Masculinidades y cambio social
Masculinities and Social Change

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://mcs.hipatiapress.com

La Masculinidad en Escuelas Secundarias Públicas de San Luis Potosí, México

Daniel Solís Domínguez & Consuelo Patricia Martínez Lozano[1]

1) Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Date of publication: June 21st, 2018
Edition period: June 2018 - October 2018

To cite this article: Solís Dominguez, D., & Martínez Lozano, C.P. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinities and Social Change,7*(2), 124-152. doi: 10.17583/MCS.2018.3329

To link this article: http://doi.org/10.17583/MCS.2018.3329

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY).

MCS – Masculinities and Social Change Vol. 7 No. 2 June 2018 pp.124-152

Masculinity in Secondary Public Schools at San Luis de Potosí, México

Daniel Solís Domínguez & Consuelo Patricia Martínez Lozano
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Abstract

The article provides an answer to the question: How do students from public high schools located in the city of San Luis Potosí, Mexico, perceive and build their masculinity? The public schools, according to the political profile of the Mexican State, implements mechanisms through which it promotes gender relations and the construction of a hegemonic type of masculinity, that is, patriarchal, linked with the values of neoliberalism. Accordingly, we analyze the school and curricular institutional space, and the practices of the students, which allude to the conformation and perception of masculinity in three processes: a) generational relations; b) bodily practices; c) perceptions of homosexuality. Because it is relevant in the speeches of the students, the relationship that the school maintains with the family space is also examined. Part of the analysis is based on the speeches of the students recovered through group interviews. One answer, as a conclusion, to the question asked, is that the students, from their sphere of reflexivity, resignify and create new practices that question and sometimes subvert, the hegemonic masculinity promoted by the schools.

Keywords: masculinity; education, gender

2018 Hipatia Press
ISSN: 2014-3605
DOI: 10.17583/MCS.2018.3329

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

MCS – Masculinities and Social Change Vol. 7 No. 2 June 2018 pp.124-152

La Masculinidad en Escuelas Secundarias públicas de San Luis Potosí, México

Daniel Solís Domínguez & Consuelo Patricia Martínez Lozano
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

El artículo ofrece una respuesta a la pregunta ¿Cómo estudiantes de escuelas secundarias públicas situadas en la ciudad de San Luis Potosí, México, perciben y construyen su masculinidad? La institución escolar pública, de acuerdo al perfil político del Estado Mexicano, implementa mecanismos mediante los cuales promueve relaciones de género y la construcción de un tipo de masculinidad hegemónica, es decir, patriarcal, consonante con los valores del modelo cívico neoliberal. De acuerdo a ello, analizamos el espacio institucional escolar y curricular, y las prácticas del estudiantado, que aluden a la conformación y percepción de la masculinidad en tres procesos: a) las relaciones generacionales; b) las prácticas corporales; c) las percepciones de la homosexualidad. Por ser relevante en los discursos de los y las estudiantes, se examina también la relación que la escuela mantiene con el espacio familiar. Parte del análisis se sustenta en los discursos de los y las estudiantes recuperados a través de entrevistas grupales. Una respuesta, como conclusión, a la pregunta formulada, es que la población estudiantil, a partir de su ámbito de reflexividad y situación, resignifica y crea nuevas prácticas que cuestionan y a veces subvierten, la masculinidad hegemónica promovida por la institución escolar.

Palabras clave: masculinidad, educación, género.

2018 Hipatia Press
ISSN: 2014-3605
DOI: 10.17583/MCS.2018.3329

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Hay procesos socioculturales de envergadura estructural, que se hacen presentes en toda la sociedad. La configuración del género es uno de ellos. La percepción de lo femenino y lo masculino es un proceso invariable que instituye relaciones jerárquicas y desiguales en las sociedades. No obstante, en cada cultura lo femenino y lo masculino se elabora de manera variante. Según la situación histórica particular, es distinta la manera en que las personas erigen y asumen normas, valores e implementan prácticas sobre ser femenino o masculino; incluso, al interior de una sociedad, como la nuestra, occidental y capitalista, coexisten distintas prácticas de género, aunque predomina una, que Connell denomina masculinidad hegemónica, que subordina y obnubila el resto. El enfoque de género, junto con los estudios feministas, ha permitido identificar, desvelar y ofrecer explicaciones e interpretaciones a estos procesos y formas en que se definen socialmente (no naturalmente, como aún se cree) los comportamientos, los pensamientos, las prácticas, los deseos y fantasías de quienes se autodefinen o son percibidos como hombres o mujeres en una determinada sociedad. Como prácticas generales y estructurantes (y a la vez estructuradas), diseminadas en la vida social, se presentan transversalmente en todos los ámbitos por los que transitan las personas: laborales, recreativos, religiosos, familiares, etcétera y, por supuesto, los educativos.

La perspectiva de género aboca sus esfuerzos empíricos y teóricos a analizar críticamente las desigualdades sociales emanadas del proceso mediante el cual las diferencias corporales adquieren significados culturales. Así, indagar sobre las relaciones de subordinación, subversión y liberación entre los géneros, además de exigir centrar la investigación en las mujeres, reclama también preguntarse cómo, bajo qué circunstancias temporales y contextuales se construyen las masculinidades. Actualmente, los estudios de masculinidades, siguiendo la senda de los estudios feministas y de género, incursionan en las diferentes maneras en que una sociedad significa y asigna un conjunto de valores y prácticas que deben acatar quienes se asumen o son reconocidos como hombres. Bajo esta tesitura, nos preguntamos cómo, de acuerdo al contexto institucional y cultural específico de escuelas secundarias públicas ubicadas en la ciudad de San Luis Potosí, México, los y las estudiantes perciben y construyen la masculinidad.

La institución escolar pública, de acuerdo al perfil político del Estado Mexicano, implementa mecanismos mediante los cuales promueve la construcción de un tipo de masculinidad y, sin embargo, la población estudiantil, a partir de su ámbito de reflexividad, resignifican, creando nuevas prácticas que cuestionan y a veces subvierten lo que se considera hegemónicamente masculino promovido por la escuela. El objetivo principal del artículo se propone describir y analizar aspectos curriculares, así como prácticas discursivas implementadas por estudiantes, articuladas a la construcción de su masculinidad dentro del espacio escolar y familiar.

Para desarrollar este propósito, el análisis lo exponemos en tres secciones: I. Referimos aspectos conceptuales sobre los estudios de masculinidad y su pertinencia para vincularlos a los estudios sobre educación. II. Describimos una breve contextualización institucional de la educación. Es relevante enunciar tal contexto porque la educación en México es una dimensión y extensión política pero también cultural del Estado Mexicano. Para entender la orientación de la educación, sostenemos, debe considerarse su articulación con el perfil político del Estado. III. Esta sección la dividimos en los siguientes tres apartados: 1) El espacio curricular. Especialmente, acotamos la atención en la asignatura de Formación Cívica y Ética (hay otras asignaturas, como Historia, Biología o Educación Física que enseñan un conocimiento estrechamente vinculado a las relaciones de género, sin embargo, por falta de espacio no se consideran aquí); 2) Mediante los discursos recuperados a través de entrevistas grupales a estudiantes, varones y mujeres, analizamos las prácticas en que ellos y ellas perciben lo masculino. En este apartado particularmente analizamos los siguientes procesos: a) relaciones generacionales; b) prácticas corporales; c) percepción de la homosexualidad. Finalmente en la sección 3), analizamos el vínculo que mantiene la percepción y elaboración de la masculinidad en la escuela con el ámbito familiar.

Marco Conceptual: La Masculinidad y la Escuela

Los estudios sobre masculinidad han seguido la senda trazada primero por los estudios feministas y, posteriormente, por los de género. Uno de los principales hallazgos del feminismo y de la perspectiva de género fue constatar que la opresión y desvalorización de las mujeres ocurren no

solamente mediante el uso de violencia física, sino también a través de procesos de índole cultural, es decir, a estructuras simbólicas contextualizadas en tiempo y lugar particulares que simbolizan jerárquicamente lo femenino y lo masculino (Rosaldo, 2001; Ortner y Whitehead, 1996). Asimismo, develaron que en las relaciones entre hombres y mujeres subyacen relaciones jerárquicas y de desigualdad que se manifiestan en posiciones dominantes-dominadas entre hombres y mujeres (Gutmann, 1998; Cazés, 1998). Al centrarse en la subordinación de las mujeres, los estudios feministas y de género también hicieron énfasis en la dominación masculina, en los procesos mediante los cuales ellos conforman y detentan el poder, y las maneras en que lo ejercen para subordinar a las mujeres en la vida diaria. Esto permitió abrir una línea de investigación que de alguna manera se preguntaba cómo los hombres subordinaban a las mujeres en las sociedades y, a la vez, se empezó a indagar cómo los hombres se relacionan entre ellos. Es decir, se abrió un espacio de estudios sobre las masculinidades (Montesinos, 2002).

En dichos estudios convergen distintas teorías y metodologías de las diferentes ciencias sociales y humanidades. Por ello se pueden considerar como una categoría y un enfoque o perspectiva de análisis, cuyo objetivo de investigación central es identificar, describir y analizar los procesos socioculturales mediante los cuales se configura el poder y su concretización en dispositivos de opresión entre géneros (Cazés, 1998).

Connell (2002) anota: "Las masculinidades son configuraciones prácticas estructuradas por las relaciones de género. Son inherentemente históricas, y se hacen y rehacen como proceso político que afecta el equilibrio de intereses de la sociedad y la dirección del cambio*"* (p. 72). Debemos entender a las masculinidades en plural (múltiples maneras de ser hombre), que se manifiestan en prácticas y relaciones sostenidas mediante el poder y por ello son desiguales y jerárquicas, orientadas a mantener o cambiar las relaciones entre hombres y mujeres y, en consecuencia, inciden en el cambio o permanencia del proceso social de un determinado grupo o sociedad (Connell, 2012). "Las masculinidades son las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos" (Connell, 2001, p. 159).

Así como el feminismo y el enfoque de género "mostró que lo que el liberalismo concebía como una relación de igualdad, en la que los hombres

y las mujeres actuaban en diferentes esferas, era en realidad una relación de poder y subordinación" (Seidler, 2000, p. 150), los estudios de masculinidades han mostrado que, en las democracias liberales, las relaciones entre varones operan bajo mecanismos de desigualdad y de jerarquía. El principio de igualdad jurídico de las sociedades occidentales no regula los sistemas de prestigios y prejuicios, ámbitos en los que opera una lógica de reproducción de la desigualdad, de la discriminación, de la exclusión y de la violencia de género. Los estudios de masculinidades han contribuido a constatar que nuestra sociedad occidental capitalista, es patriarcal; en consecuencia, han permitido identificar en las instituciones modernas las formas en que se construye una lógica estructural de relaciones de género predominantemente patriarcal, que reproduce las desigualdades y las jerarquías y mantiene, reproduciéndolo, un esquema de masculinidad que Connell (2002) denomina "masculinidad hegemónica". De la misma forma en que los estudios feministas han establecido las posibilidades múltiples de ser mujeres; por ejemplo, a través de actos performativos que demuestran la forma diversa de practicar el género (Butler, 2002; 2004) o mediante las articulaciones entre el género con la sexualidad, la clase social y la condición étnica (De Lauretis, 1999) o, desde la crítica radical decolonial, que propone una ruptura epistemológica con la teoría de género occidental por su incoherencia y sentido de colonización respecto a las formas de género y sexualidad en contextos históricos conquistados y colonizadas (Segato, 2010; 2016), los estudios de masculinidad han posibilitado indagar, explorar sobre las formas de definir a los hombres y analizar los mecanismos de construcción de la hegemonía masculina: quiénes son y cómo son los varones, cómo se definen ellos mismos y se relacionan entre ellos y con los demás (Seidler, 2000). Y, asimismo, han contribuido a explorar las posibilidades de criticar y renunciar a los privilegios masculinos elaborando masculinidades contra-hegemónicas: aquellas que no están de acuerdo con la desigualdad de género, se asumen profeministas y buscan renunciar a los privilegios que la sociedad otorga a los hombres (Paese, 2015). La perspectiva estructural, histórica, constructivista, crítica y recientemente decolonial (desde América Latina) que ha fundamentado los estudios de género, en el caso de los estudios de hombres, subraya considerar el análisis de los condicionamientos estructurales simbólicos y situacionales en la figuración de los esquemas sobre las masculinidades. Así, son procesos

históricos y culturales, particulares y situacionales, incluso biográficos, organizados estructuralmente, los que intervienen en las acciones y pensamientos, a manera de "mandatos" que deben cumplirse, como dice Segato (2010), sobre el ser masculino y la forma de relacionarse con los y las demás.

Considerar los aspectos estructurantes e históricos que intervienen en la construcción de lo masculino y, a la vez, dar cuenta de los procesos de estructuración de prácticas de los sujetos en diferentes niveles y dimensiones sociales, es parte fundamental en los estudios de masculinidad. De esta forma, es relevante el análisis de instituciones como la escolar porque su dinámica cotidiana se organiza mediante regulaciones o regímenes, como diría Connell (2001), de género, explícitos y no explícitos.

En México, la escuela pública históricamente ha sido y es el conducto mediante el cual el Estado inculca a las nuevas generaciones no sólo conocimientos científicos y cívicos, sino también una historia nacional, así como un conjunto de formas culturales sobre el género. La manera en que históricamente se ha instaurado el sistema educativo genera un efecto de campo. Es decir, integra prácticas estructuradas y estructurantes de relaciones jerarquizadas, un capital escolar (el conocimiento científico y cívico), un *habitus* (un esquema de pensamiento y acción, también de sentimientos, deseos, fantasías, de percepciones de la realidad) que reproduce o propicia cambios en el campo y agentes escolares (instituciones educativas, administrativos, autoridades que representan al Estado, estudiantes, docentes y familias) que luchan por apropiarse y monopolizar el capital escolar; situación que se desarrolla debido a la posición jerárquica que mantienen dichos agentes, en términos de relaciones de dominación y subordinación. A tal esquema o *habitus*, se incorporan los conocimientos sobre el género y sobre la sexualidad y el cuerpo, interiorizados tanto dentro como fuera del medio escolar (Bourdieu, 2003; 2013). Es decir, antes de que el estudiantado ingrese a la escuela y aprenda desde el punto de vista científico y cívico qué es el género, ya ha incorporado, en forma de *habitus*, la lógica cultural del género.

Es decir, la relación pedagógica no se limita o está delimitada por los contenidos escolares explícitos que deben enseñarse y aprenderse. En el proceso escolar se inculcan, explícita e implícitamente, maneras de pensar y

actuar relacionadas con formas de comportarse, entender y asumirse como hombre.

Enfoque Metodológico

Compartimos, y aplicamos, el principio feminista "lo personal es político", porque no se reduce a una consigna política, ya que además es una propuesta teórica y metodológica que plantea la relación entre agencia y estructura. Metodológicamente no aísla, sino integra analíticamente la experiencia reflexiva personal de género con los contextos históricos e institucionales y otorga criterios para analizar los cambios. De esta forma, articulamos el nivel reflexivo y estructural de la vida institucional escolar, y entendemos a la comunidad estudiantil anclada en situaciones institucionales que estructuran su percepción de género y, a la vez, con capacidad reflexiva para implementar una práctica, "un hacer cotidiano" que le permite continuar reproduciendo o cambiando la vida escolar. La población de estudiantes, así como la planta docente, elaboran formas cognitivas o epistemológicas sobre el género que contradicen, cuestionan, critican la lógica cultural dominante e innovan prácticas para transformar su entorno inmediato, su vida, la forma de percibirse y, con ello, aumentar el potencial de cambiar los procesos estructurales. Este enfoque metodológico se refuerza con la aplicación de la etnografía. Un acercamiento etnográfico de "escucha" y "mirada", sistematizadas y lentas (Segato, 2010), permitieron comprender las percepciones del conglomerado estudiantil sobre la lógica estructural de género y masculinidad y, al mismo tiempo, captar las condiciones cotidianas de la cultura escolar; es decir, aquella no sólo integrada por el conocimiento científico y cívico, sino también por el conjunto de normas y valores que se internalizan a través del proceso de socialización amplio.

La etnografía nos permitió acercarnos cualitativamente a las formas de vida cotidiana institucional escolar, a la manera en que el alumnado la interpreta, cuestiona y cambia. El paradigma cualitativo facilitó explorar la dimensión subjetiva del estudiantado y ayudó a identificar el sentido de sus prácticas y de sus percepciones sobre el género. Para ello, aplicamos instrumentos etnográficos: Secuencias de Observación de Interacciones de estudiantes (Goetz & LeCompte, 1988) en diversos espacios escolares como el salón de clase, el patio o la entrada y salida al plantel; y entrevistas

(Restrepo, 2016) a docentes y a estudiantes, hombres y mujeres. Aunado a la estrategia etnográfica, se implementó una revisión documental centrada principalmente en un texto correspondiente a la asignatura de Formación Cívica y Ética de segundo grado de secundaria. Los registros obtenidos posibilitaron explorar, analizar y comprender el ámbito de las interacciones y de los procesos (en el espacio curricular y en las prácticas discursivas) de conformación de la masculinidad.

Los criterios de selección de las tres escuelas obedecieron al propósito y problema de investigación cuyo objetivo fue indagar y analizar la relación entre las percepciones de estudiantes sobre la diversidad cultural en escuelas secundarias públicas ubicadas dentro de la ciudad de San Luis Potosí, capital del estado mexicano del mismo nombre. Los planteles participantes cumplían el criterio de estar situados en diferentes contextos: populares y de estrato medio, y compartían la experiencia del aprendizaje de un currículum común, que en nuestro caso se concentró en la asignatura de Formación Cívica y Ética de tercer grado. Uno de los temas en los que se ahondó fue la construcción de la diferencia cultural a partir de las relaciones de género. La investigación de campo se realizó entre los meses de junio a diciembre del 2013. Se realizaron, además de trabajo etnográfico, nueve entrevistas grupales con estudiantes, hombres y mujeres, de tercer grado. Cinco entrevistas con hombres y cuatro con mujeres. Además de ocho entrevistas a docentes: cinco a maestras y tres a maestros. Lamentablemente, por falta de espacio no se puede incluir de manera extensa la información recabada en campo. No obstante, los breves registros que se incluyen aquí, permiten vislumbrar, en general, las percepciones que el estudiantado nos comunicó sobre la elaboración del género y la masculinidad. Aquí se presenta parte de la información discursiva recabada a través de las entrevistas grupales. Cabe destacar que las entrevistas a grupos de varones y de mujeres estudiantes, las llevaron a cabo entrevistadores varones para los estudiantes, y entrevistadoras mujeres para las estudiantes. Esto permitió una aproximación a la perspectiva que cada género concebía de sí mismo, y la perspectiva que los hombres tenían de las mujeres y viceversa. Las personas que ayudaron a realizar las entrevistas fueron jóvenes estudiantes de antropología, entrenados a propósito para esta empresa. Además, esta estrategia construyó un ambiente de confianza y empatía sobre los temas tratados durante la ejecución de las entrevistas. De este modo, en el tema de

la masculinidad pudimos acercarnos a la perspectiva que las mujeres tenían de los hombres. Pues, como lo plantea Gutmann (1998), un acercamiento exclusivo hacia las mujeres o hacia los hombres no existe: están estrechamente relacionados y se explican mutuamente. Al respecto anota:

> Más que la simple afirmación estadística según la cual al aumentar el tamaño de la muestra se logrará aumentar nuestra comprensión del sujeto de estudio, y más que ofrecer un suplemento al trabajo etnográfico con hombres sobre la masculinidad mediante la inclusión de las voces y experiencias femeninas, la cuestión vigente sigue siendo la relacionada con el hecho de que las masculinidades se desarrollan y transforman y que tiene poco significado si no se relacionan con las mujeres y las identidades y prácticas femeninas en toda su diversidad y complejidad correspondientes (p. 77).

En términos generales, las escuelas que participaron en la investigación cuentan con los elementos necesarios (de infraestructura y de personal docente y administrativo) para ofrecer una formación educativa. La población estudiantil que asiste a estas secundarias pertenece a estratos de población cuyos padres y madres laboran en diversos oficios (mecánicos, comerciantes, carpinteros; o de madres que se desempeñan como meseras en cantinas o restaurantes, trabajadoras domésticas, obreras y profesionistas o pequeños propietarios de negocios). Las edades de los y las estudiantes oscilan entre 12 y 15 años. Particularmente, los testimonios que obtuvimos son de estudiantes, hombres y mujeres, como ya se dijo, de tercer grado cuya edad es de 15 años. Por su parte, las edades del personal docente y administrativo que participó en las entrevistas, van desde los 27 a los 70 años. Las tres secundarias se pueden caracterizar por atender el mayor número de estudiantes en la ciudad de San Luis Potosí -aproximadamente 900 estudiantes- tanto en el turno matutino como vespertino. Todas las entrevistas y el trabajo de campo se realizaron en el turno de la mañana.

El Contexto Institucional de la Educación Pública en México

En México, la educación pública y la privada o particular (aquella que persigue obtener ganancias o intereses económicos ofreciendo servicios educativos), conforman lo que oficialmente se denomina Sistema Educativo Mexicano. El Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (institución gubernamental fundamental en la historia de México, debido a que ha contribuido a la configuración de una cultura e identidad nacional), regula dicho sistema educativo. El Estado Mexicano es quien histórica y jurídicamente delinea el sentido social, cultural y político que debe predominar en la vida cotidiana escolar. Por ejemplo, define los contenidos escolares; decide quiénes deben fungir como docentes; determina las formas de enseñar y evaluar; formula los tiempos y los espacios e indica cómo deben implementarse las prácticas docentes (Ley General de Educación Pública). Es relevante asentar que el Estado es el rector institucional de la educación (Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), ya que la escuela es un medio por el cual se transmite cierto conocimiento que es concordante con el perfil político del Estado Mexicano. Cabe recordar que, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, el Estado se ha ido decantando hacia una política neoliberal que abandona programas sociales y procura beneficiar la inversión privada en ámbitos de interés social como el de la educación. Entonces, no es accidental ni casual que se enseñen conocimientos que contribuyen a consolidar un sistema de valores sociopolíticos coincidentes con el liberalismo. También el perfil neoliberal del Estado se hace notar en los contenidos escolares. Por ejemplo, en asignaturas como Formación Cívica y Ética que se enseña en el nivel básico, se organizan un conjunto de conocimientos cívicos perfilados hacia consolidar o reforzar el pensamiento político liberal centrado en la formación ciudadana, que privilegia y protege valores como la libertad individual en detrimento de valores colectivos o comunales; asimismo, bajo un marco jurídico que define a la educación como gratuita, laica y obligatoria, el conocimiento científico es consecuente con una política educativa que se funda en formar ciudadanos supuestamente libres de prejuicios (incluyendo los de género) y dogmas religiosos.

Si bien el Estado vigila, mediante la imposición de dispositivos jurídicos, que se acate e implemente el Sistema Educativo en todo el territorio nacional, es en el ámbito escolar cotidiano en donde es recibido, significado y llevado a

la práctica, y allí es donde se reproduce o cambia la estructura del campo educativo. Entonces, el espacio escolar concreto condiciona, a través de las prácticas del estudiantado y su desenvolvimiento en relaciones de acuerdo a su posición y trayectoria en la escuela, la manera en que el sistema educativo realmente se implementa.

La vida cotidiana de las escuelas en parte se rige por la normativa jurídica y curricular, por lo que las prácticas escolares se encuentran previamente establecidas y deben cumplirse: se sabe qué se espera de la comunidad estudiantil y del personal docente. En las escuelas estas disposiciones normativas y curriculares organizan el conocimiento sobre el género. Es decir, operan como regímenes de género (Connell, 2001; 2005; 2006), que integran diferentes y contradictorios aspectos de la elaboración de género y masculinidad en las escuelas. Ejemplo de ello son las asignaturas que son preferidas por hombres y mujeres: Taller de Electricidad para varones y Taller de Corte y Confección para mujeres. Este aspecto es propio de lo que se define como 'currículo explícito', que formula conocimientos objetivados y evidentes mediante objetivos patentes en los programas escolares sobre las relaciones de género. A ello habría que agregar que bajo el régimen de género también se enseña lo que la investigación especializada en educación denomina 'currículo oculto o implícito' (Giroux, 1987): aquel que, sin estar clarificado como objetivo escolar, se transmite como un conocimiento de género entre los estudiantes hombres (y también mujeres) vinculado a la elaboración de su masculinidad. El currículo oculto apela a la dinámica subjetiva de la realidad de la planta docente, así como del estudiantado. Los deseos, las fantasías, la imaginación, preferencias sexuales e intereses no manifestados explícitamente que, sin embargo, de alguna manera alcanzados, son parte constituyente y condicionante de la realidad escolar. De tal forma que bajo el régimen de género también se integran disposiciones implícitas. Por ejemplo, privilegiando deportes muy competitivos como los torneos de futbol de varones.

Las Masculinidades en el Currículum, en las Prácticas y la Familia

El Currículum de la Ciudadanía Liberal

El mayor acceso a la educación, aunado al movimiento ciudadano y feminista, ha promovido que en los años recientes la perspectiva de género y de derechos humanos se visibilice en los programas escolares. En la escuela, el aprendizaje de las relaciones de género ha tenido una inserción bajo la óptica de equidad, estrechamente vinculada, como se anotó en la sección anterior, con el modelo de ciudadanía democrática liberal. La construcción de la convivencia entre hombres y mujeres es a partir de los supuestos de dicho modelo. En este discurso, se acepta que aun en las sociedades democráticas, las relaciones de género producen desigualdad y jerarquías. Es decir, no hay equidad de género. La equidad se refiere a ofrecer condiciones de igualdad jurídica para las mujeres frente a los hombres. Es sobre la equidad de género que los programas curriculares intentan reflexionar. Tal es la propuesta del actual Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017, p.150).

El conocimiento sobre género que se trata de inculcar en población estudiantil de secundaria se encuentra expuesto en los *Programas de Estudio para Formación Cívica y Ética* (2011) y particularmente en las asignaturas de *Formación Cívica y Ética* (FCyE) para el nivel de Educación Básica (primaria y secundaria). Cabe mencionar que en la primaria se enseña esta asignatura en todos los grados, mientras que en la secundaria sólo en los últimos grados: segundo y tercero. Estos programas y asignaturas contienen los conocimientos respecto a la noción de igualdad jurídica entre hombres y mujeres, que el estudiantado va adquiriendo e internalizando. Conocimientos doctrinalmente fundamentados en la democracia de corte liberal. Desde esta plataforma, hombres y mujeres, de manera individual, tienen los mismos derechos ciudadanos protegidos y garantizados por el marco legal. Se apela, además, a una ética acorde a la democracia, donde se exaltan valores como la capacidad individual de elegir (la libertad), la diversidad cultural, el multiculturalismo, la tolerancia, la laicidad y el respeto a las diferencias de cualquier tipo: sexuales, étnicas, inter-generacionales, religiosas o culturales. Apela a un discurso intercultural donde la multiculturalidad o pluralidad cultural se acepta como una característica del Estado Nación, que si bien genera conflictos, problemas y tensiones, se supone que enriquece la convivencia dentro de un régimen democrático. Asume, pues, que por el sólo hecho de existir la diversidad cultural, también el diálogo y las prácticas

interculturales existirán y, entonces, se garantizará una convivencia social democrática.

En el libro de texto para el segundo grado de la asignatura Formación Cívica y Ética, la equidad de género se revisa en el bloque V. En el proyecto denominado "Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo". Específicamente, en el subtema denominado "Caracterización de las relaciones de género en el entorno: roles, estereotipos y prejuicios. Convivir y crecer con igualdad de oportunidades. Formulación de estrategias que favorecen la equidad de género", se anota, como objetivo, lo siguiente:

> Impulsar prácticas de convivencia democrática entre comportamientos discriminatorios relacionados con el género, la preferencia sexual, discapacidad, condición económica, social, cultural, étnica o migrante." [A continuación sostiene:] "Una de las primeras condiciones de la equidad de género es que todas las niñas y todas las mujeres tengan acceso a la educación y a condiciones más justas para desarrollar su potencial humano. Esto significa un cambio de mentalidad en cuanto al papel de la educación como condición para sustentar una sociedad más libre, equitativa y justa (Conde, 2015, p. 241).

Aquí debemos anotar que la equidad de género se enfoca principalmente a las mujeres. No se enfoca en los varones, siendo que en la realidad son parte fundamental del problema que genera la inequidad. Rita Segato (2010; 2016), explica en términos estructurales y de una génesis social, que la violencia entre géneros no inicia de lo masculino hacia lo femenino, sino que para que los hombres mantengan su poder dominante, deben competir entre ellos y demostrar a las mujeres y sobre todo demostrarse entre sí, que son *hombres de verdad*. Así, la primera violencia y desigualdad entre los géneros es entre los hombres. De manera similar, Bourdieu (2000) explica que para entender la dominación masculina e intentar formular alternativas de igualdad entre géneros, se debe profundizar en los mecanismos inconscientes, pero históricos y concretos, de la conformación del poder de los varones. Nos parece que, en general, los estudios de masculinidades, están de acuerdo en lo que acabamos de mencionar.

En el libro de Formación Cívica y Ética de tercer grado se repite la temática, si bien con variaciones en los objetivos, en las dinámicas de enseñanza y en los contenidos. Esta asignatura consigna que las diferencias de género

explican la existencia de inequidad para que las mujeres accedan a los beneficios sociales de la vida democrática. Cabe decir que, si bien se reconoce la inequidad social, no se reflexiona sobre la manera en que se manifiesta o es generada en los espacios educativos. De alguna manera, este discurso supone que el espacio educativo no implica relaciones jerárquicas y de subordinación de género. En cualquier caso, los mecanismos que permiten a las mujeres desarrollarse en las mismas condiciones que los hombres deben enmarcarse acatando las disposiciones jurídicas.

Es también relevante la concepción de adolescente, categoría asignada a la población estudiantil de secundaria. Describe y, de alguna manera, define a la adolescencia como un tránsito que implica cambios en el transcurrir del ciclo de vida. Cambios corporales, pero también psicológicos, emocionales y sociales. El cuerpo, las transformaciones que experimenta, inciden en las emociones. Al respecto, el libro de Formación Cívica y Ética que estamos tratando menciona: "Durante la adolescencia, se presentan cambios emocionales, básicamente porque el cuerpo se está transformando" (Conde, 2015, p. 21). De esta suerte, en el texto citado, se afirma que la sensación de soledad, la impulsividad, por ejemplo, son consecuencia de los cambios fisiológicos (Conde, 2015). Contrario a lo que han concluido los estudios de masculinidad (y de género): los contenidos biológicos no determinan la diferencia cultural de la sexualidad. La desigualdad, jerarquía, es decir, la violencia entre los géneros no es causada por condicionamientos biológicos o naturales. Aunados a la conceptualización de adolescencia, otros términos relevantes en el libro mencionado son la sexualidad y el género:

> Todas las personas somos seres sexuales porque tenemos la capacidad de sentir impulsos sexuales cuya intención natural es la reproducción […] Además de la reproducción, el género es un componente fundamental de la sexualidad humana. Se trata de la diferenciación entre lo que es masculino y lo femenino. Aunque está asociado con el sexo, que son los caracteres que definen a una persona como hombre por tener pene y testículos, o como mujer por tener vulva y senos, no se trata de lo mismo. El género se relaciona con el rol de mujer y el rol de hombre. Es una noción que se construye culturalmente ya que cada sociedad determina el comportamiento, las actividades y las funciones que debe realizar cada uno (Conde, 2015, p. 90-91).

Como se advierte, hay contradicciones profundas en definir las relaciones, cambios e interacciones entre hombres y entre mujeres: o tienen sus causas en procesos y cambios fisiológicos o son generados por determinantes culturales. La escuela construye una forma de ser adolescente femenino y masculino a partir de ciertos atributos biológicos, sexuales, corporales, culturales, morales y cívicos, sin aclarar que todos ellos están articulados; así, confunde, reduce, simplifica y desdibuja el análisis y reflexión cultural de las relaciones entre los géneros.

Los programas y asignaturas mencionados introducen el tema de las identidades, dimensión en la cual se incluye la categoría de adolescente. "Los adolescentes experimentan en esa etapa de su vida transformaciones significativas en su desarrollo personal, social y cognoscitivo que repercuten en su capacidad para actuar o tomar decisiones con mayores niveles de autonomía" (Conde, 2015, p. 17). Para la escuela, los adolescentes son individuos que están en transición: de un estado en el cual no están preparados para la vida social ciudadana a uno en el que ciudadanamente madurarán: tendrán capacidad para elegir libremente entre opciones políticas, sabrán desempeñarse con responsabilidad en un trabajo o profesión que beneficie a la sociedad y sabrán ejercer sus derechos bajo el marco legal. La escuela se encarga de hacer este tránsito ofreciendo habilidades para que esta población adolescente se inserte en la sociedad como ciudadanía productiva. Sin embargo, como anotábamos, las diferencias en torno a la adolescencia, descritas en el texto analizado, se manifiestan en términos biológicos más que culturales.

Por otra parte, cabe resaltar que la escritura empleada en el texto señalado, no usa un lenguaje incluyente, aunque en la presentación del libro de Formación Cívica y Ética de Segundo año para secundaria, se advierte que se evita recurrir a femenino y masculino en aras de una lectura más fluida, por lo que sólo se maneja el término masculino, que se entiende implica también lo femenino. Aun con esta nota aclaratoria, evitar enunciar lo femenino es una manera de no visibilizar a las alumnas.

El conflicto, la exclusión, la discriminación y las violencias derivadas de las diferencias de género, y en general de la diversidad sexual, se obnubilan en un marco jurídico de la igualdad de derechos abstracto, descontextualizado e idealizado. El arreglo legal dirime las desavenencias y violencias y, en consecuencia, ni las desigualdades ni jerarquías originadas

por la construcción cultural del género, implementadas cotidianamente por el estudiantado, son objeto de reflexión. Homogeniza, a las mujeres y hombres bajo la óptica biológica y legalista. El riesgo de entender así el género, es que se naturalizan las diferencias y con ello la desigualdad y jerarquías. Al arrancar las diferencias de género de su condición histórica, se obstaculiza entrar a procesos reflexivos que buscan el cambio y la construcción de relaciones mucho más igualitarias (Connell, 2006).

Las Prácticas de Masculinidad

En la secundaria, la enseñanza y aprendizaje de lo masculino se encuadra en un marco jurídico y biológico, tal y como hemos anotado. No obstante, las relaciones entre estudiantes, sus acciones y pensamientos, también se orientan mediante los esquemas de género incorporados previamente a través de la socialización general. Es decir, los y las estudiantes "traen consigo patrones de masculinidad a la escuela" (Connell, 2001, p. 158). De esta manera, los estudiantes en la vida cotidiana escolar conforman su masculinidad mediante ciertas experiencias de alteridad de género, que están organizadas por la escuela y a la vez por el proceso de socialización general. A continuación, brevemente, mencionamos tres de estas experiencias:

a) Masculinidad y generaciones. A los estudiantes el mundo adulto se les presenta como el "otro" que conforma su masculinidad. Durante la escucha de las entrevistas, los y las estudiantes adujeron que ellos y ellas poseen atributos que los mayores carecen. Los padres, maestros, autoridades, son los diferentes a ellos. La autoridad es un atributo que los adolescentes varones reconocen en los adultos. Por ejemplo, uno de los estudiantes definió a los adultos como "Las personas que tienen más edad que la mía, que tienen unos conocimientos más grandes que los míos". En este mismo sentido, otro estudiante externó: "Mayor experiencia, mayor edad". Para este estudiante, el mundo adulto tiene formas de pensar y de actuar específicas: el modo de vestir, de hablar, los gustos de música, de consumo cultural. Los estudiantes, declaraba el entrevistado: "No piensan en la familia", como lo hace un mayor. La masculinidad de los estudiantes adolescentes se va generando no sólo entre pares (hombres/hombres y hombres/mujeres dentro de la escuela) sino también frente al mundo adulto existente tanto dentro como fuera de la institución escolar. Este "régimen de género" (Connell, 2001) opera bajo la

autoridad y el poder que los propios estudiantes otorgan a otras masculinidades, como las que sustentan los docentes y sus padres. En la escuela, las prácticas discursivas masculinizantes conllevan a generar procesos mediante los cuales se erige un sistema jerárquico para referirse a las relaciones entre varones. El mundo adulto, principalmente representado por los padres, traza una ruta en la que inevitablemente los estudiantes deben transitar y cuyo destino es ser padre y, así, tener una familia heterosexual, evidentemente. La intersección entre masculinidad y generaciones da la impresión que la categoría analítica es la edad y no el género. Para nosotros, sin anular que la edad es clave para entender relaciones entre generaciones adolescentes y adultas, el género es una categoría que condiciona, porque subyace en todas las relaciones sociales que implican desigualdad entre lo femenino y masculino (Segato, 2010; Lamas, 1996), antes que el grupo etario, la orientación entre el estudiantado adolescente y sus padres o el mundo adulto en general con el que interactúa.

El lenguaje usado por la población estudiantil entrevistada también refiere a formas de establecer relaciones de género. Es común que las estudiantes utilizaran el término "niño", "chavito", "chavo" para referirse a los varones, y "niña", "chavita", "chava" para autodefinirse. Los estudiantes no utilizaron tales términos durante la entrevista, sin embargo, es común que en las interacciones cotidianas entre ellos o con las estudiantes, usen acepciones como "niña" para referirse a sus compañeras. El lenguaje es relevante para objetivar, clasificar, diferenciar, construir lo propio y lo ajeno; lo semejante y lo diferente. Denominar a alguien mediante cierta terminología lingüística en la escuela, equivale a señalar una práctica relacional específica tanto para quien nombra como para quien es nombrado. Los estudios performativos de Butler (2002; 2004) ponen de relieve los discursos en la construcción de género. En tal sentido, si el término "niña" lo enuncia una estudiante significa aludir a sus pares; mientras que si lo enuncia un alumno es referir a una jerarquía vertebrada por el poder; es decir, por la dominación. Los discursos sobre el género y la masculinidad no sólo los dispone la misma escuela a través de la narrativa científica sobre los adolescentes, sino también está elaborada a partir de los propios lenguajes de los estudiantes.

b) Masculinidades y cuerpo. Los estudiantes construyen y reproducen la diferencia y la desigualdad cultural a partir de la simbolización de elementos

sexuales biológicos. La diferencia fisiológica se interpreta a través de un conjunto de símbolos instituyentes de normas, mandatos que estructuran las prácticas y los pensamientos de los varones en forma desigual. En este sentido, es evidente que hay diferencias fisiológicas que los estudiantes asumen tanto para distinguirse de las mujeres como para configurar una representación de ellos mismos: características genitales, la capacidad de embarazarse, la menstruación: "Por ejemplo, ellas tienen partes que nosotros no tenemos", argumenta un alumno, mientras que otro comenta: "Por ejemplo, los pechos, ellas tienen pechos y nosotros no, a veces los hombres son más musculosos que las mujeres y así". Otro estudiante explica: "En la forma de ser formalmente y en la parte física, porque nos enseñaban que las mujeres tienen matriz y los hombres no, que las mujeres tienen vagina y nosotros no, y así ya nos enseñaron las diferencias físicas". Diferencias que como bien anota Connell (2001), se construyen bajo una óptica dicotómica: "Una construcción heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos […], recorre una gran parte de la cultura informal y del contenido del currículo de la escuela" (p. 162).

Las relaciones entre ellos también las perciben diferentes a partir que aceptan que son distintos por atributos biológicos, pero también simbólicos. Simbolismo que evidentemente está vinculado a las prácticas. Por ejemplo, para los hombres las mujeres tienen diferentes problemas a los de ellos: "No, pues sí hay muchos problemas, las mujeres como que a veces sí tienen un poco más de problemas o más dificultades, no sé, yo soy hombre… como que a veces tienen más problemas o corren más riesgo por ser mujeres… pues que las secuestren, que sufran violencia, así ellas… o no sé, cosas así por el estilo". En el mismo sentido, otro estudiante argumenta que, por ejemplo, en las clases sobre el tema de sexualidad que han recibido en Formación Cívica y Ética hay diferencias respecto a cómo se comportan durante las sesiones. Ellos suelen "burlarse" de temas sexuales, mientras ellas no. Llama la atención que ellos perciben estar libres de "riesgos", de violencia, incluso ser sentimental es más propio de las mujeres y no de ellos. Es decir, la dinámica escolar contribuye a inculcar el sistema de prestigio heterosexual, patriarcal. Una de las características del sistema patriarcal es que los varones deben asumir prácticas de riesgo y violentas para construir su masculinidad (Segato, 2010; 2016). De tal manera que no hay una reflexión o discusión sobre la lógica del patriarcado.

La escuela implementa una serie de prácticas corporales, que se refieren al cuidado higiénico, a la salud y a la estética. Al respecto de estas últimas, la "presentación", la "imagen" (como llegó a comentarnos una subdirectora de uno de los centros educativos) para la escuela es importante. Así que controlar y orientar la apariencia del estudiantado por parte de la escuela implica diseñar una imagen estética de cómo vestirse. Las estudiantes deben vestir con falda a la rodilla, blusa (cuando deben llevarla para la clase de Educación Física, es fajada); los estudiantes deben vestir el pantalón sin ningún tipo de accesorio o aditamentos llamativos, no ser holgado ni estrecho, camisa siempre fajada. La subdirectora de una de las secundarias, en sus recorridos constantes por los salones y pasillos aprovecha para indicarles y "llamarles la atención" a las alumnas o alumnos que, según la estipulación institucional, no cumplen con la estética escolar. Incluso desde la entrada, hay docentes en la puerta haciendo revisiones al respecto.

El cuerpo es la primera instancia donde se asumen las reglas sociales (Bourdieu, 1991; 2000) y el primer espacio de elaboración de la identidad genérica (Lamas, 1996; Montesinos, 2002). El cuerpo entreteje la constitución biológica con la dimensión simbólica. En el cuerpo se subjetiva y objetiva el conjunto de normas. Las jerarquías de género y también las de clase, étnicas o raciales, así como los principios de diferenciación, se incorporan, van cobrando objetividad en la vida social mediante y en el cuerpo. De este modo, los cuerpos son el resultado de fuerzas sociales, de las normas reguladoras del género; es decir, son producto de relaciones de poder (Butler, 2004) que operan en un contexto pre-discursivo, en nuestro caso, el escolar. La imagen corporal que el alumnado debe acatar constituye una regla de la escuela que moldea sus cuerpos. Cuerpos que trata de controlarlos, disciplinarlos homogeneizándolos. Al acentuar la homogenización de los cuerpos, la escuela esencializa la elaboración de la masculinidad (Connell, 2005) y con ello, elabora un régimen de masculinidad dominante.

c) Masculinidad y homosexualidad. Las mujeres y los hombres tienen diferentes percepciones respecto a la diversidad sexual. La homosexualidad masculina, según nuestras entrevistas, es censurada solamente por los hombres. Si bien hay un discurso de igualdad y de no discriminar por la orientación sexual, es común la discriminación hacia aquellos estudiantes que de alguna forma demuestran alguna característica en la forma de hablar,

en los ademanes, en la manera de caminar, que no corresponde al estereotipo de la masculinidad hegemónica.

La discriminación y violencia por preferencia sexual estriba principalmente en el uso del lenguaje peyorativo y discriminatorio: "Sí, pues a veces sí le tiran carrilla"[i] (a un estudiante identificado como gay), como dice uno de los estudiantes. En este mismo sentido, otro estudiante comenta: "Sí les gritan cosas: '¡puñal!'"[ii]. A este término se le agregan otros como "maricones", "... que joto y sabe qué tanto". "La verdad yo tengo un amigo que creen que es, no sé si se lo creen o sólo se lo dicen, y a cada rato le dicen que 'jotito' y no sé qué". En la construcción de la masculinidad, la homosexualidad es la que, al negarla, censurarla, rechazarla incluso con violencia física, contribuye fuertemente a la prevalencia del modelo de hegemonía masculina.

En el caso de las mujeres, el tema de la homosexualidad resulta mucho menos problemático para su identidad. Ellas no fincan obstáculos para convivir con varones homosexuales, incluso una de las entrevistadas considera que "… son mejores personas". No obstante, también ellas informan que "En la escuela a los chicos gay se les trata de manera discriminatoria". Otra afirmó que "Ahí sí, pobre del chavo que diga en la secundaria que es gay, porque así le va los 3 años". Una de ellas critica la actitud de los estudiantes: "Es que los niños son… ay… son más machistas… les dicen maricones". Incluso aquellos estudiantes que han sido identificados fuera del patrón de masculinidad hegemónica deben ir acompañados: "Van en bola porque si lo agarran solito… si se dan cuenta, los marcan [hacerles daño emocionalmente] para toda la vida". La exclusión y violencia hacia los estudiantes homosexuales están relacionadas con el énfasis en enseñar una construcción de género heterosexual y patriarcal. No hay espacios pedagógicos para el análisis y comprensión de las experiencias homosexuales. En consecuencia, la homosexualidad es la condición de alteridad por excelencia que, por un lado, genera, al rechazarla completamente, masculinidades hegemónicas y, al mismo tiempo, es la que experimenta mayor violencia y exclusión en las secundarias.

Masculinidad y Familia

En el contexto familiar, los adolescentes aprenden y asimilan una serie de prácticas, pensamientos, emociones que ellos internalizan e interpretan como los adecuados, "obligados", "propios" de los varones y mujeres. Los discursos sobre el género y la masculinidad elaborados o asimilados en el entorno doméstico y en el escolar tienen divergencias, similitudes, contradicciones y puntos de encuentro. Es así como lo aprendido en el entorno privado-familiar se hace público-escolar y patente en la escuela. Los estudiantes construyen un discurso y prácticas, a partir de articular ambos discursos respecto al género y la masculinidad.

En el espacio familiar, se va figurando una normativa que controla y disciplina el cuerpo y se imbrica con la disciplina que impone la escuela a los cuerpos del estudiantado. Las modificaciones del cuerpo: *piercing*, cortes o tintes de cabello y la vestimenta, son diferentes para hombres y para mujeres. En el espacio familiar, las mujeres ven y perciben mayores restricciones (menos libertad) por parte de sus padres para hacerse modificaciones corporales, mientras que a los hombres (fundamentalmente sus hermanos), nos comentó una estudiante, "No les imponen restricciones, es lo que se ve ahorita con las perforaciones. Una chava tiene que hacer muchas cosas para que la dejen hacerse una perforación. Y los chavos se hacen una aquí [señalando el labio] y llegan así a su casa y les vale". En este mismo sentido, otra estudiante explica lo siguiente, "Pues porque es el hombre, los padres le dicen que haga lo que quiera. Una como mujer, según su mentalidad, sale perdiendo porque dicen que sale embarazada." La elaboración de la masculinidad de los estudiantes mantiene una continuidad ente el ámbito familiar y escolar. En los dos ámbitos, se refuerzan mutuamente prácticas masculinizantes que instalan a los varones en una posición dominante respecto a las mujeres. A la vez, también ocurre que la elaboración de la masculinidad obedece a procesos reflexivos, a posicionamientos contra hegemónicos al modelo dominante. Por su parte, uno de los estudiantes comentó lo siguiente:

> "Yo la verdad no quiero que sea [mi relación de pareja] como la de mis papás, porque haga de cuenta que mi papá, como que martirizaba mucho a mi mamá, y así como que él solo se iba a trabajar y ya volvía, ¿no? [y decía] 'Yo ya estoy cansado, ya déjame'. Sí, bueno, que sea más honesta mi relación, que yo en vez de esclavizarla, le ayude más en la casa, que no sea 'Ay, estoy cansado' y ya, 'A ver, en qué te ayudo, a ver, lavo los trastes…'"

Entre los chicos hay una postura reflexiva sobre los modelos que prevalecen en las generaciones adultas, quizás vinculada con la masculinidad hegemónica. Los mismos estudiantes varones explican la forma en que les gustaría llevar una relación con sus parejas, diferente a la que observan entre sus padres en sus hogares. El testimonio del chico nos remite a considerar lo que los estudios actuales han denominado "masculinidades múltiples" en las escuelas (Wesley, 2000), que rompe con el estereotipo unívoco de masculinidad y refiere, en cambio, al carácter plástico de su conformación a partir de procesos y condiciones complejas y heterogéneas de los estudiantes. En la misma tesitura, Lyer (2014), refiere que los estudiantes "negocian", gestionan y procesan recursos sociales de la misma escuela y de la sociedad amplia, para configurar su masculinidad. Así pues, nos encontramos frente a una dinámica escolar compleja en la que se construyen múltiples masculinidades.

Conclusiones

A partir de todo lo expuesto concluimos lo siguiente:

1. El contexto institucional escolar en el cual la población estudiantil se relaciona e interactúa cotidianamente está fuertemente condicionado por el perfil político del Estado Mexicano, que es la instancia que lo regula de manera jurídica. Actualmente el Estado Mexicano se ha sesgado políticamente hacia impulsar, promover y reproducir mediante la escuela un sistema de valores sociopolíticos acordes al liberalismo, que cobra concreción en el currículum. Asignaturas como Formación Cívica y Ética corresponden a este perfil político y jurídico. En dicha asignatura se vislumbra una connotación respecto a la conformación del género y la masculinidad bajo un encuadre legal, biológico y en menor intensidad cultural. El acento puesto en el marco jurídico, particularmente valores como la libertad individual, igualdad de derechos entre las personas (mujeres y hombres), se lleva acabo de manera abstracta, descontextualizado históricamente e idealiza las relaciones entre estudiantes hombres y entre estudiantes mujeres y hombres. De tal suerte que la estructura de género y

las masculinidades concretas, experimentadas cotidianamente por quienes participan en las escuelas, no están siendo discutidas en sus condiciones culturales e históricas que le dan origen, sin posibilidades reales de poder ser trastocadas. Las relaciones jurídicas de ciudadanía que enmarcan la equidad de género están en tensión con las relaciones concretas de elaboración de la feminidad y masculinidad, vertebradas por condiciones de desigualdad y jerarquía que prevalecen en la vida concreta y cotidiana de las escuelas.

Por otra parte, la perspectiva de género en el currículum, encuadrada en lo jurídico, se centra en las condiciones de las mujeres. Parte de la existencia de inequidad de género, pero no se mencionan los mecanismos socioculturales mediante los cuales ésta se genera, ni se reflexiona en cómo entre los varones se ejerce y llevan a efecto la dominación (Segato, 2010; Bourdieu, 2000). En síntesis, el currículum opera respecto a la construcción de la masculinidad mediante lo que Connell denomina regímenes de género. No obstante, hay que dejar asentado que este currículum que acabamos de sintetizar, se resignifica en las prácticas de la vida concreta de las escuelas, en donde la masculinidad se recrea y elabora de manera múltiple y diversa.

2. La masculinidad de los estudiantes está en estrecha relación con el mundo adulto. Este tipo de alteridad que experimentan los chicos en la secundaria, la contrastan jerárquicamente con su proceso de configuración masculina. Ellos mismos asumen su posición de dominados frente a los varones adultos y en general sus mayores. Así, nuevamente es importante dejar anotado la complejidad de la configuración de la masculinidad de los estudiantes de secundaria, cuyos regímenes de género se instituyen por relaciones que desbordan el espacio meramente escolar. Si bien los varones adultos constituyen modelos a los que se someten, también los critican en un afán de cambiarlos. Las generaciones jóvenes cambian las formas de elaboración de la masculinidad.

El Lenguaje es otra instancia vinculada con las relaciones entre generaciones que edifica masculinidad entre los estudiantes de secundaria. La forma en que se nombran entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres adquiere relevancia para construir un espacio entre pares, pero jerárquico dentro del espacio escolar. El lenguaje no es neutral porque pre existe en condiciones pre discursivas que a su vez moldean, delinean lo femenino y lo masculino.

3. Las prácticas corporales inciden en la conformación de la identidad femenina y masculina. El cuerpo nos remite a relaciones entre cuerpos de hombres y cuerpos de mujeres, cuerpos que se simbolizan de acuerdo a las percepciones específicas del estudiantado. Las regulaciones sociales se asumen incorporándolas, generando un esquema corporal. Las escuelas secundarias observadas y analizadas implementan mecanismos de vigilancia de las prácticas corporales de chicas y chicos. Impone una estética corporal que estandariza la diversidad. De esta manera, la escuela esencializa la masculinidad al controlar mediante el uso homogéneo de una estética. Con ello, hace invisible la masculinidad múltiple.

4. La homosexualidad es lo opuesto a la masculinidad. En la escuela, al igual que los mecanismos concretos mediante los cuales se elabora la masculinidad, la homosexualidad no se integra al marco curricular y queda al margen de las discusiones sobre la equidad de género. No hay elementos pedagógicos para ser abordada reflexivamente, es completamente invisibilizada dentro de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. La homosexualidad es diametralmente opuesta a la idea de masculinidad hegemónica, y censurarla y violentarla, ya sea mediante el lenguaje o la fuerza física, es el recurso más contundente para que los estudiantes varones reproduzcan una masculinidad heterosexual patriarcal dominante.

5. Entre el ámbito familiar y el espacio escolar hay una continuidad de prácticas que contribuyen a elaborar la masculinidad; pero esta continuidad entraña contradicciones. Por un lado, en el caso de los estudiantes, a partir de su experiencia en la familia, rechazan y critican la masculinidad hegemónica representada por sus padres. Mientras que, en el caso de las mujeres, el entorno familiar resulta opresor. Esta población estudiantil entrevistada, mediante sus condiciones específicas y a partir de su trayectoria escolar y familiar, son reflexivos sobre sí mismos/as, y pueden rehacer críticamente el esquema de masculinidad hegemónica no sólo en la institución escolar sino también en la sociedad que la circunscribe.

6. En la institución escolar se inculcan regímenes de masculinidad que reproducen la hegemonía masculina, pero a la vez también se producen transgresiones y subversiones, es decir, modelos de masculinidad

alternativos. La escuela articula diversos procesos: por un lado, las políticas públicas que el Estado instrumentaliza a través de la escuela, cuyos intereses se orientan a inculcar conocimientos científicos y cívicos vinculados a fortalecer los principios doctrinales de filosofía democrática de corte liberal; y por otro, los esquemas de género inculcados a través de la socialización general. Esto es, por una parte, en el espacio escolar ocurren interacciones altamente controladas por un dispositivo jurídico-normativo y, por otra, se despliegan interacciones impulsadas desde la reflexividad cotidiana de los actores escolares que escapan a la normatividad. En un sentido se permite la reproducción de esquemas de conocimiento (científico) y éticos ya construidos y normativos, tanto de pensamiento como de acción; y también, al mismo tiempo, se admite la innovación, la invención de significaciones. Por un lado, la comunidad estudiantil configura representaciones de masculinidad en el espacio privado familiar y, por otro, en el espacio público escolar. Los actores escolares (estudiantes, docentes) y todas las personas que intervienen en la institución escolar (directa e indirectamente), si bien orientan sus acciones en función de un marco normativo e institucional, son capaces también de llevar a cabo procesos reflexivos de acuerdo a situaciones, relaciones y procesos específicos. Es decir, no obstante que la estructura de género dominante organiza, regula, normaliza y orienta las relaciones, prácticas, deseos y fantasías en todo el espacio social, las personas suelen conducirse de forma reflexiva, crítica y pueden disentir de ella, o incluso transformar tal estructura.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus.

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo.* Argentina: Siglo XXI Editores.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. España: Paidós.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. España: Paidós.

Cazés, D. (1998). Metodología de género en los estudios de los hombres. *Revista de estudios de Género. La Ventana* (8), 100-120. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/884/88411133005.pdf

Conde, S. (2015). *Formación Cívica y Ética 2*. México: Ediciones Castillo.

Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (14), 156-171. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013

Connell, R. W. (2002). *Masculinidades*. México: UNAM.

Connell, R.W. (2005). Boys, masculinities and curricula. The construction of masculinity in practice-oriented subjects. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28, 4, 21-27. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6132/pdf/ZEP_4_2005_Connell_Boys.pdf

Connell, R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. España: Morata.

Connell, R. (2012). Masculinity research and global change. MCS *Masculinities and Social Change* (1) 1, 4-14. doi: 10.4471/MCS.2012.01

H. Congreso de la Unión. (2018). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Sista Editorial.

H. Congreso de la Unión. (2018). *Ley General de Educación*. México: Editorial DELMA.

De Lauretis, T. (1999). "La tecnología del género" en Teresa de Lauretis, Diferencias. *Etapas de un camino a través del feminismo*. España: Horas y horas. La Editorial, 33-64.

Giroux, H. (1987). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores, UNAM.

Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.

Gutmann, M. C. (1998). Traficando con hombres. Antropología de la masculinidad. *Revista de Género. La Ventana*, **(**8), 47-99. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411133004

Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de 'género', en Marta Lamas (compiladora), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-Porrúa, 327-366.

Lyer, P. (2014). "Negotiating masculinities and learning to 'be a man' at school in New Delhi. A paper presented et 2nd Men Engage Global Symposium, New Delhi, November 11th 2014, University of Sussex: EU. Recuperado de https://www.google.com.mx...

Montesinos, R. (2002). "Masculinidad y Juventud. La identidad genérica y sus conflictos" en Alfredo Nateras (coordinador), *Jóvenes, cultura e identidades urbanas*. México: UNAM-Porrúa, 327-344.

Ortner, S.B y Whitehead, H. (1996). "Indagaciones acerca de los significados sexuales" en Marta Lamas (compiladora), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-Porrúa, 127-177.

Paese, R. (2015). ¿La reconstrucción de la masculinidad o el fin de la hombría? Posibilidades y limitaciones de transformar las subjetividades masculinas para construir la igualdad de género. Carabí, Angels y Armengol, J. M. *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*. España: Icaria Editorial, 25-46.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores-Pontificia Universidad Javeriana.

Segato, R. L. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia*. Argentina: Prometeo.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de Sueños.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio Formación Cívica y Ética de Secundaria.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.

Rosaldo, M.Z. (2001). "Uso y abuso de la antropología: reflexiones sobre el feminismo y la comprensión intercultural" en Marisa Navarro y Catharine R. Stimpson (compiladoras). *Un Nuevo saber. Nuevas direcciones*. Los Estudios de mujeres. F.C.E: Argentina p.p. 159-102.

Seidler, J. V. (2000). *La Sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. México: UNAM, Paidós.

Wesley, D. I. (2000). Multiple Masculinities and the Schooling of Boys in *Canadian Journal of Education*, *25*(2), 152-165. Recuperado de http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/2780/2081

Daniel Solís Domínguez es Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Consuelo Patricia Martínez Lozano es profesora Investigadora de Tiempo Completo y Jefa del Centro de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Contact Address: Correspondencia directa a Daniel Solís Domínguez, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Av. Industrias #101-A Fracc. Talleres CP 78399 San Luis Potosí, México, email: danielsolisdominguez@gmail.com