



“El machismo y todo eso”: Posicionamientos sobre género en una experiencia colaborativa en educación Secundaria

Inés Cruz

Universidad Autónoma de Madrid

Versión revisada del Trabajo de Fin de Master (TFM), presentado en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 10 Julio 2017

Abstract

This study explores the positioning of gender in a collaborative workshop of a group of adolescents participating in the “Improvement of Learning and Performance Programme” in a state-subsidised school in Madrid. I used different ethnographic data collection techniques within an experimental collaboration which has facilitated the construction of a space for joint exploration: the gender workshop. Understanding identities as discursive processes and gender from a feminist approach, I use positioning analysis to analyse the data. Following this logic the results are structured at three levels. The first level shows how the stories, co-constructed in the workshop, emerge and how the group positions itself in relation to them. The second level illustrates the interactional co-construction of the collaborative space and how the group has positioned itself in relation to it. And finally, in the third level, the group's positions towards the gender ideologies that we reworked in the workshop are shown. The implications of collaborative methodology and the co-construction of gender identity in school contexts are discussed.

Keywords: Experimental Collaboration - Gender Identity – Feminism – Adolescence - Positioning Analysis.

Identidades y posicionamientos

¿“Somos” y “estamos” como consecuencia de las ideologías normo-culturales y órdenes sociales dominantes? ¿Nuestros relatos son portadores de dichos discursos? ¿O somos sujetos activos en un proceso semiótico de construcción y re-construcción de los discursos más amplios en la interacción?

Desde la perspectiva constructivista social, la identidad o sentido del yo no se puede entender como un producto psíquico acabado y estable, si no como un proceso inacabado en constante revisión y re-construcción. La identidad cobra una naturaleza emergente como proceso discursivo situado en la interacción (Bamberg, 2004; Korobov, 2001; Korobov y Bamberg, 2004; De Fina, 2013).

En este escenario epistemológico se encuentran dos tradiciones metodológicas aparentemente contradictorias que abordan el estudio de las identidades. Desde un enfoque del análisis de la conversación (CA), se contempla un proceso de abajo-arriba, en el que el

foco de análisis se encuentra en las prácticas lingüísticas localmente situadas. Paralelamente, desde un enfoque de análisis crítico del discurso (CDA), el proceso se dibuja de arriba-abajo y el foco se sitúa en las ideologías y procesos sociales más amplios (Korobov, 2001; De Fina, 2013).

Una propuesta para reconciliar ambos paradigmas consiste en entender que nos constituimos a partir de procesos semióticos (lingüísticos y no lingüísticos) en un espacio interactivo en el cual se negocian estratégicamente y se re-construyen los discursos más amplios (Bamberg, 2004; De Fina, 2013). Este equilibrio se aborda a partir de la concepción de "posicionamiento". Un planteamiento que concibe al sujeto como activo y agente (y responsable) que, desde la práctica lingüística y ante una audiencia, se posiciona frente a discursos ideológicos y normativos que hace relevantes en el espacio interactivo (Bamberg, en prensa; Korobov, 2001; De Fina, 2013). Así es como la identidad se convierte en posiciones y la manera de analizar el sentido del yo, en análisis de posicionamiento.

El análisis de posicionamiento que propone Bamberg (Bamberg, 2004; Korobov, 2001; De Fina, 2013; Poveda, 2005) consiste en un proceso analítico ascendente de tres niveles. En este análisis se exploran las formas lingüísticas utilizadas por el sujeto para posicionarse (1) dentro del relato, (2) ante la audiencia en la interacción, (3) y sobre los distintos discursos ideológico-normativos para construir el sentido de "quién soy" o "en quién me estoy convirtiendo" (Bamberg, 2004; Korobov, 2001; De Fina, 2013; Poveda, 2005).

Desde este enfoque no se niega la existencia de los discursos antes o después del tiempo y espacio interactivo (Bamberg, 2004; Korobov, 2001; De Fina, 2013). Es desde el nivel 3 dónde se conectan los procesos de identidad local con los procesos de identidad más amplios. Esta conexión se basa en el reconocimiento de patrones semióticos relevantes para el sujeto en la interacción que son socialmente reconocidos. De esta forma, un posicionamiento individual puede interpretarse como un posicionamiento colectivo (De Fina, 2013).

Igualmente, tampoco se rechaza la dimensión temporal y evolutiva de la identidad a través de los eventos (Wortham y Reyes, 2015), reconociendo las conexiones entre ellos para poder entender los relatos, la interacción y los discursos más amplios. No obstante, el propósito de este análisis es hacer énfasis en la construcción y re-construcción local e interactiva del sentido del yo y del mundo a partir de las prácticas lingüísticas (Bamberg, 2004). Por tanto, si se entiende la identidad como emergente en la interacción, es decir, que se constituye microgenéticamente, el foco de análisis será el espacio y tiempo interactivo (microanálisis) (Bamberg, 2004).

La colaboración experimental como espacio de interacción

Tradicionalmente en la investigación social la producción científica se ha centralizado en la figura de profesionales expertos a partir del ejercicio de la observación. Como respuesta a las demandas actuales de la incorporación de las voces de los y las participantes en el proceso de construcción de conocimiento -como responsabilidad ética y compromiso político-, se están explorando nuevas formas de hacer que posibiliten la colectivización de esa producción (Estalella y Sánchez, 2016).

Entender la producción de conocimiento como un proceso experimental polifónico y dialógico en el que se comparten saberes, habilidades y experiencias (Estalella y Sánchez,

2014), implica buscar los lenguajes necesarios para que todas las personas puedan participar en dicho proceso (Morgade y Müller, 2015). Además, se ha de renunciar a la relación asimétrica de profesional investigador-sujeto investigado, generando un espacio donde se posibilite la transición de informantes a co-investigadores (Estalella y Sánchez, 2014).

Una de las modalidades de la colaboración experimental es utilizarla como metodología para explorar de forma colectiva temáticas en pro de la justicia social (Estalella y Sánchez, 2014; Cammarota y Fine, 2008). En esta modalidad, que recibe el nombre de investigación acción participativa (IAP), un grupo de personas co-investigadoras explora un problema de naturaleza crítica (xenofobia, capitalismo, sexismo, homofobia, etc.) que afecta a sus vidas (Cammarota y Fine, 2008).

Este proceso de diálogo está basado en la pedagogía del oprimido de Freire (1970). Tiene como objetivo la toma de conciencia por parte de los y las participantes de que sus experiencias en torno a la problemática estudiada están mediadas por construcciones sociales encarnadas en sistemas y discursos dominantes. De esta manera, se persigue la transformación social y promoción de la democracia a partir de la conciencia de la agencia y la posibilidad de cambio (Cammarota y Fine, 2008; Dyrness y Sepúlveda, en prensa).

Empieza con G de Género y acaba en F de Feminismo

“¿Qué va a ser, niño o niña?” Desde que el médico le dijo a mi familia cuál iba a ser mi género, he sido niña, chica adolescente y mujer joven (Fine, 2011). Sin embargo, a lo largo del tiempo ha cambiado significativamente mi forma de entender, sentir y hacer mi género.

Cuando conocí el constructivismo socio-cultural (Larripa y Erausquin, 2010; McLaren, 2005), entendí que la experiencia individual de sentir miedo al viajar “sola” es realmente una experiencia colectiva (Cruz, 2016). Entendí que ésta es una experiencia que no tendría por qué suceder de esta manera, porque el género -como otras muchas cosas- es una construcción social. Entonces, lo que hasta ese momento había sido tan natural, intuitivo y en absoluto sometido a reflexión, ahora aparecía encima de la mesa y se volvía problemático. Lo que antes era fruto de una socialización “normal” ahora lo era del sistema patriarcal (Shaffer, 2002; Rodríguez y Peña, 2005; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

Desde esta nueva perspectiva que estaba elaborando, empezaba a entender que la cultura androcéntrica, a partir de un sistema de valores, prácticas y creencias que significan a una sociedad, da sentido a una estructura de relaciones sociales asimétricas de poder que produce formas de opresión y dependencia (McLaren, 2005). Y que las normas de los papeles del género (estereotipos de género), que fomentan el desarrollo de los comportamientos tipificados correspondientes, producen y re-producen dicha relación de dominancia de los hombres frente a las mujeres (Shaffer, 2002).

¿Por qué no van a tener las mujeres atributos, como la asertividad o la independencia, que históricamente se asocian a los hombres?, ¿o los hombres asumir las tareas de cuidado que han asumido las mujeres a lo largo de toda la historia? (Shaffer, 2012; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013). Que las mujeres cuiden y que los hombres persigan el éxito personal no son atributos naturales, es una relación socio-económica e histórica situada. Y que la tendencia sea que las niñas traten de conquistar su derecho por jugar al fútbol en el patio de la escuela y no que sean los niños los que luchen por compartir intimidades mientras

caminan alrededor del campo no es algo anecdótico. La meta son los valores asociados históricamente a lo masculino en detrimento de los valores asociados históricamente a lo femenino (Eckert, 2003; Hernández, Vidiella Pagès, Herraiz García y Sancho, 2007).

Como dijo Simone de Beauvoir en su obra del Segundo Sexo (1949): "No se nace mujer: llega una a serlo". Entonces, mi médico estaba equivocado. Yo no iba a nacer niña, iba a llegar a serlo. De esta manera, si ese camino es problemático, ¿cómo podemos cambiar la ruta a recorrer? La respuesta que corresponde y que hoy hago mía, también me resultó complicada de asimilar. Y es que no sólo la masculinidad y femineidad son una construcción socio-cultural, sino que además hay muchos caminos posibles para ser mujer y ser hombre. Y que cada persona construye su género (y no sólo su género, ¡sino también su sexo y orientación sexual!) de una forma subjetiva, provisional, multicausal y fluida (Rodríguez y Peña, 2005; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013). El género se convierte, desde esta perspectiva, en una actuación y negociación a partir de las prácticas discursivas (Butler, 1993; Rodríguez y Peña, 2005).

¿Entonces? ¿El género existe o no existe? ¿Soy mujer o...? Realmente todo el proceso de des-andar el camino por el cual me he hecho mujer, que he relatado hasta ahora, puede ordenarse y dar una explicación comprensiva del género. En el espacio y tiempo histórico en el que me he desarrollado existen unas formas específicas de organización social que producen y re-producen los discursos de masculinidad y femineidad hegemónicas (Connel, 1995; Rodríguez y Peña, 2005). Estos discursos están presentes en los contextos educativos y de socialización de mi comunidad en los que participo: familia, escuela, iguales, medios de comunicación, etc. (Eckert, 2003; Cuevas, 2006; Lomas, 2005; Fine, 2011). De esta manera, a partir de mis interacciones en los distintos espacios, desde las características contextuales correspondientes, re-elaboro y negocio mi posicionamiento sobre género ante los discursos hegemónicos.

Por lo tanto, soy mujer -blanca, joven, de clase media, universitaria y largo etcétera- y por tanto de forma transversal me he posicionado, de acuerdo con el resto de identidades, frente a mi lugar "pre-establecido" en el orden social de género (Butler, 1990; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013; Bamberg, en prensa). Como consecuencia de ello, pertenezco a la mitad de la población que, en mi contexto socio-histórico, goza de una igualdad formal pero no real con respecto a la otra mitad de la población (Peirano, 2017). Y al mismo tiempo, soy reconocida por el discurso hegemónico de "mujer". No obstante, me hago mujer de forma contextual: mujer blanca, joven, de clase media, universitaria y un largo etcétera. Y al mismo tiempo, a cada paso que doy, me apropio de mi género y le doy forma en función del escenario en el que me encuentre. Para mí, este proceso de de-construcción –re-elaborado en estas páginas- ha supuesto la construcción de un nuevo posicionamiento sobre mí misma y el mundo, en un plano tanto personal como profesional. Y durante el recorrido, me posiciono y declaro como feminista.

Adolescencia, género y escuela: Tres en una

Según los enfoques postestructuralistas (Rodríguez y Peña, 2005), las categorías de hombre y mujer dejan de tener sentido debido a la complejidad de la construcción de las identidades. Las mujeres y los hombres no pueden "ser" en el vacío, sin etnia, clase social, edad y sin otra infinidad de variables (Connel, 1997; Eckert, 1994).

La adolescencia tampoco es una etapa vital natural, ni una experiencia individual, si no que se es una experiencia colectiva que se ha construido socio-cultural e históricamente. Tal y como la conocemos en el mundo occidental surgió como respuesta a la industrialización y se elaboró como aquella etapa de transición entre la infancia y la edad adulta en la que se transita como persona "inacabada" (Eckert, 2003; Eckert, 1994; Moreno y del Barrio, 2005).

En esta etapa, la mayor influencia para la construcción de la identidad pasa a ser de vertical a horizontal. La familia deja espacio para los iguales y el escenario privilegiado dónde tiene lugar la co-construcción de identidades es la escuela de educación secundaria (Eckert, 2003; Eckert, 1994; Moreno y del Barrio, 2005). Me gustaría aclarar que denominar la escuela como escenario no la convierte en un entorno pasivo, ya que constituye una forma de organización social que produce diversidad de discursos en torno al género (Rodríguez y Peña, 2005). Y es en esta ecuación donde entra el género. Durante la adolescencia los grupos de iguales (antes separados por sexos) se convierten en mixtos (Moreno y del Barrio, 2005) y el género se cristaliza, esencializa e intensifica. Este hito del desarrollo se produce como respuesta de adaptación al orden social hegemónico masculino y heterosexual en la escuela secundaria dentro de la cohorte de edad (Eckert, 2003; Eckert, 1994). A este proceso evolutivo fruto de las imposiciones del patriarcado Eckert (1994) lo denomina como imperativo del desarrollo.

Objetivos

El objetivo general del trabajo parte de la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la identidad de género? No obstante, esta pregunta resulta demasiado general teniendo en cuenta la perspectiva adoptada anteriormente. Si la identidad se entiende como posicionamientos en y a través del discurso que se construye en la interacción y que en el proceso de posicionamiento influyen multitud de variables contextuales, la pregunta ha de ser mucho más concreta.

Para redefinirla recupero que la adolescencia es una empresa en la que el género se co-construye de manera muy intensa y cristalizada, y la escuela, un escenario fundamental en dicho proceso. Entonces, surge mi interés por responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se posicionan los y las adolescentes sobre el género en el contexto escolar? De esta manera, el objetivo general de mi trabajo es explorar los posicionamientos sobre género de un grupo de 2º de Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid en una experiencia colaborativa. En el siguiente apartado desarrollaré el diseño, los participantes y el contexto en el que he desarrollado el estudio.

A partir del marco teórico en cual me sitúo y del objetivo general de la investigación, durante el diseño, la planificación y el trabajo de campo me surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuál es el discurso del profesorado en torno al grupo de 2º de PMAR?
- (2) ¿Cuáles son los relatos del grupo de 2º de PMAR en torno al género?
- (3) ¿Cómo es la interacción del grupo de 2º de PMAR en esta experiencia colaborativa?
- (4) ¿Cuál es la influencia de la metodología del taller en la co-construcción de los relatos y la interacción del grupo en ese espacio?
- (5) ¿Cuáles son las ideologías del centro en torno al género?
- (6) ¿Cuáles son las ideologías del grupo de 2º de PMAR en torno al género?

En este trabajo voy a analizar parte del amplio corpus de datos recogido. Según esto, los objetivos específicos en los que he centrado este trabajo son los siguientes:

- a) Explorar los posicionamientos del grupo frente a los relatos co-construidos en la experiencia colaborativa.
- b) Explorar los posicionamientos del grupo en la interacción de la experiencia colaborativa.
- c) Explorar los posicionamientos colectivos del grupo frente a las ideologías de género en la experiencia colaborativa.

De esta manera, los objetivos responden a la lógica de la construcción emergente de las identidades siguiendo el modelo de análisis de posicionamientos. Los dos primeros objetivos se centran en explorar los objetos de análisis de los dos primeros niveles de posicionamiento –posicionamientos frente al relato y la interacción- co-construidos a partir de la metodología del taller de género. Por tanto, al mismo tiempo exploraré el desarrollo y efectos de dicha metodología en los relatos y la interacción. En cuanto al tercer objetivo, éste se centra en la exploración del tercer nivel de posicionamiento –posicionamientos frente a las ideologías de género- desde un enfoque general y colectivo del grupo.

Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa etnográfica. He hecho uso de herramientas clásicas de la etnografía –observación participante, entrevistas y análisis de documentos (León y Montero, 2015; Rockwell, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994)- para explorar el contexto; y de un instrumento colaborativo, en forma de taller de Género, con el objetivo de facilitar la expresión de las voces de los y las participantes a partir de distintos lenguajes (Rodríguez y Peña, 2005; Morgade y Müller, 2015). El taller colaborativo ha sido el eje central del proyecto y obedece a la lógica de una Investigación Acción Participativa (IAP) con jóvenes (León y Montero, 2015; Cammarota y Fine, 2008; Nygreen, Ah Kwon y Sanchez, 2006).

Contexto y participantes

El proyecto lo he llevado a cabo en un centro concertado en todas sus etapas de la Comunidad de Madrid perteneciente a una Fundación de carácter independiente y laico. Dicho centro está situado en el distrito de la Latina, al sur de Madrid, y las familias que acuden a él son de nivel socioeconómico medio con creciente población inmigrante. La Fundación cuenta con sólido un proyecto Ecosocial. Desde éste se promueve, a partir de las intenciones educativas del centro, el fomento de la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental.

Durante el curso escolar 2016-2017 he realizado el practicum del Máster Oficial de Psicología de Educación en el Departamento de Orientación del centro. El departamento está formado por un orientador para la etapa de Educación Infantil y Primaria (a su vez coordinador del departamento), una orientadora para etapa de Educación Secundaria y otra orientadora para Bachillerato. Además, el departamento cuenta con seis profesionales de pedagogía terapéutica (PT's) y dos profesionales en Integración Social.

Como ya he anunciado anteriormente, los y las participantes en el taller colaborativo pertenecen al grupo de 2º de PMAR del centro. PMAR es una medida extraordinaria de atención a la diversidad diseñada por la LOMCE y disponible en 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A este programa accede alumnado con dificultades de aprendizaje que hayan repetido al menos una vez en cualquier etapa. La metodología utilizada favorece el ajuste de la influencia educativa a partir de la organización de las materias troncales en ámbitos de conocimiento (Ámbito de carácter lingüístico y social, ámbito de carácter científico y matemático, y ámbito de lenguas extranjeras) y una ratio de alumnado reducida (entre 10 y 15 personas). Los objetivos y competencias a adquirir coinciden con el nivel ordinario. Las asignaturas no troncales las cursan con su grupo de referencia (Real Decreto 1105/2014, 2015; Orden 3295/2016, 2016).

En el grupo de 2º de PMAR del centro, correspondiente a 3º de la ESO, dan clase tres profesoras, una en cada ámbito de conocimiento. La profesora del ámbito de lenguas extranjeras (inglés, en este caso) es su tutora. Además, para dar apoyo a los dos chicos con diagnóstico entra en el aula 4-5 horas a la semana la profesional de pedagogía terapéutica (PT). El grupo está formado por quince personas, trece de los cuales son chicos y dos, chicas. Seis son de origen latinoamericano y nueve, de origen español. Tienen edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Dos de ellos son repetidores y el resto ha recibido previamente otro tipo de medidas de atención a la diversidad extraordinarias. Dos de ellos, con diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) respectivamente, pertenecen al colectivo de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

Las personas que han acudido de forma regular al taller y a las entrevistas individuales son trece de ellos, doce chicos y una chica. No obstante, por cuestiones de ética de la investigación, tres de los alumnos no figurarán en el análisis, ya que así lo han solicitado. Aunque la asistencia al taller era obligatoria como actividad dentro del horario lectivo, antes de comenzar el taller cada participante firmó un consentimiento informado en el que decidía su participación en el estudio (ver Anexo 1). Una vez finalizado se volvió a consultar su presencia en el análisis de los datos, así como otros usos de los materiales generados (ver Anexo 2).

Los criterios de elección de este grupo han sido el rango de edad del alumnado y la decisión del centro. En primer lugar, quería trabajar con un grupo de educación secundaria, por mi interés en la intersección entre adolescencia, género y escuela. En segundo lugar, debido a la presión del currículum en los grupos ordinarios y la flexibilidad del currículum en el grupo de PMAR, desde la dirección del centro y el profesorado me dieron muchas facilidades para realizar el proyecto en este grupo.

El hecho de que el grupo estuviera compuesto por una mayoría de hombres se percibió como una barrera para el proyecto desde el Departamento de Orientación. Entonces, ¿el género o feminismo es sólo asunto de mujeres? El sistema patriarcal es, como su propio nombre indica, un sistema (Connell, 1995). Y en ese sistema participan tanto los hombres como las mujeres, por lo que es necesario explorar todos los elementos y relaciones del escenario. E incluso, tal vez, ahora sea más necesario poner el foco en los hombres porque, como dice Pescador (2004), "(...) el feminismo ya lleva muchos años trabajando con las mujeres, pero la masculinidad sigue intacta (...) (Pescador, 2004, recuperado de Hernández et al., 2007, p. 123).

Instrumentos de recogida de datos y procedimiento

Las herramientas de recogida de datos que utilicé para explorar los objetivos de la investigación corresponden a la tradición etnográfica. Las entrevistas, observación participante y análisis de documentos corresponden a instrumentos de una etnografía clásica, mientras que el taller de Género corresponde a metodologías colaborativas (ver Tabla 2).

1. Observación participante

A partir de la observación en el centro y la interacción con los actores sociales traté de escuchar y conocer el funcionamiento del contexto en el cual iba a realizar el taller. En esta labor registré los acontecimientos, personas y discursos relevantes en distintos espacios y tiempos escolares (León y Montero, 2015; Rockwell, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994).

La observación participante en el centro comenzó desde el inicio de mi practicum en el Departamento de Orientación y fui registrando las observaciones y conversaciones informales con los distintos agentes educativos en mi cuaderno de campo.

Con el objetivo de acceder al campo más próximo asistí a una reunión de coordinación de nivel de 3º de la ESO y tuve reuniones informales con cada profesora. Durante esas reuniones di a conocer mi proyecto y me coordiné con el profesorado de 2º de PMAR para planificar las fechas de las sesiones. Además, pude registrar en mi cuaderno de campo sus discursos en torno al grupo. Igualmente, en otros espacios y tiempos escolares (cafetería, recreos, pasillos...) mantuve conversaciones informales con las profesoras y la PT a partir de las cuales pude continuar registrando dichos discursos.

Antes de comenzar las sesiones del taller, asistí a la actividad ordinaria del aula de 2º de PMAR durante el horario lectivo completo de dos días y dos clases adicionales. Además de explorar el contexto, el sentido de esta actividad era conocerles, que me conocieran y comenzar a elaborar mi rol en este contexto. Traté de reajustar su expectativa de jerarquía profesora-alumnado para fomentar la construcción de una relación, en la medida de lo posible, horizontal. Además, en el aula pude registrar los discursos del profesorado en torno al grupo. Adicionalmente, otro espacio en el que realicé observación participante del alumnado fue en el grupo de Whatsapp que creamos para fines organizativos del taller (Gil, Feliu, Rivero y Gil, 2003; Delfa y Cantamutto, 2016).

Por último, con el objetivo de explorar los discursos en torno al género de la Fundación, en el mes de marzo me invitaron a asistir a una reunión de la Comisión de Género del área Ecosocial de la Fundación y participé en la elaboración de tareas entre esta reunión y la siguiente que se celebraría (Rockwell, 2009). Todo fue registrado en mi diario de campo.

2. Metodologías participativas

La herramienta de recogida de datos que vertebra este proyecto son las metodologías participativas. Con el propósito de crear un espacio de experimentación en torno al Género en el que los miembros del grupo de 2º de PMAR fueran co-investigadores del objeto de estudio (Estalella y Sánchez, 2014), organicé un taller de Género. El taller tuvo una duración

de trece sesiones de entre 50 minutos y una hora y media cada una (una o dos horas lectivas) y con una frecuencia de dos sesiones a la semana. El horario fue flexible, con el objetivo de no ocupar siempre horas del mismo ámbito y adaptarme a la planificación de las profesoras conforme avanzaban las semanas.

Las profesoras no estuvieron presentes en las sesiones, sin embargo la PT sí lo estuvo en la mayoría. Esta decisión fue tomada con el objetivo de crear una estructura de participación, dentro de las posibilidades, distinta a la estructura de participación escolar en el que la interacción se describe en términos muy diferentes (Morgade et al., 2016).

A partir de la facilitación de este espacio particular de interacción, se dio la oportunidad de expresar sus voces a partir de distintas dinámicas y lenguajes para co-construir conocimiento (Estalella y Sánchez, 2016; Morgade y Müller, 2015).

Las sesiones han sido diseñadas durante el desarrollo de proceso, según la lógica colaborativa. Entendiendo las posibilidades de las metodologías colaborativas como un continuo, los términos en los que se definió este taller como colaborativo fueron la exploración conjunta por parte de los participantes y la investigadora sobre la temática propuesta, la generación por el propio grupo de los relatos sobre los cuales se trabajó, la decisión conjunta de parte de la metodología y la realización compartida de una parte del análisis de los datos. La breve duración del taller constituye una gran barrera para la colaboración (Kesby, 2005).

El desarrollo de las sesiones estuvo formado por tres fases (ver Figura 1):

Figura 1: Fases de las sesiones del taller de género con el grupo de 2º de PMAR

Sesiones/fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Definición del espacio													
Siguiendo el rastro de las identidades													
¿Y dónde está el género?													

2.1. Definición del espacio

En la primera sesión los objetivos fueron fomentar la re-definición del clima y dinámica del aula, y construir el sentido y motivo de las sesiones en el marco del proyecto. De esta forma comenzamos a tejer la relación (Nygreen, Ah Kwon, Sanchez, 2006; Morgade et al., 2016). Para ello realizamos distintas dinámicas grupales basadas en la improvisación teatral, la puesta en común del sentido y el procedimiento general de las sesiones, y el co-visionado de dos vídeos sobre proyectos similares (Deconde, 2015; Blank Paper Escuela y Colectivo de fotografía, 2015; Luques, 2016). El propósito de las sesiones que fue compartido con ellos¹ fue el de investigar y reflexionar entre todos sobre género.

¹ De ahora en adelante en algunas ocasiones me referiré al grupo en masculino, debido a su composición.

2.2. Siguiendo el rastro de las identidades

Durante las dos sesiones siguientes continuamos construyendo la relación (Nygreen, Ah Kwon, Sanchez, 2006; Morgade et al., 2016), compartiendo con el grupo los gustos, las actividades y las personas importantes en su vida diaria. Para ello, exploramos de forma conjunta sus posicionamientos sobre su día a día documentando sus experiencias de su rutina a partir de fotografías. Utilizando el método de la foto-elicitación (Mitchell, 2008; Rose, 2007), los materiales que se generaron se utilizaron como medio para hablar sobre ellos mismos (lo que hacen, con quién, cuándo, dónde, lo que les gusta, lo que nos les gusta, etc.). Esta metodología visual fue elegida por mí (no de forma colaborativa), como un lenguaje que facilita la participación de los y las adolescentes (Mitchell, 2008; Rose, 2007; Morgade y Müller, 2015).

A continuación, realizamos un análisis temático (Braun y Clarke, 2008) de las fotografías de forma conjunta, con el objetivo de agrupar las fotografías según el contenido de las mismas y así poder trabajar de forma más sistemática sobre sus experiencias significativas. Las categorías y subcategorías resultantes fueron: aspecto físico (neceseres, pelo y ropa/accesorios); hobbies (anime, automóviles, comida, deporte, dibujo, móvil, música, televisión, videojuegos y otros juegos); lugares (calle, colegio, habitación y vacaciones); objetos/acciones, y relaciones (amigos, familia, mascotas y pareja). Esta actividad supuso un muy buen punto de partida para la siguiente fase.

2.3. ¿Y dónde está el Género?

Una vez que ya habíamos iniciado el tejido de relaciones, en las siguientes sesiones hasta finalizar el taller el objetivo fue explorar de forma conjunta sus posicionamientos sobre género a partir de un proceso de reflexión en torno a este tema. Para ello se utilizaron diferentes actividades y lenguajes (Morgade y Müller, 2015), entre ellos metodologías artísticas (Morgade et al., 2016; Lypka, 2015; Ponzetti, Selman, Munro, Esmail, Adams, 2009) - en la Tabla 1 describo de forma sintetizada las actividades realizadas en esta fase.

Las distintas actividades que realizamos con el objetivo de co-construir relatos, permitieron expresar a partir de diferentes lenguajes las voces del grupo –fotografía, grupo de discusión, registro escrito, teatro y cómic-. Además, en la actividad de *Expresión artística* el lenguaje utilizado para co-construir el relato –teatro y cómic- fue escogido por ellos (Morgade y Müller, 2015; Estalella y Sánchez, 2016). Por las características de esta actividad, mostramos los productos artísticos ante 1º de la ESO como una de las iniciativas que se realizaron en el colegio por el Día de las Mujeres.

Tabla 1: Descripción de actividades de la fase *¿dónde está el género?*²

Actividad	Descripción	Sesiones
<i>Foto-elicitación</i>	Escogieron una de las fotos que habían traído para trabajar en la anterior fase y a partir de un análisis de material audiovisual (Rose, 2007) co-construimos discursos en torno al Género.	Sesión 4
<i>Estereotipos (1) + grupo de discusión</i>	A partir del registro escrito de los discursos de la actividad anterior, analizamos los estereotipos de género insertos en ellos. Esto se acompañó de un grupo de discusión en el que reflexionamos sobre los estereotipos, dónde los aprendemos y qué hacemos con ellos.	Sesión 4
<i>¿Resistencia o adaptación?</i>	Reflexionando sobre cómo nos enseñan a ser chicos y chicas, cada uno compartió una enseñanza de la que se hubieran apropiado y una enseñanza que hubieran rechazado.	Sesión 5
<i>Estereotipos (2)</i>	A partir del registro escrito de los discursos de la actividad anterior, analizamos los estereotipos de género insertos en ellos.	Sesión 6
<i>Actuaciones de género + grupo de discusión</i>	A partir de los estereotipos 1 y 2 elaboré los continuos de actuación ³ correspondientes (fuerza, sensibilidad, maquillarse...) en los que tenían que situarse según su experiencia. Esto se acompañó de un grupo de discusión en el que reflexionamos sobre la relación entre su experiencia y los estereotipos.	Sesiones 6 y 7
<i>Expresión artística + grupo de discusión</i>	Dividimos el grupo en tres y cada subgrupo decidió qué y cómo contar un relato en torno al género ante una audiencia. El primer grupo realizó una representación teatral sobre las mujeres y los hombres en el deporte; el segundo grupo, un cómic sobre el miedo y los hombres; y el tercero, una representación teatral sobre las agresiones callejeras a hombres y mujeres. Tras la preparación durante varias sesiones de cada expresión artística, éstas se presentaron, en primer lugar, ante el resto del grupo, y en segundo lugar, ante los grupos de 1º de la ESO el 8 de marzo, Día de las Mujeres. Después de cada representación realizamos un grupo de discusión para reflexionar sobre los relatos con la audiencia correspondiente.	Sesiones 8,9,10,11,12 y 13
<i>Estereotipos (3)+ Grupo de discusión</i>	Agrupé los estereotipos 1 y 2 por áreas vitales a las que afectaban: a quién queremos y cómo queremos, qué actividades realizamos, cómo nos relacionamos con los demás, qué cuerpo tenemos y cómo lo tratamos, cómo sentimos y qué sentimos, cómo pensamos y qué pensamos, a qué nos dedicamos en el futuro. Continuamos explorando dichas áreas desde la ideología de género dominante. Esto se acompañó de un grupo de discusión en el que reflexionamos sobre los estereotipos y sus experiencias en esas áreas. Para finalizar el proyecto reconstruimos el sentido de reflexionar sobre el género y compartí con el grupo noticias de prensa relacionadas con los efectos negativos de la ideología patriarcal (asesinatos, agresiones, violaciones, brecha salarial...)	Sesión 13

Durante las tres fases del taller la estructura de las sesiones fue la misma. En primer lugar, retirábamos las mesas y sillas hacia las paredes y en el centro del aula realizábamos una

² Las actividades las describo con mayor profundidad en el apartado de los resultados

³ Esta actividad sigue la lógica de la performatividad de género, entendiéndolo a éste último como una actuación (Butler, 1993).

dinámica grupal basada en la improvisación teatral⁴ (Mantovani, Cortés, Corrales, Muñoz y Pundik, 2016) con el objetivo de crear un clima motivante. A continuación, colocábamos las sillas en círculo, realizábamos un recordatorio de la sesión anterior y adelantaba lo que realizaríamos en la presente sesión. Las actividades y los grupos de discusión se creaban al servicio de los discursos que se co-produjeron por el grupo a lo largo de las sesiones. Al finalizar yo mediaba para co-construir el sentido de las actividades. Todas las sesiones fueron registradas a través de mi cuaderno de campo, grabaciones de voz y de vídeo. De esta forma puedo explorar los relatos, la interacción y las ideologías de género co-construidos en las sesiones. Así como la influencia de la metodología en dicha co-construcción.

3. Entrevistas

Una vez finalizadas las sesiones, realicé entrevistas en profundidad a cada miembro del grupo de 2º de PMAR, a las profesoras de los tres ámbitos (incluyendo a la Educación Física) y al D.O. (coordinador del departamento y orientadora de la ESO) (León y Montero, 2015; Devillard, Franzé y Pazos, 2011; Jociles, 2006). Con el grupo, el propósito era crear un espacio de reflexión individual para continuar el proceso de co-construcción de discursos en torno al género que habíamos desarrollado en el espacio grupal de las sesiones. Además de indagar en la percepción de la influencia de la metodología del taller en la co-construcción de los relatos y la interacción. Con respecto a los agentes educativos, el propósito era crear un espacio de reflexión para explorar sus discursos en torno al género dentro de la institución escolar. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas.

4. Análisis de documentos

Con el objetivo de explorar los discursos en torno al género del centro, he analizado la decoración del centro, la revista que se publica trimestralmente en el colegio y el Proyecto Educativo del Centro (PEC). En primer lugar, he registrado la decoración del centro partiendo de la idea de que todo tiempo y espacio escolar son educativos (Martín y Luna, 2010). Esta exploración comenzó debido a que me llamó la atención la fuerte presencia de las mujeres en algunas zonas comunes del centro. En segundo lugar, analizo la revista que se publicó a finales del segundo trimestre en la que hay una sección dedicada al evento organizado el día 8 de marzo, Día de las Mujeres. Por último, incluyo en el análisis el PEC, documento que recoge los valores, los objetivos y las prioridades de actuación del centro (Ley Orgánica de Educación 2/2006), con el objetivo de explorar si el género forma parte de los objetivos educativos del centro.

Análisis de los datos

Siguiendo la lógica de la metodología cualitativa y en aras de organizar y analizar los datos recogidos he seguido los criterios propuestos por Vincent Anfara, Kathleen, Brown, Terri, Mangione (2002): hacer pública la triangulación de los datos, la relación entre preguntas de investigación y fuentes de información, mi sesgo como investigadora, y el desarrollo de temas y categorías.

⁴ Tanto para la preparación de las expresiones artísticas como para la realización de las dinámicas al inicio de todas las sesiones hice uso de mi formación en improvisación teatral.

En la Tabla 2 indico tanto la triangulación de los datos, así como la relación entre las preguntas de investigación y fuentes de datos, a partir de la ilustración de las herramientas utilizadas, con quién, dónde y cuándo. Todo ello está desarrollado en el anterior apartado.

Tabla 2: Instrumentos de recogida de datos

Herramienta	Actores sociales	Espacios/contexto	Tiempos	Preguntas de investigación
Observación participante	Alumnado de 2º de PMAR	Aula y recreo (jornada ordinaria)	2 jornadas completas y clases sueltas	Funcionamiento del contexto
		Grupo de whatsapp	Durante las sesiones	
	Profesorado/Equipo Directivo	Aula	2 jornadas completas	(1)¿Cuáles son sus discursos en torno al grupo? (5)¿Cuáles son las ideologías del centro en torno al género?
		Reuniones	1 reunión con el Equipo Directivo y 1 reunión de coordinación de ciclo	
Comisión de género		Reunión	1 reunión al finalizar el 2º trimestre	(5)¿Cuáles son las ideologías del centro en torno al género?
		Participación en las tareas a realizar	Entre la última reunión y la próxima que tendrá lugar en el mes de mayo	
Metodologías participativas	Alumnado de 2º de PMAR	Sesiones del proyecto	13 sesiones	(2)(3)(6)¿Cuáles son los relatos, la interacción y las ideologías de género del grupo? (4) ¿Cuál es la influencia de la metodología en la co-construcción?
Entrevistas	Alumnado de 2º de PMAR		1 entrevista por alumno o alumna/ conversaciones informales entre sesiones	(1)(2)(5)¿Cuáles son los relatos, la interacción y las ideologías de género del grupo?
	Profesorado/Equipo Directivo		1 entrevista individual a la tutora/ 1 entrevista conjunta a las dos profesoras	(5)¿Cuáles son las ideologías del centro en torno al género?
	Departamento de Orientación		1 entrevista por persona	
Análisis de documentos	Políticas del centro	Plan de Convivencia Decoración del centro		(5)¿Cuáles son las ideologías del centro en torno al género?

Referente a mi sesgo como investigadora, lo hago explícito tanto en el marco teórico como a lo largo del desarrollo de los resultados.

Para el desarrollo de temas y categorías he seguido el siguiente proceso. Todos los datos recogidos a partir de todas las herramientas fueron transcritos realizando resúmenes

extensos de los mismos. Los nombres de los y las participantes y agentes educativos fueron sustituidos por pseudónimos, así como no se desvela el nombre del centro. A partir de entonces comencé el proceso de análisis de los datos, como segunda parte de la producción de conocimiento. Con el objetivo de traer significado, estructura y orden a los datos (Vincent et al, 2002) he realizado dos tipos de análisis cualitativos de datos. En primer lugar, he realizado un análisis de contenido para revisar la totalidad de los datos y etiquetarlos en función de los temas, el lenguaje y los patrones de creencias destacados y recurrentes en el contexto (Vincent et al, 2002). Para realizar este análisis he adoptado una postura intermedia entre el realismo y el constructivismo, en coherencia con el marco teórico: "Cómo los individuos dan sentido a su experiencia y a su vez cómo las formas en que el contexto social más amplio incide en los significados" (Braun y Clarke, 2008, p.81). En segundo lugar, sirviéndome del primer análisis he utilizado los niveles de posicionamientos de Bamberg (Bamberg, 2004; Koborov, 2001) para realizar mi propio análisis. Será éste último análisis el que presentaré y a partir de cual discutiré los resultados del trabajo.

Resultados

A partir de los niveles de posicionamiento de Bamberg (Bamberg, 2004; Koborov, 2001) voy a realizar un recorrido general por el espacio interactivo del taller identificando los hilos de posicionamiento a lo largo de las sesiones. Mi propósito es ilustrar los procesos co-construidos en las microgénesis escolares (dentro y fuera del espacio de colaboración) que se mantienen a través de los eventos, para ser revisados y re-construidos en la interacción (Wortham y Reyes, 2015). Igualmente, las entrevistas individuales están presentes en este análisis como la expresión de las voces individuales en relación con el conocimiento co-producido en el taller. Según Wetherell (1998) "debemos interrogar, dice ella, el telón de fondo discursivo que se asume y que organiza y posibilita las orientaciones de los participantes" (Korobov, 2001, p.4).

En el primer nivel de posicionamiento incluiré el análisis de los posicionamientos frente a los relatos sobre género co-construidos en el taller y entrevistas, como una forma de organizar sus voces en el discurso. El segundo nivel aborda los posicionamientos ante la interacción en relación con la estructura de participación y el clima del taller. Por tanto, en los dos primeros niveles el análisis se centra en cómo ha influido la metodología empleada en el taller en el proceso de construcción de los relatos y la interacción. En el tercer nivel analizo los posicionamientos colectivos del grupo que identifiqué en su discurso.

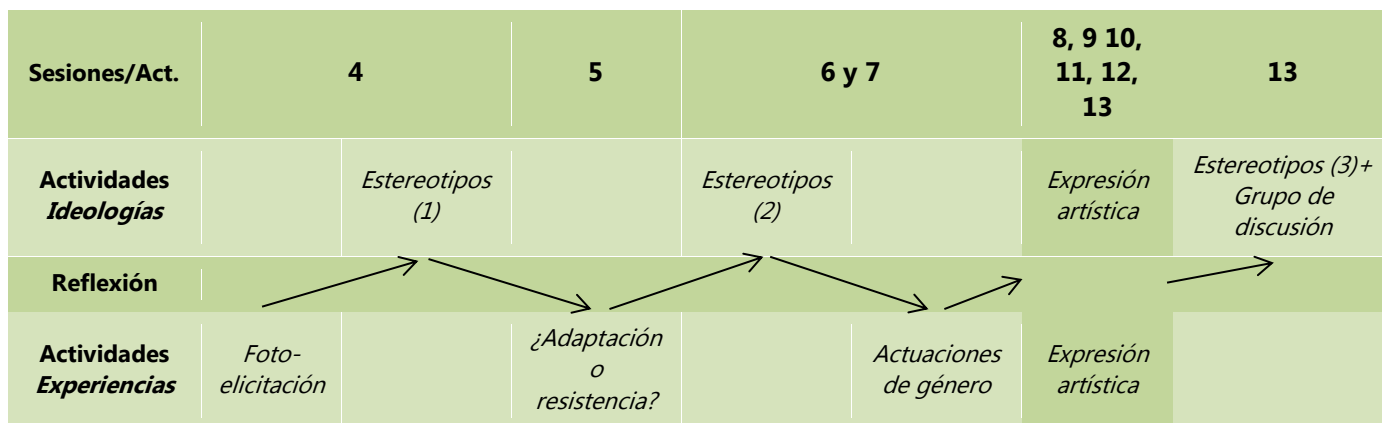
Aunque las dimensiones del relato, la interacción y la ideología están separados estratégicamente para realizar el análisis, en todos los niveles están presentes las tres dimensiones.

(a) Primer nivel de posicionamientos: la co-construcción del relato

De acuerdo con la lógica colaborativa, los relatos que se han co-construido durante las sesiones y las entrevistas han surgido por la propia iniciativa del grupo, no se han elaborado como respuesta a mis propuestas (Morgade et al., 2016). Todos los relatos han surgido de la reflexión sobre sus experiencias y las ideologías en torno al género. Dicha reflexión ha sido promovida a partir de las diferentes actividades realizadas y descritas en la Tabla 1.

A partir del análisis temático (Braun y Clarke, 2008), como ilustra la Figura 2, se puede identificar que el proceso de reflexión realizado en la tercera fase de las sesiones en torno al objeto de estudio ha realizado un recorrido recursivo constante entre las experiencias y las ideologías sobre el género. Para ello, las actividades que elicitaban las experiencias y las ideologías a partir de diferentes lenguajes se iban encadenando: actividades de experiencias con actividades de ideologías. De esta forma, la sucesión de relatos co-construidos siguió la siguiente secuencia: qué experiencias tengo en torno al género – qué relación tienen esas experiencias con las normas de papeles de género (estereotipos) o ideología de género – qué relación tienen dichas normas o ideologías en mis experiencias. Y así sucesivamente. Sin embargo, la secuencia da un salto en la actividad de Expresión artística. Esta actividad elicitaba tanto experiencias como ideologías. A partir de la preparación y la representación de la producción artística se construyen relatos de otra naturaleza, ya que no son narraciones “pegadas” a sus experiencias.

Figura 2. Proceso recursivo de reflexión durante las sesiones



Además, aunque en la Figura 2 se muestran actividades delimitadas en las que se reflexiona sobre experiencia o ideología, fuera del proceso analítico no es posible separar ambos relatos en la construcción del discurso. Por tanto, en cada actividad, como se puede identificar en el Extracto 1, aparecían reflexiones en las que ambos objetos de reflexión eran simultáneos.

Extracto 1: Estereotipos (1) + grupo de discusión, sesión 4 del taller, 13 de febrero de 2017⁵

- Yo: ¿Por qué somos diferentes?
- Fran: El aspecto, todo.
- Álvaro: ¿Diferentes en qué modo?
- Pablo: Nos enseñan de pequeños a los chicos, coches y a las chicas, “barbis”.
- Carlos y Álvaro: No tiene por qué.

⁵ Los extractos que utilizo para ilustrar el análisis pertenecen a transcripciones de las grabaciones de vídeo de las sesiones y grabaciones de voz de las entrevistas. Igualmente incluyo extractos de notas de mi diario de campo. Para diferenciarlo de las transcripciones lo indico en el título del extracto. Las convenciones que emplearé en las transcripciones serán las siguientes:

- Uso de letra cursiva para emulaciones de voces o diálogos.
- Uso de paréntesis para las partes que no he conseguido entender o no se escucha bien.
- Uso de doble paréntesis para añadir explicaciones sobre el diálogo.
- Uso de entrecorriente para las palabras que pertenecen a su propia jerga.
- Uso de puntos suspensivos entre paréntesis para sustituir fragmentos que no son relevantes para entender el relato.

- Pablo: Pero a ti no te compran muñecas de pequeño ((Dice Pablo a Álvaro)).
 - Fran: Por ejemplo, cuando eres pequeño las chicas llevan pendientes y los chicos, no.
 - Carlos: Si ahora llevan más pendientes los chicos que las chicas.
 - Fran: Pero cuando somos pequeños no es así.
 - Rafa: Azul chico, rosa chica. Chicos fútbol chicas...
- ((Todos están hablando a la vez. Pongo orden y digo que hable uno por uno.))
- Álvaro: Dice Pablo que desde pequeño tus padres o tu familia te inculca las chicas son muñecas y los chicos son coches, azul y yo le estoy diciendo que igual no son tus padres, porque igual tus padres no te lo han dicho y te influncian desde el colegio, las clases...
 - Fran: la tele...

Por otra parte, durante las entrevistas individuales el proceso recursivo de reflexión sobre experiencias e ideologías continuó. Constituían un espacio individualizado para co-construir los relatos que no se habían compartido durante las sesiones por diferentes motivos del proceso de la actividad.

El análisis temático o de contenido de los relatos ha sido un proceso que comenzó como una actividad conjunta durante las sesiones y ha terminado con una reorganización realizada por mí al servicio del análisis de la totalidad de los datos. Dicho proceso de organización y reorganización de los relatos ha tomado forma en las siguientes áreas temáticas atravesadas por el género: expectativas de futuro (laborales y familiares), sexualidad, el aspecto físico, violencia, emociones y afectividad, actividades y gustos, y "personalidad"⁶. Estos han sido los temas de los relatos que se han co-construido en la interacción y sobre los cuales se han posicionado para elaborar un sentido a sí mismos y del mundo. El deporte -perteneciente al área de actividades y gustos-, actividad en torno a la cual se construye por excelencia la masculinidad hegemónica como lugar dónde se celebra la fuerza (Hernández et al., 2007), ha sido la temática más recurrente del relato en las distintas actividades.

Para analizar un relato co-construido en el espacio colaborativo es necesario tener en cuenta la conexión con otros relatos que tuvieron lugar en otras sesiones o en otros momentos y espacios escolares y no escolares. De esta manera se entiende el relato como un discurso co-construido en la interacción y a través de las interacciones (Wortham y Reyes, 2015). A continuación, expongo algunos eventos de las sesiones en los que se co-construyen relatos en torno a la temática de "la fuerza". He escogido esta temática debido a la importancia que ha tenido en la co-construcción de sus posicionamientos en el taller.

Figura 3: Fotografía escogida para la *Foto-elicitación*, sesión 4 del taller, 13 de febrero de 2017

⁶ Ellos entendían la inteligencia o el ser ordenados como un rasgo



Durante la sesión 4 del taller, realizamos la actividad de "Foto-elicitación". A partir del análisis temático que habíamos realizado de las fotografías, eligieron una fotografía de la categoría "Deporte" para realizar esta actividad. En esta foto se encuentra Fran en el parque realizando *Street Workout*, un deporte que se practica en espacios públicos utilizando todo tipo de barras para hacer ejercicios de fuerza. Utilizamos esta foto que había realizado Fran para mostrarnos su rutina, con el objetivo de ponernos en el lugar, tanto de otras personas que podrían hacer esa foto para enseñar su día a día, como de otras personas que vieran la fotografía (Rose, 2007).

Con este propósito yo planteaba preguntas variando las características socio-culturales y económicas de las personas que hacían/veían la foto: género, edad, nivel socio-económico, nacionalidad y gustos. Todas las respuestas que dieron están relacionadas con la fuerza. En concreto, en torno al género co-construyen el relato de que los hombres, salvo los *maricones*, son fuertes y hacen deportes que exijan tener fuerza. Sin embargo, las mujeres no son fuertes y les resulta más complicado hacer ese tipo de deportes. No obstante, los practican.

Extracto 2: Foto-elicitación, sesión 4 del taller, 13 de febrero de 2017

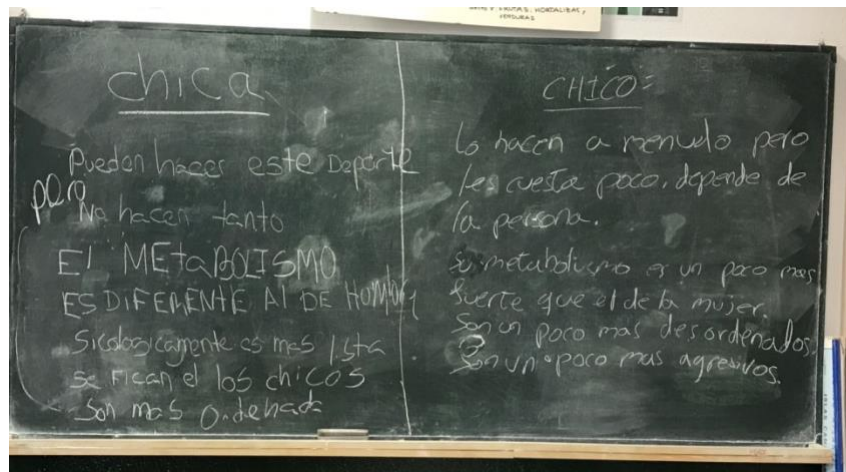
- Yo: ¿Una chica que ve esta foto qué dice?
- Luis: *Oh papi, ese tío fuerte* ((Dice con acento dominicano)). Pensará que es muy ágil con las barras. Diría qué fuerte, yo que sé. Puede pensar que es difícil el deporte.
- Yo: ¿Esta foto la haría una chica para enseñar su vida? (En general dicen que es lo mismo para una chica que para un chico).
- Fran: También las chicas hacen este deporte, van bastante. Pero luego están en más bajo nivel, les cuesta mucho adaptarse. Además, depende del cuerpo... hay cada maricón. ((Esto último se lo dice a Dani)).

Cada miembro del grupo se encargó de registrar por escrito la síntesis de la respuesta general del grupo a cada una de las preguntas. Una vez terminada esta actividad pusimos en común las respuestas relacionadas con el género y pensamos cómo se relacionaban esas experiencias "imaginadas" de los chicos y las chicas que hacen o ven la foto de Fran con las normas de los papeles de género o estereotipos. Además, co-construimos otros estereotipos de género. Álvaro y Luis lo iban registrando en la pizarra.

En el relato ideológico que co-construyen interactúa la idea de la supremacía genética del hombre sobre la mujer debido a la fuerza del primero, con la idea de que no es superioridad

(valoración) sino diferencia (descripción). Además, acorde con esta última idea, Fran relata que hay diferencias "intra-grupo", es decir, que no todos los cuerpos de los hombres son fuertes y los de las mujeres, débiles.

Figura 3: Registro escrito en la pizarra de la actividad *Esteretipos (1)*, sesión 4 del taller, 13 de febrero de 2017

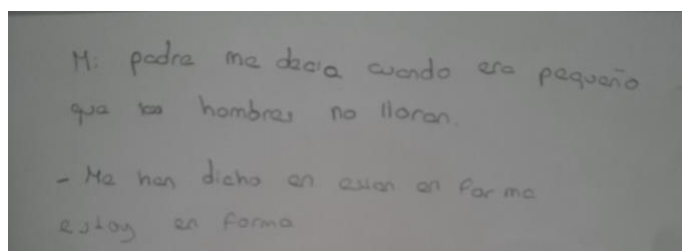


Extracto 3: *Esteretipos (1)*, sesión 4 del taller, 13 de febrero de 2017

- Javi: El metabolismo es más inferior que el de los chicos, pero las chicas resisten mejor. Las chicas aguantan más el dolor, porque están preparadas para el parto. La genética de la chica, el macho... el hombre es más fuerte que la mujer.
- Álvaro: No, no, no, eso ha sonado machista. El metabolismo de una chica es diferente que el chico y uno puede tener más fuerza que el otro, pueden tener diferentes dificultades.
- Fran: Hay tías tochas, pero porque toman esteroides. No todas son débiles porque Ari...joe.

Una vez que en la sesión anterior habíamos co-construido el relato ideológico "No se nace chico o chica: se llega a serlo" (ver Extracto 1), en la actividad *Adaptación o resistencia* tenían que pensar una enseñanza de cómo ser chico o chica de la que se hubieran apropiado y otra enseñanza que hubieran rechazado. Lo registraron por escrito para a posteriori ponerlo en común con el grupo. En ese momento Luis compartió con el grupo que, cuando era pequeño, su padre le decía que los hombres no lloran y que tenía que estar en forma. Él lloraba por todo y no dejó de llorar. En cambio, relata que sí está en forma.

Figura 4: Registro escrito de *Adaptación o resistencia*, sesión 5 del taller, 16 de febrero de 2017

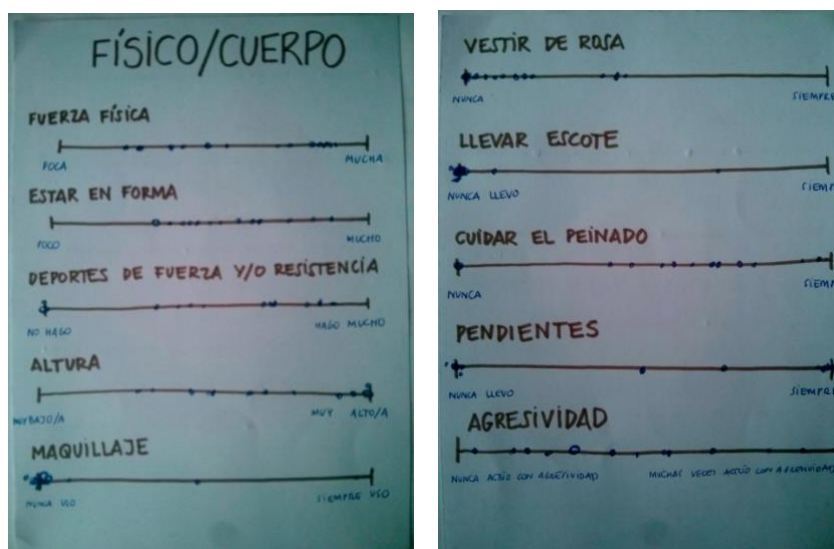


En la sesión 6, tras haber puesto en relación las experiencias co-construidas en las actividades de *Foto-elicitación* y *Adaptación o resistencia* con las normas de papeles de género

correspondientes en las actividades de *Estereotipos (1) y (2)*, preparé continuos de actuaciones de género en relación a los temas trabajados anteriormente. Para ello, organicé los temas trabajados en tres categorías: *físico/cuerpo*, *características psicológicas* y *gustos/actividades*. Los relatos relacionados con la fuerza que habíamos co-construido los incluí en la primera categoría. De esta manera, tenían que situarse cada uno, teniendo en cuenta sus experiencias en torno a esos temas, dentro del continuo de *fuerza física, estar en forma y deportes de fuerza y/o resistencia* (ver Figura 5).

Tras terminar cada miembro del grupo de colocar un punto en la parte del continuo donde decidía situarse según su experiencia, pusimos en común que dentro del propio grupo (cuya gran mayoría son hombres) hay diferencias en cuanto a la fuerza. No obstante, el relato que se co-construye a partir de ello es la idea de que los hombres son más fuertes que las mujeres como hecho invariable e inmutable. Por tanto, si un hombre no es fuerte, como dice Edu, es una chica.

Figura 5: Registro escrito de *Actuaciones de género*, sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017



Extracto 4: *Actuaciones de género*, sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017

((Reparto las cartulinas con los continuos y explico. Hay murmullo por detrás. Hablo del continuo de fuerza))

- Álvaro: *Yo soy súper fuerte, ¡soy Superman!* ((Dice con acento dominicano. A continuación se ríen. Comentamos cómo se han situado cada uno en el continuo de la fuerza y se ve que no todos los tíos son fuertes)).
- Edu: Yo soy una chica. Mi hermana es más fuerte que yo... que no, que es broma. ((Dice con gesto y tono de broma))
- Yo: ¿Por qué entonces decimos que todos los hombres son fuertes?
- Pablo: Porque es lo más normal.
- Edu: Somos más corpulentos.
- Fran: Porque está científicamente demostrado.

((Mara me enseña donde se ha situado ella dentro del continuo y al haberse puesto que es fuerte, sonrío)).

Tras la realización de la actividad de *Actuaciones de género*, comenzamos a preparar las *Expresiones artísticas*. El primer grupo elaboró una representación teatral a partir de la cual

su propósito era hablar sobre los hombres y las mujeres en el deporte. La presentación se realizó ante el resto del grupo de 2º de PMAR en la sesión número 11 y tras la representación realizamos un grupo de discusión sobre la pieza. El día 8 de marzo, Día de las Mujeres, se representaron las tres performances ante 1º de la ESO y se realizó un grupo de discusión en cada uno de los grupos. En la última sesión retomamos las ideas que salieron en dichos grupos de discusión.

En el Extracto 5, Fran, Carlos y Edu argumentan que la *mujer*, categoría que recoge a todas las mujeres, se asocia con el sexo débil porque carece del atributo inmutable que es la fuerza. Atributo que posee el *hombre*, categoría que acoge a todos los hombres, aunque tengan diferente anatomía. Esa es la justificación que desarrollan para la separación por sexos en el fútbol. Mara manifiesta no estar de acuerdo con ese argumento.

Extracto 5: Grupo de discusión post-performance 8 de marzo, sesión 13, 14 de marzo de 2017

- Fran: Que ahora no se lleva mucho eso. Pero que es verdad, como se trata a las chicas, inferiormente que al hombre, porque supuestamente son el sexo débil...
- Carlos: Porque en la musculatura. Según (XXX) está científicamente demostrado que...
- Yo: ¿Se necesita ser fuerte para jugar al fútbol?
- Luis: No.
- Yo: ¿Por qué se separan a los chicos de las chicas?
- Todos: Por la fuerza.
- Edu: Compara a Mara con Javi.
- Todos: Depende de la musculatura.
- Yo: Entonces, ¿si son tíos, aunque con diferente musculatura, pueden jugar juntos?
- Carlos: Yo creo que a la hora de empujar Rafa lo hace mejor que Mara. ((Rafa es bajito y delgado, como Mara)).
- Mara: La estatura y la gordura no tienen nada que ver. ((Cuenta el ejemplo de que pega a su prima que es más gordita que ella y Mara gana)).
- Yo: A mí me parece que se sobrevalora la fuerza y hay otras formas de jugar.

El tercer grupo realizó una representación teatral a partir de la cual quería contar que tanto los chicos como las chicas pueden ser agredidos en la calle. Los personajes que aparecen en el Extracto 6 son la protagonista, su mejor amigo y el agresor. Estando los dos primeros en la calle, mientras el amigo entra a un *chino*⁷ para comprar algo, el agresor intenta violar a la protagonista. El agresor no consigue su objetivo porque el amigo de Mara la salva. De esta forma, el relato narra que la protagonista, por el hecho de ser mujer y, por tanto, sin fuerza, necesita ser defendida de un hombre por un hombre, dando por sentado que ambos tienen fuerza.

Extracto 6: Expresión artística 3, sesión 11, 6 de marzo de 2017

- Amigo: Ahora vengo, voy a entrar al *chino*
- Violador: Hola guapa, ¿me das tu número de teléfono? ((Se abalanza sobre Mara))
- Mara: ¡Ahhhhh! ((Como Álvaro, el amigo, no hace lo que ponía en el guión, Mara no hace nada, solo grita y detiene la escena diciendo a Álvaro que tenía que venir a rescatarla. Cuando lo repiten, Álvaro aparta al violador y Mara le dice le tiene que pegar)) ¡Estúpido!
- Amigo: Eh, ¿¡tú qué haces!?! ((Le pega)) Vamos a casa, anda.

⁷ Chino es como se denomina coloquialmente a las tiendas de alimentación.

Las decisiones que tomó el grupo para construir este relato fueron variadas. En las entrevistas construyeron diferentes argumentos, como el de que no hubiera más chicas para realizar el papel de "amiga salvadora" o el de querer mostrar intencionalmente el estereotipo del hombre como "salvador".

En la última sesión, al finalizar la actividad de *Estereotipos (3)*, les pregunté acerca de cómo se valora socialmente las normas de papeles de género asignados a cada sexo. Como se puede ver en el Extracto 7, Edu y Mara respondieron que el criterio de valoración es la fuerza, por lo que se valora más al hombre que a la mujer.

Extracto 7: Grupo de discusión, sesión 13, 14 de marzo de 2017

- Yo: ¿Todo lo que hemos hablado de chicos y chicas, se valora igual una cosa que la otra? ¿Qué se valora más en esta sociedad, ser hombre o mujer?
- Edu: Se valora más lo del chico porque es una sociedad machista, por la fuerza.
- Mara: La chica se valora menos porque no tiene fuerza.

Como se puede identificar a través de los eventos, "la fuerza" supone uno de los pilares en torno a los cuales se construyen las masculinidades y las femineidades. Ellos construyen el relato, a través de las sesiones, de que los hombres son fuertes (salvo los homosexuales) y las mujeres son débiles. En dicho relato conviven una mayoría de discursos en los que se valora positivamente la superioridad física "demostrada científicamente" de los hombres con una minoría de discursos que contemplan la diferencia de fuerza entre los diferentes cuerpos. La predominancia de los primeros discursos frente a los segundos es lo que justifican la diferencia en los roles y las actividades que realizan los hombres y las mujeres. No obstante, parecen tener conciencia de que esta realidad es una construcción social que sustenta el sistema patriarcal.

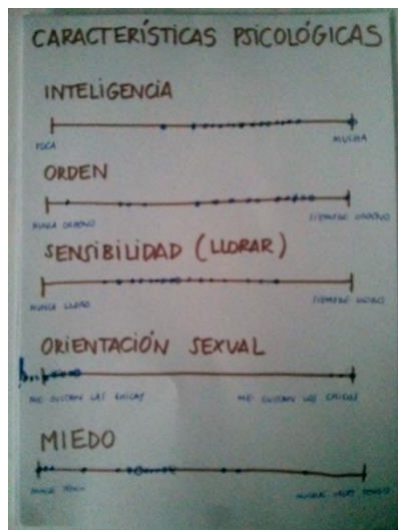
De esta manera, la fuerza es percibida como la portadora de la superioridad "biológica e inalterable" de la masculinidad hegemónica. Se tiene que ser fuerte para ser hombre. Sin embargo, si repensáramos la fuerza como una actuación más que diferencia a los cuerpos de todas las personas, tanto *inter* como *intra*-grupo, el sistema asimétrico de poder no se sostendría por un atributo natural "demostrado científicamente", sino por otro tipo de construcciones sociales modificables (Hernández et al., 2007). La diferencia de fuerza no tiene por qué ser el único pasaporte para realizar actividades como el fútbol o la defensa personal.

Además, es importante señalar que, dada su vertebral importancia, este relato que se construye temporalmente durante las sesiones, se co-construye, revisa y reelabora simultáneamente en infinidad de sus tiempos y espacios de participación. Por lo que no se puede acceder a todas las microgénesis de este relato que influyen en la co-construcción del relato a través de los eventos.

Referente a la naturaleza de los relatos co-producidos, tanto en las sesiones como en las entrevistas, han presentado dos modos discursivos distintos: narraciones de experiencias y argumentaciones de ideologías. Según Bruner (1986), modos discursivos pertenecientes al pensamiento narrativo y al pensamiento paradigmático o lógico-científico, respectivamente (Palapanidi, 2013).

En las narraciones han figurados diversos personajes. Se han compartido experiencias donde se refieren al protagonista o la protagonista en primera persona del singular. En el siguiente fragmento (Extracto 8), el grupo está co-construyendo relatos en primera persona del singular sobre sus experiencias en torno a la actuación de llorar. Un tema trabajado en la actividad de *Actuaciones de género* dentro de la categoría de características psicológicas.

Figura 6: Registro escrito de *Actuaciones de género*, sesión 7 del taller, 21 de febrero de 2017



Extracto 8: *Actuaciones de género*, sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017

- Mara: Yo lloro de la rabia solo, sino no lloro.
- Álvaro: Depende de para qué, si es por tristeza o por un "fostiazo"⁸.
- Fran: Yo cuando me pegué el "fostiazo" lloré. Dije, *hostia me he golpeao*. ((Se ríen))
- Yo: ¿Sólo lloráis cuando os hacéis daño?
- Muchos: No.
- Álvaro: Yo cuando me hago daño ((Simula un gesto de rabia))
- Pablo: Ya ves, como insultando al mundo. ((Le dice a Álvaro))
- Javi: Yo por ejemplo lloré cuando se me murió el perro.
- Yo: ¿Cuándo estáis tristes a veces lloráis?
- Álvaro: Yo algo que sea sentimental, no por dolor. ((Simula de broma que llora como si se hubiera hecho daño)).
- Mara: Sí, bueno, yo sí he llorado a veces.
- Pablo: Yo solo si es por un familiar o algo por el estilo.
- Fran: Claro, claro.

En otras narraciones se refieren al protagonista o la protagonista en tercera persona del singular. En el Extracto 9, el grupo está co-construyendo relatos sobre la discriminación que sufren las personas que no se ajustan a las normas de los papeles de género asignados a cada sexo. Una discusión que realizamos a partir de la actividad de *Estereotipos (1)*.

Extracto 9: *Grupo de discusión*, sesión 4, 13 de febrero de 2017

⁸ Utilizan este término como sinónimo de "torta".

- Álvaro: Hay una chica que se juntaba mucho con los chicos, le gustaba el fútbol y la ropa de chico y la empezaron a llamar marimacho, la empezaron a insultar. Ahora es como una más, ha cambiado sus gustos, ya no le gusta el fútbol, su forma de vestir ha cambiado, por lo que decía la gente y no por seguir sus instintos.

En cambio, en las argumentaciones ideológicas el sujeto sintáctico pasa a ser un sujeto genérico. Para ello utilizan tanto la primera o tercera persona del plural como la segunda o tercera persona del singular. En la última sesión, en la actividad de *Estereotipos (3)*, por parejas han co-construido relatos acerca de las normas de los papeles de género en diferentes áreas. En el Extracto 10, Edu pone en común el relato sobre cómo nos relacionamos con las demás personas. En los argumentos del debate aparecen sujetos genéricos en tercera persona del plural (“los chicos” y “las chicas”) y en tercera persona del singular (“un chico” y “una chica”).

Extracto 10: *Estereotipos 3*, sesión 13, 14 de marzo de 2017

- Edu: Los chicos nos relacionamos dándonos la mano, chocando o dándonos golpes cariñosos. Las chicas se saludan con besos y abrazos y hablando.
- Yo: ¿Vosotros os dais besos y abrazos?
- Edu: Solo a las chicas. ((Se ríen)). Y chico y chica hablando y dos besos.
- Mara: ¿Cómo saludáis a vuestros padres?
- Pablo: No es lo mismo
- Mara: ¿Por qué, si son chicos?
- Pablo: No son tus amigos.
- Álvaro: Que es tu sangre...

No obstante, como he aclarado anteriormente, las narraciones y argumentaciones han sido simultáneas, apareciendo de forma paralela los sujetos genéricos con los personales. Uno de los ejemplos para ilustrar esta combinación es la entrevista de Fran (Extracto 11), en la que Fran habla sobre el acoso callejero de los hombres hacia las mujeres. Combina su ideología a partir de argumentaciones en segunda y tercera persona del singular (“tú” y “la chica”) con su experiencia a partir de narraciones en primera persona del singular (“yo”).

Extracto 11: Entrevista a Fran

- Fran: (...) Como va caminando una chica así y un chico o un grupito la gritan groseramente y diciendo cosas sobre su cuerpo... me parece mal, así no se trata a una mujer, se trata con más cariño y si quieres hablar con ella te acercas tu solito y conocerla tú. Mentiría si digo que alguna vez no lo he hecho, cuando me aburro y estoy con algún amigo e intento des-aburrirme pues lo hago pero ya casi no lo hago. También lo pienso y digo, no debería haberlo hecho. Me parece que está mal porque la chica debe sentirse acosada, todos los días lo mismo, intimidación, acoso... Imaginar que fuera mi madre o mi hermana, no me gustaría que fuera así.

En la interacción con sus relatos, en ocasiones he dejado de ser audiencia para ser también narradora (Bamberg, 2004). Alguna vez generé alguna narración sobre experiencias mías. El Extracto 12 ilustra un fragmento de la actividad de *Actuaciones de género*, cuando el grupo co-construía relatos en relación con la actuación del orden, dentro de la categoría de características psicológicas (ver *Figura 6*). Entonces compartí una experiencia en primera y tercera persona del singular (“yo” y “mi hermano”).

Extracto 12: Actuaciones de género, sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017

- Yo: ¿Conocéis a tíos ordenados?
- Todos: Sí.
- Yo: Yo soy súper desordenada y mi hermano es muy ordenado.
- Mara: Hay algunos que son mazo de ordenados, de esto de deja esto ahí.
Álvaro habla de su primo y de su alfombra.
- Yo: ¿Por qué entonces se dice que las tías son más ordenadas?
- Carlos: La mayoría sí.
- Mara: Eso es verdad.
- Pablo: Mi hermana.

No obstante, fundamentalmente emití argumentaciones sobre mi posicionamiento ideológico en torno al género. Un ejemplo que ilustra el Extracto 13 se encuentra igualmente en la actividad de *Actuaciones de género*. Reflexionando sobre la actuación de vestir de rosa (ver Figura 5) argumenté que vestir de rosa a las niñas es construir género. En dicha argumentación aparecen sujetos genéricos en tercera persona del plural ("ellos") y en segunda persona del singular ("tú").

Extracto 13: Actuaciones de género, sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017

Yo: - También es verdad que de pequeños nos visten de rosa a las chicas y a los chicos de azul pero luego vamos cambiando. Lo que quiero decir con todo esto es que se da más importancia de la que tiene nacer con un aparato reproductor u otro y todo lo que ello conlleva... Me parece estupendo, no estoy juzgando, pero si la vistes de rosa la estas enseñando a ser niña, porque si la vistes de otro color, qué pasa...

Tras realizar la comparación entre las narraciones de experiencias y las argumentaciones de ideologías identifico diferencias en la representación del género que se construye. En las narraciones se construyen representaciones del género más fluidas y menos estables, basadas en la idea del género como actuación. Sin embargo, en las argumentaciones se construyen representaciones del género más homogéneas, universales y estables, basadas en la idea de rasgo o estilo. Este patrón se puede identificar en los Extractos 5 y 8. Cuando el grupo habla de actuaciones de género, como son la fuerza o el orden, y se refieren a experiencias, tanto de ellos mismo como de personas cercanas relacionadas con ambas, construyen una idea de género basada en la diferencia. Sin embargo, cuando argumentan sobre dichas actuaciones, reelaboran y construyen ideologías de género basadas en la homogeneidad intra-grupo: "lo común" entre los hombres y "lo común" entre las mujeres.

Sin embargo, en algunas ocasiones co-construir la argumentación sobre la ideología desde la experiencia contribuye a la flexibilización de las representaciones de género. Un ejemplo se puede identificar en el Extracto 2, dónde Fran argumenta que hay chicas fuertes tras haber compartido sus experiencias en su vida diaria en el deporte de *Street Workout*. Otro ejemplo se ilustra en el Extracto 14, en el que Mara grita a Quique para que participe en la elaboración de la representación teatral y al observarlo Carlos cuestiona el estereotipo reelaborado en la actividad de *Estereotipos* (1).

Extracto 14: Elaboración *Expresión artística*, sesión 8 del taller, 24 de febrero de 2017

- Mara: ¡A que te meto! ((Le dice Mara a Gonzalo gritando))

- Carlos: En este caso la chica es la violenta.

(b) Segundo nivel de posicionamiento: la co-construcción de la interacción

En este apartado abordaré el posicionamiento del grupo ante la interacción co-construida durante el proyecto. Para ello, no abordaré los posicionamientos sobre género que co-construyen ante la audiencia, como propone el modelo de análisis de posicionamientos en el segundo nivel. Me centraré en analizar cómo ha influido la metodología del taller en el clima y la estructura de participación en este espacio. En primer lugar, analizaré la influencia de mi rol como investigadora dentro del grupo, como un proceso de construcción complejo y dilemático en una experiencia colaborativa. En segundo lugar, analizaré la influencia de las actividades utilizadas con el propósito de que ellos expresaran sus voces y co-construyéramos conocimiento.

En primer lugar, quería señalar mi punto de partida en la interacción: las expectativas que tenía del grupo de 2º de PMAR. En las reuniones previas y conversaciones informales con las profesoras y la PT, su relato consistía en que son un grupo con dificultades, desmotivado y que no ven más allá del hoy. Ellas refieren no saber qué hacer con el grupo. Este discurso se ilustra en el Extracto 15.

Extracto 15: Diario de campo, 17 de enero de 2017

Estoy en la cafetería con Begoña, la profesora de ámbito científico-tecnológico y Elisa, la PT. Elisa me pide que le hable de lo que observé el lunes. Me dice que Quique está en babia, que Luis, igual, y que no saben qué hacer con el resto. Mientras mira hacia arriba con gesto de desesperación. Begoña me cuenta su clase de hoy. Los comentarios giran en torno a "¿Qué hacemos con ellos?!". Dice que no hacen nada, solo copian. Que no piensan, sólo reciben órdenes. Ellas refieren que tienen miedo del año que viene, que irán al 4º normal.

Aunque el sentido del taller era generar un espacio de interacción cuyo motivo era la co-investigación y reflexión sobre Género desde una lógica colaborativa (Estalella y Sánchez, 2014), no hay que olvidarse que ese espacio no dejaba de ser el aula. Este espacio de interacción responde una lógica de estructura de participación muy distinta a la lógica de colaboración, ya que la relación que se construye entre el profesorado y el alumnado en torno a la producción de conocimiento es asimétrica. En la escuela el profesorado decide qué y cómo se construye dicho conocimiento, mientras que en una experiencia colaborativa ese rol se redistribuye entre todas las personas involucradas en el proceso (Morgade et al., 2016).

Cuando me presenté al grupo durante los días que realicé observación participante en la actividad ordinaria del aula traté de saltar esa barrera pre-establecida en la escuela y aplicar la lógica colaborativa. Para ello intenté establecer la relación desde la mayor horizontalidad posible desde mi rol de co-investigadora y mediadora o guía en el taller. A raíz de hacerlo explícito en distintos espacios y tiempos, en el Extracto 16 se observa como Edu reconoce públicamente la simetría con la que yo me presenté ante ellos.

Extracto 16: Diario de campo, 25 de enero de 2017

Entra Begoña en el aula porque toca Física y Química. Javi le pregunta que si puede ir al baño y Begoña le responde que también me lo puede preguntar a mí. Edu dice gritando: "Es que dice que es una más".

La construcción de mi rol durante el taller fue complejizando mi papel dentro de la interacción, entrando y saliendo constantemente del rol asimétrico que me era pre-establecido por la escuela. Durante las sesiones, mi rol en la interacción consistió en dar las instrucciones de las actividades que íbamos a realizar y dinamizar su desarrollo. En el caso de los grupos de discusión mi rol era el de plantear preguntas para que justificaran y profundizaran en sus respuestas y así desarrollaran los relatos. Es importante señalar que mis preguntas estaban cargadas de mi posicionamiento.

En el Extracto 17 discutimos sobre la actuación de maquillarse desde sus experiencias. Este relato pertenece a la categoría de *físico/cuerpo* en el marco de la actividad de *Actuaciones de género* (ver Figura 5). Yo realizo preguntas, desde mi posicionamiento, para elicitarme su relato.

Extracto 17a: "Actuaciones de género", sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017

- Mara: Siempre.
- Yo: Los tíos no se maquillan, eso si se cumple.
- Fran: Hay alguno que ha puesto un poquito separado también. ((Se ríe)).
- Yo: Yo no me maquillo.
- Mara: Yo solo los fines de semana.
- Yo: ¿Por qué no se maquillan los tíos?
- Carlos: - Ver a un tío con los labios pintados...
- Javi: No sé... ((Lo dice con tono de desaprobación)).
- Pablo: Hay mucha presión.
((Joaquín cuchichea y se ríe))
- Yo: ¿Por qué las tías se pintan?
- Pablo: Para estar más guapas, para verse mejor.
- Yo: ¿Y por qué los tíos no se maquillan para verse mejor?
((Murmullo de bromas en torno a que son guapos)).
- Edu: Porque los tíos tenemos la autoestima más alta. Porque hay tíos a los que les da igual como sea y otros que piensan que ya estoy guapo.
((En general hay revuelo de risas)).
- Yo: ¿Entonces es porque la autoestima de los tíos es más alta?
- Pablo: Algunos sí, otros no.
- Yo: ¿Y no puede ser también porque a las tías se nos exija más socialmente belleza de nuestro cuerpo? ((Mara asiente)).
- Edu: Puede ser. ((El resto asienten dubitativos)).
- Yo: Aunque sí es verdad que ahora todo el mundo se cuida mucho...

Además, como ilustro en los Extractos 12 y 13, también construyo relatos en la interacción para participar en la co-producción de conocimiento. Elaboro tanto narraciones de experiencias (ver Extracto 12) como argumentaciones de ideologías (ver Extracto 13).

Hasta ahora, las funciones identificadas corresponden a un rol acorde con una relación colaborativa. No obstante, ese rol cambiaba cuando al finalizar los grupos de discusión re-organizaba y re-construía las aportaciones que ellos habían realizado, para finalmente,

“transmitirles” los “resultados de aprendizaje”. Entonces la estructura de participación se transformaba en vertical: yo transmito conocimiento y ellos lo tienen que “asimilar”.

Extracto 17b: “Actuaciones de género”, sesión 6 del taller, 21 de febrero de 2017.

- Yo: ¿Podemos decir entonces que los estereotipos se cumplen?
- Rafa y Álvaro: No.
- Álvaro: Porque ahora cada uno es como quiere ser, no como te dicen que seas.
- Yo: Pero si hemos visto que se cumplen bastantes cosas, ¿no?
- Fran: Pero no se cumple todo.
- Álvaro: Pero no es como antes.
- Yo: ¿Entonces podemos decir que nos enseñan a ser chicos y chicas de una determinada forma y que luego decidimos con las cosas que nos quedamos y con las cosas que no? Vale, quería que viéramos que todo lo que hemos visto afecta a toda nuestra vida (...) Todo eso es género. Todo lo que nos enseñan a cómo ser chicos y chicas y que afecta a todo lo de nuestra vida en todas las áreas. Yo con esto no pretendo que cambiemos y que de repente dejemos de ser como somos y que nos gusten otras cosas, pero sí que nos demos cuenta de que esto no es natural, que nos lo enseñan y nosotros también lo enseñamos. Cómo somos no es porque hemos nacido así, sino porque nos enseñan y que podría ser de otra forma (...) ¿Qué os parece?
- Mara: ¿Tú quieres ser de otra forma?
- Yo: Si nos dicen cómo tenemos que ser y no nos permiten ser de otras formas, creo que te pierdes muchas cosas. Y si somos de una forma que no está aceptada lo pasamos mal...

En el Extracto 18 se puede identificar ese rol asimétrico que Javi reconoce públicamente en la sesión número 4 llamándose “profe”. Al finalizar el grupo de discusión le pido que reformule su intervención, una demanda correspondiente a ese rol asimétrico escolar.

Extracto 18: Grupo de discusión, sesión 4, 13 de febrero de 2017

- Yo: ¿Tú ya has cambiado?
- Javi: No
- Fran: Eso no se hace en un momento, se hace poco a poco.
(Le pido a Javi que reformule)
- Es que no sé, profe. Que hay que intentar no cambiar el gusto de la otra persona porque sea diferente.

La interacción variaba cualitativamente según estableciera, desde mi rol, la estructura de participación. Cuando durante la actividad la responsabilidad de producir conocimiento estaba repartida en el grupo, ellos tenían un buen rendimiento. Un resultado claro de esta estructura se puede identificar en el desarrollo y presentación de los productos artísticos, que describo más adelante. Sin embargo, cuando la estructura de participación consistía en que yo hablaba y ellos escuchaban, ellos tendían a desaparecer de la audiencia y la interrupción aparecía. Entonces mi rol consistía en reestructurar la interacción. Esta interacción asimétrica la ilustro en el Extracto 18. En la última sesión, tras exponer las noticias relacionadas con los efectos negativos del sistema patriarcal, les planteaba algunas preguntas. Es en ese momento que recojo los síntomas de la relación asimétrica en forma de interrupción.

Extracto 18: Diario de campo, sesión 13, 14 de marzo de 2017

Luego les pregunté en qué les perjudicaba el machismo a ellos. Decían que en nada (...) Se reían. Estaban dispersos con el pus de la oreja de Fran entre otras cosas. Hablaban mucho y les mandaba callar. Mara estaba atenta. (...) Estaba un poco de mala leche porque estaban muy dispersos y yo quería "controlar" el asunto. Les pregunté en qué afectaba a las mujeres y me dijeron "machismo".

Referente a las actividades realizadas, mi primer propósito era que durante las sesiones se sintieran cómodos y motivados para compartir sus experiencias y co-construir discursos. A través de la re-definición del espacio desde el marco del proyecto y las dinámicas basadas en la improvisación teatral que realizamos al principio de todas las sesiones identifico, a partir de la observación participante y las voces del grupo en las entrevistas, que facilitaron la ruptura con la dinámica ordinaria del aula y la creación de un clima motivante (ver Extracto 19).

Extracto 19: Entrevista a Carlos

- Carlos: (...) bien, diferente. No estamos acostumbrados. Llega el profesor, abre el libro, sino tienes que copiar.

Además, como se identifica en el Extracto 20, una opinión expresada individualmente en las entrevistas y compartida por muchos de ellos es que éstas ayudaban a centrar la atención.

Extracto 20: Entrevista Joaquín

- Joaquín: Lo de los juegos esos que hacíamos para calentar... que está bien antes de... te centra más, o te despiertas un poquito más para poner un poco más de atención a la actividad.

Todas las actividades propuestas para la fase 3 tenían el propósito de facilitar que ellos se expresaran y reflexionaran sobre lo que ellos hacían relevante en la interacción en relación con el género. No obstante, no todos lo hicieron en la misma medida, dado que algunos no se sintieron cómodos en alguna parte del proceso de co-producción de conocimiento. Una de las razones que identifico a partir de la observación participante en las sesiones es que la participación del grupo era muy heterogénea y había nueve personas, de las trece que formaron el grupo, que acaparaban el centro de los relatos. En el Extracto 21 Joaquín refiere que la razón de su escasa participación es que no tenía nada que aportar. No obstante, él era una de las personas que en muchas ocasiones se quedaba al margen de la producción de conocimiento mientras el resto co-construían los relatos.

Extracto 21: Entrevista Joaquín

- Joaquín: Bueno pues tampoco ha sido mucha, porque no sé, no sabía que decir, la verdad. Bueno pues porque yo que sé, si hacía pensar algunas cosas si pero otras cosas no te hacían pensar tanto.

Otras personas en las entrevistas individuales hacen público que no se sentían cómodas con algún lenguaje de los utilizados: fotografía, grupo de discusión, registro escrito, teatro y cómic. Esto les sucedió fundamentalmente con la fotografía, los grupos de discusión y el teatro. En el Extracto 22 Luis refiere que no se sintió cómodo en un principio para participar en la

elaboración de la representación teatral porque le daba vergüenza presentarla ante 1º de la ESO.

Extracto 22: Entrevista Luis

- Luis: Al principio no me motivaba porque teníamos que mostrar el teatro a los chavales, por si se reían de nosotros.

En el caso de Mara, como se identifica en el Extracto 23, ella relató en la entrevista no haberse sentido del todo cómoda en el taller por causa del género, por el hecho de ser mujer y el resto de participantes ser todo hombres.

Extracto 23: Entrevista Mara

- Mara: Es que al ser la única chica me cohibo más. Sí yo creo que sí, como hay muchos chicos qué hago, no puedo hacer ná... Claro, yo digo que al ser todo chicos y yo la única chica digo que me cohibo un poco más porque ellos piensan de una manera y yo de otra... (...) por ejemplo, ponen en comparación vamos hablar de fútbol y de bailar, pues van a elegir lógicamente fútbol porque van más a ello que a bailar, la mayoría, al menos en mi clase... Me he sentido un poquillo cohibida.

No obstante, también las actividades realizaron el servicio de expresarse y reflexionar para muchos de ellos. Aquellos que se sintieron cómodos con las actividades y grupos de discusión refieren que les permitían expresar sus opiniones y conocer los puntos de vista de los demás, así como compartir experiencias (ver Extractos 24 y 25).

Extracto 24: Entrevista Pablo

- Pablo: (...) porque así expresas lo que piensas a las otras personas y las otras personas lo juzgan o les parece bien.

Extracto 25: Entrevista Álvaro

- Álvaro: Sí, porque el debate es como una opinión de cada uno, está bien saber las cosas que piensan otros.

Además, como se puede identificar en el Extracto 26, algunos destacan las ventajas que supuso el trabajo en colaboración: promoción del apoyo y la confianza dentro del grupo. Y sobre todo, como se identifica en el Extracto 27, la ruptura que supone con la estructura de participación del aula ordinaria.

Extracto 26: Entrevista Álvaro

- Álvaro: Pues bastante entretenidas. Yo creo que sí. Nos hacía sacar, como se dice, como el apoyo de los compañeros y como que apoyarles y ellos te apoyan a ti, como que coges más confianza con ellos y te enlazas más con ellos y os apoyáis los unos en los otros para hacer las cosas.

Extracto 27: Entrevista a Pablo

- Pablo: Me ha parecido más entretenido, hemos estado más atentos, comentando cosas. En clase no hacemos eso.

Concretamente la actividad de la *Expresión artística*, ocupó un lugar muy importante en el taller. Divididos en tres grupos, cada grupo eligió qué y cómo se iban a co-construir los relatos. Los relatos que co-construyeron, como ya he descrito anteriormente, fueron sobre los hombres y las mujeres en el deporte; los hombres y el miedo; y las agresiones callejeras a mujeres y hombres. Yo les facilité opciones del formato a partir del cual elaborar el relato, entre las cuales estaban una representación teatral, expresión corporal, música, danza y pintura. Ellos escogieron las opciones de teatro y pintura.

A partir de estas decisiones fuimos preparando las expresiones artísticas. Durante el proceso la estructura de participación fue horizontal y mi rol fue de mediadora o facilitadora. Como relata Joaquín en la entrevista e ilustro en el Extracto 28, la producción de conocimiento fue colaborativa.

Extracto 28: Entrevista Joaquín

- Joaquín: Sí, porque yo que sé, como estamos en un grupo y tenemos que hacer un teatro pues hay cosas que pues que sacan los compañeros que otros no sabían.

En un inicio, la idea era la de mostrar los productos artísticos ante el resto del grupo en el propio aula. No obstante, por iniciativa del Equipo Directivo surgió la oportunidad de mostrarlas ante el grupo de 1º de la ESO el día 8 de marzo, Día de las Mujeres. Al principio ellos no querían mostrarlo a personas ajenas al grupo. Sin embargo, tras los buenos resultados del proceso de elaboración y la muestra al propio grupo, se animaron a representar los productos a 1º de la ESO. De esta manera, mostramos previamente los productos artísticos entre nosotros, realizando un grupo de discusión tras cada muestra. Las representaciones tuvieron éxito entre los compañeros. Como argumenta Edu en la entrevista (Extracto 29), percibir el interés de los compañeros por algo que había producido ellos les provocó mucha satisfacción.

Extracto 29: Entrevista Edu

- Edu: Pues bastante bien porque se les veía que les interesaba, como que le gustó, les gustó la idea y cómo lo plasmamos, porque parece que no pero lo has hecho tú, lo hemos hecho entre todos y es nuestro y parece que no pero te sientes bien cuando le gusta a la gente.

A continuación, el Día de las Mujeres el grupo de 2º de PMAR presentó los productos artísticos a otras clases. En la Figura 7 muestro una fotografía de la representación teatral de las agresiones callejeras a hombres y mujeres que realizaron ante el grupo de 1ºA.

Figura 7: Representación de la expresión artística, sesión 12, 8 de marzo de 2017.



En todas las muestras estuvieron también presentes la profesora del ámbito científico-matemático, la PT y las profesoras de los grupos a los que íbamos a realizar la muestra. Además, ellos plantearon las preguntas del grupo de discusión tras las muestras. Fue entonces cuando este grupo, situado en un discurso de trayectoria escolar con dificultades se estaba visibilizando en el centro como un grupo “productivo y exitoso”. Además fueron reconocidos por todo el profesorado presente como tal. En el Extracto 30 presento un fragmento de mi diario de campo en el que registraba la experiencia de ese día.

Extracto 30: Diario de campo, sesión 12, 8 de marzo de 2017

Primero entramos a 1°C, luego al B y luego al A. En 1°C hicieron la performance del deporte. Lo hicieron fenomenal. (...) En 1°B presentaron el cómic. Lo expuso Pablo y las preguntas las hicieron Rafa y Edu. Lo hicieron súper bien, pero no hubo nada de participación. (...) En 1°A estaban en el aula de tecnología. Fue genial, lo hicieron súper bien. (...) Les felicité a todos. Les veía contentos. Menos Edu, que estaba cabreado porque en su grupo no habían participado.

Igualmente, publicamos en la revista trimestral del colegio el proyecto que habíamos realizado, reforzando de esta forma ese discurso renovado.

(c) Tercer nivel de posicionamiento: la co-construcción de la ideología

Para analizar los posicionamientos colectivos del grupo frente a ideologías de género quiero, en primer lugar, analizar las ideologías que han convivido y se han re-construido en el espacio interactivo de las sesiones y entrevistas: el posicionamiento colectivo del centro y mi posicionamiento como investigadora⁹. Estos posicionamientos proceden de “arriba” y forman parte del telón discursivo del espacio interactivo, para reelaborarse y reconstruirse en la interacción del grupo. A partir de ese proceso de re-construcción discursiva en la interacción se constituyen los posicionamientos del grupo. Por tanto, a continuación analizaré el posicionamiento colectivo del grupo¹⁰ (De Fina, 2013).

⁹ Tengo en cuenta que no son los únicos discursos más amplios que se han reelaborado en el taller, teniendo en cuenta que, como argumento en la introducción, el grupo participa en otros contextos de socialización en los cuales se despliegan otros discursos de género. Sin embargo, son los únicos que he podido explorar a través de mi trabajo de campo.

¹⁰ Por cuestiones de extensión y decisiones de los objetivos del trabajo no entraré en un análisis de los posicionamientos individuales de los miembros del grupo.

1. Posicionamiento colectivo del centro¹¹

El colegio tiene una fuerte cultura *Ecosocial* donde el feminismo ocupa un espacio muy destacado. Tanto en el Equipo Directivo como en el Departamento de Orientación y el claustro se comparte un discurso de igualdad de género. Este discurso se puede identificar en el Extracto 31, fragmento de la entrevista a la profesora de ámbito científico-matemático, Begoña, y la profesora del ámbito socio-lingüístico, Paloma.

Extracto 31: Entrevista a Begoña y Paloma

- Yo: Entonces decís, tiene que ser un trabajo en común. ¿Y qué respuesta se debería dar desde los diferentes espacios y contextos?
- Begoña: En charlas de esas que se dan o en las áreas desde dónde se pueda trabajar, como...yo que sé, la biología, por ejemplo, el tratamiento de que todos somos iguales. Y desde la casa, es que lo que pasa es que la etapa adolescente es muy complicada.
- Paloma: Claro pero un poco lo que tú decías antes ((refiriéndose a Begoña)), que desde la casa es predicar con el ejemplo. Y que ellos vean que no se tiene dependencia del padre o que vean que todo el mundo puede hacer lo mismo.

Como actividades educativas planificadas en torno al Género, a lo largo del curso dos asociaciones van al instituto a dar charlas sobre igualdad de género y diversidad sexual. Igualmente, desde el profesorado existen iniciativas particulares para trabajar el género de forma transversal en las actividades de aula curriculares. De forma paralela, desde el área *Ecosocial* de la Fundación se está planificando una reestructuración del currículum desde el enfoque feminista. Mientras, desde la Comisión de Género, se organizan eventos que visibilicen ese discurso de Igualdad, como el del 8 de Marzo, Día de las Mujeres. En la revista trimestral del centro se publicó un artículo contextualizando y describiendo el evento, a través de un discurso marcadamente feminista.

Figura 8: Revista del centro (número 47)



Además, desde la decoración del centro “la mujer” está muy presente. No obstante, aunque la cultura de centro y los discursos de los agentes educativos estén adaptados a un discurso

¹¹ La exploración que he realizado entorno a la pregunta de investigación relativa a la ideología de género del centro ha sido mucho más amplia de lo que voy a reflejar en el análisis. Por las mismas razones que en la nota anterior, tan sólo he analizado el posicionamiento colectivo del centro.

de igualdad de género, en el PEC no figura el género como objetivo educativo y en las prácticas educativas no existe un trabajo sistemático de éste.

2. Posicionamiento de la investigadora

Mi posicionamiento ideológico en torno al género como persona e investigadora está desarrollado en el marco teórico. Dicho posicionamiento feminista está sometido a constante re-construcción y reflexión, desde un plano tanto individual como colectivo. Por una lado, es un proceso que re-construyo de forma continua, pero al mismo tiempo es un proceso socio-histórico que lleva mucha historia de reelaboración a su espalda (De Fina, 2013).

Además, es un proceso lleno de carga emocional, ya que contribuye de manera muy relevante a mi construcción del sentido de mí misma y del mundo (Bamberg, 2004). Y esa percepción de cambio y vinculación personal me ha provocado cierta inseguridad a la hora de co-construir mis relatos en la interacción del taller. Pero al mismo tiempo han constituido el sentido y la motivación necesaria para involucrarme en la realización de todo este trabajo.

Todo ello ha influido, como ya he desarrollado en los anteriores apartados, tanto en la construcción del sentido del proyecto como en la construcción de mis discursos durante las sesiones y las entrevistas. De esta manera, el desarrollo del taller y de mi rol no ha sido en absoluto neutro ni estable. En el Extracto 32 ilustro esta idea a partir de una reflexión realizada en mi cuaderno de campo.

Extracto 32: diario de campo, 28 de febrero de 2017.

Estoy muy metida en la cuestión pragmática y vinculada emocionalmente. Estoy co-construyendo género, estoy trabajando algo que yo estoy en proceso de construcción. ¿Eso qué consecuencias tiene? ¿Ventajas? ¿Inconvenientes? Como dice Patricio, no sólo es que yo esté inmersa en ese proceso, sino que es un proceso que "socialmente", a nivel macro, tampoco está definido. Se está construyendo un discurso en torno al género y es muy diverso.

3. Posicionamiento colectivo del grupo

En el posicionamiento colectivo del grupo frente a ideologías de género revisadas y reelaboradas durante las sesiones y las entrevistas identifico la tensión entre los discursos *macro*-sociales de masculinidad hegemónica (Jociles, 2001; Connel, 1997) y de igualdad de género. En los posicionamientos individuales que conforman este posicionamiento colectivo se puede identificar este discurso reelaborado. No obstante, cada relato plantea un matiz diferente, que es el que ilustro en los siguientes fragmentos.

En el Extracto 33 se puede identificar una adaptación al discurso de la igualdad, entendiendo ésta como la conquista de derechos y libertades de las mujeres.

Extracto 33: Entrevista a Javi

- Javi: Me parece importante hablar de maltrato para que los chicos lo vean como algo malo hacer algo a una chica, yo que sé. (...) Que si el día de mañana tengo una hija darle la misma libertad que un chico, pienso yo para mí, a lo mejor a otra persona le aporta... A mí no me aporta nada, porque ya pienso, o sea, a un niño... no sé... pienso que ya las cosas no las veo que son de chicos o de chicas, lo veo normal.

Otro matiz relevante del discurso se puede identificar en el Extracto 34. En él se argumenta que el ejercicio de explorar y reflexionar en torno al género sólo beneficia a los homosexuales. En el relato se reelabora la categoría de homosexuales como colectivo subordinado por el discurso de masculinidad hegemónica en el sistema patriarcal (Connel, 1997). Además, en dicho relato, el narrador se está posicionando ante la audiencia, que soy yo, como participante del colectivo dominante.

Extracto 34: Entrevista a Fran

- Fran: No me beneficia de nada, yo no soy gay, a mí no me beneficia de nada. Si lo hago, pero no me beneficio porque no soy gay, esto les beneficia a los gays porque se les empieza a entender más.

Por último, identifico el siguiente matiz en el Extracto 35, que en este caso construye Quique en su relato: el machismo existe, como una realidad, pero él no participa en el sistema patriarcal que sostiene la desigualdad.

Extracto 35: Entrevista a Quique

- Quique: Me ha parecido interesante sobre el tema que hemos hablado porque es algo que pasa habitualmente, lo del machismo, y bueno pues está bien comunicarlo y se hable de ello y nos quede conciencia de que está ahí y que pasa. (...) No sé, es que la verdad que no me ha pasado nunca algo así, sí que lo he visto lo del machismo y eso y sí que lo he visto algunas veces, o sea que me haya pasado a mi dentro de mi familia y en mi vida la verdad que no, pero si lo he visto en la tele o en la calle... pues chicos o chicas peleándose, no pero, a lo mejor gritando, pues que el chico no quiere que lleve ese tipo de ropa que llevaba.

De acuerdo con todo lo anterior, en la mayoría de relatos identifico un lugar compartido en el que argumentan que el machismo es una realidad crítica cotidiana en la que no participan. Las justificaciones son diversas: no son mujeres, no son homosexuales, o ya son conscientes de lo que ocurre, por lo que no van a actuar de forma *machista*¹². Esta última justificación se sostiene a partir del argumento de que todas las personas somos iguales y que, por tanto, las mujeres y homosexuales deberían disfrutar de todos los derechos y libertades.

Otro patrón colectivo que identifico en los relatos y considero significativo es la construcción de la adaptación al discurso de masculinidad hegemónica a partir de la oposición a la homosexualidad (Connel, 1997; Jociles, 2001). No obstante, de forma simultánea se hace relevante el respeto hacia las personas con dicha orientación sexual. En el Extracto 36 ilustro dicho mecanismo de construcción de la masculinidad. A partir de su relato, Luis está re-negociando su identidad de género, situando la actuación de maquillarse dentro del terreno de la masculinidad hegemónica sin cruzar la barrera de la homosexualidad.

Extracto 36: Entrevista a Luis

- Luis: El tema de las personas, de arreglarse. Había tías que siempre se maquillan y por ejemplo Álvaro o yo puse algunas veces y otros que se pusieron en la mitad... y eso me hizo pensar que los tíos también se maquillan y que eso no quiere decir que sean gays. Yo pensaba

¹² De forma *machista*, tal y como entienden ellos el machismo.

que la gente pensaría de mí que sería gay. Si me dicen eso, me da igual lo que me digan, voy a seguir haciéndolo. Tengo el pelo largo, no voy a salir a la calle con unas pintas horribles.

En el Extracto 37 Edu hace igualmente relevante la consideración de homosexualidad como barrera de la masculinidad. A partir de su relato argumenta las estrategias discursivas – bromas- por las cuales ellos se adaptan al discurso de masculinidad hegemónica. No obstante, en su relato se posiciona al mismo tiempo adaptándose al discurso de igualdad, para justificar que, a pesar de todo lo expuesto anteriormente él respeta a los homosexuales.

Extracto 37: Entrevista a Edu

- Edu: (...) Cuando vemos algo así lo primero que hacemos es juzgar. Pues por no ser...por no tener la misma forma de ser que tú, es como una forma de defenderte, por si luego te juzgan a ti por ser distinto, ya está, por si luego te la devuelven, son ralladas. Para ya tener algo para reírte de él. (...) A ver...nos reímos pero no nos reímos de ellos, cuando se lo decimos a alguien es porque sabemos que le molesta, a mí me molestaría que me lo digan. (...) Sí, yo es que desde pequeño es *eres un gay, tío vete a la mierda* sabes, pues porque te meten en la cabeza que es malo. A ver que no es nada malo, pero es que a mí me da igual me dice un amigo eso y le digo pues vale tío, ni voy a dejar de ser tu amigo, pero no quiero que me digan eso si no es verdad, sabes.

Según todo esto, el patrón colectivo que identifico en muchos de los relatos co-construidos durante las sesiones y entrevistas es que todo comportamiento o actuación de un hombre que esté asociado a los comportamientos o actuaciones de las mujeres es de homosexuales. Y aunque valorando dicha orientación sexual como negativa, refieren que todas las personas tienen derecho a tener la orientación sexual que deseen.

En este discurso la masculinidad no se puede entender como un producto absoluto. El posicionamiento de adaptación a la masculinidad hegemónica implica la existencia de una persona o personas dominantes y una persona o personas subordinadas en la interacción (Connel, 1995). Para situarse en la parte superior de la jerarquía, una de las opciones es convencerse a uno mismo y convencer a los demás de que se es hombre a partir de la subordinación de las mujeres y los homosexuales. Este mecanismo, como uno de los posibles para construir masculinidades, se conoce como código negativo de diferenciación ante mujeres, homosexuales y niños (Jociles, 2001). Y una de las estrategias discursivas que se utilizan para ello es la realización de “bromas” a quien que no coincide con las normas masculinas (Eckert, 2003).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el posicionamiento colectivo del grupo que identifico en sus relatos lo interpreto como un recorrido a medias entre los discursos más amplios de masculinidad hegemónica y de igualdad de género. Por un lado, adaptándose a mis discursos y los discursos dominantes en el centro, respetan los derechos de todas las personas: las mujeres pueden realizar todo lo que históricamente han realizado los hombres y los homosexuales tienen derecho a desear y querer a personas de su mismo sexo. Pero por otro lado, no abandonan su posicionamiento de adaptación frente a la masculinidad hegemónica. En primer lugar, entienden que la lucha por la igualdad consiste en la conquista de derechos de los colectivos subordinados (mujeres y colectivo LGTB¹³, en este caso). No se contempla la necesidad de una redistribución y renegociación de los roles y las relaciones de

¹³ Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales.

todas las personas que conforman la jerarquía patriarcal (Barbihijaputa, 2017). En segundo lugar, subordinan a otras personas a partir de estrategias discursivas para mantenerse en la posición de dominación (Connel, 1997; Jociles, 2011). Por ello, interpreto este discurso reconstruido aparentemente en tensión como un posicionamiento “renovado” de adaptación al discurso de masculinidad hegemónica.

Es muy importante matizar que el discurso de masculinidad hegemónica que reelaboran no es un discurso universal. El grupo se caracteriza por un discurso de “dificultades académicas” y de diversidad sociocultural. Por tanto, su contexto les posibilita utilizar determinados estrategias para mantenerse en la posición dominante y subordinar a otras personas. Como he podido identificar a partir del análisis y se ilustra a lo largo de los resultados, utilizan el discurso de la fuerza -desplegada fundamentalmente en el deporte y en la violencia- (ver de los Extractos 2 al 7), y de la heterosexualidad para subordinar a las mujeres (carentes de fuerza) y a los homosexuales.

Discusión

En el presente trabajo he analizado los posicionamientos sobre género de un grupo de adolescentes de PMAR de un colegio concertado de Madrid en un taller colaborativo. Para analizar el proceso de co-construcción de la identidad de género en el taller he utilizado el análisis de posicionamientos (Bamberg, 2004; Koborov, 2001). De esta forma, asumo dos supuestos: (1) que las identidades se construyen de forma local a partir de un proceso emergente del discurso en el que los sujetos reelaboran estratégicamente discursos sociales más amplios (De Fina, 2013; Bamberg, 2004; Koborov, 2001); (2) y que la identidad de género no se construye de forma aislada, sino en interacción con infinidad de variables, tanto individuales como del contexto. De esta manera el género se convierte en un proceso en continuo cambio (Eckert, 1994; Eckert, 2003; Connel, 1997; Rodríguez y Peña, 2005). En el apartado de los resultados realizo este recorrido emergente (de abajo hacia arriba) de las identidades en el espacio colaborativo a partir de tres niveles progresivos de posicionamientos: frente a los relatos, ante la interacción y frente las ideologías que co-construimos en el taller.

En el primer nivel muestro cómo emergieron los relatos y los posicionamientos que surgieron frente a ellos. Desde la lógica de la metodología colaborativa las temáticas de los relatos co-construidos fueron elegidas por el propio grupo durante el desarrollo de las sesiones: expectativas de futuro -laborales y familiares-, sexualidad, el aspecto físico, violencia, emociones y afectividad, actividades y gustos, y “personalidad”. Dichos relatos se construyeron a través de las sesiones, fruto de la co-producción distribuida y continuada en varios eventos (Wortham y Reyes, 2015). De esta forma, hemos podido explorar el género como un proceso de construcción subjetivo e individual y no como un espacio preestablecido (Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013). Además, la co-producción de conocimiento en este plano implica que ellos convirtieron los relatos en relevantes para el grupo en la interacción, lo que llenaba de sentido la actividad (Coll, 2011).

Estos relatos emergieron a partir de actividades que elicitan experiencias e ideologías en torno al género de manera encadenada. A partir de esta organización de las actividades, el proceso de reflexión en torno al género tomó forma de proceso recursivo entre los dos objetos de exploración. Las experiencias, por un lado, se reconstruían a partir de narraciones acerca de sucesos propios o de otras personas. Las ideologías, por otro lado, eran

reconstruidas a partir de argumentaciones pragmáticas que explican el comportamiento de sujetos genéricos – los hombres, las mujeres y los homosexuales-. En las narraciones el grupo tendía a co-construir representaciones de género más fluidas, mientras que en las argumentaciones reelaboraban representaciones de género homogéneas, universales y estables. No obstante, en algunas ocasiones el proceso recursivo permitía flexibilizar las representaciones de género en la re-construcción de ideologías cuando se partía de un pensamiento narrativo. Estos resultados plantean la posibilidad de utilizar el proceso recursivo de reflexión entre experiencias e ideologías para construir un pensamiento pragmático y una ideología de género más fluida y abierta (Bruner, 1986; Palapanidi, 2013).

En el segundo nivel muestro cómo se reconstruye la interacción en el taller desde mi rol como investigadora y las actividades realizadas. Una interacción de parte de una estructura de participación asimétrica que proviene de la tradición escolar y un discurso en torno al grupo de “alumnado con dificultades”. Referente a mi rol como investigadora, mis funciones se han distribuido en dos planos: el horizontal, relacionado con la colaboración experimental (Estalella y Sánchez, 2014), y el jerárquico, relacionado con la estructura de participación tradicional escolar (Morgade et al., 2016). En el plano horizontal mi rol era de mediadora y co-productora de relatos. En el plano vertical, mis funciones eran las de cerrar los relatos con “el resultado de aprendizaje” del proceso conjunto de reflexión y regular la disrupción. Cuando existe una simetría en el proceso de construcción de conocimiento no se deciden de forma unilateral los resultados de aprendizaje, ni se desarrollan los fenómenos de disrupción. De hecho, la disrupción sólo se producía cuando desempeñaba funciones asimétricas de transmitir conocimiento.

Referente a las actividades realizadas, éstas contribuyeron a romper el clima y la estructura de participación tradicional escolar, a partir de las dinámicas basadas en la improvisación teatral y las distintas actividades realizadas para expresar todas las voces a partir de distintos lenguajes –fotografía, grupo de discusión, registro escrito, teatro y cómic- (Estalella y Sánchez-Criado, 2014; Morgade y Müller, 2015). A partir de estas actividades se facilitó el tejido de confianza y cooperación entre el grupo. Fundamentalmente, fue la actividad de *Expresión artística* reestructuró la interacción pre-existente: facilitó la producción conocimiento de forma horizontal -decidiendo ellos qué contar y cómo hacerlo-, superando la barrera de no querer mostrarse ante un público que no fueran ellos mismos y mostrándose ante el centro como grupo competente.

No obstante, la experiencia de ruptura con una estructura de participación asimétrica que no fomenta el tejido de relaciones no fue uniforme para todo el grupo, ya que la participación en la co-producción de conocimiento fue heterogénea por parte de los miembros del grupo. Esto se ha debido a factores relacionados precisamente con la cohesión grupal y la incomodidad con el uso de algunos de los lenguajes para expresar sus voces. Por tanto, para superar estas limitaciones, me parece importante que los lenguajes con los que co-producir conocimiento sean elegidos de acuerdo con todas las voces del grupo y que la cohesión grupal sea un objetivo prioritario en el proceso colaborativo. Para ello, considero necesario disponer de tiempo para que estos procesos puedan tener lugar.

A pesar de las barreras identificadas, en general los procesos de naturaleza colaborativa - relacionados con mi rol y con las actividades realizadas- contribuyeron a la satisfacción y al sentido de competencia del grupo (Coll, 2011).

Por otra parte, retomando mi rol como investigadora (Hammersley y Atkinson, 1994), considero muy relevante para la interacción y la co-construcción de relatos mi posicionamiento "feminista". Ello no ha repercutido en la producción horizontal de conocimiento, ya que se ha de asumir que cada miembro del grupo se posiciona sobre el género en la construcción de los discursos. Sin embargo, sí ha conducido a que el taller tuviera una intención educativa clara de transformación y justicia social a partir del establecimiento desde mi rol de resultados o contenidos de aprendizaje (Cammarota y Fine, 2008). Entonces surge una tensión epistemológica y metodológica entre las ventajas que plantea la metodología colaborativa y los objetivos de transformación social que dibuja el posicionamiento feminista. Desde ahí planteo la pregunta de cómo se puede plantear una actividad de colaboración experimental, con todas las condiciones metodológicas que ello implica, teniendo una intención educativa en pro la justicia social.

En el tercer nivel ilustro el posicionamiento colectivo del grupo frente a las ideologías de género. En este posicionamiento se pueden identificar dos planos (micro y macro), que denominaré según el modelo planteado por Rodríguez y Peña (2005): interacción rutinaria y acción social histórica. Iré del plano más micro hasta el plano más macro para mantener la lógica de la construcción local de las identidades, teniendo en cuenta que ambos planos están en continua interacción (Rodríguez y Peña, 2005; Connel, 1997). El posicionamiento sobre género de este grupo en los tres niveles está condicionado por una gran variedad de variables locales. En primer lugar, la etapa vital en la que se encuentran, la adolescencia, es una etapa en la que el género se cristaliza. En segundo lugar, la diversidad étnica presente en el grupo (orígenes latinoamericanos y españoles) reorganiza los modelos de masculinidad hegemónica. En tercer lugar, la institución en la que pasan la mayor parte de su tiempo con los iguales, la escuela, es una escuela donde el discurso hegemónico es la igualdad de género, pero las prácticas educativas no están planificadas de forma sistemática en torno a ella. En cuarto lugar, el discurso de la escuela ante este alumnado perteneciente a PMAR es de un alumnado con una trayectoria escolar de dificultades académicas. Por último, la composición del propio grupo es una gran mayoría de hombres (Eckert, 1994; Eckert, 2003; Connel, 1997; Rodríguez y Peña, 2005).

Todos estos componentes establecen un escenario de interacción particular en el taller de género. Además, en dicho escenario la mediadora se posiciona frente una ideología feminista, respaldada por el discurso colectivo del centro. Es en dicha interacción donde reelaboran una ideología de género en la que co-existen los discursos más amplios de igualdad y de masculinidad hegemónica (De Fina, 2013; Jociles, 2001; Connel, 1997). El grupo se posiciona ante un discurso re-construido basado en la idea de que todas las personas merecen los mismos derechos y libertades, mientras que el modelo valorado y deseable es el de hombre fuerte y heterosexual. No obstante, el discurso de masculinidad hegemónica que reelaboran no es universal, ya que sostiene la dominación de los grupos subordinados (mujeres y homosexuales) a partir de los discursos de fuerza y heterosexualidad. Y no, por ejemplo, mediante el discurso de inteligencia, ya que su posicionamiento frente a este elemento es de subordinación.

Retomando el plano más amplio y la idea de que en los posicionamientos co-construidos en la interacción se identifican patrones y posicionamientos colectivos a un nivel *macro*, se me plantea la siguiente contradicción: ¿Es compatible adaptarse al discurso de masculinidad hegemónica y al discurso de igualdad? Ellos no se identifican como participantes de un sistema de desequilibrio de poder y, menos aún con la voluntad de participar en la

transformación de dicho sistema (Bonino, 2008; Connel, 1997). No pertenecen a los colectivos subordinados (mujeres u homosexuales), si no que se sitúan en el plano discursivo dominante. Y no son conscientes de que para que los grupos subordinados disfruten de las libertades y derechos es necesario que los hombres adaptados a ese discurso de masculinidad hegemónica pierdan su estatus de dominación, y con ello, los privilegios de los que gozan a partir de sus posicionamientos dominantes (Barbihijaputa, 2017; Connel, 1997).

En la práctica, para que la igualdad sea efectiva todas las partes de la jerarquía tienen que modificar sus posiciones, ya que para que un sistema cambie tienen que modificarse la relación entre los elementos. Esto significa que para que las mujeres jueguen al fútbol se ha de renunciar al despliegue de la fuerza como requisito fundamental del juego. Igualmente, para que las personas con una orientación diferente a la heterosexual gocen de sus libertades y derechos afectivo-sexuales se ha de redefinir la masculinidad hegemónica hacia identidades más amplias en las que las diversidades no sean la barrera, sino el centro de la construcción.

De esta manera, fruto del proceso de construcción subjetivo y situado de cada participante – plano de interacción rutinaria- se llenan de significado personal y estratégico los discursos más amplios –plano de acción social histórica- (De Fina, 2013; Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013). El grupo se posiciona sobre el género adaptándose a un discurso de masculinidad hegemónica reconstruido en la interacción. E identificando este patrón como un posicionamiento colectivo más amplio (De Fina, 2013) se pone de relieve la dificultad para resistirse a los discursos hegemónicos, acorde con la lógica del imperativo del desarrollo (Eckert, 1994; Rodríguez y Peña, 2005). Esta barrera plantea la necesidad de construir discursos de nuevas masculinidades que constituyan actuaciones deseables en el escenario interactivo para la construcción de los posicionamientos sobre género. Nuevos discursos que revaloricen las actuaciones asociadas históricamente a la categoría de “mujer” y de “homosexual” y que cuestionen los privilegios como opresiones.

Un proceso de Investigación Acción Participativa con jóvenes podría plantearse como una de las herramientas para conseguir dicho propósito de transformación social (Cammarota y Fine, 2008). Para asegurar un proceso efectivo, tratándose de un proceso tan costoso, es necesario que éste sea prolongado en el tiempo y se desarrolle en un contexto de socialización natural (Kesby, 2005). Según estos requisitos planteo la posibilidad de incluir este proceso en el currículum escolar. De esta manera, se garantizaría este proceso de forma continuada en el tiempo y para todas las personas. Sería una buena medida para dar la importancia que merece la gran injusticia social que produce el sistema patriarcal.

No quería finalizar el trabajo sin agradecer a todas las personas que han participado en él. Mil gracias a ellos, a los protagonistas, por hacer posible y enseñarme una parte de este proceso que es hacer género y feminismo. Gracias al colegio, a María, Natalia, Lorena, Lola, Inma, M^o Carmen, Edu y Lourdes, por hacerme las cosas tan fáciles y dedicarme parte de su tiempo y esfuerzo. Gracias a todas las personas que también pusieron su granito de tiempo, de una forma u otra, en este proceso: a Daniel, a Sinéad, a Mimí, a Irene, a Daniela, a Ra, a Luis, a Carlos y a Borja. Muchas gracias a David y a Marta, por adentrarme en nuevos y apasionantes mundos del conocimiento y hacer de guías durante todo el viaje. Gracias a mi padre, por sus lecturas de vida y texto; y a mi madre, por su cuidado tan inspirador y dulce a lo largo de los días y las páginas. Y gracias a ti, Irene, por construir juntas desde el significado hasta el sentido (si éstos pudieran separarse).

Referencias

- Bamberg, M. (2004). "We are young, responsible, and male": Form and function of 'slut bashing' in the identity constructions in 15-year-old males. *Human Development*, 47, 331-353.
- Barbijaputa. (2017, 31 de enero). ¿De qué hablamos cuando hablamos de igualdad? *El Diario*. Disponible en http://www.eldiario.es/zonacritica/barbijaputa-risto_mejide-erika_Lust_6_607599267.html
- Blank Paper Escuela y Colectivo de fotografía. (2015). Exploradores de la imagen. Disponible en <http://www.blankpaper.es/es/blog/exploradores-de-la-imagen>
- Bonino, L. (2009). *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge/ Massachusetts/ London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. México: Ediciones Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Cammarota, J. y Fine, M. (2008). *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.
- Coll, C. (2011). Enseñar y aprender. Construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coords.), *Desarrollo aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, (pp. 31-61). Madrid: Alianza.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. *Masculinidad/es: Poder y crisis*, 2, 31-48.
- Corrales, E., Cortés, B., Mantovani, A., Muñoz, Jr., Pundik, P. (2016). *90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cruz, M. (2016, 4 de marzo). No viajaban "solas", la respuesta en redes al asesinato de las turistas argentinas. *El País*. Disponible en http://verne.elpais.com/verne/2016/03/04/mexico/1457119638_410639.html
- Cuevas, I. (2006 en prensa). *Desarrollo humano y educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Deconde, J. (2015). Exploradores de la imagen [Youtube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VJCBOMEzdSo>

De Fina, A. (2013). Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23 (1), 40-61.

Delfa, C. y Cantamutto, L. (2016). De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de whatsapp. *Tonos digital*, 31. Disponible en www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/download/1531/874

Devillard, MJ., Franzé, A. y Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49 (2), 353-369.
Disponible en eprints.ucm.es/38983/1/apuntes%20devillard.pdf

Dyrness, A. y Sepúlveda, E. (2016, en prensa). Citizenship, Identity and Belonging: Latin American immigrant youth in Madrid. En Overmyer-Velazquez, M. y Sepúlveda, E. (Eds.), *Global Latin(o) Americanos: Transoceanic Diasporas and Regional Migrations*. Oxford: Oxford University Press.

Eckert, P. (1994). Entering the heterosexual marketplace: Identities of subordination as a developmental imperative. *Working Papers on Learning and Identity*, 2. Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.

Eckert, P. (2003). Language and Gender in Adolescence. En Holmes, J. y Meyerhoff, M. (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 381-400). Oxford: Blackwell Publishing.

Estalella, A. y Sánchez-Criado, T. (2014, en prensa). *Experimental collaborations. Ethnography through fieldwork devices*. London: Berghahn.

Gil, A., Feliu, J. Rivero, I. y Gil, E. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? *Niños, jóvenes y cultura digital*. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20347/20347.pdf>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F., Vidiella Pagès, J., Herraiz García, F., y Sancho, J. M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 07(342), 103-125.

Jociles, MJ. (2001). El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general. *Gazeta antropológica*, 17(27). Disponible en <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3316>

Jociles, MJ. (2006). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Antropologia Portuguesa*, 22/23, 9-40.

Kesby, M. (2005). Rethorizing Empowerment-through-Participation as a Performance in Space: Beyond Tyranny to Transformation. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2037-2065.

Korobov, N. (2001). Reconciling theory with method: From conversation analysis to critical discourse analysis to positioning analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs>.

Korobov, N. y Bamberg, M. (2004). Positioning a 'mature' self in interactive practices: How adolescent males negotiate 'physical attraction' in group talk and Development as micro-genetic positioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 471-492.

Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicaciones.

Larripa, M y Erausquin, C. (2010). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Facultad de Psicología de la UAB/Anuario de investigaciones*, 15, 109-124.

León, O. G., y Montero, I. (2015). Método de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Luques, E. (2016). Proyecto prevención de violencia y mediación. Teatro Foro y Comunicación no Violenta, TR3S SOCIAL [Youtube].
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UEXHFKzdMzk>

Lypka, A.E. (2015). A Review of Ethnotheatre: Research from Page to Stage. *The Qualitative Report*, 20(12), 2037-2040.

Martín, E. y Luna, M. (2010). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.) Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación Secundaria. N.15. Vol.III. Barcelona: Graó.

Mitchell, C. (2008). Getting the picture and changing the picture: visual methodologies and educational research in South Africa. *South African Journal of Education* 28 (3), 365-383.

Moreno, A. y del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos aires: Aique Grupo Editor.

Morgade, M. y Müller, F. (2015). A participação das crianças estudos gives us infância and as possibilidades gives sensory ethnography. *Curriculum sem Fronteiras*, 15(1), 107-126.

Morgade, M., Verdesoto, A., Poveda, D. y González-Mohino, J.M. (2016). Informal learning and school activities about music: "Tell me how I do what I know how to do". *Papers infancia_c*, 13, 1-18.

Nygreen, K., Ah Kwon, S., Sanchez, P. (2006). Urban youth building community. *Journal Of Community Practice*.14 (1-2) ,107-123.

Orden 3295/2016, de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los Programas de Mejora del Aprendizaje y

del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm.265, de 4 de noviembre de 2016, pp. 41 a 48.

Ponzetti Jr, J.J., Selman, J., Munro, B., Esmail, S., y Adams, G. (2009). The effectiveness of participatory theatre with early adolescents in school-based sexuality education. *Sex Education, 9*(1), 93-103.

Poveda, D. (2005). Pilar y Sonia: posicionamientos intergeneracionales sobre la educación. *Spanish in Context, 2*(2), 231-247.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546.

Rodríguez, C. y Peña, J.V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, 112*, 165-194.

Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 41-96). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rose, G. (2007). *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (2.ª ed.). London: SAGE Publications.

Shaffer, D. (2002). *Diferencias sexuales, desarrollo de papeles de género y sexualidad*. En Shaffer, *Desarrollo social y de la personalidad* (4º Ed.) (pp. 245-285).

Wortham, S y Reyes, A. (2015). *Discourse Analysis. Beyond the Speech Event*. London, New York: Routledge.