

Masculinidades en disputa:

Una mirada desde el contexto escolar y regional

Jhon Alejandro Trujillo Palacio

Wilson Tovar Cabrera

Mario Gómez Hincapié

Trabajo de Grado para optar al título de
Magíster en estudios culturales latinoamericanos

Director: Luis Miguel Peña Hernández

Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos

Facultad de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá

2022

Agradecimientos:

Agradecemos a nuestro director de trabajo de grado Luis Miguel Peña Hernández por sus valiosos aportes intelectuales, y su acompañamiento constante en este proceso. También reconocemos la importancia de los aportes recibidos desde la Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos, que nos han permitido reflexionar sobre nuestra labor política y pedagógica como docentes, exaltamos además la participación de nuestros estudiantes y su espontaneidad a la hora de compartir sus experiencias.



Nosotros, Alejandro Trujillo Palacio, Mario Gómez Hincapié y Wilson Tovar Cabrera, declaramos que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de nuestra entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Alejandro Trujillo Palacio

22/07/2022

Mario Gómez Hincapié

22/07/2022

Wilson Tovar Cabrera

22/07/2022

Masculinidades en disputa:

Una mirada desde el contexto escolar regional

Jhon Alejandro Trujillo Palacio

Wilson Tovar Cabrera

Mario Gómez Hincapié

Resumen: En línea con la apuesta política de los estudios culturales y la articulación con otras disciplinas como la antropología y la pedagogía, este proyecto entabla diálogos y reflexiones en torno a la Escuela como espacio generizado, en el que se construyen y legitiman determinadas formas de la masculinidad. Nuestro equipo de trabajo está conformado por tres docentes: **Mario Gómez, Wilson Tovar y Alejandro Trujillo**, quienes orientan las áreas curriculares de Filosofía, Ciencias Sociales y Ética, en tres Instituciones Educativas: **I.E Divino Niño**, ubicada en Caucasia, Antioquia. **Luis Granada Mejía**, en Pijao, Quindío y **Champagnat Pinares de Oriente**, situada en la ciudad de Villavicencio, Meta. En este artículo se darán a conocer las diferentes masculinidades halladas en nuestros *colegios*, cada una con significados, usos, prácticas, implicaciones, efectos y resistencias que se irán detallando a medida en que se desarrolla la lectura. Sumado a esto, la investigación espera servir de inspiración, ejemplo o referencia para futuros trabajos asociados a las *masculinidades* en el contexto escolar público colombiano.

Palabras clave: estudiantes, escuela, masculinidades, hombre, docente, género. \

Summary: Summary: In line with the political commitment of cultural studies and the articulation with other disciplines such as anthropology and pedagogy, this project engages in dialogues and reflections around the school as a gendered space in which certain forms of masculinity are built and legitimized. Our work team consists of three teachers: **Mario Gómez, Wilson Tovar, and Alejandro Trujillo**, who orient the curricular areas of Philosophy, Social Sciences and Ethics, in three Educational Institutions: **I.E Divino Niño**, located in Caucasia, Antioquia. **Luis Granada Mejía**, in Pijao, Quindío and **Champagnat Pinares de Oriente**, located in the city of Villavicencio, Meta. In this article, the different masculinities found in our schools will be revealed, each one with meanings, uses, practices, implications, effects and resistance that will be detailed as the reading develops. In addition to this, the research aims to contribute as inspiration, example or reference for future studies associated with masculinities in the Colombian public-school context.

Keywords: students, school, masculinities, man, teacher, gender.

1. Introducción

Nuestra investigación se llevó a cabo en tres contextos: en la institución educativa **Divino Niño** (Caucasia) por el docente Alejandro Trujillo, en **Luis Granada Mejía** (Pijao) por el docente Mario Gómez, y en **Champagnat** (Villavicencio) por el docente Wilson Tovar. Cada docente tomó como grupo participante de grado octavo o noveno (edades entre 12-14 años), debido a que eran los grados que teníamos en común.

Es desde la escuela, nuestra cotidianidad, nuestras experiencias profesionales y personales, y la interacción con los/as estudiantes, desde donde enunciamos este trabajo investigativo como parte de un proceso académico y práctico que se apoya en el campo de los estudios culturales y la pedagogía. Campos de conocimientos que nos permiten interpelar vivencias, prácticas y coyunturas que nos son entrañables, nos incomodan, nos trastocan, nos suscitan crítica, y nos invitan a un ejercicio reflexivo en clave de la cultura y la política. Para desarrollar este ejercicio analítico y reflexivo, acudimos a autoras como Mara Viveros, Raewyn Connell, Ange La Furcia, y autores tales como Carlos García, Stuart Hall y Michael Foucault, entre otros, tomando algunos de sus aportes, y colocándolos en conversación con el ámbito de las masculinidades y la imbricación con el poder y el contexto educativo.

Esta investigación gira alrededor del análisis e interpretación de experiencias y relatos de estudiantes en torno a sus nociones sobre las masculinidades. Sabemos de la complejidad y del carácter contextual que se requiere para este tipo de trabajos, porque los

lugares en que nos encontramos son distintos, dinámicos y convulsivos, en ese sentido, acudimos a la investigación cualitativa y a la etnografía educativa, para identificar desde lo *local/contextual* las representaciones de masculinidades que construyen los/as alumnos, establecer sus efectos y resistencias en el ámbito escolar.

Nuestro trabajo contó con técnicas e instrumentos investigativos de carácter etnográfico para la recolección de datos e información, los cuales fueron los más pertinentes para la ejecución de la etnografía educativa. Entre las técnicas están: la **observación participante** (con ayuda del diario de campo), la **encuesta** y la **entrevista**, aplicadas a estudiantes y algunos docentes. Mientras que en los instrumentos están: la **matriz de observación** y una **secuencia didáctica** (debate) en torno al tema de las masculinidades y desarrollada durante nuestras clases. Los anteriores instrumentos se podrán detallar en los Anexos, si bien añadimos una breve explicación más abajo. Por su parte, el análisis de la información recabada se desarrolló a partir de cinco categorías que emanan de la pregunta de investigación y de los objetivos que nos propusimos, estas son: masculinidades, género, escuela, representaciones, efectos y resistencias.

1.1 Los contextos investigados

La escuela es un escenario poroso y permeado por fenómenos externos presentes en la sociedad, en donde confluyen e interactúan problemáticas derivadas de múltiples sentimientos, emociones, comportamientos, relaciones de poder, la religión, la cultura, la política, etc. que configuran o influyen el contexto, un contexto fuertemente generizado y que se hace evidenciable en el control y la disciplina sobre aspectos como el *cuerpo* (a través del uniforme, cortes de cabello, color de uñas de las chicas y el largo de su falda), los espacios transitados y controlados por la vigilancia panóptica de la que nos habla Foucault (2002) (pasillos, baños, salones), el Manual de convivencia, el P.E.I y el currículo, en su mayoría permeados por una visión sexual heteronormativa, una conformación tradicional de la familia -papá, mamá e hijos- y la práctica de las denominadas “buenas costumbres” (ponerse de pie al saludar en cada cambio de clase, formar y hacer las filas adecuadamente). De ahí el interés e importancia, para este caso, de centrarnos en la construcción de masculinidades en el contexto escolar local y sus implicaciones en la vida de los estudiantes.

Para analizar esta problemática se hace necesario plantear la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las representaciones de masculinidades, sus efectos y resistencias, que se construyen y reproducen dentro del contexto escolar, en estudiantes de grados**

octavo de las Instituciones Educativas Divino Niño, Luis Granada Mejía y Champagnat Pinares de Oriente? que tiene como objetivo general: analizar las representaciones, efectos y resistencias en torno a las diferentes formas de masculinidades que se construyen y reproducen dentro del contexto escolar. Para alcanzar este objetivo se requiere abordar los siguientes objetivos específicos: (1) analizar las representaciones, efectos y resistencias en torno a las diferentes formas de masculinidades que se construyen y reproducen dentro del contexto escolar; (2) definir los efectos que se producen en los estudiantes de grado octavo y noveno, a partir de las representaciones de masculinidades que se configuran en la escuela, y por último, (3) analizar las posibles formas de resistencia que ejercen los estudiantes frente a las representaciones de masculinidades en las tres instituciones educativas investigadas. Las instituciones educativas investigadas se presentan a continuación:

1.1.1 Contexto A: I.E Divino Niño, Caucasia, Antioquia

Es fundamental considerar y tener presente que algunos factores locales inciden en la configuración de las representaciones, los efectos y las resistencias halladas en las masculinidades que operan en la institución educativa Divino Niño, en el municipio de Caucasia, Antioquia. Entre los principales factores están: la hibridación cultural que caracteriza al bajo cauca antioqueño y su cercanía al departamento de Córdoba, Sucre, Bolívar y Chocó, pues esta subregión resulta un espacio en donde convergen elementos culturales tales como: la música caribeña (vallenato, champeta, porro y corridos), la gastronomía, los festivales y corralejas, además de contar con la presencia considerable de comunidades afro procedentes de municipios como Turbo, Apartadó y Necoclí, (Valencia, 2014) así como de población indígena Cenú y Emberá, que habitan en el municipio de Cáceres y en zonas rurales de la subregión del bajo cauca. También se suman actividades económicas predominantes como la minería ilegal artesanal e industrial, la pesca, la ganadería y la agricultura propias de la región.

Sumado a esto, se debe tener presente la huella que ha dejado la violencia y el conflicto armado en esta bella subregión (Comisión de la verdad, 2020), en donde la disputa por el control de territorios asociados al narcotráfico, por parte de grupos armados al margen de la ley, como las AGC, el ELN y disidencias de las FARC, han puesto en jaque a miles de personas, generando tensión, zozobra, desplazamiento forzado y desapariciones durante varios años. Estas coyunturas presentes tanto en la región del bajo Cauca, como en el municipio de Caucasia, son cimientos sobre los que se configuran las masculinidades locales, las cuales son interiorizadas y naturalizadas por los/as estudiantes. Es decir que, el contexto regional y local, son piedras angulares que movilizan las representaciones en

torno a las masculinidades halladas en la institución, en donde la clase, la raza y el núcleo familiar son determinantes en la formación personal de los estudiantes (Connell, 2001). Debido a la porosidad de la escuela, esta absorbe problemáticas de diversas índoles, como la discriminación, el racismo, el consumo de sustancias alucinógenas y alcohólicas, la prostitución, el acoso sexual, el cyberbullyng y la homofobia.

1.1.2 Contexto B: *Institución Educativa Luis Granada Mejía, Pijao Quindío*

Esta Institución se encuentra ubicada en el caserío de Barragán, que hace parte de la zona rural del municipio de Pijao, departamento del Quindío. Sin embargo, el colegio acoge estudiantes de tres zonas aledañas y con dinámicas sociales distintas: el caserío de Barragán, la zona rural montañosa del municipio de Pijao y la zona urbana del municipio de Caicedonia. En el caserío de Barragán está localizado el burdel “Rumba Bamba”, donde se viven los fines de semana dinámicas como el microtráfico, la violencia de género, la prostitución y la cosificación de la mujer. La influencia que ejerce este lugar sobre los/as estudiantes, en cuestiones como la sexualidad, las relaciones de pareja y los roles de género, se hizo evidente especialmente cuando en los debates o diálogos durante las clases de filosofía, expresaban opiniones como: “no sabe de filosofía pero tiene talento para bailar en Rumba”, “hágase vacunar que en rumba también están pidiendo el carné”, “hay que llevarlo a rumba pa’ que despierte (perder la virginidad)”, “las niñas que viven en el caserío son más arrechas (libidinosas)”. Estos comentarios, sumados al bajo desempeño académico, los problemas disciplinarios, las diferenciaciones basadas en la discriminación económica, la forma como los jóvenes de la zona rural se aíslan de los demás compañeros, las prácticas comunes que se dinamizan en las escuelas (los torneos exclusivos para hombres, la diferenciación a través de uniformes, la crítica constante de algunos docentes por la apariencia o los gustos de algunos muchachos, los juegos violentos entre los estudiantes hombres, y las burlas constantes dirigidas a los que consideran débiles o “afeminados”), fueron motivos importantes para identificar las representaciones de masculinidad que se estaban reproduciendo en la Institución, y que probablemente estarían generando efectos sobre muchos jóvenes.

1.1.3 Contexto C: *Champagnat Pinares de Oriente Villavicencio*

La institución educativa Champagnat Pinares de Oriente, es una institución pública en concesión a los Hermanos Maristas que han impreso una mirada evangélica católica sobre el plantel. Esta institución se encuentra ubicada en la localidad de Porfía, en la ciudad de Villavicencio, Meta. Según Peña y Gil (2018) el 12% de los hogares de este lugar vive

en pobreza, y 19.23% bajo la pobreza extrema. Debido a lo anterior, las condiciones económicas son precarias, lo que potencia (o favorece) el microtráfico, bandas callejeras, prostitución y drogadicción. Todas estas situaciones sociales afectan al conjunto de estudiantes del colegio ya que se ven imbuidos en problemáticas de violencia, explotación y pobreza; no obstante, la escuela ha representado nuevas posibilidades de habitar y coexistir, lo cual anima a los alumnos a expresarse y actuar libremente, y a encontrar en la educación una herramienta social importante. En sintonía con lo anterior, se pueden apreciar en la institución unos modelos de masculinidades que se enuncian por medio de una jerga común, cuando refieren el “care bonito”, “delgado”, “el atlético”, como los adjetivos que describen el modelo de masculinidad a seguir. En cuanto a las creencias, dicen en muchas ocasiones que se sienten presionados por los amigos y familiares para asumir unas actitudes como: *“los hombres no lloran”* *“usted es hombre no debe tener miedo”* *“no deben ser débiles como las niñas”* *“compórtese como un varón”*; todas estas frases ponen en evidencia que los estudiantes se sienten supeditados a seguir unas representaciones de masculinidad determinadas por el contexto y su familia, lo cual origina unos efectos y resistencias en la vida estos chicos y chicas, lo que da pie desde mi visión como profesor de profundizar y problematizar estas construcciones de masculinidad en la escuela.

2. Marco teórico

Propusimos para el desarrollo de este trabajo cinco categorías de análisis, claves para comprender el contexto investigado y contrastarlos con algunos planteamientos teóricos en clave de masculinidades, estas categorías son: **género, masculinidades, escuela, representaciones, efectos y resistencias.**

Para establecer cómo se definen y articulan estas categorías dentro del artículo, se retoman a los/as siguientes autores/as: **Raewyn Connell** por su amplio estudio sobre las masculinidades y sus efectos en la escuela, **Mara Viveros** por su trabajo sobre las masculinidades en Latinoamérica y especialmente en Colombia, **Stuart Hall** y su construcción del concepto de representación, **Nicolás Orellana** y el análisis sobre la resistencia basada en Foucault. Además de otras fuentes y referencias vitales para el engranaje teórico y epistemológico.

2.1 Género

Es importante entender que, como enuncia Connell (2015) la masculinidad es un proyecto de género, siendo el género una práctica social que crea representaciones de masculinidad (y de feminidad), porque configura jerarquías relacionadas con la división interna del trabajo, los mecanismos de control social, la contratación y promoción laboral, e

inclusive, las formas de movilizar el placer. También existen unas instituciones como el Estado, la familia y la escuela, que se encargan de estructurar y promover estas prácticas sociales fuertemente generizadas (p.107), donde solo son posibles dos corporalidades (hombre/mujer), dos construcciones en torno al género (masculino/femenino) y dos tipos de orientaciones sexuales (heterosexual/homosexual), consolidando generalmente como dominante la tríada hombre/masculino/heterosexual.

2.2 Masculinidades

Las masculinidades son “configuraciones de prácticas sociales estructuradas por las relaciones de género. Son inherentemente históricas, y se hacen y rehacen como un proceso político que afecta el equilibrio de intereses de la sociedad” (Connell, 2015, p. 74), estas configuraciones no son ajenas a la escuela, por el contrario, sirven como pautas de “formación” que establecen unos roles de género dentro del escenario educativo. Estas pautas se derivan de intereses capitalistas, de la religión y de la interacción del escenario educativo con las características propias de una región, de esta manera, se producen diversas prácticas masculinizantes que solo pueden ser comprendidas dentro de un contexto histórico/político específico.

Para Connell, “una masculinidad específica se constituye en relación con otras masculinidades y con la estructura total de las relaciones de género. Estas relaciones no son solo definiciones de la diferencia, sino que involucran prácticas materiales” (Connell, 2015, p. 192), así las cosas, estas masculinidades se constituyen en concordancia con las dinámicas sociales de una región, y para ser analizadas requieren un estudio propio del contexto donde se producen, trabajo que llevó a cabo Viveros (2002) cuando rastreó los estereotipos de las masculinidades negras de Quibdó o las blancas/mestizas de Armenia, o La Furcia (2013) que por ejemplo describe la diferencia entre una masculinidad del pacífico y otra blanca/mestiza paisa:

Por un lado, el quebrador u hombre negro caracterizado como conquistador sexual y portador de habilidades para el deporte y el baile, y por otro, el cumplidor, característico de la masculinidad blanca producida en el contexto de la familia paisa, al que se identifica como hombre responsable, exitoso y trabajador”. (Furcia, 2013, p. 69).

Dentro de estos contextos se configuran masculinidades hegemónicas propias de un lugar específico, por tanto, se debe tener en cuenta que lo hegemónico se encarna en aquellas conductas sociales desde las cuales se moldean los comportamientos de los

sujetos a partir de estructuras religiosas, temáticas de los medios de comunicación, las normas estatales, las jerarquías sociales, las políticas educativas, los marcos salariales etc. Por consiguiente, las masculinidades hegemónicas reproducen una idea mayoritaria y comúnmente aceptada de ser hombre dentro de determinados contextos. Esto no significa que exista un dominio total de estos, sino una forma de sustentar el poder dentro de un lugar específico (Connell, 2015). Así en la escuela, estas masculinidades hegemónicas se reproducen por medio de los deportes competitivos, donde se da prioridad a la fuerza; desde el lenguaje que no da paso a lo inclusivo, es decir, a poder nombrar lo diferente de lo masculino, y por medio del disciplinamiento al que son sometidos los y las estudiantes, tanto en lo físico como lo emocional creando conductas que favorecen el machismo y el patriarcado.

2.3 Representaciones

Las masculinidades hegemónicas se configuran entonces a partir de un conjunto de representaciones específicas, entendiendo por representación “la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje, siendo el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para referirnos sea al mundo ‘real’ de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios” (Hall, 1997, p. 4), por ejemplo, una representación de masculinidad puede concebirse a partir de conceptos y lenguajes de corte socio biológicos desde los cuales se “(...) afirma que el comportamiento masculino brota de la naturaleza biológica de los hombres y muchachos, es decir, de eso que está codificado en los genes; un resultado de la testosterona y así sucesivamente” (Connell, 2001, p. 6), esta representación aparece frecuentemente en el lenguaje de profesores de biología o inclusive de religión de las tres instituciones investigadas, haciendo uso de las descripciones científicas para sostener una visión binaria heteronormativa.

El estudiante decide cuáles de estas representaciones de masculinidad aprueba y desaprueba, cuáles adopta o rechaza, constituyendo simultáneamente una identidad, entendiendo que la identidad, según Golubov (2015), es un proceso, no es una ‘cosa’ que poseemos o con la que nacemos; la identidad es el resultado de un hacer que no determina completamente nuestros actos, pero sí los influencia. De esta manera, gran parte del proceso de identificación, que moldea la identidad del sujeto y su sentido de autopercepción sobre el género puede ser contradictorio, sin embargo, la escuela establece unos regímenes que buscan reforzar una homogeneidad basada en ciertas prácticas de género, promoviendo un sistema binario, haciendo que:

“(…) sea más fácil marcar la diferencia, es decir, establecer oposiciones simbólicas entre muchachos y muchachas. Los uniformes o las convenciones en el vestir, los baños separados, las formas de dirigirse a otras personas, prácticas como hacer dos filas diferentes para hombres y mujeres (Connell, 2001, p. 9).

Estas diferencias no se marcan de manera unívoca, sino que dependen del contexto histórico y cultural de cada escuela, en ese sentido “no hay garantía de que un objeto de una cultura tenga un sentido equivalente en otra, precisamente porque las culturas difieren, a veces radicalmente, una de otra en sus códigos, la manera como ellas inventan, clasifican y asignan sentido al mundo” (Hall, 1997, p.42). El reconocimiento de esta articulación con el contexto en la construcción de masculinidades dentro de la escuela nos permite realizar un proceso de análisis y triangulación a partir de la comparación de las prácticas masculinizantes que se dan en cada contexto (I.E Divino Niño, Luis Granada Mejía y Champagnat) , las representaciones que surgen de prácticas escolares, las identidades que se construyen en torno a estas representaciones y los efectos, y resistencias que se dan durante estos procesos de identificación de los estudiantes.

2.4 Escuela

Es menester comprender que, si bien los estudios sobre masculinidades no son recientes, como lo desarrolla Viveros (2002), sí resulta un campo importante de abordar desde los estudios culturales y que posibilita una cierta intervención en la educación escolar colombiana. En este sentido, los aportes de Connell (2001) con los “vórtices de masculinidades”, “regímenes de género” y la “cultura de pares”, son determinantes en nuestro abordaje investigativo en la escuela. En el texto de Mara Viveros (2002) encontramos elementos teóricos importantes que tuvimos en consideración, tales como: la figura del maestro, el deporte como escenario de conflictos masculinos, el currículo oculto y el grupo de pares.

Estos aportes teóricos nos permitieron identificar algunos factores culturales que operan en el contexto escolar, entre ellos están los valores éticos y religiosos (en el caso de la I.E Divino Niño y el Champagnat), que están atravesados por la visión y misión institucionales, influenciadas por la moral religiosa cristiano/católica (nótese el nombre de la primera institución), que dictamina atributos familiares, académicos y curriculares basados en la estructura familiar tradicional heteronormativa -es decir, papá, mamá e hijos- lo que se convierte en un factor que incide en el imaginario del estudiante respecto a la conformación de la familia, su proyecto de vida, el género, el sexo, la sexualidad, las

relaciones con los demás y, particularmente en las formas en que representan las masculinidades y las feminidades. En este sentido, cada institución se configura como una cultura local en la que se crean reglas de interacción implícitas y explícitas, que pueden ser satisfactorias en un contexto escolar e insatisfactorias en otro (García, 2007). Esto se debe a que coexisten varias representaciones de las masculinidades, que se tensionan y conflictúan con otros elementos propios de la escuela como los temas asociados a la clase social o a la raza.

Además, la escuela se ha convertido en un escenario competitivo que forma estudiantes para el mercado laboral inequitativo, en este, ha operado el discurso del Estado que ha producido efectos nocivos transformando la escuela en una empresa capitalista: los padres son clientes, los estudiantes son productos, existen evaluaciones internas y externas constantes (Pruebas Saber/Evaluar para avanzar), y los resultados son cuantificables y comparables con los de otras empresas “desde los años 50, la escuela empezó a verse de modo justamente contrario: como reproductora del statu quo, del orden establecido, casi como ámbito de garantía de la conservación de las desigualdades y no sólo por razones de clase social, sino de etnia, generación, género, creencia religiosa, procedencia cultural, entre otras variables” (García, 2007, p.12), la escuela como institución vigila la formación de un hombre “integral”, es decir, responsable, heterosexual, proveedor; esto se traduce en un entorno competitivo y hostil para los jóvenes, que tienen que buscar constantemente formas de sobresalir.

2.5 Efectos y resistencias

En las escuelas investigadas, hemos constatado que las resistencias son generadas desde la existencia de representaciones y de prácticas otras, como formas de mostrarse divergente, frente a las normas de género (cabello, uniformes, accesorios no aceptados en los manuales de convivencia); lo anterior, manifiesta cómo los/as estudiantes se apropian de su libertad como una oportunidad para hacer visibles múltiples modos de ser. Por consiguiente, la resistencia es dinámica y está en constante movimiento de recrearse a sí misma, de cambiarse para enfrentarse a los sistemas de poder que intentan la normalización desde unos criterios hegemónicos, así pues la resistencia conlleva un movimiento estratégico, una trinchera, trasladándose en sus bordes, entre el exterior y el interior, luchando contra y escapándose del poder (Orellana, 2012); no obstante, cabe mencionar, que los/as estudiantes que se resisten a la heteronormatividad y de ciertas formas de la masculinidad que se imponen en la escuela, son castigados con ciertos trabajos, excluidos de eventos escolares y sus padres son citados para asegurar un comportamiento específico en sus hijos. Por consiguiente, el poder origina un contrapoder

que se enfrenta y se le resiste, (Martínez, 2005), estas resistencias se producen en torno a la heterosexualidad obligatoria, el uso del uniforme, el control de los cuerpos, la moral cristiana, los estereotipos, los rituales asignados a cada género -entendiendo rituales como actos repetitivos que se dotan de sentido dentro de un contexto cultural específico- y las “buenas costumbres” de acuerdo al género.

El control que ejerce la institucionalidad escolar, desencadena en una construcción y reforzamiento de masculinidades hegemónicas, donde los mismos hombres deben comportarse con base a los juicios de otros hombres, para probar que disponen unas particulares para ser aceptados, de lo contrario son desplazados a una posición de inferioridad (Connell, 2015); por eso asumen ideales de fuerza, practican unos deportes específicos (fútbol), ostentan ciertos riesgos y se apropian de unos sentimientos y vestimentas determinadas para poder encajar, ser aceptados. Del mismo modo, las masculinidades que se salen del rango hegemónico tienen que enfrentar unos efectos discriminatorios de género, expresados por medio de palabras, comparaciones, burlas, y exclusiones de ciertos grupos y en ciertos eventos, lo cual genera en los estudiantes problemas de autoestima, soledad, temor, que puede culminar en el refugio de la depresión o intentos de suicidio. De manera que, cuando los alumnos se resisten a tales imaginarios, surge la lucha en contra del poder, en esta lucha se desarrollan unas determinadas cualidades que se oponen o transgreden las formas hegemónicas de las masculinidades, creando nuevas posibilidades que permiten otras identidades masculinas (Orellana, 2015).

3. Diseño metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo, dado que se centra en la comprensión de experiencias de los/as estudiantes de nuestros contextos educativos, para comprender las representaciones, efectos y resistencias frente a las masculinidades por parte de ellos/as, desde nuestra posición como agentes orientadores constructores de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, esta investigación implica ubicarnos estratégicamente en los contextos investigados, y esto en la medida en que nuestro rol como docentes nos lo permite; así las cosas, como menciona Maturana y Garzón (2015) el papel que tiene el maestro es estratégico ya que como miembro de la institución hace posible una proximidad con los sujetos con los que desea investigar, lo cual da idoneidad para conocer y entender las situaciones que los atraviesan.

3.1 Enfoque etnográfico educativo

Según Restrepo (2016), la etnografía se ocupa de la descripción de lo que las personas hacen y bajo qué perspectivas lo hacen, esto quiere decir, que hay un interés por las prácticas de los sujetos, así como de los significados que les dan a estas prácticas. En ese sentido, es posible afirmar que la etnografía describe las relaciones contextuales entre las prácticas y los significados. La definición anterior nos permite entender la escuela como un contexto específico, en el que se agrupan variados sujetos (estudiantes, profesores/as, directivos/as, padres de familia, psicólogos/as...) en el que intervienen procesos simbólicos, dialógicos, normas y comportamientos validados por la misma comunidad educativa, que establecen, a su vez, prácticas sociales con definiciones e intereses específicos.

En el campo escolar, el enfoque de la etnografía educativa posibilita el desarrollo de estrategias de investigación, ya que esta supone la exploración de acontecimientos diarios en la escuela para emprender el ejercicio descriptivo y detallado de los contextos y de aquellos quienes participan en ella, favoreciendo así, el análisis y estudio de diversos fenómenos ligados al aula y la vida escolar:

El entorno escolar es un espacio dinámico, peculiar y de constante interacción social entre sus miembros; además de sus actores, este está conformado por escenarios, procesos, diversidad de prácticas, donde coexisten una pluralidad de percepciones, saberes y creencias; elementos que confluyen en un contexto particular: la comunidad educativa, la cual se constituyen en una verdadera cultura: la cultura escolar. (Maturana y Garzón, 2015).

En definitiva, la inserción en la etnografía educativa nos condujo a pensar en la pertinencia de nuestra investigación, en la riqueza que hay en participar de manera activa en el contexto que se quiere estudiar, particularmente, como lo exige el campo educativo. Así como lo menciona Álvarez (2008), donde afirma que la etnografía no solo se debe quedar en lo descriptivo, sino que debe llevar también a proponer unas alternativas pedagógicas mejores para el contexto.

Del mismo modo, desde el enfoque etnográfico educativo es posible articular las apuestas políticas de los estudios culturales, ya que como afirma Grossberg, (2009) estos buscan la descripción y la intervención en los contextos sobre unas prácticas que conllevan unas relaciones culturales. De esta manera al realizar una etnografía educativa es posible interpelar y cuestionar a través de la investigación, la observación y la participación, aquellas prácticas, realidades y coyunturas que atraviesan a los/as estudiantes, en sus territorios, en sus escuelas, sus hogares y en su cotidianidad.

3.1.1 Características de la etnografía educativa

Las siguientes características identifican el ejercicio etnográfico educativo que realizamos:

“La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los nativos” (Álvarez, 2008). En este caso, poseemos la ventaja de que el tema de la investigación surge precisamente de una observación participante articulada con nuestra propia experiencia como docentes. Aunque por cuestión de tiempo los instrumentos no fueron aplicados durante un periodo prolongado, los investigadores contamos con el tiempo de inmersión suficiente que permitirá la interpretación del escenario educativo y el contexto cultural que lo atraviesa, para realizar un análisis que pueda arrojar unos hallazgos fiables.

La descripción reflexiva con carácter integral: Entender la escuela como un espacio atravesado por diversas dinámicas culturales es esencial para la interpretación de los datos hallados. Entonces lo reflexivo surge de la confrontación entre los datos hallados en el contexto y la teoría utilizada, así como la experiencia propia de nosotros como investigadores. De modo que, este ejercicio facilita al investigador de cada región tener en cuenta la cuestión del contexto en el que se encuentra, lo que conduce a conocer los atributos culturales que nosotros mismos hemos naturalizado, por lo tanto, el proceso previo de acercamiento teórico, planteamiento del problema, y descripción del contexto, favoreció la comprensión e interpretación de la complejidad social, física y simbólica.

La descripción reflexiva con carácter relacional: Entender la escuela como un espacio atravesado por diversas dinámicas culturales es esencial para la interpretación de los datos hallados. Este ejercicio facilita al investigador de cada región tener en cuenta la cuestión holística del contexto que habitamos, lo que conduce a conocer los atributos culturales que nosotros mismos hemos naturalizado, por lo tanto, el proceso previo de acercamiento teórico, planteamiento del problema, y descripción del contexto, nos permite que esta condición de nativo, favorezca la comprensión e interpretación de la complejidad social, física y simbólica.

Ahora bien, en el ejercicio etnográfico educativo realizado, se utilizaron técnicas e instrumentos investigativos que permitieran recuperar la información necesaria para responder la pregunta de investigación, y que se enuncian a continuación.

3.2 Técnicas de investigación

3.2.1 La observación participante

Según Restrepo (2018), esta se caracteriza por comenzar desde la experiencia del investigador que está en contacto directo con lo observado, donde puede describir los fenómenos que atraviesan dichas relaciones, lo cual lo lleva a comprender la realidad de los sujetos desde sus determinados contextos. De modo que está enfocada en analizar situaciones que se presentan dentro de la institución educativa, en las clases propiamente, o en los espacios de interacción informal como los descansos o actividades extra curriculares.

3.2.2 Las entrevistas

Restrepo (2018) pone de manifiesto que la entrevista está enfocada desde un diálogo formal basado en una pregunta problema, que determina qué se desea conocer y profundizar. De modo que el investigador debe tener conocimientos preliminares que han surgido de la investigación para sacar mejor provecho de este instrumento. Por lo tanto, en el presente trabajo investigativo, se pretende utilizar la entrevista semi estructurada, con el objetivo de recoger opiniones de algunos docentes en cada institución educativa (A, B y C), que imparten clases en los grupos abordados (grado octavo y noveno) y así, ahondar sobre las categorías definidas dentro de la investigación. Tanto la estructura de las preguntas como las entrevistas, serán añadidas (anexo A) del presente documento.

3.3 Instrumentos de investigación

3.3.1 Matriz de observación

Consideramos oportuno y necesario sistematizar la información obtenida con la observación participante, por medio de una matriz de observación, la cual permite clasificar, especificar, conocer la respuesta de los estudiantes ante su comportamiento, para luego realizar una interpretación de tales hechos mediante la contrastación con la teoría. A propósito, Restrepo (2018) menciona:

La matriz de observación tiene como función perfilar las pertinencias y prioridades en las observaciones que requieren ser adelantadas en terreno. Qué es relevante y qué no, cuándo y en qué orden establecer las observaciones, son algunos de los aspectos que se abordan en una matriz de observación. Aunque siempre hay que estar atentos a lo que sucede alrededor del etnógrafo, la matriz de observación introduce una agenda de trabajo y una especie de lente en la obtención de ciertos datos. (p. 61)

Con base en esta apreciación que hace Restrepo, la matriz de observación, presentada en filas y columnas que priorizan las actividades, las temáticas, las fechas, lugares, anécdotas y datos primordiales, son efectivas para nuestro trabajo y que se consignan de manera escrita a través del diario de campo. Este recurso representa para nosotros una estrategia pertinente y sensata acorde a los intereses de nuestro trabajo de investigación.

3.3.2 La secuencia didáctica

Una secuencia didáctica es una serie de pasos consecutivos, con una finalidad pedagógica previamente establecida por los docentes, la cual facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que posibilita un proceso de interacción con los/as estudiantes. Para efectos de esta investigación, nuestra secuencia didáctica desarrollada durante algunas de nuestras clases, se centró en el desarrollo de un cuestionario y de un debate sobre las representaciones, efectos y resistencias que se dan en torno a la masculinidad en la escuela. Por consiguiente, la secuencia didáctica debe estar fundamentada desde unos valores, actitudes, acciones que se quieren poner en escena para fomentar la interacción, comprensión, la lectura crítica y el debate, propias de las experiencias de aprendizaje (Obaya y Ponce, 2007). Desarrollamos a continuación los momentos de la secuencia didáctica empleada:

Primer momento: Cuestionario

La secuencia didáctica, en un primer momento, está referida a un cuestionario (anexo B); que busca capturar el interés y el pensamiento activo de los estudiantes, en cuanto a las masculinidades, orientado por unas preguntas iniciadoras que indagarán sobre lo que el estudiante entiende por masculinidad; saberes previos. Estas cuestiones buscan dar respuesta a las categorías teóricas definidas desde un inicio para el proyecto, por ejemplo: podrán dar cuenta de cómo el estudiante representa lo masculino, también permitirá saber qué tipo de resistencias hay frente a determinadas representaciones de las masculinidades, y qué efectos pueden provocar estas en aquellos/as. Se destinaron dos horas de clase para el desarrollo de este primer momento de la secuencia didáctica.

Segundo Momento: Debate

En segundo momento, la secuencia propone generar debate entre los estudiantes por medio de preguntas semiestructuradas y abiertas (anexo C). Este ejercicio participativo estará enfocado en promover el análisis crítico y reflexivo alrededor de las masculinidades, con el ánimo de involucrar a los/las estudiantes para que de manera espontánea manifiesten o expresen sus posiciones, percepciones, emociones y posturas. Las preguntas

planteadas, buscan dar muestra de las categorías que atraviesan las masculinidades y además permiten poner en tensión las opiniones de los estudiantes con respecto a la forma como se representan y se resisten a ellas. Esta actividad tuvo una duración de 1 hora.

La secuencia didáctica se aplicará en tres grados octavo, uno por cada Institución Educativa; con una totalidad aproximada de 100 estudiantes, entre los 12 y 15 años de edad, hombres y mujeres. El tipo de actividades y su duración obedecen a varios factores considerados, uno de ellos es el tiempo que se puede destinar, debido a que se desarrollan dentro de las clases de las áreas que tenemos asignadas.

3.4 Triangulación y transversalidad

Acuñamos el término de ‘triangulación’ para referirnos al análisis realizado en nuestra investigación de manera articulada y conjunta. La triangulación nos brinda la posibilidad de establecer coordenadas y puntos de convergencia en el que diferentes elementos (en este caso representaciones, efectos y resistencias) sobre la masculinidad en las tres escuelas logran encontrarse.

El análisis de datos de este proyecto, bajo este enfoque de triangulación, permite validar, asociar o agrupar aspectos que se presentan en uno de los contextos educativos y que son semejantes en los otros dos. Pero también, posibilita discernir elementos hallados durante la investigación que no tienen relación con los demás escenarios y que, por ende, corresponden a la particularidad que caracteriza a dicho contexto.

Las semejanzas, por un lado, nos permitirán encontrar patrones culturales y establecer un imaginario compartido, más allá de cada terreno. Las diferencias, por el otro, nos darán la posibilidad de descifrar cuáles son las representaciones de masculinidades - modificadas o construidas originalmente- dentro de un contexto regional específico, simultáneamente posibilitará entender los atributos que le añade propiamente la escuela a la construcción de éstas. En este sentido, la triangulación de los datos se estructurará desde tres perspectivas:

Triangulación de sujetos: “El investigador trata de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada”. (Álvarez, 2008) Para este caso se contrastan los puntos de vistas de los estudiantes, luego entre los docentes entrevistados, y por último de los tres profesores investigadores de los contextos educativos.

Triangulación de espacios y tiempos: “Se trata de aplicar las técnicas de recogida de información (observación, entrevista e investigación documental) en diferentes espacios y tiempos, para ver si los resultados obtenidos son consistentes” (Álvarez, 2008). Esta se trata de aplicar la entrevista en diferentes momentos y sujetos para corroborar la información. O la observación participante en distintos espacios para comprobar que hay

coincidencias, elementos que se repiten, o que las conclusiones a las que se llegan son sólidas.

Triangulación con el marco teórico: Este proceso se llevó a cabo durante el análisis de los hallazgos y consistió en utilizar los aportes teóricos trabajados en las categorías (género, masculinidades, escuela, efectos, resistencias), para comprender a la luz de la teoría los contextos estudiados y de esta manera apropiarse de elementos conceptuales que facilitaran y fortalecieran el análisis y la comprensión de los contextos investigados.

4. Hallazgos y análisis:

4.1 Institución Educativa Divino Niño: Caucasia - Antioquia

Las masculinidades que se presentan aquí, no se muestran como elementos rígidos y monolíticos, por el contrario, son cambiantes y transcurren con influencia de prácticas y discursos que se van ajustando al contexto y obedecen a las costumbres y tradiciones de las poblaciones. Estas prácticas y discursos culturales ‘normalizan’ ciertos imaginarios en la construcción de masculinidades asociadas al machismo y a una visión tradicional sobre lo masculino. Adicional a esto, no es posible afirmar que exista una única masculinidad en determinado contexto, sino que más bien en un mismo lugar pueden encontrarse varias formas de masculinidad que entran en relación y conflicto entre sí. En línea con lo anterior, Viveros (2002) expresa que “las masculinidades no hacen referencia a tipos de carácter fijo, sino a configuraciones de prácticas de género surgidas en contextos socioeconómicos y culturales muy particulares.” (Cap. 2, p.370) así las cosas, es posible afirmar que las masculinidades presentes en el contexto educativo de la institución educativa Divino Niño de Caucasia, están directamente relacionadas con los aspectos culturales, socioeconómicos, religiosos y políticos del municipio y la región del bajo cauca antioqueño, en donde lo masculino, según los estudiantes de grado octavo, es asociado a la fuerza, al hombre proveedor, al liderazgo, al deporte de contacto, a la gentileza y a lo territorial. A continuación, se presentan los hallazgos y sus respectivos análisis, realizados en esta institución educativa:

Representaciones sobre las masculinidades

En esta primera categoría aparecen tres definiciones sobre lo masculino, como los atributos asociados al hombre, que parecen normalizarse y validarse por los estudiantes según sus propios relatos. Para efectos de su análisis, se presentan como: masculinidad hegemónica, esencialista y subordinada.

Las definiciones dadas por los alumnos esbozan el carácter hegemónico de la masculinidad que se halla en esta institución educativa, su mandato reside en la fuerza -a través del físico, el deporte y la ocupación de espacios como la cancha de fútbol- y en la diferenciación de la feminidad y la homosexualidad, vistas como sinónimos de fragilidad o poca hombría. Aparece una segunda masculinidad de carácter 'esencialista', a raíz de un imaginario idealizado sobre los hombres que encontré entre los/as estudiantes y desde la cual se define a lo masculino como un atributo dado únicamente a hombres 'caballerosos', románticos, nobles, 'educados', con buenos valores y principios, que respeta a los animales y trata de no ser machista. Luego, es identificable en el contexto una tercera masculinidad que sugiere estar en medio de las anteriores, la masculinidad subordinada, que se traduce como aquella posición de 'mimetismo' que le permite al estudiante no asumir una postura radical -más bien ambigua- tanto en la representación de lo masculino, como en actos de discriminación y homofobia que pueden ocurrir dentro de la institución, permitiéndose así enunciarse desde una actitud pasiva, cómoda, segura y de aceptación.

Masculinidad hegemónica

Frente a la siguiente pregunta: "¿Qué características le darías a alguien masculino?" Se evidenciaron en las respuestas de los/as estudiantes algunos patrones preconcebidos o preestablecidos sobre masculinidad, que tienen su origen en el núcleo familiar y que se repiten en la mayoría de los alumnos. Desde esta perspectiva, en los estudiantes existe una visión con rasgos tradicionales sobre la masculinidad, que se encuentra sometida al contexto y que termina siendo una *masculinidad hegemónica* porque es la más común y validada en el contexto (Connell, 2003), imponiendo una norma a seguir para los varones de la institución. Esta masculinidad es caracterizada por los/as estudiantes cuando la asocian a la fuerza física, al carácter y temperamento rígido del hombre, la voz gruesa, el liderazgo, la afinidad hacia el fútbol y ser valiente, fundamentos basados, en algunos casos, -como lo expresó un alumno en una de las respuestas- en juicios de sus padres y madres, quienes también ejercen gran influencia en este tipo de construcciones. Los padres, se convierten en el primer transmisor de atributos normativos frente a lo masculino y femenino, atributos que son interiorizados y asumidos como normales por los hijos. Al respecto, Viveros (2002) menciona que:

Las definiciones de masculinidad se refuerzan en los diversos ámbitos donde transcurre la vida: la familia de origen, la escuela, el grupo de pares, el ámbito conyugal, el de la paternidad, etc. En la familia de origen, los varones interiorizan el imperativo de "ser hombres" y empiezan a llenarlo de sentido. Sus padres señalan las pautas que orientan su comportamiento como varones y sus madres se encargan

de convertirlas en hábitos sexuados mediante las interacciones repetidas de la vida cotidiana (p. 372)

Para varios alumnos de este grupo, alguien masculino es quien debe sentirse atraído por mujeres, tener el corte de cabello bajo (estilo militar), tener buenos valores (modales, ser cortés y amable). También, algunos hicieron referencia a lo masculino como proveedor y protector, seguro de sí mismo y con habilidades para el liderazgo y el poder. Estos atributos parecen estar estrechamente relacionados con la cultura 'Chilapa' (apelativo que trabaja Molano y Ramírez (1996) para referirse a la gente originaria del mestizaje entre antioqueños y costeños o chocoanos y caribeños) que históricamente en Caucasia, se ha caracterizado por comportamientos y hábitos machistas y violentos.

Ahora bien, continuando con esta caracterización de la masculinidad hegemónica en la institución, algunos alumnos expresaron que el hombre, es aquel que actúa sin demostrar su lado débil ante los demás, es aquel hombre que no llora, no siente dolor y no es muy delicado o preocupado por su higiene. Parece que para estos estudiantes hay hombres que presentan comportamientos no aceptados socialmente para su género, como ver o hablar cosas que le competen solamente a las mujeres (como maquillarse, pintarse las uñas) porque no hace parte de su rol proveedor y protector de la familia, que no debe compartir mucho con mujeres porque es considerado 'marica', por lo tanto, no debe actuar ni hablar como mujer. Algunas alumnas manifestaron que, por interactuar y compartir mucho tiempo con hombres han llegado a sentirse señaladas; la expresión que se suele usar contra ellas en este tipo de casos es 'mariamacha', para referirse a una mujer que no actúa como mujer, sino con atributos asignados socialmente al hombre. En este sentido, los estudiantes optan por interactuar con sus grupos de pares (Viveros, 2002) para evitar señalamientos, haciendo visible el régimen de género (Connell, 2001) que predomina en la escuela, acompañado y legitimando por la simbolización de los espacios como los baños, la cancha deportiva, las escaleras y algunos pasillos en donde se practican códigos de lenguaje formal (llamados de atención) e informal (gestos).

En esta misma línea, encontré respuestas de estudiantes expresando cosas de este tipo: *"a las mujeres no debe gustarles el fútbol, porque este deporte es para los hombres y al ellas jugarlo, pueden ser catalogadas como lesbianas."* El exponerse a ser denominadas 'mariamacha' o lesbiana es un temor que genera formas de rechazo e imposibilita la interacción espontánea entre las niñas y los niños. Connell (2001) propone el concepto de 'Vórtices' para referirse a las configuraciones institucionales (prácticas, curriculares

normativas) que regulan, direccionan o imponen patrones de comportamiento con base en la división sexual del trabajo, las relaciones de poder y la diferenciación. En este caso, el vórtice hallado es el del Deporte, el cual identifica las disputas entre hombres y mujeres por el escenario deportivo de la institución. Son los hombres quienes se apoderan y legitiman su presencia en la cancha de fútbol, que, además, es la única de la sede de la institución, en donde también se practican deportes como voleibol y baloncesto. Aun así, es el fútbol el más practicado, en donde hay permanente contacto físico, y quienes lo practican son frecuentemente hombres y de varios grados, excluyendo a la gran mayoría de poder participar de este y otro deportes, en especial, son las niñas quienes se limitan a sentarse en la gradería a observar cómo juegan los hombres. Cabe aquí señalar que la institución no hace mayor esfuerzo para incentivar o promover la participación femenina en los diferentes deportes dentro de la institución.

Masculinidad esencialista

En la segunda representación sobre la masculinidad identificada entre los/as estudiantes, existe una definición idealizada (o 'romántica') de la masculinidad, que en términos de Connell (2015) podríamos denominar esencialista. Así las cosas, desde esta masculinidad los hombres son vistos como comprensivos, decentes, románticos, educados, respetuosos, amorosos, trabajadores, caballerosos y amables con las personas y los animales. En este sentido, se romantiza la figura del varón y se le define a partir de un conjunto de características aisladas esencializándolos: "las definiciones esencialistas normalmente seleccionan una característica que define la esencia de lo masculino y fundamentan su explicación de las vidas de los hombres en ella" (Connell, 2015, p. 102). En el contexto del colegio, esta visión esencialista que tienen los/as estudiantes parece corresponder con la educación religiosa y en valores morales impresos en cada uno de ellos/as, ya sea por sus maestros/as, padres y madres, o por familiares que estén al cargo de ellos. Algunos/as estudiantes manifestaron que sus padres les hablan sobre cómo deben actuar los hombres, y muchos de esos comportamientos se reducen a estos los atributos arriba mencionados, reforzados en la institución en asignaturas como religión, ética y valores.

En línea con lo anterior, es posible identificar una construcción normativa de la masculinidad a partir de preceptos religiosos, no solo en el hogar, sino en la escuela. Esta normatividad sobre lo masculino, segrega y confronta a aquellos estudiantes hombres que tienen voz suave, aguda, expresiones y movimientos corporales asociados a lo femenino, son señalados de homosexuales -por otros compañeros y a veces por docentes al decir "vístase como un hombre"; en ese sentido, es posible identificar en la institución el uso

punitivo de expresiones como: “*tiene voz de niña*” “*camina como mujer*” o “*tiene estilo de mujer*”; la aplicación de aspectos socialmente asociados a lo femenino hacia los cuerpos de los estudiantes varones, lleva implícita la denigración hacia la mujer y hacia lo femenino, al tiempo que superpone lo masculino como polo hegemónico.

Un estudiante llamado Juan, escribió esto: “*Citan a mi mamá porque me discriminan personas machistas y abusivas, me dan asco*” este estudiante es constantemente señalado y juzgado por su tono de voz aguda y su manera de expresarse; dice odiar el fútbol y detesta pasar mucho tiempo con otros hombres. Vemos entonces que hay adolescentes -como Juan- que temen relacionarse abierta y permanentemente con personas del mismo sexo para evitar ser blancos de burla o señalados por los demás de manera verbal y a veces física, afectando su seguridad emocional y espontaneidad. Saben que al ser tildados de homosexuales se dificulta el relacionarse con su grupo de pares exponiéndose a ser rechazados por estos mismos.

Durante el presente año lectivo, en la institución se llevan a cabo diferentes ceremonias, eucaristías y oraciones en favor de algún acontecimiento o personaje del catolicismo (la virgen María, el Divino niño, San José, Jesús, Semana Santa, por mencionar algunos). Es en estos momentos, en donde insistentemente se menciona la importancia de asumir un rol como ‘buen hijo’, buena mujer al conservar su virginidad o ser los mejores padres del mañana y dar el mejor ejemplo para sus hijos. En estos espacios, participan docentes, directivos y alumnos de manera general, en el horario que se considere oportuno, a veces, sin tener en cuenta la afectación a la normalidad de la jornada de clases. Para la institución, es vital realizar estos actos religiosos en donde escuchamos direccionamientos o instrucciones de parte de algunos docentes, pero sobre todo de los directivos, y es a ‘formar bien’, que significa hacer la fila al mejor estilo militar. A ‘encajarse’ (portar la camisa dentro del pantalón), a ‘rezar y hablar duro’ para que se escuchen las plegarias de todos al unísono. algunos no cumplen con estos parámetros y son señalados fácilmente, expuestos al escarnio público.

Masculinidad subalterna

En esta tercera representación, aparecen los/as alumnos/as que asumen una posición neutral, simplemente se convierten en testigo oculares de situaciones en la escuela en el momento en que se presentan actos de discriminación, pero prefieren no intervenir y ser pasivos ante la situación. En línea con esto, algunos/as estudiantes expresan aspectos

como: *“No me he sentido discriminado, pero sí a compañeros por sus actitudes poco masculinas.”*, *“Cierta compañero parece gay y es probable que lo excluyan por eso.”*

Como expresa Connell (2015), la diferencia entre lo masculino y lo femenino debe ir más allá de la concepción binaria de hombres y mujeres, alcanza dimensiones que tensionan las mismas relaciones entre hombres y entre mujeres, en donde el género, la simbolización y la diferenciación son elementos de poder. Es urgente que la escuela se apropie de estrategias y métodos eficientes y asertivos protegiendo y apoyando a estudiantes como Juan quienes callan por temor, llevando la peor de las partes, incluso conllevándolos hasta el suicidio, como el caso de Sergio Urrego en Bogotá en el año 2014.¹

Por ejemplo, en el mismo grupo de estudiantes, hay dos chicas homosexuales que opinan frente a la masculinidad y asumen una postura crítica, pues para ellas, el hombre es sinónimo de machismo per se, un machismo que excluye no sólo a las mujeres, sino a los mismos hombres. Son los alumnos hombres quienes más critican y señalan con rumores e indirectas a Juan, lo acusan de homosexual, pero nunca se atreven a decírselo de frente. El hombre, desde la construcción tradicional de su masculinidad, pierde poder y pone en duda su hombría y virilidad al compaginar con un hombre homosexual, menos fuerte y femenino, ya que se debe rechazar cualquier sinónimo de fragilidad y debilidad. Los varones ejercen función de vigilancia de la masculinidad de otros varones, no se permiten entre sí la diversidad y los roles que pueden variar de hombre a hombre, asumen comportamientos aprendidos de otros hombres como la violencia, lo que significa que también se puede dar espacio a desaprenderla.

Existen docentes que lanzan sin cuidado definiciones muy subjetivas sobre lo masculino, una alumna expresó que discutió con una profesora cuando ésta aseguró que solo los hombres deben estar con mujeres, de lo contrario, a ese hombre se “le moja la canoa”. Esto último, expresa el papel que están jugando algunos docentes frente a las representaciones, al momento en que establecen conductas o imponen y reafirman rasgos específicos a un sexo o al otro, y que, al ser docentes vistos como figuras de autoridad, son seguidos y sus instrucciones son asumidas por la mayoría de alumnos como válidas. Frente a esto, Connell, (2003) expresa que “una construcción heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos (“el sexo opuesto”, “los opuestos se atraen”), recorre una gran parte de la cultura informal y del contenido del currículo de la escuela. La experiencia homosexual es usualmente borrada del currículo oficial. Los jóvenes gays están expuestos a la hostilidad de las directivas de la escuela y a la de los estudiantes heterosexuales; los

¹ <https://www.sergiourrego.org/>

maestros, por su parte, tienen dificultades graves para manejar la diversidad sexual” (p.163) algo bastante polémico y que resulta un tanto difícil de admitir, ya que esto no tiene que ser un método de evaluar principios y mucho menos una nota o el desempeño de un alumno durante las clases. Por ejemplo, ha habido casos en que a los estudiantes se les baja la nota de comportamiento por haber llegado tarde o haber portado mal el uniforme. Se hace seguimiento constante del cuerpo, más no la capacidad intelectual. La escuela es un escenario tensionante, en el que estudiantes, docentes y directivos conflictúan frente a la manera en que se asumen ciertas masculinidades, que son aceptadas, relativamente, por aquellos alumnos que compaginan o se alinean a las prácticas institucionales -el manual y el currículo como vórtice de masculinidad- (Connell, 2015) de manera voluntaria, y, reforzadas por docentes y directivos, tanto en prácticas como en discurso.

En síntesis, estas tres representaciones tienen en común que configuran una construcción de las masculinidades muy características del contexto en el que se encuentran los/as estudiantes, pero también de aquello que, por valores morales o familiares, han asimilado como lo masculino -trayectorias- que se ven plasmadas en su día a día en el contexto escolar.

4.2 Institución Educativa Luis Granada Mejía: Caicedonia/Pijao – Quindío

Para comprender cuáles son las representaciones, efectos y resistencias, en torno a las diferentes formas de masculinidad que se construyen y reproducen dentro del contexto de la Institución Educativa Luis Granada Mejía, es importante explicitar que se identificaron en general tres tipos de masculinidades (gomelo o fresita, gamín o fachero, y del campo o rural) dentro del contexto de esta escuela, asociados al lugar de residencia y crianza de los estudiantes, entendiendo que estos son oriundos de tres zonas distintas: la zona urbana del municipio de Caicedonia (Norte del Valle Del Cauca), zona rural del municipio de Pijao (Quindío) y caserío de Barragán (Quindío), lo que configura tres contextos distintos que contribuyen a producir tres formas de masculinidades en estos estudiantes. La Furcia (2013, p. 33) señala que las masculinidades están atravesadas por prácticas socioculturales, y por lo tanto no se puede universalizar una masculinidad genérica porque estaríamos desconociendo que la escuela es un escenario donde se reproducen múltiples masculinidades, que obedecen a diversas dinámicas culturales propias del entorno.

Masculinidad del “gomelo o fresita”

La nominación del hombre “gomelo o fresita” surge de la de manera como coloquialmente algunos estudiantes identifican a los compañeros al cumplir con ciertas

características: una “adecuada” presentación personal, el seguimiento de las normas, y su compromiso con el estudio; estas apreciaciones se evidenciaron especialmente en diálogos informales con algunos estudiantes de la zona rural y del caserío, registradas en la matriz de observación, como por ejemplo: “Esos gomelos son unos bobitos, nosotros levantamos viejas mayores, porque ya sabemos cómo es; hay que ser maduro, seguros, nosotros no damos chocolatinas ni cartas”. La dinámica social del “gomelo/fresita” está sustentada en la cultura paisa, donde de acuerdo al contexto y la clase social se adoptan características distintas. La Furcia (2013) rastrea la masculinidad del hombre cumplidor como prototipo de masculinidad blanco mestiza:

El cumplidor, característico de la masculinidad blanca producida en el contexto de la familia paisa, al que se identifica como hombre responsable, exitoso y trabajador. La masculinidad canónica se establece a partir de la evaluación social y cultural de los comportamientos de los hombres en sus contextos escolares, familiares y conyugales atravesados por el orden socio/racial existente (p. 69).

Esta influencia paisa es reconocida y forma parte de la identidad del “gomelo/fresa”, un estudiante de grado octavo por ejemplo mencionó que su padre caballista le dice que esa “pinta” (apariencia) “rockera” no es adecuada para las cabalgatas, además dijo que sus abuelos de Medellín le dicen que la música en inglés es satánica, o que tener el cabello largo es para viciosos y maricas. De esta manera en diálogo con el contexto cultural y social se moldea un tipo de masculinidad, que la escuela a través de la evaluación y la disciplina refuerza a manera de una masculinidad hegemónica. Esta masculinidad gomela o fresa puede ser asociada a la figura del “buen estudiante” porque cumple a cabalidad con las exigencias académicas y disciplinarias, especialmente aquellas asignadas a los varones, y a las exigencias y a las clasificaciones derivadas de las mismas. Estas exigencias pueden ser entendidas desde Connell (2001) como vórtices de masculinidad que enfatizan características asociadas a la masculinidad del “gomelo o fresita”, entre estos están: (1) las materias que son “sólo” para muchachos (esperando que los varones tengan excelentes desempeños en las áreas de matemáticas y física); (2) la disciplina a manera de mecanismo de control que implica una cierta configuración del cuerpo masculino, un control que se ejerce a través de apreciaciones de docentes como: “parece una niña con ese cabello largo” o “compórtese como un hombre”; (3) también aparecen los vórtices del deporte y los roles de género, que se promueven a partir de la competitividad y la

jerarquización de labores o acciones , y por último (4) está la selección y diferenciación, que consiste en clasificación numérica del rendimiento de los muchachos, la promoción de la competitividad por ocupar un puesto, y las comparaciones y adjetivos que surgen de los promedios obtenidos por los mismos. El sistema de evaluación y la disciplina a diferencia del deporte, se aplica formalmente de manera indiscriminada para hombres y mujeres en el plan de estudios y el manual de convivencia respectivamente, sin embargo, existen unas disposiciones masculinizantes por parte de algunos docentes con respecto a las materias y la disciplina, que construyen un entorno competitivo que promueve una forma de masculinidad específica, que para este caso es la masculinidad del “gomelo o fresita” porque reacciona positivamente a las exigencias de estos vórtices (materias para muchachos, disciplina, selección y diferenciación), que buscan una masculinización estándar, que al ejercerse producen reacciones diferentes de acuerdo a las características propias de cada masculinidad, así como mencionamos que el “gomelo/fresa” reacciona de manera positiva a la disciplina o el sistema de evaluación, no ocurre lo mismo por ejemplo con el joven “fachero” del caserío que vive unas dinámicas sociales particulares, generando constantemente resistencia frente a estas prácticas masculinizantes, y que se describe a continuación.

Masculinidad del “gamín o fachero”

Fachero (es decir, popular, que le gusta hacerse notar) es la forma como coloquialmente el estudiante que cumple estas características se auto reconoce, por el contrario, la palabra gamín es la que el estudiante “gomelo” emplea para referirse al fachero. Este estudiante generalmente es el que representa una apariencia ruda y rebelde; viste de gorra plana, ropa de rapero, cortes de cabello originarios de Medellín, y expansiones o piercings. Su forma de vestir y también de hablar se construye bajo la influencia de la cultura paisa, con el valor agregado de las modas y marcas norte americanas que se promueven a través del rap. Esta masculinidad del rebelde o rudo es exitosa con las estudiantes mujeres porque se sienten atraídas por este joven que aparece como experimentado, como afirmaron varias estudiantes durante las preguntas exploratorias: “probablemente nos gustan porque nos sentimos protegidas”, sin embargo algunas estudiantes empiezan a perder interés porque piensan en su futuro por fuera del colegio, por lo que la figura del hombre gamín/fachero deja de ser atractiva o interesante para las estudiantes de grados superiores, en las que comienza a influir la característica del hombre “cumplidor o

proveedor” a la hora de elegir pareja, esto se evidenció en conversaciones informales registradas en la matriz de observación, tales como: “Les pregunté:- y cuando ustedes tengan 25 años será que les van a seguir gustando los que ustedes llaman “gamines”? Camila dijo: - No profe, ahí si necesita uno un ‘man’ serio que lo mantenga, Juliana agregó: - pues no que lo mantengan a uno, pero sí que lo pongan a vivir bueno, que tengan con que responder”. Camila dice: - después de cierta edad toca cambiar los gustos, porque la seguridad ya no es física y de estatus dentro del colegio, sino que será seguridad económica”. Esta masculinidad fachera se resiste a los vórtices de disciplina y evaluación académica presentes en la institución. La disciplina, en particular, se construye en el colegio a partir de la moral cristiana, la heterosexualidad normativa, la pulcritud al vestir, y lo que desde la cultura paisa se consideran las buenas costumbres como: ser trabajador, humilde, casarse, y asistir a misa...construidas sobre un base cristiano/racial. Este estudiante “fachero” se reconoce como heterosexual, característica que se asocia al cristianismo, pero a su vez se autodenomina “perro” (con muchas novias), lo que va en contra de la pretensión monogámica del cristianismo. En este sentido, es posible asociar la masculinidad fachera con la del hombre aletoso:

En las barriadas populares se identifica la figura del aletoso u hombre que hace uso de la fuerza, respetado por el grupo de pares (los parches juveniles) y que afirma por excelencia las relaciones heterosexuales y la conquista. En contraste, el gomelo se caracteriza por el cuidado de su forma de vestir y la alta valoración que le concede a sus peinados y su forma de lucir y acercarse a los/as otros/as, localizándose en redes de amigos por fuera de su barrio de origen, y asociándosele a la feminidad (La Furcia, 2013, p. 70).

Este hombre “fachero/aletoso” se resiste al entorno educativo y familiar, contextos permeados por “las buenas costumbres” paisas como: la verraquera (laboriosidad), la pulcritud al vestir, la religiosidad, y la caballerosidad, criterios que asumen los padres y los docentes como pautas de crianza, y que fueron construidos en relación a los procesos de colonización antioqueña. Estos jóvenes estudiantes facheros/aletosos se resisten a la disciplina escolar a través de su rebeldía, su desinterés por el estudio, usan los pantalones caídos, se hacen tatuajes, se ponen piercings, se tinturan el cabello... cuestión que no le agrada ni a la orientadora escolar, ni al profesor de religión; por ir en contra de lo que ellos consideran que debe ser un hombre de bien.

Estos estudiantes “facheros” del caserío, son estudiantes vulnerables por la situación económica de su familia, normalmente tienen necesidades básicas insatisfechas; esta

situación contextual es un elemento a partir del cual estos estudiantes estructuran una forma determinada de masculinidad y logran ubicarse en el entramado social que les circunda, en relación con otros hombres y con las mujeres; en este sentido, como lo enuncia Connell (1995) “el género es una forma de estructurar la práctica social en general, y no un tipo especial de dicha práctica, se relaciona inevitablemente con otras estructuras sociales. En la actualidad es común decir que el género se "intersecta" -mejor aún, interactúa- con la raza y la clase social” (p.109). Como se mencionó anteriormente, esta masculinidad fachera recibe el influjo paisa, pero con una articulación de clase social distinta. Una cultura paisa diferente a la que rastrea Viveros (2002) y posteriormente Furcia (2013), esto es la cultura paisa del “nea” (acortamiento de la palabra gonorrea), “una Nea puede ser una persona, hombre o mujer, que tiene un tono de voz muy arrastrado, un determinado tipo de ropa, generalmente ancha y con gorras, o luce el corte de cabello conocido como el ‘siete’ -rapado a los costados, abundante arriba y largo atrás” (Arango, 2022). Este estilo está influenciado por la cultura del microtráfico y la creciente industria del reggaetón en esta zona, además de las marcas y estilo de vestimenta del rap norteamericano. A esta masculinidad también se le agrega la influencia ejercida por las dinámicas que se dan en torno al burdel “Rumba Bamba” que se encuentra en las inmediaciones del colegio, donde hay prostitución, microtráfico y una cultura machista que deriva en la cosificación de la mujer. Algunos estudiantes de Barragán, durante conversaciones informales con ellos, mencionaron que sus tíos los llevaban al burdel, que ellos llevan plata para gastar, que el dueño del local los conoce y los deja entrar, y cuando llega la policía salen por un sitio clandestino, que además cuando van al río se hacen amigos de las “putas”, que por eso las peladas del colegio les “copian” (les prestan atención) porque ellos saben cómo tratarlas y no son infantiles como los “gomelitos”. Con las características mencionadas de esta masculinidad fachera, directamente se genera una resistencia frente a la academia y su sistema de evaluación institucional, estos estudiantes viven en unas condiciones distintas, donde no ven el estudio como una prioridad, muchos de los hombres adultos que conocen viven del microtráfico, del trabajo en el campo, de sacar arena del río o del expendio de licor, por lo tanto, la academia como ideal de éxito, normalmente no aplica para este tipo de estudiantes.

En cuanto al vórtice del deporte, generalmente los estudiantes que se reconocen fachersos son los más dominantes en el fútbol, también son sobresalientes en educación física, son más arriesgados y frecuentemente realizan deportes clandestinos riesgosos como el gravity byke (deporte originario de EE. UU, que consiste en descender por pendientes en bicicletas pequeñas, sin frenos ni protección). En el caso del fútbol, se considera un deporte de contacto y fuerza que se asocia a la masculinidad, las niñas no se sienten cómodas jugando por el temor a ser juzgadas, varias de ellas durante el debate mencionaron que el fútbol es un deporte para hombres, algunas agregaron que cuando sintieron motivación por jugarlo, sus padres les prohibieron hacerlo. Es importante agregar que en I.E Luis Granada Mejía solo se promueven torneos de fútbol masculinos y además tienen en cuenta la estatura y la fuerza como requisito para participar. El fútbol posiciona una masculinidad asociada al poco cuidado o detalle, esto se evidenció en comentarios que surgieron durante el debate como: “dejar jugar a los pequeños es un problema, yo no voy a poner cuidado y a dejar de jugar fuerte para no aporrear un mini pig”. Cuestión que se contrasta con la representación de delicadeza, cuidado y minuciosidad que se adjudica a la feminidad, por ejemplo: algunas estudiantes manifestaron que cuando los docentes necesitan una cartelera, un disfraz, un mural o cualquier tipo de elaboración artística siempre buscan mujeres para esa tarea. Sin embargo, a pesar de su falta de cuidado, los estudiantes “fachersos” al igual que los gomelos cuidan muy bien de su apariencia física cada uno a su manera; como una característica de su masculinidad, sin embargo, solo se limitan al cuerpo, ninguna de estas dos masculinidades (gomelos, fachersos) son muy cuidadosos con otros elementos como sus útiles escolares, su silla, o sus dispositivos electrónicos... Este hallazgo se evidencia en conversaciones informales con estudiantes mujeres en diferentes momentos y registradas en la matriz de observación, algunas de estas son: “los hombres son descuidados con los cuadernos, no escriben con colores, no los marcan bonito”, “los baños de los hombres son muy sucios, no ponen cuidado y orinan a veces hasta en el piso, no lo hacen con intención, pero no se fijan”.

Masculinidad del “campo” o rural

Por último, y como menos común, encontramos la masculinidad que representan los estudiantes de la zona rural montañosa del departamento del Quindío; con respecto a esta masculinidad no se encontró un vocabulario coloquial específico con el cual se identificaran. Estos estudiantes son de apariencia humilde, generalmente callados, pero que construyen

su identidad desde la “berraquera” (entusiasmo/ perseverancia) para trabajar, influenciados por lo que otrora fue la cultura paisa del arriero y andariego colonizador. Esta influencia paisa gravita en torno a la idea de la agricultura y la transformación del campo; Julio Arias (2007) la rastrea en su libro “Nación y diferencia”, donde muestra la influencia de la colonización antioqueña en la cristianización y domesticación de zonas consideradas salvajes, para entonces las zonas montañosas del Quindío eran unas de ellas, a través de un discurso moralizante racializado. En la siguiente cita, se esbozan algunos de los atributos más relevantes que tienen influencia en la construcción de esta masculinidad rural de los estudiantes del municipio de Pijao/Quindío:

De acuerdo con la apreciación de los valores del tipo antioqueño, su colonización era admirada como una forma de hacer bajar la civilización de las montañas hacia las tierras bajas, domesticando sus pueblos y sus naturalezas. La colonización antioqueña hacia los territorios al sur de su estado ha representado los ideales del Estado-nación, como una vía de mestizaje cultural, de limpieza moral y civilizadora sobre las poblaciones nativas, para imponer o formar pueblos aptos para una vida laboral productiva. (Arias, 2007, p. 129)

Esta cultura paisa colonial y campesina, cercana a los estudiantes rurales de Pijao/Quindío, dista de la visión paisa del “nea”, en la que tiene influencia el contexto de Medellín, o de la visión del “blanco proveedor”, sin embargo, las tres surgen de la misma base colonial, pero cada una ha sufrido cambios asociados a principios morales e intereses sociales específicos. La masculinidad del campo o rural es reconocida por los demás estudiantes especialmente por sus atributos socio-biológicos como: estatura, fuerza, agilidad, resistencia, facciones “masculinas”, madurez e insensibilidad, esto se evidenció en el debate propuesto como parte de la secuencia didáctica, donde la mayoría de los estudiantes del grado octavo coincidieron en que el estudiante más masculino de todos era uno de la zona rural del municipio de Pijao, para este caso, a pesar de que este estudiante descrito por sus compañeros como callado y humilde, no se destaca por su atuendo, rendimiento académico, deportivo, o por ser “quebrador o conquistador” (Viveros, 2002); por el contrario, si lo hace por los atributos socio biológicos que predominan dentro de la Institución Educativa cuando se habla de masculinidad, y que sus compañeros

consideraron como las características de mayor peso a la hora de decidir quién era el más masculino del salón.

4.3 Institución Educativa Champagnat Pinares de oriente: Villavicencio - Meta

Según la caracterización hecha a los estudiantes del grado noveno en el colegio Champagnat Pinares de Oriente en Villavicencio Meta por medio de la observación participante, cuestionarios, debates y entrevistas se pueden identificar unas representaciones, efectos y resistencias, en torno a las diferentes formas de masculinidades, que se construyen y reproducen dentro del contexto de esta escuela pública. De modo que esto da la posibilidad de hacer un contraste entre ellas, desde el parámetro cotidiano e institucional, para evidenciar unas marcaciones que se dan en la escuela pública.

Masculinidad caracterizada en la fuerza

En un primer momento, partiendo de las entrevistas realizadas y las conversaciones con los/as estudiantes, se reconoce que una de las masculinidades que más recibe apoyo está caracterizada por unos rasgos de fuerza, voz grave, buena estatura, rudeza en su actuar, además, está acompañada por cierto dominio sobre los sentimientos, en especial el llanto y el miedo. (-Esta masculinidad la nombraremos bajo el sustantivo de fuerza-). Por lo tanto, la masculinidad caracterizada en la fuerza, es hegemónica, ya que, partiendo de los instrumentos aplicados, muestra tener mayor aceptación y anhelo por parte de los/as alumnos. Connell (2015) manifiesta que la masculinidad hegemónica no quiere decir que es fija en todas partes, más bien se refiere a una disposición de preponderancia de un modelo las relaciones de género en un determinado lugar, y que es aceptado de forma casi general por las mujeres y los hombres; esta masculinidad hegemónica termina imponiéndose sobre otras y constituyéndose en el modelo a seguir. Adicional a esto, la masculinidad caracterizada en la fuerza puede ser reconocida como una masculinidad normativa; Connell (2015) la refiere como aquellos imaginarios acerca de cómo los hombres y las mujeres deben ser en un determinado lugar. Así se expresan algunos estudiantes al preguntarles por el modelo de masculinidad que tiene en mente *“tiene la voz gruesa, más fuerza, más capacidad para correr, tiene que ser fuerte sentimentalmente y no le da miedo de las cosas; no tiene que llorar porque si llora es delicado y débil”*. De otra parte, esta masculinidad caracterizada en la fuerza es reforzada por la relación entre los mismos compañeros, que encuentra respaldo en el fútbol que es considerado un juego de hombres. Connell (2001) declara que este deporte puede fungir como un vórtice de la masculinidad en la escuela, en la cual un deporte se convierte en una forma de alabar y representar una

masculinidad dominante, precisamente así lo manifiesta una alumna: *“escuché que le decían a un niño que no jugaba con ellos fútbol, que parecía una niña, porque según ellos todos los niños les debe gustar el fútbol, y si no lo hacen son gays o afeminados”*. Desde este deporte se pone en acción la agilidad, la destreza y la fuerza, que intenta hacer una marcación del género. De ahí que Connell (2015) afirma que el deporte se ha convertido en una de las maneras principales de definir la masculinidad dentro la sociedad de masas, ya que en ella se valoran los cuerpos de los hombres ejecutando unas determinadas acciones. Por esta razón, este juego se ha configurado bajo la perspectiva masculina que fija unos estereotipos que tiende a excluir aquellos y aquellas que se salen de las caracterizaciones descritas anteriormente, así lo expresa una estudiante en el debate *“A mí me lo dijeron en los deportes, pues a mí me gusta el futbol, me sentía mal porque todos decían que eso era para hombres, y cuando se ha visto una mujer jugar y pues yo no quise continuar más porque me sentí muy mal”*.

En consecuencia, en la práctica del fútbol hecha por los hombres se ha tendido a encasillar a la mujer en unas características que la ponen en términos de debilidad según lo observado en los descansos *“pero le da al balón como una niña”*. Esta representación de masculinidad caracterizada en la fuerza intenta generar unos rasgos específicos que lo diferencien lo femenino, la cual está asociada a la debilidad, a la expresividad de los sentimientos, y está determinada a actuar de manera delicada y sensible desde los estereotipos sociales de mujer en el contexto, no obstante, algunas chicas también manifiestan que dentro de las mismas mujeres se manejan estereotipos de comportamientos: *“Sí cuando era pequeña, yo jugaba fútbol con los niños más que todo y las niñas me trataban mal por eso”*. De modo que el fútbol es visto por las estudiantes como un deporte de hombres, en cual está caracterizado por predisponer la rudeza, y a la fuerza. Por lo tanto, esta clase de masculinidad basada en la fuerza tiende a tener dos caras, por un lado, lo físico, referida al cuerpo y al deporte y, por otro lado, sujeta al carácter y al comportamiento, así lo refieren los estudiantes en algunas respuestas dadas en el cuestionario: *“los hombres no hacen aseo en la casa, los hombres no son afeminados, no se maquillan”*. Entonces, esta masculinidad caracterizada en la fuerza tiende a tener algunos caracteres claramente patriarcales y machistas que desplazan a la mujer a un lugar de subordinación. Según Connell (2015) la masculinidad patriarcal ha predispuerto al hombre a la posición dominante, subordinando a la mujer por medio de las prácticas

sociales que conllevan relaciones de poder, producción, y cathexis, que concluyen en explotación y sometimiento.

Según algunos estudiantes estas características se ven en algunos hogares en el casco urbano, donde habitan sus familias, así lo refiere una chica durante el debate *“uy profe, ojalá usted le diera esta charla a mi papá porque él siempre nos está diciendo que las mujeres son para la casa y deben hacer todo lo de la cocina”*. Por consiguiente, esta masculinidad caracterizada en la fuerza es reforzada en el interior de algunos hogares, donde se ejercen por medio del lenguaje a través de los imperativos, así lo expresa una alumna en el cuestionario *“a mí me lo dijo mi abuela, que dejara de ser boba y que fuera más fuerte de corazón como los hombres, yo desde ese día cambié, pero no lo demuestro tanto”*. Connell (1995) expresa que la masculinidad hegemónica toma lugar si el ideal cultural de hombre se corresponde con el institucional, en este caso la familia. Así mismo, en el debate se comenta que estos preceptos se dan desde el nivel educativo, cuando se les indica a los/as estudiantes cómo deben actuar en tanto su apariencia, de modo que la masculinidad hegemónica aquí equiparada en masculinidad caracterizada en la fuerza aparece en lo institucional cuando se le asigna determinadas vestimentas con cierto orden dependiendo del género: *“sí obvio, de que nosotros debemos, portar bien el uniforme, la camisa por dentro del pantalón, el color correcto de los zapatos, nos lo dijeron de una forma muy educada ya que uno se siente tranquilo”*.

Entonces, es importante destacar también que desde lo institucional se promueven unos rasgos normativa de la masculinidad, que se refleja en un ideal de ser hombre, el que hay una preocupación hacia el buen trato hacia los demás, en especial hacia las mujeres, *“sí me lo dijeron, que tenía que ser fuerte y varonil, ser gentil con las personas y con las mujeres especialmente”*. -De hecho, en la escuela se refuerza el imperativo de masculinidad que aparece en la sociedad, en la que se concibe que el hombre debe ser fuerte y caballeroso con las mujeres, pero desde un punto de vista estereotipado que percibe a la mujer desde lo débil y delicado. En efecto, esta masculinidad abogada en la fuerza tiene como consecuencia inmediata una necesidad de control, de dominación, en un principio en el mismo sujeto y en segundo lugar sobre los otros que circulan, con el objetivo de preservar estas características y los roles que lo acompañan. Por esta razón, aquellos que se salen de estas perspectivas de masculinidad de la fuerza van a estar en la mira de estos sujetos, para ser mofados, juzgados, discriminados, en especial aquellas masculinidades no heterosexuales, ya que son visto como débiles, delicados y asociados con la mujer y lo femenino; así lo expresa un estudiante en el cuestionario *“me dijeron que yo era afeminado y todos se reían y me decían que yo tenía que ser un varón y que a mí me tenían que gustar*

a las mujeres, pero yo solo los ignoraba y no les prestaba atención a sus comentarios". De ahí que Connell (2015) ponga de manifiesto que en la masculinidad hegemónica los mismos hombres deben vivir bajo los dictámenes de otros hombres, demostrando que poseen unas características para ser aceptados, de lo contrario son desplazados a la subordinación.

Entonces, cabe aclarar que, en el debate, la mayoría de estudiantes reconoce las consecuencias que provoca la masculinidad caracterizada en la fuerza en el contexto del colegio sobre otras masculinidades que se resisten al rango hegemónico, sin embargo, estos alumnos que sienten resistencias a la masculinidad de la fuerza, no se atreven a señalar, denunciar o protestar de manera directa contra estos sujetos. Así lo enuncia un estudiante, cuando se interpela por su actitud cómplice frente al comportamiento agresivo que se da por parte de algunos compañeros que se quedan con algunas raciones PAE (alimento dado por la alcaldía) *"profe lo que pasa es que esos manes son así; todos los días es la misma cosa, al finalizar se roban algunas raciones"*. Por el contrario, se acomodan o se acostumbran a tales comportamientos hegemónicos. A esto habría que añadir que Connell (2015) pone de manifiesto que no todos los hombres se circunscriben a las normativas de las masculinidades hegemónicas, pero la mayoría de hombres sí se benefician de tales presupuestos, por ejemplo, en el salón de clases, cuando los alumnos que han robado las raciones del PAE reparten tales alimentos a otros hombres, estos no ponen resistencia.

Por otra parte, dentro de estos mismos estudiantes, algunos hacen resistencia a la masculinidad hegemónica, desde un pensamiento que considera que la masculinidad puede construirse desde la autonomía. Así lo expresan algunos alumnos *"Unos se hacen fuertes y otros son amorosos"* *"Yo no le doy unas características específicas ya que ellos pueden ser como quieran"*. Conviene señalar aquí que esta resistencia se cimienta desde la libre expresión y el desarrollo de las capacidades individuales, de ahí que estos alumnos reconocen la variedad y la multiplicidad de las masculinidades. Entonces, esta resistencia caracterizada en la libertad denota un rechazo ante los modelos normativos que se prescriben desde la masculinidad hegemónica en cuanto a una sola forma de ser; por ello una estudiante expresa: *"Las personas que piensan así son ignorantes ya que no hay unas normas estrictas de cómo los hombres y las mujeres deben actuar"*. Por consiguiente, esta resistencia posibilita la disidencia, que intenta contrarrestar o romper los estereotipos que circulan en el colegio desde la masculinidad hegemónica en relación a cómo debe comportarse un hombre; así se manifiesta una estudiante en el debate cuando refiere el

comportamiento de un compañero: *“sucedío que tiene mayormente amigas y siempre está rompiendo estereotipos y pues los demás les parece molestarle y no se quedan callados, siempre tienen que meterse donde no les importa”*. Sin duda esto pone en evidencia lo que dice Connell (2015) cuando refiere que hay algunas masculinidades con ciertos posicionamientos al borde de lo hegemónico, pero sin caer en la complicidad con este, lo que posibilitaría unos micro quiebres con los modelos hegemónicos de la masculinidad. Por otra parte, esta resistencia caracterizada en la libertad encuentra algunas imposiciones desde lo institucional a su autonomía, ya que se impone unas características de género como el uniforme: el pantalón, buso, zapatos negros, corte de cabello bajo son implantado en el rasgo masculino. Por su lado la mujer, se le asigna: falda, buso, zapatos grises, uñas cortas sin esmalte, evitando cualquier forma de maquillaje en cara. Connell (2001) expresa que en la escuela se dan unos regímenes de género desde la cual se aplican unas normatividades de manera categórica, que perfilan unos imaginarios hegemónicos, como lo manifiesta un profesor que representa la visión institucional, *“Bueno yo les digo acá en el colegio, que los/as estudiantes deben vestir como le corresponde a un hombre y una mujer”*. En consecuencia, la libertad de la construcción de la masculinidad de los estudiantes es castigada o discriminada para intentar subordinarla, si sale de los parámetros establecidos. Por eso, en la escuela pública por medio de manuales de convivencia, se establecen las normas que tipifican la falta en contra de la apariencia y comportamiento como relata un profesor: *“Yo pienso que, en el colegio, es de parte y parte, el hombre debe estar organizado también, bien presentado con el uniforme lo mismo que las mujeres”*. Según Connell (1996) las relaciones de poder se ponen de manifiesto en lo institucional desde las relaciones cotidianas que se hace visibles por medio de la autoridad y la inspección que buscan el control sobre los cuerpos y los espacios.

Masculinidad homosexual

En otro orden de ideas, aparece otra masculinidad en los/as estudiantes, que es caracterizada por salirse de los parámetros de la heterosexualidad. (-Esta masculinidad la nombraremos bajo el concepto de masculinidad homosexual-). Son pocos los alumnos que se reconocen desde esta mirada que implica nuevos comportamientos y puntos de vista, es una resistencia en su totalidad frente a las normatividades de las masculinidades heterosexuales. Por esa misma razón han tenido que enfrentar la discriminación por medio del lenguaje y violencia física. Como lo expresa un estudiante *“Si he oído, resulta que él es gay entonces comenzaron a decirle apodos afeminados y cuando se dieron cuenta que era gay, lo apartaron del equipo de fútbol”*. En este mismo sentido, en la cotidianidad de la institución se puede observar de manera regular otros estudiantes mofándose de los

alumnos de orientación sexual homosexual, de su comportamiento y forma de ser, como lo manifiestan en el cuestionario y el debate *“sí, he sentido que excluyen a compañeros y los llaman raros”*. *“un compañero es discriminado por ser homosexual, por su forma de ser, y no lo respetan, diciéndole toca como un marica, niña, debilucho”*, con lo cual son excluidos de algunos deportes, grupos de estudiantes, eventos del colegio. De ahí que Connell (2015) exprese que la identidad homosexual haya sido puesta como en la última jerarquía de género en los hombres, debido que el pensamiento patriarcal la ha considerado como el desecho donde van a parar las simbologías que se tiran desde las masculinidades hegemónicas y que además quedan asociadas a la feminidad y a las mujeres. Esta masculinidad homosexual hace que los/as estudiantes que se reconocen como homosexuales hayan tenido que vivir situaciones fuertes a nivel psicológico y temperamental, que involucra una lucha con ellos mismos, con los compañeros de clase, con la familia y los directivos por su forma de aparecer y actuar. Como lo explica Connell (2016) salirse de los parámetros establecidos de masculinidad hegemónica tiene como consecuencia ser expulsados del círculo oficial, teniendo que enfrentar, la violencia, marginación, explotación. Así lo expresa un alumno homosexual *“algunos padres de familia no sienten orgullo cuando un hijo no sale hombre”*. De modo que la resistencia se da cuando estos alumnos se desmarcan de los estándares masculinidad caracterizada en la fuerza, para buscar una identidad donde pueden encontrar respaldo debido a las fuertes críticas que reciben, según lo conversado con el estudiante que tiene esta orientación sexual *“me siento juzgado por las demás personas ya que me ven como una persona que está equivocada en cuanto su género, así pues, he tratado de buscar identidad por medio de mi vestimenta: uñas negras, el cabello largo y un lenguaje inclusivo”*.

5. Conclusiones

Con base en la información recabada a partir de las respuestas, diálogos y conversaciones con los/as alumnos/as, es evidente el papel protagónico que el cuerpo juega en el contexto escolar, en donde no sólo ha servido como dispositivo de control, de vigilancia y castigo (Foucault, 2002) de uniformidad e identidad –a través del uniforme- sino que, además, los atributos y actitudes que se asignan socialmente a los cuerpos de las mujeres y los hombres son reglamentados, arbitrados y evaluados por la institución, la familia y los amigos. En este sentido, las masculinidades hegemónicas que operan en los tres colegios, emplean efectos de censura, de intolerancia y discriminación sobre los

cuerpos de los/as estudiantes. “Aproximarse teóricamente al cuerpo es en buena medida que intenta dar cuenta de él como territorio privilegiado de signos y símbolos, medidas, evaluaciones y disciplinamiento, pero también de gestos, posturas, temores y placeres. Es también considerar que el cuerpo es una realidad que problematiza y define contextualmente oposiciones binarias como naturaleza y cultura, subjetividad y objetividad, espacio individual y social, masculinidad y feminidad, entre otras.” (Viveros, 2002: 275) Esta compleja construcción binaria del cuerpo como factor simbólico, sometido a control y discriminación, hace que la escuela sea un escenario en disputa y en conflictivo para los/as estudiantes.

Es relevante comprender las disposiciones institucionales frente al cuerpo en clave de lo masculino/femenino como vórtice de masculinidad escolar (Connell, 2001). Su uso simbólico y las caracterizaciones que el contexto escolar construye sobre este, genera repercusiones por la manera en que los/as estudiantes asocian y asumen lo masculino a una determinada forma, casi siempre ligada a ciertos comportamientos y actitudes (por ejemplo, los gestos, la manera de sentarse, moverse, hablar -tono de voz, su saludo, su risa- y caminar -sus movimientos, caminar rápido, fuerte, lento, delicado). Esta práctica se mantiene y se replica, al ser legitimada como lo ‘normal’ por parte de docentes, compañeros/as, padres, madres y directivas, permeando las mentalidades de los/as alumnos, sus acciones y su manera de relacionarse con los demás.

De la misma forma dentro del vórtice de masculinidad en las tres escuelas se encuentra la práctica del fútbol, según Connell (2001) desde el deporte se ponen en ejecución unos sentimientos, simbolizaciones y poderes que configuran unas masculinidades. De modo que los/as estudiantes desde su visión ven este juego como un deporte de hombres, cuyas características son la fuerza, la agilidad y la competición. Por consiguiente, desde este deporte se elogia un tipo de masculinidad dominante en la cual la agresividad juega un papel importante ya que se convierte en un patrón desde el cual se quiere denominar la masculinidad. En consecuencia, desde este deporte se excluye aquellas personas que no cumplen los rasgos anteriormente descritos, entre ellas las mujeres que han sido consideradas por parte de las masculinidades hegemónicas como débiles y delicadas.

Por otra parte, se hallaron manifestaciones de resistencia por parte de algunos/as estudiantes a los regímenes de género de las instituciones. Por ejemplo, varias chicas expresaban su gusto hacia la vestimenta masculina, pintarse el cabello de azul o dejárselo demasiado corto, aunque les dijeran que parecían ‘machos’. En sí, hay una especie de representación masculina del cuerpo de la cual se apropian las mujeres, adoptando

comportamientos que se reproducen en el ámbito escolar y en sus vidas mismas. Este tipo de resistencias son contraatacadas y sometidas a disciplinamiento por parte del cuerpo docente y directivo de la institución a través de llamados de atención, comentarios persuasivos, anotaciones en cuadernos observadores, incluso hasta regaños y escarnio público o sanciones. Frente a esto, Connell (2001) expresa que los maestros ejercen un control por medio de un sistema disciplinario, a través del cual utilizan el género como un medio de vigilancia y foco de construcción de la masculinidad (p. 164). Esto ocurre en nuestros contextos, cuando alguno/a de los/as docentes señalan, censuran o descalifican a los estudiantes al emitir juicios como: “córtese ese pelo que parece una mujer, “los hombres no usan aretes ni se pintan el cabello”. En consecuencia, con esto, algunos alumnos están siendo excluidos, burlados y sometidos a estereotipos y señalamientos sociales dados en su contexto escolar y familiar, lo que conlleva a que en las escuelas se asuma cierta permisividad involuntaria frente a la discriminación sexual y la homofobia.

La moral cristiana aparece en los tres colegios como criterio moldeador de masculinidades, a pesar de que los tres son públicos y ninguno de carácter confesional, inclusive, la I.E Divino Niño tiene una estructura católica que permea el PEI, el manual de convivencia, y el currículo; en el caso de las otras dos Instituciones, su influencia se ejerce en las clases y algunos espacios informales que comparten los docentes cristianos con los estudiantes. Es común encontrar que esta visión cristiana es respaldada por una perspectiva que Connell (2001) describió como sociobiológica, y que considera que el comportamiento masculino brota de la influencia genética y hormonal. Estas visiones (cristiana y sociobiológica) desconocen el hecho de que, como afirma Connell (2001), las masculinidades no son el producto de una estructura biológica o disposición divina anterior a la sociedad; sino que son las formas como estas interpretan y usan los cuerpos masculinos. Sin embargo, algunos profesores y estudiantes afirman que cuestiones como la heterosexualidad, la rudeza, o la caballerosidad, son características esenciales del hombre porque hacen parte de su biología, y esta fue creada por un dios.

Así como la religión, también la cultura de pares que propone Connell (2001), establece unos parámetros fundamentales a través de los cuales se moldean las masculinidades dentro de los colegios. Esta se relaciona con los medios de comunicación masivos, los cuales permean la vida escolar a través de la música, las redes sociales, las series de tv, los bailes y en general todas las expresiones que utilizan los estudiantes en su cotidianidad. Aspectos como la identidad de género, la orientación sexual, la apariencia y

en general lo que los/as jóvenes consideran moralmente correcto o incorrecto, son influenciados por esta cultura de masas, al tiempo que entran en interacción y en ocasiones en debate, derivados de la convivencia dentro de un espacio educativo común.

La caballerosidad aparece como una característica idealizada asociada a lo masculino, independientemente de la raza o la clase social. No obstante, Como enuncia Julio Arias (2007) La caballerosidad es un rasgo racial heredado de la colonia que servía para distinguir el hombre blanco: español o criollo, del resto de mestizos, negros e indígenas; que se mantiene vigente y se refuerza con la fe religiosa. Esta representación de masculinidad resulta esencialista, ya que romantiza al hombre, definiéndolo como un individuo dotado de iniciativa y voluntad, que toma decisiones, que asume retos con madurez, que es valiente y sabe tratar una mujer, y que debe tener unas contemplaciones especiales con ella.

Los regímenes de género que menciona Connell (2001) permiten comprender las dinámicas en torno a las prácticas y conductas que conllevan a la creación de ciertos códigos de lenguaje formal e informal que se imponen en la escuela, la generización del conocimiento y otras prácticas que se normalizan desde el ámbito institucional, son expresados en el horizonte de la institución (PEI, Manual de convivencia y en el currículo). Por lo tanto, esta detallada descripción del contexto en clave de masculinidades, nos permitirá como docentes entender las dinámicas sociales por las que atraviesan nuestras instituciones e intervenir micro políticamente el entorno, a través del currículo y la interacción diaria, para mitigar situaciones de burla, exclusión o rechazo basados en prejuicios moralizantes y normalizados sobre identidad de género u orientación sexual.

Referencias

- Arango, J. H. (03 de 02 de 2022). *El Colombiano.com*. Obtenido de El Colombiano: Duque, J. H. A. (2022, 3 febrero). *¿Usted para qué usa la palabra "nea"? Así ha cambiado con los años | El Colombiano*. www.elcolombiano.com.
- Arias, J. (2007). *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano Orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales* (primera edición). Legis S.A.
- Álvarez, Lizeth, Aída Gálvez y Julio César Salazar, «Etnobotánica del Darién Caribe colombiano: los frutos del bosque», *Etnográfica* [En línea], vol. 20 (1) | 2016, Publicado el 04 marzo 2016, consultado el 09 julio 2022.
- Connell, R. W. (2001). *Educando A Los Muchachos: Nuevas Investigaciones Sobre Masculinidad Y Estrategias De Género Para Las Escuelas*. *Nómadas* (Col), (14),156-171. [fecha de Consulta 12 de Julio de 2022]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Connell, R. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. (2015). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Connell, R. W. (1997). "La organización social de la masculinidad", en T. Valdés y J. Olavarría (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Isis Internacional/Flacso, Santiago, pp. 31-48.
- Comisión de la verdad. "La persistencia del conflicto armado y la crisis humanitaria en el Bajo Cauca antioqueño requiere un diálogo urgente". *Diálogos*. Noviembre 19 de 2020. web.comisiondelaverdad.co
- Del Valle Orellana, Nicolás (2012). *Entre Poder Y Resistencia. Tras Los Rastros De La Política En Foucault*. *Revista Enfoques: Ciencia Política Y Administración Pública*, X (17),147-168. [Fecha De Consulta 14 De Julio De 2022]. Issn: 0718-0241. Disponible En: <https://www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=96024879008>
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002
- Golubov, N. (2015a). *El circuito de los signos: Una introducción a los estudios culturales* (1.ª ed.). Bonilla Artigas Editores SA de CV.
- Grossberg. L. (2009). *El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad*. *Tabula rasa* (10) pág. 13-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a02.pdf>
- La Furcia, A. (2013). *¿Y entonces. . .Qué más "hombres"? Estudios sobre masculinidades en Colombia: una lectura en clave feminista*. Universidad del Valle.

- Martínez, Consuelo. Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. 2019. Nómadas. Universidad Central. Páginas 117-133
- Martínez, R. (2005). Educación, poder y resistencia, una mirada crítica a la vida escolar. Universidad pedagógica Nacional México.
- Molano, Alfredo, y Constanza RAMÍREZ, 1996, Tapón del Darién: Diario de Una Travesía. Bogotá, El Sello. Encontrado en:
<https://journals.openedition.org/etnografica/4244?lang=es#ftn>
- Orellana, N. V. (2012, 6 diciembre). Entre Poder Y Resistencia. Tras Los Rastros De La Política En Foucault. Instituto de Humanidades, Universidad Diego Portales, X, n° 17, 2012. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96024879008.pdf>
- Orellana, R. (2017). Foucault y la resistencia: una gramática del concepto. Revista internacional de filosofía, 12(1), pp. 45-63.
- Obaya, A. y Ponce Rubén, (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. FES–Cuautitlan UNAM. en http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n63ne/secuencia_v2.pdf
- Peña, L. Y Gil, H. (2018). Segregación de la pobreza en Villavicencio: un análisis desde el Sisbén. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4313/Pe%C3%B1a_Ulloa_Luz_Yarime_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Restrepo, Eduardo (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. 1a Ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Suárez, C. I. G. & Carlos Iván García Suárez. (2007). Diversidad sexual en la escuela. Colombia Diversa.
- Stuart Hall (ed.), Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas
- Valencia, Erika. Gobernación de Antioquia, Pueblos indígenas de Antioquia, Contexto sociodemográfico. Boletín Información para la Acción. 2014.
- Viveros, M. (2002). De quebradores y cumplidores. CES, Universidad Nacional de Colombia.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista a adultos (docentes)

¿Considera usted que los hombres deben tener unos atributos propios que los diferencien de las mujeres? ¿por qué?

Si la respuesta es sí:

¿Puede mencionar específicamente algunos de estos atributos?

1. En sus clases o interacciones con los estudiantes, ¿ha dado orientaciones sobre cuáles deben ser estos atributos y cómo se deben poner en práctica?
2. ¿Considera usted que, al enseñarle a los jóvenes a ser masculinos, se logran efectos positivos? ¿Cuáles podrían ser algunos de estos efectos?
3. ¿Ha notado que existan jóvenes que se resisten a cumplir con estos atributos de masculinidad, cómo lo hacen?
4. ¿Cómo actúa usted frente a los jóvenes que no cumplen con las expectativas de lo que considera que debe ser un hombre?

Anexo B. Cuestionario (Exploración e indagación)

Representaciones:

¿Qué características le darías a alguien “masculino”?

Cuando escuchas la expresión "actúe como hombre", ¿qué entiendes? ¿En alguna ocasión han usado esa expresión refiriéndose a ti? ¿Qué sucedió, cómo te sentiste?

Escuela pública:

¿En alguna ocasión en el colegio le han dicho cómo deben actuar los hombres? ¿Cómo se lo dijeron y usted qué hizo?

Resistencias:

¿Ha decidido hacer cosas sin importarle que los demás pudieran juzgarlo por considerarlas inadecuadas o poco comunes para su género? ¿qué tipo de cosas?

Efectos:

¿Se ha sentido discriminado o ha notado que excluyen a un compañero por no hablar o actuar de forma masculina?

Anexo C. Preguntas para el momento del debate.

Representaciones:

De acuerdo con los medios de comunicación, con tu familia, con tus amigos, etc...., ¿cómo dicen ellos que se debe comportar un "hombre"? ¿Qué piensas al respecto?

Escuela pública:

¿Ha percibido que dentro del colegio se promueven formas de ser hombre, por ejemplo, a través de la disciplina, el uniforme, la interacción entre compañerxs, las guías de clase u otras formas, cuáles?

Resistencias:

¿Cómo puede una persona resistir frente a señalamientos sobre su cuerpo, su tono de voz, su manera de actuar, o de relacionarse con los demás, porque no corresponden a los estereotipos de lo que implica ser hombre? En su caso, ¿cómo lo haría?

Efectos:

¿Ha llegado a burlarse de un compañero por considerarlo afeminado, cómo lo hace, por qué lo hace?

¿Ha vivido situaciones que lo hayan hecho sentir incómodo, en las que llegó a considerar o poner en duda su masculinidad o hombría?