

PAIN 2014

Programa de apoyo a la iniciación en la investigación

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN (*):

Masculinidades en el aula. Análisis de las interacciones de los alumnos en un aula mixta a la luz de representaciones de masculinidad.

AUTORES:

Díaz Reinaltt, Alonso Arturo
Núñez del Prado Távara, Aarón

FACULTAD - ESPECIALIDAD:

Ciencias Sociales – Antropología

DOCENTE ORIENTADORA:

Callirgos Patroni, Juan Carlos

AÑO (**):

2015

(*) El título original del proyecto fue: Formar hombres para los demás: La masculinidad hegemónica enseñada en un colegio jesuita de clase media-alta y su influencia en las relaciones entre alumnos que cursan quinto de secundaria en la promoción de hombres del 2014.

(**) Año de finalización de la investigación

Masculinidades en el aula. Análisis de las interacciones de los alumnos en un aula mixta a la luz de representaciones de masculinidad.

Alonso Díaz y Aarón Núñez del Prado

A los muchachos de quinto, a quienes podemos considerar amigos

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue formulado en un comienzo con el objetivo inicial de estudiar los modelos de masculinidad existentes en un colegio de hombres en dos esferas, a nivel institucional y a nivel del grupo de pares. Sin embargo, por dificultades que serán explicadas más adelante, el trabajo debió adecuarse a la información que pudo ser obtenida para centrarse en las relaciones dentro del aula de clases de un colegio mixto a través de las herramientas del marco teórico elaborado.

Cuando el proyecto fue aprobado ya se contaba con el permiso de un primer colegio para realizar el estudio en él, la versión inicial fue diseñada con las características de esta escuela en mente: católico y de hombres solamente; sin embargo, cuando se iba a comenzar a realizar el estudio este colegio dio marcha atrás. Posteriormente sucedió lo mismo con otra escuela de características parecidas con la que se conversó luego de la decisión del otro colegio. Debido a que los colegios con las mismas características son pocos y no aceptaban la propuesta principalmente por cuidado de su imagen y encontrándonos en la situación de ser antropólogos sin un lugar al que considerar un campo donde poder realizar el estudio decidimos cambiar el diseño para adaptarlo a escuelas mixtas. El “campo” en la antropología, así como la idea de “trabajo de campo”, aunque hoy cada vez más amplia, tradicionalmente se ha encontrado habitada por dos sujetos. Por un lado, el antropólogo, que se presta de la “magia del etnógrafo” para eliminar sus diferencias respecto a los sujetos estudiados y, vaciando completamente su cognición de estructuras previas, es capaz de ver, sentir y pensar del mismo modo en que lo hacen aquellos que vienen a ser su sujeto de estudio (Stocking 1993; Gupta y Ferguson 1997). Por otro lado, los informantes, en cuya interacción hacen emerger la información sobre la forma en que sus prácticas representan, significan, y “funcionan”.

Finalmente un colegio nos abrió las puertas, era mixto y de educación religiosa aunque con un enfoque más alternativo que lo que originalmente consideramos y a cuyo director agradecemos por confiar en nosotros. Sin embargo, el tiempo había transcurrido y el año escolar 2015 ya había acabado, por lo que debimos esperar hasta el siguiente año para comenzar el estudio en campo. La corta duración del trabajo de campo ha sido la razón que hemos tenido para cambiar el objetivo inicial del curso, identificar modelos requeriría muchísima más información y mayor tiempo para observar pues son aspectos que no emergen en las simples entrevistas, incluso para observar las relaciones en el aula reconocemos que el tiempo que tuvimos resultó ser muy poco, además, debimos considerar elementos nuevos al trabajar ahora en un colegio mixto (por ejemplo y, sobre todo, las representaciones de masculinidad de las alumnas, a partir de las cuales se relacionaban con o interpretaban las relaciones entre sus compañeros).

El aula en que trabajamos está compuesta por 11 hombres y 14 mujeres que conformaban la promoción de quinto de secundaria. La observación en las aulas consistió en 80 horas, Núñez del Prado realizó entre 10 y 15 horas semanales los miércoles, jueves y viernes sumando un total de 50 horas en el aula y Díaz los lunes y miércoles sumando 6 horas a la semana, con un total de 30. La observación en el aula fue complementada con entrevistas semi estructuradas a los alumnos y conversaciones libres.

PLANTEAMIENTO ORIGINAL DEL PROYECTO

La escuela es un espacio central en la formación de sujetos portadores de género al transmitir roles y disposiciones a sus alumnos a través del discurso oficial de la institución y sus actores oficiales (profesores, sacerdotes), así como a través del grupo de pares formado por los alumnos mismos. Así, este espacio merece atención ya que dicho aprendizaje influye en las relaciones con otros hombres y con las mujeres, por ello, tiene gran importancia en la conservación o transformación de las estructuras sociales.

La presente investigación, basándose en la postura teórica de R.W. Connell acerca de las masculinidades múltiples y la masculinidad hegemónica, busca conocer la manera en que los alumnos de una promoción de hombres en un colegio de Lima que mantiene el sistema de educación exclusivamente masculina son socializados en la masculinidad y cómo esta socialización se refleja en las relaciones que entablan los alumnos.

JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO

En una reseña de estudios mundiales revisada por Marileidys Salas y Valia Pujol (2011) acerca de violencia masculina contra las mujeres, se encontró que entre 10 y 50% de las mujeres a nivel mundial declararon haber sido víctimas en algún momento de un acto de violencia por sus parejas, es más, en América Latina el 90% de denuncias de violencia intrafamiliar son de mujeres hacia hombres (Salas y Pujol 2011); especialistas y organizaciones como DOMOS sostienen que el problema que subyace a la violencia intrafamiliar es el machismo y una configuración de masculinidad hegemónica opresiva que excluye la igualdad en la pareja y la familia (2011). En Perú, el 51% de mujeres en edad fértil en Lima y el 69% de Cuzco señalan haber sido violentadas alguna vez física o sexualmente por sus parejas durante su vida juntos (Ramos y Garda s/a: 117). Este hecho preocupante atraviesa según Ramos y Garda los estratos socioeconómicos y niveles educativos. Finalmente, la OMS publicó un estudio mundial en 2005 en donde Cuzco y Lima ocupan el primer y segundo lugar en violencia física contra la mujer.

La presente investigación, al centrarse en la escuela, se justifica, en primer lugar en la importancia de esta para la sociedad pues –aunque no el único- es un espacio central para el aprendizaje de las pautas básicas que influirán en los alumnos, trascendiendo las fronteras físicas de la institución y las cronológicas de los años de educación primaria y secundaria, generando disposiciones tanto frente a otros hombres como hacia las mujeres ; por lo mismo, al ser uno de los mecanismos principales para la reproducción o cambio de las dinámicas de género dominantes en el país, su estudio ha sido y será siempre necesario para aquellos interesados en la comprensión de la sociedad peruana.

Por otro lado, observar las relaciones asociadas a las concepciones de la masculinidad es de suma importancia ya que se cruza con otras preocupaciones que actualmente ocupan a muchos investigadores, tales como el bullying y otros fenómenos de discriminación que pueden surgir en las aulas y espacios educativos.

Así, estudios como este pueden repercutir positivamente en la formulación del currículo escolar y en la planeación de dinámicas o acciones y llevadas a cabo por los profesores con el fin de corregir comportamientos o hacer énfasis en ciertas áreas delicadas para mejorar el ambiente escolar en base a un conocimiento recogido en el espacio donde se dan las relaciones, lo cual es indudablemente valioso.

Hay que recordar que desde finales del siglo XIX se inicia un proceso de cambio con la formulación de propuestas que exigen una educación escolar de calidad equivalente a la de los hombres (Subirats 1994), así, surge una diferencia entre los países del norte de Europa, vinculados al protestantismo, que implantaron la educación mixta en el mismo siglo XIX y aquellos vinculados al catolicismo donde recién empieza su implantación a inicios del XX, en que aun la presencia de alumnas era aún reducida, a veces limitada a propuestas vanguardistas de educación; de forma que el proceso de conversión continúa hasta el día de hoy ya que, incluso en muchos de los lugares donde se ha implementado, continúa el modelo pedagógico androcéntrico, partiendo de las pautas asignadas a los hombres dejando a las mujeres adaptarse. En países como Chile o Perú el proceso de reformas se vive desde la década de los 90 buscando incorporar la perspectiva de género impulsado por investigaciones crítica y las exigencias internacionales (Abett 2010: 2).

Finalmente, la escuela en donde se hará la investigación, es un caso sumamente valioso como aporte al estudio del género en los colegios debido a sus características. Es uno de los pocos colegios que no se ha transformado a la coeducación, proceso por el que muchos colegios que fueron antiguamente para hombres o mujeres por separado ya han pasado, por lo que representa un caso de interés para la investigación en temas de género en la escuela.

OBJETIVOS

Objetivo general: Definir los modelos de masculinidad que son promovidos para el grupo de alumnos tanto de forma oficial como no-oficial y su influencia en las relaciones entre alumnos.

1. Identificar las características de los modelos de masculinidad promovidos por la institución.

1.1 Identificar los discursos de masculinidad promovidos oficialmente en el colegio a través del currículo, ideal del alumno o plan de estudios.

1.2 Identificar los discursos de masculinidad que son promovidos oficialmente por el colegio, y que se transmiten a través de actores oficiales (profesores, psicólogos, sacerdotes) que coincidan con el currículo o plan de estudios.

1.3 Identificar los discursos de masculinidad que no son promovidos oficialmente por el colegio, pero que se transmiten a través de algunos actores oficiales (profesores en contacto directo con los alumnos).

1.4 Identificar relaciones típicas entre los alumnos entre sí que puedan guardar relación con el aprendizaje de masculinidades promovidas por la institución.

2. Elaborar un modelo que presente las características del tipo (o tipos) de masculinidad favorecido entre los alumnos, el grupo de pares.

2.1 Identificar las prácticas y discursos de masculinidad reproducidos en el grupo de pares que coincidan con el modelo promovido por la institución.

2.2 Identificar y definir las características de las prácticas y discursos de masculinidad reproducidos en el grupo de pares que difieran del modelo promovido por la institución.

2.4 Identificar relaciones típicas entre los alumnos entre sí que puedan guardar relación con el aprendizaje de masculinidades promovidas desde el grupo de pares.

3. Analizar la asociación entre los modelos promovidos oficial y no-oficialmente en el colegio con las relaciones que se dan entre los alumnos.

3.1 Identificar a los alumnos según el grado de aproximación que tengan al cumplimiento de cada uno de los modelos.

3.2 Describir los casos ejemplares y contextos de relaciones entre alumnos.

3.3 Analizar los casos en base a su relación con el ejercicio de la masculinidad por parte de los alumnos involucrados.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A continuación se presentará la bibliografía analizada mostrando las tendencias teóricas importantes (escuelas, por ejemplo) para el abordaje de los dos temas centrales vistos en este trabajo la socialización y la masculinidad y el género. Adicionalmente a la presentación de estas tendencias se revisará algunos trabajos realizados en Perú y otros países, especialmente Estados Unidos, en que son abordados temas similares o en que se emplean conceptos que también serán utilizados en este trabajo para, a través de sus definiciones o de las ideas que sus autores formulen a partir de sus resultados, plantear las variables y los indicadores a usar para la recolección de información en este trabajo.

4.1 Masculinidades y género

Puede hablarse de varios enfoques en el estudio de la masculinidad y el género, para cuatro de las clasificaciones de estudios en masculinidad (positivista, normativa, esencialistas y semiótica) se seguirá la postura de Connell (1997), quien realiza una descripción de las maneras en que se han abordado en los estudios académicos, para otras formas de estudio del género se partirá de los textos de Hincapié (2014) y Scott(1986) que también describen las formas en que estas materias han sido analizadas en la academia, así como algunos textos revisados para este trabajo que se insertan en las categorías descritas, las cuales no son ámbitos separados, sino ejes que pueden cruzarse para producir una gran multiplicidad de escritos.

El primer enfoque podría ser entendido como esencialista, pues busca formar el núcleo y características de "lo masculino" como un conjunto definido de elementos. Sin embargo, en este modo la repartición de características obedece claramente a prejuicios de los autores que lo desarrollan, de manera que en un estudio que busca elaborar un modelo en base a lo observado antes que suponerlo a priori y que defiende la existencia de distintas masculinidades según los individuos que las porten no puede apoyarse en este tipo de definiciones.

En segundo lugar están las definiciones que pueden colocadas dentro de lo que Connell (1997: 33) llama ciencia social positivista que, utilizando, por ejemplo, herramientas estadísticas, buscan dar una imagen de lo que los hombres son; sin embargo, ello puede llevar a ignorar la arbitrariedad en la atribución de masculinidad o femineidad a las características encontradas en la población, lo cual –nuevamente- responde más a los prejuicios de los investigadores que a la naturaleza realmente masculina o femenina de dichas características. Así, al medir la presencia en “hombres” de características “masculinas” termina formando un argumento circular en que lo medido como masculino califica a los hombres que se selecciona como muestra como tales a causa de poseer las características medidas; en el caso de este estudio no se busca establecer en base a una medición estadística las características del ser masculino, sino hallar las ideas más extendidas acerca de lo que es ser masculino, no como una realidad, sino como un discurso favorecido socialmente.

Por otro lado, están las definiciones normativas que buscan definir lo que el hombre debe ser antes que señalar cómo se es hombre en las sociedades (Connell 1997: 33); nuevamente vuelve a aparecer la arbitrariedad en la determinación de las “masculinas”. Un cuarto enfoque es el semiótico, que antes de definirse por hechos de personalidad se configura en base al estudio de sistemas simbólicos de oposición masculino-femenino; en esta categoría se pueden catalogar estudios de psicoanálisis o el trabajo de Luce Irigaray y otros académicos acerca del falogocentrismo y el papel de lo femenino ocupando la posición simbólica de lo que no es el hombre para su definición siempre en relación a este pues existe en una economía simbólica masculina.

Sin embargo, acerca de la teoría psicoanalítica sobre el género es necesario reconocer la distinción de escuelas que hacen Scott e Hincapié: La escuela norteamericana y la francesa que se apropian de forma distinta de la teoría de Freud (Scott 1986: 1062)). Ambas apropiaciones tienen dificultades para el uso de sus conceptos de género en las ciencias sociales al excluir elementos externos al sujeto y al dificultar el pensar en el cambio. La teoría lacaniana apuesta por el lenguaje y el orden simbólico haciendo que la vida social esté subordinada a este último y obedecen su contenido (heterosexual, por cierto) de manera incontestable sin poder repercutir sobre este para cambiarlo, haciendo de la heterosexualidad un mandato y del análisis del cambio histórico y cultural algo imposible (Hincapié 2014: 26). La escuela norteamericana, por otro lado, reduce las relaciones de género al “drama de la novela familiar” (2014:26), limitando el género a la familia, excluyen aspectos centrales para las ciencias sociales como la economía, la política, la raza y el nacionalismo, que, como señala Connell (1997), son elementos que se cruzan con la estructura del género para producir configuraciones diferentes de masculinidad

A estas formas de estudiar el género, debemos añadir aquellos estudios llevados a cabo bajo el paradigma feminista y su concepto de patriarcado. O’Brien (1981) sostenía, por ejemplo, que los varones alienaron a las mujeres a través de la mistificación del parto, de la conversión de la maternidad en obligación y elemento definitorio de la identidad femenina, logrando así establecer una dominación sobre las mujeres. Hincapié (2014) así como otros autores critican esta postura pues sostienen que reducen a un determinismo biológico y a una pasividad como agentes históricos generada por la dominación masculina, pues las mujeres no se han constituido como agentes. Otras autoras como Jessica Benjamin (1996) intentaron trasladar el foco del problema, así Benjamin lo hizo hacia la identificación con los padres en la infancia, en donde se exige al niño diferenciarse de la mujer (o someterla) y a la niña a calcar la figura de su madre en su ser (Hincapié 2014:19), así, el patriarcado no sería como en O’Brien una eterna lucha entre los sexos, sino una forma de relación basada en la diferenciación para hombres y conservación de identidades de la madre en la mujer. MacKinnon, por otra parte, traslada también el foco del problema, el cual es ubicado en la

sexualidad a la que ve como impuesta por los hombres sobre las mujeres (2014:20), es decir, un artefacto de dominación del cuerpo; sin embargo, como señala Hincapié, la postura de MacKinnon tiene también el gran inconveniente de convertir a las mujeres en sujetos pasivos, al menos en cuanto al sexo, cuya posición ha sido impuesta, que no deja espacios para luchar dentro de ella o contra ella y convierte a la experiencia sexual en un hecho monolítico e invariable. Hincapié critica a este marco conceptual por la pretensión de universalidad del concepto de patriarcado, que se asume bajo la idea de una apropiación general de todas las mujeres como máquinas de reproducción que termina representándolas como sujetos pasivos de un orden impuesto por los hombres. Adicionalmente, con el avance de los estudios de género, se ha recopilado información etnográfica que demuestra la complejidad real de las relaciones entre géneros y de parentesco que desafía los postulados del patriarcado, así, Narotsky, por ejemplo, refiere a matrimonios entre mujeres o sociedades donde la paternidad puede ser llevada por mujeres quitándole una base empírica al concepto, reduciendo su uso al de, como lo señala Hincapié (2014:22), una estrategia para el feminismo blanco norteamericano de clase media.

El feminismo tuvo también un acercamiento al marxismo que surgió contra el esencialismo biológico arguyendo que más bien eran las condiciones materiales de las vidas de las mujeres las que determinaban su posición social. Para críticos como Scott (1986) el enfoque del feminismo marxista, pese a sus aportes, erró al limitar sus posibilidades a la existencia del capitalismo pues de sus condiciones materiales es que parte para analizar la situación social de las mujeres; de esta manera, al igual que el enfoque del patriarcado, limita su aplicabilidad a contextos variados, si bien no se vio arrastrada por una pretensión de universalidad comparable; a ello se suma lo que Scott considera el problema opuesto al del patriarcado: al haberse tratado como un producto de la estructura económica, el género no tiene un estatus para aplicación al análisis de forma independiente (1986: 1061).

En sétimo lugar se podrían ubicar estudios de la masculinidad (y la femineidad) como configuraciones de prácticas de género que conforman estructuras influyentes sobre las prácticas y las relaciones, en esta categoría se podría colocar a Connell (1996, 1998, 2005), a Kimmel (1998) y a Rubin, que sostienen que el género es una práctica social y un producto histórico que estructura junto a otros criterios (raza, clase) las relaciones en las sociedades. Este enfoque claramente es de utilidad por cuanto el análisis busca determinar la influencia de los modelos de masculinidad promovidos sobre las relaciones entre los alumnos, sin embargo, falta la consideración de las plasmaciones individuales; por ello, en el trabajo se complementará con el concepto de habitus de Pierre Bourdieu, como estructura estructurante resultado de la adquisición de disposiciones y esquemas de percepción y acción que actúan sobre la experiencia y poseen influencia sobre las relaciones; así, Ruiz Bravo (2011) coloca a la masculinidad dentro del habitus, a partir de lo cual su experiencia y acción relacionadas al género y masculinidad llevan predisposiciones adquiridas en la socialización, por ejemplo, dentro de la escuela. Sin embargo, no se encontró actualmente un proyecto de investigación que se realice con miras a encontrar la variación a largo plazo en estas estructuras, así, este estudio se coloca con la intención de regresar al mismo colegio una vez el proceso de conversión a coeducación o educación mixta haya finalizado completamente para evaluar las maneras en que se desarrollen las masculinidades, las femineidades y los criterios favorecidos en aquél momento sobre el género.

A esto cabría añadir los estudios de masculinidades que analizan las carencias y alienación que implican los privilegios del ser formado como hombre dentro de los modelos promovidos por la sociedad, los cuales exigen como costo la supresión de varias emociones, necesidades y

posibilidades de acción “no masculinas”, la conformación de la identidad de género a través de la actuación para apropiarse de los elementos simbólicos y de alejarse de lo que se considera lo abyecto, lo contaminado por la femineidad (Kaufman 1998). Algunos de los trabajos bajo este enfoque proponen la existencia de masculinidad subordinadas pero alternativas a la hegemónica, para Kaufman (1998) posibilitadas por el tratarse de productos sociales capaces de variación; cuya aceptación representa una alternativa frente a la frustración y dolor que puede causar la persecución del modelo dominante, inalcanzable siempre.

Hasta aquí, los distintos estudios de masculinidad y género tratan el tema como una construcción relacional, un constructo que solo tiene significado al existir dentro de un sistema de significados en donde lo masculino se construye en oposición a lo femenino y donde las masculinidades individuales aparecen en relación a otras masculinidades y femineidades (para Kimmel (1997), la masculinidad puede ser vista como una protección que evita que se exponga lo producido de la masculinidad propia frente a los otros hombres).

Un siguiente enfoque, el posestructural, cuestiona a los anteriores, especialmente a aquellos que presentan el género (y en él a lo masculino y femenino) como un producto históricamente formado que permite una configuración cultural frente a la determinación biológica de los cuerpos. Así, Judith Butler (2001) presenta al género como un mecanismo discursivo que, a través de la distinción del género y el sexo como lo cultural/histórico/variable y biológico/dado sirve para colocar al segundo en una posición prediscursiva, como la base intocable sobre la que actúa la cultura, que así evita mostrar la condición también culturalmente construida del sexo, ocultando que en realidad nunca fue tan distinto del género y que ha sido reproducido a través de su inscripción en los cuerpos por la repetición de acciones, performance que también le da su unidad.

Al igual que Foucault (1990), Butler sostiene que el camino está en producir desplazamientos en la política de la identidad (Hincapié 2014: 28), es decir, no luchar por el derecho a ser diferente ni por aquel a la identidad, sino de, a través de prácticas inesperadas convertir al género en múltiple (más allá de las normas de género que nos dictan el dualismo masculino-femenino), hacer de la homosexualidad algo no reconocido, sino deseable pues es a través del deseo y la promesa de placer que las normas de género operan y, pese a su fracaso para crear los cuerpos que prometen, siguen siendo obedecidas (2014:34).

El octavo enfoque de análisis del género es aquél que se hace en términos de la denuncia de la “ideología de género” a la que se acusa de haber eliminado el reconocimiento de la existencia de diferencias reales vinculadas al sexo biológico y pretender tratar de igual manera a hombres y mujeres, especialmente en cuestiones educativas (Calvo 2009: 128). Esta postura puede sostener que, si bien, hombres y mujeres son iguales en derechos, deberes, humanidad y dignidad y que hay un componente de experiencia en la formación de sujetos masculinos y femeninos, existen diferencias atribuibles, por ejemplo, a un “dimorfismo sexual cerebral” desarrollado desde el vientre materno que determinan formas de pensar (o aprender) diferentes (y por lo tanto no hace “tablas en blanco”) y cuyo desconocimiento por parte de esta ideología genera daños que, para Calvo (2009), van desde el mal desempeño académico hasta la depresión) en aquellos a los que se forma de manera indiferenciada y no complementaria.

Acerca del estudio de masculinidades en escuelas, la cantidad disponible de estudios en otros países es muy amplia, dominando principalmente Estados Unidos e Inglaterra seguidos por Canadá. En el Perú existen, más bien, pocos estudios que traten este tema directamente y unos cuantos más sobre

masculinidades que abordan el tema de la escuela de forma secundaria. Emma Renold, por ejemplo, en *Learning the "hard" way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school* (2001) emprende un estudio alrededor de las maneras en que los niños de escuelas primarias en Canadá negocian el éxito académico con la formación de sus masculinidades en relación a las formas hegemónicas en el grupo de pares, Renold encontró que las actitudes y disposiciones corporales de los niños mostraban una ansiedad por evitar conductas estudiantiles en al menos dos tercios de ellos pues están eran vistas como femeninas (2001: 381). Ello se hacía a través de técnicas que incluían el humor y la quiebra de reglas o el menosprecio público de sus logros; cada una de estas estrategias era una forma de conciliar las actitudes conformistas al estudio y evitar el riesgo de ser marcado como estudiosos. Este tipo de técnicas de negociación pueden ser observadas en otros contextos en que los sujetos busquen conciliar intereses no necesariamente aprobados o favorecidos por los modelos hegemónicos de masculinidad (hobbies, por ejemplo) con su situación dentro del espacio social del aula y por tanto es necesario estar atentos a la puesta en práctica de estas estrategias dentro del grupo analizado en este caso.

Un segundo estudio, un año anterior al de Renold, es el de Martino, realizado en Australia, donde comenzó a utilizarse el concepto de masculinidad hegemónica para estudios en aulas. En este estudio, Martino, encuentra que los chicos construyen su masculinidad también a través de prácticas sociales de las cuales las malas conductas forman parte, una forma similar a la negociación que encuentra Renold en el grupo con el que trabaja. Así, encuentra que el rechazo a los valores de la escuela es central para los alumnos en su formación como hombres; sin embargo, no basta jugar football para poseer el status, hay que demostrarlo (2000: 106). Por ello existen actitudes como el someter a otros, las cuales cobran importancia para las relaciones cotidianas, más que con las mujeres, hacia a otros hombres. Así, encontramos que, añadidas a las estrategias performáticas anteriores, hay otras que no se representan a los demás, sino sobre los demás, técnicas que son incluidas en la definición de indicadores en este trabajo.

En otro estudio llevado a cabo con niños de primaria en Inglaterra y el más temprano de los revisados aquí, Christine Skelton (1997) buscaba, de manera distinta a la mayoría de los estudios de acoso del momento, demostrar cómo este es un fenómeno que existe en toda la vida educativa- desde la primaria- y que guarda relación con las masculinidades hegemónicas de la sociedad mayor y las formas de relación que promueve (para ambas escuelas, Skelton se preocupa de hacer una descripción del ambiente en los que se ubican). El análisis de los datos recopilados la lleva a afirmar que configuraciones exteriores de masculinidad efectivamente permean a las escuelas, afectando el modelo dominante entre los alumnos (que se vuelve correspondiente a aquél de su entorno familiar y social inmediato) y que además el comportamiento de estos varía según el tipo de persona con que se relacionan. Así, encuentra que a la hora en que el niño forma su conocimiento sobre el género, no solo se basa en la cultura oficial de la escuela, sino que toma al modelo hegemónico su comunidad, familia y medios como fuentes para construir configuraciones que además se verán afectadas en su expresiones por los actores que encuentra (1997: 257), idea central, pues recuerda que los modelos promovidos dentro de la institución que se encuentran no aparecen en el vacío.

En Perú, podemos encontrar el trabajo de Juan Carlos Callirgos de 1995 "*La escuela y la identidad masculina: Convirtiéndonos en machos a la fuerza*", en el cual el autor parte del supuesto de que en la escuela se transmiten más que los mensajes oficiales, que existen diversos actores transmitiendo mensajes culturales alternativos que marcan de forma diferenciada a los sexos. En el caso, se

encuentra una fuerte separación de los sexos auspiciada por un discurso acerca del peligro del contacto, la exposición a los impulsos de los chicos, que está combinado con un discurso acerca de lo que debe hacer la mujer: hacerse respetar (1995: 8). Sin embargo, el punto central son las actitudes diferentes por parte de cada sexo que Callirgos encuentra: un mayor rendimiento de las mujeres, mientras que los hombres se inclinan más por las actitudes de rebeldía.

Estas diferencias se insertan dentro de una realidad común en las escuelas peruanas: la existencia de dos sistemas diferentes con sus propias concepciones de éxito: el oficial que favorece una imagen de éxito asociada al logro a través del sacrificio, premiando a quienes estudian más y se apegan a la normativa y ,por otro lado, el grupo de pares, que establece su propio sistema de recompensas cuyos resultados se ven en el prestigio entre los pares, a quiénes ubica en distintas posiciones según el éxito obtenido. Ello encuentra reflejo en los planteamientos para esta investigación a través de, primero, por la consideración de las esferas oficiales y de pares, que promueven distintos comportamientos a para los alumnos.; también a través consideración acerca del papel de los discursos de género en las medidas de la escuela, por ejemplo, la disciplinarias, generando ideales o estableciendo las desviaciones.

El siguiente trabajo que encontramos es *Masculinidades. Cambios y permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima* de Norma Fuller en el 2001. Si bien el centro del estudio no es la escuela, dedica un capítulo a analizar el papel que esta tuvo en la formación de la identidad de los hombres con los que se trabaja. Fuller afirma que la escuela, como lugar en que se da a los alumnos los elementos necesarios para insertarse en la vida pública adulta a través del trabajo, se convierte en un ente socializador que influye en la formación de la identidad masculina de forma importante y nos dice, al igual que Callirgos, que en la escuela no solo existe el ámbito oficial, la escuela también es el terreno en que opera el grupo de pares. (2001: 225). Dentro de las dinámicas oficiales y no oficiales, se ven reproducidas las formas de masculinidad hegemónica de la sociedad que se ven entrelazadas –como lo nota Connell– con otras formas de jerarquización como la etnia o la clase (2001: 227). Sin embargo, señala que las actitudes frente a la transmisión de masculinidades varían entre los alumnos: se puede tomar una actitud de desafío al modelo oficial u otros modos de negociación, lo que permite la existencia de varias identidades masculinas producidas por la escuela pues esta no lo hace de forma determinista, sino que permite la aparición de un universo dentro de sí, lo cual es central a la hora de generar los supuestos de este proyecto, pues, se verá la manera en que los modelos de masculinidad promovidos influyen y no determinan las relaciones entre alumnos.

En 1998, se publica un artículo también de Fuller titulado “Fronteras y retos: Varones de clase media del Perú” en que no analiza el papel de la escuela directamente, sino que busca deconstruir las masculinidades en 4 formas de representación: el masculino, el relacional, el machismo y lo abyecto. Para describir las representaciones de masculinidad de la población estudiada, Fuller señala además 3 esferas que alteran las dinámicas de estas: La natural, doméstica y exterior. Estas se alternan a lo largo de la vida, enfatizando aspectos distintos. El aspecto natural lo constituyen la biología y la fuerza, vistas generalmente como naturales al ser masculino en donde la inserción de lo femenino se percibe como una amenaza contaminadora. La esfera de lo externo, lo público, es asociada con la jerarquía y una ética de la masculinidad distinta a la que denomina hombría, basada en la honestidad y la búsqueda del bien común. Sin embargo, esta esfera es también en donde para Fuller actúa el grupo de pares –central a un análisis de la socialización en los colegios– que, por el contrario,

incentivan la ruptura con algunas de las leyes de las esferas privada y pública a favor de una configuración denominada virilidad (seductora y transgresora). La hombría se opone a esta ética del grupo de pares como una configuración de masculinidad más adulta, unida al trabajo, aunque, al igual que la virilidad, pueda afectarse por la feminización. Las 4 esferas que configuran la masculinidad para Fuller también configuran la distinción entre lo masculino y femenino, asignando espacios a cada género, sin embargo, los hombres se mueven entre los espacios de ambos sexos, insertándose en las dinámicas de cada esfera de forma diferenciada.

Los estudios sobre masculinidades en Perú no son tan numerosos como aquellos realizados en otros países, sin embargo, encontramos algunos elementos en común. En primer lugar, hallamos también el reconocimiento del papel de la escuela como ente socializador en donde, como lo notaron Callirgos y Fuller, no solo se actúa a partir de la instancia oficial de la institución (que, dependiendo de tipo de escuela favorece ciertos modos de ser hombre y en donde existen discursos acerca de los sexos que hacen esperables ciertas conductas por parte de alumnos hombres y mujeres), sino que el grupo de pares opera defendiendo un conjunto de normas alternativas (aunque no necesariamente excluyentes) a las institucionales. De igual manera, es un lugar donde conviven configuraciones múltiples de masculinidades y femineidades (posibilitadas por el entrecruzamiento con otros elementos de diferenciación como la raza o el sector socioeconómico de procedencia) las cuales hayan mecanismos de negociación frente a los discursos normativos de género.

4.2 Socialización

Los trabajos en socialización, socialización en la escuela y socialización de género son también más abundantes en inglés. Estos formularán generalmente una división para el análisis según sea de la socialización a partir de la institución o del grupo de pares aquella en la cual se centran.

Desde la Ilustración, la educación se introduce a los ambientes seculares, si bien es recién de forma tardía que esta deja de ser un derecho exclusivamente de los hombres. Con el capitalismo y sus cambios así como la extensión de los valores burgueses (en que desde el siglo XVI había surgido un nuevo interés por los niños y la educación de estos como deber moral de los padres, discurso que llevó según Ariès al encierro de los niños en un nuevo régimen disciplinario (Ariès 1987: 22). Ya Rousseau había sentado las bases para una educación diferente a hombres y mujeres que continuaría hasta la actualidad; la Iglesia, igualmente participó en la elaboración de la división sexual. Adicionalmente, surge un discurso que vincula a la mujer cada vez más al rol de ser madre a lo largo del siglo XIX en varias sociedades, entre ellas la española (Sierra 2002: 116). Ello es apoyado por las doctrinas de la medicina y antropología que hasta el siglo XX continuaron demostrando “científicamente” la inferioridad de las mujeres. Es recién con la ideología liberal que la educación de la mujer resurge como un problema que, si bien no abole la antigua concepción, abre la posibilidad de una nueva instrucción para las clases medias (ibid.). Sierra observa que, para el caso español las tasas de educación llegan a ser casi iguales para ambos sexos, sin embargo, las nuevas formas de participación no eliminan la vinculación doméstica: se trata más bien de adaptar a las mujeres al modelo de educación masculina anterior con la inclusión de materias específicas que se reforzó con el franquismo y un uso mayor de disciplinas feminizadoras y religiosas (2002: 118).

En 1996 Berger y Luckmann publican *La construcción social de la realidad* en este libro definen a la socialización como el proceso en que los individuos internalizan formas de comportamiento de su orden sociocultural e ingresan a vivir parte de un mismo mundo que heredan de los demás y del que participan, por lo cual pueden considerarse parte de la misma sociedad, ello a través de dos

maneras de socialización: la primaria y la secundaria (2003: 164). La socialización primaria es la que el individuo atraviesa durante la niñez y la que lo hace miembro de la sociedad; la secundaria son los procesos posteriores que los introducen a nuevos campos de la sociedad y los roles que implican. Sin embargo, como señalan los autores ello puede desembocar en distintas apropiaciones del mundo, no tratándose de una forma determinación (2003: 165).

Tres años antes, Pierre Bourdieu había publicado *El sentido práctico* en que, saliendo del objetivismo y subjetivismo define el concepto de habitus, producido por los condicionamientos asociados a la vida como parte de una clase particular y sus condiciones de existencia las cuales generan disposiciones de acción y pensamiento o percepción que median la experiencia de los sujetos y generan además acciones que se interpretan a través de la formación ellas mismas ayudan a generar (1993: 87). Impone así, el habitus, no un determinismo, sino una libertad de pensamiento y acción real dentro de límites asignados por la experiencia social de vida en una posición dentro del espacio social que impone condiciones que determinan dichos límites, límites que permiten analizar de manera conjunta a aquellos criados en condiciones similares que les proporcionarían experiencias cercanas. Así, Bourdieu nos propone una teoría de la socialización que combina la experiencia o trayectoria social individual y las condiciones sociales en que se existe. Este concepto se puede utilizar para comprender la socialización de género debido a que tanto masculinidad como femineidad pueden ser vistas como maneras de percibir el mundo y como estructuras que generan acciones que son formadas a partir de una serie de discursos y condiciones socialmente determinados (como las diversas configuraciones según el sector socioeconómico de los sujetos) y de la experiencia individual de cada persona, permitiendo configuraciones diversas, como señala Connell (1998), pero que, al mismo tiempo guardan elementos en común.

La teoría del desarrollo del alumno seguida por Benson (citado en Aloka y Bojuwoye 2013) es otra forma de análisis de la socialización, esta afirma que todas las instituciones de aprendizaje tienen la responsabilidad del desarrollo de sus estudiantes en aspectos intelectuales, pero también en su propio crecimiento como líderes del desarrollo de sus naciones. Para poder brindar el apoyo en la variedad de aspectos que el alumno debe desarrollar, las escuelas implementan sistemas que van desde los programas curriculares a los procedimientos disciplinarios pasando por la guía pastoral y los programas de deportes y recreación (Hue, citado por Aloka y Bojuwoye 2013).

Con respecto a la socialización desde la institución, en Perú encontramos el texto de Callirgos titulado "La discriminación en la socialización escolar" (1995 b), como ya se señaló, Callirgos sostiene que la escuela en el país está diseñada bajo el sistema de castigos y premios en que los alumnos deben cumplir con deberes asignados, ello, con el fin de incentivar el aprendizaje a través del esfuerzo y la buena conducta (1995b: 1), este sistema se encuentra a su vez con un sistema alternativo que premia con el prestigio de pares y cuyos requerimientos son opuestos (si bien ambos sistemas pueden convivir). Señalando que ambos sistemas solo pueden ser separados para fines analíticos, Callirgos considera al conjunto de ambos sistemas la cultura escolar realmente existente (1995b: 2), la cual se ve influida por la estructura social del país y la cual hace que el camino de la cultura de pares sea el más favorecido para la búsqueda de prestigio y éxito social. Dentro de esta cultura los maestros juegan un papel doble, insertados dentro de la cultura nacional, están también expuestos a los prejuicios y se debaten entre una actuación de acuerdo a la normativa oficial o el acercamiento más informal a los alumnos, sea para bien o mal.

Gender differences in decisions on Student Disciplinary Behaviours by disciplinary panels of selected Kenyan Secondary Schools de Aloka y Bojuwoye de 2013 aporta con una visión cercana a la de

Callirgos acerca del papel del género en las acciones de la institución, así como en la escuela analizada por el primero existe un discurso acerca de lo que los alumnos de ambos sexos deben ser y uno acerca de aquello a lo que los hombres tienden, que explica la separación de sexos, este trabajo nos explica cómo la socialización a través de los mecanismos disciplina en Kenia también está mediada por el género de forma similar a lo que Callirgos encuentra en Perú en 1995, lo cual será recuperado en la formulación de indicadores para este trabajo. Debido al aumento de la violencia en las secundarias de Kenia, el ministro de educación ordenó a las escuelas públicas revisar las reglas y regulaciones sobre la conducta de los estudiantes así como los métodos de disciplina, lo que incluyó la conformación de paneles disciplinarios por profesores para decidir los castigos. Así, también resulta que no solo está dirigido por el ideal que desean imponer, sino que existen discursos preexistentes acerca de la conducta o naturaleza de los sexos (“los hombres tienden a X”) que condicionan este funcionamiento y que bien podrían haber dado origen al ideal que se quiere imponer (“si los hombres X, entonces debemos buscar la forma de que hagan Y). Los resultados del análisis arrojaron que los paneles disciplinarios perciben la conducta disciplinar de forma diferente y tienen expectativas distintas de conducta, aquellas disruptivas o agresivas son asociadas a los hombres y aquellas menos agresivas con las mujeres (2013: 5267). Ello, además, demuestra el impacto del tipo de escuela sobre los procesos de socialización de los alumnos a partir de la institución, nuevamente, llamando la atención sobre la necesidad de tener presente a la institución en el análisis de socialización de género.

Décadas antes, 1975 Foucault publicaba *Vigilar y Castigar*, en este libro ilustra el desarrollo desde el siglo XVIII de las técnicas disciplinarias sobre el cuerpo con el fin de instalar la docilidad en ellos. Es notorio que, si bien las escuelas no ocupan el papel principal en este libro, el autor reconoce que este tipo de poder se encontraba ya existiendo en los colegios antes de su expansión con el humanismo moderno (claro que al tratarse de colegios distintos los mecanismos de disciplina son diferentes a los que encontraríamos en un colegio actual). La disciplina tiene características claras que se deben considerar a la hora de hacer el recojo de información, una de las principales es la división de zonas, dando un lugar a cada individuo para organizar las presencias, hacerlas vigilables y manipulables, pero también para transformar el conjunto en un aparato útil y efectivo por imposición de tiempos y programas a sus acciones, caracterizando a los sujetos por su lugar en el sistema de relaciones que ha creado, de forma que se genera una economía de las fuerzas bajo ella: Hileras, evaluaciones para atribuir rango, actividades básicas de la escuela orientadas al aprendizaje ordenado y siempre vigilado.

La aplicación del concepto de currículo oculto a los estudios de género en la escuela permite arrojar nuevas luces sobre detalles de la socialización institucional, por ello será utilizado para la generación de variables de observación recogiendo, para los indicadores elementos de estudios anteriores.

El estudio, *Women and men in accounting text books: exploring the Hidden curriculum* de Wendy Tietz aporta con un examen detallado de los contenidos de las páginas de libros de texto de la carrera de contabilidad. Tietz atribuye la continuidad de la diferencia de género a su ocultamiento, aparece como natural y, esta carga tan sutil es parte de lo que forma el currículo oculto para ella, pues entiende este concepto como el cuerpo compuesto de mensajes inconscientemente transmitidos durante la enseñanza. Este puede ser transmitido desde fuentes tan variadas como las reglas de la escuela, la estructura social de la institución, los roles que provee, sus prioridades

curriculares, los libros de texto y una amplia gama más de elementos. Estos contenidos pueden ser transmitidos, como ya se vio, aun así no sea intención manifiesta de profesor (2007: 460).

Los resultados del análisis estadístico de las representaciones de mujeres y las situaciones que muestran llevó a 3 teorías: a) los hombres son exitosos en la esfera pública, b) las mujeres predominan en la esfera privada, c) las contribuciones históricas de los hombres son más valoradas que las de las mujeres. A través de estos mensajes, la autora propone que se está transmitiendo una narrativa implícita que comunica que las mujeres son exitosas en roles duales (empresarial y doméstico –donde tienen una responsabilidad prioritaria-), mientras que los hombres solo necesitan serlo en uno. Estas ideas son transmitidas de forma indirecta a los alumnos quienes, asimilando estos discursos reproducen las desigualdades sociales existentes a través de la naturalización de las diferencias.

Posteriormente, Esin Acar publicó *Hidden curriculum contributing to social reproduction in a math classroom* (2012), en donde realiza un análisis cercano al de Tietz de los puntos básicos del concepto a usar en esta investigación. En primer lugar, define el currículo oculto como el grupo de normas y valores enseñado en la escuela de forma implícita, de la que no se suele hablar en las indicaciones de los profesores, que no figuran en ningún documento pero que son efectivamente puestas en práctica para su transmisión y hace uso del concepto para el análisis de las clases de matemática de cuarto año de primaria. Así, en la escuela que estudia, observa que durante las lecciones se asocia en un ejercicio matemático a África con las imágenes de desierto, viaje, oasis, generando en los niños una idea del continente generalizadora y que en buena medida corresponde a la existente en imaginario occidental; además se transmiten patrones de comportamiento social y de acciones esperadas (se espera que al tomar juntos y compartir comida la gente esté alegre, como sucede en la secuencia narrada por uno de los ejercicios).

De manera similar a Tietz, Acar descubre entonces la transmisión indirecta de mensajes acerca de comportamientos sociales que pueden ser naturalizados por los alumnos en base a la exposición continua a ejemplos cuya intención principal no es comunicar dichos mensajes, sino ilustrar y servir de herramienta didáctica pero que, al tomar elementos del mundo social no pueden evitar dicha transmisión.

La socialización en el grupo de pares se manifiesta de diferentes formas, sin embargo, la más común es a través de la agresión. En *La discriminación en la socialización escolar* (1995 b), Calligos afirma haber encontrado un tipo de discriminación que denomina discriminación por horror a las diferencias, la cual se ejerce dentro de la cultura escolar real (1995b: 7), una discriminación que no se lanza contra la simple diferencia, sino contra lo que no corresponde al modelo ideal de joven en la cultura escolar, es decir, fuerza una acomodación a los modelos que las instancias de socialización favorecen a costa de sufrir la marginación por parte del grupo.

Publicado 10 años después, en 2005, el artículo de Jaris Mujica "*Jugar enserio. Transgresión, humillación y violencia en escuelas primarias*" nos señala nuevos elementos acerca de la dinámica del grupo de pares que deben ser consideradas para comprender la socialización dentro de este. Para Mujica, la escuela tiene en su interior distintos núcleos de poder que recrean en los cuerpos

de los alumnos sus estrategias, determinando así las relaciones entre ellos (2005: 4). No se trata solo del control institucional, es más, este encuentra su límite donde empiezan a surgir técnicas de poder desarrolladas por los propios alumnos. Para Mujica, la política del aula es parainstitucional y está constante reinención por la necesidad de aplicar continuamente sus técnicas. Debido a esta naturaleza parainstitucional del poder, la autoridad y fuerza punitiva de los profesores es limitada, tienen una capacidad de acceso y control reducida al orden de los alumnos: para uno de estos, recurrir a este sistema es mostrar la propia incapacidad para la defensa y el manejo dentro de los códigos del grupo de pares (2005: 13).

Los núcleos al interior del grupo de pares tienen líderes propios, dentro de este panorama micropolítico, la jerarquía entre los núcleos y sus distintos líderes, al igual que aquella entre el resto de los alumnos, debe ser constantemente renovada a través de la expresión del poder, dada, por lo general, por medio de pequeños actos como jalar el pelo o poner apodos, actos discretos, solo en última instancia se llega a golpes. Así, se tiene un espacio en que lo que abundan son los medios discretos para escenificar el poder; por estas prácticas, el cuerpo de los otros se vuelve el blanco de las técnicas, frente a ellas; sin embargo, nadie es pasivo pues los alumnos poseen una serie de estrategias como, por ejemplo, posicionarse cerca a algún elemento de vigilancia institucional o buscar directamente la ayuda de un profesor (2005: 10).

Es a través de los núcleos existentes dentro del espacio político del grupo de pares desde donde se ubica en primera instancia a cada alumno frente al resto, pero también desde donde se emiten modelos: los líderes establecen pautas de conductas y acción a seguir al mismo tiempo que son los que establecen los vínculos que determinarán las relaciones entre los alumnos de distintos núcleos. Mujica complejiza así la comprensión de las relaciones entre alumnos explicando que no solo se ejerce poder contra los marginados por diversas razones, sino que existe una cadena de poder que fuerza a los niños a demostrar y renovar constantemente su posición a través de la acción sobre los otros mostrando que la instancia socializadora del grupo de pares no es un grupo homogéneo, sino que existen en su interior distintas autoridades y liderazgos que pugnan entre sí y que determinan la posición de los alumnos. Será necesario además considerar a la hora de definir las variables y sus indicadores diferencias en las interacciones de los alumnos si las técnicas de socialización empleadas entre sí corresponden a la ruptura de mandatos sociales acerca del género o a prácticas cotidianas de escenificación y mantenimiento del poder —en donde el género también puede verse reflejado.

En 2012 se publicó *Victimization and gender identity in Single-sex and Mixed-sex Schools: Examining Contextual Variations in Pressure to conform to gender norms* de Drury y Bukowsky, este trabajo se inserta dentro de la corriente internacional de creciente interés por el bullying. Aquí, los autores se centran en el efecto que los distintos contextos tienen sobre las experiencias en la escuela, ya sea en lo relacionado a la victimización, la tipicidad o la presión sufrida para cumplir con normas de género. El contexto incluye la composición sexual de las escuelas y el medio socioeconómico en que se encuentran las cuatro escuelas que participaron de los test en Colombia (en Cali y Bogotá, tomando en cuenta además los contextos culturales diferentes de ambas ciudades, que, como se señaló anteriormente, tienen gran influencia en los contenidos de los mensajes transmitidos a los alumnos y, por ende, en las técnicas empleadas para la socialización).

Los autores definen victimización de pares como el fenómeno que ocurre cuando un niño es víctima de las acciones negativas de sus pares existiendo además una situación de diferencia de poderes; este trabajo antes que centrarse en los agresores, se centra en las víctimas y en su experiencia de género en relación a su situación, este fenómeno es relacionado a la identidad de género (la cual se desarrolla a través de 4 dimensiones (*Inter-group bias*, lo favorecida de la propia categoría de género sobre las otras; *contentedness*, el contento individual con el género socialmente prescrito; *feltpressure*, la presión sentida para adecuarse a las normas de género y *typicality*, lo qué tan típico se es para el género propio (2013: 444)). Además de darse en una realidad más cercana, la de un país vecino, este trabajo nos plantea 4 dimensiones de desarrollo de la identidad del género que es necesario tomar en cuenta a la hora estudiar las relaciones, enriqueciendo la observación de los modelos promovidos con observaciones sobre las características de los alumnos involucrados.

Acerca de las conductas desviadas hay posiciones encontradas en su relación con el género y la manera en que los niños o jóvenes son socializados. Algunos autores consideran que las teorías psicosociales de delincuencia juvenil o las de asociación diferenciada son modelos válidos para explicar conductas desviadas en ambos sexos, pues supuestamente derivan de un proceso de aprendizaje en las instancias de socialización (escuela, familia, grupo de amigos) y que estos modelos pueden explicar la diferencia de incurrancia entre cada sexo (*gender gap*) pues los hombres tienen más oportunidad de aprender dichas conductas por la menor vigilancia que pesa sobre ellos.

Otros autores, en cambio, consideran que desde el comienzo de la existencia hay trayectorias de socialización distinta que llevan a diferentes contactos con la socialización en el riesgo o protección basados en los modelos para cada sexo (alejando a las mujeres de las conductas antisociales, mientras que a los hombres se los acerca a las posibilidades de conflicto). El estudio en Galicia de Vanesa Moreira del 2013 se inserta en el debate al poner a prueba un modelo de explicación de la delincuencia juvenil que hace énfasis en la identidad de género y la relación con los pares. En este trabajo, la autora comprobó que existían diferencias: los hombres cometen conductas antisociales más seguido que las mujeres, tienen más amigos delincuentes, cometen mayor agresión verbal y violencia física y se definen en mayor grado con características asociadas a la masculinidad; las diferencias de sexo solo fueron observadas en variables de identidad de género, para ambos sexos la conducta antisocial estaba asociada con conductas masculinas negativas, pero para los hombres estaba asociada también con conductas positivas masculinas (sugiriendo que es el modelo masculina dominante el que genera en su dimensión positiva y negativa las conductas antisociales).

Preguntas

General: ¿Qué modelos de masculinidad son favorecidos en la socialización por parte de la institución y el grupo de pares y cómo influyen estos modelos en las relaciones entre los alumnos del colegio?

Específicas:

¿Qué modelo de masculinidad promueve la institución a través de sus prácticas y actores formales?

¿Promueve la institución un modelo de masculinidad a través de sus actores formales (eg. profesores) que no corresponda con el que defiende formalmente?

¿Qué características tiene el modelo de masculinidad que promueve el grupo de pares?

¿Cómo influyen estos modelos de masculinidad en las relaciones entre alumnos?

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

En esta sección los dos conceptos principales y sus aspectos serán definidos a partir de los aspectos más importantes resultantes de la revisión bibliográfica, los cuales estarán reflejados en la formulación de indicadores de variables para la recolección de datos, estos figuran en la sección de variables.

MASCULINIDAD

Para definir el concepto de masculinidades seguiremos la propuesta teórica de Connell (1998), para ella, la masculinidad no es una idea que exista en todas las sociedades; si bien el género sí es universalmente extendido (sin importar sus expresiones específicas), su utilización moderna refiere a que la conducta es resultado del tipo de persona que se es (alguien no-masculino, por ejemplo, tendrá comportamientos distintos a alguien masculino basándose en las disposiciones que emanan de su configuración de masculinidad individual (1998:31)); tanto la masculinidad como la femineidad serán vistos como “proyectos de género, procesos que configuran las prácticas en el tiempo para formar la estructuras del género que determinen la acción. Connell nombra una serie de dimensiones de la masculinidad que es necesario tener en cuenta para el análisis, en primer lugar, es relacional, las masculinidades se construyen en relación a la femineidad y a otras masculinidades (1998: 38), así, por ejemplo, las masculinidades de hombres blancos se construyen no solo con respecto a las mujeres de su raza, sino frente a los hombres negros; en el caso del Perú vienen a la mente los ejemplos de representaciones en que el indio aparece feminizado. Por otra parte, es múltiple como resultado de la combinatoria entre género, raza y clase que permiten esa construcción relacional (1998: 39). Dentro de esta multiplicidad existe una jerarquía que marca a masculinidades marginales y a un modelo hegemónico. La masculinidad hegemónica para Connell es aquella que “es favorecida por el grupo con liderazgo social para la transmisión del modelo de relaciones de género de la sociedad, a través de la autoridad (1998: 39)” no domina absolutamente ni es la más común sino que tiene autoridad en la sociedad y es altamente visible frente a otras masculinidades y a sus contrapartes femeninas (Connell 1996). La jerarquización de las masculinidades y la posición favorecida de esta configuración causan que los portadores de masculinidades que no se apegan al modelo sean subordinados o marginados). Desde este concepto podemos definir a los modelos promovidos por cada instancia que, si bien pueden ser contestados o no correspondidos por todos los alumnos, a través de su promoción influyen en el desarrollo de la identidad de los alumnos e influyen en las relaciones que entre ellos se darán.

Además, debemos considerar la existencia de masculinidades colectivas (1996: 209): no solo las conductas pueden ser definidas de forma masculina o femenina, sino que tienen un componente colectivo de definición, así, pueden ser definidas o mantenidas por instituciones, de las cuales la escuela es un ejemplo. Finalmente, debemos tener en cuenta que la construcción de la masculinidad

se da de forma activa, esto quiere decir que no se trata de las estructuras de género imponiendo acciones y pensamientos sobre los autores, sino que los mismos actores recrean las masculinidades en su práctica social, por lo mismo pueden cambiar y también las acciones de una persona pueden parecer contradictorias ya que, como lo señala el siguiente punto, el de capas (*layering*) las prácticas de una persona no reflejan un solo tipo de masculinidad, sino que pueden esconder otras formas por debajo de ellas. De los niveles de masculinidad y de la jerarquía es de donde para Connell surge la dinámica de las masculinidades que permite sus cambios (196: 2010), de acuerdo con esto, Martino señala que la construcción de la masculinidad se da a través de prácticas sociales (que en el caso de su estudio incluyen las malas conductas y el rechazo a los valores de la escuela).

Adicionalmente, podemos tomar la definición que hace Kimmel de masculinidad para complementar el aspecto del origen de las configuraciones, para este, la masculinidad es un conjunto de significados siempre cambiantes que son construidos en las relaciones entre personas (es decir, tienen un componente individual –la experiencia- y un componente externo–la interacción-, con uno mismo y con el mundo, es relacional, pero resulta que se define más como el no ser femenino antes que el cómo ser masculino. (1998: 49)

El género por otra parte, no es visto por Connell como una cosa, sino que entra en la vida de las personas a través de procesos y relaciones, es visto como parte de una estructura siendo él mismo una estructura que agrupa discursos y lógicas distintos y que se cruza con estructuras como clase y raza (1998:35), esto posibilita el surgimiento de distintas masculinidades. Así, organiza la práctica social de la gente con la femineidad y masculinidad como configuraciones de estas prácticas en que se expresa el género. Ello será tomado en cuenta a la hora del análisis, poniendo especial énfasis en cómo la relación entre los modelos hegemónicos y las configuraciones individuales de los alumnos influyen sobre las relaciones que se dan en el aula.

El género, para Kauffman, describe las relaciones interiorizadas de poder entre mujeres y hombres. El problema es que aun cuando es imposible ceñirse totalmente a los modelos, estos mantienen su presencia en las vidas de la gente porque encarnan las relaciones de poder entre hombres y mujeres, las cuales son posibilitadas por la existencia de distintas formas de masculinidad, sin embargo, ciertas formas de comportamiento son suprimidas o canalizadas en el proceso de producción de hombres (1998: 65). La concepción del género como estructura se nutre de la idea de *Gender Work* recogida por el autor, este es en el proceso por el cual estas estructuras son mantenidas por individuos y grupos a través de sus acciones. La identidad de género, por otro lado, puede ser definida a partir de 4 dimensiones según Drury y Bukowski que pueden ser objeto de observación: *Inter-group bias*, lo favorecida de la propia categoría de género sobre las otras; *contentedness*, el contenido individual con el género socialmente prescrito; *felt pressure*, la presión sentida para adecuarse a las normas de género y *typicality*, lo qué tan típico se es para cómo se piensa el género del que uno es (2013: 444) .

Connell (1996) expone el concepto de régimen de género por el que entiende los arreglos por los que el género se presenta en la forma en que la escuela funciona (división del trabajo, autoridades, etc.). Estos regímenes tienen entre sus componentes cuatro tipos de relaciones: De poder, de división del trabajo, patrones de emoción (lo que se permite sentir), además, posee una simbolización propia y otra importada de la cultura externa a través de las que crea sus propias definiciones institucionales de masculinidad.

SOCIALIZACIÓN

En cuanto a socialización, usaremos el concepto de habitus como elemento central para entender la formación de las masculinidades. Para Ruiz Bravo (2001) tanto la masculinidad como femineidad hacen parte del habitus, son producidos por los condicionamientos asociados a la vida como parte de una clase particular y sus condiciones de existencia las cuales generan disposiciones de acción y pensamiento o percepción que median la experiencia de los sujetos y generan además acciones y un marco de comprensión de la existencia (1993: 87) que son insertados dentro cada sujeto.

La escuela es señalada por Connell (1996) como escenario de formación de masculinidades y productora de estructura y prácticas, pero también es un lugar donde las agencias múltiples se manifiestan y deben convivir. En este ambiente podemos distinguir dos instancias de socialización: La institucional u oficial y el grupo de pares, que juntos forman la cultura escolar realmente existente (Callirgos 1995). En la primera instancia es desde donde se ejerce la disciplina que vale definir a partir de sus características, identificadas por Foucault: cierra espacios, en los colegios el modelo ideal es el internado (el modelo de colegio del que Foucault habla) responde a esta separación, creando un microverso distinto a la sociedad exterior. Con todo, esta clausura no es indispensable pues la acción sobre el espacio es más fina: se da también a través de la división de zonas, dando un lugar a cada individuo para organizar las presencias, hacerlas vigilables y manipulables, pero también para transformar el conjunto en un aparato útil y efectivo en relación a los objetivos de la institución por la imposición de tiempos y programas a sus acciones, caracterizando a los sujetos por su lugar en el sistema de relaciones que ha creado, de forma que se genera una economía de las fuerzas bajo ella: Hileras, evaluaciones para atribuir rango, actividades básicas de la escuela orientadas al aprendizaje ordenado y siempre vigilado. Es decir, genera un recorte a lugares individuales que permitan el control del movimiento y la circulación para poder adaptar de formas eficientes a los fines organizativos de la institución (Foucault 1976: 171). Esta manipulación y ordenamiento de los cuerpos se da con el fin de generar cuerpos dóciles, analizables y manipulables para lograr de forma efectiva el fin de la institución (en este caso aprendizaje) a través de la imposición de programas a sus acciones.

Dentro del espacio escolar disciplinario, sin embargo, podemos encontrar que estos procesos son mediados por el género (Callirgos 1995b; Aloaka y Bojuwoke 2013) en que discursos acerca de los sexos o acerca de los ideales masculinos o femeninos permean y afectan su funcionamiento inspirando medidas. Pese a ello, la institución puede tener contradicciones o paradojas en su funcionamiento, por ejemplo, los profesores, encargados del desarrollo de la socialización institucional pueden tener reacciones o realizar actos que comunican mensajes que no estaban previstos en el currículo oficial. Por ello, por un lado, es útil el concepto de Outsidebehaviour (Skelton 1997) que describe las acciones que los profesores son empujados a sancionar por los códigos oficiales de conducta y los discursos institucionalmente defendidos de género pero que, al no ser disruptivas a un punto insoportable son permitidas.

El currículo oculto es otra forma de socialización que aparece en la institución ya sea que comunique mensajes de acuerdo al modo favorecido de comportamiento o lo desafíe. Sharpe y Curwen (2012) definen el currículo oculto como un conjunto de reglas y lineamientos que gobiernan el ambiente de la escuela, algunos apoyan su funcionamiento diario, otros buscan suprimir la individualidad de estudiante y generar una conformidad dedicada a aprender lo dicho (2012: 58), Tietz (1997) señala que está compuesto de los mensajes no intencionales que se transmiten durante el proceso educativo y que puede ser comunicado no solo desde el acto de dictar, sino desde las reglas de la escuela, la estructura social, los modelos de redes, etc. Además, Curwen y Sharpenotan que este

aparato opera en dos niveles distintos, el primero incluye las reglas de conducta que son continuamente impuestas sobre los alumnos, pero también un conjunto de normas no explícitas de comportamiento pero que también buscan mantener el funcionamiento efectivo de la institución beneficiando a aquellos que cumplen con estas reglas invisibles. El segundo nivel es menos obvio, este refuerza la conformidad de los estudiantes a la autoridad intentando eliminar al máximo su agencia; algunos autores como Freire han sugerido que el currículo oculto conceptualiza a los estudiantes como si fueran recipientes vacíos pasivos a la información recibida y que deben ser llenados para producir los seres predecibles y controlados que se necesita (2012:59). Para Acar y otros autores como Apple, el currículo oculto busca que los estudiantes internalicen reglas e ideas que refuerzan las pautas básicas de la sociedad jugando un papel fundamental en la producción y reproducción sociales (2012: 19). Por esta capacidad es usado por muchos profesores para manejar a los estudiantes a través de la creación de ambientes adecuados de alumnos preparados a seguir al profesor (2012: 20), LeComptere conoce 5 reglas de manejo del aula que pueden ser comunicadas a través de este aparato: hacer lo que dice el profesor, cumplir sus expectativas de conducta propia, mantenerse ocupado, mantenerse en silencio y no hacer movimientos que no obedezcan al horario programado.. Sin embargo, Apple reconoce que no todos los estudiantes absorben de manera obediente los contenidos comunicados y hasta se oponen a ellos. Al ser un mecanismo de reproducción social, es útil para analizar la socialización de género en las escuelas, así, permite entender y estudiar la entrada de las concepciones de masculinidad que existen en la sociedad mayor a través de la orientación de significado por parte del profesor, quien es uno de los vehículo de transmisión de estas normas y reglas hacia los alumnos dentro del universo escolar. Se debe rescatar además para una definición operativa del concepto de currículo oculto los efectos individuales que tienen sus agentes sobre los contenidos que se emiten (Sharpe y Curwen 2012), así, las exigencias se verán matizadas según qué profesor las comunica, haciendo del análisis contextualizado una herramienta necesaria para el estudio a realizar.

En cuando al grupo de pares, ahora beneficiado por una mayor cantidad de relaciones horizontales como los profesores (a diferencia de las escuelas de las que hablaba Foucault) encontramos que existe un conjunto de técnicas a disposición de los estudiantes para construir su posición de poder dentro del grupo y que debe ser constantemente recreada a través de la realización de actos pequeños (1993). El rol del grupo de pares en la socialización es ampliamente reconocido, estudios como el de Callirgos han mostrado la tendencia a la agresión a quienes no se apegan a los modelos favorecidos para los géneros. La victimización de pares es definida por Bukowski y Drury como el fenómeno que ocurre cuando un niño es víctima de las acciones negativas de sus pares existiendo además una situación de diferencia de poderes (2013: 443)

Dentro del contexto del grupo de pares podemos definir a aquellos que guían las decisiones de otros niños y por lo tanto influyen en el desarrollo de su masculinidad como modelos a través del concepto de "firstboss empleado por Skelton. El first Boss para la autora es aquél capaz de decir a los otros niños qué hacer, status para el que se requieren maniobras sofisticadas para ubicarse en una posición frente a los profesores como autoridades y ante las reglas de la escuela así como triunfar en la competencia con otros candidatos rivales (1997: 354)

METODOLOGÍA

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La búsqueda de las características de los modelos se hará a través de la aplicación de métodos cualitativos para la elaboración del modelo masculino enseñado por la institución, otro de aquel que domina las concepciones de masculinidad entre los alumnos y, finalmente, analizando las relaciones entre ellos a fin de determinar cómo los discursos de género influyen en ellas.

Para ello, se planea dividir la investigación en dos etapas. La primera consistirá en la observación participante dentro de la institución, grupos focales con cierta apertura para la discusión alrededor de temas seguidos de entrevistas estructuradas para complementar los datos obtenidos con las primeras herramientas, ello se hará durante el último semestre del 2014 y el primero del 2015 a fin de usar los datos recogidos para elaborar los dos modelos al tiempo que se recogen ejemplos de formas de relación típicas entre los alumnos (cada uno con sus propias concepciones de lo que implica ser hombre). La segunda fase consistirá en la utilización de los modelos elaborados para la comprensión de los casos recogidos a fin de hallar una asociación entre las características de los modelos y la manera en que los alumnos se relacionan entre sí.

VARIABLES

Al operacionalizar las variables, los conceptos mayores se condensan dentro de una sola categoría: Socialización, la cual estará dividida en dos secciones que definirán también los campos de observación (oficial y grupo de pares), facilitando la observación y actuando a la vez como una guía para el trabajo. A través de la consideración de ambos campos se puede llegar a la respuesta a las preguntas de investigación planteadas a través del recojo de datos que posteriormente serán usados para el análisis. La primera sección, la socialización oficial o institucional comprende una serie de indicadores los cuales buscan reflejar las dimensiones de las acciones institucionales con respecto a los alumnos:

1. Oficial/Institucional:

1.1 Disciplina:

- Técnicas disciplinarias empleadas.
- Discursos de género que las dirigen y justifican.
- Ideales de hombre que buscan plasmar en la realidad.

1.2 Currículo patente:

-Ideal de alumno promovido:

- Destrezas/habilidades (eg. aptitud científica).
- Valores (eg. liderazgo).
- Relaciones y roles (eg. ser padre, ser un trabajador dedicado).

1.3 Currículo oculto:

-Roles en que los hombres o mujeres aparecen o son mencionados en los contenidos de los cursos.

-Ejemplos utilizados por los profesores que puedan ser asociados a comportamientos de hombres o mujeres o a las relaciones entre ellos.

-Interacciones entre profesores y alumnos que se desvíen de lo estrictamente normado (bromas, chistes, agresiones).

Por otro lado, la otra instancia de socialización que se observará será la del grupo de pares, la cual está conformada por sus propias variables e indicadores.

2. Grupo de pares /Interacciones entre alumnos:

2.1 Modelos de masculinidad:

-Relación del modelo con mujeres (La masculinidad es relacional).

-Relación del modelo con otros hombres (La masculinidad es relacional).

-Símbolos que porta (las distintas masculinidades llevan símbolos que las evidencian y distinguen jerárquicamente).

2.2 Actores que emiten los mensajes.

-Emisarios frecuentes de mensajes (de haberlos)

-Destinatarios frecuentes de estos mensajes (de haberlos)

2.3 Actitudes promovidas (no están asociadas con un modelo personificado):

-Relación con mujeres

-Relación con otros hombres

-Actitudes o destrezas promovidas (eg. capacidad deportiva).

2.4 Expresiones utilizadas para la transmisión del mensaje.

2.5 Espacios de socialización (dónde se manifiesta más la acción del grupo, en qué contextos los mensajes suelen ser emitidos).

2.6 Técnicas de socialización (interacciones):

-Presencia o no de agresión

-Relación con algún incumplimiento de las normas de género (puede darse en respuesta a una falta o simplemente como una constante aplicación de poder sobre los compañeros (Mujica 2008)).

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Como se dijo, en la esfera institucional, las acciones con respecto a los alumnos pueden ser agrupadas en tres dimensiones que, agrupadas, ofrecen un buen cuadro de esta esfera; estas dimensiones solo son separables para el análisis ya que forman en conjunto la experiencia de la socialización institucional. La primera, la disciplinaria comprende aquellas en que el alumno intenta ser moldeado a través de diversas técnicas para eliminar ciertas actitudes, tendencias o prácticas y favorecer otras, así, lo primero es observar estas técnicas utilizadas para luego pasar a ver los discursos de género que las dirigen o justifican, “cómo debe ser un alumno hombre”, qué se espera que los alumnos hombres hagan (lo que lleva a la permisión de ciertas prácticas y al castigo de otras y, finalmente, los ideales que se buscan llevar a la realidad a través de la acción de estas técnicas sobre los alumnos. El currículo patente, por otra parte, es la fracción explícita de la enseñanza a los alumnos, en esta, el objetivo está en ver los ideales promovidos para hombres, ello, a través de las destrezas que se considera que deben tener y se intenta enseñar; de valores que se considera que los alumnos deberían tener y de las relaciones o roles que se promueve en los alumnos para que cumplan con estos modelos. Finalmente, la tercera dimensión, es el currículo oculto, arriba explicado como las normas que se transmiten de manera no explícita durante la educación a los alumnos, para ello se hará especial énfasis en las interacciones entre profesores y alumnos que se desvíen de lo estrictamente normado, pero también se verán los roles en que hombres y mujeres aparecen durante la enseñanza y los ejemplos utilizados por los profesores que estén asociados a comportamientos con carga de género o relaciones.

La segunda esfera es la del grupo de pares, en esta en primer lugar se analizarán los actores que participan en la transmisión de mensajes, emisores y receptores frecuentes para ver si hay alguna relación entre ello y las demás relaciones que estos alumnos tienen con sus compañeros; adicionalmente, los modelos de masculinidad defendidos a través de sus contenidos en relación a la actitud frente a las mujeres y a otros hombres (una construcción relacional de la masculinidad) y los símbolos que dicho modelo porte y que puedan ser imitados para la configuración de masculinidades de los alumnos. Otro aspecto son las actitudes promovidas que, a diferencia de lo anterior no se encuentran concentradas en un modelo personificado, al igual que con los modelos se verán las relaciones con hombres y mujeres así como las actitudes o destrezas que puedan exigir (como, por ejemplo, una buena capacidad deportiva). Adicionalmente, se prestará atención a las expresiones utilizadas para la transmisión del mensaje, pues, además, de comunicar los modelos, ellas mismas pueden contener mensajes adicionales; a ello se sumarán los espacios en que la acción del grupo se da, viendo cómo ciertos espacios inhiben esta acción y otros, más bien, fomentan la participación de los pares en la configuración de las masculinidades de los alumnos. Finalmente, al igual que la institución, el grupo de pares tiene técnicas de socialización que se pueden ver claramente en las interacciones, en ellas, se verá la presencia de agresión o no por parte de los compañeros para comprender mejor las formas que este modo toma en comparación al institucional así como si estas técnicas se activan por la percepción del incumplimiento de una norma de género o si se dan como prácticas espontáneas y continuas de renovación del poder al interior del grupo de alumnos.

Según las fuentes de información empleadas para cada dimensión se usarán combinaciones distintas de técnicas. Cuando los informantes sean autoridades, las entrevistas dirigidas serán el principal modo de recolección debido a que la interacción entre ellos con los alumnos no es por lo general suficiente –exceptuando algunos sacerdotes– como para mantener una observación constante. Adicionalmente, en el caso de profesores se podrá utilizar la observación en el aula como herramienta para observar sus prácticas de instrucción, con los alumnos se usará esta misma herramienta; en ambos casos con la finalidad de recoger características de las relaciones, en las cuales los modelos son transmitidos, y las técnicas empleadas; pero también para ver parte del currículo oculto (la que no está en textos) que se exprese en las clases. Adicionalmente, se utilizarán grupos focales que girarán alrededor de temas planteados a los alumnos para la discusión y dinámicas como hacerlos representar situaciones de la vida diaria para así poder observar las actitudes y técnicas que ellos mismos consideren promovidas o principales; adicionalmente, estos permitirán reflejar las relaciones dentro de las aulas al permitir a los alumnos armar libremente sus grupos. Finalmente, se utilizarán entrevistas dirigidas con alumnos para complementar los datos de las otras técnicas o para solucionar información faltante. A estas técnicas se sumará la revisión de documentos para descubrir los ideales de alumno, las actitudes que se consideran incorrectas y los modos de socialización empleados por la institución a través de elementos como la lista de deméritos, el currículo escolar o los planes de tutoría; adicionalmente, cuando sea necesario en relación al contenido de una clase, se observarán los contenidos de los libros de textos utilizados.

NUEVOS OBJETIVOS

1) Analizar las interacciones entre los alumnos hombres identificadas durante el trabajo de observación en el aula que puedan ser influidas por elementos de sus representaciones de masculinidad y qué efectos tienen en el ambiente del aula.

1.1 Describir y analizar la relación entre las interacciones influidas por representaciones de masculinidad y el establecimiento de jerarquías dentro del aula

1.2 Describir y analizar la forma en que las representaciones de masculinidades son trasgredidas en las interacciones.

2) Analizar las interacciones entre alumnos hombres y mujeres identificadas durante el trabajo de observación en el aula que puedan ser influidas por elementos de las representaciones de masculinidad de ambos grupos.

2.1 Describir las divisiones de género en el espacio y en las actividades realizadas por los alumnos a la luz de las representaciones de masculinidad.

2.2 Analizar las maneras diferentes en que los alumnos interactúan con las mujeres del salón y los diversos efectos que ello puede tener.

VARIABLES RECUPERADAS DEL PLANTEAMIENTO ORIGINAL

Grupo de pares /Interacciones entre alumnos:

2.1 Modelos de masculinidad:

- Relación del modelo con mujeres (La masculinidad es relacional).
- Relación del modelo con otros hombres (La masculinidad es relacional).
- Símbolos que porta (las distintas masculinidades llevan símbolos que las evidencian y distinguen jerárquicamente).

2.2 Actores que emiten los mensajes.

- Emisarios frecuentes de mensajes (de haberlos)
- Destinatarios frecuentes de estos mensajes (de haberlos)

2.3 Actitudes promovidas (no están asociadas con un modelo personificado):

- Relación con mujeres
- Relación con otros hombres
- Actitudes o destrezas promovidas (eg. capacidad deportiva).

2.4 Expresiones utilizadas para la transmisión del mensaje.

2.5 Espacios de socialización (dónde se manifiesta más la acción del grupo, en qué contextos los mensajes suelen ser emitidos).

2.6 Técnicas de socialización (interacciones):

- Presencia o no de agresión
- Relación con algún incumplimiento de las normas de género (puede darse en respuesta a una falta o simplemente como una constante aplicación de poder sobre los compañeros (Mujica 2008).

ANÁLISIS

En la época contemporánea, caracterizada por abrazar la posmodernidad como una cualidad de la misma, la ficción del campo recupera la posibilidad de validar, producir e interpretar conocimiento, a la luz de que este tampoco es completamente absoluto sino siempre una interpretación, conducida por lo que Foucault llama “los conceptos como una caja de herramientas”, utilizables en determinados espacios para analizar ciertas características particulares, no como esquemas paradigmáticos para producir verdades objetivas y absolutas. En este trabajo no se busca un resultado que brinde verdades objetivas sobre determinadas formas en que la masculinidad interviene en los procesos relacionales de los alumnos como un capital simbólico y cultural; el tema central radica en cómo esta se manifiesta y se entiende en términos relacionales siempre, contando con las subjetividades que se relacionan como seres agentes, capaces de considerar, elegir y reaccionar frente a los diferentes estímulos que se les presentan y frente al propio hecho de que

están formando parte de un trabajo de campo. En este sentido un conjunto de herramientas conceptuales vienen a ser particularmente útiles para este caso particular: la teoría dramaturgica de Goffman. A lo largo del texto, iremos explicando cómo es que sus conceptos centrales, tomados en su mayoría de “la presentación de la persona en la vida cotidiana”, pueden ayudar a definir la forma en que las masculinidades se configuran en un juego de relaciones que implican una presentación de roles, priorizando la expresión no verbal “a la que considera más teatral y contextual, presumiblemente involuntaria, se maneje o no de forma intencional” (López y Reyes 2010:121). Este enfoque permite mostrar “de qué manera el individuo se presenta y presenta su actividad ante otros” (Goffman 1997:11). Es un enfoque útil en el análisis de masculinidades en tanto “la masculinidad es a la vez un lugar de relaciones de género, el conjunto de prácticas a través de las cuales los hombres y las mujeres se sitúan a sí mismos en relación con el género, y los efectos de dichas prácticas en las experiencias corporales, en la personalidad y la cultura” (Weeks en García Cortés en Enguix 2012:151), lo que significa que la masculinidad es constitutiva dentro de la identidad y la forma en que se expresa (es decir, se presenta). La dinámica goffmaniana en la que “la información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él” (Goffman 1997:13) se presenta de particular utilidad cuando las masculinidades se ejecutan de tal modo que “los hombres formulan elecciones discursivas particulares a partir de un inventario cultural disponible y aceptable de comportamientos masculinos” (Enguix 2012:151).

Interactuamos con 25 alumnos, divididos en 11 hombres y 14 mujeres. El colegio en el cual realizamos la investigación tiene un enfoque alternativo y religioso, lo que se evidencia abiertamente en su misión, basada en la contribución al cambio social y la construcción de un país justo y libre desde una opción de fe. El colegio se caracteriza como alternativo debido a la forma en que configura su propuesta educativa, en particular al hacer énfasis en el protagonismo del estudiante a través del arte, en la estructuración de espacios como concejos de estudiantes, desde una proyección social y una fe cristiana determinada y un “liderazgo al servicio de la sociedad”, así como un cuidado activo del medio ambiente y concientización sobre dicho tema. Es un espacio particularmente interesante de generación de masculinidades en tanto difiere de otros modelos más habituales.

Dentro del marco axiológico es donde se termina de perfilar la forma en que la cuota de alternativo del colegio se presenta: se recalca con fuerza el respeto a la interculturalidad y la valoración de diferencias en una convivencia democrática de una sociedad plural “anhelante de ser nación”, además de la autenticidad como modelo propuesto, alejándose de los estereotipos, de la “esclavitud de la moda” y el consumismo. El énfasis en lo social culmina en el respeto por los procesos de los alumnos como una convivencia enriquecedora, la libertad entendida como responsabilidad con uno mismo y con el compromiso social, que parte del amor a personas concretas cuya situación menoscaba su cualidad de persona. El colegio, en resumen, tanto en su misión como en su propuesta educativa y en su marco axiológico, resalta características propias de una educación alternativa como la valoración y una convivencia respetuosa con la interculturalidad, así como un cuidado del medio ambiente enfocado en la conciencia ambiental, la construcción de un proyecto político para con la nación y el cuidado de la pobreza, así como un juicio crítico con la tendenciosidad de los medios y la libertad frente al consumo y la banalidad, aspirando a objetivos mayores y coherentes con su apuesta por la fe cristiana. El modelo alternativo planteado entonces, podría generar diversos tipos de masculinidad no hegemónica, en particular si consideramos que la masculinidad está constituida por “significados siempre cambiantes que construimos a través de

nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el mundo” (Kimmel, en Pérez Gallo 2015:34).

La distribución del aula se da de la siguiente manera: distribuidos mayoritariamente los hombres a la izquierda y las mujeres a la derecha aunque hay muchachos de ambos sexos a cada lado y es común moverse entre las clases. Cada fila de carpetas se compone por cuatro carpetas, divididas en pares entre los cuales hay un pasadizo para transitar, siendo en total seis de estas filas. De esta manera, el espacio está reducido a parejas a ambos lados, facilitando la posibilidad del contacto, del seguimiento y, asimismo, la vigilancia y el control; pero también del diálogo y del trabajo en equipo. En el desarrollo del aula se ha notado que, a excepción de tres parejas mixtas que se juntan constantemente, la mayoría de pares de mesas son ocupados por dos hombres o dos mujeres. El aula así establece ciertos parámetros para la forma en que los alumnos interactúan, limitándose muchas veces al compañero del costado o a los más inmediatos ya que de otro modo se corre el riesgo de ser visto por el profesor; además, esto junto con la acumulación de géneros por lado del salón hace que sea más probable que el contacto que establezcan sea con alguien de su mismo género, estableciendo desde un principio reglas y posibilidades para la interacción durante los espacios ordinarios de clase en los que el profesor habla y los alumnos apuntan e intervienen, siendo esto distinto en cuanto se les propone realizar tareas no dirigidas en que la interacción es más libre y se da entre compañeros que no están inmediatamente próximos.

1) RELACIONES INTRAGÉNERO

Micropolítica y negociación

La primera dimensión desde la que se pueden estudiar las relaciones en la escuela es aquella que se da dentro de un mismo género, en este caso, entre los hombres del salón. En esta dimensión podemos observar, en primer lugar, la puesta en marcha de una serie de estrategias de micropolítica por las cuales, en el caso del salón, no se afirma tanto la posición de un alumno sobre otro sino, más bien, se intenta negociar cierta igualdad entre los alumnos, tal vez en relación al ideal del colegio de ser amigos todos. No es que dicha igualdad sea absoluta y que no existan alumnos que no sean sometidos por otros, pero estas prácticas reducen el establecimiento de dichas relaciones a través de una respuesta que más que ser equivalente a la ofensa recibida, requiere ser ejecutada para poner en claros los términos de relación

En el colegio existe una noción característica de este intento de negociación de igualdad entre los mismos, alumnos, bajo el concepto de “ser amigos todos” promulgada por el colegio. Esta noción propia de la educación alternativa se expresa en el colegio dentro de su Proyecto Educativo Institucional, en particular en los valores característicos de la institución, su misión y visión y el perfil propuesto de alumno; ideología que también es compartida por varios de estos. Los valores resaltados por la institución son la solidaridad, el respeto (a la persona, al ambiente y a la multiculturalidad), la creación individual (esta siempre implicando un alejamiento de los estándares de la moda, el consumo y los paradigmas de la sociedad que pudieran calificarse de frívolos). Todo esto difiere, en cierta medida, de otros modelos, que el colegio mismo reconoce como más próximos a la expansión del neoliberalismo, que se caracterizan con darle al alumno herramientas metodológicas preestablecidas por métodos reconocidos como garantes de un alumno eficiente, cargado de conocimiento, pero no por ello mejor persona.

Así, por ejemplo, durante una clase, Franco se dirige con un siseo a Enzo, quien conversaba en voz alta con el compañero de su costado, este accedió a callarse, sin embargo, completó la acción con un gruñido y una mueca hacia su compañero. De esta manera, podía colocarse dentro de la norma que exigía el ambiente educativo, pero, al mismo tiempo, desafiaba la orden de su compañero, evitando colocarse en una posición de obediencia. Estrategias de negociación como esta, en que el alumno hace caso a los mandatos institucionales sin someterse a quienes lo representan en las interacciones de llamada de atención son comunes en el salón, especialmente entre los hombres, a veces se trata de gruñidos, o, como en otro caso, un ladrido, siempre desafiante.

En otra ocasión, uno de los alumnos tuvo una intervención que fue recibida con burlas de parte de los alumnos y el profesor debido a que estaba bastante lejos de ser la respuesta correcta. Como Franco había tenido ya varias intervenciones equivocadas, el profesor le pidió al alumno que se sentaba atrás que lo golpeará en la cabeza a través de un ademán. Luego de dudar debido a las amenazas de Franco con un rollo de cartón, André se decidió a darle el golpe –tal vez envalentonado por el pedido del profesor y la aprobación expresa de los demás alumnos. La respuesta de Franco fue un golpe con su rollo, aunque de una intensidad mucho menor que la del golpe que había recibido y que de aquella que sugería el ademán. Causara daño o no, igual fue una respuesta. Aquí no solo es resaltante la negociación que se da entre la obediencia y las transgresiones, sino cómo este ideal de “ser amigos todos” se enfrenta a cosas como que el profesor incentive expresiones físicas de “agresión”, así estas sean de carácter simbólico y no busquen llegar a violencia. En esta manifestación puede verse, incluso de forma latente, un mecanismo para controlar al alumno en tanto el sujeto recibe una suerte de castigo (más concentrado en lo humillante de recibir el golpe frente al grupo que en el dolor físico) que busca acabar con las respuestas consideradas como “incorrectas” en el contexto determinado. Otros compañeros forman a expresar la representación de lo institucional, convirtiéndose en lo que Foucault llamaría “cuerpos dóciles”, habiendo interiorizado la norma y vueltos en mecanismos para que esta se ejerza.

Otro ejemplo de las formas en que, una vez los cuerpos han interiorizado la normatividad establecida, sirven como espacios donde esta se reproduce haciéndola cumplir, es el caso de los encargados de seguridad en el patio. Una forma en que esto se expresa es cuando suena el primer timbre, indicando que faltan cinco minutos para que el recreo se acabe, lo que significa que los alumnos deben ir a asearse para estar listos y presentables para la clase. Al darse el primer timbrado, la mayoría de los alumnos del piso de arriba (que son predominantemente los mayores, de quinto de secundaria) no se inmutan ni van al baño, en principio porque la mayoría no ha realizado mayor actividad física y no requieren de un cuidado particular como limpiarse de lo sudado o lavarse aquello que se hayan podido ensuciar. Sin embargo, en una ocasión se pudo observar cómo es que un miembro de los encargados de la seguridad, señalados por una especie de carnet enmascarado que les cuelga del cuello, se acercó a un grupo en particular y los instó a que obedecieran al primer timbre y que, si bien no era necesario se acicalen, fueran a la puerta de su salón a esperar la clase. Ellos se separaron y cada cuál fue al respectivo espacio donde les tocaba taller, no sin antes mirarlo de mala manera, obedeciendo después de dicho gesto de rechazo. Este tipo de expresiones que emanan del actor son entendidas bajo la teoría dramática como “un amplio rango de acciones –incluso gestuales – que los otros pueden tratar como sintomáticas del actor” (López y Reyes 2010:121)

Esto, nuevamente, en relación a una forma en que el orden alternativo se torna hegemónico produciendo espacios donde el respeto es el valor a seguir, y basándonos en la noción de que

“cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general” (Goffman 1997:47). Podría ser que existe disrupción, pero esta solo es dejada a entrever, mientras que los valores oficiales son aquellos que se son más resaltados aunque no sean necesariamente los más fuertes.

No solo se dan las interacciones cuando un compañero se constituye momentáneamente como el representante de la norma institucional (o cuando ya lo es a través de algún cargo dentro del aula), sino también en las agresiones lúdicas entre los alumnos. En este caso también las acciones van dirigidas a evitar que se mantenga un estatus de superioridad de un compañero sobre el otro. Durante un intercambio amistoso de golpes suaves entre dos amigos, uno de ellos, sin querer asestó a su amigo un bofetón más fuerte de lo esperado, luego de mirarse ambos sorprendidos por algunos segundos, aquél que recibió el golpe intenta responderle, sin embargo, era notorio que no había intención de hacerle daño o devolverle un golpe de la misma intensidad, el golpe (más un ademán) intentaba poner en evidencia la capacidad de respuesta de la víctima ante una acción que podía haber escapado del contexto lúdico —en donde el sometimiento puede no escapar a otras esferas— por su fuerza (y por ello, colocar a la víctima por debajo de su compañero). Luego del ademán y de la resistencia de su compañero ambos continuaron conversando como lo habían hecho con anterioridad, sin signos aparentes de conflicto.

Los gestos entre hombres suelen ser más agresivos, caracterizando su fraternidad a través de rodillazos leves, patadas sin gran potencia, empujones, expresados en el acto de tumbar a alguien o inmovilizarlo de alguna manera. En la mayoría de estos casos, los golpes no superan nunca el rango de lo que podría llegar a ser violento, no llegando nunca a lastimar verdaderamente a otros, manteniendo dicha violencia controlada en un ambiente determinado como “lúdico”. En esta sucesión de pequeñas agresiones dentro de la relación se genera un espacio en el que estas son parte de un juego, aparentemente libre de tensiones, homogéneo y sin rupturas, en tanto “la finalidad del actor social es establecer una definición de situación que tenga cierta estabilidad, que sea legitimada en el proceso de negociación social y que no produzca una ruptura (Pérez Gallo 2015:38). Un espacio de compañerismo pero en que no todos pueden relacionarse pues el ingreso depende del grado de cercanía entre los participantes, así, es probable que no interactúen de este modo Sebastián y Gustavo que no se llevan precisamente bien.

La resistencia que se genera en estas situaciones suele demostrar que la acción no radica en el campo de la agresión sino es una forma de expresión física, hasta afectuosa. Esto es una manifestación en buena medida del ideal de amistad del colegio, este “ideal alternativo” que posiciona en primer lugar la igualdad y el respeto solidario, la acción social por encima de la dominación, la competencia y el posicionamiento jerárquico en las relaciones de alumnos, así como las de estos con los profesores. En esto vemos que las muestras de fuerza física se limitan y se regulan de tal forma que se dan de forma “pareja”, habiendo siempre respuesta, indicando que en una situación de serio enfrentamiento (que son solo un hipotético) no existirían las situaciones de víctima y victimario. Sin embargo, en este mecanismo de adecuación al ideal de “todos somos amigos” se genera una invisibilización sistemática de las posibles existencias de tensiones. Esto, como veremos más adelante, se ve en el espacio del amor, colmado de tensiones, pero también en el uso intra genérico de fuerza física al relacionarse.

Si bien estas se dan en un espacio “lúdico”, su ludismo es limitado en tanto son simbólicamente representaciones de poder. Si bien los golpes o los empujones no se dan con fuerza suficiente como

para considerarse un intento de demostrar fuerza, en la práctica se ve que hay ciertas “pasadas de raya”, que dan a conocer quien realmente posee mayor fuerza, y quien es el que está en posición de dominio físico sobre los demás, aun cuando estas transgresiones rápidamente regresen a un espacio de mayor igualdad y confraternidad (nunca totales). Estos espacios son necesarios, en tanto los individuos son enfrentados “con el dilema de expresión versus acción. Aquellos que poseen el tiempo y el talento para realizar bien una tarea pueden no tener, por la misma razón, ni el tiempo ni el talento para mostrar que lo están haciendo bien” (Goffman 1997:43), siendo aplicable la posibilidad de una medición de fuerzas en la forma de “consumo secreto”, significando que “Si un individuo ha de expresar estándares ideales durante su actuación, tendrá entonces que abstenerse de la acción que no es compatible con ellos o encubrirla” (Goffman 1997:53). Es necesario mostrarla, incluso más que serlo realmente; sin embargo, se debe mostrar de formas que canalicen su expresión de relaciones de fuerza en formas más encubiertas, como estas diversas formas de afecto y de contacto. Existen, y son una muestra discreta de que, de verse en peligro el orden amistoso, ciertos individuos poseen más capacidad de violencia física que otros.

La comedia y el espectáculo en la clase. El contexto y los márgenes de lo masculino.

La puesta en marcha de una comedia permite extender los márgenes de la actuación masculina, relajando la observancia del entorno sobre cada chico y permitiendo, a través de un humor que siempre debe ser explícito, que estos realicen acciones que normalmente no serían consideradas masculinas o que dañarían su imagen. El generar un ambiente cómico no solo permite a los alumnos realizar otro tipo de acciones, sino que permite reubicar a acciones anteriores, no realizadas en estos contextos, dentro de un marco de humor que anule cualquier posible peligro para la imagen de los muchachos.

En la clase de educación física, por ejemplo, estando todos los alumnos repartidos en posiciones dentro de un campo de voleibol, la profesora pidió que el que ocupaba la posición 4 levantara la mano. El que en ese momento la ocupaba lo hizo con una postura inclinada pero, en principio, no sugerente. Uno de los profesores reprodujo la misma pose exagerando la posición de la cintura y el brazo de tal manera que se viera claramente amanerada. Frente a las risas que despertó esto entre sus compañeros, Franco remedió la situación reproduciendo la pose de manera más exagerada, insertando a lo que pudo haber sido un ataque dentro de una cadena de bromas, anulando también cualquier posible observación sobre la pose inicial.

Estos márgenes que permite la creación del contexto cómico tiene, sin embargo límites, son limitados los actores que pueden realizar los roles en cada situación. Así, el contexto juega un papel importante para la maniobra que los alumnos tienen en este aspecto. Por ejemplo, Franco y Manolo son amigos muy cercanos, es frecuente verlos abrazándose muy afectivamente en el salón o descansando apoyados uno sobre el otro en el patio. De hecho, sus compañeros nos llamaban constantemente la atención acerca de su comportamiento como una curiosidad para unos investigadores que habían llegado a estudiar temas de masculinidad a su salón. Éramos continuamente llamados a apuntar cada vez que había interacciones harto afectuosas entre ese par. No solo se trataba de abrazados, en una ocasión, Franco y Manolo estaban forcejeando en el salón

al grito mutuo de “maricón”, Manolo apretando fuertemente con las manos los músculos del brazo de Franco para causarle dolor. Más allá de las llamadas de atención a nosotros para que apuntáramos, estos actos pasaban como normales para el resto de alumnos, incluso cuando empezaban a gritarse mutuamente que se amaban. Las expresiones de afecto cercano –y sin violencia- son obviamente destinadas a los amigos, de igual manera algunas expresiones con contenido homoerótico mayor como el de hacer felaciones.

Un caso contrario sucedió entre otro par de alumnos, Sebastián y Gustavo. Estando los dos sentados juntos en una de las primeras filas, Sebastián se paró en su mesa para ver por la ventana y Gustavo, empezó a hacer el ademán frente a los demás de que le golpearía el trasero. Sebastián notó el gesto y desafío a Gustavo por ello, este último fingió que se rascaba la cabeza. Sebastián respondió que si tenía que rascarse la cabeza “no tenía que hacerlo tan cerca de su pote”. No solo es la reacción de Sebastián la que prueba que este tipo de juegos y el surgimiento de una situación cómica que relaje los límites de lo permitido no puedan darse entre dos alumnos cualquiera no unidos por amistad, sino que, el ambiente jovial que rodea generalmente a las demostraciones de afecto de Franco y Manolo no se repetía en este caso, no hay un público dispuesto a participar de la comedia y el espectáculo que prometía Gustavo no fue bien recibido, no encontró la aprobación que esperaba con una sonrisa.

En otra ocasión, Gustavo volvió a intentar algo similar con Manuel, aunque no existe una antipatía fuerte entre ambos, el resultado fue el mismo. En este caso, Gustavo se sentó sobre Sebastián – actitud que habría pasado con mayor normalidad entre otros alumnos-, en este caso, Sebastián lo empujó apenas notó lo que intentaba y lo largó con palabras.

La comedia funciona como un mecanismo de representación de masculinidad: los más graciosos tienen una suerte de marca, tienden a ser el centro de atención, en tanto la comedia sirve como una forma de distinción como una forma de interactuar con el género opuesto. La comedia los categoriza, en tanto los pone en una situación más horizontal con el profesor, los acerca al género opuesto y les genera una distinción entre los de su propio género: la comedia es un logro en sí misma, y tiene consecuencias positivas para aquel que recurre a esta. Aunque depende de en quién la utilice y con qué fines, ya que la respuesta de su grupo depende de si esta es llevada a cabo o no de forma efectiva.

La comedia intra genérica muestra una masculinidad atravesada de complicidad, de picardía, sin llegar a ser una masculinidad agresiva ni mucho menos violenta, tal vez un medio de conciliación entre el paradigma de amistad que manejan y los modelos que adquieren fuera de la escuela, proyectantes de una masculinidad donde la picardía es sinónimo de virilidad. En el aspecto inter genérico es la carta de presentación del sujeto, permitiéndole situarse en un campo más amplio de interacción con chicas, mediante la resistencia pasiva que la comedia genera en el salón.

Goffman señala de la interacción que “mientras se encuentra en presencia de otros, por lo general, el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros” (Goffman 1997:42). Uno de estos puede ser la comedia, como una forma de apertura y de autodeterminación. Un caso particular es el de la clase de teatro, que es preeminentemente un espacio masculino, donde solo hay unas tres o cuatro chicas, las que se sientan siempre al fondo y conversan con los chicos de atrás. En esta clase, no solo

predomina la mayoría masculina sino que prevalece un ambiente de risa y comedia constante en el salón, tanto interactuando con el profesor como entre ellos para generar que se dé una continua comedia situacional, basada en lo que el profesor dice y los otros alumnos comentan en lo relativo al tema que ese día les toca hacer.

Este ambiente es bastante horizontal porque el profesor así lo permite, pero en gran medida debido a que la comedia permite romper con categorías y estructuras, para representar nuevas a partir de quién es el que hace reír y quién es un hazmerreír. Esto varía mucho respecto al contacto con otros profesores, que permiten menos transgresiones y menos contacto horizontal, esto debido a que existe una “segmentación de auditorios” (en tanto espacios y en tanto las personas con las que se interactúa), “merced a ella el sujeto se asegura de que aquellos antes quienes representa uno de sus papeles no sean los mismo individuos ante quienes representa un papel diferente en otro medio” (Goffman 1997:60), evitando así la posibilidad de una confusión en la interpretación de sus actos de parte del auditorio.

Si bien de forma bastante ligera, sutil, existe una relación entre las insinuaciones (que se expresan en determinada forma de “gileo”), la comicidad y la masculinidad. En actos como ciertas bromas que implican contacto físico, que expresan “hipotéticamente” situaciones afectivas o físicas o que confieren halagos o cualidades exageradas a la persona con la que se interactúa, no necesariamente se expresa una atracción declarada por estos medios sino se manifiesta la capacidad de utilizar estos mecanismo de forma victoriosa, siendo un caso el ejemplo de Pepe diciéndole a Clara: “Juanita quedó embarazada, ¿a ti no te gustaría estarlo?” mientras se aproximaba a ella repentinamente. La respuesta de Clara, más allá de la ofensa, se manifestó en risas y en un golpecito en el hombro a Pepe, sin alejarlo de ella sin embargo. La aceptación o no de estas interacciones depende de varios factores que pueden intervenir en estas decisión y de los que el alumno puede aprovecharse: el atractivo físico, la manera de expresarse, el uso adecuado de las palabras en un contexto propicio y acompañadas de una expresión corporal apropiada, la creatividad y capacidad para la comedia y para mantener la interacción en parámetros estrictamente cómicos es lo que permite que esta tenga éxito, además de la relación de cercanía entre las dos partes, que, al igual que en el ejemplo de Sebastián y Gustavo, determina la posibilidad de éxito de la interacción. Paradójicamente, es la capacidad de hacer pasar el acto como efectivamente cómico lo que le permite expresar de mejor manera su trasfondo como un mecanismo para manifestar la masculinidad, contraponerse e interactuar con el género opuesto.

RELACIONES INTERGÉNERO

En las relaciones entre géneros distintos, por otro lado, se observa en general un clima bastante relajado con algunos momentos de tensión, especialmente entre aquellos que sienten atracción por alguien de la clase o quienes fueron pareja. A diferencia de los juegos entre hombres en que los golpes, e incluso los ademanes suelen llevar una carga de fuerza mayor, cuando hay una mujer involucrada los muchachos tienden a controlar más su fuerza, así, por ejemplo, Guillermo, quien saltaba con una sogá antes de salir para la clase de educación física, al pasar cerca de Gabriela finge ahorcarla pero con delicadeza.

La medición de fuerzas no se da en todas las interacciones, sin embargo, y se da sobre todo de parte de los hombres hacia las mujeres. En otra situación, Erika, que es una chica más grande que Luis, le empezó a hacer una llave sin razón alguna y apariencia de estar midiendo realmente su fuerza, luego simplemente lo cargo con fuerza para hacerlo a un lado y continuar su camino. Así, podemos

reconocer que, pese a haber encontrado mayor importancia en el papel de la respuesta en las interacciones, efectivamente, existen relaciones como las que identifica Mujica (2005), destinadas a afirmar posiciones de poder entre los alumnos que no necesariamente encuentran una contestación inmediata.

Las insinuaciones también son otra forma de interacción posible entre ambos géneros. Como se verá más adelante, existen tensiones entre algunos alumnos por cuestiones de atracción, pero las insinuaciones muchas veces se dan entre alumnos que no se atraen.

El baile

En una ocasión un profesor había faltado a dar la clase y los alumnos se organizaron para bailar coreografías de youtube. En este aspecto se puede ver una clara división de las actividades. Si normalmente se puede observar una división de los sexos en la distribución de los asientos (aunque hay elementos de cada género a ambos lados, los hombres suelen sentarse a la izquierda y las mujeres a la derecha del salón. Las mujeres que están en la izquierda están hacia adelante, mientras que los hombres sentados a la derecha hacia atrás), esta división es más evidente en ciertos momentos, en los que, sin embargo, hay momentos en que las fronteras son cruzadas.

La atribución de carácter femenino a la actividad fue clara desde un comienzo, cuando se había cargado la primera canción, Gabriel, quien manejaba la computadora, avisó con una frase clara “ya, chicas”. Esto no era gratuito, la gran mayoría de los que estaban parados y listos para bailar eran mujeres, de hecho, todas estaban paradas, solo había dos hombres junto a ellas. Estos dos no bailaban continuamente, junto a otros que entraban por momentos a hacer bromas, pasaban solo un rato bailando y el resto hacían otros movimientos como ademanes de artes marciales, forcejear o cargarse.

Las interacciones en este espacio también son distintas, hubo un acuerdo general de que André debía bailar aunque este no quería, Gabriela fue a sacarlo y este accedió, al poco rato, se separaron y André buscó a un amigo suyo que salió a bailar con él. Gabriela, por su parte, intentó bailar con una compañera que se había sentado pero esta la rechazó y tuvo que volver al centro. Los dos chicos bailaron entre ellos un momento y luego volvieron a sentarse hacia la izquierda con los otros.

El amor y las tensiones

Solo hay dos parejas formales en el salón y los dos hombres han sido molestados en algún momento del campo como “pisados”, manejados por sus enamoradas. Lo interesante es que en varias ocasiones no fueron calificados así por parte de sus compañeros hombres, sino que eran las amigas quienes los fastidieron de esa manera y ellos respondieron con una actitud que, antes de refutar a toda costa, fue más de aceptación con humor.

Para Guillermo se trata de una situación original, en el aula no se forman parejas de “no querer nada ni querer todo” con la otra persona, se trata más bien de situaciones ambiguas de atracción que no suelen llevar a relaciones formales. En un diálogo con Guillermo, “hay personas más abiertas y más

tradicionales, hay varias tendencias [con respecto a las relaciones]. Nadie quiere una relación, pero todos quieren sexo... ¿quién no?”.

Sin embargo, las relaciones son una de las grandes fuentes de discordia entre los alumnos, para uno de ellos, la promoción ya no es unida como antes, hay gente que no va con el ideal del colegio de tratarse todos como amigos, llegando incluso a insultarse en las dinámicas que invitan a la sinceridad. Entre ellos hubo problemas antes de nuestra llegada debido a que única chica que estaba con uno de los estudiantes lo engañó con otros y la noticia llegó a oídos de todos, frente a ellos, el muchacho con quien cometió la acción adoptó una posición de confrontación frente al resto de sus compañeros lo que ayudó a quebrar la unidad, ello es especialmente importante en una promoción de 24 personas y un solo salón. Hasta ahora, la chica y el chico con quién engañó al primer estudiante mantienen una relación tensa dentro de las aulas, aunque la relación del muchacho con sus compañeros ha mejorado, la tensión aún se percibe en muchos alumnos con respecto a ella, por haber engañado a un compañero.

La presencia de las mujeres es el último elemento a analizar en las relaciones entre alumnos, en opinión de las chicas, las mujeres de otros grados son “más suaves” y quinto de secundaria es una promoción dominada por mujeres, sobre todo porque son más bulliciosas. En el Consejo Estudiantil, según uno de sus miembros masculinos, la mayoría son mujeres y, por ello, sostiene que dominan ellas. En clase pudimos apreciar que las mujeres son más visibles, participan en voz más alta que los hombres. Cuando Núñez del Prado conversaba con las alumnas acerca del proyecto que estábamos realizando, esta le preguntó por qué elegimos ese salón; al contestarle que habíamos hablado con el director para realizar el estudio con alumnos de quinto de secundaria, ella estaba sorprendida de que se recomendara un salón como el suyo para un estudio sobre masculinidades, opinión apoyada por el resto entre risas.

En cambio, los hombres participan más en una esfera separada, como se vio, sus acciones más visibles se concentran en aquellas interacciones entre dos chicos, ya sea para mostrar afecto o, como se señaló anteriormente, para evitar sometimiento frente al grupo por parte de un compañero.

El amor es un factor que en el campo se presenta más un como un espacio de relaciones de poder, pudiendo generar diversos tipos de dominaciones. Tal caso es el de los hombres con relaciones formales, quienes son catalogados como “pisados”, lo cual los somete de forma directa a la mujer y de forma indirecta a sus amigas, quienes son las que lo califican de tal forma y lo configuran como tal en su imagen y su posición respecto al resto del grupo. Mientras que los hombres suelen desentenderse de ese tipo de calificaciones o si las mencionan es en un contexto donde el tema está presente, no es algo que mencionen “de la nada”. Esta aceptación se da también por una necesidad performativa: “si la actividad de un individuo ha de sintetizar estándares ideales, y si se ha de hacer una buena exhibición, es probable que algunos de estos estándares sean conservados en público a expensas del sacrificio privado de otros” (Goffman 1997:56), siendo algo que una broma que se da de forma sistemática y cuya aceptación se sobrepone a diversas reacciones con una finalidad utilitaria, la de mantener una actuación coherente. Aquí, junto con la discordia generada por los malos finales en relaciones, es posible denotar que las relaciones de poder, vetadas del ambiente escolar por el paradigma alternativo de amistad propuesto por la escuela, son finalmente

expresadas, son tensiones que buscan manifestarse y que finalmente se expresan en los espacios sociales de mayor aspereza, como mecanismos sutiles de desfogue.

BIBLIOGRAFÍA

ABETT, Paloma.

2010 “La instauración de una escuela co-educativa ¿contribuye a una escuela menos discriminatoria, reflexiones sobre el caso chileno”. *Cuadernos judaicos*. 2010, Vol 27. Pp1-15

ACAR, Esin.

2012 Hidden curriculum contributing to social reproduction in a math classroom. *International online journal of educational sciences*. Vol 4 p19-30.

ALOAKA, Peter y Olaniyi BOJUWOYE.

2013 Gender differences in decisions on Student Disciplinary Behaviours by disciplinary panels of selected Kenyan Secondary Schools. *Gender & Behaviour*. Ife-ife 2013 Vol 11.

ARIES, Phillipe.

1992 *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus

BENJAMIN, Jessica.

1996 *Lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN

2003 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

BOURDIEU, Pierre.

1993 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus

BUTLER, Judith.

2001 *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F: Paidós

CALLIRGOS, Juan.

1995a *La escuela y la identidad masculina: Convirtiéndonos en machos a la fuerza*. S.l.: s.n, s.a

1995b *La discriminación en la socialización escolar*. PUCP: Lima.

CALVO, María.

2009 *La ideología de género en la escuela. El respeto a la femineidad y masculinidad: Fórmula para el éxito académico y personal*. *Transatlántica de educación*. México D.F N°6

ÇOBANOGLU, Rahime Y Engin DEMIR.

2014 *The visible side of the Hidden curriculum in schools*. *Ilkogretim Online*. 2014, Vol. 13 Issue 3, p776-786.

CONNELL, Raewyn.

1998 *La organización social de la masculinidad en*, Santiago de Chile: FLACSO31-48.

1996 *Teaching the boys: New Research on masculinty, and gender strategies for school*, en *Teaching College Record* vol 98 N°2 Nueva York: Columbia University Press pp.206- 235.

2005 *Connell y Messerschmidt, Hegemonic masculinity. Rethinking the concept*. SAGE p. 829-859.

DÍAZ, Ángel, Honorio Velasco y Francisco García

1993 *“La magia del etnógrafo”*. *Lecturas de antropología para educadores*. Barcelona: Trotta.

DRURY, Kate; BUKOWSKI, William y otros.

2013 *Victimization and gender indentity in Single-sex and Mixed-sex Schools: Examining Contextual Variations in Pressure to conform to gender norms*. *Sex Roles*. Vol. 69 Issue 7/8, p442-454.

ENGUIX, Begonya

2012 *“Cultivando cuerpos, modelando masculinidades”*. *Revista de dialectología y tradiciones populares*. Madrid, volumen 67, número 1, pp. 147-180. Consulta: 11 de mayo de 2015

<http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewFile/269/269>

EWING LEE, Elizabeth; Wendy TROOP-GORDON.

2011 Peer socialization of masculinity and femininity. Differential effects of overt and relational forms of peer victimization. *British Journal of developmental psychology*. Vol 29. Pp.197-213

FULLER, Norma.

1998 Fronteras y retos: Varones de clase media del Perú En *Masculinidades: Poder y crisis* Santiago de Chile: FLACSO 31-48.

2001 *Masculinidades. Cambios y permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*, Lima: PUCP 31-48.

FOUCAULT, Michel.

2010 *Vigilar y castigar*. México D.F: Siglo XXI.

1990 *The History of sexuality 1*. New York: Random House.

GOFFMAN, Erving

1997 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GUPTA, A. y FERGUSON, J.

1997 *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*. Los Angeles: University of California Press

HINCAPIÉ, Alexander.

2014 Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanista*. Vol 79, issue 79, pp.15-40

IMMS, Wesley

2000 Multiple masculinities and the schooling of boys. *Canadian Journal of education* vol 25 Nº2 CSSE 152-165.

KAUFMAN, Michael.

1998 *Las experiencias contradictorias de poder entre los hombres*, Santiago de Chile: FLACSO pp31-48 .

KELLY, John

2002 "Alternative modernities or an alternative to 'modernity': getting out of the modernist sublime". *Critically Modern: alternatives, alterities, anthropologies*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 258-286.

<https://www.dropbox.com/s/kia7gwtiym0iupw/Kelly%202002%20Alternative%20Modernities%20or%20an%20Alternative%20to%20Modernity.pdf?dl=0>

KIMMEL, Michael

1998 *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. En *Masculinidades: Poder y crisis* Santiago de Chile: FLACSO 31-48 .

MARTINO, Wayne

2000 Mucking around in class, giving crap, acting cool: Adolescent boys enacting masculinities at school. *Canadian Journal of education* vol 25 N°2 CSSE 102-112.

MOREIRA, Vanesa.

2013 The role of gender identity in adolescents antisocial behavior. *Psicothema*, Vol. 25 Issue 4, p507-513.

MUJICA, Jaris.

2005 Jugar enserio. Transgresión, humillación y violencia en las escuelas primarias. Lima: GRADE

O'BRIEN, Mary.

1981 *The politics of reproduction*. Londres: Routledge.

ORR, Amy.

2011 Gendered Capital, childhood Socialization and the "Boy Crisis" in education. *Sex Roles* Vol. 65 Issue 3/4, p271-284.

PEREZ GALLO, Victor Hugo

2015 "Las masculinidades: una visión desde el enfoque dramático de Goffman". Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. Caracas, volumen 24, número 1, pp. 29-44. Consulta: 30 de abril de 2015.

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5035190.pdf>

RAMOS, Miguel Ángel.

2005 *Masculinidades y violencia conyugal en zonas populares de las ciudades de Lima y Cuzco*. Lima: FASPA/UPCH

RENOLD, EMMA.

2001 Learning the "hard" way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 22, Issue 3, p. 369-385.

REYES, María y Álvaro López

2010 "Erving Goffman: Microinteracción y espacio social". Veredas Revista del pensamiento sociológico. México D.F., Especial, pp. 115-136. Consulta: 22 de abril de 2015.

http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-538-7672cal.pdf

RUIZ BRAVO, Patricia.

2001 *Sub-versiones masculinas. Imágenes de los varones en la narrativa joven*. Lima: Flora Tristán.

SCOTT, Joan. Gender:

1996 *Gender: A useful category of historical analysis*. *The american historical review*, Vol 91, No5-pp 1053-1075.

SALAS PLACERES Y PUJOL LÓPEZ.

2011 "Violencia masculina. Una mirada desde una perspectiva de género". *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <<http://www.eumed.net/rev/cccss/12/sppl.htm>>

SHARPE, Glen y CURWEN, Tracey.

2012 The hidden curriculum in elementary education- beyond the straight line: a theoretical, critical and reflective analysis of the hidden curriculum in elementary school education in Ontario, Canada. *Review of Higher Education & Self-Learning*. Summer 2012, Vol. 5 Issue 15, p57-68.

SKELTON, Christine.

1997 Primary Boys and Hegemonic masculinities. *British journal of sociology of education*. Vol 18, No3, pp,349-369

SUBIRATS, Marina.

1994 Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación* Nº 6.

TIETZ, Wendy.

1997 Women and men in accounting textbooks: exploring the hidden curriculum. En *Issues in Accounting Education*. Vol. 22 Issue 3, pp. 459-480

YERLIKAYA, IBRAHIM.

2014 Evaluation of Bullying events among secondary education students in terms of school type. *International journal of progressive education*. Vol. 10 Issue 3, p139-149.

