



Emerging trends in education

ISSN: 2594-2840

ISSN: 2594-2840

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Dirección de Investigación y Posgrado

Torres Hernández, Jesús

Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México

Emerging trends in education, vol. 5, núm. 10, 2023, pp. 37-48

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Dirección de Investigación y Posgrado

DOI: <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748177465004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México

Challenges to hegemonic masculinity in secondary schools in Mexico City



Jesús Torres Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

jestoher2017@gmail.com

Ciudad de México, México

Resumen:

Para comprender el accionar de la masculinidad hegemónica desde la escuela secundaria, es necesario identificar los lineamientos que validan una manera de ser hombre y habitar el espacio escolar, sin olvidar el carácter disciplinario, la sanción del tiempo, las actividades, la personalidad y los cuerpos. La masculinidad suele entenderse como un proceso que produce dinámicas relacionales, legitima prácticas e historias que hablan de las experiencias de los adolescentes en escuelas secundarias de la Ciudad de México. El objetivo del artículo es recuperar las prácticas e historias que desafían o cuestionan la masculinidad hegemónica, así como sus formas de gestión e intervención escolar. El abordaje metodológico requiere identificar los puntos de conflicto, tomando como principal fuente de información la narración o el relato de los sucesos en el contexto escolar, centrarse en las prácticas, historias y experiencias de la orientación sexual, las expresiones e identidad de género. La visibilidad de otras masculinidades supone dos ejes transversales en el momento de interpretar e intervenir: la vigilancia heteronormativa como la disposición y las formas de vigilancia escolar en la producción y legitimidad de los cuerpos masculinos; así como la gestión escolar de las emergencias como la forma de intervenir ante los desafíos y tensiones que representan las manifestaciones emergentes de masculinidad.

Palabras clave: Masculinidad hegemónica; Vigilancia heteronormativa; Gestión escolar; Desafíos; Educación básica.

Abstract:

To understand the functioning of hegemonic masculinity from secondary school, it is necessary to identify the guidelines that validate a way of being a man and inhabiting the school space. Without forgetting the disciplinary nature sanctioning time, activities, personality, bodies. Masculinity is usually understood as a process that produces relational dynamics, legitimizes practices and stories that speak of the experiences of adolescents in secondary schools in Mexico City. The objective of the article is to recover the practices and stories that challenge or question hegemonic masculinity, as well as its forms of management and school intervention. The methodological approach requires identifying the points of conflict, taking as the main source of information the narration or the account of the events in the school context, therefore, focusing on the practices, stories and experiences of sexual orientation, expressions and gender identities. The visibility of other masculinities supposes two transversal axes, present at the moment of interpreting and intervening: heteronormative surveillance as the disposition and forms of school surveillance in the production and legitimacy of male bodies; and the school management of emergencies as the way to intervene in the face of the challenges and tensions that emergent manifestations of masculinity represent.

Keywords: Hegemonic masculinity; Heteronormative surveillance; Emergency management; Challenges; Basic education.

Pag. 37-48

Cómo referenciar:

Torres Hernández, J. (2023). Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México. *Emerging Trends in Education*, 5(10), 37-48. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367>

Recibido:

17/10/2022

Aceptado:

02/12/2022

Publicado:

01/01/2023

Emerging Trends in Education

e ISSN: 2594-2840

Volumen 5, Número 10, Enero 2023



Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México

| Introducción

En años recientes, la Ciudad de México ha sido escenario y referente nacional de los cambios sociales, políticos, culturales, jurídicos y educativos que han permitido el reconocimiento de nuevas formas de identidad y socialización de la sexualidad. Estos cambios son resultado de un largo proceso de cuestionamiento a los marcos conceptuales y discursos que ejercían su dominio sobre las ideas, pensamientos, actitudes, así como la socialización de los estereotipos de género. Los estudios feministas sugieren que la escuela es un espacio donde opera un régimen de género formado por expectativas, reglas, rutinas y un determinado orden jerárquico que valida prácticas, conductas y actitudes que impactan en la configuración de las identidades. Sin embargo, aparecen otras experiencias, actitudes y prácticas sobre la idea de ser hombre y que, al mostrarse, desafían los significados de lo masculino y el orden escolar. Para establecer una vía de comprensión de lo anterior, se recuperan algunas historias que dan cuenta de la construcción de las masculinidades en secundarias de la Ciudad de México.

Masculinidad incómoda

Poco tiempo después de conocerse, se hicieron amigos, se daban besos y dejaron que las cosas fluyeran. Al decidir ser novios, ya llevaban semanas de estar juntos. En ocasiones, durante el recreo, sin darse cuenta de que eran vistos por toda la escuela, no le daban importancia a la forma en cómo los veían o lo que pudieran decir, lo importante, su objetivo, era estar juntos, afirmaban. Semanas después, Marcos preparó un par de obsequios para Liam y se los entregó como un acto de amor, frente a toda la escuela, a la hora del recreo. La reacción de las chicas fue de aprobación, de apoyo, pero en el caso de los chicos fue

mixta, pues una parte manifestó su desconcierto y rechazo porque se les hacía algo incómodo, ya que no habían visto a dos hombres besarse, abrazarse o tener esas expresiones afectivas. La relación de noviazgo entre Marcos y Liam era vista como un desafío por algunos alumnos de la escuela, pero desagradable para otros, porque los veían abrazarse y besarse. Algunos estudiantes aseguraban que aceptaban que fueran homosexuales, pero que no tuvieran ese tipo de expresiones afectivas en la escuela (Torres Hernández & González Villarreal, 2022).

La complicidad obligada

En la clase de Artes, la indicación del profesor era que cada alumno realizara el montaje de una obra de teatro para poner en práctica sus habilidades en la dirección escénica; adicionalmente, pretendía estimular la sensibilidad estética mediante el ejercicio de la imaginación y la creatividad en relación con su contexto histórico y social. Cuando llegó el momento de designar a los personajes, los últimos equipos se dieron cuenta de que los papeles finales correspondían al género femenino y, ¡oh sorpresa!, los estudiantes que aún no tenían personaje eran hombres. Sin que el profesor lo solicitara, durante o después de la clase, los estudiantes procuraban mantener en sigilo la actividad. Cada elemento que llevaban para caracterizarse como mujeres se mantenía oculto a toda costa para no evidenciarse y ponerse en riesgo. Para no ser objeto de burlas y acoso del resto de compañeros de grado o de la escuela (Torres Hernández & González Villarreal, 2022).

Disciplinamiento identitario

Jesús Emmanuel desde que tiene recuerdos, se ha

enfrentado a problemas en la escuela, pues lo agreden verbalmente al decirle maricón, además señalando su comportamiento como poco masculino. Durante la jornada escolar se presentó con el orientador para entregarle una carta que le había prometido; en ella confesaba ser transexual. Describía de manera general que sentía atracción por los niños y por usar prendas femeninas. Casi siempre guardaba silencio ante cualquier comentario de sus compañeros en el salón sobre su comportamiento femenino, y prefería comportarse más como *hombre*. El silencio sobre su orientación sexual y su gusto por la ropa femenina eran claves de su paso en la secundaria, aunque solo lo supiera el orientador, pues sus conductas y forma de hablar delataban su feminidad (Torres Hernández & González Villarreal, 2022).

Autoridad incómoda

El orientador de la secundaria es abiertamente homosexual; sin embargo, su llegada representaba un reto para los directivos, pues afirmaban que tener a un profesor gay significaba un riesgo con los estudiantes o con los padres de familia. Una de las formas de cuidarlo consistía en acercarse para supervisar que no hubiera problemas. De esta forma aseguraban un acompañamiento (vigilancia/supervisión) muy cercano para intervenir en caso de ser necesario. Para los estudiantes estaba latente el riesgo de suspensión por comentarios homofóbicos, pero desarrollaron una estrategia que consistía en hacerlo de manera indirecta, por medio de juegos de palabras, del doble sentido, de alburas o jugar a gritarse por todo el patio escolar “puto”, para que toda la escuela escuchara (Torres Hernández & González Villarreal, 2022).

Masculinidad femenina

Maritza, estudiante de tercer año de secundaria, es una chica que se asume como lesbiana, usa el cabello corto, asiste a la escuela en pants y no usa accesorios femeninos. Por sus características y actitudes, es señalada como

machorra o, bien, relacionada con rasgos masculinos (dicen algunos alumnos y alumnas). Ella había expresado su preocupación y molestia porque la profesora de español le hacía comentarios inapropiados por el corte de cabello que usaba. La chica expresó que se sentía más cómoda y segura con el cabello corto, y para la profesora ese tipo de corte no era apropiado para *mujercitas*; además, hacía énfasis en que parecía marimacha con el cabello corto. La profesora dejó de expresar su malestar porque Maritza tuviera el cabello corto; sin embargo, cada vez que tenía oportunidad, con otros compañeros docentes, manifestaba su rechazo ante una situación que para ella no era correcta para una mujer (Torres Hernández & González Villarreal, 2022).

Elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica

Como resultado del análisis de las historias, se identificaron los siguientes elementos que desafían o cuestionan la masculinidad hegemónica, entendida como una práctica que incorpora la legitimidad de la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres:

- a) *Desplazamientos de las normas de género.* Entendido como un eje que permite la comprensión del momento histórico-político en el que los adolescentes viven los cambios de la normativa de género.
- b) *Orientación sexual como dispositivo de disciplinamiento.* Visto como dispositivo para revisar, regular los discursos y prácticas que establecen formas de ser hombre, así como otras formas de significar la experiencia masculina.
- c) *Expresiones de género: ruptura de la continuidad.* Entendido como una reflexión de la resignificación en la construcción de resistencias y tensiones a la masculinidad hegemónica.
- d) *Identidad de género no normativa (lo queer/*

trans). Visto como herramienta que permita buscar las contradicciones o las incomodidades de las expresiones de género en la escuela que aparezcan como resultado de las manifestaciones afectivas y conductuales Para la comprensión de las nuevas historias o expresiones de lo masculino en la secundaria, se ubicaron dos ejes transversales que tienen presencia en la forma de clasificar e intervenir en los momentos de crisis. El primer eje es la *vigilancia heteronormativa*, entendida como la disposición y las formas de supervisión escolar en la producción y legitimidad de los cuerpos masculinos. Desde esta vigilancia, se trata de reconocer los niveles de autoridad en el ejercicio de poder desde la aplicación de la normativa escolar (leyes, programas, protocolos institucionales) hasta las disposiciones locales (reglamento escolar).

El segundo eje es la *gestión de las emergencias*, vinculado con las formas de intervención escolar ante los desafíos, conflictos o tensiones que representan las manifestaciones emergentes de la masculinidad (Torres Hernández & González Villarreal, 2022).

¿Qué mecanismos o estrategias implementa la escuela secundaria ante las nuevas historias y experiencias sobre la masculinidad? Es imprescindible evidenciar las formas institucionales de intervención ante rasgos o elementos que irrumpen, que desafían el orden escolar, pues se perciben conflictos que derivan de prácticas que dan cuenta de otros procesos de subjetivación. Algunos efectos visibles es que se manifiestan expresiones de rechazo, censura, prejuicio o agresiones hacia otras formas de expresar y vivir lo masculino en el ámbito escolar, por eso es importante identificar ¿quién y cómo gestiona la norma?, ¿quién y cómo gestiona los afectos y los cuerpos?

La masculinidad es definida por Connell (2019) como inherentemente relacional, ya que no existe sin la feminidad: "El género se vive como una práctica social que refiere a los cuerpos y a lo que estos hacen". Es así que

la masculinidad hegemónica se vive como una práctica que incorpora la legitimidad de la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. A partir de estas historias que pueden estar implicadas en el campo de las masculinidades en la escuela, se destaca su relevancia, pues representan formas alternas de significar el rol masculino. Al realizar este primer acercamiento a las masculinidades en el espacio escolar, se puede establecer como regularidad que la mayor parte de los elementos se encuentran impostados en rasgos que son asociados, que detonan, se vinculan, gestionan o potencian la violencia. Parece entonces que la masculinidad se ejerce sí y solo sí en las interacciones escolares, los significados de ser hombre y mujer están atravesados por los procesos de violencia.

Para Azamar Cruz (2011), la creciente violencia en las escuelas, el mínimo o nulo respeto hacia las diferencias que se invisibilizan a fuerza de no nombrarlas, la poca tolerancia para aceptar la diversidad sexo-afectiva en el aula (como ocurre también en otros espacios de encuentro social), las distintas formas de exclusión que padece buena parte de los estudiantes en el espacio escolar, confluyen en la configuración de las masculinidades y feminidades llamadas emergentes. Al parecer, lo que está en juego es el ejercicio de poder en las distintas prácticas e interacciones que se dan al interior de la escuela. Así, no solo se evidencian las prácticas cotidianas de agresión física o verbal o de discriminación, sino también de invisibilidad hacia otras formas de significar-se, vivir-se hombre. Además de establecer a la violencia, la gestión de violencia y la homosexualidad masculina como aspectos centrales en el desarrollo de la investigación sobre los hombres, es importante buscar otros elementos que ayuden a entender la forma en que se construyen, resignifican y legitiman otras masculinidades no hegemónicas en el espacio escolar.

Por ello, es necesario que las masculinidades y sus estudios vayan más allá del estudio de los hombres, ya que es un

concepto que articula aspectos socio-estructurales y socio-simbólicos, por lo cual las concepciones del mundo, el proceso de individuación y construcción de identidades se convierten en insumos básicos para la investigación de las mismas (Jociles Rubio, 2001).

Generalmente, el interés de los estudios de las masculinidades en la escuela se enfoca en el estudio de las violencias, o lo que se denomina el *bullying* homofóbico, el ejercicio de poder o dominación, o bien la homosexualidad como rasgo de lo masculino. Parece entonces que en las relaciones escolares existen una serie de prácticas sociales que legitiman las normas, otras que las rompen o resisten.

Desde esta investigación se pretende nombrar aquello que se quiere callar, mirar lo que se oculta y permitir la construcción de historias nuevas sobre las relaciones sociales, las formas de construir la experiencia de ser hombre al interior de la escuela secundaria. Con este panorama, la investigación se centra en lo que ocurre con los adolescentes de secundaria de la Ciudad de México para analizar las historias, prácticas y discursos que desafían o cuestionan la masculinidad hegemónica en la escuela secundaria, y al hacerlo, permiten la emergencia de otras historias y discursos sobre la experiencia de ser hombre.

| Método

El objetivo central de la investigación se enfoca en determinar los desplazamientos y fisuras de la masculinidad hegemónica que supone la emergencia de otras experiencias de ser hombre en la secundaria, también en revelar las intervenciones escolares y su impacto disciplinario en los cuerpos masculinos y describir las formas de gestión escolar de las expresiones género, de la orientación sexual e identidades de género como elementos disruptivos de la masculinidad. A partir de las historias se pueden identificar elementos disruptivos de

la masculinidad hegemónica que evidencian aspectos considerados raros, fuera de lugar o incómodos en las formas de vivirse como hombre en la secundaria; la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo al recuperar las historias, discursos, significados y la gestión de las masculinidades emergentes como objeto de estudio. Para Taylor & Bogdan (2009), en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas de una forma holística [...] no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

Para analizar la forma en que las masculinidades emergentes desafían, cuestionan o ponen en tensión a la masculinidad hegemónica, se requiere identificar los puntos de conflicto, así como de resistencia, tomando como la principal fuente de información la narración o el relato de los sucesos en el contexto escolar. Es relevante dejar en claro que la perspectiva narrativa se ubica en una metodología de corte hermenéutico. Para Fierro Evans (2005), el relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje o situación, que hace que los enunciados tengan su propio sentido dentro del argumento. Por lo anterior, se considera a las narrativas como un camino para reconocer la forma en que los problemas se perciben, desarrollan, elaboran y resuelven en el ámbito escolar. Por lo tanto, desde una perspectiva interpretativa, el significado de los actores es central.

El trabajo de la investigación narrativa, según Clandinin & Connelly (2000), comienza con la colaboración que implica un proceso de contar historias de los participantes, subrayando la importancia de la construcción mutua de un relato, producto de las relaciones de indagación, porque supone la estructuración de un reporte de estilo narrativo; es decir, realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo. Por ello, el investigador se encuentra situado entre sus experiencias y las teorías para darle sentido a lo vivido. Es importante dejar en claro que desde

el ámbito educativo se utiliza la investigación narrativa al considerar que los seres humanos somos contadores de historias; por lo tanto, de lo que se trata es de dotar a la investigación de complejidad, de matices, rescatando la dimensión subjetiva, experiencial en los fenómenos formativos. A través de la investigación se ofrece la voz y escucha de las personas que necesitan expresar algo.

De acuerdo con Ochoa et al. (2015), es una metodología que escucha, y al hacerlo asume un sentido político: lo personal es político. En consecuencia, dar voz a los que no la tienen, romper hegemonías y promover nuevas miradas en el abordaje de la gestión de las masculinidades emergentes en la secundaria. Ahora bien, para la reconstrucción de las narrativas se recurrió a tres personajes que representan las principales figuras de autoridad en la escuela: directivos, quienes hacen valer la norma; profesores, quienes mantienen una relación cercana con los estudiantes, con las situaciones que viven y los conflictos que se presentan y, por último, al orientador escolar, que juega un papel relevante como sujeto de intervención, gestor de la norma y, al mismo tiempo, como un actor relevante en la elaboración de los relatos compartidos.

En un primer momento se realizó una bitácora de casos o incidencias vinculados a las masculinidades que llegaron al Departamento de Orientación Escolar, durante los ciclos 2018-2019 y 2019-2020 en escuelas secundarias de la Alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Algunos elementos de estas historias son contados por los propios estudiantes, al quedar registro en su expediente, pero recuperados por el orientador. La reconstrucción se llevó a cabo a manera de triangulación, puesto que son historias reales, registradas como incidencias en el Departamento de Orientación, pero reconstruidas para comprenderlas de manera integral. Es necesario precisar que los nombres utilizados en las historias son ficticios, respetando la confidencialidad de los sujetos involucrados.

Para el abordaje de la masculinidad hegemónica, se recupera a Connell (2019), quien instituye la noción de masculinidad hegemónica afirmando que su construcción es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación con las feminidades.

De manera complementaria, Núñez Noriega (2016a) sugiere necesario considerar tres aspectos al hablar de las masculinidades: el *primero* consiste en retomar al feminismo como una tradición reflexiva y como un movimiento social y político que ha posibilitado visibilizar las condiciones de explotación, subordinación, marginación, opresión, desigualdad y violencia que experimentan las mujeres; el *segundo*, considerar al género como categoría analítica útil en el debate contemporáneo, sin olvidar que es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias sexuales tomando en cuenta los símbolos, normas, instituciones y la organización social como una forma de relaciones significantes de poder; el *tercero*, retomar los aportes de los estudios que permitieron ampliar la comprensión de la sexualidad humana y llevaron a considerar a la diversidad sexual como un campo de estudio y reflexión en diversas disciplinas, como la antropología, la sociología, la psicología, lo que permitió la valoración de los diversos sistemas normativos, distintas formas de ser mujer, así como de ser hombre y sus implicaciones afectivo-sexuales. Parece pertinente sugerir que el término de estudios de género de los hombres o masculinidades debe ser tratado como un significado en construcción en los sistemas de significación entre lo masculino y la hombría. Es por eso que Núñez Noriega (2016a) afirma que no puede reducirse o simplificarse como *estudio de las masculinidades*, sea dicho en plural o singular, puesto que no todos los sujetos son masculinos o, por lo menos, no de la misma forma.

Se reconoce, entonces, que la masculinidad, al ser una experiencia que se reproduce socialmente y encarna a

la hegemonía, se convierte en un modelo que normaliza conductas de poder, subordinando a las mujeres y a otros hombres que no cumplen con la expectativa de ser varones. En este sentido, Olavarria (2006) afirma que el modelo hegemónico de la masculinidad contiene ciertos parámetros considerados tradicionalmente masculinos; es decir, características de acuerdo con la cultura a la que se pertenezca. Por todo lo anterior, se pone en relevancia el uso de la categoría de género para el estudio de los hombres, pues permite acercamientos a las experiencias y características que producen significados y representaciones de lo que socialmente es un sujeto masculino. A su vez, se reconoce que el género es una construcción social, política y económica, pues desde allí asume su posición de poder.

De acuerdo con Núñez Noriega(2016b), los estudios de género de los hombres y las masculinidades parten de la consideración de los varones como sujetos genéricos; esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza resultado de discursos dominantes. De lo anterior resulta complejo el abordaje de los estudios de género de los hombres, pues deben reconocerse las contradicciones sobre las expectativas sociales y la experiencia de los sujetos. Esta perspectiva ha evolucionado de tal manera que los sistemas de significación de ser hombre y los parámetros para determinar la construcción simbólica de la masculinidad no pueden simplificarse a la enunciación singular, sino en plural. Por lo tanto, se sugiere aceptar que no todos los hombres son masculinos o por lo menos no de la misma manera.

Montesinos (2002) establece que los estudios de las masculinidades, a diferencia del feminismo, no parten de cero al ubicarse en un momento histórico en el que la sociedad actual asume cambios económicos, políticos y culturales que se manifiestan en el reconocimiento de las mujeres y sus aportaciones en la realidad social. Sin dejar

de lado que también enfrentan conflictos y resistencias ante los cambios en la identidad masculina.

Para Bonino (2004), los estudios de género de los hombres y las masculinidades han ayudado a describir las reacciones masculinas ante el problema de la igualdad de las mujeres. Es importante, pues permite evidenciar la forma en la que opera la masculinidad hegemónica en las relaciones de género, visibiliza sus resistencias, así como las formas de legitimidad ante los cambios sociales, culturales y las políticas públicas que reconocen otras formas de subjetividad masculina y la equidad de género.

Los estudios de las masculinidades han podido identificar la existencia de los mitos sobre la superioridad masculina y la disponibilidad femenina. Estos funcionan como ideales o como un modelo de masculinidad, o lo que se conoce como masculinidad hegemónica al imponer a los hombres la autoridad sobre las mujeres, derecho de disponibilidad, mayores derechos, la razón, libertad de movimiento y ser sujetos de cuidados. Dichos mitos también funcionan como modelo de socialización intergeneracional, ya que se internalizan como mandatos prescriptivos que guían la construcción de la subjetividad masculina. Los adolescentes los reproducen constantemente y se ponen en juego en las relaciones escolares. Es por eso que dicha internalización hace creer a los hombres que tienen derecho a ejercer poder y control sobre las mujeres y sobre otros hombres que no se ajustan al ideal de lo masculino. Como complemento, es importante dejar claro que las diversas aportaciones sobre la construcción de las masculinidades no pueden omitir la discusión sobre los hombres como categoría de género, ya que representa un avance sustancial en la producción epistemológica de la masculinidad. Así lo evidencian aportaciones teóricas relevantes en México que abonan a la discusión y construcción de los estudios de género de los hombres.

Otra aportación importante es De Keijzer (2011), quien

plantea cómo el género se incorpora mediante prácticas, valores, formas de actuar y de ver el mundo; por lo tanto, la masculinidad es una carga de valoraciones, funciones, atributos y conductas que se asumen como válidas y legítimas de la experiencia de ser hombre. Algunos rasgos se pueden evidenciar en conductas dominantes, agresivas o violentas que usan para subordinar y discriminar a las mujeres, pero también a los hombres que no cumplen con esas características de valoración. Estos elementos contribuyen a la construcción de una masculinidad hegemónica que responde a dinámicas de reproducción social en las que se mantiene la desigualdad hacia las mujeres, que se manifiesta en prácticas sociales como el ejercicio de la sexualidad, la salud reproductiva, la paternidad, la crianza, las adicciones y la violencia.

Amuchástegui Herrera (2006) retorna a la teoría para comprender un dilema conceptual en la construcción de la masculinidad como categoría de género. Para ello utiliza a Connell (2001), a quien se le atribuye una teoría fundamental en los estudios sobre masculinidad, desde la que se plantea analógicamente una fotografía a la que se denomina “distintas masculinidades”, en las que se establece la formulación teórica sobre la existencia de la masculinidades hegemónicas y subalternas donde se sostienen un conjunto de atributos con patrones simbólicos y conductuales determinados por un momento histórico y una cultura específica.

Hablar de las masculinidades, como hasta ahora, supone ideas generales sobre la temática de la investigación, pero es necesario centrar el interés por las masculinidades situadas en un espacio específico, como la escuela secundaria y las formas en que se construyen. Como resultado del trabajo académico y de investigación, se plantea que la masculinidad hegemónica se estructura desde cuatro pilares: en el primero se refiere a la identificación con lo masculino, a lo que representa desde la experiencia individual y colectiva. Al reconocimiento de no ser mujer, de no ser niño y de no ser homosexual; lo

masculino ejerce dominio sobre lo no masculino, es decir, sobre lo femenino y sus diversas formas de representación. El segundo pilar se encuentra relacionado con el éxito, a la idea de ser importante mostrando con ello la superioridad sobre las mujeres y sobre otros hombres. El tercer pilar se relaciona con la autosuficiencia, la independencia, que suele ser caracterizada por conductas de fortaleza, negarse a pedir ayuda, crear hábitos de cuidado y de salud. El cuarto pilar se relaciona con la violencia y las distintas formas de significarla y ejercerla.

Estos pilares representan los elementos fundamentales que ayudan a entender la estructura social donde la masculinidad hegemónica se ubica como el modelo referencial desde el cual opera el machismo, provisto de creencias, actitudes y conductas que legitiman sentido de pertenencia de la experiencia masculina. En la escuela secundaria la construcción de la identidad masculina se legitima desde las pautas que la conforman en términos de identidad corporal y subjetividad de lo masculino; se asienta sobre mandatos o creencias que le dan continuidad, la relativizan, la fisuran o la quiebran, aunque la hegemonía actúa como una marca difícil de borrar o cambiar, por ello la estructura patriarcal se mantiene.

Al considerar a la masculinidad hegemónica como parte de los estudios de género de los hombres, conviene destacar que como representación social de lo masculino no solo se encuentra en un discurso o en las relaciones, en el cuerpo, sino que representa símbolos y diversos significados que construyen la experiencia de ser hombre. No es un aspecto menor, puesto que en el cuerpo se encarna el género, lo transmite o lo traduce, lo adapta. Para varios autores el cuerpo posee un peso importante en la construcción de las masculinidades, en particular la hegemónica.

La reproducción escolar de la masculinidad hegemónica

Al reconocer al género como una construcción social y cultural se advierten diversas expresiones de masculinidades vinculadas a la hegemonía, a formas de dominio y ejercicio de poder. El interés de este trabajo se centra en el ámbito educativo, por lo cual es necesario preguntar ¿qué papel juega la escuela secundaria en la construcción de las masculinidades? Derivado de la revisión teórica, se puede establecer que los estudios de género de los hombres y las masculinidades son un territorio en permanente exploración, que permiten un nuevo nivel de comprensión en las formas y experiencias de ser hombre, tanto en lo individual como en lo colectivo; además de identificar elementos que configuran las cualidades de representación de lo masculino en las relaciones sociales y en diversos espacios de socialización, como la escuela secundaria. La escuela como espacio de socialización no escapa a la normativa de género impuesta por la sociedad, sino que reproduce esas características de género, las legitima, las potencia para internalizar un rol masculino que se ajuste a lo que se espera de los estudiantes varones.

En este sentido, se debe reconocer que la escuela es uno de los sitios fundamentales en la formación/construcción de las masculinidades. Primero, porque se deben identificar las estructuras de relación y las prácticas sociales por las que la escuela contribuye en la configuración de la masculinidad entre sus estudiantes. Segundo, porque es un escenario en el que están en juego las identidades de los estudiantes, sus marcos de representación y los posibles agenciamientos que se deriven de esa formación. Para comprender esta normativa de género en la escuela, Connell (2001) ubica cuatro tipos de relaciones:

1. *Relaciones de poder* (supervisión y autoridad entre docentes, patrones de dominación) que sirven de modelo de conocimiento, de aprendizaje de la masculinidad ligada a la autoridad y el predominio de lo masculino sobre lo femenino.

2. *División de trabajo* (especialización del trabajo entre docentes, entre estudiantes, elecciones vocacionales), vista en la impartición de asignaturas de “ciencias sociales” por las profesoras y las de “ciencias, matemáticas” por los profesores, así como la predilección por apoyos masculinos en la realización de actividades que implican fuerza o desgaste físico.

3. *Patrones de emoción* (relacionados con el ejercicio de la sexualidad, las primeras experiencias de noviazgo y la expresión de los afectos en el espacio público).

4. *Simbolización* (sistema local de la escuela, reglamento escolar), representada en el uniforme escolar, códigos de vestimenta, de lenguaje, de comportamiento. Así como la definición de ciertas áreas del currículo como masculinas o femeninas; es decir, una estructura simbólica en la enseñanza.

Desde esta perspectiva, se puede entender que la construcción de las masculinidades en el espacio escolar es un proceso complejo que requiere de todo un sistema, una estructura que permite el funcionamiento de la norma de género, prácticas que refuerzan y legitiman lo masculino. Cuando se habla de lo masculino en la escuela, generalmente el primer acercamiento responde a aspectos de la masculinidad hegemónica caracterizada por variables relacionadas con la fuerza corporal, el desapego emocional y académico y la heterosexualidad obligatoria. Es así como se define la personalidad masculina, pues lo que importa naturalizar es el cuerpo como un aspecto central a la vez que naturaliza las diferencias.

Ahora bien, parece que la masculinidad se refuerza en un contexto (el escolar) donde se menosprecia el conocimiento de las mujeres, sus ideas o aportaciones desde los contenidos escolares, en el uso del lenguaje sexista, en los estilos de relación, pero también de otros hombres. Se mantienen las actividades físicas como impulsoras de la competencia, en vez de la estrategia y

solidaridad. Lo masculino es una construcción colectiva que brinda estatus en el grupo de iguales que sirve para validar y potenciar la masculinidad hegemónica. Otras investigaciones señalan la existencia de modelos alternativos de masculinidad que se construyen y desarrollan en torno a otros parámetros; es decir, modelos que emergen no nada más a través de nuevos pactos en las relaciones de género, de la toma de conciencia, sino también por las transformaciones legislativas, tecnológicas, organizativas (Romero & Abril, 2011).

Para diversos investigadores, las masculinidades — en plural— y sus significados poseen características específicas que responden a contextos y perspectivas de abordaje teórico o conceptual que las han llevado a enunciarlas de distintas maneras y, a su vez, a comprender su uso en una dimensión más compleja. Es así que las masculinidades que no se ciñen a las características de la masculinidad hegemónica, más bien se enfocan en la búsqueda del reconocimiento de otras formas de habitar lo masculino, de otras formas de experimentar la vivencia de ser hombre (Figura 1).

Figura 1
Masculinidades emergentes



En el trabajo cotidiano con estudiantes de secundaria, las masculinidades se construyen por medio de las generalizaciones o prejuicios que tienden a generar incomodidad, molestias, incumplimiento del reglamento escolar, así como de las fricciones directas. En todo

momento, la norma es el elemento que da sentido a la existencia de los alumnos, que dirige la forma en que debe relacionarse con sus compañeros y sus profesores. Parece que todo está dicho, organizado y previsto en el funcionamiento escolar, y quien no se ajuste a ese sistema, se enfrentará a dificultades para vivir y transitar en su paso por la secundaria. Hasta aquí todo parece indicar que las incidencias escolares están vinculadas a los actos de violencia, agresiones, faltas de respeto y aquellas relacionadas con aspectos considerados formativos, como el uso del uniforme y el corte de cabello; son las historias más visibles, más comunes, que intervienen en las escuelas, al parecer no las únicas.

Es necesario reconocer que existen otras historias, otros conflictos y tensiones que no se ajustan a los criterios de sanción, de vigilancia escolar, pero que tensan o dislocan el sistema. La vigilancia heteronormativa y la intervención escolar son los elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica, al mismo tiempo plantean el reconocimiento de nuevas narraciones, experiencias, discursos sobre lo masculino como un territorio en disputa. Se ubican los dos ejes transversales que operan desde los elementos que ponen en riesgo la masculinidad y el orden escolar (Figura 2).

Figura 2
Elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica



| Conclusiones

Como parte del análisis parcial de la investigación, se plantea a la escuela como un espacio de reproducción social del sistema sexo-género en un plano simbólico, donde la masculinidad hegemónica o dominante se asume como lo natural y lo normal en la construcción de las historias, prácticas y discursos de los estudiantes. Desde esta visión, la institución se vale de recursos, estrategias, instrumentos o sujetos desde los que se interviene para la resolución de conflictos que se presentan entre adolescentes y los riesgos que conllevan para el orden de escolar. También se observan hechos que representan manifestaciones, rupturas o tensiones que sugieren o indican deslizamientos de los elementos encargados de promover y legitimar la masculinidad hegemónica. ¿Cómo se muestran esas manifestaciones que irrumpen la hegemonía masculina en la escuela?, ¿cómo se interpretan los desafíos, las rupturas o tensiones hacia la masculinidad hegemónica?

Un aspecto presente es la orientación sexual que se muestra como el primer rasgo de desafío o cuestionamiento a la masculinidad hegemónica. La orientación sexual de los sujetos se convierte en un elemento fundamental de distinción de lo masculino con lo no masculino (aunque no el único) porque señala, excluye y ubica fuera de la norma heterosexual a quienes se asumen o se muestran como homosexuales. De esta forma, la orientación sexual es una herramienta que sirve para clasificar a los individuos que cumplen a cabalidad con los rasgos de la masculinidad hegemónica; es decir, se reconocen y legitiman porque representan el modelo, la forma correcta de estar en la escuela; sin embargo, también se clasifica a quienes no los cumplen y se les ubica en la periferia de la masculinidad.

Para la escuela, lo más importante es saber ¿quiénes son?, ¿en dónde se pueden encontrar? Y también saber ¿cómo se relacionan?, ¿con quién se relacionan? Esto supone un desafío para los profesores, directivos y orientadores que intentan encontrar la forma de darle orden a eso (lo no

heterosexual), puesto que no encaja con la norma de género, ni con la estructura escolar.

Se incorpora a la vigilancia heteronormativa como un dispositivo de disciplinamiento que busca restringir o bien eliminar conductas que representan una amenaza para las normas sexuales dominantes, por lo que esta categoría de análisis se convierte en un recurso que permite comprender el sentido de las prácticas escolares que moldean o enderezan las conductas de los estudiantes. Es por ello que, durante las jornadas diarias, los profesores actúan en correspondencia con la heteronormatividad escolar como si fuera un ordenamiento apegado a sus funciones, puesto que permite garantizar la operatividad institucional de las relaciones profesor-estudiante, la aplicación del reglamento, así como todas las disposiciones que se desprendan de lo que acontece al interior de la escuela. Nada debe escapar a ese orden.

Conviene recordar que los eventos, hechos o acontecimientos que ocurren al interior de las escuelas como resultado de las dinámicas relacionales son considerados como incidencias que deben ser intervenidas, tratadas y resueltas. Esta idea de incidencia ayuda a comprender que la escuela y quienes aplican las reglas (profesores, orientadores, directivos) deben guiar su actuación de acuerdo con una forma horizontal de impartir justicia.

La estructura organizacional de las escuelas secundarias parece que no deja lugar a dudas sobre el funcionamiento de los establecimientos escolares porque se dispone de un modelo de gestión que debe responder a la idea de gobernar y organizar la vida escolar. En el caso de la intervención se refiere a las acciones, procedimientos o estrategias para garantizar su funcionamiento.

Hasta aquí se identifica un modo de gestión administrativo y burocrático que se propone garantizar el funcionamiento de las escuelas, definir funciones de cada uno de los miembros que integran las comunidades escolares, además de establecer mecanismos que permitan operar los servicios educativos; establece la forma en que se atenderán las incidencias (problemas de conducta y otras situaciones) y, al mismo tiempo, crea significados en rela-

ción con el modo en que se piensa el funcionamiento de una escuela. De manera particular, se expresa el modelo de intervención que deben ejecutar las escuelas para resolver problemas de conducta o cualquier situación que altere el orden escolar. Por lo tanto, no hay una definición clara sobre la forma de intervenir a las otras experiencias de ser hombre que no sea la heterosexual.

| Referencias

- Amuchástegui Herrera, A. (2006). ¿Masculinidades?: Los riesgos de una categoría en construcción. En G. Careaga y S. Cruz (Coords.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. PUEG/UNAM.
- Azamar Cruz, C. (2011). *La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula*. UNAM/PUEG.
- Bonino, L. (2004). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, (6), 7-35.
- Connell, R.W. (2019). *Masculinidades*. CIEG/UNAM.
- Connell, R.W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (Col.), (14), 156-171.
- Clandinin, J. & F. Connelly, (2000). *Narrative Inquiry*. Volume: 2, Issue: 1, Publisher: Jossey-Bass.
- De Keijzer, B. (2011). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. *Masculinidades y perspectiva de Género en salud*. 137-152.
- Fierro Evans, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico. *Remie*, 10(27), 1133-1148.
- Jociles Rubio, M. (2001). *El estudio de las masculinidades. Panorama general*. *Gazeta de Antropología*, (17). Artículo 27.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa Editores.
- Núñez Noriega, G. (2016a). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades ¿qué son y qué estudian? *Revista Época II*, 1.
- Núñez Noriega, G. (2016b). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD). *Revista de Investigación y divulgación sobre los*

estudios de género (GénEros), 23(19).

- Ochoa, L., Dávila, P., & Hugo, D. (2015) ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Fascículo 4. En D. Suárez (Coord.). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Colección de materiales pedagógicos. Proyecto CAIE.
- Olavarria, J. (2006). Hombres e identidades de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina. En G. Careaga y S. Cruz (Coords.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp.115-131). PUEG/UNAM.
- Romero, A., & Abril, P. (2011). Masculinidades y usos del tiempo: hegemonía, negociación y resistencia. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, (7), 34-62.
- Taylor S. J., & Bogdan R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres Hernández, J., & González Villarreal, R. (2022). Masculinidades emergentes: elementos disruptivos en adolescentes de secundaria. En S. Velasco Cruz (Coord.). *Cuaderno de problematizaciones* (65-86). UPN.