

Existe un importante consenso respecto a que las feminidades, masculinidades y otras subjetividades sociales se constituyen como fruto de diversas experiencias cotidianas. No hemos aprendido ni recibido enseñanzas sólo de nuestras familias y de la escuela, sino también del cine, las novelas y revistas, la música de moda, nuestra pandilla, los juegos y juguetes, las leyes y normas vigentes en la comunidad, etc. Estas prácticas de la vida diaria rara vez se han denominado pedagogías, pero tienen la forma y el propósito de los quehaceres asociados con la escolarización.

Este volumen presenta aportaciones de personalidades de reconocido prestigio en el campo de la filosofía, los estudios culturales y literarios, la sociología, educación, psicología social, comunicación y política: Carmen LUKE, Sandra Lee BARTKY, Anna BENNETT, Susan BORDO, Kerry CARRINGTON, Rey CHOW, Patricia DUDGEON, Zillah EISENSTEIN, Glenis GROGAN, Anneliese KRAMER-DAHL, David MORGAN, Darlene OXENHAM, Ann PHOENIX, Elisabeth PORTER, Terry THREADGOLD, Susan WILLIS y Anne WOOLLETT.

Sus trabajos engloban análisis de: medios de comunicación de masas; productos de la cultura popular; representaciones de las mujeres y de los cuerpos y los deseos de las adolescentes; los modelos de género e identidad cultural en los textos legales actuales, discursos y testimonios; las ideas sobre la maternidad, paternidad e infancia; las pedagogías de ayuda que las mujeres ponen en acción en las instituciones, en sus relaciones sociales y de amistad; la privatización de los espacios públicos y la mercantilización de los juegos y juguetes infantiles; las identidades políticas y culturales de género en las escuelas, institutos y universidades.

Este libro complementa y va más allá de los actuales focos de atención de las pedagogías feminista y crítica, centrados principalmente en las instituciones escolares. Las fuentes y perspectivas aquí utilizadas apuestan por la interdisciplinariedad y recurren, además, a comparaciones entre distintos países y culturas.

Colección: Estudios sobre la mujer



ISBN 84-7112-447-5



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

UNIVERSIDAD DE CHILE



3 5601 15497 1471

C. Luke (Comp.)

Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana



Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana

C. L.

3/6
F329
c. 1



Morata

CAPÍTULO IV

Aprender a ser hombre: Problemas y contradicciones de la experiencia masculina

Por David MORGAN

En este capítulo, pretendo analizar las diversas reivindicaciones que hacen los hombres sobre la propiedad de distintos tipos de conocimientos y el modo en que estas aseveraciones se derivan de las diversas masculinidades que ellas mismas estructuran. Cuando las personas hacen diferentes afirmaciones sobre el mundo, reivindican, al mismo tiempo, la propiedad de ese conocimiento, de su derecho a manifestarlo o utilizarlo en la ocasión en que lo hacen. Excluyendo las reivindicaciones carismáticas sobre el presente, establezco una distinción entre la retórica de la experiencia y la retórica de la razón.

Utilizo aquí la palabra "retórica" para indicar que aludo a las técnicas de persuasión, no siempre patentadas ni reconocidas por las partes interesadas, que se vierten en enunciados sobre el mundo. Me refiero a las reivindicaciones sobre la propiedad y el uso con todo derecho de las palabras que se pronuncian, afirmaciones éstas que han de recibir el oportuno reconocimiento en todos los encuentros humanos cotidianos. En otras palabras, con independencia de que estemos o no de acuerdo con lo que diga, reconocemos que el otro tiene algún tipo de derecho sobre sus palabras. Así, en las sociedades contemporáneas al menos, desechamos a menudo las palabras de los niños, las personas ebrias, los "locos" o los poetas, en la medida en que sus palabras parecen sólo vagamente ancladas en quienes las pronuncian. Es posible que, en los encuentros de personas de distinto sexo, se traten de forma similar las palabras pronunciadas por las mujeres.

Al hablar de la retórica de la experiencia, me refiero a las afirmaciones que se hacen con respecto a algún tipo de ser del mundo pasado o presente: "Yo he estado allí. Creedme. Sé lo que digo". Presenta afinidades con la autoridad tradicional en la medida en que, a menudo, se basa en algún tipo de pertenencia particular a una tribu, club o casta de una masonería invisible. Al hablar de la retórica de la razón, me refiero a las afirmaciones que se hacen basadas en unos criterios, en apariencia universales, algo que el que habla ha captado y comprendido, aunque no le pertenezca en un sentido exclusivo: "Considerando lógicamente la cuestión. Habiendo considerado todas las pruebas. Tras un minucioso

examen". Estas afirmaciones cotidianas tienen evidentes afinidades con el modelo de autoridad racional-legal de WEBER (1947, págs. 130-132).

Pretendo explorar ambas retóricas, por separado y combinadas, y su relevancia para el examen de las masculinidades en la sociedad occidental contemporánea. Continuaré el estudio mediante el examen de algunas características clave de la vida de los hombres jóvenes: los conocimientos y la experiencia sexuales, la intimidación y los héroes populares. Para ello, me basaré, en parte, en mi propia experiencia, que añade al análisis un estrato de complejidad personal.

La retórica de la razón

Si no hablamos tanto como podríamos sobre la retórica de la razón, puede ser porque, con frecuencia, la desestimamos. Entendemos que la razón habla por sí misma, sin necesidad de retórica. Sin embargo, no basta con que alguien presente un argumento razonable; el argumento debe parecer y presentarse como tal. Así, podemos decir: "en esta cuestión debemos ser razonables", "debemos tratar de considerar esta cuestión razonablemente" y, a menudo, acompañamos estas peticiones con gestos de manos abiertas que simbolizan esa razonabilidad.

Vic SEIDLER (1994) señala que el carácter central otorgado a la razón y a la racionalidad en la sociedad moderna tiene orígenes históricos y, más significativo aún para nuestros fines, constituye una forma de encubrir los problemas del género. Las raíces históricas que vinculan la razón con la masculinidad son muy profundas, aunque estas conexiones quedan oscurecidas por las apelaciones a la universalidad:

En parte, las relaciones de la masculinidad con la modernidad se han hecho invisibles a medida que los hombres dominantes han aprendido a hablar con la voz imparcial de la razón. Esto forma parte de la tradición de la Ilustración y está profundamente enraizado en las formas heredadas de filosofía y teoría social occidentales. Así, la voz de un hombre asume un tono de objetividad e imparcialidad convirtiéndose en una voz *impersonalizada*, una voz que tiene "autoridad" porque no pertenece a nadie en particular, mientras proclama, al mismo tiempo, que respeta a todos.

(SEIDLER, 1994, pág. 109; la cursiva es del autor.)

En consecuencia, la división entre hombres y mujeres se transforma en divisiones entre razón y emoción: una división refuerza la otra.

Una característica interesante de la exposición de SEIDLER es su forma de estudiar el lado irrazonable de la razón. Esto se manifiesta de diversos modos. *En primer lugar*, frecuentemente los enunciados de razón se afirman, de forma irrazonable frente a los enunciados de experiencia. *En segundo lugar*, a veces, la retórica de la razón puede parecer más fuerte que los mismos argumentos reales. Es posible que la persona que dice: "seamos razonables" esté haciendo una petición de racionalidad poco fundamentada.

WEBER señaló el componente irracional o irrazonable de la misma racionalidad (WEBER, 1947). Contrastaba la racionalidad que lleva consigo sopesar y equilibrar todo un conjunto de medios y fines con la racionalidad que intenta conseguir un objetivo concreto por el mejor medio posible, sin poner en cuestión la racionalidad del mismo objetivo. WEBER mostraba que la racionalidad se estaba convirtiendo en

un tema dominante de la sociedad moderna, marginando cualquier otra forma alternativa de comprensión. Era consciente de que los individuos toman partido personalmente en relación con ciertas ideas y que estos intereses personales pueden ser, en determinadas circunstancias, tan poderosos como los intereses de carácter más material. Lo que quizá falte en la descripción de WEBER es el reconocimiento de que el desarrollo histórico de la racionalidad fue también, en parte, una historia marcada por el género (BOLOGH, 1990; MORGAN, 1992; SEIDLER, 1994).

La retórica de la experiencia

Hace algunos años, un candidato de unas elecciones locales canadienses anunció: "soy titulado por la mayor universidad del mundo: la universidad de los 'duros golpes'". Esta declaración constituye una ilustración perfecta de la retórica de la experiencia. La descripción que hace SEIDLER del modo en que la masculinidad moderna llega a identificarse con la racionalidad, marginando por tanto la experiencia, nos proporciona algunas pistas valiosas y necesarias sobre las condiciones de la modernidad, pero no nos cuenta toda la historia. En la medida en que la experiencia se introduce en la historia de su masculinidad, lo hace vinculada con un proceso de endurecimiento que conduce al control de la emoción y al mantenimiento de la experiencia a distancia. Tengo que decir que la retórica de la experiencia sigue desempeñando un papel importante en la estructuración de las masculinidades modernas; no es un simple residuo de una época más tradicional o preracional. Los hombres se apropian tanto de la experiencia como de la razón, aunque es probable que estas ideas o interpretaciones de la experiencia sean diferentes de las experiencias relacionadas con las mujeres y con la feminidad. Dicho de otro modo, la distinción entre razón y experiencia no sólo pone de manifiesto las diferencias entre hombres y mujeres, entre masculinidad y feminidad, sino también entre distintos hombres o estilos de masculinidad.

Por tanto, la "experiencia" crea jerarquías entre los hombres. Hay diversas características que podemos distinguir en esta idea de la experiencia marcada por el género:

1. Se considera que las experiencias tienen "dueño". La retórica de la experiencia atribuye cierto tipo de exclusividad a esta forma particular de conocimiento: yo lo sé porque estuve allí o tuve esa experiencia, y en eso radica la diferencia entre nosotros.
2. Las experiencias son cuantitativas y acumulativas. No cuenta tanto una única experiencia como la acumulación de experiencias en la vida. Por tanto, yo no tengo sólo unas experiencias que los demás no tienen, sino que he tenido más "experiencia" generalizada y acumulada.
3. De ahí que la experiencia tenga una dimensión temporal. Está relacionada con la edad o con la pertenencia a un grupo concreto. Cuando prestaba servicio en la *Royal Air Force*, me sorprendía siempre la forma en que unos soldados increpaban a otros, dando a entender: "Llevo más tiempo de mí que tú". Las jerarquías informales se establecían en relación con el tiempo de servicio, incluso entre soldados. Los reclutas, que tanta atención prestaban al uniforme y a los saludos, recibían motes despectivos (MORGAN, 1987).

4. La experiencia está muy relacionada con la experiencia física o corporal, aunque no tuviera por qué basarse realmente en ella. Lo importante es el contraste entre la experiencia directa y la indirecta, entre el mundo "real" y el "aprendizaje libresco".
5. En estas interpretaciones marcadas por el género, la experiencia se relaciona con la distinción entre "privado" y "público" (DAVIDOFF y HALL, 1987). El mundo "real" es todo lo que se engloba en el mundo público, el mundo de los asuntos públicos, en el que los hombres desarrollan sus negocios (p. ej., empleo, comercio, guerra o política).

La razón y la retórica

Las retóricas de la razón y de la experiencia pueden estar ligadas a distintos modelos de masculinidad o a formas diferentes de ejercerla. No tienen por qué distinguir entre tipos de hombres; los individuos pueden apelar a una u otra retórica, según exija la ocasión. En cuanto interpretaciones diferentes de la masculinidad, están relacionadas con otras divisiones entre sociedades y en el seno de ellas. Así, las interpretaciones de las identidades nacionales, marcadas siempre por el género, pueden establecerse en torno a los contrastes entre la experiencia y la razón. El constructo correspondiente al inglés fanfarrón, sin sentido y pragmático se contrasta con el pensamiento más abstracto del alemán o con la excesiva vinculación con la razón que se adjudica a la cultura francesa.

Dentro de las sociedades, la clase social puede ser un filtro a través del cual se presenten estas formas encontradas de ejercer la masculinidad. Por regla general, los conflictos laborales se presentan como una muestra del contraste entre la lógica del sentimiento de los trabajadores y la lógica de la racionalidad de la dirección. Por una parte, las manifestaciones de masas y las arengas airadas; por la otra, los hombres bien trajeados, sentados ante sus mesas de despacho o en las salas de juntas. Esto no quiere decir que los miembros de las clases dirigentes o dominantes adopten siempre ni exclusivamente la lógica de la razón. También acuden a la retórica de la experiencia, afirmando que la razón y la inteligencia no bastan y que, en realidad, algunas personas son "con mucho, demasiado listas".

Los conocimientos a los que estos hombres apelan no se basan ni expresan simplemente a través de la retórica de la razón y la racionalidad. También establecen relaciones complejas con las interpretaciones de la experiencia, experiencia que es válida, acumulativa y, a menudo, pública. Estos individuos aluden a la razón y a la racionalidad, pero estas alusiones suelen apoyarse y traducirse en afirmaciones fundadas en la experiencia.

"¿Lo has hecho ya?"

El conocimiento sexual, tanto para los chicos como para las chicas, es una de las formas más importantes y complejas de conocimiento marcado por el género (SEGAL, 1990, págs. 205-232; WALBY, 1990, págs. 109-127). Su complejidad se deriva de la intersección de lo público y lo privado, de conocimiento y experiencia.

No sólo es significativo de por sí, sino por la forma de proporcionar modelos de adquisición y utilización de todos los demás tipos de conocimiento.

En la medida en que, en este aspecto, me baso en mi propia biografía, históricamente situada, tengo que señalar que me refiero a los años cuarenta y cincuenta (nací en 1937) y mis propias experiencias pasan a través del prisma de mi familia, metodista y de clase media baja. Era una época anterior a la disponibilidad generalizada de la píldora, anterior al proceso judicial contra *Penguin Books* por la publicación de *El amante de Lady Chatterley* y a todo lo que conllevan los "alegres sesentas" y la "sociedad permisiva". La primera vez que oí algo relativo a haber tenido una experiencia sexual fue durante mi período de servicio nacional, entre 1955 y 1957. Mi propia experiencia sexual (en el sentido convencional aceptado en esa época) sólo comenzó tres o cuatro años después de finalizar dicho servicio.

He dicho que el conocimiento sexual era un proceso complejo derivado de la intersección de lo público y lo privado, del conocimiento y la experiencia. En aquellos días prepermissivos, el conocimiento público se reducía (aunque no se llamara así) a los períodos formales de "educación sexual" en la escuela. Eran los momentos en los que las clases, normalmente mixtas, se dividían por sexos. Esta pedagogía del conocimiento sexual tenía dos aspectos. Por una parte, "higiene", que enseñaba el profesor de gimnasia, se centraba en los aspectos físicos y en mis jóvenes oídos sonaba a latín. Algo más vivas eran las clases de "religión". En ellas se nos aseguraba que la masturbación no nos conduciría a ninguna enfermedad venérea, que el sexo era bueno si lo poníamos en su sitio, aunque no debíamos dejar que dominara nuestra vida, y que debíamos ver en las chicas algo más que simples "objetos sexuales", aunque, en aquella época, no se utilizara esa expresión. Nos aconsejaban que las tratáramos como iguales en el plano intelectual y que disfrutáramos en su compañía. Recuerdo que esos consejos me impresionaron mucho, pero no puedo reconstruir ningún diálogo sobre estas materias, ni en el aula ni fuera de ella. Por tanto, esto constituía nuestra pedagogía formal del conocimiento sexual.

El conocimiento privado se obtenía en libros, revistas y diccionarios. En mi caso, el acceso a estos medios era bastante limitado. Sólo conseguí echar una rápida ojeada a la publicación naturista *Health and Efficiency*, aunque puedo recordar mi excitación ante la foto de una mujer en traje de baño de mi primer libro de fotografías reveladas. Los diccionarios me proporcionaron la primera experiencia erótica real, la excitación ocasional que podía estimular la lectura, reiterada, de palabras como "prostituta".

Entre el conocimiento público y el privado estaba el semipúblico o no oficial del patio de recreo o de la tienda de campaña de los campamentos. Esta pedagogía informal era, sin duda, la más importante, pues no sólo impartía conocimientos, sino que establecía también jerarquías informales. Estaban los chicos que decían poseer el conocimiento "secreto" y que, en consecuencia, tenían el poder de transmitirlo o no. Estaban también los considerados inocentes y a los que, en principio al menos, podía negárseles la pertenencia al club. Las narraciones de la mecánica del sexo, reducido a la penetración, se combinaban con los juicios sobre las chicas de la localidad o sobre las compañeras (o las profesoras) de la escuela y, a veces, con evaluaciones de su carácter moral. De nuevo, hasta donde puedo recordar, la primera vez que hablamos sobre la homosexualidad fue

durante mi servicio nacional, aunque el *Edward II*, de MARLOWE, me enseñó mucho sobre el deseo homosexual.

En esa época, gran parte de las conversaciones sobre el sexo parecían quedarse ahí. Por otro lado, la experiencia era otra cosa más compleja. Por supuesto, estaban las experiencias privadas de las poluciones nocturnas, las erecciones y las pajas (aunque las erecciones tenían la desafortunada costumbre de hacerse públicas). De todas formas, era raro que se convirtieran en tema de diálogo. Recuerdo a un compañero de clase que me enseñó la foto de una mujer y, medio riéndose de mí, me preguntaba: "¿No te entran ganas a veces?" Yo trataba de reírle la gracia y pasar rápidamente a otro tema menos delicado.

De hecho, la mayor parte de la experiencia quedaba en el ámbito semiprivado. Aunque, en la época de mi servicio nacional, estaba bien visto transmitir la idea de que uno tenía experiencia sexual, que "lo había hecho", no hacía falta entrar en detalles. Creo que a los que relataban detalladamente sus aventuras de la noche anterior se les consideraba un poco desviados. Decir, en cierto sentido general, que "no la eché a patadas de la cama" podía ser tema de diálogo y motivo de solidaridad del grupo. Proclamar que uno había tenido una relación sexual con una mujer concreta y describir el proceso con cierto detalle suponía una amenaza a esa solidaridad difusa.

La pregunta suprema: "¿Lo has hecho ya?", era importante por diversos conceptos. En el sentido más evidente, era un mecanismo para establecer unas jerarquías informales respecto a la experiencia sexual, reafirmando, al mismo tiempo, el carácter fundamental de la experiencia. Es más, subrayaba el hecho de que esa experiencia era algo que poseía el interesado. Por último, no había necesidad de explicar qué era el "lo".

En consecuencia, en el caso del conocimiento sexual, la experiencia y el conocimiento se entrelazaban. Como las palabras y las actividades eran tan poderosas, el mismo conocimiento era una forma de experiencia. Frecuentemente, la experiencia había que codificarla de manera que enmascarase el conocimiento. "No hay nada como eso" podía transmitir el sentido de la experiencia personal, reforzando el conocimiento general del poder de la sexualidad. Más importantes eran las formas de desvelarse el conocimiento y la experiencia en los grupos vagos e informales que establecían las jerarquías y creaban las divisiones entre los experimentados y los inocentes. Para ser un hombre había que poder manifestarse como conocedor y experimentado en relación con las mujeres y la sexualidad.

La intimidación

En la exposición de SEIDLER (1994), la intimidación se convierte en un ejemplo casi prototípico de la experiencia masculina. Como lo expresaba SARTRE, autobiográficamente:

En La Rochelle, descubrí algo que iba a marcar me por el resto de mis días: las relaciones más profundas entre los hombres están basadas en la violencia.

(Citado en COHEN-SOLAL, 1991, pág. 41.)

El niño se enfrenta a la intimidación en la escuela. Se siente dolorido y aislado, pero también aprende a suprimir estos sentimientos, enorgulleciéndose, incluso, de ser capaz de "hacerles frente". De ahí que, en el estudio de SEIDLER, estas experiencias intensamente dolorosas, se plasman en la construcción de la masculinidad a través de su negación.

El estudio de SEIDLER encierra gran parte de verdad, que se repite en otros muchos trabajos, de carácter autobiográfico o más general (véase, por ejemplo, MAC AN GHAILL, 1994). No obstante, es preciso estudiar con mayor detalle la complejidad de la experiencia y el conocimiento en torno a las intimidaciones.

En primer lugar, la experiencia de la intimidación está, como toda experiencia, mediada por otras formas menos directas de conocimiento. No recuerdo ahora qué fue primero, si mi experiencia real de ser víctima de la intimidación o la lectura sobre ella en libros como *Tom Brown's Schooldays* u otras narraciones por el estilo. Sin duda, yo ya "sabía" antes de ingresar en el instituto que era posible vencer a los agresores, que éstos eran básicamente cobardes, pero también que ése era uno de los problemas previsible de la vida escolar de los chicos.

En segundo lugar, es posible establecer una distinción, aunque no muy delimitada, entre la intimidación "normal" y la "patológica". Mi primer día de instituto me ofreció la oportunidad de experimentar la intimidación "normal", cuando los alumnos de cursos superiores sometieron a todos los de primero, fácilmente identificables por sus uniformes nuevos y su aire general de desorientación, a una lluvia de desprecios. Llamaban "novatos" a los alumnos de primer curso y, con frecuencia, se les recordaba su categoría durante las primeras semanas escolares. Estas agresiones eran "normales", dado que correspondían, más o menos, a un hecho de la vida, no tenían una sanción oficial y eran relativamente soportables teniendo en cuenta que los novatos ya no serían tales al curso siguiente. Las intimidaciones "patológicas" (aunque lo bastante frecuentes para tener algunas características "normales") se producían cuando se señalaba a algún alumno concreto como objeto de agresiones mentales y físicas más sistemáticas. El elegido sería aquel que tuviera alguna característica diferencial o debilidad perceptible. A veces, este tipo de intimidación o agresión recibía alguna sanción oficial o provocaba la intervención de los profesores.

La intimidación suponía unas pautas de inclusión y exclusión. La mayor parte de los relatos de intimidaciones y agresiones aportados por adultos adoptan el punto de vista de la víctima. Sin embargo, también cuenta la experiencia de ser el agresor, quizá como individuo pero, con mayor probabilidad, como miembro de un grupo. Cuanto más "normal" fuese la intimidación, más probable sería su contribución a la solidaridad del grupo, tanto por parte de los agresores como, a menudo, por la del agredido. Es posible que las formas más patológicas de intimidación y agresión también tuvieran sus apoyos de grupo (sobre todo cuando se fundaran en divisiones de carácter racial o de otro tipo), pero también se les negaría este sentido más general de participación en una fraternidad generalizada.

La capacidad de "soportarla" formaba parte de la experiencia de la intimidación o agresión. En mi escuela, y supongo que en la mayoría de éstas (en todas, si las comunicaciones que leo al respecto son ciertas), no se inclinaban por "acusar a nadie", aunque el profesor instase a ello. Se daba por supuesto que había que aguantar, que no te podían ver llorando y que tenías que elaborar estrategias para afrontar las intimidaciones. Aunque las luchas heroicas, descritas tan ama-

blemente en las historias populares de las escuelas no solían coincidir con las experiencias reales, sí había formas de responder, al menos, a las modalidades más rutinarias de intimidación. Una de mis tácticas consistía en preparar un conjunto elaborado e imaginativo de insultos y espetárselo a los mayores en el patio de recreo. Aunque a menudo esto acababa en lágrimas, las mías, me suponía una cierta satisfacción.

Conviene señalar que los límites de las intimidaciones y agresiones han cambiado. No hace mucho, se ha convertido en objeto de investigación académica y de intervención oficial, definiéndose como un problema que exige estudio y control (BESAG, 1989; TATTUM y LANE, 1989). Como en el caso de las agresiones sexuales, que en otros tiempos se interpretaban como algo normal y que se daban por supuestas, como "un poco de diversión", en la actualidad se ha problematizado. Sin embargo, no es probable que los análisis académicos hayan reducido significativamente la importancia de este conjunto concreto de experiencias para la configuración de las masculinidades, aunque quizá sean más importantes los efectos a largo plazo.

Parece que la intimidación es una experiencia formativa masculina fundamental, un módulo clave de la "universidad de los duros golpes". Sin embargo, es raro que los hombres confiesen haber sido objeto de intimidaciones y agresiones y menos aún haber sido agresores. No obstante, las lecciones de la solidaridad del grupo, de haber sido capaz de aguantar, de no acusar se trasladan con facilidad a los mundos masculinos adultos del empleo y la vida pública en general. La retórica de la vida pública se basa de forma rutinaria en las experiencias de los chicos en los patios de recreo acerca de la importancia de plantar cara a los agresores, con independencia de que éstos sean líderes sindicales o dictadores militares como Saddam Hussein. Los hombres "saben" que es importante hacer frente a los agresores y este conocimiento proviene, en parte, de las experiencias secretas pero compartidas de los patios de recreo.

Los héroes y lo heroico

Pocos relatos autobiográficos sobre la masculinidad carecen de descripciones de los héroes infantiles, reales o de ficción, derivados de los libros de historietas, la televisión, el cine o los deportes. Haciendo honor a esta tradición, puedo citar a Dick Barton, el protagonista de un serial radiofónico emitido desde 1946 hasta los primeros años cincuenta. La sintonía del programa era sinónimo de entusiasmo, incluso para quienes nunca habían escuchado el cuarto de hora diario de aventuras. Un héroe radiofónico algo más sofisticado de la época era Paul Temple. Me atraía especialmente su estilo de vida acomodado de los *Home Counties* y su matrimonio de compañeros, absolutamente no erótico, con su esposa Steve, con la que compartía todas sus aventuras. En un plano más serio, recuerdo también haber llegado a llorar con los relatos de la última exploración del capitán SCOTT y sentirme muy impresionado por la forma en que el dirigente metodista John WESLEY era capaz de dominar a grandes masas que, con frecuencia, le eran hostiles al principio.

También puedo citar a otros protagonistas de publicaciones para niños, como el *Hotspur*, el *Wizard* y el *Champion*, Sexton Blake, Sherlock Holmes, Bulldog

Drummond y, en un plano más difuso, sin recordar sus nombres, los vaqueros del Oeste. Los superhéroes norteamericanos no consiguieron introducirse mucho en mi imaginación. Los recuerdos autobiográficos de esos héroes suelen indicar que tuvieron una influencia directa en el chico que consumía ese material, que desempeñaron una función directa en la construcción de las masculinidades y el saber masculino. Sospecho, sin embargo, que la influencia era un tanto más compleja que eso.

Consideremos el caso de Dick Barton. Nunca quise perder un solo episodio, si era posible, y sus aventuras constituían un tema corriente de conversación en el patio de recreo. Ahora bien, estos diálogos transformaban y mediaban la experiencia original. Se producía un proceso de transformación irónica. Rápidamente, nos dimos cuenta de las convenciones narrativas que hicimos objeto de parodia cómica. En vez de suspender nuestra incredulidad, nos divertíamos con nuestro escepticismo. Si Dick Barton y otros héroes similares tuvieron alguna influencia, estaría mediada y transmutada a través de estos cambios de marco narrativo de referencia y de las relaciones de grupo.

Muchos de mis héroes estaban situados en el extremo más cerebral del continuo. La rudeza física y el desorden de Dick Barton se convirtieron en una pobre sombra de las capacidades más evidentemente intelectuales de Sherlock Holmes. La idea de vencer a los enemigos mediante la razón y la aplicación de la ciencia (junto con algunos disfraces u otros pequeños trucos) llegó a serme más atractiva que los puñetazos y patadas. En este aspecto, había influencias personales claras: un niño asmático, con pocas habilidades deportivas, podía adquirir mayor confianza en sí mismo si el heroísmo no tenía por qué depender de la fuerza física. Estaba comenzando a darme cuenta de que había más de una forma de ser un hombre. En secreto, podía sentirme superior a aquellos cuyas destrezas eran de carácter más directamente físico y este sentido de superioridad e identidad podía reforzarse a través de un pequeño grupo de amigos que pensaban como yo.

Es indudable que los héroes desempeñan una función importante en la construcción de las masculinidades, pero conviene no simplificar excesivamente su contribución. Quizá sea menos una cuestión de influencia directa, a través de la imitación, y más de aprendizaje sobre el heroísmo y su interpretación, de captar sus elementos y utilizar los que se adapten mejor a la construcción de la masculinidad incipiente. Los análisis de las narraciones sobre héroes demuestran cómo se combinan la experiencia y el conocimiento racional y cómo forman parte de la experiencia individual y colectiva, así como de la formación de la identidad masculina.

Conclusión

He utilizado algunas de mis experiencias, pensamientos y sentimientos infantiles en relación con los temas de la sexualidad, la intimidación y el heroísmo. Con ello, no intento decir que, como esto me ocurrió a mí, también sucederá lo mismo a todos los chicos/hombres. Ya he dicho que el contenido de estos relatos formó parte de mi experiencia y que esas narraciones pueden incluirse, junto con otras muchas, para mostrar el conjunto de experiencias posibles en el aprendizaje de

las masculinidades. Quizá sea más importante aún el reconocimiento de que no se trata de experiencias "en bruto", sino que están mediadas y filtradas a través de los grupos de la escuela, las influencias familiares y eclesiales, las identificaciones de clase social y étnicas y —lo más importante— las numerosas experiencias cotidianas y las reflexiones sobre esas experiencias de la edad adulta. Así, mis reflexiones sobre el impacto del heroísmo han estado influidas por mis encuentros más recientes con el feminismo (p. ej., STANLEY, 1990; 1992) y las consiguientes críticas de las masculinidades, incluyendo la mía.

También he mostrado muchos aspectos de la retórica de la razón, entre los que se encuentran las citas de autoridades masculinas —SARTRE, WEBER, SEIDLER— y la adopción de un tono que connota la consideración y la deliberación, en vez de la simple afirmación. He intentado demostrar que tanto la razón como la experiencia se entrelazan en la construcción de las masculinidades. La construcción de una identidad heterosexual masculina, por ejemplo, se consigue a través de la interacción entre los textos y la conversación, las experiencias públicas y privadas, los procesos de inclusión y exclusión en los encuentros de grupo y en el turbado silencio del propio dormitorio. Incluso el carácter físico y la pobreza relacionados con la intimidación y la agresión pueden estar mediados por otros conocimientos sobre esos fenómenos por los que aprendemos a reconocerlos, comprenderlos y, quizá de una forma un tanto limitada, controlarlos.

Si la experiencia fuese, de verdad, tan directa como la que a menudo parece indicar la retórica de la experiencia, no tendría mucho sentido hablar de una pluralidad de masculinidades. La "universidad de los duros golpes" produciría un conjunto estandarizado de alumnos. Sin embargo, la experiencia enseña que hay diversas formas de utilizar estas experiencias porque nunca son puras, brutas ni inmediatas. Puede decirse que "los chicos son chicos", "las intimidaciones nunca me hicieron daño", "necesitas pulirte un poco", pero también puede afirmarse que las intimidaciones y agresiones forman parte de las experiencias de los chicos que se consideran normales y no debieran tenerse por tales. De igual modo, hay muchos tipos posibles de héroes y muy distintas formas factibles de utilizar esos modelos heroicos.

Al presentar algunos temas de este tipo, me he basado en ciertas características evidentes de los relatos e informes sobre la masculinidad: la construcción de las diferencias sexuales y de la heterosexualidad, la violencia y la intimidación, los héroes y lo heroico. Todo ello forma parte del conjunto de relatos e interpretaciones de la masculinidad. Constituyen unos recursos culturales con los que se han construido las masculinidades, aunque algunos de ellos también están a disposición de las mujeres.

Yo sostengo que las versiones de la razón y las versiones de la experiencia se combinan de formas diferentes para constituir el saber masculino y los hombres las utilizan en los sistemas de predominio patriarcal. Esto no quiere decir que la experiencia y la razón sean irrelevantes para las construcciones del saber femenino, sino que, en los órdenes vigentes del género, su importancia puede ser diferente. Como hombres, no sólo aprendemos de la experiencia, sino que aprendemos a utilizarla de un modo que pueda solidificar o cuestionar las masculinidades. No sólo aprendemos a razonar, sino a presentarnos también como hombres razonables.

Bibliografía

- BESAG, V. E. (1989): *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- BOLOGH, R. W. (1990): *Love or greatness: Max Weber and masculine thinking—A feminist inquiry*. Londres, Unwin Hyman.
- COHEN-SOLAL, A. (1991): *Sartre: A life*. Londres, Minerva. (Trad. cast.: *Sartre 1905-1980*. Barcelona, Edhasa, 1990, 2.ª ed.)
- DAVIDOFF, L. y HALL, C. (1987): *Family fortunes*. Londres, Hutchinson.
- MAC AN GHAILL, M. (1994): *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Milton Keynes, Open University Press.
- MORGAN, D. (1987): *It will make a man of you: Notes on National Service, masculinity & autobiography*. Manchester, University of Manchester, Studies in Sexual Politics, n.º 17.
- (1992): *Discovering men*. Londres, Routledge.
- SEGAL, L. (1990): *Slow motion: Changing masculinities, changing men*. Londres, Virago.
- SEIDLER, V. J. (1994): *Unreasonable men: Masculinity and social theory*. Londres, Routledge.
- STANLEY, L. (Ed.) (1990): *Feminist praxis: Research, theory and epistemology in feminist sociology*. Londres, Routledge.
- (1992): *The auto/biographical I: The theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester, Manchester University Press.
- TATTUM, D. P. y LANC, D. A. (1989): *Bullying in school*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- WALBY, S. (1990): *Theorizing patriarchy*. Oxford, Blackwell.
- WEBER, M. (1947): *The theory of social and economic organisation*. Glencoe, IL, The Free Press.