



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DOCTORADO en
Política
de los **Procesos**
Socioeducativos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS
Generación 2018-2022

Desafiar la masculinidad hegemónica
Prácticas disruptivas en secundarias de la Ciudad de México

Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Política de los Procesos Socioeducativos
Presenta

Jesús Torres Hernández

Director de tesis
Roberto José González Villarreal

Ciudad de México. Enero de 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Historias emergentes	6
Liam y Marcos: los afectos incómodos	
La clase de artes: la complicidad obligada	
Un niño trans: el disciplinamiento identitario	
El orientador gay: una autoridad incómoda	
Maritza Y Daniela: masculinidad femenina	
Elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica	13
Desplazamientos de las normas de género	
Orientación sexual como dispositivo de disciplinamiento	
Expresiones de género: rupturas de la continuidad	
Identidad de género no normativa: lo trans	
Acercamientos a la masculinidad en la escuela	19
Objetivos	22
General	
Específicos	
Propuesta metodológica	23
Composición del texto	28

CAPÍTULO I La masculinidad hegemónica en la escuela

1.1 Del feminismo a los estudios de género de los hombres	31
1.2 Masculinidades en construcción	39
1.3 Masculinidad hegemónica: prácticas, cuerpos y relaciones	49
1.4 La reproducción escolar de la masculinidad hegemónica	55
1.5 La reproducción heteronormativa en secundarias de Cd. México	64

CAPÍTULO II Vigilancia heteronormativa

2.1 El orden escolar y la disrupción	73
2.2 Desplazamientos de las normas de género	83
2.3 La orientación sexual: el desmarque	89
2.4 Lo trans en la escuela	93

CAPÍTULO III Gestión e intervención escolar ante la disrupción

3.1.	La gestión e intervención de las disrupciones	97
3.2.	Supuestos sobre la normalización no heterosexual	114
3.3.	La incomodidad de las expresiones de género no normativas	122
3.4.	La disrupción de lo trans en el orden escolar	125

CAPÍTULO IV LA EMERGENCIA DE LAS OTRAS MASCULINIDADES

4.1	Masculinidades marginadas	133
4.2	Ser hombre en la secundaria	140
4.3	Educar desde la anormalidad	142
4.4	Otras formas de habitar lo masculino: crítica y alternativa	146

CONSIDERACIONES FINALES	150
--------------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
-----------------------------------	-----

El cuerpo, que da origen a la construcción genérica, es, por tanto, objeto de construcción social afectado por el poder social que impone un tipo de masculinidad a través del sistema sexo/género. Así, el cuerpo está abierto al cambio y es objeto de interpretación, sus significados y sus jerarquías cambiarían históricamente

Connell

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la Ciudad de México se ha convertido en el referente nacional de los cambios sociales, políticos, culturales, jurídicos y educativos que han permitido reconfigurar nuevas formas de identidad y socialización de la sexualidad.

Estos cambios son resultado del cuestionamiento sobre los marcos conceptuales que ejercían su dominio sobre las ideas, pensamientos y actitudes sobre la sexualidad y los estereotipos de género.

La teoría de la socialización de los roles sexuales establecía que las expresiones de ser niño hombre o de ser niña mujer se generaban a través de procesos de imitación e intercambio verbal, por lo cual se les consideraba una identidad de género fija, homogénea y consistente a través del tiempo; es decir, que la socialización de género era un proceso de modelación adulta que integra a los niños y niñas en el mundo.

En realidad, esta es una idea simple y reduccionista de la masculinidad y la feminidad, pues no reconoce la complejidad de su desarrollo; tampoco que son construcciones sociales y están determinadas por el momento histórico. Otras perspectivas plantean que la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, inacabado y provisto de múltiples influencias en la vida de las personas.

Al reconocer lo anterior, se podrá comprender que la masculinidad o la feminidad son identidades que se mantienen y negocian a través del discurso y de la interacción con otros y otras. Connell (1995) instituye la noción de masculinidad hegemónica afirmando que su construcción es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que las identidades de género no son estáticas, son situadas, por lo que una de las formas de la masculinidad tiende a erigirse como dominante, ejerciendo influencia y autoridad en un contexto

determinado; a esa se le llama la masculinidad hegemónica; es más un régimen que una posibilidad manifiesta, pues está conformado por expectativas, reglas, rutinas y un determinado orden jerárquico que crea y recrea prácticas, conductas y actitudes con sustanciales significados en la configuración de las identidades.

La escuela contribuye a reforzar ese régimen dominante de la masculinidad. No es un proceso lineal, es largo, complejo, confuso y lleno de contradicciones, en el que convergen una cantidad variable de factores. El origen étnico, la clase social, el contexto cultural, las dinámicas familiares, la edad, la cultura escolar y la orientación sexual son algunos de los elementos que intervienen en la construcción de ese proceso.

Sin embargo, a pesar de todo, la historia menuda, muestra una y otra vez que existen distintas alternativas o posibilidades de “hacerse hombre”. usando los significados y prácticas legitimadas dentro del espacio educativo particular e interconectadas por la propia cultura escolar. Estas maneras diferentes ponen en cuestión los elementos del régimen hegemónico, lo desafían, lo ponen entre paréntesis y obligar a las autoridades escolares a intervenir, a gestionarlo, en su inmediatez y en sus efectos de corto y largo plazo.

Eso es lo que hay que problematizar: las historias cotidianas de sujetos que, en sus prácticas, en sus deseos, en sus amores, en sus vestimentas, en sus relaciones, en sus expectativas, en sus identidades ponen en jaque la masculinidad hegemónica y cómo se entiende y atiende por la institución escolar en secundarias de la Ciudad de México.

Historias emergentes

La construcción de la masculinidad como un proceso complejo, produce interacciones y legitima prácticas e historias que dan cuenta de las experiencias de secundarias de la Ciudad de México. Sin embargo, existen otras historias y prácticas que emergen, que tensionan o ponen en cuestión ese significado de la masculinidad en agentes educativos. Como resultado de un diario de campo sobre las incidencias escolares, así como de una selección detallada de aquellas vinculadas al interés de

este trabajo, es que se presentan las siguientes historias que dan cuenta de la construcción de las masculinidades.

Liam y Marcos: los afectos incómodos

Marcos tiene 15 años, cursa tercer grado. Desde el primer año fue etiquetado como un chico problemático, difícil y con cierta tendencia a ser violento porque su forma de ser no encajaba con la mayoría de los chicos; aceptó su homosexualidad y respondía con ofensas, así se defendía y evitaba ser agredido. Liam, también de 15 años del mismo grado, siempre negaba su interés por los chicos y prefería que lo vieran con chicas, se rodeaba de ellas para no ser cuestionado. Aseguraba que lo hacía como estrategia para evitar las burlas o comentarios.

Al poco tiempo de conocerse se hicieron amigos y se daban besos, pero dejaron que las cosas fluyeran. Cuando tomaron la decisión de ser novios, llevaban algunas semanas conociéndose, de estar juntos a la hora del recreo, sin tomar en cuenta que eran vistos por el resto de los estudiantes de toda la escuela. Para ellos no era relevante la forma en cómo los veían o las cosas que pudieran decirles, “lo importante era estar juntos”. Semanas después, Marcos preparó un par de obsequios para Liam y se los entregó en un “acto de amor” enfrente de toda la escuela, a la hora del recreo. La actitud de la mayoría de las chicas fue de aprobación, de apoyo por los chicos. Algunas más manifestaron su desconcierto y rechazo porque se les hacía algo incómodo pues nunca habían visto a dos hombres besarse, abrazarse o tener esas expresiones afectivas.

La relación de noviazgo entre Marcos y Liam fue vista como un acto de valentía por algunos alumnos de la escuela, pero desagradable para. Algunos chicos dicen aceptar que sean homosexuales, pero que no tengan ese tipo de expresiones afectivas en la escuela, que además no lo permite el reglamento escolar.

Profesores y directivos saben de la relación entre Marcos y Liam, cada que pueden les dejan saber que “respetan y toleran” esas “cosas”, “esas conductas”, pero que deben tener cuidado y no ser tan obvios en el salón o en cualquier espacio de la escuela. Todo el tiempo lanzan la advertencia de tener cuidado y se enfatiza en

avisar de su “relación/situación con sus tutores” y con la consecuencia de ser sancionados/suspendidos.

La clase de Artes: la complicidad obligada

Abraham es un profesor entusiasta para enseñar a los chicos y chicas a desarrollar la capacidad de conocer/reconocer su cuerpo y usarlo para expresar sus emociones. Como parte de la evaluación final del segundo trimestre, su plan de clase incluía una obra de teatro. Organizó a los estudiantes en equipos, asignó las tareas específicas del montaje, reparto de personajes y la propuesta de vestuario para la escenificación.

Como parte de las competencias que pretendía desarrollar, cada alumno experimentaría el proceso de montaje de una obra de teatro y la puesta en práctica de sus habilidades de dirección escénica, adicionalmente estimularía la sensibilidad estética mediante el ejercicio de la imaginación y la creatividad en relación a su contexto histórico y social. Al momento de asignar los personajes, los últimos equipos se dieron cuenta que los papeles finales correspondían al género femenino. ¡Oh sorpresa, los estudiantes que aún no tenían personaje eran hombres!. No dudaron ni cuestionaron las caracterizaciones que iban a realizar y así asumieron los roles que les correspondían en la obra.

Durante el montaje, todos los chicos y chicas tenían que llevar los elementos que usarían para su caracterización, incluyendo los hombres que harían papeles femeninos (vestidos, pelucas, faldas, zapatillas, maquillaje). De esta manera tanto los integrantes del grupo como el profesor trabajaron todo el proceso de montaje y presentación de la obra en un ambiente relajado, sin burlas o comentarios fuera de lugar.

Durante y después de la clase de artes, los chicos procuraban mantener en secreto la puesta en escena. Cualquier elemento que llevaran para caracterizarse como mujeres debía mantenerse oculto a toda costa para no evidenciarse y ponerse en riesgo a burlas y acoso del resto de compañeros de grado o de la escuela.

Para el profesor de artes, la actividad se asumió como algo natural y, por lo tanto, no era necesaria la aclaración o explicación adicional para evitar conflictos entre los alumnos. Para los chicos, significaba en lo público, miedo y nervios por vestirse de mujer; sin embargo, no hubo cuestionamientos, se mostraban callados, quizá, como estrategia de supervivencia. No estaba contemplada en los contenidos programáticos actividades sobre la aceptación de la diferencia, diversidad sexual, tolerancia, estereotipos o de roles de género, sin embargo, el montaje de la obra de teatro requería la caracterización de mujeres y así que ocurrió, de manera inesperada.

Las reacciones de los chicos en apariencia eran de naturalidad al realizar las actividades, sin embargo, si había murmullos, burlas en corto, advertencias para evitar comentarios sobre quiénes se vestirían de mujer. Su actuar simulaba al *Club de los poetas muertos* pues tenían que ocultar su performance y mantener el silencio sobre un evento que los pondría en situación vulnerable o ser objeto de burlas, chantajes, quizá agresiones físicas. Ellos saben lo que sucede con quienes se no se ajustan a la significación que se tiene con relación al ser hombre, uno de verdad, porque es la forma en que actúan en la escuela. Por eso, la consigna era clara: nada ni nadie habla de la clase de artes.

Un niño trans: el disciplinamiento identitario

Jesús Emmanuel es un alumno de primer grado, tiene 12 años, es delgado y su comportamiento ha sido objeto de burlas y comentarios discriminatorios porque sus compañeros aseguran que es muy femenino. Desde que tiene recuerdos, ha tenido problemas en la escuela, lo agreden verbalmente diciéndole *maricón* y otras cosas, señalando su comportamiento como poco masculino.

En sesión de consejería en el Departamento de Orientación, es cuestionado sobre su situación y se sugiere citar a su mamá para darle a conocer lo que vivía en la escuela, así como en su casa, sin embargo, su respuesta fue negativa. Argumentaba necesitar tiempo para aclarar sus ideas y sobre lo acontecido con su madre; también manifestó no estar preparado para hablar de eso con algún profesor

(a) pues las emociones que experimentaba debido a su orientación sexual le generaban inseguridad. El orientador le recomendó elaborar una carta en la que libremente expresara lo que sentía y quisiera compartir.

Al siguiente día, durante la jornada escolar, se presentó con el orientador para entregar la carta prometida; en ella afirmaba ser transexual. Describía de manera general que sentía atracción por los niños, por usar prendas femeninas, pero lo ocultaba a su mamá y su padrastro porque sabía que no lo entenderían, que compartirlo con ellos significaban regaños e insultos. En la secundaria la situación no era diferente, guardaba silencio ante cualquier comentario de sus compañeros de salón sobre su comportamiento femenino y prefería comportarse más como “hombre”. El silencio sobre su orientación sexual y su gusto por la ropa femenina sería su forma de mostrarse en la escuela, aunque sus conductas y forma de hablar delataran su feminidad.

Jesús Emmanuel dejó de ser sociable, tan femenino (según él), no participaba en clase, evitaba jugar con la mayoría de sus compañeros asumiendo conductas más “masculinas” para no ser agredido verbal o físicamente. Ahora era un chico más introvertido, sin participación en actividades sociales y dedicado a sus clases, a sus tareas.

El orientador gay: una autoridad incómoda

En el departamento de orientación educativa de una escuela secundaria, trabajan dos personas: una mujer heterosexual y un hombre que es abiertamente homosexual. En el caso del orientador, desde que llegó, hace 4 años, ha sido un profesor cercano a los estudiantes. Da acompañamiento, aplica el reglamento escolar y sanciona a los que cometen faltas. A su llegada representaba un reto para los directivos; afirmaban que tener en la escuela a un profesor gay representaría un riesgo, con los estudiantes o con los padres de familia. Una de las formas de “cuidar-lo” consistía en acercarse para “supervisar”, para que no hubiera problemas. Aseguraban un acompañamiento (vigilancia/supervisión) muy cercano para intervenir en caso de alguna agresión o alguna dificultad.

Para los estudiantes, estaba latente el riesgo de suspensión por comentarios homofóbicos y su estrategia consistía en no hacerlos de manera directa, sino valerse de juegos de palabras, doble sentido, albures, frases de “homosexuales” o jugar a gritarse por todo el patio escolar “puto” para que toda la escuela escuchara y se dieran cuenta.

La gran mayoría de alumnos y alumnas se mostraban con confianza y cercanía para platicarle sus problemas. Las mujeres se mostraron más interesadas en lo que les decía el profesor, incluso algunas lo veían como alguien atractivo, pero usaban las frases “lástima que sea gay” o “qué desperdicio de hombre”; otro grupo reducido de alumnas sentían rechazo y evitaban pláticas o algún acercamiento porque “cómo era posible que ese tipo de personas fueran maestros”.

La profesora de Educación Física manifestaba abiertamente su homofobia y rechazo al orientador. Aseguraba que le caía mal y evitaba todo tipo de trato, aunque en situaciones disciplinarias en su clase, no tenía opción más que acercarse y hablarle. Los demás profesores no hacían comentarios de manera abierta sobre su orientación sexual pero sí entre ellos, a escondidas o mediante chistes sexuales; era un asunto de broma. Mantenían comunicación o trato sólo si era necesario, no cabía la posibilidad de una buena relación de compañeros con él porque existía el riesgo que se dudara de su reputación.

El trabajo del orientador no sólo consistía en atender asuntos disciplinarios o hablar con padres/madres de familia, sino impartir talleres sobre temas que fueran importantes para los estudiantes, como sexualidad, violencia en el noviazgo, familias diversas. En cambio, el trabajo de la orientadora era resolver los hechos de violencia, vigilancia escolar y el uniforme, así como atención a adolescentes embarazadas y pláticas sobre valores familiares.

Maritza y Daniela: masculinidad femenina

Maritza, de 15 años, cursa el tercer año de secundaria, usa el cabello corto, prefiere asistir a la escuela en *pants*, no usa accesorios femeninos y su actitud está relacionada con rasgos masculinos (dicen algunos alumnos y alumnas). Daniela

tiene 14 años, cursa el segundo grado; es de complexión “robusta pero bonita” (según Maritza), usa el cabello largo y le gusta maquillarse, es decir, verse femenina pero no asume abiertamente ser homosexual; a diferencia de Maritza que más allá de verse masculina, se reconoce públicamente como lesbiana.

A mediados del ciclo escolar (entre enero y febrero), después del recreo escolar, las chicas solicitaron permiso para salir al baño; al poco tiempo fueron encontradas dentro de uno de los cubículos individuales de los sanitarios por una de las trabajadoras del mantenimiento y apoyo escolar.

Una vez que fue advertida de la situación, la orientadora se dirigió a las instalaciones sanitarias para ordenarles que salieran; posteriormente decidió llevarlas a la Dirección Escolar porque consideraba que lo que habían hecho no se podía ni hacer ni tolerar en la escuela. Determinó que no era correcto que ocurriera algo así y, por lo tanto, debían ser sancionadas. Frente al director, dejó muy claro que para ella y la escuela no importaba su orientación sexual, pues se trataba de un asunto personal, pero no evitaría aplicar la sanción por considerar el hecho como una conducta moralmente inapropiada.

Las chicas fueron suspendidas a pesar de explicar que no habían hecho nada malo en los baños, sin embargo, para la orientadora y las profesoras tutoras de cada estudiante, lo que había ocurrido ameritaba una sanción (aunque no estuviera considerada en el reglamento escolar). No tuvieron oportunidad de explicarse, ni siquiera decir qué ocurrió en los baños.

Al final, según la orientadora, su función consistía en informar a las madres de familia y aplicar “el reglamento” a las chicas; esa es la forma en que se “deben atender ese tipo de situaciones” pues si no se castiga, “se les estaría permitiendo hacer cosas indebidas en la escuela y eso no, no era posible”. Por lo tanto, es mejor sancionar, controlar lo ocurrido para evitar conflictos porque “lejos de su orientación sexual, no deben encontrarse solas en un cubículo, ya que se presta a varias interpretaciones”.

Elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica

Los espacios escolares funcionan a partir de un conjunto de normas establecidas, formales o consuetudinarias, que regulan las interacciones de los agentes educativos, estudiantes, profesores, trabajadores, directivos, padres de familia. Al mismo tiempo, dejan su huella en las dinámicas de interacción, en los discursos, en los cuerpos y las identidades; también en los discursos que discriminan, marginan y anulan la existencia de otros sujetos, otros cuerpos, otras identidades, otras realidades de la expresión de la masculinidad.

En este trabajo se entiende a la escuela secundaria como un espacio de reproducción social que configura prácticas, roles de género, así como, representaciones que dan cuenta de las formas de expresión de la masculinidad, así como la forma de construir, reproducir o significar las experiencias derivadas de discursos ampliamente legitimados.

En su interior también se presentan, aunque con menor frecuencia, expresiones de la masculinidad que parecen encontrarse vinculadas a las manifestaciones afectivas, la percepción de vulnerabilidad, la existencia de prácticas de cuidado de sí y de otros que brinden la posibilidad de nuevos criterios y patrones de convivencia en la experiencia de vivirse hombre y, por lo tanto, crear tensiones y conflictos dentro del espacio escolar. Al tener poca visibilidad, estos elementos se legitiman socialmente desde la institución, dada la existencia de ciertos criterios que normalizan las expresiones, vivencias, discursos y las historias personales y colectivas de los géneros, en este caso, de la masculinidad, en su modalidad hegemónica.

Para comprender un poco más a la masculinidad hegemónica es preciso reconocer que, desde la escuela, ciertos lineamientos -visibles o no- señalan o validan una sola manera de ser hombre y habitar el espacio escolar. Sin dejar de omitir su carácter disciplinario, al vigilar y castigar el tiempo, las actividades, las formas de ser, los cuerpos, los discursos y la sexualidad.

Como resultado de las historias anteriores, se pueden establecer los siguientes elementos que alteran y cuestionan los rasgos de la masculinidad hegemónica en el espacio escolar:

✓ ***Desplazamientos de las normas de género***

Es un eje de aproximación que permite la comprensión del momento histórico-político en el que los adolescentes viven los cambios de la normativa de género, es decir, las prescripciones, creencias y reglas sociales que determinan los comportamientos, la manera de actuar en la vida cotidiana y ejercer y expresar la sexualidad.

Esto supone que más allá de la jerarquía en las relaciones de género donde se expresan un profundo rechazo por lo femenino y también a los comportamientos femeninos, el espacio escolar se ha visto obligado a reconocer otras masculinidades que se ubican en distintos niveles de diferencia.

En apariencia, la escuela representa *un lugar seguro* para los sujetos que expresan una masculinidad no hegemónica, y por otro, fomenta el mantenimiento de experiencias y verbalizaciones comunes de la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, los contenidos de algunos libros de texto como Formación Cívica y Ética, las normas de actuación directiva y docente, así como diversas disposiciones normativas que impulsan acciones específicas para evitar la discriminación, el acoso escolar y la violencia; pero, en la vida cotidiana de la escuela, las interacciones, los comportamientos, los discursos, las prácticas y las creencias de ser hombre producen efectos para los sujetos que no cumplen con ellos.

✓ ***Orientación sexual como dispositivo de disciplinamiento***

Se entiende como un conjunto de regulaciones, saberes, formas de subjetividad y de relación social que permite revisar, regular los discursos y prácticas que establecen las formas de ser hombre, así como otras formas de habitar la experiencia masculina. Además, permite identificar a la heteronormatividad escolar como promotora de identidades masculinas

asociadas a la orientación sexual. En el espacio escolar, el disciplinamiento de la sexualidad y de los cuerpos adolescentes funciona como un recurso de vigilancia heterosexual para definir y legitimar las conductas.

En algunos casos, cuando alguien no cubre las expectativas de la orientación sexual dominante (heterosexual), de las experiencias comunes o de las prácticas asociadas a esa vivencia masculina, entonces aparecen sanciones que se aplican ante el incumplimiento de los mandatos sociales de la masculinidad hegemónica.

✓ ***Expresiones de género: rupturas de la continuidad***

Puede ser visto como una forma de reflexión y resignificación en la construcción de resistencias y/o tensiones de la masculinidad dominante. La disciplina escolar heteronormativa persiste como parte de un discurso sobre la decencia de lo masculino; ligado a las expresiones de género y a la producción social del ser hombre, así como de su normalización.

Además, puede considerarse como una estrategia que busca restringir o en ocasiones eliminar conductas / expresiones que amenacen la masculinidad hegemónica. Algunos aspectos relacionados a lo anterior son la homofobia y la transfobia que son reducidas a la patologización, a que gays, lesbians y trans sean objetos de violencia y de persecución, precisamente por considerarlos raros o anormales.

✓ ***Identidad de género no normativa (lo queer/trans)***

Como una herramienta que permite buscar las contradicciones o las incomodidades de las expresiones de género en la escuela que aparezcan como resultado de las manifestaciones afectivas y conductuales diferentes al modelo de masculinidad hegemónica.

Permitiría comprender las formas de usar el cuerpo masculino y su relación con el ejercicio de poder ejemplificado en las burlas, la ridiculización y la violencia como recurso de legitimación de formas “normales de ser hombre”, un hombre de verdad.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario reconocer que la escuela se mantiene como un espacio de reproducción social, de homogenización de individuos, de conocimientos y visiones de vida que intenta incorporar elementos que favorezcan el reconocimiento de las diferencias de todos los que asisten a ella, bajo el entendido que el contexto social y cultural se ha modificado y hace posible la enunciación y visibilidad de otras formas de expresión social, sexual y afectiva.

Esta enunciación representa la manifestación, expresiones y diferencias de los estudiantes que pueden explicarse mejor desde **dos ejes transversales**, presentes en **la forma de interpretar e intervenir en los momentos de crisis**.

El primer eje es la **vigilancia heteronormativa**, entendida como la disposición y las formas de vigilancia escolar e intervención pedagógica en la producción y legitimidad de los cuerpos masculinos. Es decir, se parte del reconocimiento de los distintos niveles de autoridad en el ejercicio de poder, en la aplicación de la normativa escolar (leyes, programas, protocolos institucionales) y las disposiciones locales (reglamento escolar), para llevar a cabo los ordenamientos requeridos, por ejemplo, el uso del uniforme, la forma de peinarse, el largo del cabello, el aseo, los tatuajes o perforaciones, estilo para portar el uniforme e incluso los movimientos como parte de la disciplina escolar. Para este eje, los cuerpos de los hombres (pero también de las mujeres) son sometidos al poder institucional que los observa, los regula y los corrige si es necesario.

La disciplina escolar aparece entonces como una práctica que combina vigilancia y sanción en distintos niveles de intervención de las autoridades escolares, como son los directivos, los profesores, los prefectos, los orientadores e incluso el personal administrativo o de mantenimiento con el énfasis particular de la diferenciación sobre la construcción del ser hombres.

El segundo eje es la **gestión de las emergencias**, entendida como las **formas de intervención escolar ante los conflictos, tensiones y dificultades** que representan las manifestaciones emergentes de la masculinidad. Es decir ¿Quiénes

intervienen y qué mecanismos o estrategias implementan ante las nuevas historias y discursos sobre la masculinidad en la escuela?

Para responder a las interrogantes, es imprescindible evidenciar las formas institucionales de intervención ante rasgos o elementos que desafían o irrumpen en la vida escolar; o bien, que se hacen presentes en los momentos de conflicto y que dan cuenta de otros procesos de subjetivación. En algunos momentos se manifiestan como expresiones de rechazo, censura, prejuicio o agresiones hacia otras formas de expresar y vivir lo masculino en el ámbito escolar.

Es preciso reconocer que las diversas experiencias que se viven al interior de la secundaria se manifiestan en contraposición de la aceptación y el rechazo; se evidencian dificultades de la escuela para ser un espacio que integre a todos, ya que, por una parte, la mayoría de los varones despliegan prácticas naturalizadas y comunes como las burlas, los juicios de valor, comentarios discriminatorios, actitudes negativas y agresiones verbales para ocultar, negar o mantener al margen las nuevas formas de expresión de la masculinidad y, por otra parte, también están aquellos que se mantienen ocultos para no generar conflicto o para no romper los mandatos sociales ligados a una forma tradicional de ser hombre.

A estos dos, se suman los que manifiestan su diferencia, pero presentan dificultades para expresarse, para sentirse seguros pues observan riesgos potenciales como el ser violentados, señalados, expuestos a la crítica o a las burlas. Se construye la experiencia de ser hombre desde la percepción de riesgo, de vulnerabilidad ante los otros. Las formas de representación de la masculinidad hegemónica expresada en la escuela parecen no permitir contar nuevas historias o discursos, explicitar nuevas prácticas y nuevas experiencias sobre el significado de ser hombre.

Ahora bien, en la escuela secundaria los individuos con una orientación sexual no normativa son percibidos como un riesgo, como un conflicto latente. La existencia de estos sujetos desafía las normas y mandatos de la corporalidad escolar al hacer visibles representaciones que cuestionan las experiencias cotidianas sobre la idea y el concepto de masculinidad aceptada como normal y legitimada socialmente.

La representación de la masculinidad heterosexual, aceptada como norma, despliega una serie de prácticas y estrategias para impedir la interpelación de otras experiencias o significados por medio de la intimidación, la violencia o juegos de poder. Al parecer, se trata de mantener en la oscuridad a quienes desafían las relaciones de género, es decir, de invisibilizarlos, neutralizarlos o rechazarlos para no afectar la continuidad indisputada de las actividades escolares.

En esta dinámica se considera también a los profesores, pues son ellos quienes desempeñan un rol activo en la construcción de discursos y prácticas que legitiman formas de ser hombre, refuerzan los roles de género y al mismo tiempo, despliegan propuestas de trabajo educativo sobre los estereotipos de género.

Desde estas propuestas, la disciplina, la autoridad y el respeto están vinculados a los roles de género, específicamente al masculino y a las relaciones de poder. Son los profesores quienes operan las actividades para intervenir los cuerpos, para contener los movimientos, para moldear los gestos y la voz. Como resultado, se legitiman prácticas y experiencias cotidianas que impiden el despliegue de herramientas que estén orientadas a la reflexión crítica de la representación dominante de la masculinidad.

En términos sociales y escolares, a pesar de los avances como el reconocimiento legal de personas que han sufrido discriminación por su orientación sexual no normativa, persisten altos índices de agresiones, así como amenazas, intimidaciones y repudio hacia la diversidad¹. La orientación sexual no heterosexual se enfrenta a un marco de conflicto en donde el discurso moral y heterosexista excluye a las personas sexualmente diversas.

La escuela no es ajena a este fenómeno pues se encuentra entre los espacios sociales más homofóbicos. El señalamiento, las burlas y la violencia hacia los alumnos y profesores sexualmente diversos parece ser una constante. La

¹ De acuerdo con el Diagnóstico Nacional sobre Discriminación hacia personas LGBTI en México del año 2018 en el cruce entre orientación sexual y tipos de violencia en los espacios educativos, quienes más expresiones de discriminación vivieron fueron las personas homosexuales, que en su conjunto recibieron un 41% de exclusión y rechazo y un 45% de insultos, burlas y golpes.

homosexualidad masculina es la orientación sexual más asociada a violencias como insultos o burlas, señalamientos, exhibición, discriminación, golpes, amenazas o extorsión por infringir los patrones de conducta asociados a la virilidad y la masculinidad; pero no es la única, como se pudo observar en las historias iniciales.

Sed trata, en consecuencia de interrogar la reproducción de la masculinidad hegemónica, a partir de las **interacciones, prácticas, discursos e historias emergentes adolescentes de secundaria en la Ciudad de México que la desafían abiertamente, que la ponen en tensión y construyen otras formas de ser hombre, otros modos de vivir y significar la masculinidad.**

Por eso es importante identificar ¿Quién gestiona la norma, los espacios y las relaciones? ¿Quién gestiona los afectos y los cuerpos? Antes de intentar dar respuesta a cada una de las preguntas anteriores se necesita establecer una vía de acercamiento a la vida íntima de la escuela, a las situaciones y personas que regulan el espacio escolar.

Acercamientos a la masculinidad en la escuela

La masculinidad es definida por Connell (1995) como esencialmente relacional, constituye el género masculino y femenino, asume que la conducta de una persona resulta de su identidad, teniendo en cuenta las diferencias individuales y la acción personal.

Millington, por su parte, asegura que el entendimiento diferencial de la masculinidad se da en relación con la feminidad. Tradicionalmente ésta ha sido una categoría controlada y despreciada por el patriarcado, se le considera el polo negativo, y se ha cargado de proyecciones negativas para tratar de mitigar las ansiedades acerca de la condición de los hombres. (2007, p. 38)

Por otra parte, Connell (2019) afirma que, en cualquier momento, una forma de la masculinidad se exaltada culturalmente; a esa se le denomina masculinidad hegemónica, es decir, la configuración de la práctica de género que encarna la respuesta aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, “que garantiza (o

se dice que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 77).

Al realizar este primer acercamiento a las masculinidades en el espacio escolar se puede establecer que la mayor parte de los elementos se encuentran impostados en rasgos asociados, que detonan, se vinculan, gestionan o potencian la violencia. Parece entonces, que la masculinidad se ejerce si y solo si, en las interacciones escolares, los significados de ser hombre y mujer están atravesados por los procesos de violencia.

Para Azamar (2011), la creciente violencia en las escuelas, el mínimo o nulo respeto hacia las diferencias que se invisibilizan a fuerza de no nombrarlas, la poca tolerancia para aceptar la diversidad sexo-afectiva en el aula (como ocurre también en otros espacios de encuentro social), las distintas formas de exclusión que padece buena parte de los estudiantes en el espacio escolar, confluyen en la configuración de las masculinidades y feminidades llamadas emergentes.

Así, se identifican dos tipos de masculinidades en los espacios escolares: la hegemónica (heterosexual) y las no-hegemónicas (homosexual, bisexual, trans, femenina), en la que el predominio de la primera sobre las segundas es tal, que incluso la violencia juega un papel relevante en el desarrollo de prácticas de exclusión, discriminación o casos críticos como el acoso y el bullying homo-bi-les-transfóbico.

Al parecer, lo que está en juego es el ejercicio de poder en las distintas interacciones que se dan al interior de la escuela. Ejercicios de poder que no sólo evidencian prácticas cotidianas de agresión física o verbal, de discriminación sino también de invisibilidad de otras formas de *experimentar-se, vivir-se* hombres.

Es por ello que, las características que sustentan el modelo de masculinidad hegemónica coinciden con la mayoría de los valores, aptitudes y actitudes que se reconocen como fundamentales a la hora de alcanzar el éxito escolar, por lo que se hace imprescindible, el cuestionamiento de esos valores que no solo organizan las

relaciones entre hombres y mujeres, sino que sostienen y estructuran una parte fundamental de la forma de ver y entender el mundo (Blanco, 2012).

Al trabajar desde las masculinidades es necesario reconocer que la violencia está presente en todo momento, ya que aparece como uno de los elementos constitutivos de la experiencia masculina; sin embargo, no es interés particular de este proyecto ubicarla como una categoría central en el desarrollo de esta investigación.

Solórzano (2018) sostiene que los hombres se encuentran involucrados en la base de la mayoría de las situaciones de violencia, producto de procesos de construcción de masculinidad hegemónica, como también por factores relacionados con el contexto social (pobreza, países en conflicto, etc.). Así, las personas jóvenes ocupan espacios marginales en las decisiones que les atañen, por lo que enfrentan violaciones a sus derechos y viven en riesgo de ser tanto víctimas como victimarios en situaciones de violencia. Hombres jóvenes y adultos ejercen violencia al interior de sus familias, en sus relaciones afectivas y en los espacios públicos y/o comunitarios; además de manejar discursos que la legitiman.

Después de varios momentos de análisis respecto a las perspectivas de las masculinidades centradas en las violencias escolares, aparece como un imperativo el replanteamiento del problema de investigación que posibilite un acercamiento diferente, que observe la gestión de los espacios y relaciones de poder en la escuela que permitan identificar los aspectos involucrados, las categorías que regulan, median, privilegian o niegan las normas escolares.

Además de establecer a la violencia, la gestión de violencia y la homosexualidad masculina como aspectos centrales en el desarrollo de la problematización, parece urgente intentar buscar otros elementos que permitan entender la manera en que se construyen, resignifican, visibilizan y legitiman otras formas de masculinidades no hegemónicas en el espacio escolar.

Es necesario, afirma Jociles (2001), que las masculinidades y sus estudios vayan más allá del estudio de los hombres, ya que es un concepto que articula aspectos

socio-estructurales y socio-simbólicos por lo cual, las concepciones del mundo, el proceso de individuación y construcción de identidades se convierten en insumos básicos para la investigación de las mismas.

Por otra parte, algunos de los elementos aún no descritos, es que los estudios de las masculinidades se dirigen hacia el bullying homofóbico (entre pares / profesor-alumno / entre colegas), hacia la gestión política de lo permitido y lo prohibido, hacia la homosexualidad de los profesores por dar algunos ejemplos. Al mirarlo de esta forma, se percibe que en las relaciones escolares existen una serie de prácticas sociales que legitiman las normas y su implementación, otras que las resisten o quizá friccionarlas, desgastarlas pero que al final, tienen serán sancionadas.

Esta investigación pretende amplificar, replicar la voz de aquello que se quiere callar, mirar lo que se esconde o se oculta al no nombrarse, y al mismo tiempo, permitir el escape, la salida en la construcción de nuevos relatos, nuevas historias sobre las relaciones sociales, sobre las formas de construir la experiencia de ser hombre al interior de la escuela secundaria, pero también, reconocer que se tiene que hablar de aquello que incomoda en la escuela, de lo que genera intolerancia porque se sigue temiendo a lo diferente, a lo extraño que rompa con la *estabilidad de lo escolar*.

Objetivo general

Analizar los discursos, las historias y las prácticas que tensionan y cuestionan la masculinidad hegemónica, así como, las formas de gestión de las masculinidades emergentes en la secundaria.

Objetivos específicos

- Determinar los desplazamientos y fisuras de la masculinidad hegemónica que supone la emergencia de otras experiencias y formas de ser hombre en la secundaria.

- Identificar los signos y señales relacionadas con la orientación sexual, la identidad de género y las expresiones de género que cuestionan o tensionan el significado de la masculinidad hegemónica en secundaria.
- Revelar las intervenciones escolares que disciplinan los cuerpos masculinos o posibilitan el agenciamiento de las masculinidades emergentes en el marco de la normatividad educativa.
- Describir las formas de gestión escolar e intervención pedagógica de las expresiones género, de la orientación sexual e identidades de género como elementos de las masculinidades emergentes en secundaria.

Propuesta metodológica

De las historias se identifican elementos que permiten observar que las masculinidades son utilizadas como una categoría que juega un papel importante en la vida de todos los que asisten a los centros escolares. Experiencias que permiten, resisten o abren nuevos significados en las relaciones sociales escolares, en las dinámicas de la vida escolar y sobre todo en la construcción de subjetividades diversas de lo masculino.

Desde este panorama, la investigación se centra en lo que ocurre con los adolescentes de la Ciudad de México para analizar las historias, prácticas y discursos que desafían la masculinidad hegemónica en la escuela secundaria, y que, al hacerlo, permiten la emergencia de otras historias y discursos sobre las experiencias de ser hombre.

El presente trabajo de investigación es un estudio cualitativo pues recupera las historias de los estudiantes de secundaria desde las cuales se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación.

A partir de las historias se pueden identificar elementos que desafían a la masculinidad hegemónica al evidenciar aspectos considerados raros, fuera de lugar o incómodos en las formas de vivirse hombre en la secundaria. Por lo anterior, se

considera desarrollar la investigación desde un enfoque cualitativo al recuperar las historias, discursos, significados, así como la gestión de las masculinidades emergentes como objeto de estudio.

De acuerdo a Taylor y Bogdan (2010), en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas de una forma holística [...] no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Además, es importante reconocer que las historias, relatos y prácticas sobre la masculinidad hegemónica que se viven en el espacio escolar constituyen el aspecto central en las significaciones de la expresión de género, la identidad de género y la orientación sexual.

Para analizar la forma en que las masculinidades emergentes desafían o ponen en tensión a la masculinidad hegemónica se requiere identificar los puntos de conflicto, así como de agenciamiento tomando como la principal fuente de información la narración o el relato de los sucesos en el contexto escolar. Se determina entonces que la **narración interpretativa** es una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana presente, pasada y posible, es histórica y cultural porque pertenece a un tiempo y espacio, es el núcleo de la tarea de dar sentido a lo que se dice y lo que se cuenta que se hace, y con ella se describe el entorno en el que la gente en su actuar cotidiano se dedica a dar sentido a sus experiencias, reconstruir su realidad y donde ponen de manifiesto sus nociones y significaciones del mundo (Bruner, 2000).

Es relevante mencionar que la perspectiva narrativa se ubica en una metodología de corte hermenéutico. A su vez, incluye un conjunto de modos de obtener y analizar cualquier forma de reflexión oral y escrita que utiliza la experiencia en su dimensión temporal (Bolívar, 2001, p.17).

De manera complementaria, para Fierro (2005) el relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje o situación, que hace que los enunciados tengan su propio sentido dentro del argumento.

Es así que las narrativas son un camino para reconocer la forma en que los problemas se perciben, desarrollan, elaboran y resuelven en el ámbito escolar. Por lo tanto, desde una perspectiva interpretativa, el significado de los actores es central, y en este proceso de investigación en particular, la experiencia de los adolescentes.

Algunos autores aseguran que se tiene que comprender que la narrativa es el “fenómeno” que se investiga, así como el “método” de la investigación. Así lo asegura Gusdord (1990) al considerar que la investigación narrativa debe usarse como una categoría amplia de modos de obtener y analizar los datos, es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia en su dimensión temporal. Se narran formas de vida, recordadas. Describen recuerdos, se interpretan y reinterpretan situaciones, pero siempre son experiencias de quien escribe. De allí la importancia de recuperar las historias de los adolescentes incluyendo su narrativa.

Es así que el narrador en su relato hila experiencias que ha vivido y que considera significativas, es decir, al escoger y articular las vivencias las expone de manera comprensible. El narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural en el que esas experiencias cobran sentido (Crespi, 1997).

Para el logro de los objetivos de la investigación se recuperan los aportes de Bolívar (2012) quien afirma que el enfoque narrativo conforma un modo propio de investigar y el cual debe ser asumido como una rama de la investigación interpretativa, ya que comparte algunos principios metodológicos de la investigación cualitativa.

De manera complementaria, la metodología de la investigación narrativa según Clandinin y Connelly (2000) comienza con un proceso de colaboración que implica contar historias y recontarlas por los participantes en un proceso de investigación, subrayando la importancia de una construcción mutua de un relato compartido en las relaciones de investigación.

Esto supone que construir un reporte como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función

del todo. Por ello, el investigador se encuentra situado entre sus experiencias y las teorías para darle sentido a lo vivido.

La representatividad de la perspectiva narrativa se ubica en la pertinencia y la coherencia del argumento presentado, ya que configuran la credibilidad del relato dentro del contexto y grupo social de referencia. Metodológicamente no se trata de insertar la experiencia de los individuos o grupos sociales en las categorías conceptuales construidas sino de ubicar la pertinencia del relato en la cultura de la que emana.

Para conseguir lo anterior, es preciso distinguir el tipo de conocimiento narrativo que se reconoce como un conocimiento vinculado a la literatura y la historia, sustentado en saberes, en relatos, no en argumentos. No busca las causas sino la comprensión; es un conocimiento esencialmente hermenéutico, interpretativo.

Siguiendo en la misma línea de ideas, para Ochoa (2015) la validez de la investigación narrativa se puede obtener de distintas fuentes, por ejemplo: *a) la credibilidad y coherencia interna de las narraciones, b) la pertinencia del análisis a partir de los aspectos a estudiar, las interpretaciones y hallazgos, o, c) la triangulación de perspectivas (institucional, no formal), método de recogida de información, etc.*

De esta forma, la investigación narrativa se constituye en una metodología de corte hermenéutico, ya que “permite dar significado, contar las vivencias e interpretar hechos o acciones que los agentes narran, “se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2001. p.10)

Es importante establecer cómo desde el ámbito educativo se utiliza la investigación narrativa al considerar que los seres humanos somos contadores de historias, por lo tanto, de lo que se trata es de dotar a la investigación de complejidad, de matices rescatando la dimensión subjetiva, experiencial en los fenómenos formativos. Por lo tanto, se trata de dar voz, de escuchar a las personas que necesitan expresar algo.

Adicionalmente, asegura que es una metodología que escucha, y al hacerlo asume un sentido político: lo personal es político. Por su parte, Hanish (2006) lo deja de manera más clara, los problemas personales son problemas políticos. En consecuencia, dar eco a otras voces, a otras historias significa romper hegemonías y promover nuevas miradas en el abordaje de la gestión de las masculinidades la secundaria.

Una vez establecida la metodología principal (las historias), será relevante recuperar las miradas desde los relatos, historias e intervenciones que realizan los directivos y los orientadores para gestionar los elementos que irrumpen en el espacio escolar, que cuestionan el significado de la masculinidad hegemónica, pero al mismo tiempo, al orden de la vida escolar.

Para la obtención de las narrativas se recurrió a tres personajes que representan figuras de autoridad en la escuela: directivos quienes hacen valer la norma, los profesores quienes mantienen una relación cercana con los estudiantes, con las situaciones que viven y los conflictos que se presentan y por último, los orientadores escolares que juegan un papel relevante como sujetos de intervención, gestores de la norma y al mismo tiempo como actores relevantes en la reconstrucción de las historias reconstruidas.

En un primer momento se realizó una bitácora de casos o incidencias que llegaron a orientación vinculados a las masculinidades durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 de escuelas secundarias en la Alcaldía Gustavo A. Madero de Ciudad de México; en un segundo momento, debido a los intereses de la presente investigación, se decidió no incluir algunas narraciones vinculadas a la violencia física. Al final, se hizo una lista de incidencias vinculadas a rasgos de masculinidad.

Las historias seleccionadas son experiencias directas de los estudiantes y de los orientadores que muestran signos relevantes en las formas en que se configuran las vivencias masculinas, así como los elementos o sujetos que intervienen. Por eso era importante realizar la reconstrucción por medio de los casos registrados como incidencias, es decir, en el expediente individual para posteriormente, hacer una

revisión detallada para identificar los casos que se ajustan a los intereses de la problemática planteada. Implicaba recuperar la perspectiva de quienes conocieron los eventos de manera directa pues de esta forma, se lograba obtener la mayor cantidad de información disponible.

La mayoría de los elementos de las historias son contados por los propios estudiantes al quedar registro en su expediente escolar, posteriormente fueron recuperados por el orientador. Para realizar la reconstrucción lo más cercana al evento y apoyados en el método de triangulación, se elaboraron las historias al considerar a estudiantes, al orientador que atendió las incidencias, además de las versiones de profesores y directivos que intervinieron.

Cabe mencionar que los nombres utilizados en las historias son ficticios, por lo que se respeta la confidencialidad de los estudiantes involucrados. Ahora bien, hay que recordar que si bien son narrativas que refieren a las experiencias de los estudiantes de secundaria, son los directivos, profesores y orientadores quienes realizan las intervenciones escolares, disciplinarias y desde allí se anticipan las dificultades, tensiones y conflictos en desarrollo.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se propone como aporte a los estudios de las masculinidades en tanto que sitúa la experiencia de los hombres y particularmente de los adolescentes en las discusiones académicas, las políticas públicas y su visibilidad desde uno de los espacios de interacción social más importantes en la configuración de las subjetividades masculinas: la escuela secundaria.

Composición del texto

En el primer capítulo se desarrolla la argumentación teórica que da forma a los estudios de género de los hombres y las masculinidades haciendo un recorrido histórico de las aportaciones del feminismo, el campo en construcción para después revisar las características que se usan para definir y usar la *masculinidad hegemónica como categoría de análisis*. Se hace un acercamiento a las masculinidades en el contexto escolar en el que se observa representaciones que

irrumper en la vida que ocurre en la secundaria, y, por último, se identifican los elementos que irrumpen en el espacio escolar, los efectos que causan en términos de la normativa de género, las experiencias en el reconocimiento de las diferencias desde la escuela.

En el capítulo dos, utilizando como elemento articulador la *vigilancia heteronormativa*, se hace una revisión de la forma en que la escuela coloca, sitúa o reconoce a los sujetos y prácticas que se desmarcan de la norma de género, la forma en que se desplazan en el espacio escolar, el tipo de relaciones que establecen, así como las diversas reacciones que generan entre los estudiantes y los actores educativos principales.

Se plantea precisar la existencia o ausencia de argumentos sobre los desplazamientos de la normativa de género ante la existencia de otras representaciones de masculinidad; explicar si la orientación sexual es un artilugio para disciplinar los cuerpos que se mueven, que no se ajustan a las características de masculinidad hegemónica, así como el reconocimiento de la incomodidad que representa la presencia de otras experiencias de lo masculino; y por último, la complejidad en el reconocimiento de otras representaciones masculinas plantea el reto de mantenerse atado a las experiencias legitimadas del ser hombre o por el contrario, la posibilidad de fugarse, distanciarse de ellas, mostrando otras posibilidades de vivirse como hombre.

En el capítulo tres, se inicia el planteamiento desde la mirada de la *intervención escolar ante la disrupción*, desde la cual la escuela puede ser vista como un espacio de producción de subjetividades masculinas bajo ciertos criterios y normas que permiten la operatividad de la vida escolar, estableciendo instrumentos o procedimientos que ayudan a gestionar aquello que rompe con la “normalidad”. Es así que bajo la lógica de lo normal y la decencia, los diferentes representan lo contrario, planteando un dilema ético en la aceptación de la diferencia en un espacio (la escuela) que parece estar cerrado a otras experiencias o lógicas de vida; explorar la forma en que otras expresiones e identidades de género se presentan en la secundaria, las formas en que transitan y se mueven en las dinámicas

escolares. Y, por último, determinar quiénes son los sujetos de la intervención, las formas en que la desarrollan, así como los criterios, estrategias, referencias y políticas de acción.

En el capítulo cuatro se elabora una propuesta sobre el abordaje de *la emergencia de las otras masculinidades* a partir de tres elementos que podrían aportar a la resolución que plantean los desafíos de la masculinidad hegemónica, así como de la vida escolar. El primero supone la apertura escolar al reconocimiento de las masculinidades que denomino marginadas (lesbianas, trans y no binarios) al ser las experiencias masculinidades menos visibilizadas, menos reconocidas y, por lo tanto, las que son objeto de mayor desigualdad, discriminación y violencia en el espacio escolar. El segundo plantea el reconocimiento de otras historias (marginadas) como parte de la existencia no solo de las formas de habitar, significar y vivir el cuerpo masculino, sino de la vida escolar, de las relaciones entre compañeros, profesores y directivos sin que representen conflictos o problemas para la escuela sino una posibilidad de enriquecer la perspectiva de vida de quien asiste a la secundaria. El tercero apunta a la parte escolar de manera fundamental al buscar el trabajo para reconocer la anormalidad como parte de los discursos, prácticas e historias de la vida escolar; recurrir a las pedagogías transgresoras que permitan advertir sobre los afectos y efectos de la heteronormatividad para caminar hacia una política del cuidado.

Al final, se presenta un apartado de consideraciones finales en el que se recuperan los principales puntos de discusión o de análisis, se explica la posibilidad de respuesta ante las preguntas de la investigación, establecer los posibles hallazgos tanto de las aportaciones teóricas y metodológicas del trabajo, así como sus alcances y limitaciones.

CAPÍTULO I. LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN LA ESCUELA

La presente investigación se inserta en una demanda actual sobre la conceptualización de las masculinidades que permita comprender la existencia de otras formas de representación de la masculinidad en secundarias de la Ciudad de México.

Con el afán de alcanzar la comprensión a dicha demanda, en este capítulo se realiza un recorrido histórico del origen de los estudios de género de los hombres y su evolución / transformación a los estudios de las masculinidades.

El capítulo se encuentra organizado en *cuatro secciones*. En *la primera*, el propósito es rastrear el origen de los estudios de los hombres como consecuencia del trabajo de los movimientos feministas. En *la segunda*, se muestran las dificultades para la construcción de una categoría de género de los hombres que ayude a comprender su propio origen y evolución hasta la urgencia de su abordaje en el contexto actual. *La tercera* tiene la intención de definir a la masculinidad hegemónica para comprender las intersecciones que la ubican como categoría de dominación por medio de prácticas, relaciones y cuerpos. En *la cuarta* sección se refieren las características de las masculinidades en el contexto escolar, así como las representaciones alternativas o emergentes que fisuran el significado de lo masculino y desafían a la masculinidad hegemónica.

1.1 Del feminismo a los estudios de género de los hombres

Desde su origen, los estudios sobre mujeres, los estudios de género, y de manera más reciente los feminismos, aportan reflexiones, análisis y principalmente una mirada crítica sobre la condición de las mujeres a través de la historia, evidenciando la forma en que operan las estructuras sociales, económicas, sociales, culturales y políticas al relegarlas a condiciones de vida de vida marcadas por formas de explotación, discriminación, marginación, opresión, exclusión, violencia y desigualdad.

También han contribuido a la construcción del *género* como una categoría o unidad de análisis, productora de saberes con una dimensión política que permite reconocer a las mujeres en el ejercicio de la vida pública, el acceso a la academia, a la economía, a la política, a la historia.

Para Scott (1996), la utilización de la categoría género evidencia un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por él o por la sexualidad. En un primer momento se usa el sexo como categoría de diferenciación natural entre hombres y mujeres y al establecerse como categoría de oposición natural (hombre-mujer/macho-hembra) se pretende disimular las diferencias sociales que implican un orden económico, político e ideológico.

En un segundo momento, se establece como una categoría de dominación social sobre las mujeres ejercida por los hombres; y, por último, como una categoría política en tanto sirve para fundar a la sociedad como heterosexual. Para dejarlo más claro, Lamas (1996) explica que la idea sobre la relación de los sexos actúa de acuerdo, con y a través de las estructuras socioeconómicas, como también la relación sexo-género (p.64).

En el mismo orden de idea, Wittig (2006) propuso que la categoría de sexo estableció como natural la relación que está en la base de la sociedad (heterosexual), y a través de ella la mitad de la población (mujeres) es heterosexualizada y sometida a una economía heterosexual. Por lo tanto, las mujeres tienen la obligación de reproducir la especie, es decir, de reproducir la sociedad heterosexual. De esta manera es como la sociedad representa al género y hace uso de éste para enunciar las normas sociales, sexuales y específicamente, para construir el significado de la experiencia de ser mujer o de ser hombre.

Entonces, la organización social del sexo se basa en el género, la heterosexualidad obligatoria y la construcción de la sexualidad femenina. La necesidad de construir la diferencia sexual como heteronormativa aparece como correlato del parentesco,

como leyes de intercambio entre hombres y mujeres (incesto, división asimétrica de los sexos).

Cabe destacar que Wittig (2006) sostiene que las mujeres se construyen a través de la heterosexualidad como sistema de pensamiento y economía; para ella, un individuo solo se convierte en mujer al entrar en ese marco de relaciones y la posibilidad de salir de esos marcos de subordinación abre otras identidades sexuales, cuestionando la heteroimposición social.

El género supone una forma de relaciones significantes de poder, al establecer referencias que estructuran las percepciones y la organización simbólica de la vida social. Esta estructura es el soporte del modelo desde el cual se produce el discurso de una normativa de género que significa y refuerza la posición de dominio de lo masculino, y al mismo tiempo, la sujeción de lo femenino a un régimen de la heterosexualidad.

Este modelo ha servido para establecer y legitimar dos categorías (hombre/mujer) que se utilizan para determinar cómo lo natural, el funcionamiento de la sociedad, puede darle significado absoluto a las experiencias vividas por hombres y mujeres, dotándolas de una supuesta estabilidad en la reproducción de prácticas, pensamientos y deseos y, al mismo tiempo, evitando, negando o eliminando los relatos de otros y otras que no se adscriben a las proclamas heteronormativas.

El modelo heterosexual se fundamenta en la división sexual del trabajo al delimitar las características de lo masculino y lo femenino y definirlos como heterosexuales. Al respecto, Rubín (1975) consideraba que el sistema sexo-género es un mecanismo cultural regulado para convertir a hombres y mujeres en géneros diferenciados y jerarquizados, establecido por instituciones culturales como la familia. Visto de esa manera, así es como la heterosexualidad obligatoria ha sido considerada esencial para el funcionamiento de la sociedad y como el único modelo válido de experiencia de la realidad.

Algunos autores hablan del modelo heterosexual en tanto pauta para ser reproducido; otros lo plantean como un sistema de heterosexualidad basado en el

binarismo sexo-género que articula el funcionamiento psíquico de las personas y permite el funcionamiento de la sociedad. Por cierto, Wittig (2006) plantea al pensamiento heterosexual como un discurso político, puesto que lo considera como un relato totalizador de la historia, de la realidad social, de la cultura y del lenguaje.

En todos los planteamientos, la sociedad heterosexual se funda en la diferencia biológica, en la división sexual del trabajo y en la legitimación de un relato de emplea para explicar y comprender el mundo. La esencialización de las subjetividades se plantea como universal, como algo estable que no puede ser cuestionado. Sin embargo, las condiciones sociales e históricas, así como políticas han permitido desnaturalizar a la heterosexualidad como un modelo, sistema o pensamiento único.

Al reconocer a la sexualidad como herramienta política para el mantenimiento del orden social desde el poder y, a través del discurso cultural se busca garantizar el equilibrio impuesto. Desde ese poder, se delinean patrones de actuación únicos y hegemónicos que se deben seguir, es decir, el modelo heterosexual. Por lo tanto, las identidades sexuales que no se ajusten al modelo heteronormativo serán excluidas, oprimidas o anuladas del discurso social estableciendo a la heterosexualidad como un mecanismo de control político que margina y castiga la existencia de otras de identidades sexuales.

Al ser organizado de esta forma, es necesario reconocer que el mundo social construye los cuerpos y los hace depositarios de principios simbólicos desde los que se configuran las diferencias entre los sexos de acuerdo con una visión del mundo arraigada en la dominación de los hombres sobre las mujeres inscritas en la realidad del orden social.

Por eso resulta importante, la relevancia de los estudios de género de las mujeres y los feminismos así como sus aportaciones en la construcción de los estudios de los hombres y las masculinidades porque crearon las condiciones políticas, epistemológicas y culturales para pensar, primero en las mujeres y su posición en la sociedad como identidades sociales e históricas, y a su vez, crear las

posibilidades de pensar en los hombres y en su masculinidad como construcciones socioculturales e históricas. Como parte de esos resultados, el concepto género es considerado uno de sus aportes fundamentales.

A propósito del concepto de género, Núñez (2016) sugiere que cuando se menciona a las masculinidades se deben considerar un par de reflexiones:

1. La primera consiste en que los estudios de género de los hombres y las masculinidades son parte del campo de los estudios de género, a la par de los de corte feminista y los estudios LGBT.
2. La segunda ubica que el objeto de investigación de los estudios de género de los hombres y las masculinidades no son los hombres o las masculinidades en sí mismas o de manera aislada, sino las dinámicas socioculturales y de poder que pretenden la inscripción del género “hombre” o “masculino” y su reproducción, resistencia o transformación en los humanos biológicamente machos o socialmente “hombres” (cuerpos, identidades, subjetividades, prácticas, relaciones, productos) y en la organización social.

Un punto clave que sirve para comprender el uso de la categoría género para mujeres como para hombres, lo plantea Scott (1996) al señalar dos proposiciones:

- a) El género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias sexuales desde las cuales sugiere utilizar distintos ejes analíticos: los símbolos, las normas, las instituciones y la organización social y la identidad/subjetividad,
- b) El género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Esto permite comprender de manera más amplia la dimensión relacional en la construcción del género que con el paso del tiempo se establece como una elaboración teórica útil como categoría de análisis.

En este orden de ideas se encuentra también Bourdieu (2000), quien menciona que las divisiones constitutivas del orden social son relaciones sociales de dominación

y explotación que se inscriben en los sexos bajo la forma de *hexeis* corporales opuestos y complementarios de principios de visión que clasifican las cosas del mundo y todas las prácticas según la oposición entre lo masculino y lo femenino. Es decir, así se expresa la forma de aprender el manejo del cuerpo por medio de la internalización de los esquemas de diferenciación sexual, de relaciones sociales que tienen su lugar por excelencia en la familia, pero también en la escuela para reproducir las estructuras, disposiciones y esquemas del modelo hegemónico.

Esto permite comprender que al hablar del modelo heterosexual significa establecer el primer piso de análisis para explicar la producción del sujeto dominante bajo el cual se someten a sujetos que no se ajustan a los valores de la dominación, de la desigualdad, de la exclusión y se ubica conceptualmente como masculinidad hegemónica.

De acuerdo con Fernández (2009), las masculinidades son las diversas cualidades en que se vive la hombría; expresiones o prácticas que se vivencian en la cotidianidad que forman parte de la respuesta a la representación del ser y/o vivirse hombre. Estas representaciones pueden ser comunes, estables y coincidentes con las experiencias de los hombres, aunque con ciertas variaciones.

Por su parte, Kimmel afirma que las masculinidades son construcciones sociales con propiedad de una esencia atemporal; se pueden transformar con el tiempo [...] y se modifican en el transcurso de la vida de cualquier hombre particular” (1998, p. 207).

Como parte de la investigación se llevó a cabo un breve recorrido histórico de las aportaciones de los feminismos para llegar a los estudios de los hombres, y en el cual, Núñez (2016) sugiere necesario el considerar tres aspectos para hablar de las masculinidades: *el primero*, consiste en retomar al feminismo como una tradición reflexiva y como un movimiento social y político que ha posibilitado visibilizar las condiciones de explotación, subordinación, marginación, opresión, desigualdad y violencia que experimentan las mujeres; *el segundo*, considerar al género como categoría analítica útil en el debate contemporáneo, sin olvidar que es un elemento

constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias de los sexos considerando los símbolos, normas, instituciones y la organización social y, como una forma de relaciones significantes de poder (Scott, 1996).

El *tercer aspecto*, retomar los aportes de los estudios de Alfred Kinsey que permitieron ampliar la comprensión de la sexualidad humana y que llevaron a considerar a la diversidad sexual como un campo de estudio y reflexión en diversos campos disciplinarios como la antropología, la sociología, la psicología que conllevaron a la valoración de la diversidad de sistemas normativos, distintas formas de ser mujer, así como de ser hombre y sus implicaciones afectivo- sexuales.

El término de estudios de género de los hombres o masculinidades puede ser tratado como un significado en disputa, pues no está sujeto a una perspectiva de estudio. Sin embargo, se construye entre los sistemas de significación entre lo masculino y la hombría. Por lo tanto, no puede reducirse o simplificarse como “estudio de las masculinidades” sea dicho en plural o singular, puesto que no todos los sujetos son “masculinos” o por lo menos, no de la misma forma. No obstante, todos somos afectados por el dispositivo de poder (Núñez, 2016).

En este último caso, reconocer otras formas de experimentar la masculinidad es lo que hace difícil la construcción de un solo concepto que considere la experiencia de todos. Se ponen en juego los elementos más complejos: la identidad y la subjetividad del significado de ser hombre.

La subjetividad masculina implica pensar a los varones desde una perspectiva de género para intentar explicar el lugar social que ocupa, así como los atributos asignados a la experiencia simbólica y que funcionan como ideales o mandatos sociales de la masculinidad.

Entonces la masculinidad es una experiencia que se reproduce socialmente y encarna a la masculinidad hegemónica al ser un modelo que normaliza conductas de poder, subordinando a las mujeres y a otros hombres que no cumplen con la expectativa de ser varones. En este sentido, Olavarría (2004) afirma que el modelo hegemónico de la masculinidad contiene ciertos parámetros considerados

tradicionalmente masculinos, es decir, características de acuerdo a la cultura que se pertenezca.

Como complemento a las ideas anteriores, Bonino (2004) señala que, como todos los productos de la cultura patriarcal, lo masculino es un operador marcado por la dicotomía y la desigualdad, por lo que la oposición o inferiorización de los otros no masculinos se transforman en elementos fundamentales en su construcción.

A partir del recorrido conceptual realizado, se puede decir que es importante el uso de la categoría género para el estudio de los hombres, porque permite acercarse a sus experiencias y características que producen significados y representaciones de lo que socialmente es un sujeto masculino. También posibilita reconocer que el género es una construcción social al mismo tiempo que política y económica, ya que desde allí asume su posición de poder.

Por lo tanto, el uso del género permite categorizar los cuerpos (masculinos y femeninos) y al mismo tiempo verlos de manera relacional, es decir, es un proceso social que supone un saber común respecto al significado de saberse hombre o mujer, el cúmulo de creencias respecto a eso que se llama ser varón o ser hembra, y eventualmente, el acercamiento al conocimiento de esa categoría de estudio mujer/hombre.

Lo anterior implica que ser hombre o ser mujer es una representación con significados y saberes utilizados como categorías políticas porque permiten acercarse a la comprensión de formas de habitar el mundo, allí una clave.

En conclusión, determinar el reconocimiento de los estudios de género y del feminismo como antecedentes y sustentos académico-políticos de los estudios de los hombres y las masculinidades es un primer acercamiento hacia las categorías género, sistema sexo-género y patriarcado; el segundo acercamiento que ayuda a orientar el campo de estudio de los hombres, es el estudio del movimiento lésbico-gay mediante el uso del concepto o categoría "*rol sexual*" para señalar el papel socialmente construido para los varones, es decir, las expectativas relacionadas con la expresión de género y la identidad de género de los varones, así como la

dimensión sexual (heterosexual – heterosexista) de esta expectativa social. No se pueden omitir los estudios sobre la diversidad sexual.

Es por eso que, para Núñez (2016), los estudios de género de los hombres y las masculinidades parten de la consideración de los varones como sujetos genéricos, esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza resultado de discursos dominantes.

Por eso resulta complejo el abordaje de los estudios de género de los hombres al reconocerse las contradicciones sobre las expectativas sociales y la experiencia de los sujetos. Esta perspectiva ha evolucionado de tal manera que los sistemas de significación de ser hombre y los parámetros para determinar la construcción simbólica de la masculinidad no pueden simplificarse a la enunciación singular, sino en plural. Por lo tanto, se sugiere aceptar que no todos los hombres son masculinos o por lo menos no de la misma manera.

¿Qué es lo que se puede hacer desde la escuela? Primero sería el reconocimiento de la posición jerárquica de lo masculino sobre lo femenino y otras expresiones de ser hombre, señalar que las características de la masculinidad hegemónica puedan cuestionarse y dejar en claro que no son propias del ser hombre, sino que responden a la exigencia de roles de género que propician en muchos casos la violencia.

1.2 Masculinidades en construcción.

La revisión histórica sobre los estudios de género de los hombres y las masculinidades muestra que las primeras investigaciones ocurrieron en los países anglosajones desde la década de los setenta siendo catalogados como los “*men’s studies*”, sin embargo, en México será hasta finales de los ochenta y durante la década de los noventa cuando se aprecia un auge en los primeros estudios sobre los hombres como resultado del interés en el género como categoría de estudio.

De acuerdo con Amuchástegui (2001) los estudios sobre los hombres, surgieron como una respuesta a un movimiento social de mujeres y en conjunto con ellos al formar parte de un movimiento general por la equidad de género en el que participaron algunos hombres mediante programas y talleres grupales, cuestionando sus posiciones de privilegio y los costos en sus relaciones con las mujeres.

Por otra parte, siguiendo con la misma línea, Hernández (2008) considera que los estudios sobre los hombres se han enriquecido al adoptar los conceptos de género, poder y clase. En ellos, se observa una preocupación al usar el género como una categoría útil para evidenciar las diferencias culturales entre y mujeres y su uso en las relaciones de poder.

Para Heritier (2002) lo masculino y lo femenino forman parte de un pensamiento de la diferencia, las categorías de lo masculino y lo femenino forman parte de imaginarios, prácticas e ideas relacionadas con los cuerpos, los fluidos, la reproducción, etc., que constituyen un sistema ideológico binario de diferencia sexual y que varía histórica y culturalmente. (p.7)

Ahora bien, los estudios de género de los hombres se vinculan con los estudios feministas y los LGBT, sin embargo, como subcampo de los estudios de género es posible identificar preocupaciones temáticas, conceptuales y políticas propias que los distinguen. En una de esas preocupaciones está presente Bourdieu (2000) para quien las diferencias corporales y sexuales se encuentran en esquemas de pensamiento y de orden social que *justifican* la dominación masculina; la cual parte de una realidad biológica de los cuerpos para construir las diferencias entre los sexos y de esta manera legitimar la relación dominante de los hombres sobre las mujeres en distintas situaciones de interacción social.

De acuerdo con Hernández (2008), otra preocupación señala una tendencia a regionalizar los estudios de género de los hombres al plantear la apertura de nuevos horizontes conceptuales en contraposición de las expresiones nacionales únicas, es decir, dejar de asumir que existe una identidad nacional homogénea que define

a todos los hombres. De esta manera se permitirá conocer las diferencias y similitudes en tanto representaciones, identidades y relaciones de género. Para este autor, dichas diferencias regionales permiten determinar el carácter histórico-contextual y cambiante de la construcción de las masculinidades.

Por otra parte, Núñez (2016) habla sobre las reflexiones acerca de los estudios de género de los hombres y las masculinidades, de las cuales sugiere tres momentos relevantes:

Primero considerar las condiciones distales (representaciones sobre el mexicano, macho) o las proximales (feminismo y el movimiento LGBT y su impacto)

Segundo reconocer los factores cognitivos (tradición filosófica, antropológica o feminista), y,

Tercero considerar los factores socioculturales (transformaciones económicas, sociales y culturales) que, en su conjunto, han puesto en “crisis a la masculinidad” o bien, han permitido que surja “la masculinidad” como problema a investigar.

Con ello plantea que la modernidad, como horizonte cultural que paulatinamente impacta identidades, subjetividades, relaciones y prácticas sociales, de manera heterogénea en la geografía nacional y en los diversos grupos y clases sociales, la que va marcando las condiciones socio-cognitivas para reflexionar sobre los hombres, la masculinidad o el machismo, como construcciones socioculturales, y con ello, van creando una tradición de reflexión y problematización retomada por los estudios de género. (Núñez, 2016, p.51).

Ahora bien, las construcciones teóricas precedentes brindan planteamientos conceptuales que permiten un primer acercamiento a los estudios de género de los hombres y las masculinidades como una categoría de análisis en la que convergen reflexiones para la construcción de su objeto de estudio. A esas reflexiones se suman las aportaciones de Rafael Montesinos quien realiza una caracterización de

los enfoques de la masculinidad y, por otra parte, Luis Bonino, quien describe las reacciones de los hombres ante la lucha de las mujeres por la igualdad.

En primera instancia, Montesinos (2002) establece que los estudios de las masculinidades, a diferencia del feminismo, no parten de cero al ubicarse en un momento histórico en el que la sociedad actual asume cambios económicos, políticos y culturales que se manifiestan en el reconocimiento de las mujeres y sus aportaciones en la realidad social. Sin dejar de lado, que también enfrentan conflictos y resistencias ante los cambios en la identidad masculina. Es por ello que describe las características de la interpretación de distintas disciplinas sociales que permitan comprenderlos desde la historia, la sociología, la psicología y la antropología.

De manera sintética, el enfoque histórico plantea reconocer a la masculinidad como expresión genérica, que se manifiesta a través de diversas formas, dependiendo de las estructuras sociales que sustentan a la sociedad (visibilidad a lo largo del tiempo).

Se afirma la importancia de observar los aspectos mínimos a partir de los cuales es posible analizar la evolución de la masculinidad; en todo caso, las crisis de la identidad masculina se darán conforme se registran transformaciones culturales que cuestionen o transgredan los principios aceptados que definen el perfil general de ser hombre. (Montesinos, 2002, p.4)

El enfoque antropológico brinda elementos que ayudan a identificar la función de cada género en la reproducción de las relaciones sociales dentro de las estructuras de poder y la simbología. Para el autor, la masculinidad no se expresa de manera universal, ya que no es un rasgo constante, más bien son manifestaciones de las diferencias culturales que existen en un momento determinado de la historia, reconociendo el dominio de ciertas formas de expresar la masculinidad, sobre otras.

En los estudios antropológicos se encuentran investigaciones sobre los rituales de iniciación de la masculinidad, lo cuales difieren de acuerdo a la estructura social y

cultural. Asimismo, estudios sobre sexualidad que también es diferente de acuerdo con la configuración específica de cada cultura. (Montesinos, 2002, p. 6)

Desde el enfoque psicológico, se permite reconocer los efectos negativos sobre las relaciones sociales, en particular las de pareja y familiares como rasgos de la masculinidad que refleja el monopolio del poder que históricamente han tenido los hombres. Es así que la psicología se interesa por la forma en que los individuos son condicionados por instancias sociales para presentar rasgos y actitudes de la personalidad masculina.

Por último, el enfoque sociológico intenta interpretar la relación de los géneros en sus distintos contextos de interacción social. Se busca reconocer que el cambio social y la transformación de la cultura, puede derivar en conflictos económicos, político y sociales.

En segunda instancia, Bonino (2002) plantea un acercamiento a la construcción de los estudios de género de los hombres y las masculinidades describiendo las reacciones masculinas ante el problema de la igualdad de las mujeres. Al hacerlo, permite evidenciar la forma en que opera la masculinidad hegemónica en las relaciones de género y visibiliza sus resistencias, así como las formas de legitimidad ante los cambios sociales, culturales y las políticas públicas que reconocen otras formas de subjetividad masculina y la equidad de género.

También señala como resultado de investigaciones sobre el comportamiento masculino ante los cambios de las mujeres tres categorías de hombres: en *la primera*, varones resistentes a los cambios, antifeministas, descalificadores de las reivindicaciones feministas puesto que entienden las luchas de las mujeres como intentos de éstas para dominarlos o romper el orden social; en *la segunda*, los hombres que acompañan y ven con buenos ojos los cambios, permiten la convivencia igualitaria pero suelen sentirse desvinculados de un modelo masculino de referencia. En ese mismo orden de ideas, plantea que existen los hombres

utilitarios quienes están a favor de los cambios, pero creen que la lucha es sólo de las mujeres. Y, en *la tercera* categoría, los ambivalentes a los cambios, es decir, son hombres que se sienten desorientados e incomprendidos por lo cambios de las mujeres a quienes ya no pueden controlar, reaccionan aislándose y manifiestan ideas machistas, pero no se animan a manifestarlas.

A partir de esas categorías, así como del recorrido histórico sobre los movimientos de los hombres, sugiere la existencia de obstáculos y resistencias masculinas en las relaciones igualitarias que le permiten cuestionar ¿por qué los hombres son resistentes a los cambios y no asumen la igualdad como un valor derivado de un nuevo contrato social?

Para intentar comprender lo anterior, centra su análisis desde la referencia de Connell (2019) quien afirma que el estudio de producción de la dominación masculina, las representaciones e identidades hegemónicas de género y su reproducción, perpetuación y transformación social, así como del proceso de creación de nuevas masculinidades sociales y la visibilidad de otras no hegemónicas.

Ahora bien, con relación a la subjetividad masculina, plantea que, desde la óptica de género, supone entender a los hombres desde un lugar que ha ocupado desde los mitos de la superioridad masculina y la disponibilidad femenina. Esos mitos funcionan como ideales y modelos de la adecuada masculinidad, ahora llamada masculinidad hegemónica que impone a los hombres la autoridad sobre las mujeres, derecho de disponibilidad, mayores derechos, la razón, libertad de movimiento y ser sujeto de cuidados. (Bonino. 2002)

En oposición, los mitos colocan a la mujer en dos lugares: idealizada (madre) o denigrada (puta), definen también el modelo de relación (complementario hombre-mujer), dicotómico en funciones (público-privado) y desigual en derechos.

Estos mitos funcionan como modelos de socialización intergeneracional, se internalizan como mandatos prescriptivos que guían la construcción de la subjetividad masculina. Dicha internalización supone el ejercicio de poder y control que los hombres ejercen sobre las mujeres, y al hacerlo, cumple con el ideal de hombría.

Como es posible apreciar las diversas aportaciones expuestas nos dan cuenta sobre la construcción de las masculinidades sin omitir la discusión sobre los hombres como categoría de género ya que representa un avance sustancial en la producción epistemológica de la masculinidad.

También es fundamental retomar diversas investigaciones en México que abonan a la discusión y construcción de los estudios de género de los hombres, entre ellos, Benno de Keijzer, Ana Amuchástegui o Melissa Fernández Chagoya.

De Keijzer ha sido durante años, un impulsor de los estudios de los hombres y las masculinidades más relevantes en el ámbito nacional pues ha centrado su interés en las problemáticas de salud que enfrentan los varones desde los mandatos de la construcción social de la masculinidad.

Para De Keijzer (2001) el género es una serie de atributos y funciones, no sólo biológicas /reproductivas que son construidos social y culturalmente, adjudicados para justificar diferencias y relaciones de opresión. Es decir, por medio de procesos de socialización, el género se incorpora mediante prácticas, valores, formas de actuar y de ver el mundo.

Por ejemplo, se plantea la masculinidad con una carga de valoraciones, funciones, atributos y conductas que se asumen validas y legítimas de la experiencia de ser hombre. Además de conductas dominantes, agresivas o violentas que usan para subordinar y discriminar a las mujeres, pero también a los hombres que no cumplen con esas características de valoración.

Al ubicar a los hombres y/o la masculinidad como una categoría de género, no solo se reconoce la diferencia en la construcción de las subjetividades, sino las diversas intersecciones que atraviesan la experiencia de lo masculino a lo largo de la vida de los sujetos adscritos a dicha identidad.

Así es como se evidencia que la subjetividad masculina posee matices que ponen en la mira vivencias con elementos de coincidencia, de mantenimiento o de desplazamiento del significado tradicional de ser hombre, a su vez, visibiliza factores de riesgo, de vulnerabilidad y la omisión de prácticas de cuidado que manifiestan dificultades para la atención de aspectos emocionales y de salud en general.

Estos elementos contribuyen a la construcción de una masculinidad hegemónica que responde a dinámicas de reproducción social en las que se mantiene la desigualdad hacia las mujeres, que se manifiesta en prácticas sociales como el ejercicio de la sexualidad, la salud reproductiva, la paternidad, la crianza, las adicciones y la violencia.

De esta forma, el autor desmenuza las problemáticas que atraviesa la construcción de la masculinidad y plantea la necesidad del desarrollo de políticas públicas de género de lo masculino para atender el impacto de las violencias, de salud reproductiva con un giro hacia los varones y permita su participación en el ejercicio de paternidades responsables, el desarrollo de prácticas de cuidado de la salud y del cuerpo, así como la atención a adicciones.

Otra perspectiva relevante es la de Díaz (1997) quien considera que el enfoque para el trabajo de género y salud sexual y reproductiva está centrado en las relaciones de poder entre mujeres y hombres, y pretende deconstruir y construir nuevas relaciones de género en sexualidad y reproducción.

La comprensión de los estudios de los hombres y las masculinidades y su construcción en una categoría de análisis, es atravesada por procesos sociales,

políticos y académicos que Amuchástegui (2006) retoma en un ejercicio de contextualización para plantear cinco vertientes de una categoría atravesada por procesos sociales, políticos y académicos:

1. Las transformaciones logradas por los movimientos feministas norteamericanos e inglés en la academia y las relaciones de pareja. Ubica a Figueroa (1998, 2000) trabajando en problemas de salud y derechos reproductivos; De Keijzer en cuestiones de masculinidad, salud y paternidad desde la academia y el activismo.
2. El surgimiento del movimiento homosexual y de los estudios gay enfocados en la crítica de la homofobia. Se ubica a Núñez desde una perspectiva de género al considerar la relación en homosexualidad y masculinidad.
3. La flexibilización del empleo, la destrucción del orden salarial y el ingreso masivo de las mujeres al campo de trabajo. Gutman (1996) analiza esas transformaciones en las identidades masculinas y la división sexual del trabajo como efectos de la globalización económica y su consecuencia en los soportes de la masculinidad.
4. Acuerdos y convenciones internacionales que sugieren incrementar la participación masculina en los programas de salud reproductiva, con la intención de promover la equidad de género en todas las esferas de la vida.
5. Derivado de los acuerdos firmados en encuentros internacionales se incrementa el financiamiento para programas de investigación, activismo y políticas públicas vinculadas a la salud reproductiva (educación sexual, infecciones de transmisión sexual, anticonceptivos, embarazos no deseados e interrupción legal del embarazo). En México el financiamiento posibilitó foros de discusión, investigaciones, agencias y formación de activistas sobre hombres y masculinidades, aunque con el paso del tiempo ha disminuido el apoyo económico.

De esta forma, se reconoce que el trabajo sobre hombres y masculinidades son el resultado del avance de los derechos de las mujeres y el empuje de los movimientos

feministas. Sin embargo, quedan elementos pendientes en las legislaciones para el diseño de políticas públicas que atiendan a los hombres con perspectiva de género.

En un segundo momento, retorna a la teoría para comprender un dilema conceptual en la construcción de la masculinidad como categoría de género. Para ello utiliza a Connell, a quien se le atribuye una teoría fundamental en los estudios sobre masculinidad; desde la que se plantea una fotografía a la que se denomina “distintas masculinidades” en las que se establece la formulación teórica sobre la existencia de la masculinidades hegemónicas y subalternas (Connell, 1995) donde se sostienen un conjunto de atributos con patrones simbólicos y conductuales determinados por un momento histórico y una cultura específica.

En oposición, se sugiere señalar el uso del término masculinidad como errático y diverso, puesto que refleja imprecisión y confusión en la producción teórica, por lo tanto, se debería tener cuidado al utilizar la masculinidad o masculinidades como conceptos fundadores. También señala la importancia de resolver el dilema conceptual ya que diversos estudios han usado a la masculinidad conceptual como categoría fundacional sin considerar las contradicciones, las contingencias históricas y culturales propias de las experiencias masculinas.

Para dejarlo más claro, Amuchástegui (2006) pone en la discusión la necesidad de señalar el problema y la complejidad de un concepto como el de masculinidad, y la posibilidad de trabajar sobre el concepto de género, haciendo referencia a los hombres, o a lo masculino como construcción cultural. (p.175)

Se advierte la complejidad del dilema conceptual ya que al no reconocer a las masculinidades múltiples se corre el riesgo de ponerlas en una lista de características, atributos o conductas que llevan a homogenizar grupos y prácticas bajo una identidad unitaria; además de ocultar la riqueza de historias y prácticas sociales, de experiencias que manifiestan formas de resistencia a la hegemonía.

En definitiva, no es entonces la identificación de nuevas masculinidades alternativas o subyugadas, sino la comprensión de la fluidez de la subjetividad del género. Es decir, la masculinidad como un proceso social y no como un conjunto de atributos organizados en una entidad discernible. (Amuchástegui, 2006, p. 178).

Otra perspectiva interesante para incorporar es de Fernández (2009) quien define al género como una categoría conceptual y política, pues sirve para explicar la construcción social de la cultura la cual ha servido para transformar la diferencia sexual en desigualdades sociales, económicas y políticas. Asimismo, asegura que no existe razón alguna que pueda explicar que la diferencia pueda o deba convertirse en desigualdad.

Recupera las ideas de Barbel (2004) donde se identifica género con mujer y no con relaciones sociales de género, como sería más adecuado teniendo en cuenta el origen del concepto. Por eso no debería olvidarse que cuando se habla de género las mujeres feministas nos estamos refiriendo a las relaciones entre mujeres y hombres y a las construcciones sociales que se hacen de la feminidad y la masculinidad. Éste es el motivo de que género sea tanto una categoría relacional como una categoría política ya que las atribuciones de género son opresivas y rígidas tanto para hombres como para mujeres. (p. 56).

Desde estos argumentos parece evidente que la construcción de género es dinámica, depende de cada cultura, es situacional pero diversa. Se advierte que al utilizarlo como categoría política se consideran las desigualdades producidas por el sexo, la condición social, la clase y, quizá añadir, la orientación sexual, la identidad y las expresiones de género.

Al hablar de las masculinidades como del género hasta ahora, supone ideas generales sobre el interés de la investigación, pero es necesario centrar el interés por las experiencias de lo masculino pero situadas en un espacio específico como la escuela secundaria.

1.3 Masculinidad hegemónica: prácticas, cuerpos y relaciones

El recorrido teórico y conceptual previo evidencia la complejidad de los estudios de los hombres y las masculinidades por lo que existen definiciones diversas que aluden a las características, diferencias y atributos del significado de ser hombre. También desde la perspectiva de género como construcción social implica una serie de normas, discursos y prácticas que buscan definir la experiencia de ser hombre.

Ahora bien, se trata de representar en buena medida los elementos que aluden al significado de ser o no hombre. Se oscila entre lo individual y lo colectivo al reconocer distintas formas de la masculinidad, aunque los estudios de género y más recientemente los estudios de hombres otorgan el dominio a una definición que atraviesa el proceso de construcción de la identidad sobre lo masculino: la masculinidad hegemónica, al ubicarla en lo más alto de la valoración social dentro del espectro de lo masculino; representa el dominio de lo masculino, lo legitimado socialmente.

Diversos autores sostienen que la masculinidad hegemónica se fundamenta desde **cuatro pilares**:

- ❖ En *el primero* se refiere a la identificación con lo masculino, a lo que representa desde la experiencia individual y colectiva. Al reconocimiento de no ser mujer, de no ser niño y de no ser homosexual; lo masculino ejerce dominio sobre lo no masculino, es decir, sobre lo femenino y sus diversas formas de representación.
- ❖ *El segundo* pilar se encuentra relacionado al éxito, a la idea de ser importante mostrando con ello la superioridad sobre las mujeres y sobre otros hombres.
- ❖ *El tercer* pilar se relaciona con la autosuficiencia, la independencia que suelen ser caracterizadas con conductas de fortaleza, negarse a pedir ayuda, crear hábitos de cuidado y de salud.
- ❖ Y, *el cuarto* pilar se relaciona con la violencia y las distintas formas de significarla, ejercerla.

Estos pilares representan los elementos fundamentales que ayudan a acercarse a la comprensión de la estructura social donde la masculinidad hegemónica se ubica como el modelo referencial desde el cual opera el machismo, provisto de creencias, actitudes y conductas que legitiman sentido de pertenencia de la experiencia masculina.

Así, Bonino (2004) entiende que la masculinidad hegemónica es la configuración normativizante de prácticas sociales para los varones predominantes en la nuestra cultura patriarcal, con variaciones, pero persistente. Aunque algunos de sus componentes estén en crisis de legitimación social, su poder configurador sigue casi intacto. Relacionado con la voluntad de dominio y control, es un corpus construido sociohistóricamente, de producción ideológica, resultante de los procesos de organización social de las relaciones mujer/hombre a partir de la cultura de dominación y jerarquización masculina. Este es un elemento clave en el mantenimiento de dicha cultura, deriva su poder de la naturalización de los mitos acerca de los géneros, construidos por la legitimación del dominio masculino y la desigual distribución genérica del poder. (p.9).

Esta definición de la masculinidad hegemónica permite ampliar la mirada sobre la configuración de la identidad y la experiencia de lo masculino que no está limitada a prácticas, valores o discursos sociales, culturales o de género sino a un concepto organizador de relaciones, de procesos de dominación y ejercicio de poder hacia otras expresiones de subjetividad como la edad, la etnia, la clase, la orientación sexual.

La construcción de la identidad masculina se legitima, por lo tanto, desde las pautas que la conforman en términos de identidad corporal y subjetividad de lo masculino, asimismo, se asienta sobre mandatos o creencias que le dan continuidad, la relativizan, la fisuran o la quiebran, aunque la hegemonía actúa como una marca difícil de borrar o cambiar y por ello la estructura patriarcal se mantiene.

Otros aspectos que ayudan en la comprensión de la masculinidad hegemónica están propuestos por el mismo Bonino (2004) quien los denomina sostenes

ideológicos, ejes valores básicos y definiciones del otro de la masculinidad hegemónica; afirma que las estas ideologías son el resultado de los procesos de organización y jerarquización en las relaciones entre hombres y mujeres, o bien, entre lo masculino y lo femenino.

Con estos valores se pone en evidencia la dominación, el ejercicio de poder, la actividad, la racionalidad, la individualidad, la certeza y la heterosexualidad como características valiosas y socialmente importante para los hombres, por lo tanto, son valores patriarcales que definen el lugar el lugar lo masculino sobre lo femenino.

Para Bonino (2004) la masculinidad hegemónica se constituye en cuatro ideologías que proponen modelos de sujetos valorados en la cultura.

Una, *la ideología patriarcal* que propone al sujeto hombre-padre con poder sobre los hijos y mujeres y afirma el dominio masculino del mundo.

Dos, *la ideología del individualismo de la modernidad* para la que el sujeto ideal es aquel centrado en sí, autosuficiente, que se hace a sí mismo, capaz, racional y cultivador de conocimiento.

Tres, *ideología de la exclusión y subordinación de la otredad* con la satanización-eliminación del otro distinto.

Cuatro, *la ideología del heterosexismo homofóbico* que propone como sujeto ideal al que realiza prácticas heterosexuales y rechaza a los homosexuales. (Bonino, 2004, p. 13).

Los acercamientos para caracterizar a la masculinidad hegemónica consideran una serie de creencias, valores, prácticas e ideologías desde las cuales se mantiene y sostiene un modelo que normaliza las conductas de poder, la subordinación de las mujeres y de otros hombres que no cumplen (según el modelo) el deber ser hombre impuesto por dicho modelo. También se deja en claro que posee características o parámetros distintos de lo masculino vinculados a la sociedad y cultura de pertenencia.

Para Olavarría (2006) esta forma de ser hombre se ha instituido en norma, toda vez que señala lo que estaría permitido y prohibido. Delimita, en gran medida, los espacios dentro de lo que se mueve un varón, marcando márgenes, para asegurarle su pertenencia al mundo de los hombres. Salirse de éste sería exponerse al rechazo de otros varones y de las mujeres. (p. 115).

Hasta aquí hemos podido apreciar cómo se construye y significa la masculinidad hegemónica, así como sus atributos, valores y prácticas es necesario recordar que, al reconocer otras posibilidades o masculinidades relacionadas con el género, la clase, la raza, la orientación sexual, blancas o negras se presentan riesgos de reducir o simplificar dado el contexto o la situación en las que operen esas masculinidades.

Es solo un primer paso, afirma Connell (2019), quien además destaca que la *masculinidad hegemónica* no es un tipo de personalidad fija, se trata más bien de la masculinidad que ocupa un lugar hegemónico en un modelo de relaciones de género. A partir de lo anterior, propone un análisis de las masculinidades desde cuatro patrones en los que se construye lo masculino:

- a. **Hegemonía.** Se refiere a la dinámica cultural por medio de la cual un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social.
- b. **Subordinación.** Relaciones de dominación y subordinación específica, entre los grupos de los hombres que se estructuran de acuerdo al género.
- c. **Complicidad.** Se refiere a los dividendos del patriarcado, donde la mayoría de los hombres tienen ventajas o beneficios de la subordinación de las mujeres, es decir, relaciones de complicidad con la hegemonía.
- d. **Marginación.** Las relaciones entre las masculinidades dominantes y las subordinadas son relativas a las formas de autoridad de la masculinidad hegemónica

Al definir, explicar o caracterizar la masculinidad hegemónica y ubicarla en el campo de los estudios de género también es importante destacarla como representación social de lo masculino no sólo se encuentra en un discurso o en las relaciones, sino

a la par y desde el cuerpo se representan símbolos, así como diversos significados que construyen la experiencia de ser hombre.

No es un aspecto menor, puesto que en el cuerpo se encarna el género, lo transmite o lo traduce, lo adapta. Para varios autores el cuerpo posee un peso importante en la construcción de las masculinidades, en particular, la hegemónica.

En este mismo orden de ideas, Fernández (2009) plantea que la cultura hace al cuerpo y este, es el lugar de la experiencia de cada sujeto. El cuerpo es una construcción constante tanto del sujeto mismo como de la sociedad que brinda los parámetros para esta construcción; es simbolizado mediante procesos individuales, así como colectivos, con el cuerpo se conocen, se vive, se experimenta. (p. 46).

Por otra parte, al recuperar la idea de Olavarría (2006) se ubica en tres momentos que incorporan la experiencia corporal pero que remiten a las historias sobre lo que ocurre en la escuela y que le dan sentido a esta investigación.

En el primer momento, la construcción de los cuerpos y la interpretación de las pulsiones da origen a recursos de poder que se distribuyen inequitativamente entre hombres y mujeres. Según esta construcción, los cuerpos de los hombres deber ser activos, fuertes, duros, aptos para el trabajo, sometidos a pruebas, cuerpos de la calle, racionales, que controlan sus actos excepto cuando los “ciega la rabia”, “el mal genio” y el deseo sexual”. (p. 119).

En el segundo momento, la interpretación que hacen los varones del cuerpo no sólo tiene gran importancia en la construcción de sus identidades y relaciones de género -sea en la subjetividad individual, las relaciones de pareja, en su núcleo familiar y con otros/as- también establece jerarquía entre ellos y los posiciona a partir de las diferencias”. (p. 119)

Y, *en el tercer momento*, el cuerpo, que da origen a la construcción genérica es, por tanto, objeto de construcción social, constantemente afectado por el poder social que impone un tipo de masculinidad a través de determinado sistema sexo/género (Connell, 1995).

Con estas la revisión de estas aportaciones, el panorama explicativo para dejar de manifiesto que el cuerpo masculino es construido, se va moldeando a lo largo del tiempo o del momento histórico, de la sociedad y de las normativas de género legitimadas social y culturalmente. Por último, tras algunas aclaraciones respecto al uso de metáforas que ubican al cuerpo como máquina o ante la imposibilidad de abandonar los cuerpos en las representaciones de género Connell (1995) concluye afirmando que no se puede dejar de lado el cuerpo al construir la masculinidad; pero tampoco que sea algo fijo. Es decir, se deja abierta la posibilidad de reconstruir, resignificarlo, de allí la importancia de pensar en otras experiencias de lo masculino.

1.4 La reproducción escolar de la masculinidad hegemónica

Al reconocer al género como una construcción social y cultural se advierten diversas expresiones de masculinidad vinculadas a la hegemonía, a formas de dominio y ejercicio de poder. Si el interés de este trabajo se centra en el ámbito educativo, es necesario preguntarse ¿Qué papel juega la escuela secundaria en la construcción de las masculinidades?

Como se ha visto en los apartados anteriores, los estudios de género de los hombres y las masculinidades son un territorio en reciente y permanente exploración que permiten establecer un primer nivel de comprensión en las formas y experiencias de ser hombre, tanto en lo individual como en lo colectivo; además de identificar elementos que configuran las cualidades de representación de lo masculino en las relaciones sociales y en diversos espacios de socialización, como la escuela secundaria.

Para intentar comprender cómo contribuye la escuela secundaria en la formación de las masculinidades se hará un breve acercamiento a lo institucional que permita describir las estructuras y las prácticas que forman lo masculino en el espacio escolar, así como reconocer a la normativa de género como agente en la construcción de masculinidades. En un segundo momento, caracterizar a la masculinidad hegemónica en la escuela y sus formas de configurar las relaciones

sociales. Un tercer momento, consiste en describir las representaciones alternativas de la masculinidad en el territorio escolar.

La configuración de lo masculino es una amalgama de aprendizajes de los diversos espacios de socialización, prácticas y discursos que representan a las masculinidades y desde los cuales se desarrollan patrones de conductas, de formas de relacionarse, de juegos, de peleas que se expresan en narrativas sobre la experiencia de hacerse hombre.

La escuela como espacio de socialización no escapa a la normativa de género impuesta por la sociedad; sino que además recrea esas características de género, las legitima, las potencia para internalizar un rol masculino que se ajuste a lo que se espera de los estudiantes varones.

En este sentido, la escuela es uno de los sitios fundamentales en la formación/construcción de las masculinidades. Primero, porque se deben identificar las estructuras de relación y las prácticas sociales por las que la escuela contribuye en la configuración de la masculinidad entre sus estudiantes. Segundo, porque es un escenario en el que están en juego las identidades de los estudiantes, sus marcos de representación y los posibles agenciamientos que se deriven de esa formación.

Para Connell (2001) en las escuelas, al igual que en las corporaciones, en las empresas o en el Estado, el género se presenta en las disposiciones por las que funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad, etc. A este conjunto de disposiciones se les nombra régimen o normativa de género.

Dicho lo anterior, ubica cuatro tipos de relaciones:

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

2. **División de trabajo** (especialización del trabajo entre docentes, entre estudiantes, elecciones vocacionales), vista en la impartición de asignaturas de “ciencias sociales” por las profesoras y las de “ciencias, matemáticas” por los profesores, así como la predilección por apoyos masculinos en la realización de actividades que implican fuerza o desgaste físico.
3. **Patrones de emoción** (relacionados con el ejercicio de la sexualidad, las primeras experiencias de noviazgo y la expresión de los afectos en el espacio público).
4. **Simbolización** (sistema local de la escuela, reglamento escolar), representada en el uniforme escolar, códigos de vestimenta, de lenguaje, de comportamiento. Así como la definición de ciertas áreas del currículo como masculinas o femeninas, es decir, una estructura simbólica en la enseñanza. Por medio de estas estructuras de relaciones, las escuelas crean definiciones institucionales de masculinidad.

Desde esta perspectiva, se puede entender que la construcción de las masculinidades en el espacio escolar, es un proceso complejo que requiere de todo un sistema, una estructura que permita el funcionamiento de la norma de género, así como de prácticas que refuerzan y legitiman lo masculino.

Esta normativa de género opera no solo en los uniformes escolares sino en el corte de cabello, en baños solo para hombres, las formas de relacionarse con los profesores, hacer filas para ingresar a la escuela, para realizar eventos cívicos, culturales o deportivos.

Las características de la normativa de género sustentan la construcción de la masculinidad e incluyen rasgos complementarios como:

- *La heterosexualidad obligatoria* en la que los estudiantes son presionados, a la que deben ajustarse o bien, tendrán dificultades para ser reconocidos por otros compañeros e incluso por algunos profesores, teniendo como consecuencia, la segregación de asignaturas prácticas como educación

física o talleres técnicos, relacionadas con las características de la masculinidad hegemónica;

- *La autoridad* como un sistema disciplinario desde el cual se construye la masculinidad, es decir, desde la disciplina y el control se aprende a ejercer el poder, se aprende la jerarquía de lo masculino;
- *El juego* como dispositivo para definir la masculinidad hegemónica, puesto que reproduce patrones de comportamiento dominantes vinculados a la idea del hombre fuerte, agresivo como el modelo a seguir, admirar la experiencia de ser hombre. Es estos casos, los profesores (en especial de educación física) tienen un papel fundamental en la legitimidad de este modelo de masculinidad.

Estas estructuras y prácticas institucionales demuestran que desde la escuela existen experiencias, además de aprendizajes que forman parte de un proceso complejo de socialización de la normativa de género que produce expresiones y comportamientos masculinos. A veces de manera intencional, en otras, no deseados ni esperados.

Cuando se habla de lo masculino en la escuela, generalmente el primer acercamiento responde a aspectos de la masculinidad hegemónica caracterizada por variables que se relacionan con la fuerza corporal, el desapego académico, la ausencia afectiva y la heterosexualidad obligatoria que definen la personalidad masculina. Lo que importa es mostrar al cuerpo como un aspecto central desde el que se define lo masculino y naturalizan las desigualdades.

Es cierto que también la masculinidad hegemónica se construye en espacios escolares informales, por ejemplo, en tiempos de ocio entre las clases, mostrando y exhibiendo amplios conocimientos en materia sexual, y particularmente en heterosexualidad obligatoria ante el grupo de iguales [...] de esta forma los hombres usan el discurso sobre el sexo, ligado sobre todo a la genitalidad y desligado de lo emocional, para validar públicamente su masculinidad, así lo plantea Díez-Gutiérrez (2015, p. 84).

Es preciso puntualizar que, al construirse la masculinidad desde la escuela, se representa la adquisición de los rasgos del estereotipo varonil, además de la competencia, la fuerza y la violencia. Desde estos rasgos se valida el ejercicio de lo masculino y se evidencia el desprecio por aquellas personas que consideran inferiores: mujeres y hombres feminizados.

A este respecto, Lomas (2007) señala que el arquetipo tradicional de masculinidad sigue siendo modelo de comportamiento para adolescentes que ven en el ejercicio del poder, el desprecio y el rechazo de lo escolar como una forma de afirmar su identidad respecto a lo femenino en la escuela.

Añade que, al construirse lo masculino se piensa también en jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza, en habilidad con los juegos de carácter competitivo, evidenciar tener éxito con las chicas aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimiento [...] evitando el castigo, además de utilizar palabras y expresiones vulgares u obscenas son elementos que constituyen en este contexto, algunas acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos, que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta ética masculina de la transgresión y de resistencia al orden escolar femenino. (p. 94).

Ahora bien, la masculinidad se va reforzando por un contexto escolar que menosprecia el conocimiento de las mujeres, así como de otras expresiones de masculinidad, sus ideas o aportaciones desde los contenidos escolares, así como el uso del lenguaje no sexista en las dinámicas de relación. También, en las actividades físicas que impulsan la competencia en vez de la estrategia y solidaridad. Por lo tanto, es una construcción colectiva que brinda estatus en el grupo de iguales que sirve para validar y potenciar la masculinidad hegemónica.

Uno de los elementos fundamentales que permite comprender las masculinidades hegemónicas es la heterosexualidad puesto que es entendida como una construcción social que organiza a la sociedad, estructura la vida y las funciones que los hombres (y también mujeres) desempeñarán. Algunos autores consideran

que la heterosexualidad es una de las características de la masculinidad hegemónica al ubicar, caracterizar y designar actividades, actitudes y roles vinculados al ejercicio de poder, la dominación, el uso de la fuerza y la autodeterminación.

¿Dónde quedan las mujeres? ¿Dónde quedan las otras vivencias de ser hombre (homo, bi, trans)? Pues bien, Rich (2001) considera que la heterosexualidad es uno de los elementos que definen la masculinidad hegemónica porque posee tres características: uno, diferenciarse de la madre; segunda, no se es un bebé; y tercera, no se es mujer. Es por ello que los hombres deben mostrar su hombría y para ello, la orientación sexual juega un papel determinante.

En este sentido, Wittig es reconocida por asumir una postura crítica ante la heterosexualidad como un sistema de dominación basado en tres elementos: una diferenciación ontológica constitutiva, la existencia de dos sexos natural y biológicamente diferentes y la división natural del trabajo. Desde esta postura, desarrolla la categoría de sexo como una categoría política que funda la sociedad en tanto heterosexual con los riesgos de la universalización en los que se ordenan las relaciones humanas. Esos riesgos se hacen evidentes ante la incapacidad de pensar en el otro, el diferente como parte del orden social heterosexual.

Este pensamiento heterosexual se encuentra presente en la vida escolar, en las formas en que se ordenan las relaciones entre estudiantes, entre docentes, en la forma de producir significados relacionados a la categoría de ser hombre. En congruencia, el funcionamiento de la estructura o sistema escolar naturaliza, promueve y enfatiza la heterosexualidad porque es la norma.

Una vez expuesto cómo se construye y opera la masculinidad hegemónica, así como la forma en que la escuela se convierte en un espacio que amplifica sus significados, es necesario recuperar con detalle las representaciones alternativas de la masculinidad. ¿cómo se articulan? ¿cómo se pueden definir?

En los últimos años, tanto los estudios de género de los hombres como las masculinidades han sido objeto de estudio contribuyendo con aportaciones y

reflexiones respecto a sus definiciones centradas en la hegemonía, al mismo tiempo han transitado hacia perspectivas más amplias en la construcción de lo masculino y ahora permiten asomar otros significados, otras experiencias sobre ser hombre o vivirse masculino.

Es así que se ha transitado de la masculinidad tradicional o hegemónica pasando por las crisis de la masculinidad, hasta llegar una variada clasificación de nuevas masculinidades o masculinidades alternativas que permitan entender el enfoque con el que se desarrolla la presente investigación.

Para representar este tránsito de ideas, se recuperan diversas posturas teóricas al respecto, entre ellas se encuentra la de Faur (2004) quien afirma que hablar de *nueva masculinidad* es un invento, puesto que es un concepto que ha estado resignificándose, aunque no ha alcanzado a todos los aspectos o dimensiones, ni a todos los hombres al mismo tiempo. Esto implica que las transformaciones son paulatinas, complejas y en ocasiones pueden notarse. No obstante, existen elementos que se mantienen ocultos y que requieren ser mostrados; no es suficiente hablar de nuevos hombres sin cuestionar el modelo que no deja de ser objetivo de alcance.

Por otra parte, el concepto de nuevo hombre según Segarra y Carabí (2000) surgió con cierta ironía para describir a los hombres de los setentas que participaban en las tareas del hogar y en la crianza de sus hijos e hijas. Estos hombres se alejaban de la masculinidad tradicional y representaban el acercamiento a una experiencia masculina más tierna y menos agresiva.

Adicionalmente, para Otegui (1999) no se trata de nuevos modelos sino rescatar los existentes, pero alejados de los hegemónicos, otras formas de masculinidades que han estado presentes, que han encarnado hombres reales. Otras experiencias, otras miradas, otras formas de masculinidad.

Diversos autores sugieren la existencia de modelos alternativos de masculinidad que se construyen y desarrollan en torno a otros parámetros, es decir, modelos que emergen no sólo a través de pactos personales en las relaciones de género y de la

toma de conciencia, sino también se ven afectados por las transformaciones legislativas, tecnológicas, organizativas (Romero y Abril, 2011, p.11).

Otros investigadores consideran que las nuevas representaciones masculinas sólo son adecuaciones a las condiciones sociales actuales. Por lo tanto, habría que mirar con detenimiento las resistencias masculinas al cambio, a los comportamientos cotidianos individuales y colectivos que se realizan para proteger la posición dominante en las relaciones de género.

Así lo deja claro Parrini (2013) al sugerir que la contraparte a la masculinidad hegemónica no está basada en el igualitarismo no violento ni patriarcal, sino más bien constituida por múltiples prácticas y discursos sociales, junto a experiencias personales y grupales, como una pléyade de (inter)subjetividades y corporalidades que escaparían a la lógica binaria actual.

En tanto, Habelstam (2008) sostiene que la masculinidad no puede ser reducida al cuerpo del hombre; las masculinidades femeninas suelen considerarse las sobras despreciables de la masculinidad hegemónica, con el fin de que la masculinidad de los hombres aparezca como lo verdadero.

Por lo tanto, se puede decir que las masculinidades en plural y sus significados poseen características específicas que responden a contextos y perspectivas de abordaje teórico o conceptual que las ha llevado a enunciarlas de distintas maneras y a su vez, comprender su uso en una dimensión más compleja.

Hay que dejar claro que las masculinidades que no se ciñen a las características de la masculinidad hegemónica, más bien se enfocan en la búsqueda del reconocimiento de otras formas de habitar lo masculino, de otras formas de experimentar la vivencia de ser hombre.



Gráfico uno
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico anterior, las masculinidades emergentes que se recuperan a representan algunas solo algunas perspectivas desde las cuales se pretende ampliar el significado de la experiencia de ser hombre o lo que signifique, no obstante no son las únicas. Se muestran como resultado del trabajo académico y de investigación que se realiza desde diferentes disciplinas.

Las **masculinidades diversas** es una propuesta conceptual de Mauricio List (2004) que están basadas en la ficción cultural es decir, en procesos de significación que instituyen lo masculino, la masculinidad y la hombría en los diversos ámbitos de la vida de los sujetos y de la sociedad, con la consecuencia de configurar identidades, subjetividades, prácticas, relaciones sociales diversas, incluyendo relaciones de poder. Se reconoce de esta forma a la masculinidades como una construcción susceptible de ser transformada.

Las **masculinidades no normativas** se ha convertido en una categoría utilizada por académicos y activistas que suelen ubicarlas a partir de las experiencias de los hombres homosexuales, de hombres bisexuales, de hombres transexuales o bien, de hombres intersexuales. Se entiende que cada una de estas vivencias presenta

una variedad de posibilidades, algunas más cercanas a la masculinidad hegemónica, otras más alejadas pero sería más oportuno evitar la generalidad.

Las **masculinidades subordinadas** suelen ser consideradas como aquellas que no comparten rasgos como el autocontrol emocional, pertenecen a una minoría que no se identifica con los rasgos o estereotipos de la masculinidad hegemónica. Ni la orientación sexual, ni la expresión de género o identidad de género son determinantes y parecen apelar a la parte sensible y afectiva de lo masculino.

También existen las **masculinidades alternativas o igualitarias** que, desde otra postura, Uribe (2020) las ubica como aquellas que construyen una identidad masculina desmarcándose del modelo de la masculinidad hegemónica. Suelen caracterizarse por denunciar el rechazo de la violencia, se muestran a favor de la igualdad de género y promueven valores igualitarios que ayuden a crear condiciones de igualdad y no violencia.

Ahora bien, para los intereses de este proyecto la emergencia de otras masculinidades se concentra en las expresiones políticas que permitan estudiar los modelos no generalizados y absolutos de ser hombre, recuperar ideas nuevas sobre el significado y representación actual de lo masculino, así como el agenciamiento de otras masculinidades entendidas como fenómenos críticos y reflexivos que posibiliten vías de comprensión en la forma en que la escuela opera desde el sistema heteronormativo y la forma en que distintas narraciones de la vida escolar ayudarán a identificar posibles momentos de conflicto, tensión, ruptura o desplazamiento de lo masculino.

Reproducción heteronormativa en escuelas de la Ciudad de México

En todas las escuelas secundarias de la Ciudad de México, los directivos, docentes, orientadores y prefectos se encargan de ejecutar las disposiciones jurídicas, de funcionamiento que la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) a la par de implementar los planes y programas de estudio oficiales, determinan acciones y estrategias que cumplan con el mandato constitucional del Derecho a la Educación por parte de los estudiantes de educación secundaria.

En el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el capítulo III confirma que el Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción (Diario Oficial de la Federación, 2014).

Desde que se formalizó su implementación como estrategia de enriquecimiento, de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Plan de Estudios 2011 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se dio pie al desarrollo de competencias tanto en los alumnos como en los maestros, oportunidad de colaboración, análisis, resolución de problemáticas e ideas innovadoras entre el colectivo; sin embargo, generalmente se evidencian las fallas, aciertos de algunas clases, actividades y después, se hace énfasis en las situaciones disciplinarias de los casos estudiantiles considerados graves y/o de riesgo.

Cada nuevo ciclo escolar, se plantean ajustes al reglamento escolar porque el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria en el Distrito Federal (documento que rige los derechos, deberes y disciplina escolar) no es suficiente y, por lo tanto, las medidas disciplinarias o sanciones a los estudiantes deben corresponder a las faltas cometidas.

Desde este primer momento, se observa la existencia de estrategias de control escolar y disciplinarias que buscan disminuir las agresiones físicas, actos de violencia graves, las conductas que perturben el orden², las conductas discriminatorias³, las conductas agresivas de índole sexual, así como las conductas

² El Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal (2011) clasifica en Conductas que perturban el orden de la siguiente manera: utilizar cerillos y/o encendedores; apostar y/o participar en juegos de azar; mentir, dar información falsa o engañar al personal escolar; hacer uso de las pertenencias de los otros sin autorización, y, comportarse de manera que perturbe el proceso educativo (por ejemplo, hacer ruido excesivo, gritar, aventar objetos en el aula, la biblioteca o pasillos).

³ Las conductas discriminatorias se clasifican como: emplear insultos relacionados con la apariencia, raza, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad, expresión u orientación sexual, discapacidad o características

de riesgo por posesión, uso, distribución o consumo de sustancias tóxico adictivas. Del mismo modo, se consideran medidas que ayuden al cumplimiento en el uso del uniforme escolar y otros aspectos considerados formativos (corte de cabello, uso adecuado del pantalón, comportamiento decente).

El Marco para la Convivencia Escolar es un documento oficial fundamentado en el Art. 42 de la Ley General de Educación y que establece que, en la impartición de educación para menores de edad, se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad. (L.G.E., 2011).

De esta forma el documento integra la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar. A partir de este sustento legal, se puntualizan faltas y medidas disciplinarias que buscan ser una guía para el manejo de la convivencia en las escuelas, garantizando el respeto a la dignidad de los educandos. Así, se dota a las escuelas de un marco de referencia para una adecuada aplicación de la disciplina escolar.

Se enfatiza que las medidas aplicadas deben ser en todo momento de carácter formativo, previamente conocidas, proporcionales a la falta cometida y, sobre todo, respetuosa de la integridad de quien las recibe. Asimismo, no podrá sancionarse con la negación del servicio educativo o la expulsión del alumno o alumna.

A partir del día uno del ciclo escolar la puerta de la escuela (vigilada desde el interior por prefectos, orientadora y directivas) está dispuesta a abrirse para permitir la entrada de los alumnos y alumnas. A las 13:45 pm de manera puntual se abre el

físicas; realizar actos de intimidación como amenazar o desafiar a algún miembro de la comunidad escolar, por consideraciones vinculadas a la apariencia, raza, etnia, nacionalidad, sexo, identidad, expresión u orientación sexual, discapacidad o características físicas diferentes; y, tratar de infligir o causar serios daños físicos, emocionales y psicológicos a un estudiante o miembro del personal por motivos referidos a la raza, color, etnia, nacionalidad, sexo, identidad sexual, expresión sexual, orientación sexual, discapacidad o características físicas diferentes.

portón de la escuela con la precisa indicación de hacer una fila de hombres (si, primero ellos) y una fila de mujeres con credencial en mano para dejarlos entrar.

Una vez formadas las filas de chicos y chicas, los estudiantes son observados de manera meticulosa por parte de las directivas y prefectos para cuidar el cumplimiento de portar el uniforme escolar, así como evitar que las mujeres ingresen maquilladas o con uñas pintadas, y en el caso de los hombres el corte de cabello, pantalón sin entubar como su pase de entrada. En ambos casos, de no cumplir con alguno de los elementos para ingresar a la escuela, no se le prohíbe la entrada, pero, si se hace un registro de aquello que le hizo falta. A esto se le denomina incidencia (desde zapatos o tenis, hasta corte de cabello, faldas cortas o pantalones entubados).

Desde este momento empieza a evidenciarse la perspectiva jurídico administrativa de la gestión de las incidencias en la escuela, al parecer todo debe ajustarse a la norma escrita para ser considerado estudiante, pero sobre todo sujeto de la vigilancia escolar, del cumplimiento de la norma o de lo contrario, sujeto de sanciones.

La normativa de género heterosexual se hace presente desde que los estudiantes son formados para ingresar al plantel, formarse en el patio escolar y en su entrada de manera ordenada al salón de clase. Así queda claro que siempre habrá una fila para mujeres y otra fila para hombres.

La heterosexualidad es una clara forma de organización y disciplina escolar que suele reproducirse sin cuestionamientos, pues se aplica para todos y se convierte en el patrón de comportamiento legítimo para interiorizar, comprender y asumir la vida al interior de la escuela.

La entrada observada-vigilada, la formación y el ingreso a los salones son las primeras estrategias de control/sanción. Por ello, es importante distinguir que existen líneas de trabajo o intervención que atienden situaciones diversas y que ameritan sanciones.

- *La primera línea* de trabajo son los prefectos ya que, por la naturaleza de su función, es decir, ser apoyo de las labores docentes, suelen encargarse de la vigilancia de pasillos, de grupos y/o situaciones derivadas de los cambios de clase, traslados a laboratorios, clubes, aula digital, auditorio, biblioteca escolar;
- *En segunda línea* se encuentran los profesores, quienes legalmente son los responsables durante su clase, de la integridad de los estudiantes y, por lo tanto, cualquier situación que pase entre los alumnos debe ser reportada por escrito a los prefectos, y en casos graves, a orientación.
- Es así como aparece *la tercera línea* de trabajo, el departamento de Orientación Educativa usado como mecanismo para la investigación e impartición de justicia, y ante el cual, todos los profesores y los prefectos acuden cuando los casos de los alumnos se les salen de control o bien, son catalogados como graves (peleas, ciberbullying, discriminación, violencia física y faltas de respeto a profesores).
- La cuarta línea de trabajo son los directivos quienes atienden los casos más difíciles o graves dentro de la escuela, cuando un padre o madre de familia no está conforme con la sanción determinada en orientación o por algún tutor, en casos que impliquen acciones legales para alumnos o situaciones que involucren a profesores y pongan en riesgo su honorabilidad al interior del plantel.

Derivado de lo anterior, los orientadores son vistos como los jueces de la escuela porque, al llegar un caso o un alumno al departamento, se sabe que es casi seguro que habrá citatorio y sanción correspondiente.

Esto hace ver a los orientadores, desde la perspectiva de los padres y madres de familia y de los alumnos como una autoridad de la escuela porque son quienes hacen cumplir el reglamento escolar, quienes median para establecer acuerdos, para sancionar hechos que son susceptibles de castigo. Aunque para los profesores, los orientadores son vistos sólo como un apoyo, y quien debe resolver

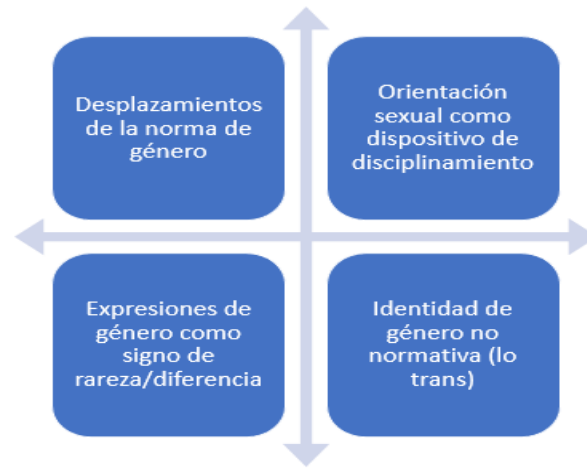
lo que ellos no pueden en su clase, por negligencia, omisión o por falta de disposición.

En todo momento, la norma es el elemento que da sentido a la existencia de los alumnos, que buscar dirigir la forma en que debe relacionarse con sus compañeros y sus profesores. Parece que todo está dicho, organizado y previsto en el funcionamiento escolar y quien no se ajuste a ese sistema, se enfrentará a dificultades para vivir y transitar en su paso por la secundaria.

Hasta aquí todo parece indicar que las incidencias escolares están vinculadas a los actos de violencia, agresiones, faltas de respeto y aquellas vinculadas con aspectos considerados formativos como el uso del uniforme y el corte de cabello, son las historias más visibles y comunes que se intervienen en las escuelas, al parecer no las únicas.

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

VIGILANCIA HETERONORMATIVA



INTERVENCIÓN ESCOLAR

Gráfico dos
Elaboración propia

CAPÍTULO II. VIGILANCIA HETERONORMATIVA

En el capítulo anterior se hizo una revisión general de las aportaciones de los feminismos a la construcción de los estudios de género de los hombres y las masculinidades sin dejar de lado algunas posturas críticas respecto a un campo de estudio que se mantiene en construcción y desde el cual se puede dar los acercamientos para comprender cómo es que se configura lo masculino en espacios particulares como la escuela secundaria, al mismo tiempo, identificar la forma en que el espacio escolar contribuye a legitimar la masculinidad hegemónica.

Al final, se plantearon dos ejes de análisis que permiten desarrollar una explicación de la hegemonía de ciertas experiencias e historias de lo masculino sobre otras, a las que se les resta importancia y valía en la construcción del ser hombre en la escuela secundaria.

Cabe recordar que las historias son parte fundamental del análisis y discusión conceptual de este trabajo, por ello, se recuperan y presentan de manera sintética todas las historias en el siguiente gráfico



Gráfico 3
Elaboración propia

Derivado de lo anterior, en este capítulo se plantea a la escuela como un espacio de reproducción social del sistema sexo-género en un plano simbólico, donde la masculinidad hegemónica o dominante se asume como lo natural y lo normal en la construcción de las historias, prácticas y discursos de los estudiantes. Desde esta visión, la institución se vale de recursos, estrategias, instrumentos o sujetos desde los que se interviene para la resolución de conflictos que se presentan entre adolescentes y los desafíos a los que se enfrenta el orden de escolar.

También se observan hechos que representan manifestaciones, rupturas o tensiones que sugieren o indican deslizamientos de los elementos encargados de promover y legitimar la masculinidad hegemónica. **¿cómo se muestran esas manifestaciones que irrumpen la hegemonía masculina en la escuela? ¿cómo se interpretan la rupturas o tensiones hacia la masculinidad hegemónica? ¿quiénes encarnan las rupturas o deslizamientos de la heteronorma escolar?**

Otro aspecto presente es la orientación sexual que se muestra en muchos casos como el primer rasgo de cuestionamiento a la masculinidad hegemónica. La orientación sexual de los sujetos se convierte en un elemento fundamental de distinción de lo masculino con lo no masculino (aunque no el único) porque señala, excluye y ubica fuera de la norma heterosexual a quienes se asumen o se muestran como homosexuales.

De esta forma, la orientación sexual es una herramienta que sirve para clasificar a los individuos que cumplen a cabalidad con los rasgos de la masculinidad hegemónica, es decir, se reconocen y legitiman porque representan el modelo, la forma correcta de estar en la escuela; sin embargo, también se clasifica a quienes no los cumplen y se les ubica en la periferia de la masculinidad.

Al parecer, lo más importante es saber ¿quiénes son?, ¿en dónde se pueden encontrar?, ¿cómo y con quién se relacionan? Esto podría sugerir un desafío para los profesores, directivos y orientadores que intentan encontrar la forma de darle orden a eso (lo no heterosexual) puesto que no encaja con la norma de género, pero también en el orden escolar.

Finalmente, otro aspecto central en el desarrollo de este capítulo, se abordará a la vigilancia heteronormativa (Hernández, 2018) como un dispositivo de disciplinamiento que busca restringir o bien eliminar, conductas que representan una amenaza para las normas sexuales dominantes, por lo que, esta categoría de análisis se convierte en un recurso que permite comprender el sentido de las prácticas escolares que moldean o enderezan las conductas de los estudiantes (p.30).

2.1. El orden escolar y la disrupción

En el capítulo anterior se ha puesto de manifiesto que el funcionamiento de la estructura escolar responde a un complejo sistema de pensamientos, relaciones, prácticas y discursos que organizan el mundo, moldean los cuerpos y recrean mandatos sociales de género en relación a la masculinidad hegemónica.

Para comprender a este sistema de género que opera en la escuela, se recuperan elementos de los relatos e historias que viven los adolescentes en la secundaria, dar cuenta de la manera en que se muestra la vigilancia heteronormativa como un radar que ubica las rupturas o deslizamientos de la masculinidad dominante ante los acontecimientos que irrumpen en la escuela.

Desde el ingreso al plantel los estudiantes son clasificados en hombres o mujeres por su aspecto físico, por la vestimenta, por el corte de cabello, por los accesorios, por su nombre. Esta clasificación inicial representa una carga de significados en la forma en que se tejen las relaciones, las representaciones válidas de ser hombre o mujer en el espacio escolar, así como los rituales, las prácticas y discursos inherentes a cada forma de representación.

La vigilancia es un elemento fundamental para el funcionamiento de las instituciones escolares, particularmente en el nivel de secundaria pues se han construido significados y mitos relacionados con los estudiantes por su edad, su forma de relacionarse, porque se considera a la adolescencia como el periodo más difícil y complicado, porque se da inicio al despertar sexual, el deseo y aquellos aspectos

atravesados por el ejercicio de la sexualidad: la orientación sexual, la identidad y la expresión de género.

La vigilancia no se trata solo herramientas jurídico-administrativas para busca dotar a las escuelas de manuales de funcionamiento, de ordenamientos vinculados a la legislación en materia educativa, de protocolos de actuación para intervenir ante eventos o emergencias, son una representación simbólica más allá de lo institucional pues se encarna en las autoridades escolares, en profesores y profesoras, en los estudiantes y sus tutores y padres/madres de familia, la disciplina escolar fundamentada en la heterosexualidad, es decir, la vigilancia heteronormativa.

Hernández (2018) señala que la disciplina escolar como fenómeno heteronormativo tiene la intención de reforzar los modelos de identidad de género considerados hegemónicos a partir de dos características: la heterosexualidad y su función reproductiva. Esto permite a la escuela mantener un “orden” que será el eje fundamental de la vida escolar para quienes se integran o pertenecen a la secundaria (p.29).

Es por ello que durante las jornadas diarias los profesores actúan en correspondencia con la heteronormatividad escolar como si fuera un ordenamiento apegado a sus funciones puesto que permite garantizar la operatividad institucional de las relaciones profesor-estudiante, la aplicación del reglamento, así como todas las disposiciones que se desprendan de lo que acontece al interior de la escuela. Nada debe escapar a ese orden.

El ingreso diario a la secundaria se usa para mostrar la capacidad de vigilancia por parte del personal escolar, pues una vez que los estudiantes son observados de manera meticulosa por parte de los directivos o los prefectos, son enviados al patio en el que los profesores en turno se preparan para recibirlos, para hacer una nueva revisión sobre el cumplimiento de portación del uniforme escolar, supervisar que los estudiantes no usen maquillaje y/o uñas pintadas para las alumnas, así como el corte de cabello y ropa adecuada de los alumnos.

En caso de no cumplir con alguno de los aspectos considerados en el reglamento, se elabora un listado de estudiantes por grupo y grado, que especifica el incumplimiento y, por lo tanto, se determina reportar como incidencia o falta al expediente individual. Adicionalmente, si es una conducta reiterada, se aplica una sanción (que aumenta progresivamente) para evitar las conductas inapropiadas y garantizar el cumplimiento del reglamento.

Desde este primer momento, se hace evidente la perspectiva jurídico-administrativa que orienta la gestión de las incidencias en la escuela secundaria. Al parecer todos deben ajustarse a la norma escrita bajo el entendido que ser estudiante es, sobre todo, sujeto de la vigilancia permanente y, por lo tanto, sujeto de sanción. Es decir, se trata que todo y todos se ajusten a las disposiciones que dicta el Marco para la Convivencia o el Reglamento escolar. En consecuencia, el cuerpo es regulado, moldeado y/o regulado, así como las actitudes, las expresiones o el lenguaje, la conducta y las relaciones personales; nada escapa al poder de la institucionalidad.

En este sentido, se recupera el siguiente fragmento:

“...la orientadora mandó citatorio para las madres de cada uno de los involucrados para resolver *los malos entendidos* y evitar una confrontación que derivara en agresiones físicas.” (JMP).

También la norma, se usa para prevenir actos de agresión o violencias que puedan poner en riesgo a cualquier estudiante. A pesar de que los eventos no presentan señales de violencia, sino de cuestionamiento a un orden o a una experiencia particular la escuela buscará la forma de ajustar a los parámetros del potencial riesgo porque solo así se puede intervenir.

“...fueron llevados al departamento de Orientación, es registrado en su expediente y la sanción será parte de su expediente escolar” (RyG).

Los testimonios de las historias, muestran la forma en que la escuela observa, interpreta e interviene en las situaciones diversas de lo que ocurren en su interior.

Además, dan cuenta de la importancia de la disciplina y la sanción como una manera de mantener y preservar el orden, de hacer cumplir las reglas.

La entrada observada-vigilada, la formación y el ingreso a los salones se convierten en las primeras estrategias de orden, de disciplinamiento. Incluso, las expresiones afectivas se someten a esta vigilancia

“...aplica las medidas para sancionar a los que cometen faltas al reglamento escolar. Faltas como no cumplir el corte de cabello, no portar el uniforme escolar, faltas de respeto a sus compañeros y profesores, “besarse en la escuela” o acercarse de manera cercana o cariñosa a otro (a) compañero (a).” (OG).

Las diferentes historias nos muestran como el orden escolar funciona con y la vigilancia y la sanción, así, cualquier acontecimiento que rompa con dicha dinámica ya sea en las aulas, en los pasillos o en el patio, es necesario clasificarlo y, eventualmente, atenderlo conforme a las disposiciones normativas.

El departamento de Orientación Educativa es usado como un ministerio público donde se lleva a los *presuntos culpables* para ser juzgados. Si se no se comprueba el supuesto delito o infracción y se declaran libres toda acusación, el susto de ir a Orientación es suficiente; por otra parte, quienes son encontrados culpables se les asigna la sanción correspondiente determinada por la gravedad de la falta, la reincidencia y, en buena medida, por los antecedentes registrados como evidencia en su expediente.

Pero ¿qué pasa con los sujetos que no se ajustan a la masculinidad hegemónica y sus características? ¿qué tipo de relaciones se establecen con quienes no se apegan a la heteronorma escolar?

Para encontrar las respuestas a estas interrogantes, es necesario mirar lo que las historias nos dicen. Un claro ejemplo de la dificultad para intervenir sobre lo afectivo se muestra en el siguiente párrafo:

“...al darse por enterado de la situación de las chicas, el director solo se mostró sorprendido, las regañó haciendo énfasis en que, si bien, no estaba para juzgarlas, su actuar no correspondía con conductas “correctas” o “adecuadas”. (MyD)

Ante la irrupción, la atención se centra en la visibilidad de la orientación sexual como un asunto moral pues no es bien visto que algunos estudiantes desafíen la heteronorma, en el caso particular de dos alumnas. Esta perspectiva va más allá cuando se trata de dos hombres porque no solo es el desafío a la norma heterosexual, sino el rechazo disfrazado de sorpresa, de extrañamiento ante dos chicos que se atreven a mostrar sus afectos. La vigilancia heteronormativa se activa por medio de las miradas, del cuestionamiento de aquello moralmente aceptado y asociado con lo correcto, lo decente, lo normal. Es decir, valores asociados a la masculinidad hegemónica.

Desde esta visión vinculada a la masculinidad hegemónica, se configuran discursos, unos que cuestionan, otros que aceptan y otros que simplemente optan por el silencio. Aquí un ejemplo de ello:

“...algunos hombres afirmaban que esas cosas no debían ocurrir en la escuela ni en otra parte, otros, decían que estaba bien y que se tenía que respetar a los compañeros. Caso similar a los prefectos y algunos profesores y profesoras, quienes por un lado se mostraban sorprendidos, no decían u opinaban, pero hacían miradas de extrañamiento, otros también, hacían comentarios respecto a que los valores en la escuela habían desaparecido hace tiempo.” (LYM)

Los testimonios anteriores corresponden a los estudiantes, profesores y directivos cuyo énfasis se hace evidente en los valores de la escuela, en la moralidad como indicador de las buenas conductas de los alumnos. Dicho lo anterior, se asume a la heterosexualidad como un rasgo de la masculinidad hegemónica, pues pone en evidencia la denigración, estigmatización o negación de cualquier cosa, actitud o práctica que no se ajuste al modelo dominante.

“...la orientadora dejó muy claro, que para ella y la escuela no importaba su orientación sexual, que era un asunto personal pero no dejaría de sancionar una conducta inapropiada en el plantel” (MyD).

Quienes asisten a la secundaria deben actuar desde los estándares de masculinidad o feminidad porque se trata de cumplir con las expectativas que estos implican. Aunque es necesario señalar que ni en el reglamento escolar ni el marco para la convivencia se mencionan esos criterios, más bien es una interpretación personal (aunque compartida colectivamente) fundada desde los prejuicios sobre la orientación sexual, así como de la identidad y la expresión de género

“...para la orientadora informar a las madres de familia y sancionar a las chicas, fue la manera de “atender ese tipo de situaciones” puesto que, si no lo hiciera, les estarían permitiendo hacer cosas indebidas en la escuela y eso no es posible” (MyD).

El uso de calificativos como indebido, evidencian los prejuicios con lo que se miran o clasifican a los sujetos que no se ajustan a la masculinidad dominante, es más, se utilizan discursos oficialistas para dejar en claro que no se discriminan, pero las historias demuestran que en la práctica ocurre lo contrario.

“...profesores y directivos saben de la relación entre ellos, cada que pueden les dejan saber que “respetan y toleran” esas “cosas”, “conductas” pero que deben tener cuidado y no ser tan obvios en el salón o en cualquier espacio de la escuela” (LyM).

En otros casos, el ocultamiento o negación opera como apariencia de que no sucede nada, se trata de no causar “reacciones negativas”. Aunque el mensaje es claro: o te callas, te ocultas o habrá consecuencias.

“...cualquier comentario o elemento que llevaran para caracterizarse como mujeres, debía mantenerse oculto a toda costa para no ponerlos en riesgo

ante las posibles burlas y acoso del resto de compañeros de grado o de la escuela en general” (CA).

Es así que la sanción no solo es institucional, está presente todo el tiempo para quienes se desmarcan de la masculinidad hegemónica. Se refuerza de manera permanente la advertencia de no escapar a la heteronorma. Ya no es necesario que los profesores intervengan, los compañeros son los mensajeros más cercanos quienes se convierten en vigilantes y garantes

“...su comportamiento poco masculino ha sido objeto de burlas y comentarios discriminatorios porque sus compañeros aseguran que es muy femenino” (JE).

La tolerancia se ha convertido en una estrategia de inclusión que no termina por funcionar, por ser aceptada y comprendida. Se tolera porque no hay de otra, porque existe la posibilidad de tener problemas de diversa índole, sin embargo, no se aceptan otras expresiones de masculinidad, aunque se quedan en silencio, se convierten en pláticas de pasillo para evitar señalamientos homofóbicos.

“...la relación de noviazgo entre M y L es vista como un acto de valentía por algunos alumnos de la escuela, pero desagradable para otros porque los ven abrazados y en ocasiones besarse. Algunos chicos afirman que si aceptan que sean homosexuales pero que no tengan ese tipo de expresiones afectivas en la escuela” (LyM).

Las narrativas sobre las emociones desafían a la masculinidad dominante pues al ser hombre heterosexual se manifiesta un rechazo abierto a lo sensible, a la capacidad de mostrarse vulnerable. Los afectos incomodando a la heteronorma.

Si bien la escuela debe ser un espacio para que ningún estudiante sea segregado, excluido o violentado, ésta sigue siendo un lugar donde se mantienen los mandatos de la masculinidad hegemónica convirtiéndose en lo que Foucault denomina como instrumento de represión pues disciplina los cuerpos, identidades y conductas.

De ahí que, quienes escapan a ese instrumento son vistos como un potencial riesgo pues ponen en duda la estructura y el orden escolar, así como su capacidad de reacción ante prácticas o conductas antinormativas. Aquí la maquinaria institucional opera con mayor profundidad pues se ponen en marcha expresiones, así como valores hegemónicos que reproducen y afianzan el significado de la masculinidad ante un potencial riesgo

“...representó un reto y un riesgo para los directivos porque afirmaban que tener en la escuela a un profesor gay representaría riesgo de problemas con los estudiantes y quizá con los padres de familia. Todo el tiempo se acercaban para supervisar que no hubiera problemas, hacían un acompañamiento (vigilancia/supervisión) muy cercano porque temían alguna agresión” (OG.)

La formación y conocimiento sobre otras formas de ser hombre por parte de los profesores se ve reflejada en muestras de apoyo o empatía en algunos casos. En otros, la apariencia o simulación de empatía es un modo de navegar en las nuevas situaciones que se presentan en la escuela, pues no las entienden, ni las ven como parte de un compromiso ético y profesional para el trabajo docente

“...algunas profesoras eran empáticas y apoyaban al profesor en su apertura en la escuela; decían que era necesario porque había chicos y chicas con orientación homosexual y que eso les ayudaría a sentirse más cómodos en el plantel” (OG).

Desde el orden escolar no solo se hace evidente el cumplimiento de las reglas que se dice, garantizan el funcionamiento de la secundaria en términos estructurales e institucionales, también se ponen en juego los valores sobre los que se sostiene la idea hegemónica de la masculinidad. Persiste el discurso de la patologización sobre la orientación sexual no hegemónica y como consecuencia, el silenciamiento usado como herramienta para perpetuar la idea sobre la normalidad

“...otras profesoras, se asumían conservadoras y no estaban de acuerdo con hablar abiertamente de la orientación sexual del profesor y menos de los

alumnos, sugerían que “eso” era un problema para la escuela porque se generarían conflictos con los estudiantes y con los padres y madres de familia. Preferían guardar silencio, hacer como que no ocurría nada, que todo era “normal” y que, al no hablar de esas cosas extrañas no existen” (OG).

De esta forma, la vigilancia heteronormativa también funciona como un proceso de borramiento, de anulación de la existencia de estudiantes que no se reconocen o viven desde la masculinidad hegemónica. Es posible percibirlo como la existencia de un factor común que opera desde la perspectiva docente ante eventos que no gustan, que no se comprenden, que son raros o que ponen en riesgo la norma escolar, la norma de vida en general: no ser un hombre de verdad.

Para mantener la estabilidad y garantizar la continuidad de la vida escolar, se recurre a la complicidad del silencio ya que pone en evidencia el pacto patriarcal que opera, sostiene la dominación sobre quiénes no son considerados hombres de verdad.

“...los profesores hombres si bien no había comentarios directamente ni de manera abierta sobre la orientación sexual del orientador, si los hacían entre ellos, a escondidas y mediante chistes sexuales” (OG).

Algunos adolescentes viven atrapados en un conflicto interno como consecuencia de desafiar la masculinidad hegemónica, donde su experiencia no está ligada a los mandatos de ser hombre o a la idea de ser un hombre verdadero. Como resultado de lo anterior, niegan otras vivencias de lo masculino y aprenden estrategias para ocultarse, para sostener comportamientos que los legitimen como hombre frente a los demás

“...aprendió a ocultar su gusto por los chicos para que eso no le ocasionara problemas con sus compañeros de grupo o con sus profesores” (JE).

Es así como la vigilancia heteronormativa identifica interrupciones que deben atenderse, intervenirse, ajustarse. No solo las muestras de afecto, también los

comportamientos, las actitudes, el tono de la voz o las actividades que se realizan se convierten en objetos de vigilancia

“...la orientadora comentó a los chicos que la escuela no era el espacio adecuado para que expresaran sus emociones con besos o con otro tipo de muestras afectivas” (RyG).

Las muestras de afecto entre hombres se ven como una afrenta o desafío a la masculinidad hegemónica, porque se cree que estas expresiones afectivas son casi exclusivas para las mujeres o bien, para los hombres feminizados.

Expuesto lo anterior, es importante destacar el papel que desempeña el Departamento de Orientación Educativa pues son los que atienden, interpretan y clasifican los eventos que llegan a ellos, remitidos por otros profesores o personal de la escuela. Así todo pasa por el filtro de los orientadores porque deben garantizar el orden escolar, aunque el acontecimiento no esté considerado en el reglamento o en el marco de convivencia pues. Aquí un ejemplo:

“...como no era un asunto disciplinario, el orientador solo elaboró una nota informativa sobre la plática... para dejar el antecedente de lo hablado, y, desarrollar talleres informativos” (JE).

El fragmento anterior permite observar que existen diferentes formas o estilos de trabajo en la forma de intervenir las situaciones conflictivas y que requieren sancionar para hacer cumplir la norma (reglamento escolar).

“...para la orientadora informar a las madres de familia y sancionar ... fue la manera de “atender ese tipo de situaciones” pues si no lo hiciera, se les estarían permitiendo hacer cosas indebidas en la escuela y eso no es posible. Por eso, es mejor sancionar” (MyD).

Con los fragmentos recuperados de las historias se muestran eventos que interrumpen la vida y el orden escolar; por eso es relevante identificar ¿qué tipos de intervención se presentan? ¿quién y de qué forma se realiza la gestión e intervención de esos eventos?

2.2 Desplazamientos de la norma de género

La aparición de sujetos en la escuela secundaria que no cumplen con las características de la masculinidad hegemónica suele representar un reto al descolocar las ideas y significados sobre el ser hombre, además, se vislumbran conflictos que tendrá que ser resolver la escuela, ya sea procesando esos cambios e incorporar otras experiencias o bien ser ubicados en un margen donde la acción escolar pueda operar para mantener el orden heterosexual.

El que emerjan en la escuela secundaria sujetos que no cumplen con las características de la *masculinidad hegemónica* ha significado retos, tensiones en una doble dirección: para quienes se identifican con otras expresiones de masculinidad y para quienes se relacionan con los primeros.

En este sentido, cuando los estudiantes son vistos o reconocidos como diferentes por elementos de su personalidad vinculados con su orientación sexual, con su identidad o expresión de género, comienzan un trayecto complejo al asumir que sus características, actitudes y comportamientos no corresponden a las expresiones de la masculinidad hegemónica. ¿Esto representa un desafío, una tensión o un desplazamiento de la norma heterosexual?

La clasificación de los sujetos implica la advertencia moral de la buena conducta aceptada en la escuela secundaria. Representa el primer reconocimiento basado en los prejuicios y suele ser determinante porque define la forma en que son vistos los sujetos que escapan de la norma, de las conductas sostenidas en valores que no corresponden a lo apropiado del ser hombre. Por lo tanto, se pone en tensión a la norma heterosexual sobre lo masculino.

“...había expresado su preocupación y molestia porque la profesora Irma de español hacía comentarios inapropiados por el corte de cabello que usaba. La chica expresó que se sentía más cómoda y segura con el cabello corto y para la profesora ese tipo de corte no era apropiado para *mujercitas*, además, hacía énfasis en que parecía marimacha con el cabello corto” (MyD).

El fragmento anterior permite mostrar cómo la vigilancia actúa no solo con aquellos varones que manifiestan conductas no masculinas, sucede también con las mujeres que se adscriben corporalmente con ciertos rasgos considerados exclusivos de lo masculino y son señaladas, atacadas para evitar a en todo momento su masculinización. Esta vigilancia se extiende a cualquier cuerpo, entonces, no se trataría de una fisura de lo femenino sino del riesgo que representa para lo masculino.

En otros casos, se hacen presentes comportamientos agresivos como una respuesta hacia las diversas formas de vigilancia heteronormativa. Paradójicamente, la violencia se usa como forma de resistencia hacia la masculinidad hegemónica. **¿Se puede escapar de la masculinidad hegemónica y de la violencia?**

“... fue etiquetado como un chico problemático, difícil y con cierta tendencia a ser violento, pero lo hacía para evitar ser agredido, es una forma de estar a la defensiva ante todo y todos para no ser el centro de las burlas o comentarios por su orientación sexual” (LyM).

Para que no haya posibilidad de fuga existen mecanismos de control que mantienen al margen a los sujetos que desafían la masculinidad hegemónica. Los más comunes son los actos de intimidación, las burlas o comentarios peyorativos y en ocasiones, las agresiones físicas.

Las historias permiten ver que se hace poco para desarticular la violencia como parte de sus múltiples expresiones de la vida escolar.

Ahora bien, puede verse una alteración en las relaciones sociales que se establecen porque se limitan los vínculos afectivos o el apoyo académico. Para aquellos estudiantes que son objeto de agresiones, el aislamiento es una de las estrategias para resistir la violencia y la vigilancia heteronormativa, aunque, también se convierte en una especie de juicio colectivo en el que queda claro que no se aceptan otras formas de verse o vivirse hombre.

“...con los hombres, tenía poca relación porque ellos si hacían comentarios acerca de su orientación sexual, expresaban su rechazo actitudes de rechazo, comentarios negativos y burlones en todas las clases y en el recreo” (JE).

La restricción en las relaciones sociales o académicas son las primeras muestras de rechazo ante los sujetos que muestran otras expresiones de masculinidad. Se pretende anular la existencia de esos otros hombres con prácticas que afectan el desarrollo de su identidad, autoestima y su personalidad en el caso de los estudiantes.

“...siempre negaba su deseo por los chicos y prefería que lo vieran con chicas, se rodeaba de ellas para no ser cuestionado. Asegura que lo hizo como estrategia para evitar las burlas o comentarios” (JE).

Este fragmento permite ver que las estrategias de negación o anulación de sí es un proceso de aprendizaje que se despliegan en el territorio escolar pues las advertencias, las amenazas son permanentes. Parece que se percibe el riesgo o amenaza a la normativa de género, por lo que, aceptar a otros sujetos con orientación sexual no hegemónica se coloca como una forma de desplazamiento o bien como un permiso para habitar la escuela.

Aún con todas las expresiones referidas anteriormente donde se enfatizan los señalamientos, el enjuiciamiento, el silenciamiento, la vigilancia heteronormativa y sus mecanismos de control, para algunos estudiantes la escuela secundaria es un espacio que les permite mostrarse como son, con sus gustos. Así, al encontrar mayoritariamente la aprobación de otros, pueden construir redes de apoyo.

“...para la mayoría de los chicas fue de aprobación, de apoyo y de admiración por lo que veían, pocas, manifestaron su desconcierto y rechazo porque se les hacía algo incómodo porque nunca habían visto a dos hombres besarse, abrazarse o tener esas expresiones afectivas; los hombres en cambio, tuvieron actitudes de incomodidad, guardaron silencio ante lo que veían, algunos decía que aunque no estaban de acuerdo con lo que hacían sus

compañeros, no les decían nada para no meterse en problemas, otros, murmuraban, se reían, decían par de putos” (LyM).

Es así que las reacciones hacia los estudiantes que desafían la masculinidad hegemónica van más allá de lo que ocurre con sus compañeros. También existen profesores hombres que se sienten ofendidos y evidencian su molestia e inconformidad con quienes se muestran fuera de su idea de ser hombre

“...profesores y directivos saben de la relación entre L y M, cada que pueden les dejan saber que “respetan y toleran” esas “cosas”, “conductas” pero que deben tener cuidado y no ser tan obvios en el salón o en cualquier espacio de la escuela” (LyM).

La incomodidad que sienten los profesores se contiene desde el ámbito jurídico pues no pueden hacer públicas sus ideas de rechazo o confusión ante comportamientos que no entienden, que no van de acuerdo con sus valores personales o religiosos. La norma también los constriñe, pero al igual que los estudiantes, siempre encuentran la forma de darle la vuelta

“...algunos profesores se sienten incómodos y quizá hasta molestos al verlos juntos, tomados de la mano o abrazados, a otros profesores lo perciben como cercanos y quienes los apoyan en su noviazgo” (LyM).

No obstante, también hay profesores aliados que hacen acto de presencia con sus acciones, con su discurso y la cercanía que establecen con los chicos. La misma dinámica relacional estudiantil se aplica con los docentes pues se aprende la cercanía al expresar apoyo o bien, se expresa distanciamiento para manifestar rechazo, para evitar el contagio social. En estos últimos, suele usarse la patologización como vía de reconocimiento.

“...la mayoría de los chicos se mantienen a cierta distancia de ese compañero, y si bien trabajan con él, no establecen una relación de amistad porque “quien se junta con un puto, será tratado como puto” (JE).

Pasar desapercibido lleva a los estudiantes a desplegar prácticas de ocultamiento para tener una estancia tranquila en la escuela secundaria.

“...cualquier comentario o elemento que llevaran para caracterizarse como mujeres, debía mantenerse oculto a toda costa para no ponerlos en riesgo ante las posibles burlas y acoso del resto de compañeros de grado o de la escuela en general” (CA).

Pocos son los eventos que pueden considerarse como un desplazamiento en la norma de género masculina, pero quizá, el pacto de exclusividad represente un acercamiento al cuestionar uno de los valores de la heterosexualidad

“...hombres y mujeres no conciben la posibilidad de un hombre fiel al compromiso amoroso con una chica y al mismo tiempo, a la relación amistosa con otra mujer. Es decir, para ellos ser hombre implica no tener pactos de exclusividad porque para todas se tiene y se puede” (JMyP).

Garantizar la expresión de la masculinidad es un imperativo de la vigilancia heteronormativa, aunque quienes buscan escaparse y no lo logran y, de esta manera, terminan censurándose.

“...para evadir los comentarios de sus compañeros de salón prefería comportarse más como “hombre” y no decirle a nadie sobre sus gustos personales, aunque, sus conductas y forma de hablar delataran su feminidad” (JE).

La autocensura se convierte en la vía de tránsito escolar para los sujetos que no se adscriben a las características de masculinidad. El impacto no solo es personal sino académico al generar una implosión en la vida escolar pues se ponen en riesgo muchas formas de existencia.

“...dejó de ser tan amistoso, tan femenino (según él), participativo en clase y jugar con la mayoría de sus compañeros y fue asumiendo conductas más “masculinas” para evitar ser agredido verbalmente dentro y fuera de su salón” (JE).

La vigilancia heteronormativa se extiende en distintos niveles o modalidades de ejecución. Nadie puede escapar a ella, a pesar de ser autoridad en la propia escuela. Así lo evidencia el orientador en el siguiente fragmento

“...todo el tiempo se acercaban para supervisar que no hubiera problemas, hacían un acompañamiento (vigilancia/supervisión) muy cercano porque temían alguna agresión” (OG).

Un cuerpo masculino que se desmarca de la masculinidad hegemónica es sancionado de diversas maneras, se le hace saber los límites, se le advierte. El cuerpo femenino no tiene la posibilidad de acercarse a lo masculino, de cuestionar. No se le da permiso, aunque en realidad no lo necesita.

“...la misma niña a la que el director le negó ir con pantalón a la escuela, decidió ir con él a su jornada escolar siendo la sensación en el plantel por atreverse a ser diferente y usar algo que había estado reservado para los hombres” (UN).

El permiso suele estar acompañado de una interpretación equivocada de la norma, por lo que, la vigilancia heteronormativa se despliega en juicios y valoraciones basados en la diferenciación sexual y en la hegemonía de lo masculino.

“...una vez que llegaron los carteles tenían que pegarse en lugares estratégicos de la escuela para que las alumnas (fundamentalmente) los vieran. La indicación del director era poner solo tres o cuatro de los 10 que llegaron y que no estuvieran tan visibles para evitar conflictos, malas interpretaciones” (UN).

¿Serían distintas las indicaciones al ser pronunciadas por una mujer? Hasta ahora lo que importa es la aplicación de la norma, de mantener el orden escolar. Esta es una expresión clara de la forma en que opera la vigilancia heteronormativa.

Otra vía de operación de esta vigilancia es ejercida por los padres y madres de familia quienes se convierten en los principales demandantes del cumplimiento de la norma heterosexual.

“...la madre de Rodolfo se mostró muy molesta con la orientadora, con Gonzalo y su mamá porque para ella, su hijo “no era así”, era víctima de la depravación de Gonzalo y, por lo tanto, debía ser expulsado de la secundaria” (RyG).

No se permite poner en duda la masculinidad del hijo, aunque eso implique afectar a otro estudiante

“...para Rodolfo, significó mayor vigilancia de su madre porque para ella los homosexuales representan la depravación” (RyG).

Como es posible apreciar hasta aquí, las incidencias escolares están vinculadas a los actos de violencia, agresiones, faltas de respeto y otras vinculadas con aspectos considerados formativos como el uso del uniforme y el corte de cabello. Terminan siendo las historias más visibles o más comunes desde las que se intervienen en las escuelas, aunque, al parecer no son las únicas.

También existen otras historias, otros conflictos y tensiones que no se ajustan a los criterios de sanción, de vigilancia escolar pero que tensionan o dislocan el sistema:

“...usa el cabello corto, prefiere asistir a la escuela en pants, no usa accesorios y su actitud es relacionada con rasgos masculinos” (MyD).

Frente a lo anterior y ante la ausencia de un criterio establecido en las disposiciones normativas que regulan a la escuela, profesores, estudiantes y demás personal, se hace recurrente que sea la valoración persona de la orientadora y así se determine la procedencia o no de una sanción. No existen elementos de referencia para sancionar las conductas relacionadas con la orientación sexual, la identidad o expresión de género.

Adicionalmente, la aplicación de sanciones a elementos como el corte de cabello evidencia problemas de la escuela para adaptarse a otras formas de vivirse en la escuela. Algunos de ellos son la poca o nula formación docente y directiva en la perspectiva de los Derechos Humanos (DD.HH.), la no anulación de elementos que atentan con el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, entre otros.

2.3. La orientación sexual: el desmarque

En la mayor parte de los significados, relaciones o discursos que circulan en la escuela secundaria sobre la masculinidad, la heteronorma se presenta como el elemento que permite ubicar, pero también advertir que, quien no cumpla con sus exigencias, podrá ser objeto de sanción, entre ellas, la discriminación, la homofobia y prácticas de persecución que buscan restringir otras formas de ser hombre.

El disciplinamiento heteronormativo está sustentado a través patrones que se difunden o promueven desde la escuela para que todos los sujetos cumplan con las características vinculadas a la masculinidad hegemónica, por ejemplo, ser fuertes, ser heterosexuales, ser violentos, expresar rigidez, predominio por el uso del cuerpo como marca de la virilidad y demostración de superioridad como muestra de ejercicio de poder.

De esta forma, quienes no muestren estos rasgos serán sancionados por medio de la caricaturización de sus ademanes femeninos, burlas, agresiones verbales, violencia física o exclusión. En este sentido, Hernández (2020) sugiere que la función de la masculinidad hegemónica, entre otras condiciones, se define como homofóbica y misógina.

Así, todo lo que representa el desmarque de la masculinidad hegemónica parece estar atado a prácticas de violencia bajo el supuesto de la anormalidad. Se legitiman entonces los roles y los valores de género que descansan en las concepciones que la escuela promueve como modelo de socialización para los varones.

La escuela tiene serias dificultades para el abordaje de la perspectiva de género, así como de las masculinidades, requiere la transformación de prácticas escolares, de relaciones, de significados desde los cuales se hable de lo masculino, de otras experiencias de ser hombre no centradas en la violencia o en la reproducción sexual

“...la escuela debería incluir actividades de concientización sobre diversidad sexual para evitar comentarios, burlas y situaciones incómodas como lo ocurrido en el baño, ya que consideraba que la reacción (exagerada,

discriminatoria y de rechazo) de la señora de mantenimiento es la causa por la cual su hija sería sancionada” (MyD).

Como resultado, en algunos estudiantes existe la posibilidad de mostrar nuevas expresiones del significado de ser hombre que generan situaciones de tensión ante la moralidad de los adultos por no comprender a los estudiantes, el prejuicio prevalece como rasgo del actuar docente

“...había expresado su preocupación y molestia porque la profesora Irma de español hacía comentarios inapropiados por el corte de cabello que usaba (MyD).

Las resistencias ante otras expresiones de ser hombre en la escuela, se manifiestan en distinto planos. En un primer momento la evasión que implica no generar molestias o incomodidades, es decir, tratar de pasar inadvertido; en un segundo momento el establecimiento de límites, ya que se hace necesario al experimentar expresiones más claras de discriminación o agresiones “medidas”; y en tercer momento, la disputa o confrontación directa al ser objeto de agresiones físicas que los pone en riesgo.

“...para luchar contra ellos, comenzó a ser grosero, agresivo y si era necesario, se peleaba con ellos para dejar en claro que no les permitiría que lo agredieran. Así fue como pudo ganarse cierto respeto con sus compañeros” (LyM).

En otras condiciones, manifestaciones de otras formas de ser hombre están vinculadas a la complicidad para el mantener el silencio ante eventos que pueden poner en riesgo la masculinidad, así es como opera el pacto patriarcal. No hace falta explicitar, acordar o poner las reglas porque todos saben los riesgos de parecer femenino, de situarse de manera cercana a la feminidad, aunque sea solo un performance.

“...para los chicos, significaba en lo público miedo y nervios por vestirse de mujer, no hubo cuestionamientos de la perspectiva masculina respecto a ser mujer. Se mostraban callados quizá como estrategia de supervivencia” (CA).

Una de los efectos más dañinos para los hombres con otras expresiones de masculinidades es anular su forma de ser para ajustarse al modelo hegemónico, para evitar agresiones. No existen datos sobre los efectos en la personalidad de estos estudiantes

“...se convirtió en un chico más introvertido, ya que prefiere no participar tanto en actividades sociales, se dedica más a las clases y sus tareas y evita ser femenino” (JE).

Las muestras de rechazo ante otras expresiones de masculinidad encuentran vías de dispersión, por ejemplo, la omisión, la indiferencia, las bromas, las canciones, entre otras. Parece que no existe forma de escaparse de la vigilancia heteronormativa, ya que, se hace presente en todo momento y en cualquier personaje.

“...manifestaba abiertamente su homofobia y rechazo al orientador, decía que le caía mal y evitaba todo tipo de trato” (OG).

Incluso se pasa la línea de lo institucional a lo personal con tal de dejar en claro que no es bien visto, ni aceptado por todos los profesores y profesoras. Aquí la norma queda en segundo plano, lo personal se impone.

“...había comunicación o trato sólo si era necesario y no cabía la posibilidad de una buena relación de compañeros con él, porque existía el riesgo que dudaran su masculinidad si establecieran una relación de amistad o de buenos compañeros” (OG).

La vigilancia heteronormativa también puede entenderse como el conjunto de prácticas, creencias, valores, discursos y normas hace prevalecer un significado cerrado sobre la masculinidad. El discurso institucional que plantea el reconocimiento de otras subjetividades (aceptación de la diversidad) se reproduce

con prácticas que simulan el reconocimiento de otras experiencias de lo masculino, sin embargo, este reconocimiento se realiza de manera velada

“...los padres de familia siempre fueron respetuosos con él, no le hacían comentarios o no tenían actitudes de rechazo. Tampoco es que se diera la posibilidad de hablar abiertamente con ellos, lo sabían y lo asumían, pero no eran groseros” (OG).

La anulación de sí es permanente, así es como se forja el destino de quien desafía a la norma.

“...aprendió a ocultar su gusto por los chicos para que eso no le ocasionara problemas con sus compañeros de grupo o con sus profesores” (JE).

2.4. Lo trans en la escuela

Las discusiones sobre el reconocimiento de la diferencia en las escuelas llevan por lo menos dos décadas y se han traducido en la incorporación de sujetos con distintos rasgos de diferencia fundamentalmente desde un par de perspectivas: la discapacidad y la étnica. La diferencia sexual de los estudiantes ha quedado relegada a la omisión, a la negación de su existencia al no ser reconocida en el discurso oficial.

Por eso es relevante tener un acercamiento a la forma en que desde la escuela se construyen marcos de referencia para entender e intervenir en situaciones de discriminación, de prácticas de violencia o de actuaciones que no se ajusten a las normativas escolares.

Para ello, ubicaré dos dimensiones en las cuales se expresa el reconocimiento de la diferencia sexual en la secundaria: en la primera dimensión se ubican los elementos formales del discurso oficial y en la segunda las expresiones de la diferencia sexual y la forma en que la escuela implementa el discurso dominante.

La dimensión formal del discurso del reconocimiento y aceptación de la diferencia sexual tiene su fundamento en la Declaración de los Derechos Humanos y sus

adecuaciones como resultado de luchas y movimientos sociales como los feminismos que han impulsado la incorporación de la perspectiva de género, los derechos sexuales y reproductivos, así como el reconocimiento de otras expresiones e identidades de género.

La escuela ha sido un vehículo para la implementación de acuerdos internacionales en la materia, la incorporación de estrategias que ayuden en un primer momento a disminuir la desigualdad por motivos de género, después a disminuir los índices de embarazos adolescentes, así como la educación en sexualidad reproductiva.

“...no había comentarios directa o públicamente sobre el profesor y su orientación sexual, pero si murmullos, comentarios, burlas cuando pasaba por algún salón, chistes con tintes sexuales y sobre todo de burla hacia los homosexuales en general” (OG).

La homofobia se presenta como una forma de rechazo ante las tensiones provocadas por otras formas de ser hombre

“...otro grupo reducido de alumnas, sentían rechazo y evitaban pláticas o algún acercamiento porque “cómo era posible que ese tipo de personas fueran maestros” (OG).

El higienismo se sigue utilizando como forma de rechazo ante los que se consideran enfermos, desviados o anormales pero que están presentes en la secundaria. Desde esta idea, es necesario evitar el contagio como una forma de mantener o reforzar los significados vinculados a la masculinidad hegemónica

“...algunos estudiantes hombres sentían peligro del profesor, cuando se acercaba a hablar con ellos, mantenían cierta distancia para evitar contacto físico, “no vaya ser que se me pegue lo puto” decían algunos” (OG).

Las prescripciones morales vinculados a creencias religiosas como una herramienta más desplegada por la vigilancia heteronormativa, atentando contra el carácter laico de la escuela pública

“...la profesora dejó de expresar su malestar porque Maritza tuviera el cabello corto, sin embargo, cada vez que tenía oportunidad con otros compañeros docentes, manifestaba su rechazo ante una situación que para ella no era correcta para una mujer” (MyD).

En las citas anteriores de las historias, se hace evidente la dificultad que se vive en la escuela para aceptar a sujetos con orientación sexual no heterosexual. A lo largo del capítulo se han observado todas las situaciones complejas que se plantean desde el reconocimiento de otras experiencias de ser hombre. Pero ¿qué pasa con los sujetos trans en la escuela? ¿cómo opera la vigilancia heteronormativa ante estudiantes que rompen con el orden escolar?

Poco se habla de los sujetos trans en el espacio escolar ya que por su condición no son fácilmente reconocibles. Primero porque parece existir un mensaje de rechazo, de discriminación y de violencia de otras experiencias masculinas, sin embargo, asumirse trans como en el caso de JE, solo es viable desde un espacio particular donde se garantice confidencialidad. De allí la importancia de la carta recibida por el orientador en donde observa una enunciación que va perdiéndose con el paso de los días, pues para el estudiante es más importante su permanencia en la escuela que anular su vivencia como trans.

Es importante, recuperar y sistematizar otras experiencias de infancias y adolescencias trans para otorgarles su lugar en las historias que desafían la masculinidad hegemónica, y al mismo tiempo, desarrollar estrategias de intervención específica para que la escuela brinde acompañamiento y que los estudiantes, se sientan en un espacio seguro.

CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN ESCOLAR ANTE LA DISRUPCIÓN

En los capítulos anteriores se han establecido los elementos que se consideran relevantes para la construcción de lo masculino en el espacio escolar. En el primero, se realizó un recorrido para comprender la construcción de la masculinidad, así como el reconocimiento de los rasgos hegemónicos que se comparten como la experiencia a través de la cual, los estudiantes de secundaria deben ajustarse a las expectativas para considerarse hombres, pero también, la forma en que la escuela contribuye a la reproducción de esa vivencia.

En el segundo capítulo, se estableció una primera mirada sobre la forma en que la escuela observa, atiende y coloca a las incidencias que expresan otras vivencias de lo masculino en las relaciones entre estudiantes que a su vez permiten la emergencia de otras historias y experiencias que se desmarcan de la masculinidad hegemónica. Para lograrlo, se identifica a la vigilancia heteronormativa como herramienta para comprender las formas en que las escuelas secundarias conocen o clasifican todo lo que ocurre en la vida escolar.

En este tercer capítulo, se plantea comprender el sistema de poder-control-sanción que utilizan las escuelas para gestionar los eventos o situaciones que irrumpen, sacuden, incomodan el orden escolar y que son denominados como incidencias.

En un primer momento se trata de identificar los elementos legales, normativos que posee la escuela para atender las situaciones emergentes, la forma en que son ubicadas, clasificadas y, por otra parte, ubicar a los sujetos que intervienen, los criterios que usar para juzgar los momentos en que se genera la intervención y, por último, establecer si existen posibilidades de desplazamientos de las normas escolares.

Para el segundo momento, se trata de mostrar la forma en que son reconocidos los sujetos enunciados como diferentes en la escuela. Al parecer, cualquiera que se desmarque de la heterosexualidad es puesto en la categoría de orientación sexual

no normativa, la cual en apariencia ha sido “aceptada” fácilmente y permite un discurso escolar incluyente. Sin embargo, existen distintos relatos desde la experiencia de los adolescentes que expresan dificultades, conflictos y resistencia en la aceptación de su orientación sexual.

Finalmente, en un tercer momento, establecer la forma en que otras expresiones de género no heterosexuales representan la incomodidad en la escuela secundaria. Estas otras presencias generan malestar, irritación, inquietudes, ansiedades porque a diferencia de la homosexualidad tolerada, lo trans si representa un desafío más ostensible, frontal e indudable hacia la masculinidad hegemónica y sus formas de representación y validación. De manera adicional, reconocer la existencia de sujetos que desarticulan el género masculino mediante acciones, actitudes o prácticas desde las cuales escapan a la heteronormatividad, del significado de la experiencia de ser hombre.

3.1. La gestión de las disrupciones

En este apartado se va a revisar la forma en que la escuela secundaria trata a las incidencias, así como el modo en que opera el modelo de gestión e intervención, los personajes que participan en el tratamiento de la incidencia y los elementos que son considerados para su intervención. Para poder realizarlo se recuperarán las historias descritas de manera previa en la problematización pues fueron clasificadas como incidencias.

Sobre la gestión e intervención en las escuelas, parece pertinente hacer algunas precisiones sobre la forma de entenderla y llevarla a cabo. De acuerdo con Castro (2010) la gestión desde su origen etimológico tiene una fuerte orientación a la acción administrativa y de acuerdo al contexto de uso se va ampliando y diversificando su sentido.

Así, la gestión o management es un concepto que se ha incluido en la educación para construir la idea sobre la mejor forma de dirigir o administrar una escuela. Este

concepto creado originalmente desde el área organizacional/empresarial ha sido incorporado y adaptado para mejorar el funcionamiento de las escuelas en tanto organizaciones que requieren sistematizar procesos de evaluación, acciones administrativas, de enseñanza o disciplinarias con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas Ball plantea que se usa el concepto *gestión* a un determinado modo de gobernar-organizar las instituciones escolares que se caracteriza por el énfasis en procesos burocrático-administrativos y una concepción-acción tecnocrática, en el abordaje de las cuestiones a atender. (Castro, 1993. p. 227)

Esta idea de gestión en las escuelas no solo ha sido incorporado y aceptado sino legitimado por diversos actores educativos que coinciden en las mejoras de la organización escolar, en la búsqueda de la certeza de un marco de actuación administrativa pero también de convivencia al interior de las instituciones. Por un lado, se homologan procesos para hacer eficientes los trámites burocráticos y, por el otro, brindar eficaz atención ante cualquier acontecimiento, evento, emergencia o situación que ocurra en un plantel escolar pues deberá ser atendido desde esta concepción.

El interés de este apartado no se centra en elaborar una reconstrucción histórica de la gestión y la forma en que se incorpora a la educación sino en detallar la forma en que opera en los espacios escolares, los sujetos que intervienen para ejecutarla, identificar si existen un modelo o marco común de criterios de actuación, así como señalar la posibilidad de fisuras o escapes.

Por lo tanto, lo que si interesa es develar el modelo de gestión que opera en las escuelas secundarias más allá de la visión jurídico-administrativa. Es decir, describir las formas en que se interviene en los momentos o eventos que desafían la masculinidad hegemónica.

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

Ahora bien, para comprender la forma en que la escuela secundaria activa este mecanismo de gestión, se recuperarán fragmentos de las historias que dan muestra de los sujetos (profesores, directivos, orientadores, personal de apoyo o de mantenimiento) que intervienen, las vías de actuación y los referentes desde los cuales se aplican las sanciones

“...fueron encontradas dentro de uno de los cubículos individuales del baño por una de las trabajadoras del mantenimiento y limpieza escolar. De acuerdo al relato de la señora de 62 años, las encontró juntas, abrazadas y haciendo “quien sabe qué” por lo que salió de inmediato del sanitario con asombro, rumbo al departamento de Orientación para dar aviso del hecho” (MyD).

Este fragmento, permite identificar que la vigilancia escolar no solo depende de profesores o de los orientadores, sino que existen otras personas que “ayudan” a reconocer situaciones que pueden generar conflicto en la escuela. No importa que no sean sus funciones, pues lo que más importa es mantener el control de los estudiantes.

“...la orientadora les ordenó salir del baño, decidió llevarlas a la Dirección porque lo que habían hecho en la escuela era algo que no se podía hacer ni tolerar, no era correcto que ocurriera al interior del plantel y tenían que ser sancionadas” (MyD).

En este mismo caso, la orientadora duda de sus atribuciones y recurre a las autoridades de mayor jerarquía para atender un caso que ella misma podría resolver. Esto plantea una confusión, una indefinición en las intervenciones escolares, pues al parecer la interpretación personal de las faltas determina quién las atiende y las sanciona.

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

Respecto al modelo de gestión que se expresa de manera clara en las escuelas secundarias, existe el documento *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y de Adultos de Escuelas Públicas de la Ciudad de México* (2011) en la que se establecen las siguientes finalidades:

- a) La naturaleza de este documento es de carácter operativo y normativo, de observancia general y de aplicación obligatoria para los integrantes de la comunidad educativa, acorde con las necesidades de operación de cada uno de los servicios educativos.
- b) Presentar las directrices, lineamientos y protocolos a seguir en los planteles educativos para apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes, directivas, administrativas y de supervisión.
- c) En este sentido, presenta los elementos mínimos necesarios para garantizar la normalidad en la operación en términos de control escolar, enfoques técnico pedagógicos, actividades extracurriculares, organización escolar, salud y seguridad escolar, ambientes inclusivos, manejo de riesgos y de corresponsabilidad social en las escuelas públicas.

- d) Es un compendio de normas y mecanismos institucionales para atender con oportunidad y pertinencia a los planteles educativos, facilitar la toma de decisiones y fortalecer la gestión escolar.
- e) Se trata de un documento de carácter operativo normativo de observancia general, cuya normatividad es de aplicación obligatoria.
- f) En los planteles educativos, se elaborará un reglamento interno por toda la comunidad escolar. En éste, no se podrá imponer alguna situación que esté fuera de la normatividad vigente o contener disposiciones contrarias a la Guía Operativa.
- g) El director escolar y el subdirector de gestión serán los encargados para atender todo acto de carácter administrativo. El subdirector académico se encargará de todo asunto académico y técnico pedagógico.

Todas las finalidades antes mencionadas evidencian el tejido conceptual desde el que se configura la gestión, se legitima y se da sentido a la vida escolar no sólo de los profesores sino de los estudiantes. Es decir, se muestra el carácter institucional del modelo considerando los elementos de carácter administrativo, pedagógicos y normativos.

Y para ello, se requiere atender con especial atención los siguientes aspectos:

1. El director del plantel prohibirá a todo el personal de la escuela, tener contacto para asuntos no académicos con los estudiantes.
2. Los problemas de conducta y otras situaciones serán abordadas desde los lineamientos del Marco para la Convivencia. Para lo cual, todas las faltas cometidas por los estudiantes deberán darse a conocer a los padres y madres de familia, ser registradas en el expediente del alumno o alumna describiendo los hechos, las estrategias de intervención y las medidas disciplinarias aplicadas. Por último, los compromisos contraídos por los padres, madres o tutores.

Hasta aquí se hace visible un modo de gestión administrativo y burocrático que se propone garantizar el funcionamiento de las escuelas, definir funciones de cada uno de los miembros que integran las comunidades escolares, además de establecer mecanismos que permitan operar los servicios educativos. Establece la forma en que se atenderán las incidencias (problemas de conducta y otras situaciones) y al mismo tiempo, crea significados en relación al modo en que se piensa el funcionamiento de una escuela.

De manera particular, se expresa el modelo de intervención que deben ejecutar las escuelas para resolver problemas de conducta o cualquier situación que altere el orden escolar. Hasta aquí no hay una definición clara sobre cuáles problemas de conducta y las otras situaciones que se intervendrán, además se demuestra que las escuelas no son capaces de desarrollar un modelo de gestión pues es impuesto por la autoridad educativa.

La *Guía Operativa* establece que los problemas de conductas o incidencias serán atendidos en función del *Marco para la convivencia escolar* por las autoridades educativas y los docentes, es decir, director (a), subdirector (a) administrativo (a), subdirector (a) académico (a) y los docentes del plantel con el apoyo de los prefectos. No se menciona al personal de trabajo social ni de orientación educativa pues no son considerados por la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) en la estructura organizacional de las escuelas, sin embargo, cada plantel decide ubicar a ciertos profesores para desempeñar las funciones de Orientación Educativa pues se necesita personal que atienda, investigue y sancione las incidencias durante la jornada escolar.

El fundamento para la aplicación de medidas disciplinarias sobre las faltas cometidas por los estudiantes se rige por la observancia y cumplimiento de la *Carta de Derechos y Obligaciones de los alumnos y alumnas* que plantea el siguiente procedimiento:

- Ante cualquier falta cometida se debe privilegiar el diálogo como mecanismo para su corrección. El docente debe recurrir a la persuasión y al razonamiento para lograr que la intervención sea una experiencia reguladora positiva.
- Toda medida disciplinaria deberá ser informada a los padres de familia o tutores, además de quedar registrada en el expediente del estudiante, detallando los hechos, la intervención, compromisos y la sanción.
- En la aplicación de medidas disciplinarias se debe tomar el contexto en que se produjo la falta, la edad, los antecedentes de comportamiento.
- Las medidas disciplinarias que se adopten deberán ser proporcionales a la falta cometida, progresiva y respetuosa de la integridad de los estudiantes.

Derivado de los anterior, son los orientadores educativos (figura no oficial) quienes ejecutan el modelo de gestión de las incidencias apoyándose en dos documentos: el primero es el ***Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal*** (2011) desde el cual, la Secretaría de Educación Pública (SEP) brinda un soporte legal a las escuelas para el ejercicio de derechos, deberes y la disciplina escolar.

Este *Marco para la convivencia* tiene su fundamento legal en el artículo 42 de la *Ley General de Educación* y los *Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98* relativos a la disciplina escolar, la *Convención sobre los Derechos de los niños de las Naciones Unidas*, así como la *Ley para la Protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes*.

La intención de la existencia de este documento consiste en integrar la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar con una orientación que favorezca y oriente la administración de la disciplina escolar. Es así como se brinda certidumbre en la convivencia escolar, donde los profesores y directivos cuenten

con guías claras para educar en el respeto a la diversidad, así como para intervenir, orientar a los estudiantes.

Sin embargo, existen situaciones en la escuela que no son consideradas en este documento y quedan a la interpretación de la primera autoridad escolar a la que llega la incidencia. Puede ser un profesor en clase, el prefecto en el pasillo e incluso el personal de mantenimiento que funge como autoridad pues además de sus funciones deben colaborar para mantener la disciplina escolar.

“...indicó a la orientadora que llamara a los padres o madres de familia de cada una de las chicas para informarles lo ocurrido, tomaran acciones de control, restricción o de sanción para evitar que se repitieran ese “tipo de conductas” (MyD).

Como refiere el párrafo anterior, todas las incidencias que llegan a orientación deben ser sancionadas, sin importar lo ocurrido. Es necesario dejar un antecedente ya que no se permitirán ningún tipo de conductas que pongan en entre dicho la disciplina escolar.

En el *Marco para la Convivencia* se puntualizan ciertas faltas y sanciones para el manejo de la disciplina en las escuelas. Se establecen los comportamientos no deseados, las faltas al orden escolar y también se especifica el tipo de sanción de cada falta. En este caso, se clasifican en medidas disciplinarias o castigos para conductas violentas o de discriminación por orientación sexual.

“...para la orientadora informar a las madres de familia y sancionar a las chicas, fue la manera de “atender ese tipo de situaciones” puesto que, si no lo hiciera, les estarían permitiendo hacer cosas indebidas en la escuela y eso no es posible. Por eso, es mejor sancionar” (MyD).

Desde el *Marco para la Convivencia* todos los eventos que ocurren en la escuela secundaria deben atenderse considerando los derechos y obligaciones de los estudiantes y al mismo tiempo a la interpretación basada en prejuicios morales del personal docente. Sin embargo, los documentos sirven para aplicar la sanción, aunque algunas situaciones o eventos que no estén considerados.

Todo lo que está considerado en la norma es sancionable, pero ¿qué pasa con aquellas conductas que no están en el marco para la convivencia? ¿cómo se sancionan? Esto hace pensar que existen otras vías de intervención: hacer que la situación o evento se ajuste a una categoría de “conducta sancionable” o proceder fuera de la regla.

En un primer momento, se genera la percepción de un ajuste obligatorio de todos los acontecimientos a la regla permitiendo un proceder discrecional de la autoridad en turno, generando dudas respecto a su actuación y de la aplicación de la sanción. En un segundo momento, tanto directivos como orientadores o profesores desarrollan vías paralelas de intervención, fuera de la norma para atender las incidencias. En ambos casos lo que importa es el mensaje que se manda a los estudiantes: sancionar a los estudiantes que rompan, alteren o desafíen la norma escolar.

Es importante reconocer que existen ciertas conductas o comportamientos que considerados desde el Marco permiten un acercamiento para comprender la forma en que la escuela interviene ante expresiones emergentes o que desafían la masculinidad hegemónica. Se encuentran clasificadas en conductas discriminatorias, conductas violentas y conductas agresivas de índole sexual.

La mayoría de faltas de conducta que se sancionan en la escuela se encuentran relacionadas a agresiones, violencias convivencia pacífica. Sin embargo, en el siguiente cuadro se recuperan algunas faltas consideradas en el Marco para la

convivencia vinculadas a incidencias por orientación sexual, identidad y expresiones de género.

Conductas Discriminatorias

- ✓ Emplear insultos relacionados con la apariencia, raza, etnia, nacionalidad o ciudadanía, religión, sexo, identidad, expresión u orientación sexual, discapacidad o características físicas.
- ✓ Realizar actos de intimidación como amenazar o desafiar a algún miembro de la comunidad escolar por consideraciones vinculadas a la apariencia física, raza, color, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad, expresión u orientación sexual o discapacidad o características físicas diferentes.

Conductas Violentas

- ✓ Empujar, dar empujones o demostrar conductas de agresión física o similares como juegos bruscos o disputas menores, arrojar objetos o escupir a otra persona.
- ✓ Colocar o distribuir escritos, gráficos y/o videos, materiales que contengan calumnias, amenazas, violencia, lesiones o daño, prejuicios o que describan acciones violentas u obscenas, imágenes vulgares (incluyen redes sociales) en contra de algún integrante de la comunidad escolar.
- ✓ Participar en un altercado, incurrir en conductas de agresión física y/o juegos o bromas que impliquen un riesgo sustantivo de provocar o de hecho provocar lesiones o heridas leves.
- ✓ Planear, participar y realizar u ordenar actos de acoso escolar o bullying, incluyendo el bullying cibernético (por ejemplo: amenazar, acechar, perseguir coercitivamente, obligar a un compañero a hacer algo; incurrir en acciones físicas o verbales que amenacen a otros con lesionarlo. Burlarse e intimidar incluyendo el uso de apodosos ofensivos o calumnias que involucren consideraciones de apariencia, raza, color, etnia, nacionalidad, estatus migratorio, religión, sexo, identidad de género, orientación sexual o discapacidad.
- ✓ Utilizar la fuerza contra algún miembro de la comunidad escolar o intentar infligirles serios daños físicos, emocionales o psicológicos.

Conductas Agresivas de Índole Sexual

- ✓ Emitir comentarios, insinuaciones, proposiciones verbales o no verbales con alguna sugerencia sexual o incurrir en conducta física de naturaleza sexual inapropiado o indeseado (por ejemplo: tocar, acariciar o pellizcar, presentar comportamientos públicos lascivos, obscenos o indecentes o enviar imágenes o mensajes sexualmente sugerentes o explícitos).
- ✓ Realizar actos de agresión sexual física de manera individual o en grupo u obligar o forzar a otros a participar de una actividad sexual.

Fuente: Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2011).

El segundo documento que se usa en el modelo de gestión es el **Reglamento Escolar** el cual contiene disposiciones locales para garantizar el orden escolar y establece los comportamientos considerados incidencias o indisciplina escolar así, como sus respectivas sanciones sustentadas en el Marco para la convivencia. La Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) determina que este documento debe ser el resultado de los acuerdos entre directivos, docentes, padres y madres de familia, así como de los estudiantes, pero es totalmente distinto. Es un documento que cada escuela impone.

Por otra parte, *el reglamento escolar* atiende de manera puntual aspectos considerados formativos en la trayectoria escolar de los estudiantes, por ejemplo, llegar puntual a la hora de entrada, portar el uniforme completo junto con las especificaciones, el corte de cabello, el tipo de zapatos, sin tinte en el cabello, cejas sin depilar, sin piercings y sin aretes. Estos aspectos se mantienen estables e inamovibles ya que solo se les da a conocer a los estudiantes, así como a sus padres y madres de familia o tutores.

Queda más claro cómo es que la escuela pone en marcha un concepto de gestión desde el cual todo o casi todo debe ser intervenido, contenido, orientado pues solo así se puede garantizar el funcionamiento de los centros escolares. ¿Qué comportamientos de los estudiantes deben pasar por la intervención escolar? ¿Existen eventos o acontecimientos que se escapen de la intervención escolar? ¿De qué o quiénes depende que un evento sea intervenido? ¿Existen niveles de intervención escolar fuera del Marco para la convivencia o la Guía Operativa? ¿Las incidencias que aparecen en la vida escolar se ajustan al Marco para la Convivencia? ¿Qué tipo de sanciones se imponen ante las incidencias?

Ahora bien, esta intervención se observa en los siguientes ejemplos:

“...la profesora encargada de sancionarlas, elaboró el reporte correspondiente en la libreta del grupo correspondiente y les entregó el citatorio” (MyD).

En los párrafos anteriores, queda claro que la orientadora, al parecer, no tuvo opción que gestionar la incidencia. Se observa de manera clara una respuesta institucional o formal que atiende el deber ser del reglamento escolar. Es más, ante el evento que no está considerado ni en el Marco para la convivencia ni en el reglamento escolar, lanza la advertencia que tiene/debe sancionar para evitar la repetición de la conducta.

La discrecionalidad, la moralidad y los prejuicios de los profesores, orientadores, así como de los directivos se convierten en el marco de referencia en la ejecución de las intervenciones y la aplicación de las sanciones. Por eso es que nadie o nada puede escapar a las incidencias; si no existe como falta entonces se busca la forma de enunciarlo, de evidenciar que todo lo que pasa en escuela será intervenido.

“...las estudiantes fueron suspendidas a pesar de la asistencia de sus madres, a pesar de explicar que no habían hecho nada malo en los baños, pero para la orientadora y sus profesoras tutoras de grupo, lo ocurrido ameritaba una sanción. No hubo oportunidad de la explicación” (MyD).

En muchos casos, las autoridades que intervienen no son capaces de escuchar las razones o argumentos de los estudiantes implicados. Parece que no tienen un margen para explicar pues lo único que interesa es lo que establece la norma escolar. Sin importar circunstancias nada se escapa a ella.

“...buscó al director de la escuela para solicitarle el uso del pantalón porque sabía y había escuchado que existía el uniforme neutro, que tenía el derecho de ir como ella quisiera, sin embargo, el director le negó la posibilidad de

llevarlo bajo el argumento que de manera oficial la SEP no había mandado algún oficio” (UN).

En ocasiones, las indicaciones de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México se sujetan a la interpretación y ejecución de los directivos, siendo omisos en la aplicación de nuevas disposiciones argumentando el desconocimiento de su existencia. Esto supondría entonces que existen disposiciones normativas que conviene aplicar y otras que no. Se muestra una vía de escape a la norma institucional al aparecer la discrecionalidad en la aplicación de las reglas o disposiciones oficiales como parte del modelo de gestión escolar.

El prejuicio sobre nuevas disposiciones aparece como un elemento que lleva a negligencias u omisiones en las intervenciones escolares o bien la negación de oficios por parte de la Secretaría de Educación Pública. Esto plantea dos escenarios: en el primero la actuación de los directivos es totalmente normativa porque deben ajustarse a la institucionalidad de su función, pero, en el segundo, en aras de un proceso de agenciamiento para atender situaciones escolares que no requieren la normatividad, suelen ser “convenientes” aunque un tanto prejuiciosas bajo la lógica del respeto a la comunicación oficial.

“...llamó la atención de la orientadora porque para su edad, era un niño muy aseado, pulcro, muy ordenado pero lo primero que hizo fue relacionarse con las niñas” (S).

En las intervenciones escolares siguen presentes los prejuicios morales respecto a la orientación sexual y las expresiones de género no heteronormativas.

“...la orientadora observó que al salir del salón iba llorando, se acercó y le preguntó: ¿ocurre algo? Y le respondió: no maestra. La profesora les cuestionó los motivos por los cuales estaba llorando, pero solo dijo que se había enfadado; además le cuestionó si iba ingresar al salón llorando o

prefería esperar a que estuviera más calmado. Santiago le pidió permanecer fuera del salón en lo que se contralaba y ella no le preguntó otra cosa, ni le prestó atención. Solo le indicó que podía quedarse y hablar cuando lo quisiera” (S).

“...la profesora le cuestionó porque permitía que su compañero le hablaba así por lo que respondió que no sabía que hacer al respecto” (S).

En varias intervenciones de los orientadores los cuestionamientos sobre lo ocurrido es la vía de atención ante las interrupciones ¿qué paso? ¿qué te hizo? ¿qué motivó a...?, por lo cual, la interpretación de la gravedad de los acontecimientos depende totalmente del criterio del docente que realiza la intervención.

“...en la clase de orientación se abordó el tema de la tolerancia, con ejemplos para que el grupo entendiera” (S).

Para algunos docentes, una estrategia para realizar una intervención escolar ante las interrupciones del tipo que sean, consiste en hacer sesiones en clase sobre la problemática en cuestión, pero no se realiza diagnósticos escolares, no se preparan actividades específicas para realizar un trabajo transversal que implique a todos los estudiantes o profesores. Focalizan el trabajo con los estudiantes involucrados, el grupo o el profesor ante quien o quienes ocurrió el evento.

“...Israel retomaría con mayor intensidad las agresiones a Santiago, quien le advertía que no lo insultara porque lo estaba cansando. Seguro vas a ir a chillar de nuevo con la orientadora, afirmó Israel. Su respuesta: no necesito que nadie me defienda, yo me sé defender, pero he evitado hacerlo porque no quiero llegar a los golpes contigo y te advierto, me sigues molestando y no me importa que me expulsen de la escuela” (S).

En ocasiones, las incidencias superan la forma de actuación de algunos docentes y terminan recurriendo a prácticas tradicionales, quizá cuestionables pero que les brinda cierta seguridad y garantía de funcionamiento. Sin embargo, solo se atiende de manera superficial, no se llega al fondo. ¿qué efectos tienen las limitaciones en

la intervención escolar? ¿cuál es el papel de los orientadores en el funcionamiento de la gestión e intervención escolar?

“...la orientadora, al enterarse de la situación de los estudiantes, los retuvo a la hora de la salida, y solicitó la presencia de la mamá de cada uno de los chicos” (S).

Al no lograr que la intervención resuelva la situación se recurre a las madres o padres de familia para poner un alto a la situación que no saben, no quieren o no pueden atender. En general, es uno de los recursos más comunes para atender las incidencias: citar a los tutores para dejar constancia del evento, establecer los posibles acuerdos y en una reincidencia se tenga el antecedente. Así se evitan quejas por omisión o negación de la atención.

“...una semana después, se volvió a citar a los estudiantes en orientación y con sus mamás con la intención solucionar la situación entre los estudiantes” (S).

La investigación como parte de la intervención es fundamental para resolver las incidencias, no basta con los relatos de los sujetos involucrados. Para lograrlo se hacen indagatorias con las personas que estuvieron presentes durante la situación. En algunas ocasiones son profesores, pero casi siempre son otros estudiantes con algún tipo de vínculo personal.

“...para tener una mejor visión de lo que ocurría entre los dos chicos, la orientadora investigó con las compañeras de salón, quienes afirmaban que Israel molestaba de manera constante a Santiago, quien se quería estar maquillando en el salón” (S).

En ocasiones, las intervenciones no llegan a orientación de manera formal y se resuelven con sugerencias específicas sobre la situación que genera la disrupción. El siguiente caso, no solo muestra esa sugerencia sino devela hechos particulares que desafían la masculinidad hegemónica de un estudiante que se percibe agredido

“...la profesora les sugirió no intervenir cuando Santiago quisiera maquillarse, que lo hiciera solo él, para evitar generar comentarios o conflictos con los padres/madres de familia y así evitar que se interpretara que lo estaban maquillando a fuerza” (S).

“... ¿a poco si te avientas el tiro, si eres bien joto? Fue lo que escuchó la orientadora, quien afirma que ya había agotado instancias entre las mamás, las asesoras de grupo, pero aseguraba que no tenía cómo sancionar el proceso o volver a solicitar el proceso” (S).

La masculinidad hegemónica se manifiesta por medio del sometimiento o subordinación que se hace de aquel sujeto que muestra su diferencia. Sin embargo, la intervención escolar casi siempre mira la violencia como el eje que detona el conflicto y ante el cual aplica una la sanción. Entonces la violencia no es un asunto de relaciones de poder, de desigualdades, de manifestaciones de rechazo hacia otras formas de expresar la masculinidad.

Los siguientes párrafos ejemplifican la visión del personal de orientación y por lo tanto de la escuela para gestionar las incidencias relacionadas con la orientación sexual no heterosexual

“...solo advertía a la mamá de Israel que, si le pegaba a Santiago, lo iba a suspender. La señora solo se limitó a decir que estaba bien. La profesora insistía en que no tenía un referente de actuación o sanción. Se sentía rebasada por la situación” (S).

La intervención escolar es limitada por lo que, se advierten riesgos en la aplicación del reglamento.

“...la profesora le dijo que tuviera cuidado porque no quería alguna dificultad por parte de la escuela, pero si era necesario, que hiciera lo que quisiera” (S).

Lo que se intenta contener todo el tiempo es la violencia o sus diversas expresiones, pero no se consigue. El reglamento y la intervención no tienen la capacidad para desarticular un conflicto que no es atendido en su origen.

“...Santiago sale muy molesto de clase e Israel lo alcanza a los baños del fondo de la escuela (la orientadora los observa, pero se mantiene escondida, atrás de unos árboles), lo empuja por la espalda y le dice: ya me tienes harto, te lo advertí y lo agarró de la camisa y lo empujó contra la pared advirtiéndome, esto quieres, esto te voy a dar. Le dio dos golpes” (S).

“...entonces se da la advertencia que se citará a su papá para arreglar la situación. Así como el papá de Santiago” (S).

De esta forma, la intervención escolar se sustenta desde la investigación cómo forma de identificar el conflicto o incidencia pues así le permite elaborar una argumentación legítima para aplicar la sanción, sin profundizar en las relaciones o estructuras de poder que se evidencian en cada caso.

“...la profesora seguía cuestionando el actuar de Israel para identificar un motivo de la molestia que le ocasionaba. Sin embargo, el adolescente solo decía que no sabía por qué, pero en cuanto se dio cuenta que era maricón lo empezó a molestar para saber cómo reaccionaría” (S).

“...fueron suspendidos los dos por las agresiones físicas. Al final Santiago decide mantener, ocultar su homosexualidad para evitar futuros problemas” (S).

La gestión escolar de las incidencias en secundarias de la Ciudad de México, representan un modelo jurídico-administrativo que organiza y da sentido a la vida escolar que trasciende la acción burocrática para convertirse en un mecanismo de poder para la producción de saberes, de prácticas, de historias y experiencias que se legitiman en las relaciones escolares, en el disciplinamiento de los cuerpos, las expresiones de género, las identidades y en la sexualidad de los estudiantes.

Es un modelo de gestión que tiene como función esencial la obligatoriedad de la obediencia. Es la forma de construir la existencia del ser hombre, del ser estudiante de secundaria.

3.2. Supuestos sobre la normalización no heterosexual

En la configuración del significado de ser hombre se pueden reconocer características que han sido ubicadas como mandatos de la masculinidad hegemónica: la *invulnerabilidad* como eje de lo masculino, es decir, nunca reconocer que no se puede o que se necesita ayuda; la *fortaleza física y mental* porque un hombre no se puede dar por vencido o rajarse, no hay posibilidades de rendirse y para ello, hay que morir en la rayita. Así es como estas expresiones refuerzan y legitiman la resistencia del ser un hombre, pero un hombre de verdad; los otros dos mandatos están ligados a la *heterosexualidad* como nodo desde el cual se explica, significa y entiende lo masculino: *el alejamiento hacia todo lo femenino* que muestre de manera permanente su ser heterosexual, pero al mismo tiempo homofóbico. De esta manera, nadie podrá cuestionar su hombría.

La homofobia es la primera respuesta de la masculinidad hegemónica hacia los individuos que se atreven a desafiarla, que la cuestionan, que son capaces de enunciarse, de expresar su diferencia. La escuela, se convierte en el escenario donde se presenta de manera evidente ese desafío.

“...no se les hace correcto que dos hombres hagan eso en la escuela. Profesores y directivos saben de la relación entre Marcos y Liam, cada que pueden les dejan saber que “respetan y toleran” esas “cosas”, “conductas” pero que deben tener cuidado y no ser tan obvios en el salón o en cualquier espacio de la escuela. Todo el tiempo lanza la advertencia de tener cuidado y se enfatiza en avisar de su “relación/situación con sus tutores”, con la consecuencia de ser sancionados/suspendidos” (LyM).

En este caso, la orientación sexual de los estudiantes no detona la intervención escolar de manera formal porque no es un caso que se presente en orientación para sancionar. Sin embargo, desde las figuras de autoridad existe una mirada atenta a las expresiones afectivas de los chicos. La observación se usa como advertencia

de no cruzar una línea muy delgada entre la tolerancia obligada y la advertencia de una posición moral que los juzga, pero está dispuesta a sancionar.

“...algunos profesores se sienten incómodos y quizá hasta molestos al verlos juntos, tomados de la mano o abrazados, a otros profesores lo perciben como cercanos y quienes los apoyan en su noviazgo, pero cuando hay una situación disciplinaria o de sanción se alejan” (LyM).

Existe una aparente aceptación de la orientación sexual no heterosexual en dos vías: la primera vía corresponde a los docentes que se ven obligados a tolerar o aceptar estudiantes o compañeros homosexuales bajo la advertencia de señalamientos de discriminación, pero en realidad, no se sienten cómodos relacionándose con ellos, hacen bromas, chistes o comentarios homofóbicos, los excluyen de participar en algunas actividades, los ignoran. Han aprendido a ser sutiles en sus estrategias de discriminación, en sus discursos excluyentes para pasar desapercibidos, sin embargo, quedan expuestos en ciertos momentos.

“...manifestaba abiertamente su homofobia y rechazo al orientador, decía que le caía mal y evitaba todo tipo de trato, aunque en situaciones disciplinarias en su clase, no tenía opción. Si era necesario hablar de cosas de los estudiantes está bien, pero no me pidan ser amiga de él” (OG).

Se hacen evidentes actitudes de rechazo, de homofobia. La normativa escolar para evitar la discriminación y el rechazo por orientación sexual poco importa para algunos profesores. Se acepta la diferencia porque no hay posibilidad de rechazarla, sin embargo, se van dejando de manera clara las actitudes que develan rasgos homofóbicos.

“...otras profesoras, se asumían conservadoras y no estaban de acuerdo con hablar abiertamente de la orientación sexual del profesor y menos de los alumnos, sugerían que eso era un problema para la escuela porque se generarían conflictos con los estudiantes y con los padres y madres de

familia. Preferían guardar silencio, hacer como que no ocurría nada, que todo era normal y que, al no hablar de esas cosas extrañas, no existen” (OG).

La visibilidad de la orientación sexual no heterosexual (gay) se asume como algo cotidiano en la vida social y escolar pero no garantiza la aceptación ni el reconocimiento de esa diferencia en el espacio escolar. Se ha convertido en un discurso de lo políticamente correcto, aceptable y desde el cual, se advierte de la sanción a quien o quienes discriminen o excluyan a los sujetos que se reconocen y expresan abiertamente en el espacio escolar.

Sin embargo, algo más ocurre...

“...representó un reto y un riesgo para los directivos porque afirmaban que tener en la escuela a un profesor gay representaría riesgo de problemas con los estudiantes” (OG).

La homosexualidad sigue siendo vista como un problema al que hay que intervenir para evitar mayores riesgos, dificultades, conflictos. Y para eso, las miradas extienden su horizonte

“...todo el tiempo se acercaban para supervisar que no hubiera problemas, hacían un acompañamiento, es decir, vigilancia permanente” (OG).

Parece que la única manera de permanecer en el espacio escolar, es tener claro que habrá supervisión, sin importar la función o el lugar que se ocupe en el territorio.

“...profesoras eran empáticas y apoyaban al profesor en su apertura en la escuela; decían que era necesario porque había chicos y chicas con orientación homosexual y que eso les ayudaría a sentirse más cómodos” (OG).

Ese discurso políticamente correcto, obligado por la institucionalidad queda diluido por los comentarios y prácticas veladas sobre la orientación sexual. Siguen incomodando su presencia y la homofobia, aunque más sutil, sigue presente en los discursos, bromas y comentarios de los estudiantes, directivos o profesores quienes buscan espacios donde poder expresarlos. Se simula la aceptación basada en la práctica de la moralidad, se duda de la capacidad de los sujetos por realizar ciertas actividades o que representen funciones con cierto poder (como el orientador). Entonces se despliegan estrategias de vigilancia, de supervisión sobre su desempeño y así evitar “conflictos” en la escuela.

Existe pues, una homofobia velada y disfrazada de aceptación y reconocimiento. Se despliegan juegos de simulación que garanticen la ausencia de problemáticas y en caso de no poder ocultar, se busca la manera de ajustarlo al ámbito disciplinario. Así lo muestran los párrafos de las historias en la secundaria

“...se dirigió con los directivos para expresar su molestia hacia la actitud de la profesora y exigió su intervención para resolver conflictos al interior del plantel, así como evitar que la situación llegara a instancias superiores. El director dijo que hablaría con la profesora para advertirle/solicitarle evitara ese tipo de conductas que ponen en riesgo la convivencia pacífica en la escuela” (OG).

“...dejó de escuchar comentarios de la profesora, pero, no sabía cuál era el resultado de la intervención de las autoridades de la escuela” (OG).

“...decidió ir con él a su jornada escolar siendo la sensación en el plantel por atreverse a ser diferente y usar algo que había estado reservado para los hombres” (UN).

En este último párrafo se hace evidente que el uso de prendas como el pantalón escolar, aparece como un elemento que forma parte del significado de ser hombre,

por lo tanto, cuando una mujer decide llevarlo se convierte en objeto de cuestionamientos, incluso le es negado portarlo. Las reacciones no son generalizadas pues ciertos estudiantes sienten una incomodidad que una mujer use una prenda masculina.

Tal vez, esta incomodidad refleja una transición entre el rechazo o la burla y la aceptación o tolerancia en las dinámicas relacionales, simbólicas o de significado respecto a lo masculino. En todo caso, desde las autoridades escolares como en los estudiantes no se evidencia un proceso de concientización sobre los cambios que están ocurriendo en las escuelas secundarias.

Ahora bien, esta disposición atiende a la seguridad y comodidad de las chicas en el uso del uniforme, ya que su uso evitaría que sean víctimas de acoso o tocamientos indebidos, no obstante, lo que se observa es que la medida parece atender la forma y la narrativa de lo políticamente correcto, pero no la transformación del significado del uniforme, de la ruptura simbólica del binarismo sexual y, por lo tanto, la apertura a otras formas de expresión e identidad.

¡Es una demanda de las mujeres para sentirse seguras! Así se mandata desde las autoridades educativas. Eso sí, no se puede negar la demanda, pero solo atiende la forma, no el fondo. ¿Por qué los hombres ven el uso de pantalón como un desafío a lo masculino? ¿qué se está evidenciando con esta incomodidad? ¿por qué la resistencia a que lo usen?

El uso del uniforme neutro se ve como una medida que sigue promoviendo y legitimando la división sexual, pues impide romper con los estereotipos de género, ya que, se utiliza como argumento para prevenir prácticas de acoso hacia las estudiantes, pero lo que hace es reforzar el significado de la masculinidad pues no la cuestiona, es decir, no se usan explicaciones que tiendan a abrir las posibilidades de representación e identidad de los alumnos. Lo que si hace es rechazar, prohibir,

obstruir la emergencia de otras formas vivencias de ser hombre, de otras expresiones de género e identidades de género.

Por otra parte, la prohibición de la afectividad en las relaciones escolares es un aspecto central en la forma de control sobre los cuerpos, sus expresiones e identidades. Es una regla que opera para todos y todas sin importar su orientación sexual. Esto queda de manifiesto en los siguientes párrafos:

“...fue encontrado besándose con su novio en los baños de hombres, por lo cual fueron llevados al departamento de Orientación, quedara registrado en su expediente y la sanción fuera parte de su registro escolar” (RyG).

“...comentó a los chicos que la escuela no era el espacio adecuado para que expresaran sus emociones con besos o con otro tipo de muestras afectivas; realizó los correspondientes citatorios a las madres de familia para avisarles de lo ocurrido y evitar que sucediera de nuevo” (RyG).

La prohibición es un mecanismo que caracteriza a la disciplina escolar; en estos casos, se usa como una regla que opera para todas las muestras de afecto, sin embargo, se pone en desventaja a los estudiantes con orientación sexual no normativa al exponerlos a salidas de clóset forzadas. Eso sin dejar de mencionar el impacto, las consecuencias o efectos que tendrá en la vida familiar y escolar para los estudiantes.

De esta forma, para garantizar el orden de lo escolar se convierte en una suerte de pedagogía del terror en la que se infunde miedo, temor para garantizar el resultado que se espera de la escuela: el cumplimiento de la norma heterosexual

“...se mantuvo en la postura de exigir la expulsión porque consideraba que no eran actos adecuados para su hijo ni para la escuela. Al final, no consiguió

que Gonzalo fuera expulsado, pero sí que los chicos terminaran su relación para que su hijo no tuviera malas influencias” (RyG).

“...les había comentado que había un niño del salón que le gustaba. Las chicas asumieron que era gay y que de esa manera nadie lo criticaba” (RyG).

A pesar de la información que ha permeado sobre prejuicios por orientación sexual o identidad y expresión de género, siguen estando presentes en la forma en que los compañeros y profesores observan a quien se enuncian desde una experiencia distinta de ser hombre

“...observado por todos porque, el ser afeminado en la escuela (o en el país suele ser causa de muchos problemas, advierte la orientadora) pero a él nadie lo molestaba” (RyG).

“...la orientadora cree que Daniel accedía a maquillarse también porque le gustaba Santiago, aunque a diferencia de él, no se le notaba lo gay, ni en movimientos ni en su voz” (RyG).

Con los párrafos anteriores se muestra que la orientación sexual sigue siendo un problema para las dinámicas escolares. Por una parte, permanece el juicio moral de lo bueno y malo de la vida sexual de los individuos, en las que la escuela y las autoridades representan a los paladines de la justicia y reclaman que el territorio escolar permanezca sagrado ante ciertas conductas que no son bien vistas, aunque de manera obligada se les tenga que tolerar por el cumplimiento de los derechos de los adolescentes con orientación sexual distinta.

Por otra parte, la orientación sexual representa el primer desafío a la masculinidad hegemónica. Los sujetos existen, incomodan, pero se toleran para evitar señalamientos de discriminación y de violencia.

“...como soy gordo y feo, no me cabe en la cabeza que un hombre delgado y guapo como él, sea gay” (S).

Como se observa en el párrafo anterior, la masculinidad hegemónica se ve desafiada por el homosexual, porque rompe con la idea de ser hombre, de poseer características físicas atractivas (competitividad), porque rompe con las aspiraciones del hombre que se desea ser y, por lo tanto, hay que atacar, humillar porque el otro, representa lo que se quiere ser.

Es así que estas historias muestran la orientación sexual de los hombres (homosexuales) se ha intentado normalizar para construir una idea de la diversidad, de la aceptación del diferente. Esta normalización responde a una legislación y política educativa que interviene e impone una racionalidad en la vida de las escuelas, de los sujetos que asisten a ellas y de las relaciones que se deriven de esa convivencia, sin embargo, la realidad escolar manifiesta que no son suficientes las leyes, los programas que reconozcan la diversidad en la escuela.

Existe entonces el supuesto que se ha normalizado la orientación sexual no heterosexual de los estudiantes, al afirmar que no hay problema, que no se discrimina, que no se violenta y que los sujetos son aceptados e incluidos, no obstante, las historias que se han recuperado para esta investigación señalan lo contrario. Los sujetos que se asumen con una orientación diferente siguen siendo objeto de burlas, de apodos, de negación de la expresión de sus características de personalidad.

En algunos casos, la orientación sexual y su abierta expresión en la escuela significan prácticas que desafían el orden escolar heterosexual, que resisten ante los embates de la masculinidad hegemónica que usa tanto a estudiantes como a profesores para lograr advertir, sancionar y si es posible corregir.

“...los chicos también se escapaban a los baños para verse y platicar un poco, besarse, pero, nadie los acusó, nadie les dijo nada por haberlos visto. Y si en algún momento había llamadas de atención o citatorios a sus padres de familia, nunca se mencionaba su relación” (LyM).

3.3. La incomodidad de las expresiones de género no normativas

La expresión de género está relacionada con la apariencia, el comportamiento, la actitud y los gestos de una persona, los cuales están asociados con el género en torno a las categorías de masculinidad y feminidad.

Por ello es necesario comprender que la variación del género no es nada fuera de lo normal pues muchas personas encajarían fácilmente en una de las dos categorías, otros no lo hacen. Algunos apenas salen de las expectativas relacionadas con su género por medio de su apariencia, sus gustos o sus actividades. Los adolescentes que están no conforme con las expresiones de género son los que socialmente se conocen como *hombres feminizados* o *mujeres masculinas*.

Durante los procesos de socialización sobre lo masculino los niños se ajustan a valores, actitudes y comportamientos, así como a los roles culturalmente asignados en función del sexo. De este modo se propicia la asimilación y reproducción de determinados roles y comportamientos perpetuando el modelo heterosexual. La escuela, como agente social también contribuye a mantener estas construcciones, pero también los profesores y todos quienes asisten a ella.

En las narrativas de los sujetos que se reconocen con una orientación sexual distinta o identidad de género que no corresponde a la masculinidad hegemónica, se puede observar que sentirse diferentes a sus pares conlleva una experiencia con rasgos de violencias. Cuando un estudiante se reconoce distinto se desvía de las normas establecidas respecto al ser hombre, se expone a múltiples sanciones, descalificaciones y apelativos que lo marcarán en las relaciones escolares con sus compañeros y sus profesores, limitando su desarrollo y su bienestar.

“...es delgado y su comportamiento ha sido objeto de burlas y comentarios discriminatorios porque sus compañeros aseguran que es muy femenino” (JE).

La corporalidad se convierte en un elemento importante para la construcción de lo masculino. Así lo plantea Sarricolea (2019) al plantear que las normas, sanciones, obligaciones, regulaciones y restricciones, terminan por convertirse en discursos que inciden sobre el comportamiento de las personas de acuerdo a su género. Si ese comportamiento no es el adecuado, se hablará de transgresiones de género o, en el peor de los casos, de “anormalidades”. (p.14)

Así lo evidencian los párrafos siguientes

“...para evadir los comentarios de sus compañeros de salón prefería comportarse más como “hombre” y no decirle a nadie sobre sus gustos personales, aunque, sus conductas y forma de hablar delataran su feminidad” (JE).

“...entre la molestia que sentía y no saber expresarse, mencionaba que Israel lo molestaba mucho, que siempre le decía amanerado, joto, maricón, mariquita. Se sentía incómodo porque nadie en el salón se dirigía a él de esa forma” (S.)

“...es que me da cosa que de repente empieza con sus joterías” (S).

Los estudiantes con orientación sexual, expresión e identidad de género no normativas suelen expresar o compartir historias que reflejan hostigamientos, acoso, intimidación, insultos o comportamiento agresivos que los llevan adoptar actitudes de defensa, de ocultamiento. Se hace patente la vigilancia heteronormativa por medio de los estudiantes, sus comportamientos de confrontación, de rechazo hacia lo femenino, pues pone en riesgo la vivencia de ser hombre en la escuela secundaria.

Esta vigilancia heteronormativa se evidencia en patrones de comportamiento machista-homofóbico hacia quienes manifiestan una orientación sexual o expresión e identidad de género no normativa. Es así como se sigue reproduciendo un sistema jerárquico que se manifiesta en el rechazo de todo lo que tenga que ver con lo femenino.

Las expresiones de género no normativo suelen representar uno de los principales desafíos a la masculinidad pues hace evidente la posibilidad de incorporar elementos femeninos. Se oscila entre la negación o el rechazo de los hombres a toda expresión femenina o vinculada a las mujeres y la disrupción de sujetos que de manera directa los incorporan a su vivencia cotidiana; los convierten en rasgos de identidad, por una parte, pero también en un proceso de legitimidad escolar.

“...las chicas le prestaban maquillaje, le pintaron las uñas y se dejó, le pusieron bilé en la boca y se dejó, pero en cuanto notó la presencia de la orientadora comenzó a desmaquillarse” (S).

“... ¿usted sabe que su hijo ya se maquilla? ¿Que se pinta las uñas y que las muchachas le ponen el brillo y las sombras?” (S).

La participación de otros como “aliados” sobre el reconocimiento de otras formas de masculinidad ligadas a las expresiones de género abre el debate sobre quién puede o debe participar, legitimar y aceptarlas como parte la cotidianidad escolar. En diferentes situaciones se manifiesta lo anterior:

“...la profesora les sugirió no intervenir cuando Santiago quisiera maquillarse, que lo hiciera solo él, para evitar generar comentarios o conflictos con los padres/madres de familia” (S).

Las conductas femeninas que muestran una expresión de género diferente a la esperada se presentan de manera azarosa de forma institucional por el temor al rechazo, al desconocimiento y al prejuicio. El temor tiene su origen en el seno familiar pues se manifiesta por medio de insultos y señalamientos de carácter moral,

por un lado, así como el rechazo social, el aislamiento y las agresiones de las que pueden ser objeto, por otro.

“...llegó con el Orientador para entregar la carta en la que le explicaba que él era transexual. En ella aseguraba que le gustaban los niños y le gustaba usar prendas femeninas, pero se ocultaba de su mamá y de su padrastro para evitar que lo regañaran o lo insultaran” (JE).

“...la señora manifestó su preocupación de que su hijo fuera víctima de agresiones verbales o físicas porque estaba consciente que su hijo era “diferente”. Pero no sabía cómo ayudarlo, cómo acercarse o la forma de explicarle que la vida fuera de su casa y de la escuela supone mayores riesgos y agresiones para gente así, *como él*” (JE).

La aparición de las expresiones de género no normativas en la escuela secundaria, incomodan pues representan una de las manifestaciones de confrontación directa hacia los mandatos de masculinidad hegemónica. Entonces, es necesario que los hombres que cumplen con esos mandatos hagan lo necesario para dejar en claro que no están de acuerdo, que no es la forma de comportarse como hombres.

“...comentó que se sentía molesto con Santiago por su amaneramiento, que no era oportuno para un niño de su edad. Aseguraba que, como él era hombre tenía que comportarse como hombre.” (S)

3.4. La disrupción de lo trans en el orden escolar

La aparición de otras existencias que dispersan, que desbordan la masculinidad hegemónica y que al mismo tiempo rompen con lo masculino ligado, anclado o reducido a lo genital o a los discursos naturalistas hacen que sea necesario replantear distintas experiencias simbólicas sobre el significado de ser hombre en la escuela secundaria.

La perturbación del orden de género que introducen los chicos trans (transexuales, transgénero) en escuela activa una violencia escolar de carácter transfóbico que se traduce en experiencias de sufrimiento y exclusión.

La escuela impone la obligatoriedad de la pertenencia a uno de los dos sexos cuya existencia se reconoce: o se es mujer o se es hombre, y se exige, además, que la identidad sea fija, inmutable, estable y coherente. Esta concepción binaria de los sexos excluye a muchas adolescentes que presentan identidades y sexualidades diversas.

Estas identidades siempre están mediadas por relaciones de poder enmarcadas en el significado de ser hombre que culturalmente se ha establecido. Y mostrarse en el espacio escolar desencadena una serie de reacciones de rechazo.

Es conveniente hacer algunas precisiones conceptuales al respecto. *La identidad de género* hace referencia a si una persona se identifica con el sexo que le asignaron en el nacimiento. Si no lo hace, será una «persona trans». Si se identifica con ese sexo asignado, será una «persona cis», siendo el antónimo de trans. Los prefijos trans y cis quieren decir respectivamente enfrente de, ir más allá, o bien, estar al lado de, junto a.

Ahora bien, la identidad de género se puede entender como una actitud de una persona frente a las normas y constructos de género, que promueve la identificación como hombres. Genera una autoidentificación y un reconocimiento de pertenecer a un grupo social determinado, partiendo de creencias y sentimientos que tienen un impacto subjetivo. Al adscribirse a un grupo determinado, supone un proceso subjetivo de identificación y reconocimiento.

También se habla de las identidades trans como aquellas personas que no se sienten a gusto en el sexo asignado en el nacimiento, que rompen la rigidez de lo que es apropiado para los hombres o mujeres. Es un impulso intenso para alejarse

de una norma impuesta, que restringe su expresión de la identidad, que no muestra cómo son y que motiva que se produzcan cambios en sus vidas. A veces, incluyen modificaciones corporales, transformación en sus roles sociales y en cómo se presentan ante el mundo.

En el caso del discurso institucional en las escuelas, no se tiene la posibilidad de moverse hacia un lugar de enunciación o mediación que produce transformaciones o dislocaciones del orden escolar, por lo tanto, del significado de la masculinidad hegemónica. ¿Las identidades de género no normativas desafían a la masculinidad hegemónica? ¿Existen identidades de género visibles en la escuela secundaria? Si no hay o no son reconocidas estas identidades de género ¿qué factores intervienen para el reconocimiento o la negación de la experiencia trans en la escuela? ¿Quiénes participan en el reconocimiento de lo trans en la vida escolar?

“...era totalmente amanerado y se pintaba las uñas, sus playeras eran de color pastel y siempre se juntaba con el grupo de chicas” (S).

Al parecer, estos comportamientos representan un desafío a la masculinidad hegemónica desde la que no es posible concebir que un hombre desarrolle estas prácticas estéticas, por el uso y significado de prendas de vestir, de colores o estrategias de pertenencia e identidad. Se sugiere, que quien decide hacerlo desarticula la experiencia de lo masculino en la que no cabe ningún acercamiento a lo femenino que se incorpore a la vivencia del ser hombre.

“...la reacción que ha tenido, puede ser consecuencia de tener familiares gays que se visten de mujer y se prostituyen” (S).

La representación social de los sujetos que con sus comportamientos desafían, desarticulan o dislocan la masculinidad hegemónica se fundamenta en estereotipos o prejuicios morales que permean la vida escolar. Los estudiantes que se acerquen a esas ideas preconcebidas se enfrentan a un escenario escolar con muchas

dificultades para el reconocimiento a la diversidad, poca comprensión de las orientaciones sexuales no heterosexuales o bien de las expresiones o identidades de género no normativas.

La escuela se convierte en una arena en la que se disputan las experiencias que deben contarse y aquellas que deben mantenerse ocultas para no alterar el orden de lo escolar. Así es como las identidades de género luchan por ser vistos, escuchados, reconocidos.

...Santiago decide mantener, ocultar su *homosexualidad* (trans) para evitarse futuros problemas (S).

...muy reservado, malo para la educación física lo padecía mucho; cuando había que hacer trabajo en equipo siempre buscaba estar con las chicas. Con el paso del tiempo se empieza a mostrar un poco amanerado, afeminado. Traía bufandas color rosa. (S)

Los estudiantes que deciden desarticular el significado de la masculinidad deben desarrollar adicionalmente, estrategias de supervivencia. Aquellas que van desde negación de sí mismos tratando de no ser tan femeninos para evitar agresiones tanto de los compañeros como de los profesores.

No se atienden los efectos que tiene la negación de sí mismos de esos estudiantes para la permanencia en el espacio escolar. Por eso es importante reflexionar sobre los efectos que esto tiene para su trayectoria escolar pues también es necesario que permanezcan, concluyan y egresen de la escuela secundaria.

Por otra parte, las escuelas secundarias deberían reconocer desde una posición autocrítica que tienen dificultades para atender las problemáticas de los estudiantes con orientación sexual distinta, con expresión o identidad de género no normativas.

...se dio cuenta que las chicas le prestaban maquillaje, le pintaron las uñas y se dejó, le pusieron bilé en la boca y se dejó, pero en cuanto notó la presencia de la orientadora comenzó a desmaquillarse (S).

La presencia de amistades que alientan, apoyan o cobijan a los sujetos con identidad de género no normativa representa la posibilidad de resistir, de retar, de desafiar a la masculinidad hegemónica, al orden escolar, a la vigilancia heteronormativa que modela, que encauza, que forma las experiencias del ser hombre en la escuela secundaria.

Estas otras posibilidades de existir, de resistir, de desafiar la masculinidad hegemónica en la secundaria plantea retos para las instituciones desde la incorporación y transversalización de la educación integral de la sexualidad como ejes de trabajo, asumir un real postura crítica ante los cambios conceptuales, vivenciales respecto al ser hombre en la escuela que ayuden a incorporar de manera más fluida la experiencia de todos los individuos que confluyen en el territorio educativo.

Queda claro que existe el desconocimiento de las escuelas sobre las realidad que viven sus estudiantes sobre su orientación sexual, identidad o expresión de género, así como de la invisibilidad a las experiencias de homofobia y transfobia que ocurre en su interior. Este desconocimiento proviene en buena medida de las confusiones que persisten relacionadas con la sexualidad en general pero también con temas como la diversidad sexual, las identidades sexuales y el género. Como consecuencia, los estudiantes trans deciden no develar su identidad por los riesgos que implican, y quienes si deciden hacer explícita su identidad y expresión de género son objeto de exclusión, de rechazo, de aislamiento, de agresiones verbales y físicas.

CAPÍTULO IV. LA EMERGENCIA DE LAS OTRAS MASCULINIDADES

Durante el desarrollo de esta investigación se han establecido tres momentos para comprender el significado de la masculinidad y su ejercicio hegemónico en las experiencias de vida de los adolescentes de secundarias de la Ciudad de México: el primero anclado a la revisión teórico conceptual sobre los estudios de género de los hombres y las masculinidades, la comprensión de la construcción de la categoría masculinidad hegemónica así como el papel que desempeña a escuela reproductora de las experiencias masculinas vinculadas al orden de lo escolar.

El segundo momento, se desprende de las historias y experiencias que dan cuenta de los elementos que desafían a la masculinidad hegemónica como la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género de los cuales se ponen en evidencia prácticas de discriminación y exclusión, así como las dificultades para reconocer, aceptar otras experiencias que abren el significado de ser hombre. El tercer momento, describe los modos de gestión escolar ante los acontecimientos y los sujetos que plantean un desafío a una narrativa dominante sobre la experiencia masculina.

Desde lo revisado y analizado hasta ahora, vale la pena hacer una pausa para pensar en las formas en que la escuela atiende, traduce y entiende los desafíos a la masculinidad hegemónica. De todo lo que se ha estudiado ¿qué se desafía? ¿a las normas escolares? ¿a la heteronorma? Es probable que este desafío pretenda destruir las normas escolares, de allí su peligro, su carácter disruptivo.

Quizá a partir de la disrupción misma se vuelve un imperativo reconocer la potencialidad que implica pues supone el cuestionamiento a la estructura y funcionamiento escolar. Por eso es que la institución tiene serias dificultades para comprender la singularidad de otras experiencias, de otras formas de subjetivación de lo masculino.

Se requiere comprender que la escuela es habitada por sujetos contruidos de múltiples experiencias y significados. Cada estudiante es un ensamble de múltiples

sistemas, es decir, la singularidad es el resultado de la multiplicidad de sistemas, de valores, de contextos.

Los individuos que son clasificados como minoría van rompiendo el orden al interior de las escuelas, buscan que sus experiencias encuentren momentos de potencialidad para pensar en otras formas de habitar el territorio escolar, en otras formas de educación.

De acuerdo con Paz y Gonzalo (2020) quienes retoman el trabajo de Deleuze, lo minoritario se considera siempre como un subsistema o como un fuera del sistema, por lo cual, las escuelas despliegan estrategias para cortar, para contener a los sujetos que muestren su potencia disruptiva.

Estudiantes con orientación sexual no hegemónica, con identidad y expresión de género no normativa son cooptados por el sistema escolar, son llevados a los márgenes de existencia por medio de discursos y prácticas de inclusión que terminan poniendo los límites de su permanencia en la secundaria.

Por lo tanto, las interrupciones se presentan como una potencialidad para ampliar los márgenes de la normativa de género, para ampliar el significado o bien, para desdoblarse. De acuerdo con las historias recuperadas en esta investigación, lo que ocurre es una interrupción conceptual pues se proponen nuevas formas de articulación de las experiencias de ser hombre.

¿Qué es lo que hace la escuela con estas historias? Las traduce en momentos de conflicto, de tensión y para atenderlas las recorta, las limita, las lleva a la periferia de la existencia escolar. Utiliza el discurso de la inclusión, pero sus prácticas excluyen, sus autoridades normalizan la marginalidad.

Lo que hace la escuela es reconvertirlas para que se ajusten a las normas porque de esa forma se garantiza la intervención, se elimina la posibilidad de un desmarque. ¿la interrupción es una fuga a la norma escolar? ¿a la masculinidad hegemónica?

Al parecer, lo que está en juego es el devenir minoritario, que es visto como un punto de partida para pensar no solo en mecanismos de resistencia, sino nuevas maneras de construir macroestructuras que cobijen y potencien los modos minoritarios de existencia, que de otra manera permanecerán fragmentarios, separados, dispersos (Paz y Santaya, 2020).

La escuela secundaria interviene para reconvertir las interrupciones, para desarticularlas y evitar la posibilidad de fugas, de resistencia a la norma. De allí que el desafío no solo es a la masculinidad hegemónica sino a un sistema patriarcal sostenido desde la idea de formación, la disciplina. Lo que está en juego es el sistema escolar, el sistema que garantiza la verticalidad del ejercicio de poder.

Como resultado de lo anterior, en este capítulo se plantea una reflexión sobre las masculinidades como interés de la investigación educativa, señalando los alcances de la perspectiva de género de los hombres y las masculinidades como un marco de referencia para el trabajo de los profesores, directivos y orientadores en la comprensión de todas las subjetividades masculinas.

De manera adicional, establecer vías de análisis para pensar en la dimensión ética de lo masculino desde la cual se establezcan experiencias masculinas positivas que rompan con el mandamiento de la masculinidad: ser un hombre de verdad. Explorar otras posibilidades de educación que representen un reto al ampliar la mirada, el significado, cuestionar la normalidad, donde lo habitual sea la ruptura de las estructuras binarias en las que los cuerpos e identidades abran los debates escolares sobre lo válido y lo deseable más allá de las prescripciones de lo masculino. Por último, establecer una postura crítica respecto a las masculinidades como categoría de análisis y sus alternativas.

Estos elementos permiten situar la emergencia como un fenómeno o acto performativo que aparece como resultado de la reiteración o persistencia de otras formas de subjetivación sobre el sujeto masculino. En este orden de ideas, Femenías (2003) plantea que “a criterio de Butler, el sujeto no está determinado completamente por las normas. Es un proceso inacabado que hace posible la

repetición y la ruptura de la norma por lo que, permite la inscripción de nuevos significados rompiendo contextos anteriores (p.60)

Los nuevos significados de lo masculino evidencian desafíos en las tramas narrativas de la configuración de los sujetos hegemónicos, así como tensiones en los discursos de poder que derivan en la construcción de nuevos referentes sobre la experiencia de ser hombre. Es una emergencia que posibilita la construcción de categorías no centradas en la norma, en su repetición, en su prohibición o en el tabú.

4.1. Masculinidades marginadas (lesbianas, trans y no binarias)

Si se acepta la premisa de que existe una masculinidad hegemónica y que ésta tiene subordinadas al resto de masculinidades que no se ajustan a las características tan propias como exigidas por la hegemonía, se hace necesario presentar un acercamiento a la marginalidad en que se presentan en los espacios escolares.

En este punto es necesario hacer una breve pausa para clarificar el uso del concepto marginalidad pues se requiere ampliar la comprensión en la forma en que las subjetividades se hacen presentes en la escuela secundaria. Inicialmente, este concepto tuvo un significado vinculado al ámbito ecológico al hacer referencia a los asentamientos humanos precarios en los límites de las grandes ciudades como consecuencia de la urbanización.

Posteriormente, el uso del concepto se hizo extensivo para explicar las condiciones de vida y laborales de la población que ocupa esos asentamientos humanos, enfatizando la segregación de los pobladores a las estructuras productivas y de empleo y, por lo tanto, al mercado de consumo y de servicios. Este proceso de segregación otorga significado a la marginalidad para hacer extensiva la exclusión o recorte de derechos civiles, económicos y políticos que sufren ciertos sectores de la población.

Otro acercamiento para comprender la marginalidad, es sugerido por Espina (2006) al afirmar que debe ser vista como un proceso muy vinculado a la reproducción material de la sociedad y a tendencias de exclusión y de rebote desde el centro hasta las márgenes, pero también como proceso multidimensional que engloba la ínter subjetividad, lo cultural y lo simbólico como elementos muy importantes en su configuración, es decir, no basta con accionar sobre los condicionamientos económicos, sino que hay también una lógica intersubjetiva y cultural de reproducción de la marginalidad y sus comportamientos (p. 6)

En el caso de las otras subjetividades masculinas en el espacio escolar, se hace notoria la marginalidad a las que son sometidas pues se consideran experiencias fuera del sistema heteronormativo, por lo cual, se marcan límites de actuación, de enunciación, de exclusión ante la vivencia no hegemónica de lo masculino. Las relaciones entre compañeros y compañeras, con profesores y directivos evidencian las restricciones mediante actitudes que caen en la burla, en la omisión por parte de compañeros, así como de la negligencia y la complicidad de parte del personal docente, administrativo y directivo.

La marginalidad opera en las experiencias masculinas con ciertos matices impuestos por las circunstancias en que se presentan. En la historia de Liam y Marcos, ésta aparece como consecuencia de mostrarse homosexuales, por hacerlo visible para toda la escuela, es decir, se puede ser maricón, pero no se tiene que enunciar ni mostrar porque genera incomodidad, no representa los valores que la escuela desea formar en sus estudiantes y, por lo tanto, no es bien visto por buena parte de los alumnos e incluso, por los profesores. Desde la secundaria, la orientación sexual es usada para marcar límites, para excluir de manera velada pues no se pueden correr riesgos de ser un territorio homofóbico.

De igual forma ocurre con las identidades de género y expresiones de género que se presentan como elementos fuertemente disruptores. A diferencia de la orientación sexual, estas subjetividades si plantean un quiebre en la racionalidad binaria por sus rasgos de mayor visibilidad, su capacidad de agenciamiento y su

posicionamiento en el espacio escolar. Las historias muestran que su permanencia en la secundaria es resultado de estos aspectos.

Esas mismas historias también evidencian las dificultades para la gestión e intervención escolar ante sujetos que rompen con el binarismo de género, que su presencia cuestiona el modelo jurídico-administrativo, pone en tensión la capacidad y formación de los profesores y directivos que los atienden.

Por eso, se necesita reconocer que las escuelas secundarias lejos de ser neutrales en las experiencias de los estudiantes cuentan con una serie de sujetos como los profesores, los directivos, los prefectos, personal técnico y de apoyo a la educación que intervienen constantemente en la construcción colectiva e institucional de la exclusión, de la marginación y al mismo tiempo, perpetuar la hegemonía del género masculino.

¿Qué tipo de implicaciones educativas existen? Más allá de la influencia de la familia en la reproducción de la estructura de la masculinidad hegemónica, no se puede obviar la relevancia que tiene la escuela como institución y como autoridad para reproducir o no dichas prácticas socioculturales.

Es clara la asignación diferencial de roles. Predomina la estructura de la masculinidad hegemónica, los chicos deben interiorizar la lucha continua entre los más fuertes para demostrar su valía social, asumiendo una serie de aspectos normativos (tamaño del pene, ser atractivos, activos, no aparentar feminización, etc.) que serán asumidos, interiorizados y defendidos por el resto, haciendo sentir inferiores y marginados a todos lo que no se ajusten a esos elementos.

Es así como otras experiencias de lo masculino son puestas en la periferia, en la marginalidad de la existencia escolar. Las resignificaciones de la experiencia de ser hombre en la escuela aún son escasas, generan fricciones en las relaciones escolares de todo tipo (alumno- alumno, maestro-alumno, directivo-alumno, directivo-profesor) pero al mismo tiempo plantean fisuras, fugas al modelo de masculinidad hegemónica.

La masculinidad feminizada encarnada en las lesbianas genera conflicto de la normativa de género, pues quienes asumen conductas, roles y actitudes masculinas se enfrentan al cuestionamiento, rechazo y negación de su experiencia masculina por su singularidad corporal. Es notorio que ciertos cuerpos poseen o les son asignados significados que se ajustan a la masculinidad hegemónica.

En este orden de ideas, Halberstam (2008) plantea que más allá de ser una imitación de la virilidad, la masculinidad femenina, da una pista de cómo se construye la masculinidad como tal. Es decir, las masculinidades femeninas se consideran las sobras despreciables de la masculinidad dominante, con el fin de que la masculinidad de los hombres pueda aparecer como lo verdadero. Pero lo que se entiende por masculinidad ha sido producido por medio de los cuerpos tanto de hombres como de mujeres.

La experiencia de las lesbianas queda marginada al no situarse en un cuerpo masculino. No solo queda al margen de lo masculino, sino que es negada desde diversos ámbitos de estudio de la masculinidad. Es así que la escuela secundaria, la familia, la ropa y los accesorios obturan la experiencia femenina en la construcción del significado de ser hombre. No basta con sentirse hombre.

De manera complementaria, Halberstam (2008) plantea que existen diferentes maneras en que la masculinidad femenina ha sido ignorada descaradamente, no solo en la cultura en general sino en los estudios académicos sobre la masculinidad. Esta indiferencia tiene motivaciones ideológicas y sirve de apoyo a las complejas estructuras sociales que vinculan lo masculino a la virilidad, el poder y la dominación” (p. 24).

Esta indiferencia cobra un significado potente pues la masculinidad femenina es más difícil de ser aceptada, puede resultar amenazante porque rompe con el silencio del deseo, porque se reproduce conductas que no son relacionadas con su sexo, por lo cual, parece una actuación de la masculinidad o bien, una simulación de la masculinidad: una copia.

Como resultado de esa masculinidad femenina que reconstruye los códigos de masculinidad hegemónica, se abren otros espacios, otros posibles estilos de ser hombre, aunque no exclusivos de los cuerpos masculinos, se encuentran los estudiantes que se enuncian como transmascullinos y aquellos que se ajustan a la masculinidad no binaria. En este punto, se presentan los mayores desafíos para la escuela por su estructura heteronormativa, pues son sujetos vulnerables: su probabilidad de ser discriminados o de recibir insultos y violencias de todo tipo es más alta que la de otros. Luego entonces, las creencias y prejuicios de los directivos y profesores se vuelven difusos al considerar lo trans y lo no binario como una ruptura del modelo hegemónico masculino.

Las experiencias vinculadas a la orientación sexual, la identidad y expresión de género no hegemónicas se viven como torsiones o tensiones en la experiencia de lo masculino. Por una parte, las mujeres con rasgos masculinos ubicadas casi siempre como lesbianas son ignoradas, silenciadas; los chicos trans y no binarios son vistos como disruptores o como transgresores del sistema heteronormativo porque rompen con el significado de ser hombre, porque lo desplazan a una condición de ambigüedad o de feminidad que debe ser rechazada, que no se entiende. Porque al feminizarse, son sujetos que se vuelven frágiles y vulnerables.

Desde el sistema heteronormativo y particularmente del modelo de masculinidad hegemónica se requiere, por lo tanto, rechazarlos, señalarlos, confrontarlos discursivamente para negarles el reconocimiento de existencia, de vivencia. Ahora, el objetivo es convertirlos en burlas, en llevar a cabo diversas prácticas de discriminación/exclusión para que les haga entender el costo de su posicionamiento. Adicionalmente, implica eliminar la posibilidad o surgimiento de resistencias como resultado del dominio masculino, lo verdaderamente masculino. Sin embargo, existen las resistencias a la hegemonía.

Las historias presentadas para la realización de esta investigación muestran alguna de esas resistencias, por ejemplo, Liam y Marcos posicionando su relación frente a toda la escuela en el recreo y, en lo individual, respondiendo con actitudes agresivas

como defensa y desmarque ante los posibles ataques. En la clase de Artes, el silencio cómplice para no ser objeto de señalamientos o burlas.

En el caso de Emmanuel no solo es una estrategia de resistencia, sino de supervivencia, pues tuvo que evitar ser él mismo para no ser agredido. El orientador asumiendo su autoridad en la aplicación de los derechos de los estudiantes, siendo aliado y exigiendo el respeto a los propios. Y Maritza, rechazando los señalamientos de la profesora incómoda por su apariencia.

Estas resistencias se presentan desde el ordenamiento heterosexual pues por medio del rechazo, de la descalificación de otros cuerpos intenta mantener la hegemonía de lo masculino, se resiste a ceder el poder. En este mismo orden de ideas, para Michael Warner (2004) la idea de heteronorma se basa en las relaciones de poder por las cuales la sexualidad se reglamenta, lo que implica la idealización e institucionalización de las relaciones heterosexuales como lo deseable. También se reglamentan elementos como el género, la raza y las prácticas sexuales.

Se observa entonces que la vigilancia heteronormativa juega un papel importante para el reconocimiento de otras experiencias masculinas más allá de la hegemónica pues contiene, delimita, ajusta la vida de las personas en el espacio escolar. De esta forma, no solo se implementan medidas de disciplinamiento o de control de la vida privada de los sujetos y sus placeres, sino que se delimita los campos de actuación y de enunciación de las identidades no hegemónicas. Se interioriza la marginalidad a los diferentes, como en el caso de Maritza por su cabello, de Emmanuel por su comportamiento femenino o del mismo orientador por enunciarse gay, por ejemplo.

Sobre las ideas anteriores es importante preguntar ¿Cómo puede gestionar e intervenir la escuela en el reconocimiento de todas las expresiones de masculinidad? Al parecer, el trabajo inicial podría enfocarse en la transformación de las creencias y actitudes de los profesores ya que, son elementos clave para los cambios educativos que se tienen que realizar al asumir la perspectiva de género y las masculinidades. Otro aspecto a considerar es que, como colectivo docente se

realicen ejercicios de autocrítica para identificar situaciones de conflicto o tensión, y, por lo tanto, se asuman responsabilidades para llevar a cabo reflexiones y revisiones de actitudes y hábitos profesionales que generan dificultades, problemas o malos entendidos con los estudiantes.

En un segundo momento, parece pertinente la incorporación de la mirada interseccional como una herramienta de análisis que apoye el estudio de las masculinidades y sus diversas expresiones, que permita ampliar y profundizar la comprensión, análisis y crítica de las problemáticas en la construcción del género masculino. Con ello, reconocer la influencia de los estudios feministas y contribuir a la revisión crítica sobre la masculinidad hegemónica,

Sin embargo, la interseccionalidad como herramienta de trabajo en la escuela podría tener un carácter significativo para las intervenciones escolares sobre las experiencias masculinas no hegemónicas o no binarias ya que permitiría considerar variables relevantes que influyen en la configuración de vivencia masculina en el territorio educativo, por ejemplo, la etnia, la clase social, el contexto cultural, la cultura familiar, la edad, la orientación sexual así como la expresión y la identidad de género de los estudiantes.

De lo anterior, es necesario considerar la supuesta posición de neutralidad por parte de los profesores y profesoras para desmarcarse de expresiones discriminatorias hacia los estudiantes con una orientación sexual no heterosexual, con una identidad y expresión de género no hegemónicas pues solo la utilizan con vía de escape y no se hacen conscientes ni responsables de sus actitudes. Es en esos casos, en que su omisión, desinterés o negligencia no sólo atentan con la dignidad de sus propios estudiantes, sino que los convierte en la misma resistencia en la atención a la emergencia, a la interrupción de otras expresiones de masculinidad.

Por último, es de suma importancia el reconocimiento a la masculinidad femenina (lesbianas), a la masculinidad trans y la masculinidad no binaria como experiencias de vida que deben ser incorporadas en las narrativas escolares, pues no solo desafían y cuestionan a la masculinidad hegemónica, sino que permiten mostrar un

desplazamiento sobre la valoración de la orientación sexual de hombres homosexuales ya que se asume como una identidad domesticada. Es decir, la homosexualidad masculina se puede tolerar y aceptar en las normas de convivencia escolar, asumiendo las condiciones de dominio y producción de jerarquías en la vida de la escuela.

4.2. Ser hombre en la secundaria

La masculinidad como categoría analítica también ha sido atravesada por un componente ético que plantea la presencia de características ligadas a una función social que le provea de reconocimiento. Ser un buen hombre es una idea que da validez al dominio masculino porque se cumplen los mandatos de masculinidad. Entonces ¿Qué significa la decencia de lo masculino?

Cuando se alude a frases “ser un buen hombre” o “ser un hombre de verdad” es buscar la legitimidad de un modelo de masculinidad hegemónica que opera en la escuela secundaria, que es desafiado por las nuevas experiencias y las historias impulsadas por los nuevos discursos y expresiones sobre la vivencia masculina y el reconocimiento de otros cuerpos que se enuncian masculinos. Ser hombre involucra comportamientos que son aprendidos, legitimados, reconocidos y valorados como prácticas de socialización de la experiencia masculina que resultan cuestionables por los efectos a largo plazo tanto individual como colectivamente.

No basta con reconocer a los hombres como sujetos de género, que se construyen socialmente y que requieren de toda la estructura social para ser funcionales, para reafirmar de manera permanente los mandatos que le dan significado a la experiencia masculina, sino que promueve conductas moralmente cuestionables como el ejercicio de las violencias que lo muestren poderoso, dominante y al mismo tiempo depredador de aquellas vivencias que se desmarcan de esas prácticas de socialización.

La estructura escolar en general así como los profesores y profesoras reproducen, legitiman y exigen el cumplimiento de la decencia de lo masculino porque parten de la idea que se debe *ser un buen hombre* porque (se supone) respeta a las mujeres -aunque tenga varias novias-, cumple con sus responsabilidades escolares - aunque se agarre a golpes con otros estudiantes-, ayuda a los vulnerables -aunque se burle de ellos, les pongan apodos, los excluyan de las actividades escolares- y participe o colabore con sus compañeros -aunque lo vea como su competencia permanente por calificaciones, por ser el mejor jugador de fútbol o basquetbol, por demostrar quién es el más hombre del salón, del grado o de la escuela.

¿Cómo evidenciar la encrucijada ética de la que son partícipes los profesores y profesoras? ¿De qué manera se puede dar significado y reconocimiento a otros cuerpos que reclaman su existencia en el espacio escolar? Las historias recuperadas en este trabajo, dan cuenta de esas dificultades que están sostenidas desde el prejuicio, de valores descontextualizados (antiguos) y sobre todo a la carencia de la perspectiva de DD.HH. en la actuación de profesores y autoridades escolares.

Entonces, la idea de ser un buen hombre en el espacio escolar sigue anclada a los mandatos de la masculinidad que obstaculizan la emergencia de otras expresiones. Si un adolescente homosexual o trans usa su cuerpo para mostrar su feminidad como parte de su experiencia masculina es señalado, clasificado, burlado; entonces la aceptación de otras expresiones de lo masculino es una normalización ficticia. Si se les nota lo gay o lo trans permanece el rechazo y el prejuicio, pero si no se les nota entonces se pone en marcha el juego de simulación.

Uno de los ejemplos más representativos en las experiencias escolares que manifiestan la hegemonía de la masculinidad está vinculado a las actividades físicas o a la clase de Educación Física pues en estas se enfatiza la vivencia de la masculinidad hegemónica por medio de actividades y ejercicios físicos que se reservan exclusivamente para los estudiantes (varones) que más se acercan al canon masculino socialmente aceptado y por lo tanto, para resaltar sus

características como la potencia física, la competitividad, la agresividad, el liderazgo y la heterosexualidad.

Algunas propuestas que se han recuperado son: masculinidades alternativas, masculinidades positivas, masculinidades en deconstrucción, masculinidades nutricias, masculinidades responsables, género-sensibles y cantidades más, forman parte de intentos por proveer a las masculinidades de un campo más amplio de estudio, de análisis, de reflexión respecto al ser hombre en la actualidad. Si bien se reconocen pluralidades y diversidades siguen centradas en miradas dominantes y configuraciones de género vinculadas a los aspectos biológicos.

Es importante considerar que existen vías de intervención desde la perspectiva de las masculinidades: el trabajo académico, la psicoterapia y las organizaciones de la sociedad civil, sin embargo, esto supone que en las escuelas de educación secundaria son pocas o nulas las posibilidades para el análisis, las reflexiones y los debates en torno a las masculinidades. Es decir, en la educación básica se siguen reproduciendo saberes y experiencias que reafirman y legitiman la masculinidad dominante, pero al mismo tiempo, rechazan e invalidan la comprensión de otras vivencias de ser hombre.

Desde hace años se ha incorporado la Educación Sexual Integral (ESI) como estrategia de intervención provea de conocimientos amplios sobre la sexualidad, el placer, la perspectiva de género y las masculinidades no solo a los estudiantes de secundaria en la Ciudad de México sino a los profesores también. Una ESI que reconozca a todos los estudiantes como ciudadanos en formación y, por lo tanto, dotados de derechos y responsabilidades en el libre ejercicio de su sexualidad. Su aplicación ha sido limitada y sus resultados por consecuencia.

4.3. Educar desde la *anormalidad*

El interés por el estudio de las masculinidades responde de manera particular a un cuestionamiento político en relación a las historias, las experiencias que los estudiantes viven en el contexto escolar. Podría entenderse como una suerte de reivindicación personal que apele a un cambio en los vínculos relacionales que

posibiliten espacios libres de violencia y discriminación de los sujetos que se enuncian de manera diversa y, al mismo tiempo, plantean desafíos conceptuales, normativos y pedagógicos en las escuelas secundarias. Desde allí, pensar en otras formas de educar.

No basta reconocer a la escuela como reproductora de saberes y conocimientos sino como un espacio político donde se imponen, naturalizan y legitiman discursos, conflictos, relaciones asimétricas basadas en la negación del otro y en el uso de la norma como instrumento de dominación. El campo de trabajo va más allá de los cambios legislativos, de los lineamientos oficiales ya que, para transformar la vida escolar, se requiere de formación y sensibilidad sobre Educación Sexual Integral y el reconocimiento de todas las experiencias de vida.

Por eso, es necesario pensar, buscar otras posibilidades de educar a los estudiantes, otras formas de romper con la hegemonía normativa que impide los posicionamientos críticos de las relaciones y prácticas que normalizan las estructuras de opresión y violencia en la secundaria derivadas de la orientación sexual, la identidad y expresión de género.

¿Qué significa educar desde la anormalidad? En el entendido que la escuela homogeniza a los individuos que asisten a ella, que modela los comportamientos con base en la norma que garantice su funcionamiento. En esa norma, se busca excluir, segregar los rasgos de diferencias pues se convierten en un obstáculo en la formación de los estudiantes, aunque para conseguirlo se realicen prácticas de violencia, se genere desigualdad en la atención a los alumnos.

Educar en la anormalidad puede entenderse como prácticas pedagógicas que desestabilicen las ideas hegemónicas de relacionarnos hacia los diferentes, enfocándose en la apertura de cuestionamientos, de romper con las verdades absolutas del deber ser, de ampliar la mirada sobre los otros cuerpos y otras experiencias sobre lo masculino. Cuestionar la hegemonía de una sola experiencia de vivirse hombre.

En un primer acercamiento a la idea de educar desde la anormalidad, de manera general Mercedes Sánchez (2019) sugiere:

- Pedagogías queer desde las cuales se susciten reacciones éticas que rechacen la sumisión, las opresiones y las condiciones normalizantes, que sirvan como oposición a las clasificaciones, a la jerarquía, a las relaciones de poder.
- Pedagogías subversivas que impliquen la toma de conciencia crítica de las opresiones sociales perpetuadas en la escuela.
- Pedagogías transformadoras que impliquen no integrar desde el asimilacionismo a personas estigmatizadas y señaladas.
- Pedagogías raras desde las cuales incomodar la seguridad que tienen aquellas personas que ocupan una posición de privilegio.
- Pedagogías anti normativas como medio de resistencia ante las pedagogías normalizadoras de cuerpos, capacidades e identidades.
- Pedagogía de la liberación y de la indignación con los procesos que generan opresión.

En palabras de la autora una de las claves en las que se asientan estas pedagogías consiste en rechazar la idea de que haya personas normales y personas que aspiran a serlo, pretender desvanecer o eliminar la línea que divide el dentro-fuera, centro-margen, normal-anormal (p.79).

Cada una de las sugerencias enlistadas posee una carga ideológica sobre la que fundamentan su existencia, no obstante, representan un reto mayúsculo pensando en quién o quiénes las llevarán a cabo: lo docentes. Y allí es que se asoma unos de los elementos más difíciles de realizar porque no se trata de una receta de cocina, sino que debe tocar a cada sujeto desde la convicción, desde la sensibilidad, desde la urgencia de la transformación no sólo del espacio escolar sino de la vida en sociedad.

Para llevarlo a cabo, parece que se necesitan profesores y directivos subversivos, que rompan con su forma de dirigir la escuela, de impartir clases, de relacionarse de manera horizontal, que incomoden al sistema desde su nivel jerárquico y al

mismo tiempo, reconozcan que la escuela secundaria es un territorio donde operan los privilegios, donde se valora dominación porque solo así se garantiza la autoridad.

Una vez que ocurra lo anterior, es fundamental reconocer la necesidad de prácticas pedagógicas extrañas y transgresoras que rompan con los discursos jerárquicos y que al mismo tiempo posibiliten a los estudiantes vivirse desde otras experiencias masculinas, desde otras identidades y expresiones no hegemónicas en el espacio escolar.

La segunda propuesta la plantea Lucas Platero (2020) al sugerir

- ❖ Una descripción de la visión crítica sobre la sexualidad y género como punto de partida de las pedagogías críticas.
- ❖ La interseccionalidad como herramienta útil para la intervención disruptiva.
- ❖ El cuestionamiento de la normalidad y la normalización;
- ❖ La necesidad de activar y poner en prácticas acciones cotidianas disruptivas;
- ❖ El uso del humor como herramienta pedagógica.
- ❖ La necesidad de la educación sexual integral.
- ❖ La creación y uso de conceptos disruptores, reapropiación de insultos y palabras extrañas.
- ❖ El cuestionamiento de las relaciones de poder, y finalmente
- ❖ La importancia del lenguaje.

Esta segunda vía parece tener elementos más concretos, menos ambiguos respecto a la educación de la anormalidad pues sugiere algunos elementos que llevan años tratando de incorporarse a la educación sexual en la escuela secundaria ya que son vistos como problemáticos, por ejemplo, la educación sexual integral en la que se mencionen a las identidades y expresiones de género no normativas, la interrupción legal del embarazo, el placer en las relaciones sexual o el uso del lenguaje incluyente porque son vistos como potenciales riesgos para la normalidad escolar.

Algunos elementos que son omitidos en las escuelas son los cuestionamientos a las relaciones de poder, la interseccionalidad en las dinámicas relacionales, así como las prácticas disruptivas de cualquier índole.

Es importante reconocer que las masculinidades trans, no binarias o con orientación sexual no hegemónica permiten un escenario poco frecuente en la secundaria para profesores y directivos, aprender al mismo tiempo que los estudiantes, en una situación que desjerarquiza la vida cotidiana. Por eso, la función de los docentes y directivos es significativa para la transformación de la vida escolar.

La tercera vía de acercamiento para educar desde la anormalidad tiene su fundamento en Bello (2018) quien plantea que la transpedagogía definida como un punto de vista constituido “afuera/desde adentro”, que surge de las experiencias marginales de las personas trans en el sistema educativo y que constituye un ángulo de visión diferenciado que permite imaginar otras formas de educar puede ampliar el panorama en la comprensión de otras masculinidades.

Para el autor, la transpedagogía debe rechazar la comprensión de la práctica docente como el arte de patrullar las normas y las fronteras de género y sexuales. No requiere ser la guardiana de una supuesta noción de naturaleza y universalidad, la docencia puede ser otra cosa: un arte capaz de trabajar con la incertidumbre y la heterogeneidad, capaz de aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas, corregibles, fijas e inalterables. (Bello, 2018: 115)

Se trata entonces, de imaginar que la educación desde o de la anormalidad sea una perspectiva crítica que cuestiona la pedagogía y su voluntad de fijar las identidades, validar jerarquías y crear límites para excluir las formas de ser, actuar y pensar que desafían la estabilidad del orden escolar.

4.4. Otras formas de habitar lo masculino: crítica y alternativa

De manera previa se ha establecido que el trabajo de intervención que se realice en las escuelas deberá tener una perspectiva crítica que ayude en la incorporación de

reflexiones que contribuyan a reconocer a todas las subjetividades. En congruencia con lo anterior, las masculinidades tendrán que ser entendidas no sólo como un campo de estudio en construcción, revisión y reconfiguración sino como una categoría que ha permitido comprender la racionalidad de lo masculino pero que no es suficiente.

Lo masculino no solo es un componente corporal, social o psíquico es una de tantas posibilidades de existencia en el mundo. Es un concepto que permanece en cuestionamiento pues requiere dar cuenta de un ejercicio colectivo para comprender las estructuras y prácticas de dominio que se construyen a lo largo de la vida. Es urgente que las escuelas establezcan acciones concretas que den respuesta a las nuevas exigencias respecto a las expresiones de masculinidad que se viven en su interior.

La propuesta consiste en:

- ✓ Elaboración, revisión y actualización del Proyecto Escolar de Mejora Continua Institucional (PEMC), estableciendo que declare la formación sobre temáticas asociadas a la promoción de la diversidad, inclusión y la garantía en el respeto de los derechos de todas y todos los estudiantes
- ✓ Elaboración, revisión y actualización de instrumentos que sirven de marco normativo de la institución. Por ejemplo: Manual de Convivencia Escolar o protocolos de intervención, así como planes de sexualidad, afectividad y género considerando la perspectiva de DD. HH.
- ✓ Asegurar el uso del lenguaje inclusivo.
- ✓ Asegurar una trayectoria educativa libre de discriminación, especialmente para los y las estudiantes LGBTI
- ✓ Incorporar en el calendario cívico la conmemoración de los días relevantes para las personas LGBTI. para reflexionar y abordar el tema de la diversidad sexual, la perspectiva de género y las masculinidades.

La aparición, visibilidad o emergencia de otras experiencias masculinas que han sido documentadas, llevan a la necesaria crítica y reconfiguración de las masculinidades, su pertinencia para el estudio de lo masculino, las dificultades, los conflictos, los escapes que puede tener como categoría de análisis.

¿Existen otras formas de habitar lo masculino en el espacio escolar? En los apartados previos se han mencionado a las pedagogías queer y la transpedagogía como opciones para educar desde una perspectiva crítica. Sin embargo, la masculinidad es un campo de trabajo poco o nada utilizado en las escuelas secundarias pero que se enfrenta a cuestionamientos que no han encontrado el suficiente eco en la estructura escolar. Así lo demuestran las historias recuperadas para esta investigación así como los ejes de vigilancia heteronormativa y de gestión e intervención escolar, es decir, existen tensiones, dificultades para atender a estudiantes que experimentan otros significados de lo masculino. Parece entonces, que la escuela sirve de contenedor de resistencias, conflictos o desafíos y no crea condiciones para abrir discusiones, críticas que generen un espacio escolar habitable para todos.

En el trabajo con hombres en otros espacios como el académico, los grupos de reflexión y el abordaje en psicológica clínica llevan ventaja en procesos de deconstrucción desde los cuales se cuestiona la categoría hombre. Como consecuencia de estas áreas de trabajo, surgen nuevos planteamientos sobre la perspectiva del trabajo con hombres.

Quizá el trabajo previo representa una perspectiva de análisis de la masculinidad hegemónica que intenta dar espacio a otras posibilidades de expresión, a otras formas de representación, sin embargo, parece que lo masculino (la vivencia o el cuerpo) se centra en sí mismo, de allí la imposibilidad de ampliar los límites del concepto, de pasarlos y atreverse a pensar en otras posibilidades que no sean las masculinidades mismas.

En congruencia con lo anterior autores como Parrini, Celis, Calquín, Celedón (2021) sugieren la existencia de un desgaste epistemológico y político de los estudios de

las masculinidades. En un primer momento de reflexión establecen como obstáculo a la homogeneidad del abordaje socio-histórico y corporal-subjetivo. Es decir, es un abordaje metodológico tradicional que ha establecido al patriarcado como el concepto central para comprender a las masculinidades, considerando sus crisis y las nuevas como parte de la articulación, evolución de la masculinidad hegemónica.

En un segundo momento, reconocen la existencia de fricciones en el campo de las masculinidades que se refleja en estudios sin sentido crítico, así como el alejamiento de aportaciones feministas valiosas como la interseccionalidad que permitiría recuperar lo diverso de las experiencias de la vida de los hombres y comprender la configuración histórica y actual de lo masculino. En un tercer momento, se plantea explorar ejercicios interpretativos y prácticas analíticas para abrir otros campos en los estudios de las masculinidades, que brinden esperanza para la existencia de otras subjetividades.

Como resultado de la investigación realizada, en el caso del territorio escolar, no se puede considerar el desgaste de la categoría masculinidad pues apenas comienza a considerarse en el trabajo con los adolescentes. Se incorpora la perspectiva en masculinidades para el abordaje de procesos de violencia escolar, de comprensión en la forma en que se aprende a ser hombre y se integran prácticas sociales que establecen un modelo hegemónico que regula, reproduce la jerarquización y el ejercicio de poder.

En perspectiva, se vislumbra un largo camino que recorrer, observar y sistematizar que permita conocer la forma en que los estudios de género de los hombres y las masculinidades son incorporados, intervenidos y sostenidos en las escuelas secundarias.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión teórica y conceptual sobre los estudios de género de los hombres o masculinidades evidencian su posicionamiento como un campo de estudio e investigación desde el cual se articulan investigaciones interdisciplinarias que cuestionan la desigualdad de las estructuras sociales, las formas de relación social, los privilegios y el ejercicio de poder al tiempo que dan sentido y lógica a las prácticas, experiencias y discursos sobre de lo masculino en los últimos cuarenta años.

Ese posicionamiento ha permitido el desarrollo de posturas críticas sobre las desigualdades de género, las opresiones hacia las mujeres y particularmente de aquellos sujetos que se desmarcan de la hegemonía masculina, que buscan la visibilidad o reconocimiento en diversos espacios como la escuela secundaria, territorio que parece resistirse, mantenerse al margen de los cambios sociales, culturales y legislativos relativos las expresiones e identidades de género no heteronormativas.

Uno de los aspectos a considerar durante el desarrollo de la presente investigación consiste en reconocer que los estudios de género y las masculinidades han logrado posicionarse como un campo de interés de la investigación académica que deriva en el desarrollo, uso e implementación de conceptos como la masculinidad hegemónica para abonar en la comprensión, estudio y análisis del género masculino; sin embargo, la investigación educativa y particularmente en educación básica es limitada.

Ahora bien, al establecer a la masculinidad hegemónica como el eje central de interés de los expertos, ha llevado a reconocer que esta construcción social se legitima por medio de prácticas, de relaciones, de cuerpo, de historias, de experiencias en la conformación de las estructuras sociales. Las experiencias masculinas adquieren y poseen mayor valor que las experiencias femeninas.

Esta misma experiencia de la masculinidad hegemónica se reproduce de manera casi idéntica en las instituciones de educación secundaria donde los chicos encuentran la validación a esta vivencia, la legitiman, la refuerzan y la reproducen. Es así que se construyen las historias que les permiten forjar vínculos identitarios, de pertenencia. De manera paralela, se reproducen, se validan y se construyen narrativas que descalifican, desprecian, rechazan y niegan otras experiencias masculinas, especialmente aquellas vinculadas hacia lo femenino.

La escuela secundaria sigue representando un hito en la vida para los estudiantes no solo por la importancia de los cambios físicos, sociales, ideológicos, psicológicos que significan para los estudiantes, sino también para los adultos (profesores, directivo, padres y madres de familia, etc.) que la mantienen y reconocen como el espacio adecuado para formar, para disciplinar, para forjar la identidad de los estudiantes, para transmitir los valores sociales hegemónicos.

La masculinidad o lo masculino en la secundaria representa el orden, la norma de la vida escolar. De ello depende la vida de todos los que asisten a ella: la forma de relacionarse, de actuar, pero también de quien la gestiona, de quien sanciona. La estructura institucional opera por medio de la vigilancia heteronormativa que por medio de indicadores como la heterosexualidad o la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino. Esto queda evidenciado en las postales que describen las relaciones entre estudiantes, entre profesores y estudiantes, entre profesores y directivos, entre todo el personal que asiste a la secundaria y la forma en que gestionan las experiencias de todos lo que habitan el territorio escolar.

Por supuesto, no existe un reconocimiento de lo anterior por parte de las autoridades escolares o de los profesores, es vía de acercamiento a la comprensión de la vida escolar para explicar las formas de representación de masculinidad que se viven, que se reconocen o que se mantienen al margen.

Ahora bien, para los estudiantes varones la vida en la escuela no solo representa el orden y la norma sino también espacio donde aparecen los conflictos, las tensiones que se generan por expresiones e identidades de género no hegemónicas. Es un espacio donde pueden reconocer la existencia de otras experiencias masculinas ha

derivado en la apertura de un significado único sobre ser hombre. Si bien se reconocen algunos momentos de crisis o de confusión en los estudiantes no son los únicos en manifestar dificultades para aceptar esas experiencias diferentes de ser hombre pues habrá que incluir a los profesores y directivos.

Derivado de esta investigación es importante realizar algunas precisiones respecto a los estudios de género de los hombres y las masculinidades: primero, la incipiente incorporación de la perspectiva de género en educación básica, particularmente, en secundaria; segundo, las dificultades y resistencias para la incorporación de la perspectiva de género, la diversidad sexual y las masculinidades; tercero, la escasa formación docente sobre la perspectiva de género, diversidad sexual y masculinidades en el trabajo con adolescentes; y cuarto, la masculinidad hegemónica como una categoría analítica ausente de la vida escolar que permita pensar en las otras experiencias, vivencias y representaciones de lo masculino en el territorio educativo.

Antes de explorar con más alcance las precisiones mencionadas, es momento de recuperar las preguntas que guiaron esta investigación: ¿Cuáles son las prácticas, discursos e historias emergentes que desafían, tensionan o cuestionan la masculinidad hegemónica en adolescentes de secundaria?, y, ¿Quiénes intervienen y qué mecanismos o estrategias implementan ante las nuevas historias y discursos sobre la masculinidad en la escuela?

En el caso de la primera interrogante, durante la investigación se han puesto en evidencia la existencia de otras experiencias masculinas que son consideradas un desafío para la masculinidad hegemónica porque no solo representan un alargamiento conceptual que se hace presente mediante discursos institucionales o personales desde algunos profesores, sino que se convierten en corporalidades que habitan la escuela, que comparten su sentir, que buscan reconocimiento para no ser objeto de burlas, de acoso ni de discriminación. Son cuerpos que se muestran mucho más cercanos de lo que se pensaba pues no solo son el compañero afeminado, el profesor joto, la compañera tortillera o el compañere trans.

Para la escuela como espacio de disciplinamiento y orden los cuerpos, las experiencias distintas de la masculinidad hegemónica representan un desafío pues siguen siendo vistos como un peligro pues genera miedo abrir el significado sobre el ser hombre. Sin embargo, este temor va más allá de la idea de esa apertura, porque reconocer la existencia de otras vivencias sobre lo masculino no solo es lo que se cuestiona, sino que representa la posibilidad de perder el control sobre lo que se dice de los cuerpos, lo que se dice de las ideas lo masculino. Se perderá entonces la capacidad de control, de vigilancia basados en los supuestos del deber ser. Por lo tanto, lo que está en riesgo es la institución, los mecanismos y estrategias usados para formar a los sujetos, es decir, está en juego la heteronorma.

De lo anteriormente expuesto se hace necesario recuperar las preguntas que guiaron esta investigación para indagar sus alcances o limitaciones que permitan realizar una reflexión final.

En la problematización se estableció el contexto desde el cual las escuelas secundarias se enfrentan a los cambios sociales con dificultades pues su organización, sus dinámicas de relación entre estudiantes y profesores sigue centrada en la perspectiva disciplinaria, higienista, heteronormada. Es decir, a pesar de los avances culturales, ideológicos y legales sobre aspectos relacionados con la orientación sexual, la identidad y expresión de género así como de la eliminación de prácticas de discriminación las instituciones escolares siguen siendo un territorio ocupado, sostenido y legitimado sobre los estereotipos sexuales hegemónicos y desde los cuales se imponen narrativas de género oficiales de los directivos, profesores y padres o madres de familia que dificultan las expresiones de otras formas de ser, de relacionarse y vivirse en la secundaria.

Esos estereotipos responden fundamentalmente a las ideas sobre la masculinidad, en este caso, sobre las ideas o significados que se entretajan desde la vida escolar. Significados de ser hombre que están sostenidos desde la heterosexualidad como la única vía posible para el ejercicio de lo masculino. Por lo tanto, los sujetos con orientación sexual distinta, con identidad o expresión de género no hegemónica son asumidos como un desafío para esa heteronorma.

El desafío no solo es a la heteronorma, al orden escolar sino a las posibilidades que los planteles escolares tienen para intervenir en las situaciones o eventos denominados disruptivos, como las historias recuperadas en esta investigación. Esas dificultades se presentan en diversos escenarios y momentos de actuación. Por ejemplo, dificultades para comprender los cambios en las identidades o expresiones de género como el uso del pantalón del uniforme, el cabello corto en chicas lesbianas, comportamientos feminizados de algunos estudiantes que se asumen trans, etc.

Estas dificultades relacionales hacen evidente la escasa o nula sensibilización y formación de profesores respecto a la perspectiva de género, diversidad sexual y derechos humanos. ¿Existe un interés real de los profesores para formarse en estas temáticas? Sería interesante un trabajo de investigación que aborde dicha interrogante, lo que sí es prudente señalar, es que, si existe un marco jurídico para la atención de estos casos, pero en la práctica, en la vida real de las escuelas secundarias existe desconocimiento, omisiones o negaciones respecto a la intervención de eventos relacionados con la orientación sexual, la identidad y expresión de género.

La pregunta ¿cuáles son las interacciones, prácticas, discursos e historias emergentes que tensionan y/o cuestionan la masculinidad hegemónica en adolescentes de secundaria? representaba el reto de indagar en espacios escolares cada vez más cerrados a la mirada de la investigación educativa derivado de los múltiples problemas y señalamientos que aquejan a los planteles (por no decir que a todo el sistema de educación básica) por acontecimientos vinculados al acoso, hostigamiento y abuso sexual, Bull ying, entre otros.

En la problematización se mostraron cinco historias que reflejan las dificultades que atraviesan los estudiantes que se viven desde la masculinidad no hegemónica, por sus comportamientos no adecuados al modelo, por su forma de hablar feminizada, por la forma abierta, descarada en cómo se relacionan o muestran ante los demás. Estas cinco historias así como las otras que se analizan en el desarrollo de la investigación hacen evidente que, a pesar del marco jurídico que opera en las

escuelas secundarias de la Ciudad de México como la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Convención sobre los derechos de los niños, la Ley General de Educación, la Ley para la Protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, entre otras, poco ha cambiado.

Por supuesto que existen profesores o profesoras que se saben y muestran como aliados para los chicos de las historias, pero también, buena parte del profesorado se mantiene trabajando desde el paradigma conservador, prejuicioso sobre lo que significa ser hombre. Un ejemplo claro de ello es el caso del orientador gay con los comentarios y actitudes de sus compañeros, específicamente de la profesora de educación física.

Lo que interesa entonces, es que el marco jurídico se aplique en las escuelas respetando y garantizando los derechos a la libre personalidad de los adolescentes, que los directivos y profesores estén sensibilizados y capacitados para intervenir ante situaciones que ponga en riesgo su integridad física, psicológica y emocional.

Ahora bien, la formación docente en perspectiva de género, diversidad sexual y masculinidades debe considerar el trabajo transversal en las actividades, asignaturas y espacios escolares. Esta formación debe estar presente en los elementos considerados formativos o disciplinarios como las filas para ingresar, para la ceremonia cívica, las actividades pedagógicas o culturales, y por supuesto, en las actividades áulicas, es decir, debe considerarse de manera permanente y cotidiana en la vida escolar.

Esto representa un verdadero desafío para la escuela, no solo para transformar las relaciones, las dinámicas entre todos los que asisten a ella, sino que implica el involucramiento que todos los sectores que conforman la comunidad escolar considerando tres aspectos: posicionamiento de la perspectiva de género, diversidad sexual y masculinidades, así como, sistematización de experiencias, regularidad en su aplicación, impacto de largo plazo y la retroalimentación.

Este será el desafío de las escuelas secundarias porque no cuentan con el profesorado capacitado, el personal especializado, sus tiempos son limitados, la gestión basada en la discrecionalidad para la aplicación de actividades relacionadas con la sexualidad, así como la influencia de los padres y madres de familia.

En lo que respecta a las otras preguntas que guiaron el trabajo: ¿Quién gestiona la norma? ¿Quién gestiona los espacios? ¿Quién gestiona las relaciones? ¿Quién gestiona las relaciones? ¿Quién gestiona los afectos y los cuerpos? Se requiere puntualizar algunos elementos.

Durante el desarrollo del capítulo tres, se abordó la forma en que desde la escuela se interviene para atender, intervenir y contener acontecimientos que, por su naturaleza, por los sujetos involucrados y sus características pueden considerarse disruptivos bajo la idea que rompen con la vida y el orden escolar.

Las escuelas secundarias plantean distintitos niveles de gestión en el caso de los alumnos que, por sus características o comportamientos, formas de ser o relacionarse y de expresar su identidad sexual son clasificados como “problemas” o casos especiales. Estos niveles de gestión están determinados por el lugar específico en que suceden y las autoridades que estén presentes: en el salón de clase, en el pasillo, durante el receso escolar, al ingreso al plantel, a la hora de salida. Esto supone niveles de intervención que están determinados por el contexto en que ocurre el evento, pero también por la interpretación que hace la autoridad en turno del hecho.

De esta manera se establece que el marco de actuación que se usa en las escuelas de educación secundaria está determinado primero por un marco de actuación jurídico-administrativo, que las conductas de los estudiantes tienen que responder a lo establecido en el orden escolar y, por lo tanto, las pautas de intervención correspondan a ello. Si la conducta no está considerada en ese marco, se busca la manera en que la interpretación de la norma se ajuste con el fin de establecer antecedente o sanción. Es así que nadie o ninguna conducta debe escapar a la vigilancia y por consecuencia a la condena.

Esto parece tener una lógica “pedagógica” en tanto se aplica como medida ejemplar para evitar futuros comportamientos similares. Los profesores, los directivos y el personal de apoyo a la educación como los prefectos y los orientadores educativos son los encargados de gestionar la norma, de ejecutarla.

Esta gestión o intervención se realiza en tres niveles: el primero, está determinado por la cercanía hacia los estudiantes y las situaciones de conflicto, desafío o riesgo que son ejecutadas por los prefectos. Ellos son la primera línea de combate, sin embargo, personal de mantenimiento u otros personajes que forman parte del personal de la escuela, tienen la consigna de intervenir si son testigos de un evento; el segundo, pero el más importante es la actuación de los orientadores educativos convertidos en los ministerios públicos de las escuelas. Además de intervenir, son los encargados de investigar los hechos, elaborar una interpretación desde los documentos que rigen su función (reglamento escolar y marco para la convivencia escolar) y, por último, imponen las sanciones en términos de gravedad, cantidad y pertinencia.

El tercer nivel lo representan las figuras de mayor autoridad en los planteles (dirección y subdirecciones) que intervienen en casos graves o de gran impacto en la vida escolar. Desde los tres niveles de gestión e intervención se determinan los procedimientos y formas de actuación que permita el funcionamiento óptimo de la estructura escolar.

En este sentido queda en evidencia, que los reglamentos escolares son usados como herramienta de control y sanción, pero no considera la perspectiva de padres o madres de familia ni de los estudiantes para su elaboración y aplicación. En este sentido, las autoridades escolares y los instrumentos que utilizan para gestionar las emergencias en la escuela no consideran al alumnado, sus intereses, características, etc.

De allí que elementos como la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género no heteronormativas suelen ser asumidas como desafíos al

funcionamiento de la estructura escolar, a las funciones de las autoridades escolares.

Este trabajo se plantea como la posibilidad de cuestionar la forma de aplicación del marco jurídico-administrativo de la norma, señalar las dificultades que viven los estudiantes con otras características, experiencias e historias sobre la masculinidad. Al mismo tiempo, confirmar la ausencia, las dificultades del profesorado para atender aspectos relacionados con la identidad sexual, con la aplicación de la norma fundamentada desde la perspectiva de Derechos Humanos.

Seguro que es necesario plantearse otras vías metodológicas de acercamiento a la problemática cada vez más presente en las escuelas de educación básica, considerar otros instrumentos de análisis que permitan profundizar en el ejercicio de poder sobre el uso de los reglamentos escolares, las identidades o expresiones de género no normativas, así como las dinámicas relacionales y de agenciamiento para que estos estudiantes habiten, transiten el territorio escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amuchástegui Herrera, Ana (2006). ¿Masculinidad (es)?: Los riesgos de una categoría en construcción. En: Careaga, G y Cruz, S. *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. PUEG/UNAM. México. Deberán redactarse de acuerdo a la séptima edición del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).
- Amuchástegui Herrera., Ana (2001). “*La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México*” en La Ventana, núm. 14. México.
- Azamar Cruz, César. (2011). *La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula*. UNAM/PUEG.
- Azamar Cruz, César. (2015). *Masculinidades: algunas notas sobre sus crisis, teos y perspectivas*. Fuentes Humanísticas. Año 29. Número 51. Pp. 57-73. Universidad Veracruzana.
- Barragán Medero, Fernando (2007). *La construcción de la masculinidad en los contextos escolares*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 25, núm. 1, págs. 167-183.
- Bautista Rojas, E. (2019). Heteronormatividad escolar en México: reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela. *Revista Latinoamericana* (33), pp. 180-199
- Bello Ramírez, A. (2018). “Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad”. *Debate feminista*, 55. pp. 104-128
- Bolívar, Antonio (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla. Madrid.
- Bonino, Luis (2002). *Los varones ante el problema de la igualdad con las mujeres*. Revista de Dones e Intertextualitat. (monográfico hombre y feminismo), 4:12-21. Universidad de Barcelona.
- Bonino, Luis (2004). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina*. En: Dossiers feministes 6. Masculinitats: mitos de/construccions i mascarades.
- Borella Behrendsen, Nikolai (2016). Pensamiento heterosexual y pedagogización de la sexualidad. En: Prado (Edit). *Identidades, políticas y Teorías de género*. Editorial Puntángeles. Universidad de Playa Ancha. Chile.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona, España
- Blanco López, Juan. (2012). *La masculinidad como factor de riesgo. Una etnografía de la invisibilidad*. Universidad de Olavide. Sevilla, España.

- Carranco, M., del Ángel, R. M., Pompa, M., de Agüero, M. (2022). Caja de herramientas número 4. *m-APA 7. Claves para citar como experto. Prontuario de citas y referencias según las normas del Manual para publicación de la Asociación de Psicología Americana (APA)*, séptima edición. Cuadernos de investigación para la práctica docente universitaria. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación y Educación a Distancia (CUAIEED), UNAM.
- Catalán Marshall, Mario (2018). *Docentes abriendo las puertas del clóset: narrativas de resistencia y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Chile*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 12(1), pp. 57-78.
- Cedillo Hernández, Roberta. (2016). *Afectividad y dominación masculina. A propósito del aprendizaje de las identidades y los modos de relación entre los géneros*. Memorias del 5º Congreso Mexicano de Ciencias Sociales.
- Connell, R.W. (2019). *Masculinidades*. CIEG/UNAM. México.
- Connell, R.W. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. Nómadas (Col), núm.c14, abril, 2001, pp. 156-171. Universidad Central. Bogotá.
- Connell, R.W. (2019). *El género en serio. Cambio global, vida personal, luchas sociales*. CIEG/UNAM. México
- CONAPRED/CNDH (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género (ENDOSIG)*. México.
- Curiel, Ochy (2011). *El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología*. Revista La Manzana de la discordia. Enero-Junio, Vol. 6, No. 1: 25-46. Universidad Nacional de Colombia.
- De Keijzer, Benno (2006). *Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina*. Revista La Manzana. Vol. I. Núm. I. Universidad Veracruzana.
- Díaz, Margarita (1997). Foro Latinoamericano: La incorporación del enfoque de género en la capacitación, implementación, investigación y evaluación en los programas de salud sexual y reproductiva. En: *International Center for Research on Women. Washington, D.C.; Population Council*
- Díez-Gutiérrez, Enrique (2015). *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68, pp.79-98.
- Espina, Mayra (2006). *La comprensión de las desigualdades*. TEMAS no. 45: 4-16, enero-marzo. La Habana.
- Faur, Eleonor (2004). *Masculinidades y desarrollo social: las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*. UNICEF oficina Colombia y Arango Editores. Colombia.

- Fernández Chagoya, Melisa (2009). *Emergencia de las masculinidades. Representaciones sociales entre jóvenes universitarios de Santiago de Chile*. Tesis Magister en Estudios de Género y Cultura. CIEG-Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Fierro Evans, M. Cecilia (2005). *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, Oct-Dic, Vol. 10, Núm. 27. pp. 1133-1148.
- Figueroa Perea, Juan Guillermo (2012). El sentido de ser hombre como categoría política. En: Tepichin (Coord.) *Relaciones de género*. (pp. 109-133). El Colegio de México.
- Foucault, Michel (1999). El cuidado de la verdad, en: *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales*. Volumen III. 369-380. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. México.
- Guasch, Óscar (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Editorial Laertes. España.
- González Villarreal, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L., Guerra Mendoza, M. (2020). *La parte de las sombras*. Ediciones Navarra. México.
- Hanisch, Carol (2006). [The Personal Is Political: The Women's Liberation Movement classic with a new explanatory introduction.](http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html)
<http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>
- Heritier, Francois (2002). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Ariel. Barcelona.
- Hernández, Óscar Misael (2008). *Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México*. Relaciones. Estudios de historia y sociedad, vol. XXIX, núm.116. El Colegio de Michoacán.
- Hernández Rosete, Daniel y Juárez Hernández, Ana Francisca. (2020). *Reflexiones antropológicas sobre violencia y educación. El caso de la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar*. DIE-CINVESTAV.
- Hooks, Bell. (2003). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la Esperanza*. New York: Routledge.
- Inmujeres (2021). *Glosario para la igualdad*.
<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/estereotipos-de-genero>

- Jociles Rubio, María José. (2001). *El estudio de las masculinidades. Panorama general*. Gazeta de Antropología. Número 17. Artículo 27.
- Lamas, Marta (2013). *El género. La construcción social de la diferencia sexual*. PUEG-UNAM / Porrúa. México.
- Lamas, Martha. (2014). *Cuerpo, sexo y política. Debate feminista*. Editorial Océano de México.
- Lomas, Carlos (2007). *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*. En Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 83-101.
- List Reyes, Mauricio (2004). *Masculinidades diversas*. Revista de Estudios de Género. La ventana, núm. 20, 2004, pp. 101-117 Universidad de Guadalajara
- Martínez, A. (2014). *Emergencia del sujeto en Judith Butler: entre Foucault y Freud*. Stoa, 5 (9), 57-75. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11304/pr.11304.pdf
- Millington, Mark (2007). *Hombres in/visibles. La representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana, 1920-1980*. Fondo de Cultura Económica. Colombia.
- Minello Martini, Nelson. (2002). *Masculinidades: un concepto en construcción*. Nueva Antropología, vol. XVIII, núm. 61, septiembre, 2002. Asociación Nueva Antropología A.C. México.
- Montesinos, Rafael (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa Editores. México.
- Núñez Noriega, Guillermo (2007). La producción de conocimientos sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En: Amuchástegui (Coord.). *Sucedé que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. El Colegio de México.
- Núñez Noriega, Guillermo (2016). *Los estudios de género de los hombres y las masculinidades ¿qué son y qué estudian?* Revista Época II – Vol. 1 / enero-junio.
- Núñez Noriega, Guillermo (2016). *Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD). Revista de Investigación y divulgación sobre los estudios de género (GénEros). Número 19/ Época 2 / Año 23 / marzo-agosto.

- Ochoa Palomo, Carmen (201). *Narrativas biográficas de mediadores interculturales desde una perspectiva sistémica. Implicaciones socioeducativas*. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla.
- Olavarría, José (2006). Hombres e identidades de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina en *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México. PUEG/UNAM
- Otegui, Rosario (1999). *La construcción social de las masculinidades*. Revista política y sociedad. No. 32 pp. 151-160. Universidad Complutense de Madrid.
- Parrini, R., Celis, N., Calquín, C., y Celedón, R. (2021) *Masculinidades: campos críticos, procesos emancipatorios y reconfiguraciones de la hegemonía*. Hybris. Revista de filosofía. Vol. 12 No. Especial. Septiembre 2021, pp. 5-9.
- Pinilla Muñoz, David (2017). *Masculinidades emergentes en México: un acercamiento a los grupos de hombres y activistas por la diversidad sexual y contra la violencia de género*. Gendes, AC. Primera edición.
- Rich, Adrienne (2001). "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana" en *Sangre, pan y poesía*. Prosa escogida 1979-1985. Editorial Icaria, Barcelona.
- Ramírez Solórzano, M. (2002). *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. México: Instituto Jalisciense de las Mujeres/Plaza y Valdés.
- Romero, Alfons y Abril, Paco (2011). Masculinidades y usos del tiempo: hegemonía, negociación y resistencia. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales* núm. 7, *Feminidades y Masculinidades-Sección Temática*. Recuperado de <http://dialnet.net>
- Rodríguez del Pino, J.A. y Jabbaz Churba, M. (2022). *Deconstruyendo machos, construyendo personas. Relatos de alejamiento de la masculinidad hegemónica en España*. Revista de Estudios Sociales 79:108-124//doi.org/10.7440/res79.2022.07
- Rodríguez Menéndez, Ma. Del Carmen (2006). *Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate*. Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 397-418.
- Rodríguez, Gil y García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Scott W. Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas (Comp.). *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. PUEG, México. Pp. 265-302.

- Segarra, Martha y Carabí, Ángels (eds.) (2000). *Nuevas masculinidades*. Editorial Icaria, Barcelona.
- Sarricolea Torres, J.M. e Ibarra Valencia, K.Y (2019). *Leer los cuerpos desde el género y la sexualidad*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Sánchez Sáinz, Mercedes (2019). *Pedagogías queer. ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Editorial Catarata. Madrid.
- Sánchez Torrejón, Begoña (2013). *La heterosexualidad como categoría política de control: desde Simone de Beauvoir hasta Judith Butler*. En Revista Educación y Humanismo, 15 (24). 170-183. Barranquilla, Colombia.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona, España.
- Uribe Roncallo, Pedro. (2020). *Masculinidades Alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,14(2), 115-129 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200115>
- Velasco Lázaro, Ana (2018). *La diferencia sexual ¿una ficción necesaria?* Revista Asparkía, 32. 65-79. Universidad Complutense de Madrid.
- Wittig, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial Egales. España.