

PAIN 2019

Programa de apoyo a la iniciación en la investigación

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN (*):

Escuela, comunicación y género: una aproximación a la construcción de la masculinidad en un colegio privado de Chimbote.

AUTOR:

Rivero Meza, Samuel Josue

FACULTAD - ESPECIALIDAD:

Ciencias y Artes de la Comunicación – Comunicación para el desarrollo

DOCENTE ORIENTADOR:

Arce Málaga, María Beatriz

AÑO (**):

2020

(*) El título original del proyecto fue: *Comunicación y género: el aula como espacio comunicacional y su influencia en la construcción de la masculinidad de los adolescentes de un colegio privado de Chimbote.*

(**) Año de finalización de la investigación

ESCUELA, COMUNICACIÓN Y GÉNERO: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN UN COLEGIO PRIVADO DE CHIMBOTE

Samuel Rivero Meza
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
samuel.rivero@pucp.edu.pe

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la construcción de la masculinidad de los adolescentes del primer grado de secundaria de un colegio privado de Chimbote durante el año 2019. De esta manera, se utilizó una metodología cualitativa basada en entrevistas y grupos focales con estudiantes. Así, el estudio concluye que la masculinidad se construye en base a características como la corporalidad, el desempeño académico, la disciplina, la sexualidad y la expresión de emociones. De esta manera, en el aula de clases, conviven tres tipos de masculinidad: hegemónica, conservadora y subordinada.

PALABRAS CLAVE

Masculinidad / Comunicación/ Género

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A. Formulación del Problema

Según cifras del Instituto de Estadística e Informática (2019) relacionadas a la violencia de género, se registró que, en Ancash, durante el año 2018, el 69.8% de las mujeres sufrieron alguna vez algún tipo de violencia de género por parte del esposo o compañero. En ese sentido, el 66,1% del total de casos fue de tipo psicológica o verbal; el 30,2%, de tipo físico; y el 3,9%, de tipo sexual. En ese sentido, es evidente que la violencia basada en género es un problema urgente que atender en la región Áncash, así como en el Perú en general.

De esta manera, para entender cómo se construyen relaciones de género que impiden una convivencia pacífica, segura y equitativa en la sociedad, es imprescindible observar aquellos espacios de socialización donde los individuos construyen su identidad y su concepción sobre el mundo. Así, un espacio fundamental en la vida de todas las personas es la escuela, en donde se generan aquellos primeros vínculos y relaciones con personas ajenas al círculo familiar.

Así, se puede comprender a la escuela como un espacio donde las y los estudiantes, además de recibir una formación académica, desarrollan competencias y habilidades que les permitan desenvolverse óptimamente en la vida en sociedad. No obstante, también se puede entender como un espacio donde se crean vínculos y se tejen diversos tipos de relaciones. En ese sentido, en el espacio escolar se producen y reproducen significados sobre lo masculino y lo femenino, lo cual influye en la construcción de las identidades de las y los estudiantes.

En ese sentido, investigar sobre masculinidades es imprescindible, puesto que la comprensión de cómo los hombres construyen su propia identidad masculina es fundamental para entender las dinámicas sociales actuales, sobre todo aquellas vinculadas a las problemáticas en torno a la violencia basada en género.

B. Objetivos de investigación

1. Objetivo general

Analizar la construcción de la masculinidad por parte de los adolescentes de un salón del primer grado de secundaria de un colegio privado de Chimbote durante el año 2019.

2. Objetivos específicos

- Caracterizar los grupos de pares existentes en el aula de clases.
- Describir las dimensiones en torno a la construcción de la masculinidad por parte de los adolescentes.
- Identificar los modelos de masculinidad existentes en el aula de clases.

II. MARCO TEÓRICO

A. El aula como espacio comunicacional

Para definir a la comunicación como un proceso de construcción de significados es necesario entender a la cultura como una construcción simbólica. Es decir, como aquella fuente de sentidos con los que el hombre, quien “es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 2003, p. 20), interpreta al mundo que lo rodea.

Por ende, Geertz (2003) afirma que la “cultura es la urdimbre de significados atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción” (p. 133). De esta manera, todo individuo, al entrar en contacto con otras personas, se ve inmerso en procesos comunicativos de intercambio de significados sobre el mundo.

En ese sentido, la comunicación puede ser entendida como un proceso de intercambio de información que necesariamente necesita la presencia del otro para llevarse a cabo. Por consiguiente, “los actores procesan la información atribuyéndole un significado y un sentido precisos” (Cáceres, 2003, p.47).

Así, según Cáceres (2003), existen dos tipos de comunicación humana: la mediada tecnológicamente y la que no cuenta con mediación tecnológica, como, por ejemplo, la comunicación interpersonal. Así, esta última se caracteriza por una co-presencia de los actores en el espacio y en el tiempo, por el uso de una multiplicidad de códigos, por la orientación hacia los otros, y por su carácter dialógico (p. 48-49). En efecto, en todo proceso de comunicación interpersonal intervienen tanto los actores, como los mensajes y el contexto.

Ahora bien, existen diversos modelos que explican los procesos comunicativos. No obstante, el modelo de Palo Alto es uno de los pocos que se alejan de la concepción de una comunicación lineal y desarrollan un modelo basado en la imagen de una orquesta. Es decir, “el sujeto, en calidad de miembro de una cultura determinada, forma parte de la comunicación como un músico de la orquesta” (Cáceres, 2003, p.75). En otras palabras, conciben a los individuos como actores que participan activamente en todo proceso de comunicación utilizando múltiples canales y códigos.

En consecuencia, los aportes de Palo Alto se pueden resumir en cinco puntos fundamentales según Cáceres (2003). En primer lugar, se afirma que en toda situación de interacción es imposible no comunicar. Por otro lado, se vincula a la idea de que en la comunicación se presentan dos aspectos fundamentales: el contenido y la relación entre participantes. Asimismo, se sostiene que todo proceso comunicativo se puede adecuar a dos formas de codificación: analógica y digital. De la misma manera, se argumenta que concebir a la comunicación desde un planteamiento sistémico permite explicar los aspectos dinámicos de la interacción; y, finalmente, que todo intercambio comunicativo se efectúa sobre un acuerdo previo sobre la naturaleza de las relaciones que une a ambos actores (p. 80-81).

En general, la propuesta de Palo Alto concibe a la comunicación como un proceso que integra diversos modos de relación. Es decir, la complejidad de la comunicación no se resuelve

oponiendo los aspectos verbales a los no verbales, o despreciando estos últimos, sino concibiendo la comunicación como un todo integrado' (Cáceres, 2003, p.76).

En ese sentido, todo intercambio de mensajes, tanto verbales como no verbales, se realiza en un espacio físico determinado, el cual actúa como contexto en los procesos comunicativos. No obstante, “esta disposición de sujetos y espacios no obedece al azar, sino que es la expresión de relaciones sociales y normas culturales” (Cáceres, 2003, p.238). De ahí que pueda caracterizarse al espacio como semantizado, puesto que cada espacio tiene un significado según el uso social que se le otorgue. Por ende, en el ámbito educativo, el aula puede definirse como un espacio donde se producen procesos comunicativos verbales y no verbales.

Ahora bien, según Emile Durkheim (1976), toda sociedad posee un sistema educativo que impone a los individuos aquello que deben aprender. De esta manera, por cada periodo de la historia existe un modelo normativo de educación, el cual es el producto de la vida en común y las necesidades que esta posee (p.93). Es decir, la escuela es un espacio para la enseñanza de conocimientos necesarios para el desenvolvimiento de las personas dentro de la sociedad, pero también es un espacio para la socialización de valores.

En ese sentido, se puede entender a la escuela como aquel agente institucional donde “existen una serie de estructuras y prácticas que condicionan el proceso de construcción de las masculinidades; es decir, que las escuelas producen y reproducen determinados regímenes de género” (Aguayo y Sadler, 2011, p.132). Por ende, la escuela es el lugar en donde se difunden, aceptan o discuten las concepciones sobre lo femenino y lo masculino.

B. Género y masculinidades

El feminismo impulsó el uso de la categoría género en la década de los setenta, el cual pretende diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. De esta manera se buscaba evidenciar que las características definidas como femeninas eran adquiridas mediante un proceso individual y social y no por causa “natural” de su sexo (Lamas, 2000, p. 327). Es decir, el género se define como una categoría socialmente construida que varía según el tiempo y el espacio y que se relaciona a todos los aspectos de la vida, por lo cual determina las características y funciones diferenciadas entre hombres y mujeres.

De esta manera, para estudiar cómo los hombres construyen su identidad, es necesario entender lo masculino no solo como aquellos rasgos que caracterizan a un conjunto de personas que nacen con ciertos atributos anatómicos, sino también como una categoría que “condensa las cualidades humanas: actividad, razón, poder, fuerza y así sucesivamente” (Fuller, 2001, p. 23).

Ahora bien, según R. Connell (1995) se pueden identificar tres tipos de masculinidad. El primero es la masculinidad hegemónica, la cual se construye y se nutre a partir de la oposición e inferiorización de lo no masculino (Bonino, p. 10). De esta manera, se permite la reproducción de la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres dentro de una dinámica patriarcal (De Martino, 2013, p. 288). Por ende, este tipo de masculinidad, según Fuller (2001), se relaciona a la idea de *hacerse hombres*. Es decir, concebir que ser hombre es una meta que necesita ser alcanzada y merecida.

El segundo tipo es la masculinidad conservadora, el cual, si bien no responde al ideal de hombre de la masculinidad hegemónica, colabora con la imposición del mismo debido a que los hombres pertenecientes a este grupo se benefician de la dominación masculina, por lo que no se ven motivados a cambiar el sistema (De Martino, 2013, p. 288).

Por último, el tercer tipo es la masculinidad subordinada, el cual se funda en las relaciones de dominación y subordinación entre los propios hombres. Así, por lo general, esta clase de masculinidad se asocia a aquellos grupos que se vinculan con personas homosexuales (De Martino, 2013, p. 288).

Además, existen creencias de la masculinidad hegemónica que se pueden definir como afirmaciones arbitrarias, no racionales y falaces que se han reproducido por las transformaciones socio históricas de los valores que se perfilan como ideales sociales de la masculinidad.

De esta manera, según Luis Bonino (2002), la primera creencia matriz de la masculinidad es la autosuficiencia prestigiosa, la cual otorga a los hombres el valor de independencia y el sentimiento de poder y dominio tanto sobre la realidad como sobre sí mismo. De ahí que las cualidades socialmente aceptadas sean la individualidad, la autonomía, la autoafirmación, la autoconfianza y el egocentrismo (p. 17-18). No obstante, no solo basta adquirir estas cualidades, sino también demostrarlas.

Por otro lado, la segunda creencia matriz es la belicosidad heroica, por la cual el hombre es obligado a adquirir la cualidad de la valentía. Así, la vida del hombre toma sentido cuando este está en constante búsqueda de hazañas y retos. De ahí que se promueva la competitividad entre los hombres por medio de comportamientos agresivos que implican soportar el dolor y mantener una dureza emocional. Es más, también implica disponer de un cuerpo resistente no solo para hacer uso de la violencia, sino también para la defensa personal (Bonino, 2002, p. 19).

En tercer lugar, se encuentra la creencia vinculada al respeto al valor de la jerarquía, por medio del cual ser hombre implica adquirir un lugar predominante dentro de una estructura jerárquica encabezada por hombres admirables, y dentro de la cual se puede ascender por medio de la obediencia. Por ello, la disciplina, la lealtad, la sabiduría, el poder y la protección de los “débiles”, son valores masculinos esperados (Bonino, 2002, p. 22).

Finalmente, la cuarta creencia matriz es la superioridad sobre las mujeres y los hombres percibidos como menos masculinos. De esta manera, el ansia de los hombres de estar en el poder usualmente se desplaza y se satisface adquiriendo autoridad sobre los demás. Así, nace un proceso de diferenciación, por medio del cual el hombre se distancia de las mujeres para no presentar comportamientos socialmente definidos como femeninos (Bonino, 2002, p. 23).

De esta manera, según Connell (citado en Guevara, 2008, p. 78-79), el género se construye en base a cuatro tipos de relaciones: de poder, de producción, emocionales y simbólicas. Así, las relaciones de poder permiten explicar el orden social al dar cuenta de las dinámicas de control que los hombres ejecutan sobre las mujeres y sobre otros hombres.

Por otro lado, las relaciones de producción se basan en la división sexual del trabajo, por lo cual se determinan ciertas actividades diferenciadas para hombres y mujeres. Asimismo, otorga significados a dichas actividades y a los valores jerárquicos.

En cuanto a las relaciones emocionales, estas se vinculan al deseo, la vida emocional y el erotismo. Así, se excluye a las mujeres de la apropiación de su cuerpo y por ende al derecho al placer. Sin embargo, a los hombres se les permite el ejercicio de la actividad sexual, lo cual les aporta honor y prestigio.

Finalmente, las relaciones simbólicas se basan en la construcción de significados sobre lo masculino y femenino. De esta manera, las relaciones se configuran a través de sistemas de comunicación que implican el lenguaje corporal, los rituales, las actividades deportivas, el lenguaje hablado, entre muchas otras.

III. METODOLOGÍA:

El recojo de información se llevó a cabo durante las dos primeras semanas de marzo; es decir, al inicio del primer bimestre académico del año 2020. De esta manera, la investigación se realizó en una institución educativa particular parroquial ubicada en la ciudad de Chimbote. Asimismo, es preciso señalar que el estudio se basó en el recojo de las experiencias vividas durante el año 2019 en una sección del primer grado de educación secundaria, quienes durante el año 2020 cursaban el segundo grado. En tal sentido, el número de la muestra fue configurada según el número de adolescentes que poseían el consentimiento de sus padres y el asentimiento individual para ser parte de la investigación. Así, la muestra fue de 9 estudiantes, 6 de los cuales fueron hombres y 3, mujeres.

Por otro lado, la investigación tuvo una metodología cualitativa. De esta manera, se utilizaron dos técnicas: grupo focal y entrevistas. La primera contó con la participación de 4 hombres y la segunda se realizó con cada uno de los 9 participantes del estudio en distintas horas y días, tanto de manera grupal como individual. Por otro lado, los grupos focales tuvieron una duración de una hora y las entrevistas duraron en promedio 2 horas cada una.

De esta manera, las dimensiones establecidas para ambas técnicas estuvieron basadas, en primer lugar, en la concepción del aula como un espacio comunicacional donde se construyen y discuten los significados sobre la masculinidad. Por otro lado, para abordar la construcción de la masculinidad, el análisis se guio por lo expuesto por Luis Bonino sobre las cuatro creencias matrices de la masculinidad: la autosuficiencia prestigiosa, la belicosidad heroica, el respeto a la jerarquía y la superioridad masculina. Por otro lado, para identificar los tipos de masculinidad que confluyen en el aula, se utilizó la tipología de masculinidad expuesto por R. Connell: hegemónica, conservadora y subordinada.

Así, por un lado, la técnica del grupo focal tuvo como finalidad conocer los grupos de pares que existieron en el aula de clases durante el año 2019. En ese sentido, la pregunta que guio la dinámica fue ¿qué grupos de amigos existieron en el salón y quienes los conformaban? Asimismo, se solicitó caracterizarlos según tres dimensiones: corporalidad, comportamiento y rendimiento académico.

Por otro lado, en cuanto a las entrevistas, estas se guiaron por cinco dimensiones principales. La primera fue la corporalidad, en la cual se profundizó en la valoración del deporte y las habilidades físicas. La segunda fue el desempeño académico, por lo que se abordó la valoración del rendimiento académico, la participación en clase y la división de tareas en el aula. Por su parte, la tercera dimensión, la disciplina, se vinculó al cumplimiento de normas de convivencia. Asimismo, en la cuarta dimensión, sobre sexualidad, se indagó acerca de la valoración de las relaciones amorosas y el respeto por la diversidad sexual. Finalmente, la quinta dimensión fue la expresión de emociones, en la cual se abordó la valoración de la expresión de emociones y la sensibilidad de los estudiantes.

IV. ANÁLISIS

A. Caracterización de grupos de pares

El aula se configura como un espacio comunicacional, en el cual se construyen distintos vínculos y relaciones entre los estudiantes. De esta manera, se comparte información, se discute y se imponen significados sobre lo masculino y femenino. En ese sentido, la comunicación interpersonal prima en este espacio al existir una co-presencia de actores, un uso de distintos códigos para comunicarse y una participación activa para la construcción de sentidos comunes.

Así, en el aula existen grupos que presentan características y habilidades distintas, ideales diferentes y maneras de relacionarse opuestas. De esta manera, se pueden observar cinco grupos de pares en el aula de clases del primer año de secundaria:

Grupo I

a) Integrantes: Mateo, Anthony, Luis, Cristhian.

b) Características:

- Corporalidad: sobresalientes en los deportes, visten a la moda y tienen buen físico.
- Comportamiento: crueles con compañeros, fastidiosos y maleducados.
- Rendimiento académico: deficiente rendimiento académico.

Grupo II

a) Integrantes: Marlon, Piero, Rodrigo.

b) Características:

- Corporalidad: buenos deportivamente, visten a la moda y poseen contextura normal.
- Comportamiento: medianamente agradables con compañeros y regularmente maleducados.
- Rendimiento académico: regulares académicamente

Grupo III

a) Integrantes: José, Lucas, Gabriel

b) Características:

- Corporalidad: Malos deportivamente y se visten de manera formal.

- Comportamiento: atentos con compañeros, educados y respetuosos.
- Rendimiento académico: sobresalientes académicamente.

Grupo IV

- Integrantes: Brando, Francisco, Kevin
- Características:
 - Corporalidad: medianamente buenos en los deportes y contextura normal.
 - Comportamiento: atentos con compañeros y buen comportamiento.
 - Rendimiento académico: buen rendimiento académico.

Grupo V

- Integrantes: Marcelo, Tomás, Fernando, Camilo, Renato
- Características:
 - Corporalidad: regular en los deportes y contextura normal.
 - Comportamiento: amigables con compañeros y comportamiento medianamente regular.
 - Rendimiento académico: regular rendimiento académico.

B. Dimensiones en torno a la masculinidad

1. Corporalidad

En relación a la dimensión corporal, la actividad física es importante entre los adolescentes. Así, poseer una figura atlética, si bien no es deseado por todos, implica ser respetado entre el grupo de pares. De esta manera, quien no presenta dicha figura corporal puede sufrir insultos y ser sujeto de burlas, sobre todo, por parte de los integrantes del grupo I.

S: ¿para ustedes es importante hacer ejercicio?

Fernando: no, en el salón solo les gustaba hacer ejercicio a Mateo y a Anthony.

S: ¿no les importa ser fuertes?

Tomás: ahorita no

Fernando: no, porque soy rápido

S: ¿cuál es su estatura ideal?

Fernando: una estatura normal.

Tomás: sí, no me importa ser alto, tal vez un poquito nomás.

Asimismo, la estatura juega un papel importante en la construcción de un estatus de respeto, puesto que, si el estudiante presenta una talla menor que sus demás compañeros, también puede ser sujeto de burlas. Ello sumado a la posibilidad de poseer una contextura gruesa, convierte a los estudiantes en el centro de miradas y agresiones. No obstante, si bien este ideal de físico es compartido por la gran parte de estudiantes, existen algunas opiniones contrarias que no prestan atención a este aspecto.

S: ¿si eres buen atleta puedes ser popular?

Anthony: si tienes buen físico, estás flaco o eres guapo si puedes ser popular.

S: ¿ser guapo es importante?

Anthony: sí

S: ¿Y si no eres flaco?

Anthony: te molestan.

S: ¿o sea debes ser flaco?

Anthony: debes ser flaco, de estatura promedio o alta, debes tener músculos, aunque si no tienes también, pero no debes ser gordo.

S: ¿cómo debería ser un hombre físicamente?

Renato: un hombre debe ser alto, de volumen grande porque a mí me interesa todo lo físico, estar musculoso. Eso caracteriza a un hombre para que se vea más hombre

Tomás: yo creo que no importa mucho eso, si eres alto, mediano, gordo o flaco.

De esta manera, poseer una figura atlética, una estatura alta y demostrar tener fuerza física constituyen características importantes para poder encajar en el ideal de hombre heroico que posee un cuerpo resistente y los recursos necesarios para poder defenderse o hacer uso de la violencia como forma de control sobre los demás.

Por otro lado, la práctica de algún deporte, sobre todo fútbol, es fundamental para alcanzar un buen estatus entre los adolescentes. En ese sentido, los chicos que son buenos deportivamente, son populares entre sus compañeros, mientras que aquellos que optan por no hacer deporte son víctimas de burlas.

Así, los estudiantes del grupo I se perfilan como los mejores deportistas del salón. Por ende, son quienes se sienten en la autoridad de poder descalificar a sus demás compañeros que no poseen las mismas habilidades deportivas. En ese sentido, Gabriel, integrante del grupo III, es el estudiante que recibe más críticas, puesto que no le interesan los deportes, por lo que prefiere realizar otras actividades en las horas del curso Educación Física como, por ejemplo, conversar con sus compañeras.

Por ende, Gabriel es el centro de insultos y comentarios hirientes. No solo por su desinterés por practicar algún deporte, sino también por su comportamiento, el cual no se ajustaba a los patrones masculinos esperados por sus compañeros. Así, por ejemplo, Gabriel prefería estar acompañado de mujeres, poseía un tono de voz agudo, era de estatura baja y contextura robusta.

S: ¿hay chicos que no jugaban nada (en la hora de educación física)?

Tomás: sí, se sentaban en las bancas y empezaban a hablar

S: ¿Mateo los molestaba?

Fernando: sí, era demasiado cargoso

S: ¿Quiénes estaban sentados?

Tomás: Gabriel y otro chico

Fernando: Gabriel hablaba con sus amigas

S: ¿y Gabriel?

Anthony: él era popular, pero se llevaba más con las chicas de todos los grados. A veces iba a fiestas, pero era bajito y gordito, así que creo que era gay. Por eso creo que se llevaba bien con las chicas.

S: ¿piensas que era gay?

Anthony: sí, porque hacía gemidos en clase o empezaba a hablar con voz afeminada.

S: ¿era de tu grupo de amigos?

Anthony: no, porque se juntaba con las chicas.

2. Desempeño académico

La influencia del desempeño académico en la construcción de la identidad masculina varía de acuerdo a los grupos de pares. De esta manera, para el grupo I, obtener calificaciones bajas o desaprobatorias es un aspecto positivo, puesto que, según su percepción, los convierte en estudiantes populares. De esta manera, refuerzan su imagen de adolescentes rebeldes y autosuficientes que adquieren autoridad sobre aquellos compañeros con buenas calificaciones, a quienes observan como inferiores.

S: ¿cómo son tus mejores amigos académicamente?

Anthony: de regular a bajo. No prestan atención, juegan.

S: entonces para ser popular ¿debes o no debes ser buen alumno?

Anthony: No tendrías que sacar buenas notas, ser el favorito de los profesores, o ser el que anote a los que se portan mal en la pizarra cuando el profesor no está, O sea no tendrías que ser chancón

De manera contraria, para el grupo III las notas son importantes para poder destacar entre sus compañeros. Asimismo, los integrantes de dicho grupo poseen apertura para poder ayudar a aquellos compañeros que presentan algunas dificultades académicas durante las clases. De esta manera, son admirados por los integrantes de los grupos IV y V, quienes los describen como “privilegiados” por gozar de buenas calificaciones y reconocimiento por parte de los docentes. Así, se admiran valores como la sabiduría y la disciplina académica.

S: ¿cómo te puedes hacer popular?

Camilo: normalmente tener buenas amistades, también resaltar académicamente o brindar apoyo a amigos

Fernando: a veces sacar malas notas te da malas amistades, pero hay compañeros que ayudan a los demás y son los más destacados, los más privilegiados.

S: ¿y qué es importante para ellos (grupo III)?

Fernando: para ellos es importante tener carisma, explayarse mejor y ser inteligentes.

Ahora bien, es importante resaltar, en el ámbito académico, la división de tareas entre las y los estudiantes como parte de su desempeño en el aula. Así, existe una marcada relación productiva entre hombres y mujeres, puesto que son las mujeres quienes usualmente se encargan de

realizar la decoración o la escritura a mano de los trabajos grupales. Mientras que, por otro lado, los hombres solo se dedican a investigar y aportar con conocimientos.

Esta división de tareas es una práctica ya establecida culturalmente, por lo que son las mismas mujeres quienes se asignan dichas tareas al concebir a los hombres como estudiantes con menos destreza para el trabajo manual y decorativo. En ese sentido, se reproducen roles de género que vinculan lo masculino con la inteligencia y la brusquedad, y lo femenino con el trabajo delicado y meticuloso. Por ende, se establece una jerarquía que ubica a los hombres en una posición superior a las mujeres.

Fernando: en religión teníamos que hacer trabajo en grupo y los hombres teníamos que buscar la información y las mujeres escribían o decoraban.

Tomás: en mi grupo también fue igual. Las chicas nos dijeron, ya nosotros nos encargamos del título y eso.

S: pero ¿ustedes harían el título?

Tomás: podríamos hacerlo, pero ellas lo hacen más rápido que nosotros.

3. Disciplina

La disciplina es una dimensión central al momento de construir la identidad masculina por parte de los estudiantes. De esta manera, existe una clara diferencia entre los grupos de pares debido a la conducta que presentan. Así, los integrantes del grupo I se perfilan como aquellos que poseen un comportamiento que viola las reglas de convivencia en el aula; mientras que los estudiantes del grupo III son aquellos que presentan un comportamiento acorde a lo normado por la institución educativa.

En ese sentido, el grupo II aspira a tener el mismo comportamiento violento de aquellos del grupo I, mientras que los grupos IV y V se sienten más cómodos con un comportamiento acorde a las reglas institucionales. Sin embargo, estos dos últimos grupos no siempre presentan un buen comportamiento.

Fernando: los medios malos (grupo II) son influenciados por los malos (grupo I).

S: los malos ¿a quiénes molestan?

Fernando: a los normales (grupo V)

Tomás: ellos saben quiénes tienen más confianza en ellos mismos y no los molestan mucho.

Por otro lado, también se tejen relaciones de poder que posicionan a los estudiantes agresivos como superiores a aquellos hombres percibidos como menos masculinos. Así, aquellas personas que presentan una conducta pacífica usualmente son las más hostigadas. No obstante, la seguridad en sí mismos es importante entre los estudiantes, puesto que les permiten hacer frente a aquellos estudiantes que atentan contra su integridad física y mental. Tal es el caso de Gabriel, quien, si bien era violentado, respondía a los comentarios negativos de manera desafiante, intentando así, no ser dominado por los integrantes del grupo I.

S: ¿y si no tienes confianza?

Camilo: si esa persona es muy tímida o no tiene confianza en demostrar esos rasgos, sí puede que lo fastidien, pero no fue el caso de Gabriel. A él no lo fastidiaban porque tenía más seguridad.

Fernando: él era más seguro porque cuando Mateo intentaba enfrentarlo, Gabriel le decía “analízate tu”. Una vez Mateo le gritó “niña”.

Asimismo, en cuanto al grupo I, Mateo se perfila como el líder de dicho grupo debido a su conducta, ya que es el estudiante que presenta mayores problemas con sus compañeros. Así, construye una relación de poder basada en prácticas violentas. ya que siempre se encuentra hostigando a los demás, por lo que atenta contra la convivencia pacífica en el aula. De esta manera, presenta recursos para causar temor entre sus compañeros. Así, utiliza la posición del cuerpo para acercarse a los demás de manera desafiante, presenta un tono de voz amenazante y hace uso de palabras y frases intimidantes.

Fernando: a veces decía Mateo decía: “me prestas tu regla o ya vas a ver, porque te voy a pegar. En la salida te espero”.

Camilo: o a veces hacías un comentario sobre él, así sea el más diminuto y venía y te miraba con una cara muy furiosa y te decía “ni te atrevas porque ya sabes”.

En ese sentido, Mateo se posiciona como el estudiante más temido y respetado entre sus compañeros. Ello debido a que ha presentado una conducta agresiva con frecuencia, no solo con sus pares, sino también, con sus docentes. En efecto, Mateo construye una imagen de estudiante rebelde que presenta prácticas ilegales y riesgosas. Así, por ejemplo, presume por medio de las redes sociales los momentos en los cuales fuma o consume de alcohol. Dichas prácticas son admiradas por los demás estudiantes, puesto que son actividades vinculadas a la vida adulta. Así, se reproduce las concepciones que vinculan lo masculino con un comportamiento riesgoso y agresivo.

S: ¿y Mateo se ha peleado con alguien?

Camilo: lo raro sería que no se haya peleado en menos de un mes.

Fernando: Sí, lo han mandado a la dirección muchas veces. Un día Mateo agarró a golpes a Anthony afuera del colegio por decirle algo, pero no le dejó moretones

Mariana: Matías ha llegado hasta lo máxima que es fumar e inclusive mandó un video en un grupo.

Lucía: Sí, es como un yo he hecho esto y tu no lo has hecho.

Mariana: Entonces hazlo para entrar a mi grupo.

4. Sexualidad

En cuanto a la vivencia de la sexualidad por parte de los estudiantes, existen comentarios divididos sobre la importancia de contar con una pareja sentimental. Así, para los integrantes del grupo V, este aspecto no es relevante en su vida diaria. Sin embargo, para los adolescentes

del grupo I, sí lo es. Por ello, le toman mayor atención al ámbito sentimental, por lo que siempre están en busca de una pareja.

Inclusive, algunos estudiantes afirman que ciertos integrantes del grupo I, como Mateo, han tenido distintas parejas al mismo tiempo. Ello reafirma la vinculación de lo masculino con la vigorosidad y la potencia sexual. De esta manera, se reafirma la idea de que mientras más parejas se tenga, mayor estatus se ganará entre los compañeros.

S: ¿en qué están enfocados tus amigos?

Anthony: en las chicas, en las fiestas, esas cosas.

S: ¿y en el colegio como son?

Anthony: ahí molestando a las chicas. Están con las chicas, las gilean, les dicen para estar.

S: ¿es importante tener enamoradas?

Anthony: Luis ha tenido varias, Mateo también.

S: ¿Matías ha tenido alguna enamorada?

Camilo: no necesariamente una, a veces dos o más a la vez.

S: entonces ¿es importante tener enamorada?

Camilo: en el lado de los malos sí es necesario.

S: para ustedes ¿es importante tener enamorada?

Fernando: no me importa.

Tomás: a mí tampoco.

Ahora bien, en cuanto a temas vinculados a la orientación sexual de los estudiantes, existen prejuicios sobre las personas homosexuales y bisexuales. En efecto, Gabriel, quien se identifica como bisexual, usualmente es agredido por su comportamiento observado como femenino.

No obstante, no todos los grupos excluyen a Gabriel por su orientación sexual. Por ejemplo, algunos de los integrantes del grupo V afirman ser sus amigos, por lo que se posicionan como estudiantes que no discriminan a nadie por su orientación sexual. Sin embargo, aún existe un desconocimiento sobre dicho tema, puesto que se vincula lo no heterosexual con lo anormal.

S: ¿eran amigos de Gabriel?

Camilo: yo he tratado de ser amigo de Gabriel, que era bisexual. Le pregunté y me dijo que era bisexual y me dijo “¿por qué? ¿tienes algún problema?” Yo le dije, “no comparto tu sentimiento, pero puedo comprenderlo. Yo no tengo necesidad de discriminar a nadie y podemos ser amigos”.

Fernando: yo he sido bastante amigo de Gabriel y siempre era normal, no expresaba que era bisexual o gay. Era un niño corriente.

Por otro lado, los estudiantes del grupo I sí excluyen a Gabriel y no permiten que sea parte de su círculo cercano. Por ende, se puede observar que existe un rechazo a lo no heterosexual y a los comportamientos percibidos como femeninos en los estudiantes hombres. De esta manera,

la homofobia se encuentra presente en las relaciones que se tejen dentro del aula, fortaleciendo así, los estereotipos de género que impiden el respeto por los grupos minoritarios.

Rosa: había otra cosa entre los niños. que te decían bisexual u homosexual. Por ejemplo, entre ellos yo he escuchado que molestan a los que les gustaba decorar, porque se juntaban mucho con las niñas, por su manera de hablar, de ser. Hay chicos más delicados que los demás y decían que eran gay.

Mariana: sí, una vez escuche que Luis le dijo que era homosexual porque se juntaba con las chicas.

Lucía: Matías sí lo molestaba.

S: ¿y él decía algo?

Rosa: a él le daba lo mismo. porque él decía quién era y no tenía que estar respondiéndoles.

Asimismo, existen comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes que incomodan y vulneran la tranquilidad de las mujeres del salón. Así, se han presentado casos en los que se piden videos sexuales a las adolescentes. De esta manera, se refuerza la humillación de las mujeres por parte de los hombres.

Lucía: yo en el campeonato vi que Ronaldo estaba abrazando a Tania y él estaba tocándola. Él estaba ahí con Matías y vi que Ronaldo puso su mano en la parte de atrás de ella y luego lo saco.

S: ¿y las chicas los acusan?

Rosa: no, les parece normal porque Ronaldo es popular.

Mariana: Karina me dijo que le mandaba videos a Marcelo.

Rosa: lo que sí ha llegado es a pedir packs. A mí me pidió.

Mariana: a mí Mateo me llegó a pedir una noche también.

Por otro lado, también existe la práctica de nombrar a las mujeres “fáciles” si viven su vida sexual libremente o si no encajan en el ideal de mujer sumisa. En ese sentido, estas actitudes y prácticas refuerzan las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y la concepción de la mujer como objeto sexual.

Rosa: (Mateo) hablaba un poco mal de las niñas.

S: ¿qué decía?

Rosa: que eran fáciles.

Mariana: él les decía a sus amigos lo que pensaba de las chicas, pero cuando estaba con las chicas era normal.

5. Expresión de emociones

En cuanto a la expresión de emociones, se evidencia que los estudiantes tienden a minimizar sus emociones para no ser vistos como débiles frente a sus compañeros. Así, si un adolescente es sensible o expresa sus emociones es probable que sea hostigado por los estudiantes de los

grupos I y II. Mientras que, por el contrario, los integrantes del grupo V afirman ser comprensivos y tener confianza para poder expresar sus sentimientos entre ellos.

S: ¿sueles expresar tus emociones?

Anthony: sí, soy sensible.

S: ¿te gustaría ser más o menos sensible?

Anthony: no, menos sensible.

S: ¿a quiénes consideras más sensibles? ¿a los hombres o a las mujeres?

Anthony: las mujeres.

S: ¿por qué?

Anthony: porque se quejan, en cambio los hombres no.

S: entonces ¿un chico puede ser sensible?

Anthony: no, no debe ser sensible o expresar sus sentimientos, porque si no lo molestan.

S: ¿alguna vez han llorado viendo una película?

Camilo: sí.

S: ¿si lo hubiesen visto con sus amigos hubieses llorado igual?

Camilo: Yo creo que sí, porque nuestro grupo se basa en tener confianza, no discriminar, comprendernos nosotros. Las personas que no funcionaron en el grupo fue porque eran tóxicas, por así decirlo. No pudieron pertenecer porque no lograban comprender los sentimientos de nuestros compañeros.

De esta manera, si bien existen estudiantes que afirman ser más abiertos a la expresión de sentimientos, aún persiste el ideal de hombre fuerte y duro emocionalmente. Ello debido a que los adolescentes construyen su imagen en oposición a lo considerado femenino, excluyendo de su personalidad características como ser sensible o emotivo frente a sus compañeros de clase.

C. Modelos de masculinidad existentes en el aula

Ahora bien, gracias al análisis de las dimensiones que influyen en la construcción de la masculinidad de los adolescentes se pueden identificar aquellos modelos de masculinidad existentes en el aula de clases. Así, en primer lugar, se observa que, sobre todo, los integrantes del grupo I poseen características relacionadas al modelo de masculinidad hegemónica. Es decir, poseen comportamientos y concepciones sobre la masculinidad basados en la oposición a lo femenino.

En efecto, consideran que ser un hombre es un logro que debe ser alcanzado mediante el dominio sobre las mujeres y los adolescentes considerados débiles o inferiores. Por ende, poseen comportamientos violentos o agresivos para mostrar su valía y autoconfianza. En ese sentido, valoran las actividades deportivas que les permitan desarrollar y mostrar su fuerza física. De esta manera, el cuerpo emerge como un elemento central en la generación de relaciones de poder.

Por otro lado, en cuanto a la vivencia de su sexualidad, consideran que el número de parejas es importante para poseer un elevado estatus dentro del grupo de pares. Asimismo, no toleran en los hombres otros tipos de expresiones de género que no se ajusten a aquellos considerados masculinos. Por ello, el grupo excluye a los estudiantes que poseen expresiones femeninas o que poseen orientaciones sexuales no heterosexuales.

Ahora bien, en segundo lugar, en el aula también puede observarse el modelo de masculinidad conservadora, sobre todo, por parte de los integrantes del grupo V. En efecto, según las dimensiones estudiadas, si bien este grupo no presenta los ideales o expresiones consideradas hegemónicas, tampoco posee la motivación para cambiar el sistema hegemónico imperante. Es decir, poseen comportamientos que se adaptan o refuerzan el modelo hegemónico.

En ese sentido, se puede observar, que, en cuanto a las relaciones de producción que establecen con las mujeres del aula, la distribución de tareas refuerza la humillación de las mujeres y la vinculación de la delicadeza con lo femenino. Asimismo, en relación a la expresión de emociones, si bien concuerdan con la idea de que los hombres sí pueden expresar sentimientos, en la práctica no se percibe tal concepción debido a la presión grupal existente. Por otro lado, en cuanto a la aceptación de la diversidad sexual, si bien afirman respetar las orientaciones sexuales de las personas, aún persiste la vinculación de lo no heterosexual con lo anormal. En efecto, si bien poseen concepciones distintas al grupo I, aún poseen prácticas e ideales que refuerzan el modelo hegemónico.

Finalmente, en tercer lugar, se puede evidenciar el modelo de masculinidad subordinada, sobre todo, personificado en Gabriel, integrante del grupo III. Así, al poseer una expresión de género femenina y al ser bisexual, es el centro de acoso y burlas, sobre todo por aquellos que intentan calzar en el ideal hegemónico de masculinidad. Por ende, Gabriel al no encajar en el modelo imperante, es subordinado y dominado por sus compañeros.

V. CONCLUSIONES

La construcción de la masculinidad por parte de los adolescentes del primer grado de educación secundaria se formula como un proceso de continuo intercambio de información y sentidos sobre lo que significa ser hombre según los patrones e ideales socialmente implantados. De esta manera, el aula de clases constituye un espacio fundamental para la discusión y construcción de las identidades masculinas, puesto que en él se definen y discuten aquellas características asociadas a lo masculino.

En ese sentido, en el aula se establecen cinco grupos de pares con características, comportamientos e ideales diferentes. De esta manera, son cinco las principales dimensiones que influyen en la construcción de la masculinidad entre dichos grupos. Así, la primera es la corporalidad, en relación a la cual el grupo I posiciona un ideal masculino vinculado a la fuerza física, una figura atlética, una estatura alta y una habilidad en los deportes. Por ende, aquellas personas que no presentan dichas características son minimizadas y pueden llegar a ser hostigadas.

La segunda dimensión es el desempeño académico, el cual, para los integrantes del grupo I, no es un aspecto relevante, puesto que vinculan el bajo rendimiento académico con la imagen valorada de un estudiante rebelde. Por el contrario, para el grupo III, poseer buenas calificaciones es importante, puesto que gracias a ello pueden destacar entre sus compañeros y encajar en la imagen de estudiante aplicado.

Asimismo, en el aula, se establecen relaciones de producción entre hombres y mujeres, puesto que hay una división de tareas que vincula lo femenino con lo delicado y meticuloso, y lo masculino con la rudeza y la inteligencia. En ese sentido, se refuerzan las relaciones de poder y los roles de género.

Ahora bien, en cuanto a la dimensión de la disciplina, el mal comportamiento y la violación de las normas de convivencia son características propias del grupo I. Por ende, se tejen relaciones de poder, por medio de las cuales, los integrantes de dicho grupo, se posicionan como estudiantes agresivos que controlan a aquellos considerados menos masculinos. De esta manera, los estudiantes del grupo III, sobre todo Gabriel, son aquellos que sufren mayor cantidad de agravios al ser adolescentes que cumplen las reglas de convivencia.

En relación a la cuarta dimensión, la sexualidad, el grupo I vincula la idea de poseer varias parejas con el prestigio y el honor. Sin embargo, no todos los estudiantes aspiran cumplir esta práctica. Asimismo, en cuanto al respeto de la diversidad sexual, se evidencia que existe un rechazo generalizado a lo no heterosexual, sobre todo por parte del grupo I. No obstante, existen estudiantes, como aquellos del grupo V, que afirman respetar las distintas orientaciones sexuales. Sin embargo, aún se vincula lo no heterosexual con lo anormal.

Finalmente, en cuanto a la quinta dimensión, existe un rechazo generalizado a la expresión de sentimientos y emociones en público, puesto que se asocia con la delicadeza y sensibilidad, las cuales son características definidas como femeninas. En ese sentido, aquellos estudiantes que expresan sus emociones son objeto de burlas, sobre todo por parte del grupo I. Sin embargo, existen estudiantes, como los que conforman el grupo V, quienes afirman ser respetuosos con sus compañeros y aceptar dichas expresiones.

En suma, se evidencia que en el aula de clases confluyen tres tipos de masculinidad. Así, en primer lugar, existe un ideal de masculinidad hegemónico implantado, sobre todo, por el grupo I, ya que se construye lo masculino a partir de la diferenciación y oposición a lo femenino. Asimismo, se observa la existencia de una masculinidad conservadora, representada sobre todo por parte del grupo V, ya que, si bien no se responde del todo a una masculinidad hegemónica, se colabora con su imposición por el beneficio que les implica. Finalmente, también existen expresiones de una masculinidad subordinada, puesto que algunos estudiantes son dominados por sus compañeros al no encajar en los ideales hegemónicos.

VI. RECOMENDACIONES

Es imprescindible observar a las escuelas como espacios de comunicación donde se construyen significados sobre lo masculino y femenino y donde se refuerzan los roles de género impuestos

por la sociedad. Solo de esta manera se podrán tomar acciones conscientes y efectivas para la erradicación de prácticas y actitudes que atenten contra la convivencia segura en las escuelas.

Así, es necesario repensar las normas de convivencia, las prácticas diarias de los docentes, la importancia del seguimiento de casos de hostigamiento, la capacitación en temas de género a la comunidad educativa, entre otras acciones que fomenten una convivencia armónica en el espacio escolar. De esta manera, se podrán formar individuos que acepten y expresen libremente quienes son sin miedo a ser violentados o rechazados por ello.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En Aguayo, F. & Sadler, M. (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género*. Santiago de Chile: Universidad de Chile

Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, (6), 7-35. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/735>

Cáceres, M. (2003). *Introducción a la comunicación interpersonal*. España: Síntesis.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Australia: Allen & Unwin.

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024680004>

De Martino, M. (2013). Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21 (1), 283-300. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24328046>

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. España: Sígueme.

Fuller, N. (2001). *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú Fondo Editorial.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12ª ed.). España: Gedisa.

Guevara, E. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23 (66), 71-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024680004>

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. (2019). Perú: indicadores de violencia familiar y sexual, 2012-2019. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1686/

Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En Lamas, M. (Ed.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). Ciudad de México.: Universidad Nacional Autónoma de México.