

Experiencias masculinas en escenarios escolares

Consecuencias de la desindustrialización

Mozart Mestey Dávila

RESUMEN

El manuscrito examina el proceso de desindustrialización en Puerto Rico y las nuevas formas de los hombres jóvenes de experimentar lo masculino. En particular, reflexiona cómo las transformaciones económicas iniciadas en la década de 1970 que, en efecto, han influido en la escuela, inciden en las experiencias masculinas de los escolares. La reflexión plantea que lo masculino no es propio del hombre. Se sostiene que la persona tiene diversas experiencias de género, por lo cual no puede abordarse una identidad fija de género. En este sentido, el manuscrito sugiere que la escuela, en tanto institución, tiene que darse por enterada y abandonar sus estrechos vínculos con las políticas económicas.

Descriptor: género; masculinidades; escolarización; desindustrialización

ABSTRACT

The paper reviews the process of deindustrialization in Puerto Rico and the new forms of young men experiencing the masculine. In particular, it analyzes how the economic transformations initiated in the 1970s which, in effect, have influenced school, impact on the male experience of students. It is argued that men do not own masculinity exclusively. It sustains that the person has different experiences of gender, and thus must not be addressed in a fixed gender identity. In this sense the paper suggests that school, as an institution, must become aware and abandon its closed ties with economic policies.

Keywords: gender; masculinities; schooling; deindustrialization

Introducción

Este trabajo,* que suscribe los estudios de las masculinidades, es una reflexión inicial de la relación que el proceso de desindustrialización tiene con las maneras en que, en la contemporaneidad, particularmente los hombres jóvenes escolares experimentan lo masculino. La reflexión consiste de un repaso del entramado que, con las transformaciones económicas y sociales suscitadas a partir de la década de 1970, emergieron en el contexto escolar y la relación que tienen con las maneras en que los hombres jóvenes se apropian de, o resisten, los discursos que prescriben qué es el hombre y lo masculino.

El fenómeno de la desindustrialización tuvo efectos en términos políticos, sociales y culturales. La ideología patriarcal heterosexista de las sociedades modernas europeas en las cuales emergió el capitalismo durante los siglos diecisiete y dieciocho fue responsable de un vínculo particular del hombre y la masculinidad con la actividad económica industrial. El axioma consistió en que, para ser hombre, era necesario una experiencia laboral particular y, concomitantemente, para llevar a cabo determinadas tareas laborales, era requisito ser hombre. Existió, pues, un vínculo entre la manera de concebir lo masculino, el deslinde de lo público y lo privado y la exigencia continua para que los hombres se insertaran en el mundo laboral (González Armenteros, 2003, pp. 43-44 y 45).¹

En la década de 1970, fue notable que los países con relaciones capitalistas en su fase avanzada, aquellos que germinaron el capitalismo y que propulsaron una economía mundial basada en actividades industriales, confrontaron problemas con este modo de actividad económica: el costo operacional es elevado y los niveles de ganancia están por debajo de lo deseado. Para lidiar con las exigencias de la máxima del capitalismo —incrementos periódicos en la tasa de ganancia— se tomaron medidas correctivas. Una de las más escandalosas fue la reducción de la mano de obra y la sustitución de ésta por nuevas tecnologías. Así, las tasas que registran los niveles de ocupación laboral muestran que hoy día hay una merma en comparación con periodos anteriores. Es más notorio el desempleo, el subempleo, la reducción de la participación laboral de los hombres y un deterioro generalizado de las condiciones de existencia.²

Cabe preguntarse las consecuencias en la escuela para los alumnos, particularmente los hombres: si es adecuado pensar las categorías de género convencionales o qué categorías sociales, acaso, son más apropiadas para dar cuenta de lo que el género ha intentado. Para atender

estas inquietudes, coloco la relación que, a mi manera de ver, existe entre el proceso de la desindustrialización estructural y las formas de hacerse hombre por los jóvenes. Por lo cual, es necesario formular otras preguntas: ¿cómo se sostiene el vínculo entre la escolarización y el mundo laboral? Es decir, cuando es evidente el desgaje de la educación como garantía de la obtención de un buen trabajo (de un trabajo, inclusive), ¿es adecuado supeditar la escolarización a las actividades económicas y a las urgencias de las políticas económicas?; ¿en qué posición queda la escuela en tanto uno de sus objetivos principales no se logra (i.e., preparar al estudiantado para su posterior inserción en el mercado laboral)?³; ¿por qué la escuela insiste en relacionar el logro institucional y estudiantil con la inserción al mundo laboral? De otro lado, ¿qué hacen los estudiantes varones que pertenecen a las generaciones de la desindustrialización?; ¿qué discurso resaltan para elaborar la subjetividad de género?; ¿cuáles son las transacciones que hacen con el “consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas” (Bourdieu, 2000, p. 49) vinculadas a lo masculino?

No todas las interrogantes anteriores pueden ser atendidas aquí. El propósito de este artículo, sin embargo, es asomar unas líneas teóricas para dar pistas, a alguna potencial aporía, sobre las relaciones de la economía, la educación y la masculinidad.

Género

Continuar usando la categoría de “identidad de género” significa ocluir la reflexión y la crítica que múltiples autores han hecho de la misma. Las políticas de identidad provienen de los proyectos políticos de la democracia moderna. En el siglo dieciocho, en la revolución francesa, se consignó el lema de *liberté, égalité et fraternité*. El advenimiento del estado-nación soberano, la estabilización del proyecto de la democracia, el desarrollo del sistema jurídico y de derecho y la constitución del sujeto moderno articularon, de modo alguno, el rito de esta revuelta. El pensamiento moderno, tan dependiente de la certeza y la discreción,⁴ pretende a la persona humana como una unidad sólida, fija, centrada, homogénea, estable. Los saberes modernos proponen que la persona humana es una entidad que no se diferencia a su interior: indivisible, irreducible e infalible que, además, cuenta con una subjetividad soberana consistentemente articulada.

La propuesta del sujeto moderno establece que la persona humana es “yo”, por oposición a “otro”. Esta lógica está asociada con “la tendencia, generalizada en la modernidad, a considerar las categorías como

excluyentes, opuestas, máquinas binarias” (Vale Nieves, 2003, p. 29);⁵ esto es, las categorías se construyen a partir de relaciones de inclusión y de relaciones de exclusión. Así, el “yo” se constituye únicamente en función de la relación de producción de límites que establece con su antinomia. Al decir de Judith Butler, la identidad del “yo” se establece a partir de la repetición de un “yo” propuesto. Butler señala que “es claro que cualquier consolidación de la identidad requiere algún conjunto de diferenciaciones y exclusiones” (1991, p.19). De esta manera, en la constitución del “yo” se crean dominios de exclusión que son tratados, igualmente, como categorías discretas y homogéneas. Es por esto mismo que Butler argumenta que las categorías de identidad “tienden a ser instrumentos de regímenes de regulación” (1991, p. 13).

Con el establecimiento de las identidades sucede una relación de dominio/subordinación de las categorías contrapuestas. En la categoría de sexo, por ejemplo, el binomio está constituido hombre/mujer. La categoría hombre es ordinal, y para sí recoge las propiedades socialmente meritorias; en cambio constituye una antinomia subordinada —la categoría mujer— con las propiedades socialmente descalificadas.⁶ Lo mismo ocurre con las categorías de género (masculino/femenino) y las de deseo (heterosexual/homosexual).⁷ En estas tres relaciones, cada categoría ordinal tiene la potestad de otorgar sentido. Y el sentido que culturalmente se otorga a las cosas, a pesar de su carácter de inventado, por repetirse tanto se hacen y piensan naturales.

Las categorías de género, a pesar de su carácter de inventadas, continúan operando en el sentido de que el modo de concebirlas está, al decir de Pierre Bourdieu,⁸ “duramente inscritas en los cuerpos” (2000, p. 51), ya que, como él mismo señala, el dominado adhiere al dominador como instrumento de conocimiento. La imposibilidad de deshacernos de la categoría de género corresponde, según plantea Judith Butler, a que somos *engendered subjects*, en el sentido de que, al nacer, el sujeto es nombrado al interior de un género.⁹ En otras palabras, a la persona humana no le sobreviene el género; se trata, en cambio, de un proceso de “producción simultánea de sujeto y género”.

Los debates más recientes apuntan que el género es una construcción social. La categoría está supeditada a la distinción cultural de los cuerpos de la especie humana. Socialmente, hemos accedido a conceder la existencia de sólo dos sexos: hombre o mujer. Esta distinción, que al decir de Pierre Bourdieu, “registra y ratifica simbólicamente algunas propiedades naturales indiscutibles” (2000, p. 26),¹⁰ también comunica que los sexos están socialmente contruidos: tenemos

expectativas sociales y culturales diferenciadas para los hombres y las mujeres. Michael Kaufman plantea el concepto de “gender work” para explicar “los procesos y prácticas mediante las cuales la sociedad crea y recrea en forma permanente los géneros y las relaciones entre éstos”. Kaufman afirma que no se trata de un proceso lineal: “el género no es algo estático en lo cual nos convertimos, sino una forma de interacción permanente con las estructuras del mundo que nos rodea” (1997, pp. 64, 69 y 70).

Vale detenerse en esta última precisión de Kaufman para aclarar por qué propongo hablar de “experiencias masculinas” o “experiencias de lo masculino”. En las sociedades occidentales, las proposiciones sociales, culturales y políticas reconocen y validan dos modalidades de género: masculino y femenino. La sociedad hace del recién nacido varón lo que entiende por *varón* (Marqués, 1997, p. 18) y del recién nacido mujer lo que entiende por *mujer*. No obstante, a pesar de las expectativas de comportamiento para los sexos, las personas humanas no poseen una identidad fija, estática, irreductible. Sostengo que la experiencia es la significación que le otorga la persona humana a lo que vive, a la forma que se relaciona con su entorno y como entiende esa relación y el modo en que interioriza las ideologías y prácticas dominantes al interior de su grupo social.

Las personas humanas “estamos en perpetuo proceso de transformación, tramitando continuamente, de modos conscientes e inconscientes, los requerimientos sociales a los que somos compelidas y a la vez resistiéndolos” (Vale Nieves, 2003, p. 28). Jugamos con una red de discursos, lo cual permite abrir espacios alternativos (Martino, 1995, p. 206) y transgredir los preceptos sociales para así *performar*, no lo que “somos”, sino a partir de nuestras cotidianidades en relación con el entorno. Por lo cual, no es adecuado suponer que existe el “género masculino” ni el “género femenino”, puesto que, hombres y mujeres desbordan la categoría de género. Las experiencias masculinas las pueden tener cualquier persona humana que adhiera a las prácticas socialmente masculinas y las experiencias de lo masculino son muchas y muy diferentes.

Las experiencias de los transgéneros y transexuales son un buen ejemplo para subrayar lo anterior. Transgéneros y transexuales tienen experiencias masculinas y femeninas, tanto en el plano psíquico, como en el encuentro con los coterráneos y las instituciones. Para ser más concreto, una transexual puede tener certeza de ser mujer y propiamente deviene lo que socialmente se entiende por mujer, pero, aun

así, socialmente habrá quien la interpele como hombre. De manera similar, aunque con una opacidad más intensa, las demás personas humanas, consciente e inconscientemente, tenemos experiencias de género fluidas.

Desindustrialización

La década de 1970 es señalada por las transformaciones puntuales que en las actividades económicas (i.e., industrialización, tecnología) sucedieron (Muñiz Varela, 1986; Harvey, 1998). Para algunos historiadores, en 1973 ocurrió la primera recesión de la posguerra, la cual afectó a múltiples países y alteró el régimen de acumulación de capital que, desde 1945, había dominado. David Harvey, recurriendo a la escuela de la regulación, resume lo que es un régimen de acumulación:

Un régimen de acumulación describe la estabilización en un largo período de la asignación del producto neto entre el consumo y la acumulación; implica cierta correspondencia entre la transformación de las condiciones de producción y las condiciones de reproducción de los asalariados (1998, p. 143).

Harvey añade que un régimen de acumulación determinado existe “en la medida en que ‘su esquema de reproducción sea coherente’” (1998, pp. 143-144).

El modo de regulación social y político prevaleciente en las sociedades de relaciones capitalistas en su fase avanzada en el período de 1945 a 1973 es el fordista-keynesiano el cual se caracteriza por los aspectos siguientes: la producción en masa de bienes homogéneos, una tarea por obrero, alto grado de especialización de la tarea, división especial del trabajo. El modo de regulación fordista constituyó, además, una “vida total”, fue un nuevo sistema de reproducción de la fuerza laboral, que provocó un nuevo tipo de sociedad racionalizada, moderna, populista y democrática (Harvey, 1998, pp.148-149).

El momento de incoherencia de este régimen de acumulación provocó su fragmentación y la emergencia de un régimen “flexible”. El período se caracterizó por ser uno “de cambios rápidos, de flujos e incertidumbre”, en el cual predominó: un incremento de la deuda pública, un aumento del capital ficticio, una disminución en la fuerza laboral, un aumento del desempleo, un incremento en la sustitución de los humanos por máquinas, un aumento en la diferencia de los ingresos, una participación más significativa del estado en la política fiscal y monetaria, la retracción del estado de su modalidad benefactor, mayor

vulnerabilidad del estado, una agudización de la crisis fiscal y de las finanzas en el ámbito internacional y mayor flexibilización del trabajo. Esto último implicó un aumento en: los trabajos temporeros y a tarea parcial, la participación laboral de las mujeres, el trabajo a domicilio y en *sweat shops*, la entrada del capitalismo a nuevos mercados geográficos para ofrecer el exceso de útiles a nuevos consumidores y el trabajo en el sector de servicios y en la oferta de servicios. Asimismo, la flexibilización redujo los sueldos y el poder organizacional de los obreros (Harvey, 1998, pp.141-222; Muñiz Varela, 1986).

Las implicaciones que tuvo esta recomposición del capital en el paradigma del trabajo es motivo de reflexión para el sociólogo Zygmunt Bauman. Este autor señala que, a pesar de que los empresarios ya no necesitaron de la mano de obra para producir, puesto que la “salud económica” de las empresas se logra mediante la reducción de personal y de puestos de trabajo (*down-sizing*) y la sustitución de los obreros por la tecnología, aun así el estado y las instituciones sociales insistieron en la “ética del trabajo” (Bauman, 1999). Todavía se acuña la consigna de la necesidad del trabajo para adecentar a las poblaciones y aumentar las posibilidades de inserción en los espacios sociales legitimados y el cumplimiento de las normas patriarcales.

Luisa Hernández Angueira examinó cómo, en la década de 1990, bajo la administración de Bill Clinton como presidente de Estados Unidos de América, se articularon nuevos discursos para promover que los pobres trabajen. La autora afirma que se enfatizó “una valoración del trabajo que posee ahora la virtud de suprimir la pobreza y la miseria” (Hernández Angueira, 2001). Estos discursos, evidentemente, manifiestan la violencia que los constituye mediante la pretensión de moralizar a las poblaciones que no trabajan porque se insiste, en lo que Bauman conceptualiza como “pánico moral” (1999, pp. 109-110), que los pobres están en condiciones de pobreza porque carecen de valores, son débiles, no resisten exigencias y son inconstantes (Pye, 1996, pp. 135-137).

Mercado laboral y Puerto Rico

Las transformaciones estructurales de la década de 1970 provocaron en Puerto Rico el mayor deterioro económico desde la depresión de la década de 1930. El modelo de industrialización de Puerto Rico, iniciado con el proyecto Operación Manos a la Obras en 1947, que consistió en la “industrialización por invitación”, se afectó tanto por el alza

de los precios del petróleo como por aspectos del modelo desarrollado en el país.

Jaime L. Dietz apunta los desperfectos principales de este modelo económico. En primer lugar, destaca “la falta de fe en la capacidad de su propio pueblo para iniciar, continuar y controlar un proceso de desarrollo económico y social dirigido por puertorriqueños”, lo cual ha traído como consecuencia “la sumisión” a la inversión externa. Otra deficiencia del modelo es que no permite mantener en el país las ganancias producidas. Además, identifica como escollos los siguientes aspectos: exceso de consumo, aumento del endeudamiento, tasa de ahorro en negativo, salario promedio bajo, alta tasa de explotación o “sobretrabajo”, exención federal de las ganancias repatriadas. Dietz menciona, también, como equívocos del modelo la expulsión hacia Estados Unidos de miembros potenciales de la fuerza trabajadora y un mayor crecimiento de los empleos en los sectores de servicio y comercio, los cuales están peor remunerados que los empleos en la manufactura (1989, pp. 330-343).¹¹

Linda McDowell, que ha estudiado los mercados laborales de otras localidades urbanas, opina que las reestructuraciones han tenido como consecuencia “la diversidad de la población económicamente activa, en términos de su composición social y el patrón de participación en el empleo”. Son más los miembros de grupos poblacionales como “las mujeres, grupos minoritarios, estudiantes y niños de edad escolar participando en trabajos asalariados” mal pagados y temporeros. McDowell menciona que no es exacto hablar de que la fuerza laboral consiste de hombres ni de trabajos regulares. Añade la autora que ha incrementado el número de personas con varios trabajos y de tenedores dependiendo de varios ingresos. Consecuentemente, el dominio de los hombres en el mercado laboral “ha sido desafiado”, tanto por el declinar del sector manufacturero como con el incremento de las calificaciones académicas y profesionales de las mujeres (2003, pp. 828-830).

La situación de los hombres es más agobiante si se considera que tienden a permanecer menos tiempo en, o a dedicar menos tiempo a, asuntos académicos de la escuela (Martínez Ramos *et al.*, 2007), además que las oportunidades que tienen para conseguir un empleo, digámoslo así, los ubica en el ámbito del desempleo o la informalidad. Evidentemente, son más los sectores poblacionales que no participan de las actividades económicas que el estado y el capital respaldan. De modo tal que, para la supervivencia, estas poblaciones son empujadas

hacia la “fábrica difusa” por vía de una de tres variantes: la primera, a partir de la expulsión de las actividades de la economía formal; la segunda, desde el interior mismo del mundo asalariado, y la tercera, por quienes no han tenido una experiencia de trabajo asalariado en la economía formal. Aquellos que deciden entrar por su cuenta lo hacen emplazando la ética del trabajo o por experiencias degradantes, resistencia a la monotonía y la repetición del trabajo, rechazo al régimen salarial y al trabajo como control y por sociabilidad (Ortiz Negrón, 1999, pp. 9, 40, 59, 73, 76-113, 115, 116 y 118).

En consideración de Ulrich Beck, el desempleo en masa y el achicamiento de las capacidades del mercado laboral “conserva y reestabiliza los roles y las responsabilidades tradicionales de hombres y mujeres”. Este autor señala que, con el desarrollo de la sociedad industrial, tras la finalización de la segunda guerra mundial, la mujer se liberó de los roles tradicionales e iba en dirección hacia la individualización. Afirma, además, que la nueva vida independiente que permitía la sociedad industrial coincidía con el rol que ha sido asignado tradicionalmente a los hombres, en el sentido de que históricamente desconocen del apoyo de las esposas y la “libertad’ de trabajar para vivir la toman por dado”. Por el contrario, “la disolución” de la sociedad industrial supone la dependencia, nuevamente, de las mujeres en sus esposos y que los hombres asuman el rol de proveedor (1992, pp. 104, 112 y 120).¹²

Escuela, escolarización y resistencias

En *La dominación masculina*, Pierre Bourdieu hace varias menciones sobre el vínculo del sistema escolar y las relaciones diferenciadas entre los sexos y géneros. En la sección que desarrolla para realizar “la historia de la (re)creación continuada de las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina que se está realizando continuamente...” indica que hay que seguir la pista “de los agentes y de las instituciones que concurren permanentemente a asegurar esas permanencias”. Añade que, al menos hasta una época reciente, la escuela, aun liberada del poder de la iglesia, “transmite los presupuestos de la representación patriarcal” que descansan en los binomios hombre/mujer y adulto/niño (2000, pp. 104-110). La escuela, afirma Bourdieu, contribuye a reproducir las diferencias entre las categorías sociales y entre los sexos.

Con respecto a esto último, Bourdieu agrega que, como corolario de las expectativas colectivas diferenciadas de los menores según

el sexo “en situación escolar los chicos son objeto de un trato privilegiado” (2000, p. 75). No obstante, para Josep Vincent Marqués el proceso por el cual el varón pretende seguir el “modelo-imagen” va más allá de lo que se dice en la escuela (Marqués, 1997, p. 25). Afirma Ellen Jordan que la “identidad de género” se adopta antes de llegar a la escuela, en escenarios privados, pero los docentes imponen comportamientos sexuales, asegurando que adquieran el significado que los adultos confieren a los géneros. Jordan menciona además que “las presiones para adecuarse al género son más fuertes sobre los niños que sobre las niñas” (s.d.).

Concuerdo con Marqués cuando afirma que hay un discurso megalómano¹³ que tiene grandes expectativas en los hombres y recurre a devaluar a las mujeres. Aun así, me pregunto si esto no es una suerte de cinturón que se mantiene para construir el sujeto centrado adscrito a la categoría hombre procurando de esta manera la mismidad entre los que adhieren a este género.

La escuela es una institución de socialización en la cual se reproducen preceptos y comunican proscripciones sociales; es un recurso “para mantener la sociedad existente” (Martínez, 2003, p. 287). La escuela cuenta con un currículo que, al ser una producción social que representa las relaciones sociales de poder, reproduce las estratificaciones sociales y sirve para moldear a los estudiantes. Como parte de los estudios de género, se han identificado seis manifestaciones sexista en los escenarios escolares que propenden a que se piense al sujeto humano de unas maneras determinadas: estereotipación, segregación, omisión, irrealidad, prejuicio lingüístico y selectividad (Martínez, 2003). Con tales manifestaciones sexistas, se reflejan las experiencias, historias, perspectivas y personalidades de un sector poblacional particular. Dado el vínculo entre el sistema patriarcal, el sistema capitalista, el pensamiento moderno del sujeto centrado y la construcción social de los sexos y géneros, resulta en una perogrullada decir que el sector representado es el de los hombres. El discurso megalómano posiciona al sujeto varón de manera uniforme en el espacio central y fundamental de la sociedad.

Es preciso insistir en el aspecto del carácter de unidad y discreción puesto en la categoría de hombre y comparar esta construcción con la “realidad” social. Notamos que la “realidad” desborda esos contenedores. Hay hombres que carecen de los atributos del sujeto varón. Por eso, Kaufman pone su atención en “las experiencias contradictorias de poder entre los hombres” (Kaufman, 1997). A pesar de los ideales de

género, que para este autor radican tanto en instituciones y estructuras abstractas y en “las formas de interiorizar, individualizar, encarnar y reproducir estas instituciones, estructuras y conceptualizaciones del poder masculino”, hay experiencias conflictivas con esa representación cuando las mismas son interceptadas por otras “identidades” y experiencias como la raza, la clase, la etnia o la orientación sexual. Por ejemplo, los hombres de la clase trabajadora en el período de la postindustrialización son comunicados de un mensaje sobre lo qué es ser hombre y cómo se hace hombre el cual pertenece a un período histórico anterior, cuyos aspectos socioeconómicos son distintos.

En Puerto Rico, para poner en marcha el programa de industrialización, se privilegió a los hombres como la mano obrera. El Partido Popular Democrático fomentó la marginación de las mujeres de las industrias capitalistas argumentando que procuraba mantener la institución de la familia y evitar una crisis en la misma.¹⁴ De este modo, fue elaborándose una representación del hombre vinculado a la manufactura.¹⁵ En su estudio de la economía de Puerto Rico, James L. Dietz comenta que el aumento en la tasa de empleo y el descenso en la tasa de desempleo ocurridos en la década de 1980 no se deben al crecimiento en el sector manufacturero, “que [fue] el enfoque de toda la propaganda del gobierno en sus esfuerzos por fomentar el desarrollo económico” (Dietz, 1989, p. 336), sino resultaron de los sectores de servicio y comercio. El enfoque del gobierno por medio del sistema escolar ha sido, durante mucho tiempo, preparar a los sectores poblacionales de ingresos medios y bajos para que se inserten en el sector que resalta el modelo económico usado en el país desde finales de la década de 1940. En efecto, se crearon programas y escuelas vocacionales. Además, en la segunda mitad del siglo veinte emergieron múltiples programas académicos, colegios regionales de la universidad del estado y politécnicos privados que, a juzgar por sus programas de estudio, tuvieron el propósito de satisfacer las exigencias del sector manufacturero. En los programas vocacionales, los colegios y los politécnicos tienden a matricularse mayoritariamente sectores poblacionales de ingreso medio y bajo. Los sectores poblacionales que cuentan con ingresos mayores (media alta y alta) no participan en tales rutinas. Es de conocimiento general que los jóvenes provenientes de los sectores privilegiados en edad escolar asisten mayoritariamente a escuelas privadas (las cuales proliferaron para el mismo período) y los de edad universitaria asisten a los recintos principales de las universidades del país o instituciones universitarias en Estados Unidos.

En Puerto Rico y en países con relaciones de capital avanzado, los jóvenes de la clase trabajadora no pueden insertarse con facilidad en los sectores laborales que son sugeridos para ellos. Linda McDowell plantea que las instituciones como la escuela y el mercado laboral hacen una representación de los jóvenes varones de clase trabajadora que enfatiza una carencia de atributos valorados de capital social y cultural. Aunque fomentar una identidad difícil de lograr no es un problema propiciado por el individuo, sino por las insistencias y los entrampamientos de la sociedad, McDowell descubrió en su investigación que los jóvenes que estudió, en primer lugar, “failed to recognize the ways in which the institutions of school and the labour market construct working-class young people”. En segundo lugar, tampoco estaban al tanto de los cambios estructurales que han afectado a los hombres jóvenes de la clase trabajadora sin destrezas (*unskilled*). Por último, “even in the most exploitative and casualized sectors of the labour market, young male employees continue to believe in the necessity of work as part of a hegemonic version of masculine identity”. Estos jóvenes tienden a culparse y reprocharse a sí mismos por su fracaso en el intento de insertarse en el mundo laboral (McDowell, 2003, pp. 843-846).

Algunos investigadores han hallado que los hombres jóvenes de la clase media señalan que debieron permanecer en la escuela o prestar más atención a las lecciones de clases. Sin embargo, lo más importante que hay que resaltar de los estudios y el análisis de los investigadores es, por un lado, la dicotomía que hacen los jóvenes varones de la clase media entre el trabajo manual y el mental y, por el otro lado, la asociación semántica que enseguida hacen los jóvenes de aquellas categorías con el binomio hombre/mujer (Connell, 1993; Kustaa, 1993; McDowell, 2003; Sutherland y Marks, 2001; Weis, 1993). Los jóvenes valorizan y parean con lo masculino las tareas manuales y vinculan a lo femenino las tareas mentales. Esto ha suscitado, entre otros factores, un incremento en la deserción escolar o la reducción de la adquisición de las aptitudes que, de acuerdo con los objetivos de la escuela, deben obtener. De otra parte, en ocasiones, los jóvenes que se quedan en la escuela son considerados “rebeldes”. Tal rebeldía consistiría ya en una aparente incompreensión de las materias, ya en la asunción de conductas estereotipadas de la clase trabajadora (i.e., beber, fumar, salir con chicas, robar, etcétera), ya en una desvalorización del rol de la escuela y sus promesas, ya en la vinculación del proceso de escolarización con la promoción de una cultura dominante y un sistema opresor (Kustaa, 1993). Esto ha provocado el desarrollo de discursos

acusatorios y despreciativos por parte de los jóvenes en contra de grupos poblacionales que identifican como el “otro”. El estudio etnográfico de Lois Weis muestra que los jóvenes hombres blancos de la clase trabajadora, estando al tanto de su pérdida de privilegio relativo, asumen una “nueva voz”, que, como menciona la autora, expresa coraje hacia las mujeres blancas y las mujeres y hombres de “color” (1993). Hay otros jóvenes que, interesadamente, hacen una nueva representación de las ocupaciones disponibles en los programas de *workfare*, los cuales, supeditados por los intereses de las políticas económicas, adiestran a los jóvenes para que puedan participar de las ocupaciones alineadas a los énfasis económicos. Muchos jóvenes varones que, pensando que la participación en los programas de *workfare* es la única manera de garantizar su movilidad ascendente en la jerarquía social, han optado por participar en los mismos, pero adoptando estrategias para “neutralizar” o masculinizar las prácticas técnicas relacionadas a estas ocupaciones empleadoras, las cuales, convencionalmente, fueron asociadas con lo femenino (Pye, 1996).¹⁶

David Pye (1996) hace notar que, dada las transformaciones de los últimos años, estos jóvenes decidieron optar por una nueva construcción de lo masculino.¹⁷ Otros autores señalan que las transformaciones estructurales y los cambios en el sistema escolar han posibilitado una mirada sagaz que visibiliza masculinidades diferentes a aquella hegemónica que existió, particularmente en el imaginario social.

Pierre Bourdieu comenta los factores de cambios que ha habido en la dominación masculina. A su manera de ver, las críticas del movimiento feminista acompañaron algunas transformaciones en las últimas décadas del siglo veinte. Este autor menciona que el factor de cambio más importante se ha visto en la función de la escuela, lo cual ha contribuido a “romper la doxa y a ampliar el espacio de las posibilidades en materia de sexualidad” (2000). Aunque su señalamiento es con relación al acceso de las mujeres a la enseñanza superior, puede traerse a colación otros autores que discuten cómo la escuela también es un espacio para desestabilizar las ideologías y las representaciones. Sin ánimo de negar el sustancial carácter disciplinante y domesticador de la escuela, hay que reconocer que en la misma hay agentes que elaboran estrategias de enseñanza que procuran la legitimación y valoración de “subjetividades alternas” entre los varones (Martino, 1995).

De la misma manera que hay espacio para nuevas experiencias de lo masculino y lo femenino y se producen reclamos para hacer notar esas otras experiencias,¹⁸ es de esperar que nuevos textos y currículos

emerjan, haciendo un corte diferente que atienda lo concerniente a los temas de géneros. Al fin de todo, hay que coincidir con Jacques Derrida, en el sentido de que hay grupos que valoran la disputa, los desacuerdos y las diferencias, grupos que no desean el consenso en tanto implica —por mucho— despotismo de las mayorías y rechazo de las minorías.

Conclusión

Es posible que la escuela deje de ser el campo formativo por excelencia de los sujetos y de las políticas de identidad (Espinosa Miñoso, 2003). Para esto faltaría que supere primero la relación que tiene con los jóvenes varones (el privilegio y las exigencias de género); segundo, que haga notar lo insostenible de la dicotomía mente/cuerpo, la cual propicia asociaciones que perjudican a los alumnos, y tercero, que aclare que la naturaleza del “ser hombre” y el “ser mujer” es una producción social. Haría falta, además, recomendar asistir a la escuela. No obstante, es urgente articular un imperativo para que la escuela, en efecto, sea para todos. Para esto último tiene que atender múltiples temas y fenómenos sociales y promover estrategias y técnicas de enseñanza diferenciadas de modo que sean pertinentes para los alumnos. Por último, es igualmente urgente que se encare la desilusión generalizada que el país siente por la escuela (Picó 1999, pp. 74-75, 77-83). En un nivel de coordenadas inusuales puede atenderse esto fomentando la desarticulación de la ficción de que la escuela es el garante del éxito socioeconómico (lo cual desmerece la misión de la escuela). Aún más, puede atenderse la aversión por la escuela acaso si participara en un programa novedoso y significativo como, por ejemplo, conseguir que las categorías de sexo y género sean socialmente insignificantes (Izquierdo, 2007). Claro, esto sería la aporía para continuar la reflexión, de la cual este manuscrito es un inicio.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beck, U. (1992). En *The risk society*. Londres: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Traducido por Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Butler, J. (1991). Imitation and gender insubordination. En Diana Fuss (Eda.), *Inside/out: Lesbian theories, gay theories* (pp. 11-30). Nueva York: Routledge.
- Connell, R. W. (1993). Disruptions: Improper masculinities and schooling. En L. Weis y M. Fine (Edas.), *Beyond silenced voices. Class, race and gender in United States schools* (pp. 191-208). Nueva York: State University of New York Press.
- Dietz, J. L. (1989). *Historia económica de Puerto Rico*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Espinosa Miñoso, Y. (2003). La política educativa perforada por la política de identidad en la era pos-identitaria. Cuando al fin nos acomodamos en el barco ya tenemos que bajarnos. *Identidades. Revista interdisciplinaria de estudios de género* 1(1): 9-22.
- Friend, R. A. (1993). Choices, not closets: Heterosexism and homophobia in schools. En L. Weis y M. Fine (Edas.), *Beyond silenced voices. Class, race and gender in United States schools* (pp. 191-208). Nueva York: State University of New York Press.
- González Armenteros, J. J. (2003). Construcción, cuestionamiento y deconstrucción del concepto de masculinidad. En L. M. Martínez y M. Tamargo (Edas.), *Género, sociedad y cultura* (pp. 43-63). San Juan: Publicaciones Gaviota.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Traducido por Martha Equía. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hernández Angueira, L. (2001). *Mujeres puertorriqueñas, "welfare" y globalización: Deconstruyendo el estigma*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Izquierdo, M. J. (2007). ¿En qué consiste la masculinidad?: De lo privado a lo público, de lo personal a lo relacional, de lo psíquico a lo social. En G. Careaga y S. Cruz Sierra (Coords.), *Debates sobre masculinidad: Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 237-262). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma.
- Jordan, E. (s.d.). Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad. En s.d.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 63-81). Santiago: Isis Internacional.
- Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and education* 9(1): 117-133.
- Kustaa, F. F. (1993). Equity issues in the multicultural British Education System: Focus on a group of working class students that reject the limited educational opportunities in the education system. Albuquerque: University of New Mexico. Recuperado de EDRS, ERIC, ED 369696.

- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 17-30). Santiago: Isis Internacional.
- Martínez Ramos, L. M. (2003). Currículo(s) y género(s). En L. M. Martínez y M. Tamargo (Edas.), *Género, sociedad y cultura* (pp. 281-305). San Juan: Publicaciones Gaviota.
- Martínez Ramos, L. M., Delgia Alvarado, A., Lugo Nazrio, I. y M. Rivera Máarquez (2007). *Informe de investigación. Proyecto participación y representación por género en educación superior*. Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- Martino, W. (1995). Deconstructing masculinity in the English classroom: A site for reconstituting gendered subjectivity. *Gender and education* 7(2): 205-220.
- McDowell, L. (2003). Masculine identities and low-paid work: Young men in urban labour markets. *International journal of urban and regional research* 27(4): 827-848.
- Muñiz Varela, M. (1986). *Crisis económica y transformaciones sociales en Puerto Rico 1973-1983*. Río Piedras: Centro de Investigaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Ortiz Negrón, L. L. (1999). *Al filo de la navaja: Los márgenes en Puerto Rico*. Río Piedras: Centro de Investigaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Picó, F. (1999). *De la mano dura a la cordura*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Pye, D. (1996). The training state, de-industrialisation and the production of white working-class trainee identities. *International studies in sociology of education* 6(2): 133-146.
- Ramírez, R. L. y García Toro, V. I. (2002) Masculinidad hegemónica, sexualidad y transgresión. *Centro Journal* 14(1): 5-25.
- Scarano, F. (1993). *Puerto Rico: Cinco siglos de historia*. San Juan: McGraw-Hill.
- Sutherland, P. y Marks, A. (2001). The man learner: Neglected species or dying breed? *Adults Learning* 12(5): 11-13.
- Toro Alfonso, J. (2008). *Masculinidades subordinadas. Investigaciones hacia la transformación del género*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas y Facultad de Ciencias Sociales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Vale Nieves, O. (2003). De la construcción a las construcciones: El género que se desborda. En L.M. Martínez y M. Tamargo (Edas.), *Género, sociedad y cultura* (pp. 27-42). San Juan: Publicaciones Gaviota.
- Weis, L (1993). White male working-class youth: An exploration of relative privilege and loss. En L. Weis y M. Fine (Edas.), *Beyond silenced voices. Class, race and gender in United States schools* (pp. 237-258). Nueva York: State University of New York Press.

- * Mis aprecio y agradecimientos a la profesora Loida M. Martínez —quien ofrece el curso “Género y saberes” en el DEG de la Facultad de Educación— a quien entregué una primera versión de este texto. También agradezco a Irma Lugo, quien me motivó a someter este artículo.

NOTAS

- ¹ Ulrich Beck afirma: “The adscription of the gender characters is the basic of the industrial society, and not some traditional relic that could easily be dispensed with” (1992).
- ² Podría alegarse, en cambio, que desde la década de 1970 aumentó la tasa de participación laboral de las mujeres. Esto se debe menos al encaramiento de los grupos feministas, que en su momento exigieron mayor “visibilidad” de las mujeres en la esfera pública, que a las recomposiciones del capital, el cual, para mantener el proceso de acumulación incluso en la “crisis”, sustituyó para su conveniencia determinadas relaciones de producción (v.g. empleo de un mayor número de mujeres). Además que la participación laboral de las mujeres, conlleva el detrimento de su propia existencia: mayor subordinación dentro y fuera del hogar. Para un análisis de otro nivel sobre la crisis económica en Puerto Rico, véase el trabajo de Muñiz Varela (1986).
- ³ De manera que se conviertan en “ciudadanos de provecho para la sociedad”.
- ⁴ Considérese que las matemáticas y las estadísticas oponen las categorías discreción y continua (v.g. 1,2,3... son variables discretas; $\frac{2}{3}$, 0,7, $\frac{3}{4}$ son variables continuas). Téngase en cuenta, además, la centralidad de las matemáticas en el discurso de la ciencia moderna.
- ⁵ Vale Nieves, citando a Gilles Deleuze y Claire Parnet, de quienes toma el concepto de la “máquina binaria” añade: “los dualismo no se basan en unidades, se basan en elecciones sucesivas... Siempre hay una máquina binaria que preside la distribución de los papeles...” (2003: 29).
- ⁶ Al comentar que la sociedad industrial depende de las posiciones desiguales de hombres y mujeres, Ulrich Beck indica: “these inequalities contradict the principles of modernity, and become problematic and conflictual in the community of reflexive modernization” (1992: 104).
- ⁷ Nótese el esquema unilineal de las categorías de sexo, género y deseo, de suerte que éstas comportan entre sí una relación de dominio/subordinación. Tal como se entiende socialmente las categorías de deseo duplican a las de género y éstas últimas, a su vez, a las categorías de sexo. Esto es, la categoría de sexo ocupa el dominio ordinal, constituyendo así, desde el espacio silente, los límites de las otras categorías. Esto se debe a que los saberes modernos aducen al sexo como natural, con lo cual han fundamentado dos grandes aseveraciones: la complementariedad de los sexos y la normativa heterosexual. (Síntesis de debates teóricos que me proveyó la profesora Madeline Román). De otra parte, al interior de cada categoría se ponen en práctica relaciones de dominio / subordinación. Considérese, por ejemplo, que cierta vertiente

de los estudios de género ha esbozado cinco categorías de masculinidades (hegemónica, cómplice, subordinada, contestataria e hipermasculinidad) para explicar las relaciones entre las masculinidades (Ramírez *et al.*, 2002). Ramírez *et al.* dan cuenta que, en Puerto Rico, la pertenencia a una masculinidad determina “el acceso diferencial de los hombres al poder y al control” (2002, p. 7). Los hombres que no cumplen con el canon (i.e., apariencia física, orientación sexual, rechazo a los discursos homófobos y misóginos, fomentar formas alternas de relaciones entre los géneros, etcétera) quedan excluidos del “régimen de poder y privilegios” (p. 10) asociados a la masculinidad hegemónica. Considérese, además, las relaciones excluyentes que, al interior de la categoría homosexual, se desarrollan. Las investigaciones de Ramírez (2002) y Toro Alfonso (2008) colocan en discusión las relaciones jerárquicas al interior de este grupo minoritario. Para los hombres que tienen sexo con hombres (HSH) —la categoría que ha posibilitado realizar estudios empíricos relacionados con el homoerotismo— es significativa la imagen corporal, las conductas sexuales (comportarse como “activo” o como “pasivo”), la vestimenta, el contagio de sida y VIH, el acceso sexual a las mujeres, etc., para determinar la posición en la jerarquía de poder.

- ⁸ Pierre Bourdieu usa la frase para dar cuenta de la “violencia simbólica”, de la cual dice es propiciadora de la jerarquización sexual.
- ⁹ Compárese con el esquema que antes elaboró Robert Stoller para subrayar el proceso de instauración social de la identidad de género: primero, a partir de la apariencia de los genitales, se identifica el sexo del infante y, rápido, se atribuye y asigna el género. Segundo, el infante, haciendo uso del lenguaje, identifica el género que le ha sido asignado. Por último, se asume el papel de género, comportándose uno de acuerdo a las costumbres y ritos que se consideran masculinos y femeninos.
- ¹⁰ Vale repasar que Ann Fausto-Sterling (bióloga e historiadora de las ciencias) afirma que, “cuanto más buscamos una base física simple para el ‘sexo’, más se hace evidente que el sexo no es una categoría física pura. Lo que el cuerpo señala y las funciones que definimos como masculinas o femeninas están ya intrincadas en nuestras ideas sobre el género” (en Martínez, 2003: 283).
- ¹¹ La reducción en los niveles de empleabilidad en el sector de la manufactura incitó que más miembros de la familia salieran a trabajar fuera del hogar.
- ¹² Cabe preguntarse cómo conciliar las proposiciones de Beck con los planteamientos de otros autores que apuntan principalmente el desarrollo de la economía postindustrial ha devenido en la devaluación de los hombres de los sectores poblacionales trabajadores (reducción de la paga, reducción de la brecha de ingresos entre hombres y mujeres, desempleo, sustitución por otros sectores minoritarios, participación en el sector de servicios, etcétera).
- ¹³ Marqués asevera que el discurso megalómano le confiere importancia a las hechuras de los varones al definir a las mujeres como no importantes. De ahí, señala el autor, que haya dos modos de asumir lo masculino, ya sea en propiedad o en precario. En el primer modo, el varón adscribe el discurso. En el segundo, el varón, angustiado por el modelo-imagen, “anda demostrando que

es en algún sentido importante". Esto ha propiciado, de acuerdo al autor, la "homosocialidad", aunque con los cambios en los sistemas económicos se va conformando la "heterosocialidad" (1997, pp. 19, 23-24, 27-28).

- ¹⁴ A manera de recordatorio, desde 1940, cuando alcanzó la mayoría del Senado, el PPD impulsó políticas públicas de reformas agraria y laboral. En las medidas no se consideró la industria textil, la cual empleaba mayormente a mujeres. Más adelante, con el inicio del proyecto Manos a la Obra, se enfatizó propiciar la economía formal. Esto y otros factores desarticularon e invisibilizaron la participación laboral de las mujeres. Considérese, por ejemplo, que el Departamento del Trabajo reportó que, en el año fiscal 1946-1947, había 72,938 mujeres empleadas en la aguja a domicilio. Véase los trabajos sobre el tema de Lydia M. González, María Baerga, Luisa Hernández, Félix Muñoz Más y otros.
- ¹⁵ La profesora Áurea Echevarría me señaló la imagen de un hombre forzado que Fomento Industrial usó durante décadas como su logo.
- ¹⁶ Pye entiende esto como una resistencia. Habría que examinar si vale tal valoración y cuánto aguanta la categoría de resistencia. De otra parte, considérese que en estos jóvenes está inscripto el discurso de progreso (i.e., desarrollo y prosperidad, individual).
- ¹⁷ En efecto, los jóvenes "juegan" a sustituir o relajar la vinculación de género con ciertas tareas. Al hacerlo modifican —ya lo quieran, lo sepan o no— lo masculino.
- ¹⁸ Friend (1993) aborda la experiencia de un grupo de estudiantes bisexuales, homosexuales y heterosexuales que crearon un espacio para comentar sus experiencias en "culturas homofóbicas y heterosexistas" y, así, de-silenciar sus experiencias. Esto habría que analizarlo, además, a partir de los planteos de Judith Butler sobre de qué trata esa salida del armario, a dónde uno pasa y cuán estratégica, en términos políticos, es esa salida del armario. Butler se cuestiona si la visibilidad de "ser" gay o "ser" lesbiana trae nuevas opacidades y opresiones.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en enero de 2008 y se aceptó para su publicación en mayo del mismo año.