que Bob dice una palabrota en el momento exacto en que le preguntan si le dicen groserías por ser listo. Esto puede considerarse como una prueba –según la noción de Judith Butler (1997) de género como algo “preformativo” y que por tanto se produce a través de la representación– de que Bob no es alguien que simplemente cumple con el trabajo escolar sin responder nunca cuando le dicen una palabrota. El relato de Bob nos da alguna idea de cuán incómodo es ser construido como un “nerdo” y de cuánto esfuerzo deben hacer los muchachos que rinden en la escuela y que quieren construirse fuera de esa definición.

En la entrevista grupal que presidió la individual los amigos de Bob dijeron que a él “le dicen groserías” por ser “muy pilo”. La ansiedad que esto genera significa que Bob (en el extracto anterior) parte de una “posición potencialmente problematizada de sujeto”. Para recuperarse de esa posición, durante el corto intercambio con el entrevistador, Bob produce seis refutaciones diferentes para la noción de que le dicen groserías. Él afirma que:

1. Algunas veces él no trabaja.
2. Los únicos a los que les dicen groserías son dos chicos

que se sientan al frente y trabajan.

3. Él no se sienta al frente sino con sus amigos.
4. A él le gusta bromear con sus amigos y algunos de ellos han estado bromeando en la entrevista.
5. Él no sabe si le dicen o no “nerdo” por tener buenas notas.
6. Algunas personas sienten envidia de él y son estúpidos porque no les irá bien cuando terminen la escuela.

### **¿Masculinidad popular lograda por medio del dominio intelectual?**

Existen otras formas en las que los muchachos pueden ser capaces de mantener construcciones de sí mismos como chicos populares, y a la vez rendir académicamente. En una investigación en las escuelas de Oslo, Harriet Bjerrum Nielsen, Kari Vik y Mónica Rudberg identificaron un grupo de muchachos entre los 18 y 19 años de edad quienes se auto-denominaban “*The Clan*” y dominaban en su curso a través de su intelectualidad artística (Rudberg, 1999). Estos chicos bien podrían compartir algunas características con aquellos de Midlands, que Mac an Ghail (1994) tipificó como “*The Real Englishmen*” y quienes querían rendir en la escuela sin esforzarse, pero que se consideraban como una elite intelectual masculina. Esto también se ajusta a lo que Redman y Mac an Ghail (1997) describieron como la estrategia individual de dominar por ser un intelectual

“musculoso”. En nuestro estudio ninguno de los muchachos habló de lograr popularidad o hegemonía a través del dominio intelectual. Sin embargo, unos pocos mencionaron una estrategia intelectual de cierta forma diferente. Ellos afirmaban que se las arreglaban para no ser impopulares, pues disfrutaban explicarles a los otros muchachos lo que no entendían.

### **Conclusiones**

Las sanciones contra los muchachos que estudian mucho en la escuela incluyen burlas y ostracismo. No obstante, muchos de los muchachos con los que hablamos querían ser capaces de tener buenas notas en la escuela. Por consiguiente, sólo unos pocos estaban completamente felices de comportarse de las formas establecidas para lograr una masculinidad popular: bromear en el salón de clase, enfrentarse a la autoridad de los profesores y hacer muy pocas tareas. Muchos chicos estaban luchando por negociar la narrativa canónica que opone la masculinidad popular-hegemónica con ser visto estudiando duro. La mayoría de muchachos encontraba formas de posicionarse “en el medio” en términos de popularidad y negociaban formas en las que pudieran seguir con el desempeño escolar sin ser construidos como impopulares. Una estrategia importante para estos muchachos era ser capaces de hacer reír a otros chicos y de reír de sí mismos, mostrar que algunas veces ellos no estaban comprometidos con el trabajo escolar, o resistirse a la autoridad, por ejemplo, escapándose de clase. Algunos parecían usar la estrategia identificada por Mac an Ghail (1994) de rendir sin ser visto esforzándose en

la escuela. Es claro entonces que las posiciones de sujeto disponibles para los muchachos los limita de muchas formas, pero que ellos negocian estas restricciones de forma particular para cada uno. La complejidad de las negociaciones que los muchachos realizan para poder ser capaces de sobrevivir en la escuela, demuestra la complejidad de las formas en que las subjetividades son vividas en las prácticas diarias.

## Cita

- 1 Algunos términos usados por los y las jóvenes en las entrevistas son muy coloquiales y no tienen un equivalente directo en español. Si embargo, para agilizar la lectura de las entrevistas, me tomé la libertad de adecuar dichos términos a los usados comúnmente por jóvenes de edades semejantes en Bogotá, asumiendo el riesgo de que no sean totalmente comprensibles para lectores de otras ciudades o países. Se entenderá que adecuar dichos términos a un lenguaje común a todos los jóvenes de habla hispana es una labor titánica, si no imposible. (N. de la T.).

## Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1971) 'Ideology and Ideological State Apparatuses: Notes Toward an Investigation.' Translated by Ben Brewster. In Althusser, L. *Lenin and Philosophy and Other Essays*, 121-73. London: New Left Books.
- ARNOT, MADELEINE; DAVID, MIRIAM and WEINER, GABY (1999) *Closing the Gender Gap? Postwar education and social change*. Cambridge: Polity.
- BACK, LES (1996) *New Ethnicities and Urban Culture*. London: UCL Press.
- BAMBERG, M (1997) 'Positioning between structure and performance.' *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- BLACKMAN, L. and WALKERDINE, V. (2001) *Mass Hysteria*. London: Palgrave.
- BRAH, A. (1999) 'The scent of memory: 'Strangers', 'Our own' and 'Others''. *Feminist Review*, 60, 4-25.
- BILLIG, M. (1999) *Freudian Repression: Conversation Creating the Unconscious*. London: Sage.
- BLEACH, KEVAN (ed.) (1999) *Raising Boys' Achievement in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- BRUNER, JEROME (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUTLER, J (1997) Gender as performance: an interview with Judith Butler for *Radical Philosophy*, by OSBORNE, P. and SEGAL, L. in K. WOODWARD (ed.) *Identity and Difference*. Milton Keynes: Open University Press.
- COHEN, M. (1998) In D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY and J. MAW (eds.) *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.
- CONNELL, ROBERT (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- DAVIES, B. and HARRÉ, R. (1990). 'Positioning: The Discursive Production of Selves.' *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63. Reprinted with modifications as Ch. 3 in Harré, R. and Langenhove, L. Van (eds), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden.
- EPSTEIN, DEBBIE (1997) 'Boyz' own stories: Masculinities and sexualities in schools.' *Gender and Education*, 9(1), pp. 105-115.
- EPSTEIN, DEBBIE, ELWOOD, JEANETTE; HEY, VALERIE and MAW, JANET (eds) *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.
- FROSH, S. (2001) 'The things that can't be said: Psychoanalysis and the limits of language.' *International Journal of Critical Psychology*, 1, 39-57.
- HOLLWAY, W. and JEFFERSON, T. (2000) *Doing Qualitative Research Differently*. London: Sage.
- HUBBARD, G., BACKETT-MILBURN, K. and KEMMER, D. (2001) Working with emotion: issues for the researcher in fieldwork and teamwork. *International Journal of Social Research methodology*, 4(2), 119-137.
- JOFFE, H. (1997) *Risk and 'the Other'*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JORDAN, ELLEN (1995) 'Fighting boys and fantasy play: The construction of masculinity in the early years of school.' *Gender and Education*, 7(1), pp. 69-85.
- KEHILY, MARY and NAYAK, ANOOP (1997) "'Lads and Laughter": humour and the production of heterosexual hierarchies.' *Gender and Education*, 9(1) pp. 69-88
- KERFOOT, DEBORAH and WHITEHEAD, STEPHEN (1998) 'Boys own' stuff: masculinity and the management of further education. *Sociological Review*, 46(3), pp. 436-457.
- MAC AN GHAILL, MAIRTIN (1988) *Young, Gifted and Black: Student teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- \_\_\_\_\_ (1994) *The Making of Men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- 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), pp. 239-263.
- MURPHY, J. and ELWOOD, J. (1998) In D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY and J. MAW (eds.) *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.
- NAYAK, ANOOP and KEHILY, MARY (1996) 'Playing it straight: masculinities, homophobias and schooling'. *Journal of Gender Studies*, 5(2), pp.
- NOBLE, COLIN and BRADFORD, WENDY (2000) *Getting It Right For Boys and Girls*. London: Routledge.
- REDMAN, P. and MAC AN GHAILL, M. (1997) 'Educating Peter: The making of a history man'. In L. STEINBERG, D. EPSTEIN and R. JOHNSON (eds) *Border Patrols: Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London: Cassell.

- REED, LYNNE RAPHAEL (1999) 'Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school.' *Gender and Education*, 11(1), pp. 93-110.
- RIESSMAN C. K. (2001) 'Analysis of personal narratives.' J.F. Gubrium and J.A. Holstein (eds) *Handbook of Interviewing*. London: Sage. [internet site <http://www.uel.ac.uk/cnr/forthcom.htm>]
- RUDBERG, MONICA (1999) Paper presented at the Royal Danish school, Copenhagen.
- SKELTON, CHRISTINE (1996) 'Learning to be "tough": The fostering of maleness in one primary school.' *Gender and Education*, 8(2), pp. 185-197.
- 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), pp. 95-109.
- WALKERDINE, VALERIE (1988) *The Mastery of Reason*. London: Routledge.
- (1997) *Daddy's Girl*. London: Macmillan.
- WETHERELL, M. (1998) Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse and Society*, 9, 387-412.
- WILLIS, PAUL (1990) *Common Culture*. Buckingham: Open University Press.
- WOODWARD, K. (ed.) (1997) *Identity and Difference*. Milton Keynes: Open University Press.



S.M.D.