



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, CDMX AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TÍTULO

MASCULINIDAD(ES), SOCIALIZACIÓN Y VALORES

OPCIÓN DE TITULACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

JOSÉ FRANCISCO MATA REYES

ASESOR: DR. IGNACIO LOZANO VERDUZCO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 10 de abril, 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que, a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

MATA REYES JOSÉ FRANCISCO

Generación: **2018-2022**

Pasante de esta Licenciatura: quien presenta la **TESIS**

"MASCULINIDAD (ES), SOCIALIZACIÓN Y VALORES"

Inscrita en la Modalidad: **Informe de investigación empírica**

para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la TESIS para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles); para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA
SECRETARIO	CARLA HERNÁNDEZ AGUILAR
VOCAL	IGNACIO LOZANO VERDUZCO
SUPLENTE	JORCE GARCÍA VILLANUEVA

ASESORA: **IGNACIO LOZANO VERDUZCO**

Atentamente
"Educar para transformar"

Gerardo Ortiz Moncada
Área Académica 3, Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes



Agradecimientos

I wish somebody would have told me, babe

Someday, these will be the good old days

All the love you won't forget

And all these reckless nights you won't regret

Someday soon, your whole life's gonna change

You'll miss the magic of these good old days.

Macklemore & Kesha, Good Old Days.

A mi madre, porque siempre creíste en mí, porque tu fe y tu paciencia me impulsaron en momentos de mucha oscuridad e incertidumbre. Porque gracias a ti soy quien soy, y he logrado lo que he podido, en especial, este proyecto. Hemos pasado por tanto, y la vida nos ha hecho evolucionar para bien, para escucharnos en vez de juzgarnos, para estar presentes con todo el cariño y respeto. No tengo palabras para explicarte lo mucho que me ayudaste en esos momentos de mi vida en los que yo sentí que todo lo demás se derrumbaba. Esto es por ti y para ti, y espero la vida me alcance para retribuir tanto que me has dado.

A Antonio, por ser mi maestro de vida en años clave. Por enseñarme a pelear por lo que quiero, a no dejarme ningunear, a defender mis convicciones y a creer en mí mismo. Me hubiera encantado que estuvieras aquí para ver los frutos de este trabajo, producto de años de aprendizaje y reconocimiento personal. Gracias por enseñarme a portar con orgullo mis colores, por ser mi mentor y guía en este mundo del que casi nadie nos hablaba, por mostrarme el valor que tiene luchar por una causa. Gracias, porque tu confianza en mí me enseñó a tener confianza en quien soy, en lo que puedo lograr, y a darme el chance de vivir a plenitud. Por eso y más, te estaré eternamente agradecido. Besos y abrazos hasta el cielo, hermano.

A Liz, mi hermana elegida, porque sin ti no hubiera llegado hasta este punto. Porque desde el día que platicamos mientras leía El Psicoanalista te volviste alguien con quien conecté increíblemente, y durante la pandemia, comprobé que serías una aliada incondicional, pieza clave para mi corazoncito de pollo. Gracias por escucharme, por no soltarme cuando creí no poder más, por estar ahí en las luces y sombras, por creer en mí más de lo que a veces creía yo mismo, y porque con tu paciencia y humanidad me diste fuerzas para salir de los baches de este novelón llamado vida. Infinitas gracias por los mensajes, llamadas y videollamadas en pandemia,

por los paseos en parques, por las pláticas exprés a inicios de semana, donde en menos de una hora nos poníamos al día de nuestras vidas, y reíamos hasta destornillarnos. Gracias, “sister from another mister”, por tanto, porque puedes estar segura que de ti aprendí a ser valiente, resiliente, y a ver la vida con una mirada mucho más comprensiva y humanista.

Y ya que menciono a Liz, no puedo dejar de hablar del resto del Team. A Yass, Jacky y Mateo, por ser el grupito de amigos que me salvó de una pandemia desastrosa. Porque, a pesar de venir de lugares tan distintos, congeniamos de una manera hermosa en un equipo que comenzó como eso, un equipo de universidad, y se convirtió en una hermosa hermandad. Gracias por esas videollamadas en las que hablamos de todo y nada, por todas esas veces que se fletaron mis audios o mensajes muy peculiares (por no decir, sentimentales en algún momento de crisis), porque se volvieron mi lugar seguro en un mundo lleno de duda, temor e incertidumbre. Gracias, a todas y cada una de las personitas bellas del Team, les he aprendido tanto y les quiero con el alma.

En la misma línea, quiero incluir a Pablo, Michelle, Navy, Tere y Brenda, que son parte de mis amistades más profundas, queridas y chingonas que tuve la dicha de conocer en la universidad. A algunas, las clases presenciales nos hicieron conectar, mientras que a otras, hermanamos durante nuestras prácticas en el MUNAL. Gracias, porque, pese a que nomás nos vemos en escenarios aparentemente apocalípticos, jamás me dejaron solo. Ustedes también han sido mi lugar seguro, ese espacio de risa, aprendizaje, ese lugar para compartir y reflexionar sobre la vida y sobre lo que nos pasa. Gracias por su cariño, su amor y amistad tan pura, honesta y valiosa.

A mi valioso asesor de tesis, Nacho, por creer en mí, incluso más de lo que yo mismo lo hacía. Porque, sin dudarlo, me orientaste, creíste en mi proyecto y en mi trabajo, confiaste en mí, y siempre te rifaste con mucha comprensión, paciencia y empatía. Porque siempre tuviste la disposición y amabilidad de resolver mis dudas, incluso las más absurdas o simples en apariencia, con el máximo respeto que te caracteriza. Gracias, porque no sólo aprendí sobre el método y trabajo de campo, sobre la gestión de proyectos y la investigación (que, dicho sea de paso, confirmé mi fascinación por investigar), sino que aprendí de mí mismo y de la vida en general, No pude pedir mejor aliado para este proceso, a veces caótico, que es escribir una tesis. Te admiro, respeto y agradezco enormemente.

A Raúl, porque no hubiera logrado terminar la universidad sin tu apoyo constante y sonante. Porque tampoco me soltaste, incluso cuando ponía mis resistencias, y porque siempre creíste

en mí y en mi capacidad. Te agradezco tanto, por todo lo vivido, y por todo lo que te aprendí. Gracias por no soltarme jamás.

A mis profes, con mención especial a Carla, Yolanda, Estela, Yanalte, Gaby, Édgar, Lety y Monnier, porque fueron grandes apoyos durante mi paso por la universidad, y a quienes admiro y respeto profundamente.

A quienes llegaron al final del proceso, pero que se volvieron grandes aliadxs, que creyeron en mí y me motivaron en cualquier circunstancia. A esas nuevas amistades y vínculos que forman parte de este momento, muchas gracias.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a Somos Voces, por ser mis espacios seguros, de creatividad, reflexión, y que, sin duda, serán una maravillosa parte de mi vida.

A quienes participaron en este proyecto, aportando sus comentarios, experiencias de vida, opiniones y reflexiones más profundas. Mil gracias, porque sus historias contribuyeron enormemente a la causa.

Y finalmente (aunque no en último lugar), gracias a la vida, que me ha permitido construir una versión mucho más completa, consciente y equilibrada de mí. Porque lo estoy logrando y se siente chingón. Porque he resurgido una y otra vez de las cenizas, como ave fénix, y cada vez mucho más radiante y orgulloso.

Gracias totales.

Fran.

Masculinidad(es), Socialización y Valores

Agradecimientos	1
Índice Temático	4
1. Introducción	8
2. Hablemos de Masculinidades	11
2.1. ¿De dónde surgió la idea de su estudio?	11
2.1.1. Antecedentes	11
2.1.2. Contexto sociohistórico. Panorama General.	13
2.1.3. Líneas de investigación existentes y faltantes	15
2.2. ¿Masculinidad o Masculinidades?	17
2.2.1. ¿Es posible pensar en masculinidades?	17
2.2.2. Masculinidad hegemónica y género	21
2.3. Identidad, rol y género	31
2.3.1. Identidad Social	31
2.3.2. Identidad de Género	32
2.3.3. Rol de Género	33
2.4. Estereotipos y prejuicios	34
3. Procesos de socialización	37
3.1. Construcción social de la realidad	40
3.2. Teoría de Representaciones Sociales	41
3.3. Construcción Discursiva de la identidad	43
3.4. Agencias de socialización	45
3.4.1. Familia	45
3.4.2. Grupo de pares	46

3.4.3. Medios Masivos de Comunicación	48
3.4.4. Barrio o Comunidad	49
3.4.4.1. Comunidad	49
3.4.4.2. Comunidades de práctica y aprendizaje	50
3.4.5. Escuela	51
3.4.5.1. Organización escolar	51
3.4.5.2. Currículum explícito y oculto	52
3.4.5.3. Cultura escolar	54
4. Formación en Valores	56
4.1. Concepto de Valores	56
4.2. Valores en educación formal, ¿para qué?	57
4.2.1. ¿Cómo se enseña en valores desde la educación formal?	61
4.2.2. ¿Es posible la formación en valores desde la educación formal?	64
4.3. La escuela como institución	67
5. Método	72
5.1. Objetivo General	72
5.2. Objetivos Específicos	72
5.3. Planteamiento del problema	72
5.4. Justificación	73
5.5. Muestra	76
5.6. Procedimiento	77
5.7. Técnica de Levantamiento de Datos	78
5.8. Contexto	79
5.9. Técnica y Procedimiento de Análisis de Datos	82

6. Resultados y Discusiones	92
6.1. Género	92
6.1.1. Masculinidades	92
6.1.2. Identidad sexogenérica	97
6.1.3. Discursos	100
6.1.4. Estereotipos	108
6.1.5. Violencia	111
6.1.6. Seguridad / Inseguridad	114
6.2. Cultura escolar	117
6.2.1. Actividades curriculares extramuros	117
6.2.2. Clima escolar	120
6.2.3. Normatividad Escolar	125
6.2.4. Vigilancia	132
6.2.5. Influencia externa	135
6.2.6. Currículum oculto	136
6.2.7. Presión social	146
6.3. Valores	149
6.3.1. Formación en valores	150
6.3.2. Significados	157
6.3.3. Usos	160
6.3.4. Deber ser	168
6.4. Labor docente	177
6.4.1. Currículum y significatividad	177
6.4.2. Planeación y didáctica	182

6.4.3. Mediación en el aula	185
7. Conclusiones	190
Referencias	194
Anexo 1. Carta de Consentimiento Informado para Estudiantes	204
Anexo 2. Carta de Consentimiento Informado para Docentes	206
Anexo 3. Guion para entrevistas semiestructuradas	208

1. Introducción

¿Alguna vez te has preguntado por qué se hacen las fiestas de revelación de sexo? ¿Te has cuestionado por qué se le asigna un género a la ropa, a los colores, a los juegos y hasta a los papeles que cada uno tiene en el entorno? ¿Te has preguntado a qué se deben estas visiones de cómo ser hombre? ¿De qué depende la visión de lo masculino y lo femenino? ¿De dónde vienen expresiones como “los hombres no lloran” o “aguántese como los machos”? ¿De dónde salió la idea de que los hombres que expresan emociones o sentimientos son débiles? ¿Qué consecuencias tiene en las personas, en las relaciones que establecen y en las sociedades? ¿Qué significados tiene el ser hombre o ser mujer en la sociedad contemporánea? ¿Qué valores están implicados en dichos significados?

Los estudios sobre masculinidades tienen su origen en la investigación feminista. Olivia Tena (2012) refiere a este proceso a través de la metáfora de la costilla de Eva, en el cual da cuenta del desprendimiento de los estudios sobre varones y masculinidades desde la perspectiva feminista. De manera formal, tienen un boom en la década de los ochenta; en México surgen unos años más tarde. Su trayectoria conduce a dos conceptos de suma importancia para este proyecto: el modelo de masculinidad hegemónica y las masculinidades en plural (Connell, 1995). Por un lado, la masculinidad hegemónica es un modelo jerárquico que promueve la posición de dominio de los varones y la subordinación de las mujeres. Connell también señala que la masculinidad es histórica y está contextualizada, ubicada en un espacio, tiempo, lugar y momento dados, lo que implica que diferentes contextos y agencias de socialización pueden dar pauta a la concepción y construcción de diferentes formas de masculinidades. Para otros autores, como Cazés (s/f) o Fernández (2014), implican formas de neomisoginia o la reproducción de formas tradicionales de desigualdad, poder y violencia.

Hay aportaciones sobre los códigos de masculinidad hegemónica en las escuelas (Díez Gutiérrez, 2015), donde se habla de una diferenciación actitudinal con base en el género. Por un lado, se dice que los chicos deben ser hábiles en los deportes, despreocupados por cuestiones académicas, hábiles para conquistar a sus compañeras y moverse en una heterosexualidad obligatoria, mientras que las chicas se consideran aplicadas a los estudios, recatadas, sutiles y delicadas, por mencionar algunos ejemplos. Sin embargo, no hay muchas investigaciones que den cuenta de la relación entre masculinidades, la educación y valores.

En el contexto universitario, uno de los problemas con mayor impacto es la violencia de género. De acuerdo con la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (DOF,

2015), se trata de cualquier acto u omisión basada en el género que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, en espacios públicos o privados. Pese a que ya se habla de ello y se hacen evidentes dichos actos a través de los llamados “tendederos”¹ (Cytryn, 2020), que exponen los casos de acoso y agresiones hacia las mujeres, sigue muy latente la manifestación de formas de violencia producto del modelo tradicional de masculinidad hegemónica. Dicho modelo, tal como recalca De Keijzer (1997) es violento hacia otras personas y hacia sí mismos, en tanto que incluye conductas socialmente valoradas como la actitud temeraria, la competencia, la agresividad, etc., lo que trae consecuencias que genera en los propios hombres a nivel emocional, en la salud, en su autopercepción y la calidad de las relaciones que establecen con otras personas.

Para Cazés (s/f), las nuevas masculinidades son una forma de neomisoginia, mientras que Fernández (2014) señala los esquemas desiguales de relaciones reproducidas en estas nuevas formas de masculinidades, que provienen del modelo hegemónico planteado por Connell (1995). No obstante, diversos autores (Jóciles, 2001; Robles, et. al., 2021; Connell, 1997; Hernández, 2008; Salguero, 2008; De Keijzer, 1997) afirman que las masculinidades adquieren diferentes conceptualizaciones y prácticas dependiendo de una amplia variedad de factores, como pueden ser la edad, la raza, la etnia, los contextos socioculturales y su momento histórico y político, la educación que se recibe desde el núcleo familiar, los valores que fomenta la escuela como contexto de educación formal, entre muchos otros.

En cuanto a la formación en valores, para Latapí (2001), no se trata de generar materias o conceptualizar cualidades humanas que se buscan generar en la educación formal, sino de llevarlas a la práctica en la vida cotidiana, a través de las relaciones e interacciones que establecemos en los diversos espacios donde nos desenvolvemos. Habla de un aprendizaje transversal, que permita formas de convivencia pacíficas, incluyentes y cada vez menos violentas.

Es por ello por lo que, en los últimos años se ha buscado profundizar en el análisis de la construcción de masculinidades, en particular, de los mecanismos por los cuáles se reproducen sus formas más violentas, de modo que exista la posibilidad de cambiar la perspectiva y construir

¹ Mónica Mayer, artista visual mexicana, crea el concepto a través de su obra “El Tendedero”, que consistía en que las mujeres escribían sobre sus experiencias como víctimas de acoso y colocaban dichos escritos en una estructura que aludía a un tendedero, que a su vez refiere a una actividad considerada exclusivamente femenina.

formas mucho más sanas de expresión. Por ejemplo, para Boscán (2008) son aquellas manifestaciones de masculinidad de carácter no sexista u homofóbico.

En este escrito busco profundizar en los procesos de educación formal e informal y su relación con la construcción de masculinidades; indagar a través de los discursos y narrativas de los participantes entrevistados algún indicio de cómo se viven como hombres, qué significa para ellos, y cómo se desenvuelven dentro de los diversos contextos de socialización, a la par de encontrar una posible relación con la formación en valores dentro de los contextos formales en educación. El objetivo de este proyecto es describir y analizar cuáles son los cuestionamientos y posicionamientos respecto a la conceptualización y construcción de masculinidades, tanto desde la mirada de docentes en educación básica como de jóvenes estudiantes, considerando los procesos de socialización en contextos informales de educación y la formación en valores desde la educación formal.

En el primer capítulo hablo de las masculinidades, cómo surge su estudio, en qué contexto, con qué finalidad, las tendencias o perspectivas principales, así como presentar un contexto tanto mundial como nacional, sin dejar de lado las líneas de investigación existentes y potenciales. Se pondrá a discusión la cuestión ¿masculinidad o masculinidades?, presentando algunos de los principales argumentos desde diversas perspectivas, centrandó la atención en la denominada masculinidad hegemónica, de la cual se desprenden algunos conceptos como expectativa de género, rol de género e identidad de género.

En el segundo capítulo pongo el foco en los procesos de socialización en la familia, la escuela, el grupo de pares, los medios de comunicación y el barrio o comunidad. A su vez, pongo sobre la mesa cómo se ha teorizado sobre las representaciones sociales, la construcción de la realidad y la función de los discursos en la construcción del yo.

El tercer capítulo abarca la escuela como ambiente de educación formal y en la formación en valores dentro de la misma, planteando la cuestión sobre si es posible que la escuela enseñe valores, profundizando en cómo y para qué lo hace. También hago un breve recorrido histórico nacional que permita conocer sus orígenes, sus cambios y las finalidades que perseguían en función de la temporalidad.

2. Hablemos de Masculinidades

2.1. ¿De dónde surgió la idea de su estudio?

Los estudios sobre masculinidades tienen su origen en la investigación feminista. Olivia Tena (2012) se refiere a este proceso utilizando una metáfora, la costilla de Eva, en la que señala cómo dichos estudios se desprenden de las investigaciones feministas. A continuación, hago un breve esbozo de su recorrido hasta la época contemporánea.

2.1.1. Antecedentes

El estudio de las masculinidades se remonta a la década de los ochenta, a partir de los estudios e investigaciones feministas que lograron revelar las condiciones socioculturales patriarcales que vuelven a “la masculinidad” como modelo hegemónico para la división entre hombres y mujeres (Schongut Grollmus, 2012), de carácter moral dicotómico, que derivan en condiciones desiguales dentro de la sociedad donde los varones dominan. Sin embargo, sus “borradores” se crearon unos cuantos años antes. Connell señala que fue Freud el primero que intentó construir una explicación científica sobre la masculinidad desde la psicología a principios del siglo XX (Connell, 1995). De hecho, enfatiza en que fue punto de partida del pensamiento moderno sobre masculinidad, a pesar de que jamás escribió una discusión sistemática sobre ello y que sus ideas fueron infravaloradas por los estudiosos de estos temas. Su premisa principal fue que la masculinidad nunca existe en estado puro: las diferentes capas de emoción coexisten y se contradicen entre sí, amén del carácter complejo y lleno de matices del cual se compone la personalidad.

Los primeros estudios en Latinoamérica durante la década de los 50 y 60 eran predominantemente estudios del machismo, lo que Mara Viveros señala como el culto a lo viril (1997). Éstos eran descriptivos y se enfocaban en el individuo, en los aspectos patológicos, negativos y estereotipos del varón contemporáneo. En la década de los 70 surgieron las primeras investigaciones sobre masculinidades o el género de los hombres (Olarte & De Keijzer, 2016) con el fin de cubrir los espacios teóricos que los primeros trabajos no alcanzaron, particularmente la paradoja que representa para los varones reproducir los privilegios que les fueron otorgados socialmente (y con esto las relaciones desiguales de poder), o transformarse en aras de lograr un equilibrio con la femineidad. Karen Horney (1932; citada en Connell, 1995) le da un giro hacia lo que Connell consideró los primeros bocetos de investigación puramente feminista, al señalar el carácter relacional de la masculinidad, que se construye en relaciones de dominio hacia lo femenino y cuya tendencia es una reacción exagerada contra la femineidad. Desde la perspectiva

feminista, Olivia Tena refiere que, al descubrir a la mujer como sujeto social y objeto de estudio, también se descubrió al varón como tal, igualmente construido por la cultura (Palomar, 1998; citada en Tena, 2012).

Las primeras investigaciones científicas surgen en los años ochenta como respuesta a las consecuencias negativas de esta visión patriarcal en el contexto familiar, social y comunitario (Robles, et. al., 2021). Asimismo, en América Latina fueron producto de un esfuerzo por entender y combatir el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) (Gutmann & Viveros, 2007). México se unió a la conversación en la década siguiente con algunos escritos y reflexiones teóricas (Tena, 2012). Por su parte, Connell (1995) afirma que el primer intento importante de crear una ciencia social sobre masculinidad se enfocó en el rol o papel sexual, cuyos orígenes se sitúan en siglo XIX producto de la discusión sobre las diferencias sexuales y los mitos o justificaciones biologicistas que las “sustentaban”. Esto generó investigaciones sobre habilidades mentales, emociones, rasgos de personalidad y demás constructos estudiados por la psicología. A su vez, llevó a estudiar las diferencias sociales que justifican dichas diferencias sexuales, como la desigualdad salarial, acceso al poder, responsabilidades en espacio público y privado, etc. De cara a los años setenta, el denominado movimiento de liberación de los hombres buscaría crear conciencia sobre el rol sexual masculino, su inherente carácter opresivo y la posibilidad de cambiarlo o abandonarlo. Sin embargo, no hubo muchos intentos o interés en investigar qué efectos tendrían las expectativas y normas sociales. A raíz de esto, comenzó el movimiento de liberación de las mujeres, que cuestionaba en sus inicios la posición estructural de dominio del varón hegemónico, así como el poder que implicaba y la opresión hacia las mujeres. Connell también señala que el foco de atención fue centrándose en la agresión y violencia de los varones hacia las mujeres.

También, entre los años ochenta y noventa, cobraron fuerza los estudios de hombres-como-hombres, según Gutmann y Viveros (2007), tomando como base la investigación feminista previa para entenderlos dentro de paradigmas que trazan dinámicas de poder y desigualdad. La contraparte, influenciada en una tendencia de “yo-tambien-ismo, dio pie al movimiento mitopoético de Robert Bly basado en terapias de masculinidad desde los arquetipos junguianos.

Hasta finales del siglo pasado, en América Latina se ponía a discusión dentro de estos estudios los temas relacionados con el multiculturalismo y pluriethnicidad, recurriendo a la etnografía (Gutmann & Viveros, 2007). También en la década de los noventa, los trabajos etnográficos sobre el machismo en Latinoamérica recobraron un auge importante en la investigación. A finales del siglo XX e inicios del XXI, los estudios de los hombres, varones y masculinidades ya

se posicionan en lo político, académico y en las políticas públicas (Rivera Gómez & Rivera García, 2016).

Gutmann y Viveros (2007) señalan tres temáticas principales que cobraron importancia: las relaciones sexuales entre parejas del mismo sexo, el entendimiento del cambio y resistencia ante la pregunta ¿cuánto han cambiado los hombres?, y las supuestas nuevas masculinidades versus las contradicciones en los discursos y prácticas. La influencia de la masculinidad en el autoestima de los jóvenes ha sido tema de investigaciones como la de Rust & McCraw (1984; citado en García-Villanueva, et. al., 2010), o Hall & Halberstadt (1980; citado en García-Villanueva, et. al., 2010), mientras que el vínculo entre masculinidad y violencia en la juventud pone en manifiesto cuestiones como la aceptación de los pares, la presión social hacia los hombres jóvenes o las expectativas sociales, que aluden a un “deber ser” hombres, inexorablemente asociadas con la idea de masculinidad hegemónica (García-Villanueva, et. al., 2010). Por su parte, Renold (2003; citada en García-Villanueva, et. al) y Forbes (2003; citado en García-Villanueva, 2010), refieren a la masculinidad heterosexualizada, mientras que García-Villanueva y colaboradores (2010) señalan vínculos entre juventud y masculinidad que incluyen las nociones de libertad, independencia, responsabilidades que no implican compromisos irrenunciables (como el matrimonio o la parentalidad), sin dejar de lado actitudes hegemónicas que no distinguen género, es decir, tanto mujeres como hombres las manifiestan. De acuerdo con Olivia Tena (2012) la masculinidad ha sido considerada como una herramienta de análisis de aspectos materiales y simbólicos, de las condiciones individuales y estructurales ligadas a lo que significa ser varón en diferentes momentos sociohistóricos y contextos culturales. Los *Men's Studies* también tienen este análisis particular de la masculinidad, considerando las experiencias como específicas de cada contexto histórico sociocultural (Minello Martini, 2002; Jóciles, 2001). Del mismo modo, la promoción y construcción de masculinidades alternativas e intervenciones ante problemáticas específicas han sido la antesala de la creación de políticas públicas en aras de la equidad de género (Men Engage, 2011; citado en Ramírez Rodríguez & Cervantes Ríos, 2013).

2.1.2. Contexto Sociohistórico. Panorama General

Desde sus primeras publicaciones, los estudios sobre masculinidad adoptaron diversas tendencias o perspectivas. Algunos autores y autoras (Fernández, 2014; Minello Martini, 2002; Robles, et. al. 2021) señalan las siguientes:

- ❖ Conservadora: Reafirma roles de género tradicionales (hombre dominante, proveedor, salvaje y defensor de la familia; mujer sumisa, delicada, abnegada, dedicada al hogar y cuidado de otros).
- ❖ Profeminista: La masculinidad es vista como resultado del privilegio dado y heredado de los varones.
- ❖ Derechos de los hombres: Los hombres como “víctimas del patriarcado”.
- ❖ Socialista: Define las masculinidades asociándolas a distintos tipos de trabajo y al control de ciertas clases para dominar a otras.
- ❖ Mitopoética: La masculinidad vista desde los arquetipos universales junguianos (el guerrero, el rey, el mago y el amante).
- ❖ De los grupos específicos: No existe una masculinidad universal, depende de la clase social, etnia, orientación sexual, edad, momento histórico y social, etc.

Por otro lado, hay dos tendencias principales sobre los estudios de masculinidad: los movimientos de varones y los grupos de varones. Los movimientos de varones, que reivindican el modelo hegemónico y buscan recuperar los privilegios o derechos perdidos a raíz de los avances de la lucha feminista (Tena, 2012). Dos de sus corrientes son la mitopoética y el movimiento por los derechos de los hombres (*Men's Rights*). La primera busca reafirmar los arquetipos masculinos junguianos (el rey, el guerrero, el mago y el amante), reproduciendo los estereotipos de masculinidad tradicional y enfatizando en el dolor y costo de ser hombre, a la vez que promueve espacios masculinos para contrarrestar su supuesta feminización (Kaufman, 1997). Los *Men's Rights* buscan la defensa contra leyes y disposiciones que los ponen en situación de desventaja, normalmente relacionadas con la familia y la paternidad (Tena, 2012).

Los grupos de varones, en cambio, buscan dismantelar lo que se considera masculinidad hegemónica, reconociendo las injusticias y repercusiones de dicho modelo (Tena, 2012), centrando su atención en el poder y privilegio de los varones y los problemas que acarrea la violencia masculina (Kaufman, 1997). Desde su surgimiento en los años setenta han adoptado diferentes nombres: Hombres por la igualdad, en América Latina y España, profeministas en Europa y Estados Unidos, etc. La investigación desde esta perspectiva ha generado los llamados estudios críticos sobre varones y masculinidades, que añaden la categoría de género y se desarrollan desde la antropología, sociología, historia y filología (Bonino, 2002).

Con respecto a las reacciones adoptadas por los varones hacia la lucha feminista por la igualdad, Bonino (2002) señala diferentes respuestas que categoriza en tres grupos:

- ❖ Los opositores o contrarios al cambio. Su discurso es plenamente paternalista, machista, androcéntrico y con una visión biologicista o complementaria varón-mujer. Reconocen la autosuficiencia de las mujeres siempre que no se manifiesten contra ellos, es decir, que se ciñan al modelo hegemónico. Ven la lucha por la igualdad como una “revancha” en la cual “ahora ellas serán las que dominen a los hombres”. Pese a su profundo desacuerdo, no lo manifiestan explícitamente por temor a la sanción social.
- ❖ Los favorables al cambio. De acuerdo con Bonino, algunos suelen cuestionar su propio rol, no se sienten atraídos a un modelo de referencia masculino, y apoyan la lucha por la igualdad. Otros, denominados como varones utilitarios o igualitarios unidireccionales, obtienen un beneficio de esta lucha. Sin embargo, en general, no se comprometen en un pleno proceso de activismo, dado que impera la creencia de que “las mujeres son quienes tienen que luchar por la igualdad”.
- ❖ Los ambivalentes. Tienden a cambiar de postura o fijarla en función de asuntos y temas específicos, como la familia o la igualdad salarial. Viven la lucha como una pérdida de rol y privilegios, por la cual se quejan, confunden y resignan, o esconden sus creencias altamente machistas, como sucede con los opositores. Por supuesto, hay quienes se cuestionan y quieren cambiar, mas no saben cómo hacerlo.

Kaufman (1997) señala que, si bien la mayoría de los varones en Norteamérica no se pronuncian abiertamente feministas (o aliados), muchos son simpatizantes. Las causas que infiere son la indignación por la desigualdad, experiencias de injusticia sufridas a manos de otros hombres, sentido de opresión compartida (por ejemplo, por raza u orientación sexual), por culpa debida al privilegio del que supone ser varón, o el horror ante la violencia. Por otro lado, también señala la brecha existente entre las ideas aceptadas por los varones, los simpatizantes y su comportamiento, incluso pese a que muchas instituciones se han visto obligadas a pensar en medidas que tengan como fin relaciones igualitarias. Es importante aclarar que, tanto las perspectivas como las reacciones y posturas son susceptibles al cambio en función del momento de vida, la edad, y los contextos donde nos desenvolvemos, y pueden variar tanto de persona a persona como de grupo a grupo (Rocha, 2016).

2.1.3. Líneas de Investigación existentes y pendientes

Desde su aparición, los ejes temáticos abordados sobre masculinidad se enfocan en la construcción de identidad masculina, paternidad, homosociabilidad masculina, salud reproductiva versus sexualidad masculina (Hernández, 2008; Viveros Vigoya, 1997), identidad

de género en los espacios públicos y articulación entre género y etnia (Viveros Vigoya, 1997). También se plantea incluir en el análisis categorías como clase, raza y región (Gutmann & Viveros, 2007), con el fin de comprender aspectos relacionados con desigualdades sociales y plasmar un panorama de transformaciones sobre identidades y relaciones de género (Hernández, 2008). Connell (1995) identifica los siguientes ejes temáticos: construcción de masculinidad en vida cotidiana, importancia de estructuras sociales y económicas, significado de las diferencias entre las distintas conceptualizaciones de masculinidades y el carácter contradictorio y dinámico del género.

Bonino recupera las aportaciones de los estudios críticos sobre varones y masculinidades (*Men's Studies*, *Studies of Men and Masculinities* o *Critical Studies of Men and Masculinities*) respecto a la historia, diferencias culturales y cambios sociales, el poder, la sexualidad, nuevas paternidades, la construcción de la subjetividad, pornografía, salud y políticas de cambio para varones (Hearn, 1989; Weltzer-Lang, 1991; Kimmel, 1992; Kaufman, 1992; Seidler, 1992; Connell, 1995; Bourdieu, 1998, Bonino, 1998; citado en Bonino, 2002). En México, la letra T del acrónimo LGBTTTIQA+ ha sido temática de obras como *La Casa de la Mema*, de Annick Prieur (1994; citada en Machillot, 2013).

Por otro lado, hay varios huecos en diversos ámbitos de investigación en Latinoamérica. Por ejemplo, Mara Viveros (1997) menciona la falta de trabajos sobre los propios hombres, investigaciones respecto a la relación entre la construcción de la masculinidad, violencia y sexualidad (Gutmann & Viveros, 2007), las representaciones de masculinidad en los medios de comunicación (MC), la influencia de la religión, prácticas masculinas en los espacios domésticos y privados y el significado de la paternidad (Viveros, 1997), así como la falta de reflexión sobre la relación que tienen los varones con el poder. Ramírez Rodríguez (2008) señala huecos en investigación sobre políticas sociales y su relación con el trabajo remunerado y el bienestar familiar, los procesos de negociación y acuerdos en la participación dentro de la familia y el hogar, así como el tema de los hombres jubilados y el efecto que tiene en ellos la dependencia a una pensión, su autopercepción y sus relaciones familiares y comunitarias.

En cuanto a la violencia de género, hay vacíos en la investigación sobre intersecciones de las formas de violencia hacia las mujeres, hacia otros hombres, personas con discapacidad o por criterios etarios, étnicos o raciales, la pedofilia y redes de tráfico sexual (Ramírez Rodríguez, 2008), las guerras patrocinadas por el Estado y la delincuencia (Gutmann & Viveros, 2007). La violencia hacia otros grupos considerados minorías (todos aquellos no heterosexuales cisgénero) también requiere de estudios tanto desde la perspectiva de quien ejerce dicha violencia como de

quien la recibe, incluso de quienes no la ejercen. Es importante señalar que, al menos en México, tampoco hay muchos estudios que contemplen el contexto educativo formal, como las escuelas, como escenarios relevantes para la construcción de masculinidades, por lo que no está de más mencionar las posibles investigaciones en el ámbito educativo, así como las implicaciones de los modelos hegemónicos de masculinidades en los individuos y la comunidad escolar, o incluso plantear propuestas de intervención. Las prácticas que Bonino (2002) llama micromachismos, con énfasis en cómo se logran las relaciones de dominio-subordinación y qué mecanismos emplean para mantenerse, tampoco han sido muy estudiadas por poner especial atención en teorizar el asunto de la deconstrucción masculina.

Asimismo, Bonino (2002) enfatiza en la necesidad de conocer las experiencias subjetivas de los propios varones para comenzar a comprender los porqués a la falta de reacciones, respuestas igualitarias o falta de movimientos desde ellos. Esto podría interesar en los rubros mencionados anteriormente, incluyendo el ámbito de la violencia de género, las formas en que la afrontan en lo público y en lo privado, sus deseos, temores, motivaciones, resistencias, etc.

2.2. ¿Masculinidad o Masculinidades?

2.2.1. *¿Es posible pensar en masculinidades?*

Considerando los elementos que hasta ahora presento, es claro que, como cualquier asunto que emerja de la vida social, las reacciones pueden contraponerse y ser cambiantes a lo largo del ciclo de vida. A su vez, puede ser que no se llegue a un acuerdo entre dos o varias posturas, como sucede normalmente con los constructos sociales o psicológicos, fenómenos históricos, políticos o sociales, etc. En este sentido, los estudios sobre masculinidades de cierta forma “coquetean” con llegar a una definición de tal idea, en muchos otros casos se confunde masculinidad con hombría, y en muchos más se cae en la obviedad. Núñez Noriega (2008) habla sobre los estudios de género y masculinidades que omiten cuestionamientos que son obvios (en apariencia) para quien investiga, por ejemplo, cómo se identifica la persona y qué significa para sí misma tal identificación. Por su parte, Salguero (2013) argumenta que, desde la psicología cultural, una forma de abordar el tema de masculinidades es identificar los procesos de construcción de identidades masculinas como procesos complejos, diversos y cambiantes. En este sentido, también implica las interacciones y posicionamientos en los diferentes contextos, y cómo se enfrentan los varones a las tensiones e incongruencias en los distintos momentos de vida.

Ahora bien, no existe una sola definición de masculinidad. Algunos autores (Jóciles, 2001; Robles, et. al., 2021; De Keijzer, 1997; Ramírez Rodríguez, 2006) señalan que las masculinidades tienen diferencias en su conceptualización, prácticas, códigos y normas dependiendo de múltiples factores, como edad, raza, etnia, los contextos socioculturales, el momento histórico y político, incluso si se vive en ambientes urbanos o rurales, así como la influencia de la familia donde se nace y crece (De Keijzer, 1997). Connell (1997) las reconoce como históricas, formadas dentro de un contexto y un entramado complejo de relaciones, y sujetas a cambios. Para comprenderlas se necesita analizar el período en el que se forman. La masculinidad no es una entidad fija incrustada en una corporalidad o en rasgos de personalidad, sino son configuraciones de prácticas que pueden variar en función de las relaciones de género en un contexto sociohistórico particular (Connell & Messerschmidt, 2005) y constantemente atravesadas por otras divisiones, como señala Gutmann (1996; citado en Connell & Messerschmidt, 2005). Viveros (2008) recupera las perspectivas de las feministas del Tercer Mundo desde el poscolonialismo, que igualmente consideran la masculinidad como una construcción histórica y específica. Kimmel (1997) considera que la masculinidad es cambiante y se construye mediante la relación de los varones consigo mismos y con otras personas; afirma que se conoce cuál es el significado cultural de ser hombre al definirlos en oposición a otras minorías, sean raciales, sexuales y sobre todo en oposición a las mujeres. En otras palabras, representa la forma en que los hombres se posicionan a sí mismos mediante prácticas discursivas (Connell & Messerschmidt, 2005). En este sentido, la masculinidad se define por su relación con la femineidad (Ramírez Rodríguez, 2006; Connell, 1997), así como por la diferenciación entre otros varones, lo que regresa a la idea de múltiples formas de vivir la masculinidad.

Dicho esto, para fines de esta investigación, parto de la definición de De Keijzer (1997) y la aportación de Amuchástegui y Sasz (2007). Para Benno De Keijzer, la masculinidad es entendida como una serie de valores, atributos, funciones y comportamientos que se suponen esenciales para los varones dentro de una determinada cultura. Para Amuchástegui y Sasz, masculinidad no es sinónimo de hombre, como suele asociarse, sino de proceso social, estructura, cultura y subjetividad. No es la expresión per se, sino cómo se encarnan prácticas de género en el tejido social, así como su relación con el poder. También hay que precisar que, aunque la masculinidad como constructo social implique ejercicio de poder, no significa que todo hombre tenga poder por el simple hecho de ser hombre. En este sentido, Kaufman (1997) afirma que el poder es diferenciado entre los varones en función del color de piel, la raza, la etnia, la orientación sexual,

la edad, la clase social, etc., lo que se puede traducir en que no hay una única forma de ser y vivir la masculinidad.

La delimitación conceptual a una sola masculinidad, denominada hegemónica), así como los intentos de revertir las relaciones de poder hacia las mujeres y toda forma de feminidad, exige una reinvención y expansión de perspectivas o conceptualizaciones (Schongut Grollmus, 2012). Según los denominados *Men's Studies*, no existe una sola masculinidad, sino múltiples concepciones y prácticas sociales que varían en función del tiempo y lugar (Jóciles, 2001). Incluso señalan las variaciones dentro de una misma sociedad en función de la edad, clase social o etnia. Hernández (2008), infiere que, al parecer, la producción de masculinidades oscila entre dos tipos ideales de ser hombre, y que las identidades masculinas varían en contextos rurales y urbanos. Para Connell (1997) la masculinidad es un concepto relacional, sólo existe en contraste con la femineidad. A su vez, afirma que aquellas culturas que no tratan a las mujeres y hombres de forma polarizada no cuentan con un concepto de masculinidad. Para Berger y Luckmann (1994), desde la etnología se percibe una diversidad de masculinidades tan variada como las culturas existentes, y las formas específicas de masculinidad se dan a partir de constantes antropológicas como la apertura al mundo y la plasticidad de la estructura de los instintos. En otras palabras, se piensa que el hombre se construye a sí mismo a través de una variedad de determinantes socioculturales.

Entonces, es posible pensar en diversas conceptualizaciones de masculinidad. La masculinidad no es una idea o una identidad individual. Para comprenderla de manera histórica es necesario estudiar los cambios en las relaciones sociales organizadas (Connell, 1995), y es primordial considerar que el mismo contexto cultural o institucional produce distintas “versiones” de masculinidades, configuraciones de la práctica estructuradas por las relaciones de género (p. 72). Implica un estudio complejo que requiere descomponer la gran estructura social en unidades pequeñas para ser analizadas. Connell afirma que los distintos agentes socializadores y estructuras como la familia, la escuela, el trabajo y el Estado, promueven conductas basadas en los mandatos del modelo hegemónico de masculinidad, como la rudeza y agresividad en el deporte, algunos rituales de iniciación a “ser hombres”, etc. De igual modo señala la importancia de reconocer cuál es la relación entre dichas formas de masculinidad, como las relaciones de alianza, dominio y subordinación. Por otro lado, Salguero menciona la posibilidad de hablar de masculinidades partiendo de las nociones de Wenger sobre comunidades de práctica y aprendizaje (1998; citado en Salguero, 2008), ya que, desde esta perspectiva, se aprende “haciendo”, participando en diversos escenarios culturales, mediante la negociación de

significados resultante de la interacción con otras personas, lo que deriva en un aprender a ser y estar en sociedad. Si se considera que la masculinidad es una construcción social contextualizada en tiempo y espacio, y en la cual influyen múltiples factores, podemos hablar de distintas identidades y prácticas, es decir, de un abanico de formas de vivir la masculinidad.

Según Hernández “no se trata de clasificaciones binaristas de identidades masculinas. Dado que los significados son múltiples y pueden ser contradictorios, algunas etiquetas pueden entrecruzarse” (2004; citado en Hernández, 2008, p. 70). Marqués (1997) pone sobre la mesa que no hay una sola actividad o característica que sea exclusiva de los varones, ya que en algunas estructuras sociales se adjudica una gama de actividades, y en otras no necesariamente sucede lo mismo. Tampoco son inamovibles las características o labores adjudicadas a los hombres o mujeres dentro de una misma sociedad a través del tiempo. La construcción identitaria en términos de masculinidad es, como consecuencia, susceptible a cambios y transformaciones derivada de las relaciones con otras personas, contextualización sociohistórica temporal y geográfica, y el momento de vida personal (Salguero, 2008).

Por otro lado, autores como Daniel Cazés (s/f) afirman que las llamadas nuevas masculinidades son formas de neomisoginia. Esto mismo señala Connell (1995), que resalta una de las ideas centrales del feminismo, aquella que afirma que la liberación masculina se ve como una forma de obtener los beneficios del feminismo sin renunciar al privilegio. Por su parte, Lomas (2007) afirma que no existe una esencia masculina, o lo que él llama un “eterno masculino”, sino formas de ser hombres que son misóginas y se fundamentan en la dominación en cualquier ámbito, y que se sustentan en la división sexual de tareas y expectativas de género.

No obstante, existe una perspectiva feminista que considera una alternativa viable el construir una sociedad sin género, y tal como enuncia Melissa Fernández (2015), que los varones no se definan como hombres ni bajo algún concepto de masculinidad (llámese nueva, disidente, alternativa, y por supuesto, a la hegemónica), sino que se identifiquen como parte del sujeto político del feminismo y adopten un nombre propio. También afirma que la insistencia en seguir siendo hombres, en adoptar modelos o formas de masculinidad, es un performance de género (Fernández, 2014). Habla de la renuncia a la masculinidad, y con ello, a los privilegios conferidos por el simple hecho de existir, para crear condiciones que permitan algo que ella denomina emancipación masculina.

Entonces, si hay diferencias entre todas estas formas de vivir las masculinidades, ¿hay algo que sea común en todas ellas? De acuerdo con Connell (1995), lo que es más o menos común en

todas las sociedades y culturas es la anatomía y fisiología de los cuerpos masculinos. Es decir, en esencia, las características físicas serían el común denominador. Para Fernández (2014), lo común es el desprendimiento de formas de violencia en sus prácticas, tanto explícita (agresiones físicas, violencia familiar, de pareja, económica, patrimonial o institucional) como sutil (control del tiempo libre, dominio de espacios, mantenimiento de relaciones desiguales), cuyas principales víctimas son mujeres. Por su parte, Kaufman señala que lo común en todas las formas dominantes de masculinidad es el equiparar el poder con ser hombre (1997).

Connell (1995) señala la existencia de conductas hostiles como la homofobia que van más allá de las meras actitudes, y que va de la discriminación en los espacios públicos y privados, difamación, hasta sanciones que incluso pueden ser la cárcel, y la muerte en varios casos. Su objetivo no sólo es ultrajar, sino trazar límites sociales, separando “la masculinidad real” de las demás. A su vez, ya que dicha masculinidad real valora el heroísmo y la subordinación de cualquier disidente (como veremos en el siguiente apartado), aquellos varones heterosexuales pueden hacer uso de cualquier forma de violencia en aras de mantener el orden, sea hacia las mujeres, infantes, adultos mayores o mujeres.

En resumidas cuentas, se requiere de una renuncia real a cualquier concepto de masculinidad, al género, que dé lugar al comienzo de la emancipación masculina, como señala Fernández (2014). La verdadera práctica de la igualdad se logrará cuando los varones renuncien a los privilegios y cuestionen su propio modo de vida, su identidad, su imagen de la mujer, la base sobre la que fincan su autoestima (Bonino, 2002; Díez Gutiérrez, 2015), etc. Dicho por Bonino:

Cambiar es transformar, dentro de sí y en lo social, la posición existencial sostenida y promovida por los mitos masculinos patriarcales (...) es también un trabajo interpersonal de sacrificio para despojarse de privilegios, y un esfuerzo y práctica de nuevos comportamientos igualitarios (2002, p. 21).

En suma, tal como también señala este autor, el cambio hacia la igualdad se dará a través de la internalización de nuevas formas de relaciones, que este ideal sea socialmente valorado. De lo contrario, es probable que se encuentren nuevas formas de igualdad disfrazada, lo que Cazés (s/f) llama neomisoginia.

2.2.2. Masculinidad hegemónica y género

De acuerdo con Connell (1997), la masculinidad hegemónica es una configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de legitimidad del

patriarcado, que garantiza (o eso pretende) la posición dominante de los varones y la subordinación de las mujeres. Para De Keijzer (1997), es un esquema socialmente construido que sirve para discriminar y subordinar a las mujeres y a otros varones. De acuerdo con Kaufman, no solo implica un sistema de poder de hombres hacia las mujeres, sino también establece jerarquías entre los hombres y las formas en que viven la masculinidad (1997). Por su parte, Tania Rocha (2016) señala que hay ciertos parámetros similares que podrían identificarse como parte de dicho modelo, como lo son la autonomía, el ser personas activas, inteligentes, racionales, con extremo control emocional, hipersexuales, cis-heterosexuales, quienes toman las decisiones, proveen, son dominantes, agresivos, mujeriegos e infieles por naturaleza. Se asume también la superioridad física, intelectual y social de los hombres, al tiempo que promueven esquemas de dominación y relaciones desiguales. Cabe mencionar que, así como existen múltiples concepciones de masculinidad (es decir, masculinidades), es lógico que existan diversos modelos hegemónicos de masculinidades (Connell & Messerschmidt, 2005).

La hegemonía no significa violencia en primera instancia, aunque se respalda por el uso de la fuerza. Se refiere al dominio, mediante la cultura, las instituciones y la persuasión (Connell & Messerschmidt, 2005). Tampoco está dada per se, ni se reproduce por sí misma, sino que se requiere de la vigilancia de los varones entre ellos mismos, así como la exclusión o subordinación de las mujeres y todo aquello atribuido femenino.

Connell (1997) enfatiza en que dicha hegemonía sólo se puede establecer si existe correspondencia entre el ideal cultural y el poder institucional, por lo tanto, también se puede inferir que dicha relación puede cambiar. Díez Gutiérrez (2015) habla de masculinidad cómplice, aquella que complementa a la hegemónica y cuyas prácticas dan cuenta de las aspiraciones a alcanzar el modelo tradicional, o al menos, disfrutar parcialmente de los beneficios. Esto se podría identificar como violencia simbólica desde la perspectiva de investigación feminista, al reproducir mensajes, códigos o ideales de ser hombre y sentirse en una posición superior a la de las mujeres u otros hombres.

Por su parte, Kimmel (1997) enfatiza en que la cultura dominante establece un modelo con el que todos los hombres serán medidos y comparados. Una imagen de masculinidad hegemónica que considera a los hombres blancos, heterosexuales, de clase media, adultos jóvenes; varones fuertes, exitosos, capaces, confiables y en dominio de sí mismos. En esencia, la imagen de masculinidad de los hombres que controlan el poder. Tales imágenes varían de una sociedad a otra, de un momento sociohistórico a otro, y se construyen en función de las posibilidades socioeconómicas que tienen los distintos grupos, con base en raza, clase, orientación sexual,

etc. (Kaufman, 1997). La búsqueda de dicha masculinidad hegemónica, incluso de otras formas subordinadas, implica para los varones suprimir todo un abanico de emociones, sentimientos, necesidades y posibilidades, sobre todo aquellas que infieran vulnerabilidad o emotividad. En México, De Keijzer (1997) señala la independencia, la agresividad, la competencia y la incorporación de conductas violentas y temerarias, como atributos socialmente valorados que forman parte de este modelo de masculinidad hegemónica.

Desde este modelo hegemónico, se espera que los hombres sean capaces de relacionarse eficazmente y con firmeza (Hacker, 1957; citado en Connell, 1995), que gobierne la razón sobre la emoción, el sentimiento y el deseo, minimizar el dolor y maximizar sus talentos tener éxito en el mercado laboral, y quienes no lo logran son percibidos como débiles, lo que amenaza su propia visión de ser hombres (Seidler, 2008). La violencia, institucionalizada por “hombres blancos cis-heterosexuales europeos” desde las historias de guerra y conquista, no se ve como un problema, sino como un atributo derivado de otros como el estoicismo y el dominio.

Respecto a cómo se ejerce ese poder, Kaufman (1997) expone la forma en que dicha se construye. Por el hecho de ser hombres, ya tienen poder social y privilegios, pero a esto le acompaña dolor, aislamiento y alienación, no sólo a las mujeres sino también a los hombres. En este sentido, también se infiere que la masculinidad hegemónica es sinónimo de machismo o patriarcado. Refiere a “la forma de ser hombres que les permite sentirse superiores a las mujeres y a todo lo atribuido a lo femenino” (Lozano Verduzco & Rocha Sánchez, 2012, p. 105). Se entiende el machismo como una adopción extrema y radical de los roles de género tradicionales asignados, y esto se relaciona con el rechazo a la homosexualidad (Flores, 2007). Para Octavio Paz, el “Macho”, era “El Gran Chingón”, con iniciales mayúsculas, asociado al poder y la agresividad (1998; citado en Machillot, 2013). Aunque la homosociabilidad era parte del código entre varones, una vez que se definió la homosexualidad como una condición médica que “había que curar”, todos aquellos “presuntamente homosexuales” (porque no bastaba con tener deseo homosexual, podía “parecer que lo tienes” ante los ojos de otras personas, y eso te colocaba en el mismo grupo) se consideraron como un grupo desviado, en una escala social similar al de las mujeres o los animales (Connell, 1995). Tomando como referencia el asesinato de miles de homosexuales a manos del nazismo alemán, la homosexualidad era vista como foco contaminante de la raza, conformado por personas que no pueden fomentar su reproducción (González Pérez, 2001).

Dicho esto, la homosexualidad implica estigma, y con ello una pérdida de estatus, bajo la antigua creencia de que no se es del todo humano, basadas en estereotipos y prejuicios, lo que conlleva

diversas formas y prácticas discriminatorias. Según Goffman (2008), el estigma puede llevar a las personas a intentar corregir su condición, lo que puede dar pie a ciertos mecanismos que Goffman señala “de revelación y ocultamiento”. Las personas no cis-heterosexuales muchas veces tienen que pasar por dinámicas como “salir del clóset”, en particular con las personas de confianza; en otros casos, tratan de ocultarse e incluso recurren a las mal llamadas terapias reparativas, también conocidas como terapias de conversión o ECOSIG.²

Con esto, la masculinidad adquirió un carácter de heterosexualidad obligatoria, aunque en la realidad no siempre sea así. Por ejemplo, tal como afirma Connell (1995), mostrar públicamente masculinidad es agresivamente heterosexual, aunque la práctica sea más en muchos casos bisexual. También se ejerce cualquier forma de violencia, principalmente de heterosexuales a homosexuales (y resto de las letras del acrónimo LGBTIQ+) y hacia las mujeres, ya sea por “traición a la virilidad”, o “no quedarse en su lugar”, respectivamente. Salazar (2018) también señala que promueve y defiende estructuras de poder jerárquicas hechas a imagen y semejanza de los privilegios masculinos.

Además, dicho modelo dominante es homofóbico al considerar la heterosexualidad como norma y sancionar la atracción y deseo sexual de un hombre por otros hombres. Bourdieu (1998) señala que, desde tiempos remotos, los griegos sancionaban la homosexualidad condenándola al deshonor, a la pérdida de estatus que significaba “no ser un hombre completo”, y los romanos repudiaban la homosexualidad pasiva. En una sociedad que coloca al hombre en un orden jerárquico superior, también ejerce presión por mantener en ellos actitudes y tendencias heteronormativas, homofóbicas, (Olarte & De Keijzer, 2016) que implican reprimir afectos y emociones para que no sean cuestionados sobre su “supuesta hombría”. Al asumir que son el sexo fuerte, también se asume que son menos emotivos, sus necesidades afectivas son menores o escasas y que pueden enfrentar valerosamente los desafíos que se les presenten (Poal, 1993; citado en Rocha, 2016), que podría resultar en menor protección, menor cuidado, mayores libertades y mayor represión de emociones que denoten miedos o inseguridades. En palabras de De Keijzer (s/f), la construcción de la masculinidad se rige, entre otras cosas, en poner límites en demostraciones de ternura, emotividad, miedo o tristeza. La homofobia se da como resultado de reprimir el deseo homoerótico y la revalidación constante de “la masculinidad”, tan difícilmente

² Las ECOSIG o Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género son prácticas que buscan cambiar la orientación sexual de una persona a la heterosexual, así como cambiar la identidad de género o expresión de género. Dichas prácticas pueden ser sesiones psiquiátricas, consejería, aunque hay métodos mucho más transgresores y perjudiciales para quienes las viven (UNODC, 2020). No pertenecen a la psicología formal o a la medicina, por lo que no pueden considerarse terapéuticas.

alcanzable. Kimmel (1997) afirma que la homofobia es el miedo a que otros hombres descubran que no alcanzamos los estándares hegemónicos de la masculinidad, tengan el poder para desenmascarnos y revelar “la verdad”. En este sentido, el miedo a la humillación pública genera vergüenza, que a su vez conduce al silencio, que puede traducirse en lo que Díez Gutiérrez llama una forma de masculinidad cómplice (2015), que hace creer que estamos de acuerdo con las prácticas, códigos, mensajes y normas que promueven relaciones desiguales, violentas y de poder hacia las mujeres o cualquier grupo considerado minoría (Kimmel, 1997).

Por otro lado, Boscán refiere a que la homosexualidad (principal, mas no limitativamente) sigue siendo un medio para aprovecharse de manera intencional de otros (2008); aún es “noticia” el “destape” voluntario o forzado de cualquier persona, perteneciente al medio que sea, en determinados contextos es visto como deshonor o debilidad, y principalmente obedece a fines de poder y dominio sobre otros varones. Para List (2004), el asumirse como hombre homosexual dentro de una sociedad como la nuestra implica muchas veces asumir también las consecuencias. Entonces, dado que el modelo hegemónico de masculinidad es básicamente sexista y homofóbico, “resulta incompatible con una sociedad donde se respete la diversidad y el derecho de los individuos a elegir su propia forma de vivir” (Boscán, 2008, p. 94).

En el contexto escolar, estos mecanismos de control y violencia se perciben en las palabras que se utilizan como insultos, por ejemplo, “maricón”, “joto”, “puto”, o la palabra gay con connotaciones peyorativas. Díez Gutiérrez afirma que la reputación de los chicos como heterosexuales es de vital relevancia, así como el miedo latente a ser considerados no heterosexuales (2015). Esto se logra usualmente a través de procesos de socialización que se dan desde recién nacidos a quienes son señalados como varones, de modo que asuman la importancia de serlo (Marqués, 1997). Incluso, las personas a su alrededor aprenden y asumen esta relevancia desde antes del nacimiento, durante las fiestas de “revelación de sexo”, rituales sociales en los que se aprende a identificar al no nacido. Esto a su vez genera una ambigüedad que presiona a los individuos, pues “ya son importantes”, pero tienen la obligación de probar su valía como varones bajo el modelo hegemónico patriarcal. A esto, Bonino (2002) añade que dicho modelo adjudica ciertos ideales o mandatos sociales en función del sexo, determinando que los varones, por el hecho de serlo, tienen autoridad sobre las mujeres, mayores derechos y libertades, incluso a ser sujetos de cuidado; mientras que estos mismos mandatos sociales definen a la mujer idealizada, denigrada y complementaria al varón. Dichas diferencias son “naturalizadas” en los esquemas de pensamiento universales, basadas en la supuesta

objetividad e inscribiéndose en un sistema de diferencias aparentemente “normales” (Bourdieu, 1998).

Díez Gutiérrez (2015) señala la fuerza corporal, el desapego (o desinterés académico), la ausencia de emociones y la heterosexualidad obligatoria (como si se tratase de una configuración *por default*) como rasgos o variables que configuran la masculinidad hegemónica en contextos escolares. A su vez, afirma que uno de los ejes que cimentan la construcción de masculinidad de los chicos se basa en la competitividad, asociada a la fuerza e incluso la violencia.

Otra característica de la masculinidad hegemónica es el alto grado de rigidez, absolutismo y su lógica extremista del todo o nada (Bonino, 2002). Gutmann y Viveros señalan que esta construcción de hombres parte de absolutos basados en “siempre” y “nunca”: siempre tienen que competir, ser los mejores y ser fuertes; nunca lloran, se repliegan o se relacionan emocionalmente (2007). Admitir debilidad, flaqueza o fragilidad significa no ser un verdadero hombre ante la sociedad (Kimmel, 1997), en especial ante los ojos de otros hombres, de los pares (hablando meramente del sexo), cuya lógica sexista radica en demostrar que no se es mujer, que no se es afeminado.

A su vez, la división sexual de trabajo asigna incluso el uso y presencia de varones y mujeres en espacios públicos y privados. Un ejemplo es el que comenta Connell sobre la exclusión de las mujeres en las universidades (1995), cuya justificación se basaba en que las exigencias de la vida académica universitaria podrían comprometer la capacidad de ser madres y esposas, atribuyendo una diferencia en las capacidades mentales en la que ellos tenían ventaja. Otros espacios donde existe una clara división son los deportes y el ejército, ya que son espacios donde pocas veces se ha visto mujeres, y suelen ser dominados por los varones. En la escuela, por ejemplo, que un chico sepa jugar fútbol puede darle un estatus mayor en la jerarquía social, dado que los jugadores profesionales suelen verse como modelos masculinos ideales o deseables para los niños (Díez Gutiérrez, 2015). En cuanto al ejército, se promueve el mensaje de “construir hombres”, sobre todo en países altamente bélicos como Estados Unidos, basándose en los arquetipos junguianos del “guerrero” y el “héroe” (Connell, 1995).

Cabe destacar que, a pesar de las legislaciones y espacios a favor de la inclusión y la aceptación de la pluralidad, la diversidad y la libre autodeterminación, nos encontramos lejos de una realidad social basada en el respeto y libre de violencia. Un ejemplo (de muchos que no se hacen mediáticos) es el caso de Six Flags. En diciembre del 2021, Six Flags estuvo en el ojo público tras salir a la luz un video en el que el director del parque, en compañía de algunos miembros de

seguridad, incurrieran en un acto de discriminación hacia una pareja de jóvenes gay al reprimirles besarse en público dentro del parque (El Universal, 2021). Pero este es solamente uno de muchos casos de discriminación. De acuerdo con un comunicado de prensa del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación sobre la Encuesta Nacional de Discriminación del 2017 (INEGI-CNDH-UNAM-CONACYT, 2018), el 20.2% de las personas encuestadas declararon haber sido discriminadas en el último año, principalmente por principalmente forma de vestir, arreglo personal, peso, estatura, creencias religiosas y la edad. Más del 58% de las personas con discapacidad afirmaron ser discriminadas por sus discapacidades; mientras que el 41.7% de diversidad de credo dijeron ser discriminadas por sus creencias religiosas; por otro lado, más del 40% de la población indígena participante dijo haber sido discriminada por su origen. En el tema de derechos, el 71.9% de personas trans y el 65.5% de gays y lesbianas afirmaron que hay poco o nada de respeto a los derechos de los distintos grupos de la población. Más de la mitad de las personas encuestadas manifestó desacuerdo con que sus hijos se casaran con una persona con VIH / SIDA, y el 43% no está de acuerdo con el matrimonio entre personas del mismo sexo. Por su parte, la Encuesta sobre Discriminación (EDIS) del 2021 (COPRED, 2021) señala que más del 70% de las personas encuestadas consideran que se respetan poco o no se respetan los derechos humanos, e indicaron que la pobreza, el color de piel o la orientación sexual como las principales causas de discriminación (más del 40%). Los pobres, indígenas y gays fueron señalados como los principales grupos discriminados en la CDMX (83.5%, 82.1% y 81.8% respectivamente). El 25.2% considera haber sido discriminado, principalmente en el ámbito laboral, por la edad, su forma de vestir o su peso. Aun cuando 8 de cada 10 personas han escuchado de organizaciones como el COPRED, menos del 50% presentaría una denuncia, principalmente por desconocimiento, desconfianza en las autoridades o considerarlo una pérdida de tiempo.

Dicho todo lo anterior, y, a riesgo de caer en una obviedad, resulta prácticamente imposible cubrir todas las características, prácticas, códigos y normas cabalmente. Sin embargo, se pueden construir modelos que no correspondan con la vida de ningún hombre, pero que expresen ideales, fantasías y deseos, así como proveer modelos relacionales con las mujeres (Connell & Messerschmidt, 2005). Esto da pauta a varias historias que refieren a la búsqueda individual por cumplir, acumular y poseer estas características que transmitan el mensaje a la sociedad de que lograron ser hombres (Kimmel, 1997), aunque esto implique impedir a las mujeres su acceso y permanencia en la vida pública. El que para la mayoría de los varones sea imposible cumplir con los mandatos del modelo hegemónico, no significa que dicho deje de tener presencia en sus vidas sea de manera consciente o inconsciente (Kaufman, 1997) Esto representa un riesgo para

otras personas, principalmente para las mujeres, aunque también es un riesgo para otros varones y para sí mismos, tal como señala Benno De Keijzer, afirmando que la violencia sexual, la poca participación de los varones en la planificación familiar, adicciones como el alcoholismo, la violencia derivada de enfrentamientos, los accidentes derivados de prácticas temerarias reforzadas colectivamente, el suicidio consumado, la falta de medidas de autocuidado, etc., son algunos de los matices en que este riesgo se hace evidente (1997).

Pero no hay que olvidar que el contexto mundial también es cambiante y que todo influye en la construcción de masculinidades o la adopción del modelo tradicional. Los cambios socioculturales acelerados, la industrialización y la urbanización desde principios del siglo pasado en Latinoamérica, reformas y modificaciones en lo laboral, son algunos ejemplos que contribuyeron a la modificación de la estructura familiar y la de la sociedad en general (Rocha, 2016). Para Kimmel (1997), el mercado define la forma en que se construye la masculinidad y lo que se entiende por virilidad; describe tanto el escenario (entendido como espacio público) como las características (agresividad, competencia, dominio de espacios, etc.). Asimismo, influye en las definiciones culturales de género y las relaciones desiguales de poder basadas en ello.

Las políticas globales, la economía, el mercado y la oferta laboral han sufrido cambios durante las últimas décadas. Esto, a su vez, genera desigualdades y aumenta las brechas ya existentes, dificultando las posibilidades de reproducir el modelo hegemónico de masculinidad (Ramírez Rodríguez, 2008). La rápida urbanización, cambios estructurales en la economía y el mercado laboral, el deterioro del poder adquisitivo y el aumento de movimientos migratorios son algunos de estos cambios (De Keijzer, 1997). Una menor oferta de trabajos formales y la disminución en la paga origina nuevas formas de relacionarse, en especial en el hogar, con la familia. Estos procesos de cambio que atentan contra el orden de género se conocen como crisis de masculinidad. Connell (1997) afirma que se trata de una ruptura o transformación de las prácticas inmersas en un sistema de relaciones de género. Benno De Keijzer (1997) da cuenta de un desfase en el modelo tradicional con los llamados modelos femeninos emergentes. Sin embargo, la masculinidad hegemónica no se adapta a dichos cambios, se vuelve una especie híbrida que toma diversos elementos y se apropia de ellos, lo que le permite reconfigurarse y finalmente adaptarse a los nuevos tiempos (Connell & Messerschmidt, 2005). Tal es el caso de hombres cis-heterosexuales que se apropian de ciertos estilos de vida, modismos, usos y costumbres de hombres gay, lo que permite disfrazar las diferencias sin que esto realmente implique un cambio en la estructura de las relaciones con otras personas.

De acuerdo con Tena (2012) la forma en que los varones enfrentan las crisis en los sistemas de género adopta una amplia variedad en relación con la masculinidad, que va desde las más tradicionales patriarcales hasta la transición a perspectivas enteramente feministas. Kimmel (1997) afirma que la virilidad (así como muchos atributos asociados al modelo tradicional de masculinidad) es histórica, socialmente construida, tiene distintos significados para distintas personas y diferentes épocas, es decir, está contextualizada (Connell, 1997), y se llevan al ámbito político y social en las relaciones con otras personas, con énfasis en las relaciones con las mujeres.

No es de extrañarse entonces que las investigaciones feministas consideren fundamentales para sus estudios algunos conceptos relacionados, como el caso de género. El género es una construcción social, cultural e histórica que no se fija antes de las interacciones sociales, sino que se construye a partir de ellas (Connell, 1995). Para De Keijzer (1997), se trata de atributos y funciones construidos social y culturalmente, adjudicados más allá de una cuestión biológica para justificar las diferencias entre sexos y las relaciones de dominio y opresión. Para Kaufman (1997), el género es una categoría organizadora de nuestra psique y describe la forma real en que se relaciona el poder entre hombres y mujeres, así como su interiorización. En este sentido, dado que el género es una construcción sociocultural, no se nace varón o mujer, sino que nos construimos en función de las prescripciones, normas, mitos y tabúes creados por los varones y para varones y mujeres (González Pérez, 2001). Lo mismo sucede con la heterosexualidad, la homosexualidad, etc.

En el caso particular de los varones, Marqués señala que la sociedad ya establece lo que puede o no hacer, fomentar ciertos comportamientos, suprimir otros y transmitir significados de lo que implica ser varón (1997). Marta Lamas refiere dos ejemplos de expresiones coloquiales en México: “pareces vieja” o “ni pareces vieja”, dicho como “insulto” aludiendo a la debilidad en un hombre o como “cumplido” haciendo referencia a la fortaleza física en una mujer, respectivamente (Lamas, 1986). No obstante, esta construcción social influye en todo ser humano desde su nacimiento, sin importar que sea varón o mujer, o la identidad de género con la que se identifique después, amén de otras características afines. Marqués (1997) identifica dos caras de esta problemática: por un lado, se busca uniformizar a todos los varones, es decir, reducir sus diferencias en función de un modelo masculino; por otro lado, se busca aumentar las brechas entre varones y mujeres. Este proceso se da de una manera similar con las mujeres, con quienes se busca una uniformidad basada en un modelo femenino.

Octavio Salazar menciona que el género es una construcción cultural social y política que se hace de las expectativas que cada uno de nosotros hemos de cumplir en función de si nos visten de rosa o azul. (2018). También señala que los hombres se construyen social y culturalmente en función de lo que la sociedad entiende qué es masculinidad. Kaufman (1997) afirma que el género no es estático en lo que nos convertimos, sino que cambia en función de nuestra interacción permanente con las estructuras sociales. Otra cuestión sobre el género es la importancia que tiene la historia y el contexto, que puede develar ciertas dinámicas o relaciones de poder, cuyos límites no son completamente nítidos, se encuentran en un constante cambio, negociación, y que siempre se basan en las diferencias entre los sexos (Ramírez Rodríguez, 2006). Basta con revisar cronológicamente lo que se entendía por diferencia sexual, desde desigualdad biológica basada en el material genético reproductivo que poseen los cuerpos, la producción contra el objeto del deseo, la “envidia del pene” desde la perspectiva psicoanalítica freudiana, el modelo de la diferencia sexual con sus consiguientes formas de institucionalización social de dichas diferencias, hasta la creación de la categoría género, su apropiación para hablar de la intersexualidad y la transexualidad, y su reapropiación; en general, entender el sexo como principio divisor del mundo social (Tinat, 2019).

La división en géneros basada en la diferenciación biológica incluye atribuciones sobre la forma de pensar, sentir, actuar y ser de las personas (Lamas, 1986). Considerando que cada sociedad tiene distintas acepciones sobre “lo masculino” y “lo femenino”, podemos suponer que dicha división en tanto género es una construcción social histórica y contextualizada. Esto implica que los valores, creencias, actitudes y comportamientos, así como formas de ser atribuidas a uno u otro género, se asumen a través de lo que Marta Lamas denomina un complejo proceso de adquisición de género, tanto individual como social. Citando a Connell, “tratar al género como un sistema de relaciones simbólicas y no como hechos inamovibles en las personas, convierte a la aceptación de la posición fálica en un hecho de carácter profundamente político” (1995, p. 38).

También se refiere a la hegemonía como eje para estudiar las representaciones de los hombres en los medios masivos de comunicación (MMC), sobre todo en el ámbito deportivo y bélico (Connell & Messerschmidt, 2005). En este punto, recupero algunos ejemplos de Connell (1995). La industria del cine, particularmente Hollywood, utiliza la violencia masculina y ciertos modelos como ideales de masculinidad. Es importante recalcar en el verbo “utiliza”, tiempo presente, ya que existen sagas como *Fast and Furious*, que tiene a la fecha 10 entregas y siguen siendo taquilleras, entre otras cosas, por lo que ofrecen: automóviles extremadamente rápidos, escenas de acción, violencia en múltiples formas y contextos, son protagonizadas por varones que

representan todas las cualidades de un “hombre ideal” (fuerza, rudeza, disposición para la pelea, manejo de armas y vehículos, visualmente atractivos para una visión genérica de la mujer, cis-heteronormados, sexualmente activos y conquistadores, etc.), cuyo “heroísmo” les permite combatir a cualquier enemigo. Las pocas mujeres que aparecen son retratadas mayormente como objetos de deseo de los varones, con una imagen sexualizada y relegadas a ser compañeras de otro personaje varón. Otro ejemplo lo encontramos en filmes como Whiplash. En una escena, el protagonista masculino expresa enojo, coraje y frustración a través de golpes a la batería, lo que tiene como consecuencia que termine con las manos ensangrentadas. Esto hace alusión a la forma de expresar ciertas emociones que el cine valida como socialmente aceptadas en ciertos contextos y momentos para la masculinidad. En otra de las escenas cuando el protagonista corta con la chica, ella manifiesta su frustración simplemente yéndose del lugar, representándola como alguien más mesurada.

Playboy y la industria del porno caen en actitudes semejantes, promoviendo mensajes en el imaginario colectivo que colocan al varón como “héroe sexual” y subordina a las mujeres a ser “conejititas”. Al intentar alcanzar el modelo hegemónico de masculinidad, aquél socialmente instituido, los varones se enfrentan a conflictos, contradicciones, y sanciones sociales por transgredir el “deber ser” (Salguero, 2008) en busca de una identidad disidente y alterna. Esto tendría que llevarnos a cuestionarnos cómo es que los otros vectores de opresión como la edad, la raza, la sexualidad, etc., se utilizan para legitimar (o no) la jerarquía y complementariedad del orden de género, tanto a nivel micro como macro, en lo local como en lo regional y lo global (Connell & Messerschmidt, 2005). En todas las personas existe la capacidad de criticar los modelos de masculinidad hegemónica en busca de un cambio que permita la deconstrucción de los binarismos de género. La masculinidad hegemónica, tal como señalan Connell y Messerschmidt, no nos vuelve “idiotas culturales”, se puede intentar reformar las masculinidades como parte de una constante negociación. Y, pensando en cambios más radicales, se puede retomar la propuesta de Fernández (2014) sobre renunciar a todo modelo de masculinidad en busca de la emancipación.

2.3. Identidad, rol y género

2.3.1. Identidad Social

Desde la perspectiva social sociológica, la identidad se entiende como constructo legitimador de la realidad creada por la cultura, y como un proceso de identificación progresiva en el que las personas interiorizamos nuestra identidad como resultado de los procesos de socialización

(Ramírez, 2003). La perspectiva fenomenológica, por su parte, entiende la identidad social como producto de la dialéctica individuo-sociedad, en la que cada persona interioriza la noción de sí misma que le transmite el entorno social a través de las personas significativas y los grupos de referencia. En este sentido, Tajfel (1975; citado en Pujal, 2004) afirma que el sentido de identidad social está determinado por la pertenencia de las personas a distintos escenarios o contextos.

No obstante, desde la psicología cultural se entiende la identidad no como variable, atributo o propiedad intrínseca de las personas, ni como un hecho o algo inamovible dado por el sexo o el género, sino como parte de un proceso continuo, temporal y contextualizado (Salguero, 2013). La identidad se reconstruye, se reajusta y resignifica a través de las prácticas socioculturales, en relación con otras personas y múltiples escenarios de participación. Pensar en una identidad masculina es situarla sociohistórica y culturalmente, escudriñar en los hechos, ideas, representaciones, discursos y significados que tienen valor y son posibles en un momento y lugar determinados. La identidad individual va precedida por el orden social, y es constantemente modificada por éste (Berger y Luckmann, 1994).

Hay que distinguir entre la identidad social virtual y la real. Según Goffman (2008), la identidad social virtual es aquella gama de atributos con los cuales caracterizamos “en esencia” a las personas; mientras que la identidad social real son aquellos atributos que se pueden demostrar que le pertenecen. Las identidades sólo se forman si son interiorizadas y se construye un significado en torno a dicha significación a nivel individual (Castells, 1999; citado en González Pérez, 2001). Por otro lado, se habla de una vinculación entre el organismo y el yo o la identidad (Berger y Luckmann, 1994). Es decir, la masculinidad implica que el hombre es un cuerpo físico a la vez que se vive o experimenta a sí mismo como un cuerpo que puede no ser correspondiente a su corporalidad física o externa, oscilando entre ser y tener un cuerpo, y buscando el equilibrio una y otra vez.

2.3.2. Identidad de Género

Como se mencionó anteriormente, una de las tendencias de pensamiento respecto a los estudios de masculinidades era la mitopoética, que se basaba en los arquetipos junguianos. Amén de las categorías estereotipadas del hombre, de acuerdo con Connell (1995), en los escritos junguianos modernos se ve al feminismo como una reafirmación del arquetipo femenino y no como resistencia femenina a la opresión. Ante esto, señala como alternativa a dichos arquetipos el concepto de identidad de género.

La identidad de género es aquella que se forma en el entramado de un cuerpo biológicamente diferente y un conjunto de valores y significados que giran en torno a éste (Rocha, 2009). Es la forma en cómo se vive y siente de manera interna e individual el género, que puede o no corresponder con el sexo biológico, y puede o no implicar modificaciones tanto en apariencia como corporales (UNODC, 2020). La identidad de género se conforma por cualidades y características dicotómicas culturales asignadas en función de sus genitales (González Pérez, 2001). En este sentido, se etiqueta y estigmatiza a cualquiera que trascienda sus fronteras. Es por ello que, etiquetas de 'afeminado' o 'machorra' se siguen usando para referirse a varones homosexuales o mujeres lesbianas, respectivamente. El modelo de masculinidad hegemónica liga la identidad de género, a través de la identificación del niño con su padre, con la orientación sexual, que se traduce en el establecimiento de relaciones sexuales con mujeres (Kimmel, 1997). Ser hombre, entonces, se aprende y se reaprende continuamente (Salguero, 2013), en las diferentes relaciones significativas de cada individuo. El grado de participación en determinados escenarios y las relaciones que establecen con diferentes personas, les encamina a ser cierto tipo de personas, ejercer o aspirar a ciertos roles sociales y conformar ciertas identidades.

2.3.3. Rol de Género

En las ciencias sociales, el rol es una serie de normas que definen la manera en que deben comportarse las personas en función de su posición social (Mayers, 1995). Es el "deber ser", cuya internalización también depende de nuestras disposiciones, ya que reaccionamos de manera diferenciada ante la presión social por ejercer un rol. Por otro lado, el rol de género se define como la serie de expectativas de conducta y normas para los hombres o las mujeres. Rocha (2009) señala la relación estrecha entre ambos conceptos, ya que la identidad de género se convierte en la experiencia subjetiva del rol, que es la expresión pública de la identidad. No está de más recordar que los roles de género son construcciones culturales (Mayers, 1995), por lo tanto, existe una gran variedad entre las culturas y a través del tiempo, así como una gama de conductas, actitudes y prácticas. Lo común en los roles es que los incorporamos progresivamente, de modo que lo que antes resultaba extraño e implicaba un esfuerzo autoconsciente, termina sintiéndose genuino.

Los primeros esbozos teóricos sobre los roles de género comenzaron con el estudio del rol sexual, que plantearon que estaban bien definidos, que se daban en procesos armónicos de socialización y que su internalización contribuía a la estabilidad social, salud mental, etc. (Connell, 1995). No fue sino hasta los años sesenta que las investigaciones feministas dieron un vuelco a esta visión de rol, señalando que dicha internalización de roles mantenía una relación

jerárquica donde las mujeres se mantendrían en la posición subordinada, lo que llevó a replantearlos como roles de género.

La tendencia en la teoría de los roles sexuales es considerar a varones y mujeres como mutuamente complementarios (Connell, 1995). En este sentido, la homosexualidad amenaza los roles de género tradicionales que trastoca el status quo sobre las convenciones del “deber ser” varón o mujer (Flores, 2007). Pleck (1981; citado en Connell, 1995) señala que quienes no siguen estas convenciones se ven impedidos a cuestionar el propio rol, y, en consecuencia, exista una sensación de no pertenencia, de estar fuera de lugar. Ante esto, propone una teoría de roles sexuales no normativa, flexible, accesible a cambios.

Culturalmente el ser hombre o mujer implica demostrar una serie de expectativas asignadas a cada sexo, internalizadas como producto de la socialización (Connell, 1995); son elaboraciones culturales justificadas en las diferencias sexuales biológicas. Esto implica que dichos roles no son inamovibles, sino que pueden cambiar en función del momento sociohistórico, de los mensajes y expectativas generados por los distintos agentes de socialización. Hacemos género entre pares, en el control del espacio en la escuela, los patrones o dinámicas en las citas, los discursos y prácticas homofóbicas, el acoso, etc. (Mac an Ghail, 1994; Thorne, 1993; citado en Connell & Messerschmidt, 2005).

2.4. Estereotipos y prejuicios

Hablar de expectativa, rol e identidad de género nos lleva a hablar de estereotipos y prejuicios. De acuerdo con Gómez (2007), los estereotipos son las creencias compartidas sobre los atributos de determinado grupo social, cuyas funciones son el ahorro cognitivo de energía y la explicación de la realidad social. También poseen una función motivacional, que implica el mantenimiento de ciertos grupos en posiciones de poder, dominio o estatus (Huici, 1999; citado en Gómez, 2007). En general, los estereotipos se relacionan con los prejuicios y la discriminación, en tanto que las creencias preconcebidas sobre un grupo social es el estereotipo o la parte cognitiva, la evaluación o juicio de valoración implica la parte afectiva o el prejuicio, y la forma en que actuamos sería la discriminación (Gómez, 2007).

Para Machillot (2012; citado en Machillot, 2013), los estereotipos son fenómenos lingüísticos, sociales, culturales y simbólicos, psicológicos, geográficos e históricos, de identificación y caracterización. Pertenecen a una lengua dada, signos, normas, dependen de procesos individuales a la vez que colectivos, y siempre se dan en un contexto sociohistórico dado. Suelen adquirirse desde edades tempranas debido a la exposición a las infancias de lo que se atribuye

como femenino y lo atribuido como masculino, y corresponden a imágenes promovidas a través de los MMC, y los procesos de socialización que se dan dentro y con la familia, escuela, grupo de pares y comunidad (Cortés, 2017)

La formación de estereotipos implica procesos cognitivos, afectivos, socioemocionales y culturales (Mackie y cols., 1996; citado en Gómez, 2007). Los procesos cognitivos incluyen la categorización, prejuicio en función de la representación grupal y las correlaciones ilusorias que llevan a cierto efecto Pygmalión o profecía autocumplida. Los procesos afectivos incluyen una especie de condicionamiento clásico y su respectivo refuerzo negativo con la sola exposición. Entre los procesos socioemocionales está la identidad social y el contenido de los estereotipos que funcionan como justificación del estatus. Por último, entre los procesos culturales está el aprendizaje social de los estereotipos, la adquisición o internalización y la influencia de los roles sociales.

Los estereotipos también funcionan como modelos o contramodelos (Machillot, 2012; citado en Ramírez Rodríguez & Cervantes Ríos, 2013). En este sentido, Hernández (2004) señala en uno de sus trabajos las etiquetas que se asignan a los varones en función de su habilidad de conquista, desempeño laboral y sexual. Dicho sea de paso, esto también se relaciona con los rasgos socialmente atribuidos a uno u otro género. Mientras que a los varones se les asignan funciones de proveedores, ser responsables económicamente y no temerle a enfrentarse a otros como forma de solución de conflictos, a las mujeres suele atribuirse funciones dentro del espacio privado, doméstico, de cuidado a otras personas, etc. La visión estereotípica en torno al género ha centrado el interés de las investigaciones en temas como privilegio, poder y dominación (Ramírez Rodríguez, 2008). No obstante, poco se ha abordado la debilidad, situaciones de exclusión y/o vulnerabilidad de un grupo menor de varones.

Tal como señalan Gutmann y Viveros (2007), la imagen estereotipada en función del género atribuye a los chicos el ser despreocupados, distraídos, inquietos, desapegados a lo académico y a las reglas, así como con tendencia al éxito sin mucho esfuerzo. A las chicas se les atribuyen cualidades como ser organizadas, dedicadas al estudio y las tareas, ser cuidadosas, centradas y que acatan las normas (Francis, 1999b; Warrington, Younger y Williams, 2000; Whitelaw, Milosevic y Daniels, 2000; Younger, Warrington y Williams, 1999; citado en Díez Gutiérrez, 2015). Dichas etiquetas son construidas tanto como por varones como por mujeres (Hernández, 2008). El no ser cis-heterosexual tampoco exenta de dicha categorización en función de etiquetas. Como se mencionó en apartados anteriores, el movimiento de liberación feminista señala que el

modelo hegemónico dominante jerarquiza también entre los propios varones, considerando raza, etnia u orientación sexual como determinantes para su categorización en un nivel inferior.

En México, los primeros intentos de análisis de estereotipos masculinos parten del psicoanálisis, seguidos por una perspectiva psicosocial con Díaz Guerrero, aunque en general se habla de descripciones basadas en clase o raza para establecer clasificaciones de hombres. A su vez, en un principio se equiparaba el ser hombre con ser “macho”, con el machismo. No fue sino hasta Monsiváis que se incluía a la diversidad sexual (sobre todo la homosexualidad) en la noción de ser hombre, lo que pone en evidencia la evolución histórica de los términos como machismo y macho, tomándolos como invenciones culturales (Machillot, 2013). Tenemos, por ejemplo, las crónicas sobre el arresto de 41 hombres homosexuales en una redada durante el porfiriato, que visibilizan las palabras que se utilizaban como insultos hacia los homosexuales, incluso abriría el abanico a la visibilidad de figuras estereotipadas en la comunidad gay como “chichifo”, “chacal”, “joto”, etc. Annick Prieur (1994; citada en Machillot, 2013) cuestiona estas etiquetas dentro de las relaciones entre homosexuales, travestis y bisexuales, y su relación con los estereotipos. Por su parte, Gutmann (2000; citado en Machillot, 2013) refuta la visión estereotípica del macho mexicano al reafirmar la diversidad y complejidad de las masculinidades gracias a su trabajo de campo en los noventa, llevado a cabo en Santo Domingo, en el centro histórico de la CDMX. Otras obras interdisciplinarias como la de Florescano (2001; citado en Machillot, 2013) cuyo interés se centra en los mitos mexicanos del macho, caudillo o narco, demuestran que los estereotipos con construcciones culturales, más que una verdadera esencia. Santos Guerra (2000) menciona que las tareas asignadas de manera diferenciada a hombres y mujeres, los papeles que desempeñan, su situación dentro y fuera del hogar y las representaciones icónicas son otras formas en las que aparecen los estereotipos de género.

3. Procesos de socialización

La sociedad es una estructura organizada compuesta por entidades, instituciones y actos sociales que representan (en teoría) a la totalidad del mundo social, y cuya estructura se encuentra en constante y permanente transformación que procura la satisfacción de las necesidades de sus integrantes (Kaminsky, 1981). Toda práctica social se da en un marco sociopolítico, legal, educativo, que permite o merma la posibilidad de cambio de un contexto (Rocha, 2016), sea local, nacional o global. Las comunidades poseen ciertos códigos o sistemas de símbolos compartidos similares a los que posee la sociedad en general, ya que se encuentran insertas en ella e igualmente influenciadas (García, et. al., 2002).

Los medios masivos de comunicación, como aparatos ideosocializadores del Estado (Kaminsky, 1981), se encargan de transmitir y promover determinados mensajes a través de lo que conocen como cultura. En las canciones, juegos, refranes, chistes, el cine y la televisión se promueven y reproducen constantemente pautas sexistas, racistas, homofóbicas, que logran quedarse en el inconsciente colectivo, y cuyo medio principal es el lenguaje (Santos, 2000).

La educación es un proceso permanente de aprendizaje que comienza en la familia, se apoya de la escuela y debe hacer uso de tantos recursos e instituciones disponibles dentro de la comunidad como lo son servicios de biblioteca, museos, espacios públicos, medios de comunicación, las denominadas tecnologías de información y comunicación (TIC), etc. (Vera, 2007). Hablar de educación y masculinidades refiere a hablar de los procesos de socialización que construyen, educan y transforman realidades. La socialización permite descubrir cómo se adquieren y desarrollan factores socioculturales ligados a ciertas representaciones sociales sobre ser hombres y ser mujeres, sobre masculinidad y femineidad, adoptando actitudes y roles socialmente aceptados (Yubero & Navarro, 2010).

Desde la perspectiva psicosocial, la socialización es un término que describe los procesos de crecimiento que tienen efecto en la maduración de las infancias como seres sociales (Nateras, 2013). Estos procesos se llevan a cabo mediante la interacción con otras personas, y no sólo implica la internalización de conductas, sino de actitudes, valores, pensamientos, sentimientos y formas de vivir en sociedad. Para Berger y Luckmann (1994), se trata de una inducción amplia y coherente en el mundo, sea un sector de la sociedad o en su conjunto. Benno De Keijzer, por su parte, define la socialización como un complejo y detallado proceso cultural en el que se incorporan representaciones, valores y formas de actuación en el mundo (1997).

Una de las razones que dan importancia a los procesos de socialización es que, gracias a éstos, se adquieren y aprenden códigos de comportamiento socialmente aceptados (Nateras, 2013). En este sentido, las instituciones como la familia, el Estado, las organizaciones laborales y la escuela tienen un papel fundamental en el establecimiento de pautas o normas socialmente reconocidas para la sociedad, en reproducir o disrumpir formas de interacción y relación. Salguero (2008) afirma que, en muchos casos, estas instituciones siguen promoviendo y reproduciendo formas de relación desiguales y diferenciadas por sexos o géneros, lo que significa reproducir el discurso hegemónico, jerárquico y desigual entre varones y mujeres.

Se trata de procesos bidireccionales, ya que los individuos son influenciados por su medio social a la vez que influyen y modifican el entorno (Nateras, 2013). De acuerdo con Doise (1983; citado en Nateras, 2013), el proceso de socialización se da en cuatro niveles:

- ❖ Intraindividual: las relaciones intersubjetivas que establece el individuo influyen y conforman su identidad.
- ❖ Interindividual / intragrupal: se da a partir de la interacción con dos grupos: los primarios, en los que se encuentra la familia, y los secundarios, que incluye a las amistades, vecinos, y cualquier interacción derivada de la incorporación a grupos secundarios (escuela, pares, comunidad, etc.)
- ❖ Posicional: los aprendizajes adquiridos provienen de las clases o sectores sociales, tanto de procedencia como en los que se desenvuelve el individuo.
- ❖ Institucional: se refiere a la estructura social, es un nivel macro de interacción.

La socialización cumple con varios fines, entre los que destacan: incluir al individuo en la vida social, reproducir y mantener el orden social, y hacer partícipes de la vida colectiva a todas las personas (Nateras, 2013). De Keijzer (1997) argumenta que, es a través de los procesos de socialización que también se incorpora el género, así como las consecuentes relaciones desiguales entre géneros, sin embargo, afirma que se está dando una lenta pero progresiva socialización distanciada de los roles tradicionales de género, como parte de los cambios en los últimos años.

Autores como Berger y Luckmann (1994) y Nateras (2013) identifican dos tipos de socialización, primaria y secundaria. La socialización primaria es el primer acercamiento de las personas a su entorno y se da en el contexto familiar. Establece las bases socioculturales, el lenguaje, crea progresivamente una abstracción de roles que va de lo específico a lo general, y crea una visión del mundo que se internaliza como la única que puede concebir. (Berger & Luckmann, 1994).

Dado que no hay cabida para otros significantes, suele haber una identificación casi inmediata con las reglas del juego social impuestas por la familia. Estos aprendizajes también siguen una secuencia en función de la edad o del sexo. Finaliza en el punto en que las infancias aprenden las normas sociales mediante el concepto del otro generalizado, por ejemplo, “quien llega, saluda”, “no se habla con la boca llena”, entre otras.

La socialización secundaria es la internalización de otros “submundos” que se consideran realidades parciales que contrastan con lo aprendido durante la socialización primaria, lo cual presupone que siempre existen procesos previos que implican aprendizaje del yo y del mundo. Como señalan Berger y Luckmann (1994), son conocimientos especializados, la adquisición específica de roles, que requieren de un aparato que los legitima, y son acompañados por símbolos rituales o materiales. La preparación progresiva y secuencial de la socialización primaria permite alcanzar nuevas secuencias de aprendizaje, como en el caso de la educación formal, donde para cursar una licenciatura se tiene que pasar por (al menos) el preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, que pretenden proveer del bagaje cultural necesario. La identificación emocional ya no es requisito, sino el aprendizaje del contexto institucional, por el cual se crea una distancia entre los roles y el yo.

Berger y Luckmann (1994) también señalan que la transición entre la socialización primaria y secundaria requiere de ciertos rituales. En caso concreto de los varones, tanto niños y jóvenes los viven mediante riñas, contactos violentos en actividades como el deporte, los insultos y comentarios que muchas veces denotan desdén, diferencia o competitividad; la guerra, las agresiones institucionalizadas hacia las llamadas minorías (sexuales, raciales, étnicas, etc.) y grupos vulnerados (personas con discapacidad, personas de la tercera edad, mujeres) son formas de violencia institucionalizada derivadas de muchos de estos rituales (Kaufman; citado en Cortés, 2017). Desde dichos procesos de socialización se promueve una mayor rigidez cognitiva que evita que los hombres se cuestionen las cosas, a dar por sentada su superioridad por el hecho de ser hombres y su consecuente infalibilidad, en otras palabras, que “siempre tienen la razón” (Seidler, 2006; citado en Rocha, 2016). Como ya se mencionó antes, tiene influencia de los distintos agentes de socialización, sea la familia, el barrio o comunidad, los medios masivos de comunicación, la escuela, etc., que promueven desde etapas de vida muy tempranas la creación de imágenes estereotipadas sobre lo que implica ser hombre o ser mujer, sus funciones, expectativas, posibilidades y alcances (Cortés, 2017; Machillot, 2012; citado en Machillot, 2013), y que permiten clasificar, entender, construir y significar colectivamente la realidad social (Berger & Luckmann, 1994).

3.1. Construcción social de la realidad

De acuerdo con Berger y Luckmann (1994), los procesos de socialización son procesos dialécticos que pasan por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Estos momentos no suceden de manera secuencial, son simultáneos y permiten entender dichos procesos de forma completa. La internalización es la aprehensión inmediata del significado. En un primer momento, la realidad externa al individuo se vuelve accesible, y es cuando comienza a ser significativa. Es la base para comprender a las demás personas en el entorno, y a la realidad social misma. Una vez que comprendemos algo, lo volvemos parte de nuestro entendimiento y le damos significado.

Como mencioné anteriormente, los procesos de socialización buscan que las personas asimilen las pautas culturales de la sociedad en la que viven. Dicho esto, si vivimos en una sociedad capitalista y sexista, por mencionar algo, la escuela, como agente que reproduce las pautas sociales, funcionará con esta visión patriarcal androcéntrica (Santos, 2000). Kaufman (1997) afirma que la interiorización de las relaciones de género es parte de la construcción de nuestras identidades, cuyos elementos ya están presentes desde la infancia, antes de tener mayor conocimiento del mundo. Aprendemos a sobrevivir, a medida que construimos nuestra identidad, en un mundo donde convergen realidades patriarcales en la escuela, la religión, medios de comunicación y ambientes laborales.

De acuerdo con Bonino (2002), estos modelos sociales se transmiten intergeneracionalmente a través de las agencias de socialización, se convierten en creencias que son internalizadas como ideales intrasubjetivos que funcionan como mandatos prescriptivos y proscriptivos, y que guían la construcción de subjetividades. Pensemos en los estereotipos de género y en lo que socialmente se considera masculino o femenino como prescripciones de actitudes, conductas, incluso elecciones vocacionales o de actividades de ocio (Yubero & Navarro, 2010). Pese a intentar racionalizar dichas prescripciones desde una visión fisiológica o biologicista, están casi en su totalidad culturalmente determinadas. Tal es el poder de estas construcciones que tienen efectos en las personas incluso desde antes de su nacimiento, en tanto que padres y madres se forman expectativas de género de su prole en función de su sexo, imaginando y planeando su futuro, lo que posteriormente comunican a otros familiares y amistades a través de los eventos de revelación de sexo, dando una idea de cómo tratar al no nacido, qué esperar de él o ella, y de igual manera generar expectativas sobre lo que podrá o no podrá ser y hacer, desde su vestimenta hasta su proyecto de vida completo. Esta socialización del género logra que las personas en determinados grupos sociales aprendan y compartan estereotipos y roles de género.

Berger y Luckmann (1994) señalan que durante la socialización primaria se internaliza el porqué de las cosas en el aparato legitimador. Con ello, se suele asociar en el caso de los varones el “deber ser” valientes para ser “hombres de verdad”, o en el caso de las niñas se les enseña a que si un niño las molesta es porque quiere ser su amigo. A los niños se les educa para dominar los espacios públicos, a “ser exitosos” mostrando sus habilidades en público, a reprimir sus vulnerabilidades en aras de no mostrar debilidad y no considerarse hombres de verdad; por su parte, a las niñas se les direcciona a los espacios privados, domésticos, se les socializa para la reproducción y el sacrificio de su vida personal por el cuidado de la familia, nulificando toda posibilidad de autonomía, independencia y autorrealización en otros ámbitos (Díez Gutiérrez, 2015). Durante los primeros años de vida, el aprendizaje de estos esquemas diferenciados entre niños y niñas incluye los juguetes, la ropa, la forma de decorar las habitaciones (para las niñas, colores rosa y morado, princesas y casitas; para los niños, color azul, cochecitos y muñecos de acción), hasta la idea de que las niñas son delicadas y tiernas y los niños son fuertes y rudos (Yubero & Navarro, 2010). También a través del juego se suelen observar diferencias en qué hacen niños y niñas: mientras a los niños se les relaciona con coches, juegos que implican habilidades de construcción, autonomía y actitudes agresivas y competitivas, los juegos de las niñas se relacionan con actividades como cocinar, hornear, el maquillaje, la ropa y actividades mucho más estéticas y delicadas, lo que posteriormente les lleva a inferir que dichas actividades son propias de niños o de niñas. Es decir, comienzan a formular creencias estereotipadas de género y una noción más abstracta de los roles sociales. Díez Gutiérrez (2015) también recalca que desde el ámbito académico se siguen reforzando conductas en los varones en aras de una diferenciación de todo aquello considerado femenino o que los pueda ubicar como no heterosexuales, a través de conductas dominantes hacia quienes son considerados débiles (Duarte, 2009; citado en Díez Gutiérrez, 2015).

3.2. Teoría de Representaciones Sociales

Para Denise Jodelet (1986), las representaciones sociales pueden ser imágenes, sistemas de referencia para interpretar la realidad, categorías, teorías, o todo lo anterior si se entiende dentro de una realidad concreta en el mundo social. Es decir, se trata de formas de interpretación de lo cotidiano, de conocimiento social individual y grupal que permite tomar una postura en determinados hechos, fenómenos o acontecimientos. En ello, influye el contexto donde se ubican las personas, los grupos a los que pertenecen, la comunicación establecida, los marcos de aprehensión que moldean el bagaje cultural y los códigos, valores e ideologías propias de la posición y pertenencia social específica.

Las representaciones operan como marcos de interpretación para conocer y construir la realidad, y pueden influir en nuestro comportamiento (Salguero, 2008). Son proyecciones de la realidad social, representan los intereses de los grupos sociales que la componen y, a gran escala, son formas de legitimar determinada estructura social (Bourdieu, 1991; citado en Salguero, 2008).

Las identidades masculinas se han representado a través de rasgos como el poder, el dominio, la superioridad y subordinación, la virilidad y el despojo de emociones, sentimientos y/o cualquier ápice de vulnerabilidad (Salguero, 2008). Extrapolado a otros ámbitos, como el caso del modelo de desarrollo moral de Kohlberg, Gordillo señala que “la identidad masculina” – según Erikson – se fragua en relación con el mundo mientras que la identidad femenina surge en relación con la intimidad con otra persona” (1987, p. 36). Jodelet (1976; citada en Jodelet, 1986) señala que, en una encuesta sobre la representación del cuerpo, una persona señaló al cuerpo femenino como “tabernáculo sagrado de la vida” (p. 476), lo que implícitamente lleva a sus representaciones del útero, de la sexualidad y su función meramente reproductiva y se puede inferir su vinculación con la cultura religiosa. El cómo se relacionan los hombres, jóvenes e infantes con las imágenes colectivas de masculinidad es fundamental para dimensionar las consecuencias generalizadas en cuanto a violencia, salud y educación (Connell & Messerschmidt, 2005).

Hablar de representaciones sociales implica, como señala Giménez (2002), la voluntad de apropiarnos de elementos socioculturales que nos permitan sentirnos diferenciables de las otras personas en la sociedad. Es decir, las representaciones de masculinidad en las películas en Hollywood o la industria de Playboy no bastan per sé, sino que se necesita la voluntad de asumir dichas posturas y visiones acerca de ser hombres o ser mujeres. Pero por paradójico que parezca, también se necesita del reconocimiento de los otros en sociedad. Y es aquí donde muchas veces se da el conflicto por la auténtica validación de las identidades, siendo luchas sociales encabezadas por grupos vulnerados y minorías sociales que buscan legitimar discursos, representaciones e identidades.

En cuanto a las visiones tradicionales de masculinidad, podemos referir a una de sus características, que es lo que Giménez (2002) define como tradición, es decir, algo capaz de filtrar, redefinir e incorporar elementos del pasado en función de una adaptación al presente. Hervieu-Léger (1993; citado en Giménez, 2002), considera tradición el conjunto de imágenes, representaciones, saberes, comportamientos, actitudes y valores socialmente aceptados para dar continuidad entre el pasado y el presente. Con esto se puede inferir que, tal como señalan Fernández (2014) o Cazés (s/f), las masculinidades nuevas, divergentes, alternas o disidentes siguen reproduciendo relaciones desiguales que provienen del modelo hegemónico. Son formas

de neomisoginia cuyo hilo conductor es el control y la manifestación explícita u oculta de violencia.

3.3. Construcción Discursiva de la identidad

Desde una perspectiva psicosocial, la identidad se construye en conjunción de tres elementos fundamentales: la agencia individual, la categoría social a la que pertenece y el contexto. Cada persona tiene agencia, es decir, capacidad de interpretar las situaciones en su entorno, elegir entre diversas opciones y crear proyectos que en ocasiones se contradicen o alteran la norma social (Pujal, 2004). Por otro lado, la categoría grupal proporciona una perspectiva de la realidad desde cierta posición social, que puede generar de manera implícita la comparación grupal (endogrupo versus exogrupos), que es tierra fértil para la formación de estereotipos y la discriminación. Berger y Luckmann (1994) señalan que la construcción del yo se relaciona con el desarrollo permanente de las personas y los procesos sociales que funcionan como mediadores entre los individuos y el medio social. El yo, entendido como un producto social, no solo se limita a la autoidentificación (por ejemplo, identificarse a sí mismo como hombre), sino al bagaje psicológico que lo sustenta (es decir, las emociones, actitudes y reacciones consideradas varoniles en determinados entornos socioculturales).

Para Davies y Harré (2007), el discurso es el uso institucionalizado del lenguaje y de sus sistemas simbólicos. Conocer algo implica conocerlo en función de uno o más discursos, que pueden competir para crear versiones de la realidad diferentes e incluso incompatibles. La comprensión del mundo social, la identidad y el lugar de cada persona en el mundo se construye mediante los discursos disponibles, derivados de los procesos de interacción social en los que participamos (Frazer, 1990; citado en Davies & Harré, 2007). Hay que hacer énfasis en la noción de proceso, ya que se va construyendo y reconstruyendo en función de las prácticas discursivas en las que nos involucremos. En dichas prácticas se encuentran inmersas la forma en que entendemos el mundo y a las personas en él, nuestras vidas y las de otras personas.

En este sentido, el lenguaje expresa ideologías, grupos y épocas que se contradicen en una sola oración. (Amuchástegui, 2006). Como indicador del cambio social, se pueden legitimar ciertos discursos en situaciones históricas y culturales específicas mediante el lenguaje. Esto implica que, a través de los discursos, se dan procesos como los que enlistan Davies y Harré (2007):

- ❖ Aprendizaje de categorías dicotómicas excluyentes (masculino-femenino)
- ❖ Participar en diferentes prácticas discursivas;

- ❖ Posicionar la propia identidad en tanto pertenencia a ciertas categorías o argumentaciones (yo como mujer, yo como hombre);
- ❖ El autorreconocimiento de características de pertenencia a varias categorías o subclases dicotómicas, con su compromiso correspondiente al sentimiento de pertenencia a ellas;
- ❖ Todos estos procesos surgen en relación con una teoría de la identidad que cobra cuerpo en la gramática, o sea, el pronombre con el que una persona se identifica.

Para Edwards (1995; citado en Velázquez, 2007), el lenguaje es un medio de acción social, y la conversación es una actividad social orientada hacia preocupaciones, intenciones e intereses de quienes participan en ella. Las descripciones, explicaciones y narrativas contienen términos, sentimientos, percepciones y estrategias de argumentación que se reflejan en los discursos y permiten el análisis y la comprensión de los procesos valorativos. Tal como señala Amuchástegui (2006), la construcción de lo que significa ser hombre se puede analizar mediante el análisis de la “interacción jerárquica de diversas voces” que componen nuestros discursos. Entonces, para esta autora se trata de analizar la masculinidad como un proceso social discursivo. Entendiendo “diversas voces” como roles que desempeñamos en los diferentes contextos donde nos desenvolvemos, podemos inferir que la familia, la comunidad, los grupos de pares, las instituciones escolares, entre otros, por lo que la construcción identitaria de masculinidad y femineidad puede adoptar distintos significados y tener diversas consecuencias a medida que confluyen o disrumpen las influencias de los múltiples escenarios y agentes socializadores. El cómo entendemos la identidad, tanto individual como colectiva, tiene relación con el contexto sociohistórico y de los grupos que se han encargado de las narrativas, formas de representación e interpretaciones (Pujal, 2004). La representación de identidad masculina o identidad femenina en los diferentes espacios se logra a través de lo que Tajfel reconoce como procesos de categorización social, en los que se tienen nociones utópicas de semejanza entre las personas pertenecientes a los grupos en los que nos identificamos, así como diferencias exageradas entre nuestros grupos de pertenencia y los otros. Dicho esto, la noción de masculinidad hegemónica es sólo una manera en la que los grupos dominantes regulan y ejercen control social según sus intereses y valores, construyendo y definiendo el lugar de cada quién en la escala social en función de qué tanto somos hombres o qué tanto tenemos de femineidad, legitimando la dominación de ciertos grupos y subordinación de otros.

3.4. Agencias de socialización

Tal como señala Nateras (2013), la familia, los medios de comunicación y la escuela son las principales agencias de socialización, que influyen considerablemente en la adquisición de conductas y en el desarrollo de las personas. La socialización primaria, a cargo de la familia, es donde las infancias aprenden a desenvolverse en sociedad antes de salir a ella. La socialización secundaria, a través de instancias como la escuela, la comunidad, los medios de comunicación (MC), el grupo de pares, etc., tiene como objetivo confirmar las normas, valores, pautas y códigos aprendidos durante los primeros años de vida. A través de los procesos de interacción social que se dan en la familia, entre pares, en comunidad, se aprende y se construye el lenguaje, la motivación, las expectativas y aspiraciones, los intereses y el autoconcepto, elementos de un evidente carácter psicosocial que influirán en las trayectorias educativas y de vida de cada persona (Yubero & Grau, 2002).

3.4.1. Familia

El primer contacto con el mundo se da mediante la familia, a través de los procesos de socialización primaria (Nateras, 2013), que es el primer tipo de socialización por la que atravesamos en la niñez, y suele ser la de mayor relevancia (Berger & Luckmann, 1994). La familia es la encargada de transmitir y cimentar las bases de la carga sociocultural del exterior, y a su vez, funge como medio educativo que contribuye a la formación de la identidad, tanto personal como familiar. A través de los padres aprendemos el lenguaje, el habla, las normas culturales, se promueve una conciencia moral, etc. También desarrollamos competencias o habilidades sociales, tanto de las madres, padres y otras personas adultas, que influirán en la seguridad y autoconfianza para desenvolvernos en otros contextos (Díaz Aguado, 1996). Constituye el vínculo más duradero y significativo a lo largo de toda la vida, y, dependiendo de la relación que se establezca en la familia, puede tener efectos positivos o negativos en los individuos. Como grupo social, es el medio ideal para la prueba y el error; es un grupo que contiene significados del exterior y, mediante los procesos de socialización primaria, establece líneas de continuidad en las que se reproducen las normas y pautas instituidas por el Estado (Estrada, 2003; citado en Salguero, 2008).

Nateras (2013) enuncia las funciones socializadoras de la familia, que son: transmisión de valores, normas, creencias y hábitos culturales; protección y sustento; brindar afecto; sentido de identidad; orientar su desarrollo y expectativas, así como la diferenciación de roles y funciones, que puede ser (o no) por razones de género. La familia, tal como señala Fernández (2014) funge

como máxima reproductora de los roles tradicionales de género. Considero que éstos parecen estar presentes incluso desde su composición y conformación, hasta las normas, pautas, códigos de comportamiento y expectativas diferenciadas. Desde las familias patriarcales, se da un sello distintivo a los valores, creencias e ideales de la sociedad, donde el sexo es crucial para la autodefinición (Kaufman, 1997). La familia da significatividad a estos ideales abstractos, en tanto que son convertidos de patriarcado y sexismo a personas como madre y padre, hermanos y hermanas, etc.

El estilo de parentalidad también influye en las personas. Nateras (2013) menciona que un ambiente autoritario que constantemente amenaza y sanciona, fomenta apatía, conformismo e indefensión; un estilo demasiado permisivo fomenta el desinterés en la participación dentro de la dinámica familiar; mientras que un ambiente autoritativo-democrático parece ser más equilibrado, y puede fomentar la igualdad, así como relaciones e interacciones horizontales, entre iguales. La familia, al ser el primer espacio de socialización, se convierte en el primer espacio de aprendizaje, donde el ejemplo de papá y mamá es vital para crear hábitos, conductas y los primeros puntos de vista sobre las cosas. Por su parte, Connell y Messerschmidt (2005) señalan que los modelos hegemónicos de masculinidad también se ponen en juego en la familia, en dinámicas como las negociaciones en el trabajo doméstico. Si a esto añadimos que, como afirma Padilla (1984; citado en Nateras, 2013), en la cultura occidental es la figura paterna quien tiene mayor influencia en las reglas y valores establecidos en la dinámica familiar, podemos inferir que la percepción que se tiene sobre masculinidad influye en lo que las nuevas generaciones identifican como ser varón o mujer, y que pueden perpetuar (o no) los acuerdos implícitos jerárquicos que imponen lo que culturalmente es deseable para las personas en función de su género (Núñez, 2017). Un ambiente autoritativo-democrático dentro del núcleo familiar puede dar pauta para establecer relaciones más igualitarias, incluyentes, seguras y pacíficas, alejadas de la jerarquía construida por las masculinidades hegemónicas.

3.4.2. Grupo de pares

El grupo de pares, así como el resto de los contextos de socialización ajenas a la familia, corresponden a las instituciones donde se llevan a cabo procesos de socialización secundaria, que nos inducen a nuevos contextos y sectores de la sociedad (Berger & Luckmann, 1994). Su estructura se asemeja a la de la socialización primaria. Estas relaciones se desarrollan de modo que exista una interdependencia mutua entre pares, o microsistemas de iguales” (Ortega, 1998; citado en Cortés, 2017), como resultado de la experiencia cotidiana y proveen determinadas formas de comportamiento y determinados códigos morales.

Desde el grupo de pares, la construcción de masculinidad se da en un sentido de aprobación homosocial (Kimmel, 1997), cuya principal emoción es el miedo, en un afán desmedido y desesperado de comparación con otros y demostrar la propia virilidad. Implica dolor y alienación, como menciono en apartados anteriores, en el sentido que ignoramos nuestros sentimientos, emociones y necesidades; ponemos distancia con las mujeres y también con otros hombres (por irónico o contradictorio que parezca), que comenzamos a establecer en la adolescencia (Kaufman, 1997). Estos procesos de socialización tienen una particular forma de expresar afectividad, pero de manera sutil, oculta y altamente específica. En este sentido, se aprende mediante la socialización entre pares que dos chicos, sean niños, jóvenes o adultos, pueden estar juntos de cierta forma, en determinadas circunstancias, sin que esto sea visto como algo que comprometa su “hombría” ante otros (List, 2004). Un abrazo, por ejemplo, es un contacto socialmente aprobado que debe ser breve y no compromete los genitales, mas no deben ser recurrentes. Se establecen códigos alimentados por la lealtad y la sinceridad, pero igualmente se reproducen modelos desiguales de relaciones, altamente violentos, competitivos y homofóbicos (Lozano, Fernández & Vargas, 2010; citado en Cortés, 2017).

En el contexto escolar, las relaciones entre pares (sean compañeros o amistades) durante los primeros años de escolarización, sirven para desarrollar competencias sociales mediante la prueba y el ensayo, muy necesario para su adaptación a la vida adulta (Díaz Aguado, 1996). Contribuye a la autorregulación de la conducta y es un punto intermedio entre la comunicación con personas adultas y la comunicación consigo mismos. Los contextos de educación formal son los primeros en los que entramos en contacto con otras personas ajenas al entorno familiar, lo que da lugar al aprendizaje entre pares, regulado por normas, valores, códigos, etc.; un aprendizaje situado en un contexto, bajo dinámicas, ritmos y tiempos particulares que le dan identidad como organización. Según Torres (1998; citado en Lara, s/f), la socialización desde los espacios educativos formales permite adquirir todo aquello que para el sistema educativo es útil en aras de conseguir una posterior integración al mercado laboral. Constituye un espacio de difusión, control, construcción y reconstrucción de la cultura, en especial, de la cultura dominante. Investigaciones como la de Ceballos (2012; citado en Lara, s/f). dan cuenta de la relación entre masculinidad y heterosexualidad percibida por adolescentes varones, la presencia de atributos estereotipados en la apariencia física, así como la censura afectiva como requisito de la idea que tienen de masculinidad, que resulta ser la dominante. Es en estos espacios donde muchas veces, a través de la socialización entre pares varones, se permite la comparación entre ellos para ver y demostrar “qué tan hombres son” (Lara, s/f).

3.4.3. Medios Masivos de Comunicación (MMC)

Se habla de la televisión, la radio o la prensa como los medios de comunicación a los que las infancias están mayormente expuestas. El de mayor influencia, difusión y aceptación es la televisión, ya que, a decir de Nateras (2013), de cierto modo educa a las personas, influye en la construcción de estereotipos, estilos de vida, opiniones y valoraciones sobre el mundo social. Es el medio a través del que se conocen los problemas nacionales e internacionales, cuya vía de comunicación suelen ser los noticieros. Su influencia depende, en parte, del tiempo de exposición y el contenido en pantalla (Condry, 2000; citado en Nateras, 2013). A mayor exposición, mayor influencia e (irónicamente) menor conocimiento del medio en el que viven. Esto se traduce en mayor sedentarismo, menor interés por la lectura o el juego y la interacción con otras personas.

Según el Informe Niñas y Niños 2022 hecho por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), la televisión tuvo un alcance del 66% de la población infantil mexicana, ante una oferta variada que incluye 209 programas en televisión abierta y 1129 programas en televisión de paga, con un 31.14% y 37.45% de usuarios, respectivamente (IFT, 2022). La radio tuvo 1.51% de consumidores, de los cuales una arrolladora mayoría dijo ser usuaria de programas en FM. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud de 2019 (OJI, 2019), internet es actualmente una herramienta indispensable (y la más común) para la juventud mexicana, ya que el 72% de las personas encuestadas entre 15 y 29 años de edad lo utilizan, 82.4% de ellos indican que lo usan diariamente. Es decir, ha desplazado a otros medios como la radio, la televisión o la prensa. La mayoría se conecta desde un teléfono móvil o computadora, y lo que más hacen es checar redes sociales como Facebook, Instagram y Twitter o comunicarse mediante Whatsapp y Messenger.

A través de los mensajes y discursos, se encuentran poderosos recursos e ideologías que pueden influir en la adopción de prácticas, perspectivas y códigos de comportamiento. Como señala Alejandra Salguero (2008), los mensajes a través de la radio o televisión, por ejemplo, “una mujer puede realizar labores domésticas (...) a un hombre también”, “detrás de un gran hombre hay una gran mujer”, o en redes sociales, como “a los hombres también nos matan”, “igualdad para hombres y mujeres”, etc. Los mensajes dan cuenta de la perspectiva, del posicionamiento e incluso pueden dar una vaga idea de dónde o de quién vienen.

Los mensajes que transmiten los diversos MC muestran y promueven una visión hegemónica e idealizada de ser varones, cuyas cualidades implícitas son el éxito, la competitividad, la virilidad y la violencia (Díez Gutiérrez, 2015). No obstante, los cambios en el entorno social nacional y

mundial, como la urbanización acelerada, cambios en los modelos y organización dentro de las familias, el deterioro desenfrenado del poder adquisitivo, la visibilización de las diversas formas de identidad y de ejercer la sexualidad, así como sus demandas de reconocimiento y derechos, generan tensión entre la visión tradicional de los varones como proveedores, inexorablemente heterosexuales, dedicados a dominar los espacios públicos y ser sustento de sus familias (Lara, s/f; Lomas, 2007). Como consecuencia, surgen nuevas estrategias que permiten demostrar o reafirmar su masculinidad a través de la violencia, en cualquier forma de expresión, hacia quienes cuestionan su estatus. Esto implica controlar y dominar a quienes se consideran más débiles, es decir, niñas, niños, adultos mayores, grupos vulnerados y en especial, mujeres.

3.4.4. Barrio o comunidad

3.4.4.1. Comunidad. El aprendizaje en comunidad es, según Rogoff, un tipo básico de formación humana donde se crean vínculos de colaboración a medida que interactuamos con otras personas, cuyo eje conductor es el lenguaje (1989, 2003; citada en Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009). Una comunidad es, en esencia, una agrupación de individuos vinculados entre sí, con características propias y diversas (García, et. al., 2002) y que implica una confluencia de valores, culturas, normas e historias de vida en un espacio físico o entorno donde interactúan. En el contexto comunitario, hablamos de espacios familiares o privados (es decir, las viviendas), y espacios semipúblicos o públicos, que es el barrio o el vecindario, que suele promover las interacciones entre quienes viven allí, por lo que probablemente se conozcan entre sí y se produzca lo que se conoce como sentimiento de comunidad. Esto es un principio organizador afectivo de las personas que integran una comunidad para que de hecho se sientan parte de ella. McMillan y Chavis (1986; citados en García, et. al., 2002) hablan de sus componentes, como:

- ❖ **Membrecía.** Sentimiento de pertenencia e identificación (es decir, quién es parte de dicha comunidad y quién no), inversión personal (aportaciones hacia la comunidad) y sistemas de símbolos y códigos compartidos (lenguajes, objetos, etc.);
- ❖ **Influencia.** Se da a la par de la participación dentro de la comunidad, en procesos bidireccionales que consisten en incidir en la vida comunitaria a la vez que ésta incide en las vidas personales;
- ❖ **Integración y satisfacción de necesidades.** Tiene relación con el punto anterior. En la comunidad se dan ciertos procesos que permiten satisfacer las necesidades del grupo a la vez que se posibilita la satisfacción individual.

- ❖ Conexión emocional compartida. Historias compartidas, celebración de metas en común o superación de situaciones difíciles en el grupo, así como las interacciones frecuentes y de calidad, hace posible crear vínculos emocionales y afectivos con las personas que integran la comunidad.

Analizar los procesos sociales desde los contextos comunitarios permite comprender, entre otras cosas, el origen y la transformación de éstas, así como las razones y motivaciones que dan pie a que esto suceda (García, et. al., 2002).

3.4.4.2. Comunidades de práctica y aprendizaje. Tal como señala Wenger (1998), todas las personas pertenecemos a comunidades de práctica, con énfasis en el plural, ya que en cualquier momento dado en nuestras vidas participamos en varios contextos: familiares, colegas o compañeros de trabajo, grupos de clase en la escuela, clubes sociales y deportivos, grupos religiosos, colectivos y movimientos sociales, etc. Son informales, omnipresentes, y forman parte de la vida cotidiana. Para Rogoff (2003; citada en Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009), el desarrollo personal es un proceso sociocultural, ya que se da a medida que participamos en los diversos contextos culturales y nos apropiamos de las herramientas, símbolos y códigos producidos en dichas comunidades. Lave y Wenger (1991; citados en Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009) definen las comunidades de práctica como el conjunto de relaciones entre personas, actividades y mundo a lo largo del tiempo, que tienen relación a su vez con otras comunidades de práctica tangenciales. Para Wenger, el compromiso mutuo, el esfuerzo conjunto y la historicidad en la producción de conocimiento son las dimensiones clave de las comunidades de práctica. En otras palabras, “las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje” (1998, p. 87).

Por otro lado, las comunidades de aprendizaje son las redes interconectadas multidimensionales interconectadas que son clave en la relación aprendizaje – desarrollo (Wenger, 1998; citado en Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009). Dichas dimensiones son: el significado, o el cómo nuestros intercambios verbales nos permiten experimentar y darle sentido al mundo; las prácticas, o la forma en que dichos significados son encarnados; la comunidad, o el entorno donde lo que hacemos cobra valor; y la identidad, que podemos construir dentro de las comunidades y comunicarla a través de nuestros discursos y actuaciones. Las comunidades de aprendizaje ofrecen herramientas para mejorar la convivencia escolar implicando a todas las personas que forman parte de ella, como lo es la resolución dialógica del conflicto (Núñez Manzo, 2017). Idealmente, para Eraut (2002; citada en Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009), las comunidades de aprendizaje permiten la participación de todas las personas en ella, debido a

que cuentan con prácticas culturales reales de inclusión, colaboración e interdependencia, cuyo pilar es la democracia.

En este sentido, las identidades masculinas incorporan experiencias y se encuentran en constante negociación derivada de sus relaciones de pareja, amistades, familia, etc. (Salguero, 2008). Vivirse y desempeñarse como varones, padres, hijos, hermanos, amigos, trabajadores en el ámbito laboral, implica distintas formas de ser, estar y posicionarse ante el mundo. En palabras de Alejandra Salguero, el aprendizaje es un cambio de identidad.

3.4.5. Escuela

Pensemos en la socialización primaria (es decir, en la familia) como la antesala del mundo social. La escuela es la primera institución externa, aunque directamente relacionada con el núcleo familiar, a la que se envía a las infancias; es la primera representación de la sociedad. Aquí se aprende a cumplir en función de roles asignados, a interactuar con otras personas y autoridades ajenas a la familia (Nateras, 2013). En este espacio, las infancias aprenden conceptos, herramientas, normas, técnicas y habilidades que son parte de la cultura humana y la sociedad en un nivel más amplio. A su vez, se habla de la importancia de la escuela para la formación democrática, ya que se espera que la escuela forme en valores y normas sociales. Al estar en constante interacción con opiniones diversas, también se aprenden habilidades sociales como el diálogo, el debate y la negociación. Para Benno De Keijzer (1997), es un espacio donde se aprenden, confrontan, conforman y practican relaciones de género.

3.4.5.1. Organización escolar. Todos los fenómenos y todos los procesos de interacción social, incluyendo los procesos grupales, están enmarcados, influenciados y condicionados por las dinámicas y desarrollo de las organizaciones. Rodríguez y colaboradores (2004) señalan que éstas son nuestros instrumentos que nos sirven para conseguir nuestras metas, sean personales, políticas, sociales o económicas. Las organizaciones se pueden definir como sistemas políticos, coaliciones de intereses, o sistemas dependientes del entorno donde se ubican, dependiendo de la perspectiva, con un común denominador que es el ser sistemas en constante comunicación interna y externa. Se caracterizan, en general, por tener una composición de individuos y grupos interrelacionados, una orientación hacia objetivos y metas específicas, división de trabajo, una coordinación racional intencionada y continuidad en el tiempo (Porter, et. al., 1975; citado en Rodríguez, et. al., 2004). Asimismo, cuentan con una estructura, el esqueleto que delimita la jerarquía y funciones de quienes están inmersos en ella, avalando el poder formal y la forma en que se ejerce control de la organización. En este sentido, podemos considerar los contextos

educativos como organizaciones de tipo formal, debido a que están diseñadas para cumplir con determinados objetivos o finalidades, con respaldo o aval jurídico, con un sistema de comunicación y la delimitación de líneas de autoridad cuyas funciones son claras y precisas, así como la disposición de quienes participan en dicho contexto (Rodríguez, et. al., 2004).

En un contexto cuyos esquemas son binarios, se asocia la masculinidad con el poder y la autoridad, que a su vez está relacionada con las funciones directivas de las instituciones educativas. Esto se traduce en una responsabilidad unipersonal de instaurar y mantener el orden burocrático institucional, una estructura jerárquica piramidal cuyos mandos se direccionan hacia los niveles inferiores de la organización (Surovikina, 2015). Se ven pocos casos de mujeres ocupando puestos directivos o de inspectoras en educación como consecuencia de fenómenos de invisibilidad, al ser considerados puestos con alto prestigio. Otras problemáticas que se presentan son la discriminación abierta o encubierta, la autoexclusión o profecías autocumplidas de las mujeres, el doble rol de las mujeres que buscan conciliar su vida laboral y familiar o las que adoptan estilos atribuidos “masculinos”, así como diferenciación en salario, ocupaciones, responsabilidades y oportunidades de capacitación para el desarrollo laboral, etc.

La comunicación de la institución escolar se da de manera interna y externa. La externa revela la interdependencia de los centros escolares con los entornos sociales en los que se encuentran, donde los MMC reflejan la realidad social al tiempo que perpetúan la idiosincrasia sexista y patriarcal (Surovikina, 2015). Por otro lado, la interna revela la obsolescencia de los libros y contenidos curriculares, la disparidad entre autores y autoras utilizados en las bibliografías, la invisibilidad de aportaciones de científicas y escritoras, y la incongruencia entre los discursos políticamente correctos y lo que en realidad sucede en las comunicaciones en la institución escolar.

3.4.5.2. Currículum explícito y oculto. A decir de Grundy (1987), el currículum no es un concepto sino una construcción cultural, una manera de organizar las prácticas educativas de una sociedad. Dicho currículum necesita satisfacer las demandas y necesidades sociales, y forma una parte importante de la cultura de las sociedades. Pensar el currículum es “pensar cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones” (p. 21). Esto nos lleva a afirmar que no existen currículums *a priori*, sino que se construyen dentro del contexto social escolar, y parten de una serie de premisas que traen inherentemente un conjunto de creencias y valores, que a su vez, llevan a determinadas prácticas educativas.

Dos formas en las que la escuela tiene influencia sobre sus estudiantes es mediante el currículum explícito y el currículum oculto. El currículum explícito incluye el conjunto de actividades, contenidos y objetivos intencionalmente dirigidos a conseguir determinados objetivos o fines (Santos, 2000). Se compone de los contenidos mínimos estipulados como obligatorios, elaborados por las autoridades y socializados mediante el personal docente (Torres, 1998; citado en Lara, s/f), así como de normas y disposiciones legales que los amparan. Por su parte, el currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que actúan inconscientemente (o al menos, no abiertamente intencionales) en las estructuras e instituciones. Haciendo énfasis en que no son abiertamente intencionales, es decir, son implícitas, y actúan de manera subrepticia, persistente y omnímoda a través de los contenidos, las rutinas, las interacciones y tareas escolares (Torres, 1992; citado en Santos, 2000), de las cuales muchas veces no somos conscientes de internalizar y transmitir. Tal como señala Altable (1993; citado en Santos, 2000), el currículum oculto no sólo se refiere al ámbito escolar, sino a todos los ámbitos socioculturales. Su carácter oculto o implícito hace difícil detectar a primera vista los mecanismos, las repercusiones y sus influencias (Santos, 2000).

A nivel curricular, los textos escolares no sólo transmiten contenidos, sino parte de una cultura, que, aunque no es parte del objeto de estudio de las asignaturas, subyace a través de los textos, conformando un bagaje cultural que incluye nociones sobre lo bueno y lo malo, se repiten, se interiorizan y se convierten en normas (Arenas, 1995; citado en Santos, 2000). En este sentido, a pesar de las legislaciones a favor de la enseñanza mixta, en el currículum explícito no suelen incluirse perspectivas y aportaciones que no sean de hombres blancos de mediana edad, y en los casos donde sí, se ven como temas aislados o intrascendentes (Sánchez, 2002). Por ejemplo, los libros de texto, si bien no son el único medio en el que se transmiten valores, conductas y modelos socialmente aceptados de masculinidad y femineidad, son el primer contacto que tienen las infancias con el lenguaje escrito, que suele estar descontextualizado y presenta imágenes que no necesariamente corresponden con la realidad que viven. Y no sólo son imágenes, sino mensajes, referentes sociales, ideologías, etc.

El currículum no solo pretende enseñar contenidos, también promueve actitudes y valores (Díez Gutiérrez, 2015). Esto desde las preconcepciones que tenemos del propio aprendizaje. Wenger (1998) afirma que aquello que pensamos del aprendizaje influye en nuestra manera de reconocerlo y de lo que hacemos en lo individual, lo comunitario y lo organizacional. El desarrollo de currículos, programas de formación y sistemas complejos de enseñanza son algunas formas en las que buscamos promover y provocar el aprendizaje. Lara (s/f) plantea que el currículum

también sirve como medio de socialización de roles de género tradicionales, visibilizando lo masculino sobre lo femenino y dándole un carácter de universalidad y neutralidad en los contenidos que se enseñan.

Asimismo, la docencia juega un papel importante en qué es lo que se enseña y cómo. Los modelos de referencia que promueven los docentes pueden (o no) reproducir esquemas basados en el modelo hegemónico de masculinidad, u optar por otras posibilidades que contribuyan a la construcción de nuevas identidades (Díez Gutiérrez, 2015). Por ejemplo, las bromas hirientes y actitudes sexistas, reforzar estereotipos en las comunicaciones cotidianas como el que las mujeres son más “blandas” y los hombres más “disciplinarios o estrictos”, etc. La ocupación de los diferentes cargos (por ejemplo, directivos y personal de limpieza) también contribuye a la formación de modelos. Si se tiene únicamente a varones en puestos directivos o de alto rango, una plantilla docente y/o personal de limpieza predominantemente femenino, también se transmiten ciertos mensajes de desigualdades de género y pueden influir en las actitudes del estudiantado (Santos, 2000). Retomando el ejemplo de los libros de texto, si éstos relacionan a los varones con profesiones remuneradas y a las mujeres en labores domésticas o de cuidado de otros, incluso si a ellas se les representa en puestos atribuidos como “masculinos” (por ejemplo, ingeniería civil o medicina) pero con algún símbolo que preserve la imagen de las mujeres como cuidadoras, pueden influir en modelos relacionales desiguales (Sánchez, 2002).

3.4.5.3. Cultura escolar. La escuela, como agente socializador, transmite una gama de valores, códigos, normas y pautas a través de toda actividad que sucede dentro y fuera de ella, no únicamente al interior de las aulas o durante la enseñanza (Beltrán, et. al., 2007). El personal docente funge como modelo, y en la relación con sus estudiantes se ponen en juego expectativas, creencias, códigos y comportamientos propios, así como prejuicios y actitudes que pueden influir en otras personas, no sólo estudiantes. A su vez, la escuela actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural (Santos, 2000). Las instituciones escolares son organizaciones conformadas por ciertos rituales, como los uniformes diferenciados por sexo (ya sea en elementos o colores distintivos), el largo del cabello, tipos de peinados, incluso aquello a lo que nos referimos al saludar a alguien (qué bonito corte de cabello o qué guapa, si es niña; qué buen juego si es niño). Muchas veces, se socializa por y para los chicos una noción de masculinidad que implica practicar deportes, sobresalir en fuerza, ser competitivos, conquistadores sexuales, utilizar expresiones vulgares y evitar el castigo (Lomas, 2007), sin dejar de lado el éxito académico con el menor esfuerzo aparente.

Para Redón (2010; citada en Lara, s/f), la cultura escolar es el conjunto de prácticas y símbolos construidos en la escuela, afectada predominantemente por el cruce de una cultura tradicionalista, controladora, reproducida por el propio sistema educativo, y otra cultura emergente individualista que influye en la percepción que tenemos de otras personas y que está guiada por una lógica instrumentalista de las relaciones humanas. Como afirma Naranjo (2013; citada en Surovikina, 2015), la escuela es un lugar de encuentro cultural intergeneracional, inserto en un contexto más amplio que se caracteriza, entre otras cosas, por ser patriarcal, androcéntrico y cuyas inequidades operan a nivel estructural (división social laboral), institucional (normas) y simbólico (concepciones) (Stromquist, 2010; Zapata Galindo, 2010; citadas en Surovikina, 2015). Si la definición de “buen alumno” comprende rasgos y características propias del modelo hegemónico de masculinidad, es porque tanto el estudiantado como la plantilla docente contribuye a la reproducción de los roles de género tradicionales, tal como afirma Surovikina (2015, citada en Díez Gutiérrez, 2015). Contextos donde los modelos de “buen alumno” y “profesores tradicionales” siguen alineándose al trato diferenciado y cualidades “masculinas” socialmente valoradas, donde los estudiantes son competitivos y hay tratos diferenciados de profesores a sus estudiantes. Son modelos que reproducen roles de género tradicionales, influyen en la interiorización limitante de roles y esquemas desiguales (Surovikina, 2015). Esto no corresponde con las llamadas masculinidades alternativas, heterogéneas, divergentes, muy en boga en las sociedades multiculturales contemporáneas (Lomas, 2007).

4. Formación en Valores

Hasta ahora, expuse cómo a través de las agencias socializadoras se aprenden ciertos códigos, pautas, normas, valores y habilidades sociales que permiten el desenvolvimiento en los distintos escenarios a lo largo de nuestra vida. Específica, mas no limitativamente, las instituciones escolares, a través del sistema educativo nacional, son espacios dentro del entorno social en los que operan intenciones explícitas e implícitas, a través del currículum explícito y oculto (Torres, 1998). Dichas intenciones se reflejan en los programas, normas, contenidos y proyectos educativos del centro, así como en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se promueven y que prevalecen en las interacciones cotidianas. Sin embargo, no está de más cuestionar ¿Qué se entiende por formación en valores en contextos formales? ¿Cómo se logra desde el currículum explícito y oculto, mediante las prácticas cotidianas? ¿Es algo que podemos enseñar? Son algunas de las preguntas que surgen al respecto y que trataré de responder a lo largo del capítulo, generando (seguramente) varias interrogantes más en el camino.

4.1. Concepto de Valores

De acuerdo con Beltrán, et. al. (2007), los valores son ideales que significan y generan motivación a nuestras vidas, se reflejan en nuestras conductas y se expresan en nuestras prioridades. Para Rodríguez y Castaño (2012), los valores son expresiones fundamentales de lo que pensamos y de lo que creemos. Valor es aquello que se aprecia, considerado bueno. En otras palabras, los denominados valores son propiedades de la personalidad que se busca formar a través de la educación (Latapí, 2001). Se suelen asociar con cualidades abstractas, como el respeto y la honestidad. Interiorizamos y nos apropiamos de estos conceptos abstractos a través de actitudes, sentimientos, creencias y rasgos. Un intento de clasificación de los valores que parte del modelo de Hall-Tonna (Beltrán, et. al., 2007), hipotetiza la existencia de 125 valores, divididos en valores meta (que describen los fines deseados) y los valores objetivo (basados en capacidades y destrezas). Desde este modelo, se consideran tanto declaraciones verbales como aquellos enunciados que se traducen en conductas y preocupaciones reales de las personas, grupos o instituciones.

Desde la sociología, se perciben los valores como preferencias colectivas, significados compartidos. Son relaciones sujeto-objeto que dejan entrever el ambiente cultural, el contexto, las situaciones, las expectativas y aspiraciones del sujeto hacia el objeto, influidos a su vez por los hechos relevantes inmediatos; es decir, es toda una manifestación estructural cualitativa (Fronzizy, 1999; citado en Velázquez, 2007). Sin embargo, Latapí (2001) también señala un

punto entre lo psicológico y lo sociológico, que es la moral. Lo moral apela a lo imperativo, a la conciencia y a la búsqueda de la dignidad humana. Los valores morales son normas de conducta que tomamos porque creemos que nos hace personas dignas, una especie de sentimiento del “deber ser”. Rodríguez y Castaño (2012) distinguen entre valores morales, personales y sociales. En este sentido, los valores morales se asumen o interiorizan en función del libre albedrío, y se consideran válidos para todas las personas (Boni Aristizábal & Lozano Aguilar, 2004; citado en Rodríguez & Castaño, 2012). Sin embargo, la noción de valores es altamente subjetiva y relativa. Visto desde la pertenencia a ciertos grupos, el criterio de valor se da en función de la comparación del grupo de pertenencia y los demás, y sucede que dicha valoración es sesgada y a favor del endogrupo (Pujal, 2004). Por lo tanto, lleva al cómo es que se entienden los valores, cómo se enseñan y evalúan, siendo un asunto altamente subjetivo.

En cuanto a la Formación en Valores, aparece explícitamente por primera vez en los planes y programas de Civismo, como consecuencia de la reforma de 1992. En ella, se implican ideas, valores y actitudes que permitan a cada estudiante determinar su identidad cultural, así como interacciones responsables en sociedad que permitan la cohesión nacional (Latapí, 2003).

4.2. Valores en educación formal, ¿para qué?

La forma en que se han tematizado puede decir mucho de los fines que persiguen. En México, Latapí (2001) señala tres formas que considera recurrentes. La religión crea un perfil deseable a la que llaman propuesta de fe, clasifican y construyen su sistema de valores en función de esa fe religiosa. Otra forma de tematización ha sido basada en las preferencias o intereses culturales con cierto consenso. En este sentido, podemos hablar de educación para los derechos humanos (mayormente relacionada con la educación en valores), educación para la paz y la comprensión internacional (derivada de la Segunda Guerra Mundial) y la educación para la democracia (con la creencia de que la democracia abarca una amplia gama de valores necesarios para la convivencia pacífica y armoniosa en la sociedad, amén de una búsqueda de transición política pacífica (Latapí, 2001).

La educación moral, precursora de la formación en valores, fue uno de los temas de mayor preocupación en enseñanza primaria durante el siglo XIX. Los gobiernos promovieron esta educación para impulsar un sentido de responsabilidad en las personas, al tiempo que daban mayor vigencia a las leyes que implementaban (Latapí, 2003) y se construía un proyecto de nación que genere un sentido de pertenencia en las personas. El positivismo, cuyos antecedentes datan del renacimiento y la ilustración, dio bases al apelar a la razón como forma

de conocer la verdad, motor del progreso y conductas que lo favorezcan, y la moralidad (entendida como la formación del carácter) se sumó a los valores positivistas pilares dentro del Porfiriato (libertad, orden y progreso). Dentro de los valores morales promovidos estaban la obediencia, la gratitud, la puntualidad, el respeto, el amor filial, el desinterés. Tal como señala Latapí, “se pretendía formar un hombre ordenado, confiado en su razón y en las evidencias demostrables, ajeno a las especulaciones metafísicas y teológicas, altruista, productivo y tolerante” (p. 18), bajo una perspectiva individualista.

Con el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889 y 1890, se propuso un currículo que conjugara la moral y la instrucción cívica. En 1908 quedó formalmente sólo la instrucción cívica, y tras la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, el principal propósito educativo cambió hacia la justicia social, la alfabetización, el nacionalismo y comenzó lo que ahora se conoce como “educación para todos”. La formación cívica y moral buscaba fortalecer el sentido nacionalista y la socialización de valores en la vida cotidiana (Latapí, 2003). Las reformas de 1992 trajeron consigo la reestructuración de los planes de estudios en materias, donde Civismo (o Educación Cívica) sería para primaria (de tercero a sexto año) y secundaria, donde el último año se enfocaría en la orientación educativa. Tras la implementación de la asignatura a nivel secundaria bajo el nombre de Formación Cívica y Ética, cuyo foco de atención era diferente en cada grado: identidad individual y colectiva en primero, normas de convivencia y participación ciudadana en segundo, y leyes y democracia en tercero.

En México, se han estudiado los valores desde diversas posturas (Latapí, 2003) que se enlistan a continuación:

- ❖ Nacionalismo Revolucionario. Se refiere al conjunto de valores oficialmente proclamados por las autoridades educativas federales, en los que buscan profundizar la identidad nacional en las siguientes generaciones de estudiantes, lo que constituye un propósito claro a partir de la revolución. Entre las estrategias utilizadas están los programas de catequesis, retiros y jornadas extraescolares. Desde la reforma de 1992-1993 hecha por la SEP, el currículo nacional se ha basado en propuestas de la llamada “corriente catalana”, en las que se promueven valores como el aprecio por la dignidad humana, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la honestidad y el apego a la verdad. Esta corriente recalca que dichos valores deben ser cosa del día a día en el entorno escolar y familiar, y en las relaciones que se dan en estos entornos.
- ❖ Orientación “empresarial”. Desde este enfoque, el ámbito laboral, profesional y económico “ameritan” el aprendizaje de cualidades que permitan productividad, como la

eficiencia, la competitividad exitosa, la alta valoración de bienes materiales, la capacidad de decidir correctamente, el trabajo en equipo y la motivación de logro.

- ❖ Valores cristianos. Desde esta perspectiva, se han formulado programas de catequesis, educación de la fe, evangelización, atención pastoral o formación humana, según la congregación y la tradición pedagógica entre las escuelas católicas, así como de la visión que se tiene de la escuela y de la formación en valores. La escuela es vista como una comunidad educativa, en la que los fines son compartidos por todas las personas que la componen, crean ambientes armoniosos propicios para el aprendizaje y el desarrollo personal, y la autoridad se ve como un servicio comunitario que debe ser respetado. La formación en valores se entiende tanto como una asimilación crítica de normas sociales establecidas como de innovar en actitudes y comportamientos, crear líderes capaces de influir en otras personas de la comunidad educativa.
- ❖ Formación de “el carácter”. Esta perspectiva, cuyas raíces son básicamente del cristianismo, se construye bajo los ideales del dominio de la razón sobre la pasión, la entereza moral, la fortaleza espiritual y la congruencia de convicciones, combinados con otros como la renuncia y la austeridad, y florece predominantemente en órdenes benedictinas y franciscanas. Se entiende por carácter la disposición de las personas a realizar sus ideales morales por encima de toda dificultad, cuyo eje motor es la congruencia entre lo que piensa y lo que hace. Desde este enfoque, en esencia prescriptivo, se cree que la voluntad puede ser fortalecida para “practicar el bien” (p. 116), sea por motivación, exhortación o repetición.
- ❖ Enfoque de Desarrollo Humano. Desde esta perspectiva, se piensa que cada persona es única, sensible, creativa y poseedora de un potencial latente e innato, que busca su autorrealización en aras de satisfacer sus necesidades y estar en armonía consigo misma y quienes la rodean. Sus iniciadores son Lewin y Rogers, y parten de una gama de valores base como la autoestima y la autoconfianza, la capacidad de decidir y asumir la responsabilidad.
- ❖ Derechos Humanos (DHS). Se piensa en los valores como fundamento de la educación que impulse a la formación, basados en una concepción del bien, que pretenden alcanzar y procurar la dignidad humana, y que a través del tiempo tomaron forma de disposiciones jurídicas. Algunas propuestas centradas en la educación humanista, moral, formación para la conciencia ética, la educación cívica, educación para la paz, etc., son pensadas bajo este enfoque y recurren explícitamente a él.

- ❖ Democracia, educación para la convivencia y legalidad. Como régimen político, la democracia supone una serie de valores básicos para la convivencia justa y armoniosa. Este enfoque propone dos cosas: promover valores cuyos fines sean la democracia social y política, como lo son el respeto a otras personas y sus derechos, la tolerancia, la participación ciudadana, la responsabilidad por el bien común y la solidaridad; y a su vez, educar para cumplir con obligaciones cívicas en el ejercicio de dicha democracia, como el voto concienzudo e informado. Con el narcotráfico, la inseguridad y delincuencia juvenil al alza, en algunos estados se promueven programas basados en la cultura de la legalidad, que pretende la observancia permanente de la ley y la prevención de adicciones y la delincuencia.
- ❖ Misticismo oriental: Es una tendencia internacional creciente desde finales de siglo XX de alcance religioso y educativo. En lo religioso, surge de movimientos mayormente budistas que invitan a la contemplación y al dominio de la mente sobre los impulsos a través de la concentración, en busca de la armonía interior. Esto influyó para que en Occidente, en la llamada *New Age*, se pensara en una visión holística que conjugara la ciencia y el misticismo. En lo educativo, en México se dan diversas propuestas cuyos contenidos son esencialmente educación para la paz, aunque reconceptualizada de manera más ecléctica, tomando elementos como la meditación sin rigor teórico-conceptual.

Actualmente, en el programa de estudios de la materia Formación Cívica y Ética en educación básica del sistema educativo nacional, se deja entrever una construcción ecléctica con influencia de varios enfoques, donde predominan elementos de democracia, educación para la convivencia y la legalidad, en tanto que dos de los ejes formativos de la materia refieren a valores como ética y ciudadanía, y busca fomentar una cultura democrática y la participación ciudadana de las personas desde la infancia (Secretaría de Educación Pública, 2011). También toma elementos de desarrollo humano y de derechos humanos, en tanto que busca la autonomía ética y el respeto inexorable de la dignidad humana y de los derechos humanos. Algo similar sucede con el plan de estudios de educación básica de 2022, en el cuál, dentro del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, se plantean como finalidades generar sentido de pertenencia e identidad, valores democráticos como respeto, libertad, justicia, honestidad, responsabilidad y reciprocidad, la toma de decisiones y la participación colectiva, así como el respeto a los derechos humanos (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Pérez Castro (2007) afirma que hay poco interés en indagar sobre la formación en valores, en particular, sobre qué valores dan sustento al día a día dentro de las aulas, en las instituciones

escolares. Sin embargo, señala la importancia que tiene la reflexión sobre los valores que predominan y que se promueven en los distintos espacios de interacción con el fin de establecer relaciones más cercanas, compartir y aceptar a los demás, trabajar en equipo, comunicar ideas y escuchar activamente. Por su parte, Latapí (2001) señala que sin valores no hay educación, dado que la educación, sin importar si es o no dentro de un aula, si es formal, informal o no formal, se dirige a la consecución de determinados fines valiosos para las personas y las sociedades.

4.2.1. ¿Cómo se enseña en valores desde la educación formal?

Hay tanta variedad de posturas como de métodos en que se ha procurado formar en valores, y sobre todo, valores morales. Latapí (2003) señala algunos enfoques teórico-metodológicos de principio, como lo son la inductación, el espontaneísmo, el relativismo y la falsa neutralidad. Por enfoques teórico-metodológicos se entienden las concepciones que formulan la naturaleza, objetivos, fundamentación y procedimientos, de forma reflexiva y con rigor lógico, que surgen de cada cultura como consecuencia de las tradiciones y conocimientos. Estas concepciones están vinculadas a principios no universales, es decir, no compartidos por todas las personas.

Dicho esto, hablaré de los métodos iniciales. La inductación o inculcación procura la proclamación autoritaria y reiterativa de todo aquello considerado deseable, buscando homogeneizar. Dado su carácter cerrado, este método surte efecto siempre que las personas no tengan contacto con la diversidad, lo que resulta casi imposible en un mundo extremadamente comunicado, interconectado y diverso. Por supuesto, es lo opuesto a lo que se pretende lograr con la formación en valores. Por su parte, el espontaneísmo plantea que cada quién encontrará los valores y conductas que mejor le acomoden, a base de prueba y error. El relativismo sostiene que todos los valores son relativos, por lo que cada estudiante debe formarse en aquellos que le permitan adaptarse a sus entornos. Finalmente, la falsa neutralidad postula que, de inicio, todo docente debe ser neutral al formar en valores, confundiendo en esencia la laicidad con la neutralidad. (Latapí, 2003).

Por su parte, López (2001) recupera tres perspectivas principales que son:

- ❖ Inculcación o enseñanza de valores. Plantea que existen valores universales, objetivos (que existen a pesar de que se les reconozca o no), inmutables, transculturales y transhistóricos, que forman parte de la esencia humana. Dichos valores se pueden y deben enseñar-inculcar a través de estrategias didácticas como escenarios controlados, modelado, presentación de vidas ejemplares, etc., mediante exposiciones, discusiones

en clase, películas, biografías, y demás actividades. En esta perspectiva, se trata de enseñar un valor previamente planeado, no de debatir ni aceptar o no dicho valor.

- ❖ Clarificación de valores. Considera que los valores varían entre personas, culturas y temporalidad, por lo que no existen valores universales e inmutables. Los valores son subjetivos, dialogados y consensuados. Entonces, se plantea que cada persona adquiera conciencia de los valores propios, bajo la total libertad de reflexionarlos, depurarlos y vivirlos dentro de su cultura. La escuela y sus docentes deben facilitar los procesos que ayuden a clarificarlos, apoyándose en herramientas similares a la perspectiva anterior, sólo que con el fin del diálogo y la reflexión.
- ❖ Razonamiento moral. Se basa en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, y busca facilitar los procesos de toma de decisiones más complejas y autónomas, planteando dilemas morales o situaciones complejas donde existan conflictos entre valores, desde donde derivan cuestionamientos como ¿qué valores elegir? y ¿cómo decidirlo?

La escuela se ha centrado en la formación de valores como el uso de la libertad y el sentido de responsabilidad, es decir, una cuestión meramente moral. Para Latapí (2001), la moral implica ver más allá de la ley. En este sentido, los enfoques propuestos para explicar la formación en valores son:

- ❖ Psicoanalítico: construcción inconsciente de la moral relacionada con la identificación con arquetipos, la constitución del superyó, sublimación de impulsos y la censura.
- ❖ Psicodinámico: indaga las fuerzas integradoras de la personalidad, particularmente deseos, motivaciones y sentimientos. Se cree que dichas fuerzas, junto con el impulso de autoconservación, autoestima y autovalía, confluyen en la autorrealización y formación de valores.
- ❖ Conductista: Las decisiones son tomadas por mecánicas de estímulo y respuesta.
- ❖ Sociológico: Procesos colectivos determinan las preferencias y normas sociales, que influyen a su vez en las normas y valores individuales.
- ❖ Cognitivo-evolutivo o Desarrollo del Juicio Moral: Predominante en la actualidad. Dicha teoría sostiene que el desarrollo moral se da a través de estadios sucesivos de razonamiento, que va de la dependencia total o heteronomía hacia la autonomía. Kohlberg correlaciona el desarrollo de esquemas cognitivos con el desarrollo moral. Es decir, que en el centro de la moral se ubican conceptos como justicia, equidad y reciprocidad (Latapí, 2001, p. 64).

Esta teoría del desarrollo moral se ha institucionalizado de cuatro formas: a través de los dilemas morales, la integración al currículum, cursos de sensibilización y establecimiento de “comunidades ejemplares” (Latapí, 2001).

Tanto Piaget como Kohlberg señalan que hay un desarrollo paralelo entre la cognición y la moral, entendiéndolos como etapas y cambios cualitativos (Gordillo, 1987). No obstante, para Latapí (2001) la teoría del desarrollo moral presenta una serie de problemas, a pesar de ser la más aceptada en la educación formal de valores:

- ❖ Falta evidencia empírica que la respalde
- ❖ No cuenta con validez universal o supercultural
- ❖ Relativismo teórico (todos los valores son lo mismo en apariencia)
- ❖ Se centra en lo racional y deja de lado elementos afectivos, sociales y culturales.

Por su parte, Gordillo (1987) hace una crítica al modelo de Kohlberg en lo siguiente:

- ❖ Hay deficiencias en la medición;
- ❖ Es de carácter jerárquico, sucesivo y universal de las etapas de desarrollo;
- ❖ Hay falta de pruebas empíricas convincentes;
- ❖ Carece de validez predictiva y de relación entre juicio y acción moral.

A su vez, Gilligan identifica un sesgo desde el momento en que se utiliza únicamente a varones como sujetos de prueba para las mediciones de dicho modelo, así como sus limitaciones derivadas de la relación estrecha entre deber y derecho y el avance diferenciado de niños y niñas en los distintos estadios (Gordillo, 1987). Concretamente, Kohlberg y Kramer establecieron el estadio tres como el de los juicios morales femeninos, y consideraban que las niñas se quedaban en éste, mientras que los niños seguían su avance hacia el resto de los estadios. Esta diferencia se consideró en primera instancia como un fallo, no obstante, luego se consideró que las niñas eran evaluadas con estándares masculinos (Holstein, 1976; citado en Gordillo, 1987). Con esto en cuenta, Gilligan (1977; citada en Gordillo, 1987) sostiene que estas diferencias son un modo de ver la realidad social y modos distintos de ser moral y social.

Latapí (2003) recupera un inventario de propuestas en formación en valores, que incluyen programas, proyectos y textos de apoyo, divididos en dos grupos según su origen o autoría. En el primer grupo, con 21 propuestas de instituciones privadas y organismos civiles, encuentra que la gran mayoría se sustentan en un enfoque prescriptivo-exhortativo, es decir, por repetición y condicionamientos conductuales; algunas se ubican en un enfoque reflexivo-dialógico, que,

como su nombre lo indica, se basa en la reflexión, el diálogo y la discusión, y se fundamenta en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg. Dentro de sus orientaciones o posturas valorales, predominan la empresarial y formación de “el carácter”, seguidas de las perspectivas de derechos humanos y democracia, y muchas de las propuestas combinan dos de estas posturas. Cabe destacar, que no hay iniciativas de docentes en educación pública, lo que el autor infiere que se debe al control que tienen los sindicatos al inhibir las propuestas libres y creativas. En cuanto al segundo grupo, conformado de 20 propuestas estatales de las Secretarías de Educación, la mayoría carecen de elementos para determinar el enfoque teórico-epistemológico que las sustenta, también hay 5 programas de corte reflexivo-dialógico y 3 prescriptivo-exhortativo. Más de la mitad carecen de elementos que den cuenta de su orientación valoral; le siguen propuestas basadas en el desarrollo humano y la democracia. Es importante precisar que la mayoría no hace referencia al currículo explícito en materias como formación cívica y ética o su vinculación con otras asignaturas, enfatizan en la legalidad y el combatir la delincuencia, presentan una imagen crítica y hasta amarillista de las adolescencias, y suelen referir a la falta de apoyo institucional como principal impedimento para su consolidación y permanencia. No está de más precisar que la variedad de propuestas obedece a los distintos propósitos para diseñarlas, y que de cierta forma, marcan “camino deseado”.

Rodríguez y Castaño (2012) hablan de la solidaridad, el respeto a la diversidad y la igualdad como competencias adquiridas desde la formación en valores en educación básica y preuniversitaria. De igual manera, consideran que hay diversas formas y canales dentro de las universidades para trabajar la formación en valores, como lo son las oficinas de responsabilidad social o voluntariado, los institutos de investigación, las fundaciones y ONG's, el currículum oficial mediante asignaturas, proyectos o especializaciones, y actividades extracurriculares, entre otras. En cuanto a las actividades sugeridas en formación en valores, se utilizan indiscriminadamente las narraciones, juegos de mesa, juegos de roles y dramatizaciones, así como trabajos y técnicas cooperativas, y casi no se recurre al análisis de casos, conflictos o dilemas morales (Latapí, 2003). Una clase divertida no garantiza un aprendizaje en formación en valores. Por ello, es importante enfatizar en la diversidad de procesos en el aprendizaje de conocimientos, ritmos, asimilación de habilidades intelectuales formales y valores, y que el papel del docente radica en ayudar a que cada quién desarrolle y encauce su propio aprendizaje (Latapí, 2003).

4.2.2. ¿Es posible la formación en valores desde la educación formal?

Las instituciones educativas, tal como afirma Moscovici (2000; citado en Yubero & Navarro, 2010) tienen como finalidad la transformación, sin embargo, es paradójico que suelen buscarla

mediante el mantenimiento de la norma, del estatus quo, de lo socialmente establecido. Santos (2000) sostiene que la formación no se da por asimilación de conocimientos, pero sin ellos será más difícil transformar la realidad. Un promedio de 10 en una materia como Formación Cívica o Formación en Valores no implica que la persona en cuestión no tenga actitudes racistas, clasistas, misóginas, homofóbicas, o que atenten contra cualquier otra persona. Implica también pensar en estrategias congruentes con lo que se busca enseñar y con las prácticas dentro de la institución. En este sentido, se ha intentado presentar algunas temáticas dentro de los planes de estudio para abordar conocimientos, actitudes y habilidades de formación en valores, como:

- ❖ Desarrollo humano y problemáticas de infantes y adolescentes. Esto abarca el autoconocimiento y autovaloración, comprensión del entorno y las problemáticas específicas de sus etapas de vida, empatía y reciprocidad.
- ❖ Convivencia y democracia. Incluye cultura cívica y apego a la legalidad, participación ciudadana, diálogo y escucha activa.
- ❖ Desarrollo moral. Incluye conceptos como justicia, conciencia moral y ejercicio responsable de la libertad (Latapí, 2003).

Cabe mencionar que no hay un consenso sobre qué contenidos son propios de la disciplina y cuáles son complementarios pero vinculados con otros campos o disciplinas. Kohlberg sostiene que la educación moral debe ser parcialmente adoctrinante, pensando en un mundo donde las infancias roban, mienten y son agresivas (1978; citado en Gordillo, 1987). López (2001) plantea que una educación basada en la enseñanza es acrítica, dogmática, y el personal docente impone qué valores se aprenden de manera sistemática e intencional. En este sentido, pensar en una gama de valores universales o correctos implica procesos de dominación y subordinación que responden a distintos intereses políticos o económicos. Al respecto, Latapí (2001) plantea una pregunta crucial: ¿es posible definir hoy una base común de valores? Si hablamos de una sociedad que busca la emancipación, la educación que enseñe una lista de valores puede caer rápidamente en el adoctrinamiento, al autoritarismo y a las resistencias. Incluso la pregunta sería ¿se puede educar en valores a nivel curricular desde la escuela? Y si vinculamos esta educación con la conceptualización y construcción de masculinidades, ¿se puede pensar en educar sin homogeneizar? ¿Será posible pensar en transformaciones en las relaciones sin un nuevo discurso moral? (Amuchástegui, 2006) Si pensamos en la pedagogía tradicional que señala Puig (1995), educar significa casi forzar a la imitación de contenidos y actitudes, que dan cuenta de los modelos culturales ideales vigentes, predominantes y contextualizados. Después de todo, tal como afirman Bourdieu y Passeron (1979), no hay formación o acción pedagógica que no enseñe

significados basados en principios universales, en particular desde la razón lógica o naturaleza biológica, idealmente a través de la coacción. Otro “pero” planteado por Latapí es que sabemos muy poco sobre nuestra formación en valores, cómo es que los interiorizamos. Entonces, ¿cómo educar sobre algo que no sabemos cómo adquirimos? (2001).

Hablando de saberes y valores, Surovikina (2015) habla de la tendencia común de la educación mixta de elegir la perspectiva androcéntrica conocida y considerar que la educación formal es neutra y benéfica para todas las personas. La división binaria de valores, propios de mujeres y hombres, y la mayor valoración social de lo masculino, reproducen esquemas de género jerárquicos, diferenciados, y una perspectiva fragmentada del mundo. Esto corresponde con lo que Bourdieu y Passeron definen como sistema de educación, “un conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado” (1979, p. 51). Algunas teorías sociocognitivas como la del aprendizaje social de Bandura (1986; citado en Yubero & Navarro, 2010) proponen el modelado de conductas como una forma poderosa para transmitir valores, actitudes, formas de pensamiento y procesamiento de la información, incluyendo los esquemas y roles sociales de género. No obstante, estas mismas teorías enfatizan en el carácter activo del aprendizaje, lo que implica que una vez que se aprenden los modelos pueden generar nuevas y distintas conductas por parte de los individuos y de las sociedades en general.

En este tenor, sería necesaria una labor en sintonía entre las escuelas y las familias, de modo que no se descalifiquen mutuamente y creen conflicto en las personas (Latapí, 2001). Pero este conflicto no sólo es entre escuelas y familias, sino también se da con los distintos medios de comunicación, desde la televisión hasta el internet. Mientras la escuela se aferra a dictar y formar una gama de valores desde las aulas, en casa, en la televisión o en la internet se muestran una serie de contravalores promovidos por empresas de alto perfil como Televisa o fuentes no confiables. Se enseña, por ejemplo, que la acumulación de bienes materiales es un sinónimo de felicidad, la competencia vivaz y despiadada, medir el éxito en función de cuánto ganamos, que la violencia es un medio para obtener un fin, etc. (Latapí, 2003). Esto lleva a otro de los problemas que plantea Latapí (2001), y es que la formación en valores, en términos de mediaciones humanas, no puede ser controlada. Entonces, ¿cómo podemos enseñar algo tan subjetivo, volátil y variable? Gordillo (1987) habla de la voluntad de hacer las cosas como componente fundamental del desarrollo moral, ya que sin esto simplemente se estaría teorizando, no educando. A su vez, López (2001) señala que el relativismo extremo puede llevar a pensar que cualquier cosa es un valor, dado que estamos convencidos de que lo es, por ejemplo, un chillido

o piropo a otra persona en la calle puede parecer inofensivo para quien lo hace, pero puede (y suele) ser incómodo para quien lo recibe.

Por otro lado, ¿cómo se puede evaluar una materia en formación en valores? La calidad humana no puede reducirse a una calificación numérica. No se trata de limitarse a enseñar una materia (como FCE y Civismo), sino convertir la formación en valores en un aprendizaje transversal, a la vez de llevarlo a la práctica mediante las relaciones que establecemos, condicionadas por la escuela como institución, así como la práctica docente (Latapí, 2001). Tampoco se trata de caer en los extremos, tanto el maniqueísta y objetivista que ve las actitudes humanas como “buenas y malas”, o el relativismo que cae en la subjetividad extrema, sino de plantear, analizar, discutir y reflexionar sobre situaciones complejas en las que se ponga sobre la mesa la capacidad de decidir y asumir la responsabilidad de las propias elecciones (López, 2001). La educación moral³ depende tanto del ejemplo docente como de los conocimientos de base; debe ser expositiva y ser acompañada de la reflexión (Latapí, 2003). Al calificar en materias como Civismo o Formación Cívica y Ética, se debe evaluar el progreso de cada estudiante en las actitudes, así como fomentar la autoevaluación, en particular los últimos años de secundaria, pero sin asignarse una calificación, que puede ser en conjunto con sus familias, lo que implica una mayor participación de estos agentes de socialización.

4.3. La escuela como institución

Las escuelas públicas mexicanas tienen un largo historial de polémicas, conflictos y desacuerdos, de posiciones irreconciliables y acuerdos quebradizos que muchas veces distan a lo que se vive en la realidad cotidiana de los centros educativos. Latapí (2003) recalca que los esfuerzos por devolver la función formativa a la educación formal muchas veces se ven eclipsadas por la práctica, reducida a una asignatura referente a los valores, así como a la permeabilidad de la religión a pesar del artículo cuarto constitucional, que da carácter laico a la escuela. El tema de la formación en valores tiene tintes políticos, y se relaciona con las ideologías de grupos dominantes a cargo de las instituciones, comenzando por el propio poder ejecutivo. Bourdieu y Passeron (1979) refieren a fenómenos como inculcación e imposición en la educación, en tanto que las agencias de socialización se encargan de formar a cada individuo basados en patrones culturales y significados arbitrarios, que no denotan una “naturaleza humana”, sino patrones y significados considerados dignos de ser reproducidos, que

³ El autor aclara que utiliza términos como Formación en Valores (FV) y educación moral como sinónimos en los casos donde afecte el sentido de la oración. En esta ocasión, la tomaré como sinónimo de formación en valores.

corresponden con ideologías de grupos o estratos sociales dominantes. Con esto, la escuela (y las otras instituciones sociales) reproduce la estructura social. Entonces, se puede caer fácilmente en lo que dicho autor llama violencia simbólica.

Otra consideración del autor radica en que desde el siglo XIX se ha intentado seguir el camino de otros países más evolucionados en la construcción de un modelo educativo, en la búsqueda de una formación moral que fuera consistente con el proyecto político nacional (Latapí, 2003). En su etapa de preparación, se impulsó la educación como un medio para conseguir una sociedad homogénea y aspirar a la modernidad; mientras que en su etapa de consolidación se ve como factor de orden, progreso y medio de identidad nacional. Una acotación importante es que, en su búsqueda de organizar el currículo en educación básica (específicamente primaria), se establece una diferencia en su duración para niños y niñas (3 y 2 años en “preprimaria”, respectivamente) (Latapí, 2003). Esto ha de entenderse como una cuestión relevante en la formación en valores, dado que el papel de “modelo” docente influye de manera diferenciada en cuanto al género y la edad.

En este sentido, hay un “trilema” que pueden enfrentar las y los docentes en los contextos escolares. Por una parte, deben cierta lealtad al Estado por su contratación, son representantes de las familias y a su vez, en lo individual, tienen una propia formación, trayectorias de vida y experiencias. Por otro lado, existe una línea muy delgada entre formación moral en valores y la no laicidad, que implica imponer una formación religiosa (Latapí, 2001), cuestiones que no se discuten por ninguno de los involucrados (Estado, iglesia y familias). Hablando del Estado, según este autor tiene tres funciones: normar, promover, estimular e inducir, y evaluar. La normatividad induce o “promueve” la práctica al establecer consensos sociales, fines u objetivos con respaldo jurídico, definiendo roles, pautas y sanciones, condicionando las configuraciones y funcionamiento de las escuelas. Pero el Estado es quien, en primer lugar, requiere estimular a quienes pretende que formen en valores a las futuras generaciones. En palabras de Latapí, “la formación de los valores de los maestros empieza quizás en la forma en que las autoridades (...) los tratan (2001, p. 68). La evaluación, si bien se reduce casi siempre a una calificación, el Estado difícilmente ha sido capaz de desarrollar un sistema de evaluación que no caiga en lo simplista y superficial.

Por si esto no fuera poco, anteriormente se mencionaba la necesidad de que los y las docentes en formación en valores debían ser neutrales, a lo que Latapí (2003) refiere la neutralidad interna (no tener un posicionamiento ante un conflicto de valores), externa (cuando intencionalmente decide no influir en tal caso), activa (cuando promueve discusiones de temas que generen

controversia) y pasiva (cuando invisibiliza dichas cuestiones por silencio u omisión). Esto nos puede llevar a cuestiones dentro del currículum oculto, como las normas, la estructura de las autoridades o de la organización (qué se sanciona y de qué forma, cómo se manejan los conflictos, qué se entiende por educación y cuáles son sus fines), la cultura institucional (que de cierta forma revela los valores más apreciados de los centros escolares) la dinámica en la toma de decisiones, que también influyen en las relaciones que se establecen entre los distintos agentes educativos.

La mera repetición de conceptos y definiciones tampoco es suficiente. Puig (1995) propone incluir contenidos que expresen valores de amplio consenso y que puedan poner sobre la mesa las problemáticas actuales (como la guerra, el narcotráfico, la violencia, el calentamiento global, los movimientos históricos como la lucha feminista o el movimiento LGBTQ+); contenidos multiculturales y pluriculturales, y que aboguen por el pensamiento crítico y la conciencia ante el currículum, en especial, el oculto. Como afirman Rodríguez y Castaño, “la universidad no debe limitarse a transmitir conocimientos, también debe generar opiniones, comprometerse con el progreso social y ser ejemplo para el entorno” (2012, p. 27). Por esto no puede pensarse en neutralidad, ya que las y los docentes fungen como modelos culturales para sus estudiantes dentro de las instituciones escolares, y que necesitan (como mínimo) conocer las causas de los conflictos en la escuela, las causas de las desigualdades de género y la violencia predominante hacia las mujeres (Núñez Manzo, 2017). La sobreexigencia hacia las estudiantes mujeres o excluir a uno de los géneros de determinadas actividades son otras formas en las que se perciben desigualdades en las interacciones cotidianas, ergo, queda en entredicho la supuesta neutralidad. Como señalan Puig Rovira y Martín García (2015), la educación en valores no puede caer en el reduccionismo de pensarse como una teoría o la ética del cuidado y tampoco debe partir de una premisa tomada como verdad inapelable, inamovible y universal, sino que debe enfocarse en fomentar aprendizajes para la vida de cada persona, de modo que se pueda diseñar un recorrido personalizado y adecuado. Por otro lado, en su formación profesional hay ciertas necesidades que la universidad necesita atender en aras de alcanzar una formación integral de las personas (Rodríguez & Castaño, 2012), como desarrollar el pensamiento crítico, escucha activa, el diálogo y el respeto a la diversidad.

La simple conmemoración o celebración de días festivos no basta. Se necesita reflexionar sobre aquello que se conmemora, por qué, el sentido que tiene seguir conmemorando y qué otras actitudes y prácticas se fomentan, más allá de un posible día de asueto. Debe incidir realmente en las relaciones interpersonales, en el currículum, en la cultura institucional y la comunidad

(Martínez Martín, 2006; citado en Rodríguez, Castaño, 2012). Lo que propone Latapí (2001) es establecer una serie de valores en consenso y a partir de ella construir una formación que pueda conciliar el carácter laico de la educación, las trayectorias de vida individuales y la cultura. En este sentido, se puede pensar en la propuesta de Cortina (1994; citada en Latapí, 2001), que habla de valores mínimos requeridos para la convivencia pacífica: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo, responsabilidad y justicia.

Por su parte, Latapí (2001) enlista los siguientes factores que influyen en la formación en valores desde la escuela:

- ❖ Ejemplo docente
- ❖ Clima escolar
- ❖ Organización escolar
- ❖ Experiencias significativas
- ❖ Carácter abierto o cerrado de la institución
- ❖ Currículum / contenidos
- ❖ Enunciados normativos

Santos (2000) recalca la importancia de una formación docente que profundice en la reflexividad, que incluya comprensión teórica y estrategias adecuadas, que evite la repetición y memorización automática de conceptos, que sea un proceso constante y permanente. Por otro lado, habla de fomentar la actitud crítica, observar y buscar atentamente, de modo que puedan detectarse situaciones en la vida cotidiana cubiertas por la rutina que promueve la institución escolar. Lo mismo ocurre en otros ambientes de aprendizaje como la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación y los entornos laborales, entre otros. Al respecto, López (2001) afirma que la inculcación puede ser válida dentro de la educación informal en etapas tempranas de vida, dado que convivimos y comunicamos determinados valores que consideramos propios, mas no puede pensarse como método didáctico que presenta una gama de ideas como las únicas válidas y verdaderas. Sin embargo, no sólo es necesaria la formación docente permanente, sino que la propia institución necesita modificar sus estructuras y funcionamiento. Es decir, no se trata sólo de mejorar las prácticas docentes sino las condiciones en las que se llevan a cabo (Santos, 2000).

Es importante recalcar el papel que tiene la percepción de masculinidades en los valores implicados dentro de las interacciones cotidianas, en los distintos contextos donde nos desenvolvemos, y reconocer la multiplicidad de masculinidades construidas en función conjunta

de razas, etnias, generaciones (Seidler, 2008). Asumir responsabilidad emocional, sin importar el sexo, género, estrato social o identificación de cualquier otra índole, puede ser punta de lanza para generar relaciones más igualitarias, pacíficas, justas y equitativas. La violencia no es un juego, como bien señala Seidler, y es necesario cuestionar lo que aprendimos desde la familia, entre pares, en instituciones escolares, en la comunidad y en los múltiples espacios donde nos movemos en lo cotidiano. Implica analizar, y analizarnos, desde este espacio social donde se establecen relaciones de poder, qué nociones tenemos sobre el control y la dominación, cómo la hemos ejercido o padecido, y cómo se relaciona con nuestros cuerpos, nuestras emociones y nuestras interacciones con otras personas.

5. Método

5.1. Objetivo General

Analizar los posicionamientos y cuestionamientos de docentes en educación básica formal sobre la concepción de masculinidad, a partir de su formación en valores dentro del contexto de educación formal y los procesos de socialización en contextos de educación informal.

5.2. Objetivos Específicos:

- ❖ Analizar el papel de las agencias de socialización en la conceptualización de masculinidades.
- ❖ Identificar los factores centrales de la educación formal e informal que contribuyen a la construcción de los valores asociados a la masculinidad.
- ❖ Analizar la conceptualización de masculinidades y el lugar de la formación en valores en contextos de educación formal.
- ❖ Describir la socialización de formas convencionales de masculinidad en contextos informales.

5.3. Planteamiento del problema

La conceptualización de masculinidades y sus diferentes formas de expresión han sido objeto de estudio, desde sus inicios, en investigaciones feministas y perspectiva de género. Olivia Tena (2012) refiere a dicho proceso mediante la metáfora de la costilla de Eva, donde ejemplifica que, al descubrir a la mujer como sujeto social y objeto de estudio, igualmente se descubrió al varón construido culturalmente, siendo de los estudios feministas de los cuales se desprenden los estudios sobre masculinidad. La investigación feminista se caracteriza por cuestionar el poder social, la diferencia, promover el activismo y la resistencia a la opresión. Esto lleva a modelos particulares de masculinidad que encajan en lo que Connell (1997) denominó masculinidad hegemónica, donde los varones se instalan en la posición de dominio y toda forma de femineidad queda subordinada. Latapí (2001) señala que estas condiciones de desigualdad parecen ser “heredadas” generacionalmente dentro de las propias familias, quienes reproducen los patrones y conductas de dominación y violencia patriarcales sin cuestionamientos. Melissa Fernández (2014) afirma que la familia es la máxima institución reproductora de los roles de género tradicionales, y añade que uno de los mandatos del modelo hegemónico de masculinidad (que reproduce roles de género tradicionales) es el despojo de emociones de los varones, como si se tratara de un constructo exclusivo de un grupo característico de personas. Marqués (1997) reconoce la importancia del grupo de pares como reforzador de conductas sobre todo en la

adolescencia, que suele ser una etapa de rebelión en la que se busca desafiar a la autoridad de los propios padres. La “pandilla de amigos” proporciona información al individuo sobre cómo debe comportarse un hombre y tiene mayor credibilidad que la familia y la escuela. Si logra la aceptación del grupo de pares, habrá logrado “ser hombre” de acuerdo con lo que la sociedad considera que es ser hombre, que suele ser la visión hegemónica (e inevitablemente condenatoria a la angustia, como señala Marqués) (1997). Si bien, hay quienes pueden romper parcial o totalmente con este modelo dominante, cabe destacar que sigue siendo un problema de la gran mayoría.

Considerando que ciertas formas de masculinidad, como la hegemónica, son opresoras y encuentran mecanismos para mantener el orden social, también podemos hablar de una de las problemáticas estudiadas en la investigación feminista, que es la violencia de género.

5.4. Justificación

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia define la violencia de género como cualquier acción y omisión basada en su género, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, sea en lo público como en lo privado (DOF, 2015). Identifica seis tipos de violencia: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y “otras”. Por su parte, el feminismo ha identificado otro tipo igualmente peligroso: la violencia simbólica (INIDE, 2021), aquella que promueve, produce y reproduce relaciones jerárquicas de subordinación, desigualdad y discriminación, mediante estereotipos, mensajes, íconos, signos o patrones. Bonino señala la obstaculización pasiva, el apaciguamiento y los micromachismos utilitarios, encubiertos y de crisis como formas de violencia simbólica, o lo que él llama controles invisibles (2002, p. 21). Este autor también señala que dicho control no sólo se ejerce hacia las mujeres, sino también hacia otros varones, a través de la descalificación material o simbólica y diversas formas de aislamiento social.

La violencia de género tiene como víctimas principales a las mujeres (Bonino, 1999), convirtiéndose en un problema para ellas o para otros hombres. Es un problema cultural que concierne a una sociedad machista patriarcal, y de los varones que reproducen consciente o inconscientemente los mandatos “heredados” de la masculinidad hegemónica. Tal forma de concebir la masculinidad utiliza mecanismos explícitos como cualquier forma de violencia y agresión, pero mayormente recurre a estrategias que Bonino señala como machismo sutil (1995) y micromachismos. Son estrategias incorporadas en la “naturalidad” y en la cotidianidad de los varones y las mujeres, códigos, lenguaje no verbal, miradas y trucos para retener poder,

mecanismos sutiles para mantener una estructura jerárquica donde los varones sigan arriba de las mujeres. Implica pérdida de poder, libertad y autonomía para las mujeres, por mencionar algunos ejemplos. Bonino habla de cuatro categorías: utilitarios, encubiertos, de crisis y coercitivos. Dichas estrategias pueden ser utilizadas en cualquier ámbito que implica relación con otras personas: familia, amistades, pareja, relaciones amorosas, ambientes académicos y profesionales, etc.

La interiorización y la práctica de la masculinidad hegemónica (o de muchas llamadas alternativas), no sólo afecta a las mujeres sino a otros varones. De Keijzer (1997) enfatiza la necesidad de analizar las relaciones que formamos los varones en los diversos contextos en los que nos desenvolvemos, en particular las relaciones de poder, dominación y subordinación entre varones en la familia, la escuela, el trabajo, etc., y pueden darse desde la burla, la presión o la violencia.

Acotando la problemática en el contexto escolar, no son pocos los casos de acoso escolar, bullying, o formas más severas de hostigamiento y acoso sexual que puede derivar en una o varias formas de violencia, cuyas víctimas principales son mujeres, sin dejar de lado los casos hacia varones, o por infinidad de motivaciones como la orientación sexual (o la mera suposición de la orientación no heterosexual de otra persona), origen étnico o pertenencia a algún grupo racial, incluso por discapacidad. De acuerdo con la definición de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (s/f), se considera acoso escolar o bullying a cualquier acto de violencia, verbal, físico o psicológico, ejercido por uno o más estudiantes sobre otro(s), en escuelas de educación básica con el propósito de intimidar y controlar, a través de contacto físico o manipulación psicológica. Pero eso es sólo uno de muchos problemas que genera. En un comunicado de prensa que proporcionó el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI, 2020), en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, las mujeres más propensas a experimentar violencia (en cualquiera de sus formas) son las que residen en las grandes ciudades, de 25 a 34 años de edad, con estudios superiores o que no pertenecen a un hogar indígena. Estos mismos datos revelan que, de aquellas que sufren violencia por parte de sus parejas, aproximadamente la mitad decide no contarlos. A su vez, los datos muestran que, en el período comprendido del 2013 al 2018, casi cada año aumentó el número de presuntos delitos relacionados con violencia hacia las mujeres, siendo abuso sexual y violación los que acaparan 80% del total de los casos. Cabe mencionar que, debido a la misma cultura, el estigma para la víctima y la familia, el ambiente familiar o laboral, lagunas legales y

procedimientos realizados por personal con poco sentido humanitario, muchos casos no son denunciados o se enfrentan a innumerables trabas y trámites burocráticos.

En el contexto universitario, Castro y Carmona mencionan que la comunidad estudiantil se preocupa más por el acoso sexual que por la violencia física, y las posturas suelen ser diversas en un continuo que va de la búsqueda de igualdad de género hasta el rechazo del feminismo extremo (2021). También señalan la convivencia entre perspectivas y discursos tradicionales con emergentes, pero sobre una base hegemónica que bloquea cualquier intento de cambio hacia relaciones desde la igualdad. Una forma de expresar y evidenciar los abusos y desigualdades es a través de los tendedores, concepto tomado de la obra de Mónica Mayer; a su vez, en algunas instituciones se han creado movimientos estudiantiles, comités, que deriven en la creación de protocolos para prevenir y atender casos de violencia de género (INIDE, 2021). Pero también es importante ahondar en qué valores fomentan las instituciones educativas, cuáles son sus protocolos de actuación, sus prácticas tanto en el sentido del currículum explícito como en el oculto, así como la misma cultura institucional.

En este sentido, Latapí (2001) se refiere a la función formativa de la escuela, en la que están inherentes los valores, ya que en cada forma de educar se encuentran de manera explícita e implícita aquellos elementos que se consideran valiosos, tanto para el individuo como para la sociedad. A su vez, señala el énfasis puesto en los conocimientos curriculares, y el poco interés que se da en la formación integral de la persona (que incluye muchos otros aspectos del desarrollo humano, como el moral). El objetivo educativo debe ser educar desde una perspectiva de derechos y obligaciones equitativas, construir relaciones equilibradas (Díez Gutiérrez, 2015), en cualquier contexto donde nos desenvolvemos. Esto, siguiendo con la propuesta del autor, desde la introducción de estos aprendizajes al currículo como contenido, y predicar con el ejemplo, desde modelos más justos de convivencia. En el ámbito de la educación socioemocional, se requiere una verdadera deconstrucción que permita expresar y vivir las emociones sin asignar género. En un sentido más radical, MacKinnon sugiere que la abolición de lo masculino y lo femenino es el camino posible, aunque radical, del problema que implica las relaciones de dominación-sumisión (citada en Viveros, 2008).

Entonces, si consideramos la función formativa de la escuela, todas las personas involucradas en el contexto educativo forman parte de esta educación. Yubero (2013) afirma que cada una de las personas con las que interactuamos es un agente socializador e influye en nuestro comportamiento. Esto quiere decir que, dentro de la escuela, no sólo hay influencia de compañeros estudiantes, sino del profesorado, trabajadores dentro de la escuela y personal

administrativo, así como de los especialistas (orientadores, psicólogos y médicos) con los que puede contar la escuela. Los valores que se enseñan desde la teoría, durante clases, incluso en el día a día con la práctica cotidiana, pueden influir en el comportamiento, y en el caso de las prácticas desiguales y violentas, es posible que se reproduzcan y continúen dentro de la cultura escolar si no son cuestionadas, desde cualquier forma de agresión, comentarios intrusivos o formas de acoso sexual, agresiones físicas o verbales, hasta casos de violación, ya sea por parte de compañeros, docentes, directivos o cualquier persona que forme parte de la vida diaria de la institución escolar.

Bonino (1999) propone la creación de estrategias y grupos de intervención psicosocial, formación específica desde la perspectiva de género y estrategias educativas transformadoras de estereotipos masculinos violentos en programas transversales, así como el énfasis en estrategias de prevención y detección de potenciales varones violentos en casa, la escuela o cualquier contexto.

Es por esto que el objetivo de este trabajo es analizar qué relación existe entre la construcción de masculinidades, los procesos de socialización en espacios de educación informal (como lo es la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación, por mencionar algunos), y la formación y práctica de valores en los espacios de educación formal como la escuela.

5.5. Muestra

La muestra se obtuvo de manera intencional no probabilística y por efecto avalancha o bola de nieve (Mendieta, 2015; Pérez-Luco, et. al., 2017). Para las entrevistas a docentes, el criterio de selección fue que actualmente estén en servicio y que hayan realizado esta actividad por lo menos durante dos años. Consideré como criterios de selección para los jóvenes: que sean mayores de edad, que se autoidentifiquen como hombres y que su experiencia en la escuela secundaria sea lo más reciente posible. Con ambos grupos de entrevistados, se pretende conjugar el análisis de la información que brinden desde su perspectiva como docentes y como estudiantes, dada la importancia que tiene para este proyecto hallar un nexo entre las masculinidades, la socialización y la formación en valores en educación básica.

Se incluye una tabla con datos básicos de quienes participaron en el proyecto:

Tabla 1.*Datos básicos de participantes.*

Seudónimo	Edad	Ocupación actual	Años de experiencia en docencia	Último grado de estudios
Ana Rosa	34	Docente en Formación Cívica y Ética	12 años	Maestría
Bruno	21	Empleado	No Aplica	Bachillerato
Circe	54	Subdirectora	25 años	Maestría
Ezequiel	21	Estudiante	No Aplica	Licenciatura (no titulado)
Fernando	29	Docente en Formación Cívica y Ética	5 años	Maestría
Michel	24	Egresado y Empleado	No Aplica	Licenciatura (no titulado)

5.6. Procedimiento

Se llevaron a cabo convocatorias en redes sociales, específicamente en grupos de educación y de profesores. Atendieron 14 personas a dichas convocatorias, de un rango de edad entre 21 y 54 años, de las cuales se lograron concretar las seis entrevistas contempladas para el proyecto. Cinco de las entrevistas fueron por videoconferencia utilizando la plataforma de Google Meet, y una fue presencial. Esto considerando la disponibilidad de agenda de quien participa, y procurando la comodidad, creando un ambiente confiable y seguro. Se proporcionó una carta de consentimiento informado que fue revisada, leída y devuelta por cada participante. Dado que los objetivos específicos para docentes y estudiantes son un tanto diferentes, tanto las cartas de consentimiento informado como los guiones de entrevista tienen ligeras modificaciones (Para consultar las cartas de consentimiento informado, ver Anexos 1 y 2; para consultar el guion de entrevista, ver Anexo 3). Todo el proceso se apegó estrictamente a los estándares éticos debidos para todas las personas entrevistadas e interesadas.

5.7. Técnica de Levantamiento de Datos

La técnica de levantamiento de datos empleada fue la entrevista semi-estructurada y a profundidad. De acuerdo con Edwards (1999; citado en Velázquez, 2007), a través del discurso se pueden conocer las orientaciones valorativas de las y los participantes, cómo se forman dichas orientaciones y la forma en que participan en la construcción de significados compartidos en los diferentes contextos donde viven, desde la perspectiva de estudiantes y docentes, ya que en el discurso se expresan emociones, intenciones e intereses. Por su parte, la entrevista semiestructurada permite conocer detalladamente las narraciones, experiencias y construcciones de significados de las y los participantes, al recoger en forma de discursos escritos dichos elementos, y es la técnica guía de recolección de datos en una investigación basada en el análisis fenomenológico-interpretativo (Duque & Aristizábal, 2019).

La entrevista semi-estructurada permite al entrevistador seguir un guión previamente preparado para obtener la información de interés, pero sin ceñir a la persona entrevistada a un orden específico. Este tipo de entrevista permite el libre flujo de las narrativas de quien es entrevistado, sin que se pierda el sentido y objetivo inicial de la entrevista. También se trata de una entrevista a profundidad, ya que se pretende abordar diferentes dimensiones de la vida (sobre todo escolar) de la persona y cómo se relacionan entre sí (Kvale, 2007).

Para este proyecto realicé seis entrevistas semiestructuradas, tres de ellas a docentes en educación básica que hayan impartido la materia de Formación Cívica y Ética, y tres a jóvenes hombres que hayan cursado y/o concluido la escuela secundaria dentro del sistema de educación formal escolarizado. La finalidad de estas entrevistas fue recuperar la experiencia docente desde su perspectiva frente a grupos sobre cómo se vive la formación en valores en infantes y adolescentes. En el caso de los jóvenes, busco explorar la perspectiva estudiantil sobre masculinidad y cómo la viven en los distintos espacios donde se desenvuelven, sobre todo, cómo vivieron la escuela como dispositivo que participa en la construcción de la masculinidad a través de la educación en valores. El guión de la entrevista se encuentra disponible en el Anexo 3.

Elaboré el guión de entrevista semi-estructurada o en función de temas generales, estructurando preguntas que fueran de lo general a lo específico (y que construyeran un clima cómodo y de confianza para las personas entrevistadas). Incluí anotaciones sobre aspectos importantes o modos de abordaje. Planteé preguntas estímulo, que abordaron los temas centrales y preguntas de seguimiento que permitieron enriquecer las narrativas ofrecidas por las personas entrevistadas.

5.8. Contexto

De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), en la CDMX residen poco más de 9.2 millones de personas, de las cuáles 52.2% son mujeres y 47.8% son hombres. Es la segunda ciudad más poblada a nivel nacional, sólo siendo superada por el Estado de México. Iztapalapa y Gustavo A. Madero son las alcaldías más pobladas, mientras que Cuajimalpa de Morelos y Milpa Alta son las menos pobladas. Según datos oficiales, para 2020 el rango etario predominante en la CDMX se ubica entre 15 y 64 años, y la población presenta dos tendencias simultáneas: un alza en edad promedio y una baja en la fecundidad. Es decir, nacen menos personas y quienes estamos, vivimos más. En el ámbito educativo, durante los últimos años hubo un incremento general en el acceso a la educación básica, y esto se refleja en que el 94.9% de la población entre 6 y 14 años asiste a la escuela, así como en el aumento de casi 8% de la población entre 15 y 24 años que tiene acceso a la escuela (47.7% en 2010 en contraste con el 55.3% para 2020); a su vez, la tasa de analfabetismo bajó de 2.9% a 1.4% en el período de 2000 a 2020.

Como señala Gaytán (2011), en las calles de la ciudad existen múltiples espacios de comercio informal, desde puestos ambulantes, tianguis, mercados, tiendas de abarrotes, etc, con una gran cantidad de comercios relacionados con la venta de comida, bebida, y cualquier otra garnacha; espacios recreativos como parques, alamedas, plazas y cualquier espacio donde la gente se pueda reunir; y un sinnúmero de espacios de interacción social al aire libre o en interiores. Las calles en general son sumamente transitadas, y es frecuente que en las avenidas principales el tránsito sea lento o complicado casi a todas horas (por las mañanas cuando mucha gente sale rumbo a sus trabajos, escuelas o destinos en general; por las tardes cuando el grueso poblacional sale de sus trabajos u ocupaciones rumbo a casa, durante alguna marcha, manifestación o evento que implique cerrar calles y avenidas transitadas, etc.).

En un estudio sobre los significados que se otorgan a ser hombre o ser mujer, actividades y características socialmente atribuidas a cada género, Rocha & Díaz-Loving (2010) señalan algunas conclusiones al respecto:

- ❖ Sobre el significado que tiene ser mujer, los indicadores más comunes entre las respuestas de quienes participaron en las entrevistas, casi la mitad dijo que “ser madre” (46%). Los siguientes más comunes fueron “trabajar y ser ama de casa a la vez” (18%), “cuidar hijos” (16%) y “amar” (16%).
- ❖ Sobre qué significa ser hombre, 18% dijo “ser protector y responsable de la familia”, y otro 16% mencionaba simplemente el “ser proveedor”, siendo las respuestas más comunes.

- ❖ En cuanto a rasgos de personalidad atribuidos a ser mujer, destacaron la inteligencia, sensibilidad y ternura. Los hombres les atribuyen rasgos como ser responsable, ser fuerte e inteligente.
- ❖ Respecto a características ideales en mujeres, el 42% de las mujeres señalan la inteligencia, el 29% refieren a la belleza física y el 21% mencionaron el ser cariñosas. Por su parte, el 33% de los hombres señalaron el atractivo o belleza física, 22% mencionaron la inteligencia y 12% refieren a tener buen carácter.
- ❖ Respecto a las características ideales en hombres, tanto hombres como mujeres coinciden en las dos respuestas más comunes, es decir, ser inteligente y trabajador. Las mujeres mencionan cualidades como “atractivo” y “fiel”, en tanto que los hombres aluden a ser “guapo” y “comprensivo”.
- ❖ Finalmente, en tanto a las actividades o labores en el hogar atribuidas a las mujeres, en general las respuestas comúnmente apuntaron a ser amas de casa (41% mujeres, 71% hombres) y al cuidado de hijos (19% mujeres, 24% hombres). En otros espacios, la mención más común fue el tener trabajos remunerados (16% mujeres y 26% hombres), desarrollo profesional (7% de las mujeres) y realizar oficios femeninos (10 % de los hombres)
- ❖ En cuanto a las actividades en el hogar atribuidas a los hombres, en general la respuesta más común fue el ser proveedores. En otros espacios, la actividad más mencionada en general fue el tener trabajos remunerados (36% de las mujeres y 61% de los hombres), seguidas de la diversión con amigos (7% de las mujeres) y hacer deporte (13% de los hombres).

Por otro lado, Tovar (2016) da cuenta de la visión imperante de la masculinidad tradicional en la dimensión laboral y económica, al señalar que, durante una serie de entrevistas semiestructuradas, la mayoría identificaba el ser hombre como ser el principal proveedor económico de su familia, que trabajaba y tenía una mayor responsabilidad, refiriéndose comúnmente a quienes no trabajan como “mantenidos”. Incluso, se hace referencia a que el ser proveedores les da ciertos privilegios, como el “ser mujeriegos pero buenos trabajadores”, o mantener el poder y la autoridad en el núcleo familiar. A su vez, en las entrevistas se hace alusión a que los “hombres no tradicionales” son quienes son corresponsables económicamente junto con sus parejas, aunque siguen utilizando frases como “aceptar la ayuda de la esposa”. Cabe destacar que los cambios a nivel mundial y nacional, como la globalización, el capitalismo y las crisis económicas, han generado cambios en las estructuras y dinámicas familiares que hacen

prácticamente imposible que los hombres sean los únicos proveedores, por lo que también se observan ideas que resignifican el ser hombre y ponen sobre la mesa la corresponsabilidad equitativa en las familias.

En la CDMX se da una mezcla de normas sociales que caen en lo contradictorio, en tanto que buscan emancipación y la libertad al tiempo que existen normas apegadas a los estándares tradicionales basadas en valores como abnegación y respeto. No obstante, Díaz-Loving y cols. (2019) señalan que esta tendencia ambivalente da cuenta de los cambios paulatinos en cuanto a prejuicios y estereotipos en la sociedad mexicana.

En un estudio de Díaz-Loving y colaboradores (2019) se muestra que en general, los participantes hombres muestran mayormente creencias hostiles, mientras que las mujeres coexisten ambos tipos de sexismo. Gaytán (2011) habla de identidades situacionales emergentes y cambiantes, como en situaciones de compraventa, turistas, pasajeros, automovilistas; pueden ser intencionales y no intencionales (o con una segunda intencionalidad), como las interacciones cuyos fines son ligar y las experiencias de acoso, respectivamente. La forma en la que vivimos estas experiencias durante las interacciones y el cómo reaccionamos a ellas permiten la modificación gradual y paulatina de los roles y estereotipos de género, a la vez que las incorporamos a nuestras biografías de vida. Ejemplo de ello lo encontramos nuevamente en las situaciones de acoso callejero. Primero, se espera que mayormente las mujeres sean víctimas y los hombres victimarios. Luego, se espera que las mujeres víctimas de situaciones de acoso reaccionen tímidas, temerosas y sumisas, bajando la mirada intentando ocultarse. Lo que no se espera (y que potencialmente podría iniciar cambios en los estereotipos de género) es que las mujeres reaccionen activamente ante dicha situación, o que un acosador hombre sea acosado por otro hombre con distinta orientación sexual.

No obstante, para contextualizar este trabajo no basta hablar sucintamente sobre la cultura de género en la CDMX, sino de la educación formal en nivel secundaria. En el sistema educativo mexicano, la educación secundaria es el último ciclo de la llamada educación básica, está pensada con una duración de 3 años y abarca al estudiantado de entre 12 y 15 años de edad. De acuerdo con datos del INEGI (s/f), para el ciclo escolar 2021-2022, a nivel nacional se matricularon más de 6.3 millones de estudiantes, siendo el segundo nivel con mayor matrícula, superado por el nivel primaria con más del doble de estudiantes inscritos. El Estado de México, CDMX, Jalisco, Veracruz y Puebla se ubican como los estados con mayor número de estudiantes matriculados en este nivel. Además de la secundaria general, existen las secundarias técnicas, las telesecundarias y secundarias para trabajadores, siendo las del último tipo las de mayor

incremento en su matrícula tras volver obligatoria la educación secundaria (Lorenzo & Zaragoza, 2014). Las secundarias técnicas son similares a las generales, aunque enfatizan en los conocimientos tecnológicos; las telesecundarias son un sistema de televisión educativa que busca llegar a zonas rurales, de difícil acceso o mayor rezago; por su parte, la secundaria para trabajadores da acceso a personas mayores de 15 años. Ducoing (2018) menciona otros tipos de secundarias que se han creado en aras de satisfacer las necesidades de poblaciones específicas, como las secundarias comunitarias, indígenas, comunitarias indígenas, de migrantes y telesecundarias indígenas.

A partir de la década de los treinta, el enfoque propedéutico inicial del nivel secundaria se reformó a uno que también fuera vocacional. Los planes de estudios contaban de 25 a 27 horas semanales de materias obligatorias, y en 1932 se incluyeron materias optativas que buscaban satisfacer las necesidades vocacionales individuales. Éstas podían ser idiomas, artes plásticas, contabilidad o aritmética mercantil (Santos Del Real, 1998). A partir de aquí, el nivel sería sometido a múltiples reformas educativas que iban desde flexibilizar el número de horas clase semanales, cambiar el enfoque principal de enseñanza, hasta cambios estructurales curriculares (agregar o cambiar materias, modificar la duración y el perfil de ingreso, etc.)

A raíz de la reforma de 1995, el currículum basado en competencias busca que el estudiantado salga con las competencias que exige el mercado laboral (Lorenzo & Zaragoza, 2014), por ejemplo: 1) para el aprendizaje permanente (lectoescritura, comunicación y destrezas digitales); 2) manejo de la información (búsqueda, selección, análisis crítico de la información); 3) manejo de situaciones y problemas (reflexión y toma de decisiones), y; 4) convivencia y vida en sociedad (democracia, respeto a los derechos humanos y a las personas) (Ducoing, 2018).

5.9. Técnica y Procedimiento de Análisis de Datos

El análisis de las entrevistas se hizo desde un enfoque fenomenológico-interpretativo. El análisis fenomenológico-interpretativo (AFI) según Smith y colaboradores (2009; citados en Duque & Aristizábal, 2019) es un enfoque cualitativo que busca comprender los significados que las personas otorgan a sus experiencias, así como los procesos mediante los cuales los construyen. En otras palabras, se trata de estudiar los fenómenos, hechos o experiencias desde la perspectiva de quien los vive (Howit & Cramer, 2011; citados en Duque & Aristizábal, 2019). Dicho análisis se apoyó en un primer momento con las entrevistas y sus audiograbaciones previamente consensuadas por las y los participantes, haciendo varias lecturas minuciosas que permitieron, en primera instancia, encontrar significados y aportaciones relacionadas con la

conceptualización de masculinidad, los procesos de socialización y la formación en valores, y a su vez, establecer los temas abordados durante la participación de las personas entrevistadas.

Hice una primera lectura general de las transcripciones para familiarizarme con el contenido. En el margen izquierdo incluí aspectos significativos dichos por las personas entrevistadas, como paráfrasis, ideas resumidas, asociaciones propias o interpretaciones preliminares. Luego transformé dichas anotaciones en temas, que enlisté para posteriormente buscar conexiones entre ellos. Después hice una tabla con los temas ordenados, citas textuales de las entrevistas y agregué identificadores (número de página y número de línea donde se encuentra la cita). A partir de esta lista, identifiqué los temas que se repetían y que aparecían con fuerza e importancia en cada entrevista, los cuales llamé “códigos”. Posteriormente, identifiqué la forma en que se relacionaban entre sí y agrupé en categorías aquellos que compartían significados (ver Tabla 2). Finalmente, escribí las descripciones con los significados revelados por las y los entrevistados en formato narrativo (Smith & Osborn, 2003; Duque & Aristizábal, 2019).

Para la siguiente etapa del proceso utilicé Atlas.ti 8, un software de apoyo en el análisis de investigaciones cualitativas que facilita la creación y organización de categorías y códigos, el manejo de la información, etc. Revisé nuevamente las transcripciones con el fin de encontrar frases, extractos o palabras que sirvieran de base para la creación de códigos y categorías, todo ello en función del objetivo general y los específicos. Revisé cada transcripción dos veces. En la primera, para encontrar todas las categorías y códigos que surgieran de la lectura; la segunda sirvió para confirmar, agregar o descartar extractos. Como resultado, se obtuvieron 22 códigos que se agruparon en 4 categorías de análisis: 7 códigos para las categorías cultura escolar y género, y 4 para las categorías de valores y labor docente.

A continuación, se presentan las categorías y los códigos obtenidos en el análisis:

Tabla 2*Descripción de Códigos. Categoría Género*

Categoría: Género		
Definición de categoría: Son las prácticas, narrativas, discursos o experiencias con base en las expectativas, estereotipos o identidades construidas a partir de la naturalización de la diferencia sexual. Incluye la autoidentificación como hombres o mujeres, el aprendizaje de prácticas referentes a la diferencia sexual en distintos escenarios y las construcciones institucionalizadas de relaciones desiguales derivadas de estos aprendizajes.		
Código	Definición	Ejemplo
Masculinidades	Incluye todos los supuestos que implican concepciones sobre ser hombre, y cómo es que dichos supuestos, basados en la naturalización de la diferencia sexual, se entrelazan en lógicas de poder, violencia y desigualdades, y son encarnadas por corporalidades masculinas.	"...mi papá me decía, (...) 'es que tú te debes de juntar más con los niños, porque si no luego se van a burlar de ti'..." (Ezequiel, 21, estudiante).
Identidad sexogenérica	Refiere cómo las y los participantes se identifican en función de su sexo asignado al nacer, así como la socialización que se produce de ello. Incluye las formas en que narran quiénes son y quiénes no son.	"...por mi biología porque me siento, cómodo teniendo lo que tengo, siendo quien soy, (...) y el identificándome como masculino..." (Bruno, 21, estudiante).
Discursos	Refiere a todas las formas en que las narrativas develan prácticas cotidianas que llevan implícitas dinámicas de desigualdad en función del género.	"...yo he escuchado que mi abuelita había dicho que una mujer nace para sufrir, (...) porque ha visto cómo tratan a las mujeres, dice no tanto porque sea su naturaleza sino porque la sociedad las hace que sufran más de lo normal..." (Ezequiel, 21, estudiante).

Estereotipos	Da cuenta de todas las creencias, roles, actitudes y expectativas atribuidas a las personas en función de su género, desde la perspectiva de las personas participantes.	“...estos estereotipos que se tienen, de que los chicos son más inquietos, suelen ser más indisciplinados, o sea como que se dejan llevar por esa parte de que si el alumno si es hombre y dice 'no traje la tarea', 'ay es que usted siempre es lo mismo, no traje la tarea, es un irresponsable' y cosas así, y si es mujer pues 'bueno, para la otra la trae, ¿eh?'...” (Ana Rosa, 34, docente).
Violencia	Considera todo uso real o amenaza de la fuerza o el poder, sea contra uno mismo u otra(s) persona(s), causando daño físico, psicológico, económico, o de cualquier otra índole (DOF, 2015).	“... 'a ver Joaquín, me han tocado tres veces en el transporte público y apenas es miércoles', o sea justo como una cosa de 'no es que me lo esté inventando'...” (Michel, 24, estudiante).
Seguridad / Inseguridad	Da cuenta de las ideas, acciones o sucesos que les hacen sentirse (o no) en espacios seguros, sin importar de qué contexto se trate. Se relaciona fuertemente con prácticas de género, situaciones de acoso, hostigamiento, bullying, entre muchas otras.	“...no puedo entrar ni al baño porque estos méndigos van a aventar una paloma o qué va a pasar. Entonces ahí sí, no me sentía muy segura, o sea, podía pasar cualquier cosa en la prepa...” (Circe, 54, subdirectora).

Tabla 3*Descripción de Códigos. Categoría Cultura Escolar*

Categoría: Cultura Escolar		
Definición de categoría: Considera todas aquellas prácticas que se sitúan dentro de instituciones educativas formales, tanto dentro del currículum explícito como del currículum oculto. Incluye aspectos como reglamentos escolares, problemáticas en el aula o la escuela, mediación y solución de conflictos, prácticas educativas informales y recreativas dentro del contexto escolar formal.		
Código	Definición	Ejemplo
Actividades curriculares extramuros	Refiere a las actividades dentro o fuera de las aulas que la escuela promueve con diversos fines, sea la socialización, promover tradiciones y costumbres, eventos recreativos, que no necesariamente tienen impacto en las calificaciones de las y los estudiantes, pero que pueden tener impacto en el clima escolar, formación ciudadana, etc.	"...Nosotros hacemos ceremonias y pues sí el saludo y la bandera, y el himno y todo, ¿no?, y pienso que es parte de tu formación como ciudadano..." (Circe, 54, subdirectora).
Clima escolar	Entiende cómo son las actividades, prácticas e interacciones dentro de los centros escolares. Incluye cuestiones como el trabajo colegiado, el liderazgo, el clima en el aula, las relaciones interpersonales entre estudiantes, estudiantes y docentes, entre docentes y en general, cualquier interacción dentro de la escuela.	"...en la secundaria pues tuve una relación bastante buena con varios maestros, algunos maestros definitivamente no ayudaron, y en ambas supongo que la directoría fue un poco ausente. Puedo contar con mis manos las veces que vi o interactué con el director..." (Bruno, 21, estudiante).
Normatividad escolar	Refiere a cómo es la estructura, dinámica, reglamentos generales y medidas de sanción o castigo a las	"...actualmente no hay un respaldo para el servidor público, para el docente, si el alumno lo acusa de,

	transgresiones. También incluye entonces así es y se acabó, y es ámbitos administrativos o verdad, y entonces tampoco se está burocráticos.	entonces así es y se acabó, y es verdad, y entonces tampoco se está contemplando al ser humano que es el docente, que también tiene derecho y que no solamente pues el alumnado...” (Ana Rosa, 34, docente).
Vigilancia	Contempla las formas en que la escuela norma los comportamientos, actitudes, normas y expectativas en función de la edad, sexo, género, o lugar dentro de las instituciones escolares.	“...en el receso pues también hay que estar pendientes de los alumnos. A mí me toca estar con ellos en el área de cafetería. Y pues es estar ahí, acompañándolos, ¿no? y viendo que todo esté fluyendo normal, pues se les puede llamar la atención a veces porque se avientan la comida, o se avientan el agua, o algunas cosas así...” (Circe, 54, subdirectora)
Influencia externa	Refiere a la presión que ejercen otras instituciones, organizaciones o entidades sobre la escuela, los procedimientos y resultados de dichas presiones de tipo jerárquico.	“...incluso nos ha llegado la recomendación de la CONAPRED, ¿si es con CONAPRED?, para que se respete todo esto, ¿no? de los peinados y de los maquillajes...” (Circe, 54, subdirectora).
Currículum oculto	Se entiende por todas aquellas prácticas que suceden dentro de instituciones educativas formales, que no forman parte explícita de programas y planes de estudio pero que tienen una intencionalidad, se promueven y reproducen, y que parten de la noción del género	"...me sentía como extraño porque eran más mujeres, entonces me sentía así como, mmm, '¿estará bien la carrera que escogí?', '¿estará bien, estar aquí nada más y las demás son mujeres?', '¿será en realidad una carrera namás para mujeres?', o sea sí llegaba a dudar, ¿no?, incluso porque decía ps es que si los maestros te están diciendo eso, pues

Presión social	Incluye todas aquellas normas sociales no explícitas que influyen en la toma de decisiones personales, en función de un sentido de pertenencia o de un deber ser.	es por algo..." (Ezequiel, 21, estudiante). "...en la secundaria yo no escogí mi taller, me lo escogieron mis papás (...) mi papá me dijo 'no, es que cocina no, porque la mayoría van a ser mujeres', o sea como que mi papá quería que me relacionara más con hombres, por eso escogí electricidad..." (Ezequiel, 21, estudiante).
----------------	---	---

Tabla 4

Descripción de Códigos. Categoría Valores

Categoría: Valores

Definición de categoría: Refiere a las nociones o significados sobre las cualidades abstractas de la personalidad de actores educativos que se consideran apreciables en el sistema educativo formal, y que se busca fomentar a través de políticas educativas, el currículum, la formación y actualización docente, actitudes, sentimientos y creencias. Asimismo, incluye su vivencia en la vida diaria dentro de los distintos contextos de participación, y la experiencia de la formación cívica y ética o formación en valores como asignatura en contextos educativos formales.

Código	Definición	Ejemplo
Formación en Valores	Comprende en esencia las experiencias de las personas entrevistadas al respecto de la materia de Formación Cívica y Ética, desde la didáctica, las clases, los aprendizajes, su relevancia y utilidad en la actualidad.	"...es una de las preguntas que vienen en el examen de COMIPEMS, les preguntan artículos de la constitución. No digo que no sea importante, pero como que yo pienso que es más importante llevar las cuestiones a la práctica, es una materia que tiene que enfocarse al día a día..." (Circe, 54, subdirectora).

Significados	Engloba el sentido, los vínculos y asociaciones que evocan los valores a las personas entrevistadas, independientemente de una asignatura en instituciones educativas formales.	"...es el conjunto de pensamientos y de perspectivas que una persona tiene para desenvolverse en su vida en general..." (Bruno, 21, estudiante).
Usos	Engloba los diferentes valores que mueven a las personas entrevistadas en su vida diaria, sus significados y las situaciones en las que identifican su utilidad o importancia.	"...independientemente de si esté de acuerdo con lo que él piensa, cómo es y todo, o sea siempre trato de ser respetuoso con las demás personas; otra, la convivencia, o sea por ejemplo si a mí me toca en un equipo en el que no conozco a las personas, o sea no soy de hacerles el feo o ya no de trabajar..." (Ezequiel, 21, estudiante).
Deber ser	Se refiere a las convenciones sociales y normas en función de expectativas sociales, roles o estereotipos de género. Incluye aquellas que apelan a la moral, a lo correcto o incorrecto según la narrativa.	"...el respeto, así, respeto a la ley, no se cuestionaba la ley, la ley era la ley y se tenía que cumplir porque es la ley..." (Ana Rosa, 34, docente). "...igual de niño y luego ser algo que sentía que tenía que reprimir porque era así como de 'ah no, es que soy güey así que no puedo ser afeminado'..." (Michel, 24, estudiante).

Tabla 5*Descripción de Códigos. Categoría Labor docente*

Categoría: Labor docente		
Definición de categoría: Alude a los distintos elementos que forman parte del quehacer docente en instituciones educativas formales, que van desde la didáctica y el currículum explícito hasta solución de conflictos dentro del aula y currículum oculto a nivel áulico.		
Código	Definición	Ejemplo
Currículum y Significatividad	Considera todos los aspectos importantes para las instituciones educativas plasmados en documentos oficiales (como planes y programas de estudio) que dan cuenta de los objetivos, aprendizajes, actitudes, habilidades y expectativas que pretende fomentar en el estudiantado, así como la significatividad que tuvo en su trayectoria académica o de vida. Incluye aspectos como la elección de temas relevantes y/o pertinentes, libros de texto, etc.	"...en primaria yo llevé civismo, como tal se llamaba civismo, entonces pues el enfoque era reglas, normas y leyes, y en secundaria ya vivo esta otra parte donde se implementa la ética, y donde se empiezan a implementar no solamente aspectos cívicos sino también de carácter, social y filosóficos, entonces me empieza a llamar más la atención..." (Ana Rosa, 34, docente).
Planeaciones y Didáctica	Implica aspectos como estrategias de enseñanza, ajustes razonados, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como consideraciones adicionales relacionadas con la asignatura desde el currículum explícito, su relevancia, pertinencia y significatividad desde la perspectiva docente y estudiante.	"...en las escuelas donde yo he estado te dejan elegir el libro de texto que quieres llevar, entonces pues ya desde ahí tú ya sabes qué libro trae actividades que pueden ser atractivas. Entonces este pues tienes que entregar planeaciones semanales..." (Circe, 54, subdirectora).

Mediación en el aula Refiere a aquellas situaciones, “...en la clase de formación, un alumno de segundo año sacó una navaja, no atentó contra nadie pero sacó una navaja (...) al darme cuenta de eso yo empecé a pensar, ‘¿qué hago?’, ok, no atacó a nadie pero trae un objeto que pues es un arma blanca, no puedo dejarlo así porque no sé si tenga alguna diferencia con algún compañero o intente autolesionarse o lesionar a alguna otra persona y yo sé que la trae, entonces me acerqué al alumno discretamente porque la tenía en el mesabanco, pues yo la tomé (...) termina la clase, le comento a la prefecta que no hizo nada contra nadie o contra sí mismo pero pues es un objeto que no debe de traer y me dice pues vamos con la orientadora, ¿no?, y la orientadora me dice vamos con el director, y ya cuando vamos con el director (...) nos dijo ‘bueno, pero ¿hizo algo?’, ‘no, pero trae un objeto que no debe de portar en la escuela, es un arma blanca’, y su contestación fue ‘bueno, mejor vengan cuando haya ocurrido algo, para eso no me estén quitando el tiempo’...” (Ana Rosa, 34, docente).

6. Resultados y Discusión

En este apartado presento los principales hallazgos derivados del análisis de las entrevistas, hallazgos relevantes en función del objetivo principal del proyecto. Éstos serán puestos a discusión a la luz del marco conceptual y perspectivas teóricas planteadas sobre los estudios de masculinidades, agencias de socialización y formación en valores en la educación formal. El capítulo comprende cuatro subapartados, correspondientes a cada categoría de análisis, divididos en varios códigos. El primer subapartado corresponde a la categoría de Género, que encierra seis códigos de análisis: masculinidades, identidades sexogenéricas, discursos, estereotipos, violencia y seguridad / inseguridad. Para el segundo, cuya categoría es Cultura Escolar, corresponden otros siete códigos: actividades curriculares extramuros, clima escolar, normatividad escolar, vigilancia, influencia externa, currículum oculto y presión social. El tercer subapartado corresponde a la categoría Valores, e incluye cuatro códigos: formación en valores, significados, usos y deber ser. El análisis cierra con la categoría Labor Docente, con tres códigos: currículum y significatividad, planeaciones y didáctica, y mediación en el aula.

6.1. Género

En esta categoría de análisis entiendo todas las prácticas, narrativas, discursos o experiencias derivadas de la naturalización social de la diferencia sexual. En este sentido, incluye la autoidentificación como hombres o mujeres y el aprendizaje de prácticas referentes a dicha diferencia sexual en los diversos espacios de socialización, además de las construcciones institucionalizadas de relaciones desiguales que se derivan de estos aprendizajes. Se compone de seis códigos: masculinidades, identidad sexogenérica, discursos, estereotipos, seguridad / inseguridad y violencia. Este apartado pretende ayudar a comprender cómo se construyen las visiones de ser hombres y mujeres, de quiénes y cómo lo aprendieron, cómo se viven en los distintos espacios de socialización con base en su identidad sexogenérica, y qué discursos, prácticas, estereotipos y prejuicios giran en torno a dichas construcciones socioculturales. Algo interesante que surgió de lo compartido por las y los participantes, particularmente de quienes se identifican como hombres, es la conformidad o inconformidad que experimentan al vivirse como hombres, y las posibilidades de cambio en sí mismos y en el entorno social en general.

6.1.1. Masculinidades

Bajo este código están todas las narrativas que encierran supuestos sobre ser hombres, y cómo es que éstos, basados en la naturalización social de la diferencia sexual, se entrelazan en lógicas

de poder, violencia y relaciones desiguales, siendo encarnadas por corporalidades masculinas. En otras palabras, aquí se describe qué significa ser hombre para las personas entrevistadas y qué representa en la actualidad en términos de creencias, actitudes, imagen y prácticas en la vida diaria, así como responsabilidades y consecuencias. Lo anterior también implica hablar de cómo se vincula la masculinidad con cuestiones de poder y dominio en cualquier ámbito social, sea a través de experiencias personales de las y los participantes o vivencias de forma indirecta. Un primer asomo sobre lo que representa ser hombre está en lo que menciona Bruno:

“...un buen hombre se define por el tipo de persona que es. ¿Sabes? Por los valores, por su formación, por su capacidad de nuevo de pensamiento crítico, de su capacidad de ver una situación y tratarla con madurez en vez de hacer berrinche, en vez de simplemente enojarse y tener el peor manejo de la situación posible...” (Bruno, 21, estudiante).

“...es raro porque creo que es como esa cosa que sí luego tienes esas nociones de “ah bueno, azul, barba, mamado”, no sé como sobre cierto tipos de cuerpo o características que deberías tener...” (Michel, 24, estudiante).

Lo anterior no sólo da cuenta de las cualidades o ideales vinculados con la masculinidad, como el autocontrol emocional (sobre todo cuando implica mostrar vulnerabilidad o sensibilidad), el razonamiento lógico o el pensamiento crítico, sino que también muestra la creencia de que la madurez significa no “hacer berrinche”, que suele asociarse a lo femenino a través de expresiones como “emocional”, incluso “hormonal”. También aparecen percepciones estereotipadas como las que señala Michel, es decir, asociaciones de colores, apariencia y corporalidades establecidas como masculinas.

La percepción de ser hombres en los distintos vínculos relacionales también reveló aspectos interesantes sobre cómo son algunas dinámicas establecidas (o implícitas) dentro de sus vínculos. Por ejemplo, en cuanto a las relaciones de pareja cis-heteronormadas. De los cuatro hombres participantes, sólo Bruno señaló estar en una relación de noviazgo al momento de su entrevista, y habló de aspectos que vinculan su percepción de masculinidad y qué implicaciones tiene en una relación como la que sostiene:

“...para mí ser el hombre en esta relación pues sería simplemente tener el respeto y tener la inteligencia emocional, la inteligencia en cuanto a saber qué hacer y a saber cómo planear el futuro y a saber cómo sobrellevar mi vida para que ella

pueda ver que estoy en un momento estable y en un momento en el que estoy bien y mi vida está cómoda. En que sepa tener mi vida en orden...” (Bruno, 21, estudiante).

Esto denota aspectos previamente señalados por otras personas entrevistadas sobre el vínculo entre masculinidad y control, en este caso, el control de sí mismo y de su proyecto de vida, y da a entender que el ser hombre representa tener la inteligencia y la madurez para mantenerse estable, de modo que genere confianza en su pareja. A su vez, eso podría tener implícita la idea de protección o solvencia, de estabilidad (posiblemente se refiera a estabilidad laboral y económica), que alude a la idea de proveedor comúnmente relacionada en el modelo tradicional de masculinidad.

La idea de caballerosidad o gentileza estuvo fuertemente relacionada en algunos testimonios recuperados. Fernando vincula la masculinidad con la caballerosidad en acciones como ceder el lugar a embarazadas y adultos mayores, mientras que para Michel fue aprender a ser caballeroso ayudando a cargar bolsas a las señoras. No obstante, ambos ejemplos refieren a la fuerza física atribuida a los varones. Al respecto Ezequiel habla de esta idea y agrega que, para él, existe una obligación implícita por ser hombre:

“...son más protegidas, o sea protegidas en cuanto, por ejemplo, vamos a una fiesta y tú como hombre te sientes en la obligación de protegerla, o sea de, por ejemplo, va al baño y tienes que ir con ella, ¿no?, de ‘bueno voy al baño contigo para protegerte’, o no la puedes dejar sola o eso, ¿sí me entiendes?, o sea como que te sientes con esa presión (...) otra ventaja es que ellas si quieren no cargan, o sea, por ejemplo, de que llega por ejemplo tu mamá del súper o alguien de la familia del súper, y está, no sé, una prima y en lugar de que ella se pare a ayudarla a cargar, pues tú te sientes con la obligación por ser hombre de ayudarla...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Hay que notar que, en el párrafo anterior, no sólo está la noción de obligatoriedad en acciones como cargar las bolsas del súper, sino que también está implicada la idea de protección a las mujeres en eventos sociales, afirmando que no pueden ir solas al baño por lo que da la impresión de vulnerabilidad o indefensión en ellas. Por otro lado, las personas entrevistadas vincularon fuertemente la noción de masculinidad y poder a través de términos como patriarcado o matriarcado, en alusión a quiénes se encargan de la toma de decisiones dentro de su familia

nuclear o extendida, en quién o quiénes recae el liderazgo, el control o autoridad sobre las decisiones cotidianas e importantes, que a su vez son nociones socialmente vinculadas con la masculinidad tradicional. Por ejemplo, para Circe y Bruno, provenir de una familia predominantemente de mujeres implica que alguna tomará la batuta, la figura de la matriarca representada por la madre:

“...mi familia es como más de matriarcado. Mi mamá es una persona con un carácter muy muy fuerte y se imponía ella y su voluntad y su decisión y su opinión...” (Circe, 54, subdirectora).

“...la mayoría de la familia que tiene control, por decirlo de alguna forma son mujeres, mi abuela, mi mamá, la mayoría de personas con las que convivo son mujeres...” (Bruno, 21, estudiante).

Cabe mencionar que los extractos anteriores dan cuenta de cómo es la dinámica familiar, es decir, a nivel micro social, en el que algunas mujeres ejercen papeles y funciones dominantes, que conllevan a tener cierto poder en determinados espacios. No obstante, todas las familias están atravesadas por una estructura social a nivel macro, cuyo funcionamiento es patriarcal, y de una u otra forma quedan implicadas en dinámicas que remiten a estructuras dominantes de poder y control. Esto es posible hallarlo en los discursos referentes al origen de las familias nucleares y extendidas de las personas entrevistadas, quienes utilizaron palabras como “machistas”, “tradicionales”. En otro momento de la entrevista, Circe vuelve a vincular la noción de liderazgo con la masculinidad:

“...el ser masculino tenía que ver con esa parte de, como de poder, como de control, como de autoridad...” (Circe, 54, subdirectora).

Lo anterior no sólo da cuenta del vínculo entre masculinidades y poder, en tanto la figura de autoridad o liderazgo, sino que se refleja en datos provenientes de la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) de 2017 (INEGI, s/f). De acuerdo con esta fuente, el 53.8% de los hogares en México son biparentales (es decir, que cuentan con figura paterna y materna), y en el 68.5% de ellos, el padre es jefe del hogar, lo que contrasta con un bajísimo 17% con la madre como jefa del hogar bajo esta configuración familiar. En otras palabras, sólo en 1 de cada 5 familias una mujer es jefa del hogar. Cabe aclarar que este porcentaje no incluye a las familias monoparentales con una mujer como jefa del hogar. El nexo entre masculinidades y presión

social también aparece en los discursos de algunos participantes, como en el caso de Bruno, quien señala qué significa para él ser un hombre en la actualidad:

“...un hombre se define por saber manejar la situación, por saber tener pensamiento crítico, por saber tener empatía, amabilidad, eh, y sobre todo por tener pues un sentido real de quién es, del tipo de persona que es, y de que sus acciones tienen consecuencias y sus acciones pues son su culpa...” (Bruno, 21, estudiante).

Esto no sólo trae implícita la idea de liderazgo, sino también habla de control, en tanto que un hombre “sabe manejar la situación”, así como una carga de presión social al hablar de la culpa en cuanto a que debe asumirla ante las acciones que tome y enfrentar sus consecuencias. También reaparece la idea de pensamiento crítico y conciencia de sí mismo, dos aspectos que involucran la racionalidad y la inteligencia emocional, que de cierta manera lleva a una idea de dominio de sí mismo y de saber solucionar problemas.

Otra idea recurrente a lo largo de las entrevistas fue la posibilidad o imposibilidad de expresar ciertas emociones, como el conectar con sentimientos como la tristeza, el miedo y la frustración, las diferentes maneras de expresarlos y qué tanto influye la presión social en ello. Si bien, todas las personas entrevistadas abogaron por la diversidad de formas de vivir, pensar y ser hombres, no todos los que se identifican como hombres lo viven de esa manera. Por una parte, tenemos a Bruno, quien dijo tener una conexión profunda con sus emociones al darse la oportunidad de experimentarlas, vivirlas y expresarlas con libertad. Michel se identifica como hombre, aunque su experiencia es mucho más fluida al reconocer que en momentos no tiene problema al identificarse como mujer o hacer cosas que le hagan sentirse en libertad y comodidad, incluso reflexiona sobre la posibilidad de haberse desarrollado como una infancia trans. Para Ezequiel, su vivencia de masculinidad implica la autocensura de la expresión de emociones que denotan dolor, tristeza o miedo, bajo la premisa de que es lo correcto para él, aunque añade la presión social como elemento fundamental para vivir de esa manera. Finalmente, Fernando asocia la masculinidad tanto con la estructura física, biológica y genital, como con lo social, relacional y cultural. Por ejemplo, el cuidar y respetar a las mujeres y personas con otras “preferencias sexuales”, el esfuerzo, la dedicación, la superación personal, por mencionar algunos. También da la impresión de distinguir entre “ser” y “sentirse” hombre, refiriéndose a lo que comúnmente se conoce como “sexo” y “género”, respectivamente:

“...lo que te hace ser hombre es la parte biológica, ¿no?, tus órganos, tu estructura física y lo que te hace mujer, pues lo mismo, tu estructura física y tu parte genital, ya tu género, preferencia pues la irás descubriendo con el paso del tiempo, como te sientas como hombre o como mujer...” (Fernando, 29, docente).

Por su parte, las entrevistadas que se identifican como mujeres también señalaron las implicaciones que tiene el vivir la masculinidad de cierta manera en el ámbito emocional. Para Circe, esto representa todavía un estigma, mientras que para Ana Rosa, hay una gran diferencia entre sus estudiantes varones y mujeres en cuanto a la expresión de afectos.

“...pienso que se le ha cargado mucho estigma al ser hombre, y los ha dañado también mucho como esa parte masculina, ¿no? El ‘no llores’, el ‘aguántate’, el competir, el ‘eso no lo hagas porque eso es de mujeres’, todo eso los ha llenado también de muchas ideas muy equivocadas, y los ha hecho sufrir muchísimo. Entonces sí hay una manera mejor de ser hombre, definitivamente es quitar todos esos estigmas...” (Circe, 54, subdirectora).

“...algunas chicas suelen establecer mayor comunicación entre sus pares, o sea, expresan más emociones, sentimientos, situaciones que viven tanto positivas como negativas, es como que una característica que he visto en el género, a diferencia de los chicos, como que esta parte emocional para algunos está como bloqueada...” (Ana Rosa, 34, docente).

Esto da cuenta de la serie de explicaciones sobre el cuerpo, las emociones y las prácticas sociales atribuidas a lo masculino y lo femenino, en tanto que se refieren a “la parte biológica” y a “cómo te sientas como hombre o como mujer”. Y en este sentido, dichas explicaciones sobre ser y sentirse hombres o mujeres, pueden ser la pauta para las propias identificaciones de las y los participantes, es decir, cómo se identifican y a qué se lo atribuyen. Sobre esto hablaré en el siguiente apartado.

6.1.2. Identidad sexogenérica

En este código incluyo cómo las y los participantes se identifican en función del sexo asignado al nacer, así como la socialización que se produce de ello. Asimismo, incluyo las narrativas sobre quiénes son y quiénes no son en función de dicha identificación. Partiendo de esto, la pregunta base en esta categoría fue “¿te identificas como hombre o como mujer?” Circe y Ana Rosa

respondieron que se identifican como mujeres, mientras que Bruno, Ezequiel y Fernando contestaron que son hombres. El caso de Michel fue un tanto distinto al resto, ya que no dio una respuesta al momento, no obstante, se inclinó por identificarse como hombre, aunque con ciertas precisiones. A esta idea regresaré un poco más adelante. En cuanto a las razones de su identificación como hombres o mujeres, las respuestas fluctuaron entre cuestiones biológicas, de orientación sexual, hasta cuestiones como prácticas sociales y de género. La mayoría de las respuestas fueron breves, concisas, y abarcaban alguno(s) de los puntos mencionados antes, no obstante, hubo dos respuestas que fueron un tanto más extensas, las de Fernando y Michel:

“...desde pequeños que te empiezan a inculcar esta parte de tu rol y de tu género pues obviamente te van diciendo, entonces hoy que ya tengo conciencia y que sé lo que me gusta, lo que no me gusta pues te puedo decir que me siento hombre porque me gusta, eh, en este caso, eh... ¿cómo decirlo?, pues obviamente (...) ay es que no quiero usar palabras que no eran, es que a veces es complicado con este tipo de cuestiones. Me siento hombre porque así lo veo y lo siento en este caso, a lo mejor no es exacta mi respuesta, perdón, pero en este caso (risa), ah, es que ¿cómo te lo explico? (risa) A ver, este... bueno, de acuerdo al rol y al género me siento hombre por las conductas y por los patrones que a lo mejor sigo...” (Fernando, 29, docente).

“...creo que me identifico como hombre, igual si algo que he pensado constantemente es que creo que podría haber sido una infancia o una adolescencia trans y hubiera sentido que mi familia tenía como más apertura y cariño...” (Michel, 24, estudiante).

Los extractos anteriores dan cuenta de cuestiones interesantes sobre la identidad sexogenérica. La primera es una respuesta un tanto vaga, ambigua, que podría deberse a ciertas contradicciones entre lo que Fernando trata de inculcar en sus estudiantes y en cómo él mismo se vive como individuo hombre. Por un lado, Fernando trata de promover en el estudiantado actitudes de respeto y aceptación a la diversidad, y por el otro, sus discursos se cimentan en los mismos roles y estereotipos de género que busca erradicar. Partiendo de esta hipótesis, infiero que dicha contradicción entre los discursos individuales y las prácticas como docente en un centro escolar, puede llevar a Fernando a evitar discursos que suenen contrarios a lo que predica en clases. Otra posible atribución que encuentro es que probablemente no se haya cuestionado cómo es que se identifica como hombre, con base en qué, y si es una identificación impuesta o

genuinamente por elección. El caso de Michel es diferente, ya que en varios momentos durante la entrevista menciona la posibilidad de transicionar, tanto en su expresión de género como en su identidad, señalando que puede verse como una infancia o adolescencia trans.

Por otro lado, hubo respuestas diversas por parte de los entrevistados que se identificaron como hombres. Tres de ellos aseguraron sentirse cómodos con ello, aunque en el caso de Fernando dijo querer aspirar a cambios de tipo físico, específicamente “estar más mamey”. Michel, por su parte, afirmó sentir cierta resignación y aprecio al identificarse como hombre en la actualidad, aunque cuenta que años atrás, durante su etapa en bachillerato, no se sentía a gusto con esta idea.

“...’den un paso adelante si se identifican como hombres’, y ya lo dábamos, ‘den un paso adelante si les gusta ser hombres’ y me acuerdo que sólo me quedé atrás así como ‘pues al chile no’ (...) fue un poco incómodo porque igual había otro chico que se había quedado atrás y yo dije como de ‘ay, no estoy solo (risa)’ y dijeron como ‘ah, entonces sólo tú te quedas atrás’ y era como de ‘ay perdón es que no escuché la pregunta’, ‘que si te gusta ser hombre’, ‘ah’, y él como de ‘ah, sí, sí, a huevo’, y ya se pasó adelante y como que me preguntaron ahora de ‘ah, ¿y tú Michel?’, ‘ah sí, yo tampoco escuché’...” (Michel, 24, estudiante).

Aquí nuevamente aparece la carga de la presión social ejercida por los únicos dos jóvenes que no dieron el paso ante la primera vez que les preguntaron si les gustaba ser hombres, no sólo la que posiblemente ejerció el propio docente, sino la que pudieron ejercer los compañeros que sí dieron el paso en la dinámica. Esto deja entrever cómo es que dentro de los pares existe esta vigilancia ante la norma, un tanto implícita, y la presión que ejercieron a los dos jóvenes ante la amenaza latente de sanción social, que puede llevar desde cuestionamientos sobre su “hombría”, señalamientos, rumores, hasta violencia y agresiones de cualquier índole que atentaran contra su salud, dignidad, y en casos más graves, contra su vida. Amorós (1992), por ejemplo, señala que el patriarcado se sostiene justo a través de este tipo de prácticas entre hombres. La autora sostiene que los hombres construyen “grupos juramentados”, en los cuales comparten pactos. En estos grupos juramentados, los hombres no saben en qué consiste ser hombre, solo saben que deben ser como los demás, pactar con y como los demás, así como hizo Michel y su compañero. Circe habla también, desde su perspectiva, el daño que conlleva la presión social a los hombres, dentro de lo que ella llama “estigma”, como ya expuse en el apartado anterior. Esto puede relacionarse con lo que Ana Rosa señala como elementos culturales y valores morales,

en el sentido en que vincula la masculinidad con la competencia y las restricciones ante emociones y sentimientos socialmente atribuidos a lo femenino, sin olvidar las actividades y prácticas socialmente femeninas. Al respecto profundizaré en la categoría Valores. Finalmente, Michel pone sobre la mesa el tema de la fluidez de género al hablar de cómo se identifica en este momento de su vida, vinculando cuestiones tanto de autoidentificación como de inculcación en los distintos entornos donde se desenvuelve:

“...en general me percibo como hombre aunque creo que también hay momentos en los que me percibo como morra pero siento que eso es más como una cosa personal, o sea que siento que luego estoy conmigo y digo como ‘ay, qué pendeja’ (...) creo que era justo algo que sentía como más asignado y como más obligado y con lo que no había hecho como tanto las paces o que era pues justo más bien eso, una cuestión de deber ser, y justo creo que es lo que no me gustaba, como que sentía que era más bien un deber ser o una característica asignada o un haber aprendido a que era hombre y a ser hombre más por entes externos que por algo propio...” (Michel, 24, estudiante).

Lo anterior da cuenta de cómo es que percibe la diferencia entre la forma en que se identifica y la forma en que socialmente le han dicho que debía identificarse, en tanto que veía el ser hombre como una “característica asignada”, un aprendizaje que obtuvo por otras personas, en distintos contextos, aunque no lo sintiera propio. Probablemente, el cuestionar los discursos sobre el deber ser hombres o mujeres pudiera ser aquello que detonara un nuevo despertar identitario, en el que realmente encontrara una piel con la que se sintiera cómodo. Algo similar puede suceder en el caso de Fernando, que si bien, se sigue identificando como hombre, el descubrir discursos que entrañan asignaciones estereotipadas de masculinidad o femineidad, no concuerdan con aquello que busca promover a sus estudiantes acerca del pensamiento crítico, la inclusión, la aceptación a la diversidad, etc. Esto lleva a hablar de los discursos relacionados con el género, y qué prácticas, actitudes, creencias y prejuicios pueden desentrañar desde la mirada de las y los participantes.

6.1.3. Discursos

En este código incluyo todas aquellas narrativas que encierran y develan implícitamente prácticas cotidianas con dinámicas de desigualdad en función del género. En este sentido, encuentro discursos en varias líneas temáticas: discursos en función del género y el deber ser, es decir,

qué significa ser mujer o ser hombre desde la perspectiva de quienes participaron en el proyecto; nociones sobre igualdad y equidad; el deber ser vinculado con los estereotipos; discursos en torno al currículum y prácticas escolares, así como sobre la cultura escolar; explicaciones sobre el cuerpo, el sexo y el género. Por un lado está la percepción de lo que implica ser mujer, tanto desde la mirada de quienes se identifican como tales como de quienes no. Si bien, las dos participantes entrevistadas coinciden en que hay muchas manifestaciones de ser mujeres, las narrativas con las que ejemplifican situaciones cotidianas dan cuenta de las construcciones socialmente atribuidas sobre el género y lo femenino:

“...Yo he escuchado mucho a gente que habla de ser muy mujer y tiene su casa muy limpia. Y yo digo, ‘ay, pues yo soy muy mujer y mi casa está cochina’. O ‘es muy mujer porque hace la comida’ (...) Yo soy muy mujer y trabajo muchísimo y mi casa está cochina, y a veces pedimos comida de Kentucky o de donde se nos ocurra, ¿no? No tiene que ver, pienso que no tiene que ver. (Circe, 54, subdirectora).

“...yo siempre quise ser una tortuga ninja y un Power Ranger, yo nunca quise ser una princesa, y por parte de mis papás nunca hubo de que ‘tú eres niña y tú tienes que jugar con esto’...” (Ana Rosa, 34, docente).

Los extractos anteriores exponen algunas cuestiones que van desde convenciones recreativas en las que las niñas “tienen que jugar a ser princesas” o tener gusto por las princesas, hasta roles y modelos a largo plazo que encasillan a las mujeres como personas dedicadas al cuidado y al hogar. Lo que Circe expresa da cuenta de la inconformidad que le genera seguir los estándares convencionales, señalando que ella es mujer aunque no cumpla con los estándares de limpieza del hogar que socialmente se exige a las mujeres. El caso de Ana Rosa pone en manifiesto las prácticas de género que rigen los juegos, juguetes y actividades recreativas desde los primeros años de vida, señalando que ella nunca sintió afinidad con las princesas. Del mismo modo, lo que comparte refiere a la influencia que tiene la familia en qué tan estrictos se tornan los roles de género en función de la flexibilidad para jugar y tomar decisiones alejadas de las convenciones sociales. No obstante, no todos los ejemplos planteados por las personas entrevistadas son así. Por ejemplo, Ezequiel comparte una expresión dicha por su abuela que abre la conversación a las desventajas sociales de las mujeres:

“...mi abuelita había dicho que una mujer nace para sufrir (...) una violación a una mujer puede ocasionar que quede embarazada y en un hombre pues no, digo,

puede ocasionar una enfermedad de transmisión sexual o lo que sea, pero no genera un embarazo y una mujer sí, puede generar un embarazo y pues eso obviamente pues sí impacta en su vida, porque pues es tanto psicológico como naturalmente, o sea, impacta en su vida completamente.” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...como que la sociedad las ve inferiores, ¿no? y pues eso es otra cosa que de verdad las hace sufrir más, o sea, en los trabajos por ejemplo...” (Ezequiel, 21, estudiante).

La frase que comparte Ezequiel y los ejemplos que comparte, dan cuenta de las formas en que las mujeres han sido violentadas, y las consecuencias diametralmente distintas que tiene un mismo hecho, por ejemplo, un embarazo, ya que no son pocas las familias donde la figura paterna es ausente en la actualidad. Por ejemplo, según la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) de 2017 (INEGI, s/f), el 53% de los hogares monoparentales se conforman sólo con la figura materna, en tanto que el 18% de esta configuración de familia sólo tienen a la figura paterna. Otra idea sobre el ser mujeres es la cuestión de madurez, que aparece en lo que comparte Fernando sobre que “es bien sabido que las niñas a veces son más maduras o que maduran más rápido que los niños”. Por otra parte, los discursos que giran en torno a ser hombres dan cuenta de varios aspectos que se encuentran en el modelo hegemónico de masculinidad, por ejemplo, el censurarse ante emociones como la tristeza o el miedo, incluso con quiénes está permitido socializar en espacios como la escuela o el trabajo, aunque esto implique modificar elecciones de vida sobre la trayectoria escolar y laboral. Ejemplos de esto lo encontramos en lo que comparten Bruno y Ezequiel:

“...los hombres siempre hemos tenido este inculcamiento de que pues debemos ser hombres, no puedes llorar, no puedes dejar que tus sentimientos te rebasen...” (Bruno, 21, estudiante).

“...en ese momento mi papá me dijo ‘no, es que cocina no, porque la mayoría van a ser mujeres, o sea como que mi papá quería que me relacionara más con hombres por eso es que escogí (el taller de) electricidad...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Hay que notar que en el discurso de Bruno aparece la noción de inculcación o adoctrinamiento, lo que implica que de cierta manera, muy probablemente no hubo agencia sobre aquellos

saberes y decisiones o no hubo suficiente cuestionamiento sobre el para qué replicar estos modelos sobre ser hombres. Este tema aparece de forma recurrente en otros extractos, dentro de apartados posteriores. Otra cuestión dentro del modelo hegemónico de masculinidad que aparece en los discursos compartidos es el demeritar a lo femenino y a cualquier cosa que se asocie a ello. Concretamente, Ezequiel ejemplifica lo anterior con una forma de burla o frases que no son insultos, pero que se utilizan como tal en lo cotidiano:

“...incluso hasta se peleaban, no sé. O incluso se burlaban, ¿no?, decían no ‘tú pareces mujer’, ¿no?, o ‘pareces vieja’, ¿no?, por ejemplo, decían antes. O sea a mí por ejemplo, a mí me molesta mucho que algunos hombres utilicen la palabra ‘vieja’ (...) por ejemplo mi primo chico le he escuchado eso, ¿no?, ‘ay qué niña’...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Lo anterior devela una serie de comentarios que demeritan todo lo socialmente atribuido femenino, como el uso de la frase “ay qué niña”, en tanto que para muchos hombres, de acuerdo con los testimonios, sigue siendo un referente de insulto esta expresión. Incluso, Ezequiel menciona que, a su parecer, hay hombres que lo consideran una baja de estatus social:

“...por ejemplo, que te digan mujer siendo hombre es un insulto para los hombres, ¿no?, se sienten insultados, se sienten vulnerables, sienten que les han quitado su estatus de ser hombre...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Esto también da cuenta de cómo es que se relaciona la femineidad con la vulnerabilidad, que a su vez se vincula con un estatus social demeritado, inferior, producto de la presión social ejercida hacia los hombres y de no cumplir con las expectativas derivadas de los modelos tradicionales de masculinidad y femineidad. Hablando de un tipo específico de presión social, en apartados anteriores también aparece la presión familiar, contada por Ezequiel, sobre todo en cuanto a la elección de su taller en educación secundaria. Esto es evidente en ciertos comentarios que él recibía de su padre, por ejemplo:

“...incluso mi papá me decía ‘es que tú te debes de juntar más con los niños, porque si no luego se van a burlar de ti’ (...) ‘te debes de juntar con los niños, más con los niños que con las niñas’...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Esto también deja ver lo que en el modelo hegemónico de masculinidad implica el alejarse de todo lo que socialmente se atribuya femenino, incluso al hablar de los espacios de socialización,

similar a lo propuesto por Amorós (1992): estar con otros hombres te hace hombre. Es decir, desde esta visión tradicional, un hombre que socializa con mujeres para fines amistosos es visto como alguien inferior ante los demás, y de cierta forma, es susceptible a la burla de los pares al no ser considerado como uno de ellos, como “hombre”. Como consecuencia, conlleva una baja de estatus, como lo que señala Ezequiel en apartados anteriores. Un tema que aparece en algunos discursos de las y los participantes se relaciona con una suerte de dobles estándares sociales en determinadas situaciones, que implican medidas diferenciadas para hombres y mujeres, que van desde la atención, prevención y las consecuencias de determinadas acciones o procesos legales. Por ejemplo, Bruno pone sobre la mesa el asunto de la denuncia ante las autoridades competentes de casos de violación, apuntando los dobles estándares previamente comentados:

“...para una mujer es mucho más sencillo por ejemplo poder acusar a alguien de violación, por ejemplo, aunque no sea real, se le considera más, ehm, como la víctima y siempre es ‘pues le creemos a la víctima primero hasta que se demuestre lo contrario’...” (Bruno, 21, estudiante).

Si bien, el discurso de Bruno se relaciona con otros fragmentos compartidos en distintos apartados, en los que las y los participantes consideran que las mujeres tienen una suerte de ventajas legales en algunos temas, como la patria potestad y el acceso a programas sociales, también consideremos que, en general, las personas entrevistadas ponen sobre la mesa los riesgos que tienen las mujeres en la sociedad, en tanto que es común que sean agredidas, violentadas, y no hay que dejar de lado los feminicidios, que suceden por el simple hecho de ser mujeres. Los discursos también dejan entrever algunas actitudes que denotan dobles estándares en un mismo hecho hacia las mujeres y hacia los hombres, por ejemplo, considerar a las mujeres como “frágiles” o “princesas”, y a los hombres no prestarles tanta atención ante un golpe en juego. Esto se puede ejemplificar con lo que cuenta Michel sobre jugar fútbol en las instituciones escolares:

“... me acuerdo que alguna vez jugando fútbol me sacaron el aire con un balón y fue así como de ‘ah, ¿estás bien?’, pero tampoco pasó a mayores, y siento que con las niñas, pues no sé, igual era un señor como de cincuenta y tantos y era otra época y lo que sea, pero sí era un poco así de ‘cómo están princesas’ (...) yo siento que no era tan condescendiente y que genuinamente estaba intentando ser

amable pero luego sí era así como de '(gruñe), por qué le dices princesa, ¡ah!'..." (Michel, 24, estudiante).

Lo anterior también da cuenta de las actitudes diferenciadas hacia mujeres y hombres, por ejemplo, al jugar fútbol, o los estándares y criterios de evaluación en tareas y actividades dentro del aula. Michel también comparte la idea que se tiene sobre los compañeros y las compañeras dentro del aula, que refiere aspectos sobre la imagen corporal y la presentación de trabajos en clase, y que da cuenta de los criterios diferenciados en función del género:

"...un amigo, ah, alguna vez me preguntó que si me consideraba metrosexual, y yo le respondí algo así como '¿porque hago con higiene más de lo mínimo indispensable o por qué preguntas?', (risa) (...) justo siento que luego pasa mucho eso de que con los hombres es así como de 'ay, wey, ya usaste el jabón (aplaude), bien', y con las mujeres siento que es más como de 'pero tienes que oler rico siempre, no te veas sudada'..." (Michel, 24, estudiante).

Los estándares socialmente valorados en cuestión de imagen personal y presentación de trabajos académicos, diferentes en función del género, es un tema que sólo aparece dentro de los discursos de los estudiantes entrevistados. Ninguna persona docente dijo utilizar criterios diferentes de evaluación para mujeres y hombres, al contrario, la idea de abogar por la equidad entre el estudiantado fue un tópico constante en cuanto a su labor. A esta idea volveremos más adelante. No obstante, hay aspectos dentro de la cultura escolar que dan cuenta de algunos discursos e ideas estereotipadas sobre el género y el estudiantado. Por ejemplo, Ana Rosa habla de los estereotipos que se juegan dentro de la cultura escolar desde su experiencia:

"...La cultura escolar creo que es estereotipada, que por lo general se dice que los chicos son más inquietos, casi no respetan reglas, o sea como que sí hay un prejuicio hacia el género masculino, como que es más desastroso, como que suelen dar más problemas (...) he visto más cómo las chicas se abrazan en el receso, se toman de la mano, platican de sus situaciones personales y los chicos son como que más vamos a jugar fútbol, vamos a correr, a ver quién llega primero, y si hay contacto, si se abrazan, si uno abraza al otro, si se toman de la mano, uno o los que están cercanos es de 'hey, ¿por qué lo agarras?, pues qué, ¿te gusta?, ¿qué son?' y empieza la burla..." (Ana Rosa, 34, docente).

En lo que comparte Ana Rosa vemos cómo es que se ven tan normales ciertas actitudes y prácticas en función del género, por ejemplo, para las mujeres “es más fácil” comunicar a otras lo que sienten o lo que sucede en sus vidas, así como dar demostraciones públicas de afecto a otras amigas, mientras que para los chicos es común verlos competir, y se les suele asociar con ser conflictivos y problemáticos. Sobre los estereotipos y las prácticas de género profundizaremos en apartados posteriores. Por lo pronto, retomando los discursos que encierran perspectivas estereotipadas de género. Para Ezequiel, por ejemplo, dicha percepción estereotípica de ser hombres implicaba una fuerte carga de presión social ejercida por su familia, al reconocer que no gustaba de actividades socialmente atribuidas a lo masculino, como jugar fútbol, tomar alcohol o tener muchas novias. Esto se reflejaba en discursos como el que muestro a continuación:

“...en ese momento mi papá me dijo ‘no, es que cocina no, porque la mayoría van a ser mujeres’, o sea como que mi papá quería que me relacionara más con hombres por eso es que escogí electricidad...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Cabe destacar que, si bien Ezequiel tomó elecciones un tanto independientes de la opinión de su familia, los discursos que él mismo introyecta sobre sus elecciones profesionales siguen presentando percepciones estereotipadas donde el “deber ser” en función del género se manifiesta en que, de hecho, influyó en la elección de su taller en secundaria, así como en el conflicto interno que representaba su elección de carrera al pensar si “estará bien la carrera que eligió”, carrera donde la matrícula es predominantemente de mujeres. Esta discusión interna se alimenta de la percepción del profesorado, que en algunas ocasiones, “felicitaban a los hombres” que estudiaban una carrera mayormente de mujeres y les externaban sus deseos de que se mantuvieran hasta el final, reforzando la creencia de que, al ser una carrera estereotípicamente femenina, los hombres muy difícilmente se mantienen. Esto puede ser otra forma de profecía autocumplida, sobre todo en los casos donde la presión social desemboque en la deserción o el abandono de los estudiantes varones en una carrera como pedagogía. Por otro lado, algunos discursos encierran explicaciones sobre el cuerpo, el sexo y el género. Varias de las personas entrevistadas compartieron narrativas que vinculan de cierta manera cuestiones biologicistas con el género y sus consecuentes diferencias en la sociedad. Primero, tenemos lo que comparte Ana Rosa sobre cómo le enseñaban a diferenciar a hombres y mujeres en función de sus corporalidades:

“...Pues desde casa cuando me bañaban me explicaban acerca del cuerpo humano y que el cuerpo de los hombres estaba conformado de otra manera, y que eso lo podía ver por ejemplo, cuando se iba al baño, ¿no?, un baño de hombres y un baño para mujeres y esto era pues porque los sanitarios, el diseño está adaptado a las cuestiones fisiológicas...” (Ana Rosa, 34, docente).

Lo anterior también pone sobre la mesa un tema controversial en los últimos años, y es el asunto de los baños y las personas trans. Las convenciones sobre lo que es ser hombres y mujeres en función de cómo sea nuestra corporalidad influye en que, de múltiples formas, las personas que transicionaron o que no sigan las normas de género sean cuestionadas, vigiladas y sancionadas socialmente en tanto que se les niegue la entrada a un baño público. Esto implica un tejido entre lo social y lo biológico, implica pensar en la forma en que leemos al cuerpo, una forma que esencializa la biología en identidades fijas:

“...‘los hombres no sufrimos de eso, no sabemos qué son dolores, no sabemos qué son cólicos, tienen que aguantar todo eso’ (...) nosotros no sufrimos de tener cambios hormonales, no sufrimos de tener que ir a chequeos rutinarios cada año, cada día...” (Fernando, 29, docente).

“...en parte la naturaleza porque por ejemplo, la menstruación (...) dicen (las mujeres) ‘ay, quisiera ser hombre porque los hombres no sufren eso’...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Hay que notar dos cosas al respecto de lo anterior. Primero, el testimonio de Ezequiel da cuenta de las diferencias biológicas y fisiológicas que se toman como punto de partida para la diferenciación social entre hombres y mujeres, con consecuencias debidamente diferenciadas. Para las mujeres, no sólo es la menstruación, sino el proceso de gestación o aborto, en el caso de que quieran interrumpir su embarazo, con una amplia gama de repercusiones en su salud, desde la física, psicológica, emocional, etc. Por otro lado, y hablando de implicaciones en la salud, el testimonio de Fernando da cuenta de la poca atención que ponen los hombres a su propia salud, y que puede tener repercusiones tanto en la salud física como en la mental, algo que De Keijzer (1997) menciona como parte de las conductas de riesgo que los hombres ejercen hacia sí mismos. Esta actitud estereotípica de ver a los hombres como fuertes, aguantadores, temerarios, resistentes a los golpes, caídas y daños de todo tipo, se ve desde instancias tempranas de la vida en sociedad, al menos, desde las perspectivas de quienes fueron

entrevistados para esta investigación. Esto nos lleva a hablar de los estereotipos que giran en torno al ser hombre y al ser mujer, en lo que profundizaré en el siguiente apartado.

6.1.4. Estereotipos

Aquí considero todas las creencias, actitudes, roles y expectativas atribuidas a las personas en función de su género, considerando los testimonios brindados por las y los participantes. Con esto en mente, retomemos parte del discurso de Ana Rosa sobre la cultura escolar para comenzar a hablar de los estereotipos que se juegan constantemente, por ejemplo, sobre el estudiantado:

“...por lo general se dice que los chicos son más inquietos, casi no respetan reglas, o sea como que sí hay un prejuicio hacia el género masculino, como que es más desastroso, como que suelen dar más problemas (...) las chicas se abrazan en el receso, se toman de la mano, platican de sus situaciones personales y los chicos son como que más de vamos a jugar fútbol, vamos a correr, a ver quién llega primero...” (Ana Rosa, 34, docente).

Esto pone en manifiesto las diferencias que existen entre el ser estudiantes varones y mujeres, de acuerdo con creencias socialmente compartidas que expone Ana Rosa. Como hemos visto anteriormente, se tiene la creencia de que las mujeres son más maduras que los hombres, como comparte Fernando, y a esto podemos agregar que socialmente se les permita desarrollar habilidades comunicativas, así como la expresión de muestras de afecto que incluyen el contacto físico (por ejemplo, tomarse de las manos) y compartir lo que les pasa en sus vidas, sin que esto les demerite o implique una suerte de presión o sanción social. Para los estudiantes varones, se atribuye el relajo, la despreocupación por los estudios, la competitividad en actividades físicas y deportivas, la agresión, la rudeza y la censura ante ciertas emociones como el miedo o la tristeza, así como la expresiones afectivas como el darse un abrazo, tal como comparten los participantes estudiantes en extractos anteriores. Estas perspectivas estereotipadas sobre ser hombres o mujeres también se extrapolan a otros ámbitos de la vida:

“...hablando de roles, o sea yo veo lo que antes se consideraba el rol masculino de proveedor, de defensor, de cosas así, ahora lo veo en las mamás, en las mujeres... (Circe, 54, subdirectora).

“...constantemente las noticias, en la tele, shows de televisión, libros, lo que sea, siempre siempre va a haber valores que se le atribuyan más a un género que a otro. Las mujeres siempre se han caracterizado por ser más solidarias, empáticas, más solidarias, más de corazón de oro (...) En cuanto a los hombres siempre suelen ser más críticos, por ejemplo (...) se les enseña a ser más cerrados con sus sentimientos...” (Bruno, 21, estudiante).

Los extractos anteriores no sólo dan cuenta nuevamente de ciertos roles tradicionales de género, como el rol masculino de proveedor y defensor de la familia, sino de los valores que llevan consigo, como la asociación que señala Bruno entre la empatía, la sensibilidad y lo femenino, así como el pensamiento crítico o racional y lo masculino. El tipo de juegos o juguetes también aparecen dentro de los discursos, en tanto asociaciones sobre qué “suele gustarle” a niños y niñas. Por ejemplo, el asociar inexorablemente a los varones con el fútbol, jugar con coches o ser fans de Marvel o DC, o a las niñas con las princesas o la cocina. Es decir, asociar gustos, actitudes, actividades y valores como masculinos y femeninos. En este sentido, lo “femenino” aparece en algunos discursos en tanto estereotipos, como en lo que comparte Ezequiel:

“...decía, ¿femeninas?, pero ¿qué quiere decir eso?, lo femenino, y sí me venía la idea, obviamente, con vestido, con aretes, que se menearan mucho ¿no?, así con sus expresiones de ademanos, que se pararan así, que hicieran así, o sea como que expresarse más con el cuerpo (...) por ejemplo, a los hombres en mi familia como que no es muy bien visto eso de que te expreses con el cuerpo...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Aquí hay que notar la asociación que hace Ezequiel con ciertos ademanos o movimientos considerados estéticos, como lo son ciertos ademanos y, en general, es expresarse con el cuerpo, con lo femenino. Dicha relación aparece en otros espacios, por ejemplo, en el tipo de juegos y actividades deportivas con los que se relacionan a las niñas, de los que hablaré posteriormente. El extracto anterior también pone sobre la mesa el tema de la apariencia física o imagen corporal, en tanto que estereotipa el tipo de prendas, accesorios y movimientos socialmente permitidos para hombres y mujeres. Por ejemplo, Ezequiel comparte lo que aprendió sobre la diferencia entre hombres y mujeres en torno a la apariencia física:

“...yo me acuerdo que la primera diferencia que yo vi entre hombre y mujer pues era el cabello, ¿no?, o sea el cabello largo para las mujeres y el cabello corto para

los hombres (...) o los aretes por ejemplo, o el vestido, el vestido para las mujeres y el pantalón u otro tipo de ropa para hombres...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Estas narrativas sobre la imagen corporal y la vestimenta se complementan con las explicaciones sobre el cuerpo, como la narrativa expuesta en el apartado anterior al respecto de los discursos sobre los baños, donde Ana Rosa señala cómo aprendió a diferenciarse (como mujer) de los hombres. Llama la atención el hecho de que, al menos entre las personas entrevistadas, el común denominador es provenir de familiar o entornos convencionales que fomentan estas desigualdades de género, desde cosas cotidianas como servirles la comida primero a los hombres en la mesa, hasta cuestiones relacionadas con la obediencia de las mujeres hacia los hombres de la familia. Como señala Circe, su madre sí era de la mentalidad de “atender al marido” por el simple hecho de tener un vínculo matrimonial. Bruno y Ezequiel también dan cuenta de las convenciones estereotipadas de masculinidad. Por una parte, Bruno refiere a esta cuestión de “servirle” a los hombres en cuestiones básicas de autosuficiencia como el aseo o la alimentación. Por su parte, Ezequiel señala otro ámbito en el que se juegan los estereotipos en torno al género:

“...en la familia de mi papá es muy común ser hombre y no expresar tus sentimientos (...) (por ejemplo) El dolor, yo creo que el dolor. Por ejemplo que te caes y lloras (...) mi mamá me cuenta que yo desde chico, por ejemplo yo me caía o me golpeaba y no lloraba, o sea nunca lloré, ¿no?, y eso como que ellos (mamá y papá) lo celebraban...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Lo anterior expresa parte de los estereotipos que giran en torno a lo que se permite o se censura socialmente en los hombres, y que se inculcan desde el entorno familiar en los primeros años de vida. No obstante, también hay ciertos discursos que implican cuestionamientos a ese “deber ser” estudiantes varones y mujeres. Sobre la visión estereotípica de lo que implica ser hombres, hay una idea que surge a partir de lo que comparte Circe, sobre cómo los jóvenes estudiantes no necesariamente tienen que aguantarse cuando una estudiante les agrede:

“...antes se pensaba que las niñas podían hacer este tipo de cosas sin tener ninguna consecuencia, o no igual, o era mayor si el niño pega, si el varón pega...” (Circe, 54, subdirectora).

Lo anterior no sólo refiere a dobles estándares en cuanto al deber aguantar golpes (en el caso de los varones), sino de un efecto que ha tenido toda la oleada de movimientos sociales y

políticos, principalmente feministas, en promover que las mujeres de cierta forma ya no se queden en actitudes pasivas ante agresiones de cualquier tipo y respondan a las agresiones, aunque sea de manera violenta. Esto no es justificación en absoluto de la violencia, venga de quien venga, no obstante, puede ser un punto de partida para entender cómo es que las prácticas de género se empañan de visiones estereotipadas que apelan a relaciones desiguales, jerárquicas, cuyo motor es el poder, y que muchos movimientos sociopolíticos recientes han dado pauta a nuevas formas de actuación, reacción y defensa ante dinámicas arbitrarias, desiguales y violentas. Con todo esto en mente, y considerando el extracto anterior, presento el apartado siguiente.

6.1.5. Violencia

En este código incluyo todas las narrativas que refieran al uso real o amenaza de la fuerza y el poder, tanto el que atente contra sí mismos como el que se dirija hacia otras personas, y que pueda causar daño físico, psicológico, económico o de cualquier otra índole. Partiendo de esta noción, y tomando en cuenta la definición de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (DOF, 2015), considero todos los hechos que puedan resultar en daño a otras personas en cualquier rubro, magnitud o modalidad. Los testimonios brindados para este proyecto revelan situaciones dentro de la escuela que implican algún grado de violencia, que van desde arrojarse comida o agua, hasta envío de fotografías no solicitadas que muestran desnudos de estudiantes, y que cualquier actor educativo puede ser victimario o víctima. Por ejemplo, Fernando comparte algo que, al menos en su experiencia como docente, resulta muy común:

“...por ejemplo cuando tú no te llevas bien con alguien y lo quieres fregar, o te quieren fregar a ti cuando tú no te llevas bien con alguien pueden hacer lo que sea para hacerlo, o sea, desde utilizar a los alumnos, o alguna mamá o alguna autoridad y te pueden pegar, ¿no?, o hacer algo sin temor alguno...”

Lo anterior señala cómo el personal docente puede ser víctima de violencias dentro de las escuelas, sin importar quiénes sean las personas que las ejercen. Esto se puede complementar con lo que Ana Rosa comparte sobre la falta de protección al personal docente en situaciones similares, lo que habla de una sensación de riesgo vivida por el profesorado, producto de las dinámicas violentas expuestas arriba. A este comentario volveré posteriormente. Asimismo, existen algunas otras prácticas y actitudes en el día a día dentro de las escuelas que normalizan las muestras de violencia, agresiones o el uso de la fuerza. Por ejemplo, el caso que comenta Circe sobre el envío no consensuado de fotos de desnudos a unas estudiantes:

“...se dio un caso de alumnas que por redes sociales les mandaron fotos de un desnudo, un niño, uno de sus compañeros, ellos suponían. Y entonces lloraban y sufrían y estaban muy consternadas (...) de esta situación, otras niñas aprovecharon para decir que uno de sus amigos hacía cosas que las incomodaban mucho, y que como las niñas compañeras habían hablado y habían dicho que estaban muy preocupadas pues ellas también aprovecharon para decir que el compañero hacía cosas que las incomodaban, que se les acercaba mucho, que hacía comentarios obscenos (...) Después ya investigamos todo y pues no, era parte de cómo se llevan. Ellos conviven de esa manera. Se dicen groserías, decimos nosotros ‘se dicen la ida y la vuelta en majaderías’, se llevan pesado, o sea, de, de repente si no hay nadie pues se meten sus zapes o sus empujones...” (Circe, 54, subdirectora).

“...ya nos reíamos porque pus uno le rompió los lentes al otro, le escondieron quién sabe qué, se, se hacían diablura y media, pero con tal de participar en lo mejor y lo peor pus lo soltaron tal cual...” (Circe, 54, subdirectora).

Los dos extractos anteriores dan cuenta de lo “normal” que se ven ciertas actitudes, prácticas e interacciones dentro de la escuela, desde la mirada de directivos o docentes. En el primero, se justifican conductas que implican agresiones físicas y verbales bajo el supuesto de que “es parte de cómo se llevan”. En el segundo, que refiere a una dinámica en clase en la que se premia a las y los estudiantes que cuentan lo que les gusta y lo que no les gusta de la escuela, no sólo se normalizan, sino que además se aprueban desde la mirada docente al señalar actitudes como la risa, o referirse como “diablura” a acciones como romper los lentes de sus compañeros o esconder objetos, amén de la forma en la que el estudiantado es motivado para hablar de dichos actos, ya que se trata de una dinámica durante clase en la que el incentivo es la participación. Estas posturas implican una banalización de la violencia, puesto que el envío de desnudos sin consentimiento implican una forma de violencia sexual tipificada en el marco jurídico nacional y el romper la propiedad de alguien más, como violencia patrimonial. Cabe recordar que, si bien las escuelas tienen normas y reglamentos para determinadas situaciones, como las que Circe señala como “casos muy graves” (bullying, introducir alcohol o drogas a la escuela), valdría la pena preguntar qué tantos protocolos existen en las escuelas para las situaciones de acoso o violencia hacia el profesorado, o aquellas consideradas “diabluras”, como aventar, esconder o romper objetos personales, y qué valores implica el invisibilizar y minimizar este tipo de actos, en apariencia inofensivos.

Como ya mencioné en varias ocasiones anteriormente, en los estudiantes varones se ven muy comunes actitudes hostiles, agresivas o que impliquen rudeza: el uso de la fuerza física mediante golpes o empujones, o agresiones verbales como los insultos. Por otro lado, la violencia hacia las mujeres también fue tema recurrente en lo que compartieron las y los participantes, y en gran medida, igualmente normalizada. Por ejemplo, en el caso previamente comentado que expone Circe sobre el envío no consensuado de fotos a unas estudiantes, del que otras estudiantes aprovecharon para contar los comentarios incómodos que les hacía un compañero suyo, y cuya conclusión dada por Circe fue que “así se llevan”. Otro ejemplo lo encontramos en lo que narra Bruno sobre las situaciones que ve que viven las mujeres en los entornos laborales:

“...Dentro del trabajo sufren más, por ejemplo, problemas con, cómo te diré, avances sexuales que no quieren, agresiones, discriminación...” (Bruno, 21, estudiante).

No está de más mencionar que este tipo de agresiones no se limitan a los espacios laborales, y que, lamentablemente, es la realidad que vive gran cantidad de mujeres en su día a día. A esto, Fernando también señala la inseguridad que viven las mujeres en el espacio público, así como las desapariciones, cada vez más comunes en la actualidad. Por su parte, Ezequiel refiere a actos mucho más violentos, cuyas consecuencias pueden tener un gran impacto de por vida, como el embarazo como posible resultado de una violación, mientras que Michel menciona un hecho bastante cotidiano para las mujeres:

“...’a ver Joaquín, me han tocado tres veces en el transporte público y apenas es miércoles’, o sea justo como una cosa de ‘no es que me lo esté inventando’...” (Michel, 24, estudiante).

Esto da cuenta del tipo de situaciones que, al menos para los estudiantes entrevistados, viven cotidianamente las mujeres en los distintos espacios donde se desenvuelven. El primer extracto apunta a sólo una de las consecuencias que puede tener una violación en la vida de las mujeres. No obstante, no hay que dejar de lado las implicaciones físicas, psicológicas y, en general, en la calidad y proyecto de vida de las mujeres que lo viven, sea que continúen con el embarazo o decidan interrumpirlo. El segundo extracto da cuenta de que no sólo están normalizadas las agresiones a las mujeres en cualquier contexto, sino que, al menos en el ejemplo que comparte Michel, hay compañeros que ven con incredulidad lo comunes que pueden ser dichas agresiones, lo que implica incluso la revictimización de la víctima.

Sin embargo, la violencia no sólo se puede manifestar contra otras personas, sino que, de acuerdo con los testimonios recopilados, también se vive hacia sí mismos, en especial los hombres. Esto puede vivirse al suprimir, censurar o silenciar emociones como el llanto o la incomodidad ante una agresión, al invisibilizar situaciones de las que pueden ser víctimas como el bullying o agresiones de índole sexual, hasta invisibilizar trastornos relacionados con la salud mental como la depresión:

“...la mayoría de casos de depresión pasa en hombres, la mayoría de suicidios pasa en hombres. Siento que en cuanto a la salud mental es mucho más difícil para el hombre, y también siento que la situación laboral y pues económica es difícil en cuanto al ser un hombre...” (Bruno, 21, estudiante).

Esto da cuenta de la violencia hacia sí mismos que señala De Keijzer (1997) a través de las conductas mencionadas anteriormente, que son socialmente valoradas, y repercuten en la salud mental, física, emocional y en general de los hombres. No obstante, aquí vale la pena hacer una precisión sobre lo que comenta Bruno respecto a los suicidios. De acuerdo con la Encuesta Nacional de los Hogares del 2017 (INEGI, s/f), casi 20 millones de mujeres sintieron depresión en algún momento del último año, en comparación de los 13.3 millones de hombres que lo experimentaron en el mismo lapso. Lo que comparte Circe anteriormente sobre el estigma de ser hombres se relaciona fuertemente con el modelo de masculinidad hegemónica expuesto, en tanto que como hombres hay que “aguantarse” expresiones emocionales como el llanto, ser competitivos y alejarse de todo lo que socialmente se atribuya a lo femenino. No obstante, los datos y los testimonios revelan una fuerte tendencia a actitudes, comportamientos y prácticas violentas, en cualquier modalidad, dimensión y contexto, lo que puede generar sensaciones de inseguridad, peligro y miedo en las personas. Sobre esto va el siguiente apartado.

6.1.6. Seguridad / Inseguridad

Bajo este código están todas las narrativas que den cuenta de ideas, acciones y sucesos que brinden a las y los participantes la percepción de seguridad o inseguridad, que se traduce en espacios seguros, sin importar el contexto del que se trate. Esto se relaciona fuertemente con prácticas de género, situaciones de acoso, hostigamiento, bullying, por mencionar algunos ejemplos. El tema predominante dentro de este código es la percepción de riesgo o peligro que experimentan las mujeres. En este sentido, comienzo hablando de la percepción de inseguridad que viven dentro de la escuela. Circe, por ejemplo, señala la preparatoria como un lugar donde

le podía pasar cualquier cosa, en comparación con la secundaria, marcando un contraste importante entre escuelas mixtas y de mujeres, respectivamente:

“...En secundaria yo sentía que no me podía pasar nada estando ahí en la escuela (...) en prepa sí fue un cambio brutal. O sea, en la escuela para empezar había chavos bien grandes, o sea mucho más grandes que nosotros, bueno que los que recién llegábamos. Ya fumaban, ya había alcohol, y ya había situaciones así de por ejemplo, tronaban cuetes en los baños, o sea, hacían cosas así que sacan de onda (...) ‘no puedo entrar ni al baño porque estos méndigos van a aventar una paloma o qué va a pasar’. Entonces ahí sí, no, no me sentía muy segura, o sea, podía pasar cualquier cosa en la prepa...” (Circe, 54, subdirectora).

La percepción de riesgo en lo que narra Circe está fuertemente vinculada al género, en el sentido que ella temía por su integridad estando rodeada de otros compañeros varones, mientras que, por su narrativa, estando en una escuela exclusivamente de mujeres, Circe se sentía segura y protegida. Asimismo, al comienzo de la entrevista señala que utiliza el servicio de transportes particulares como Didi para llegar al trabajo por la mañana, dado que “va más segura así”, lo que lleva implícita la sensación de peligro y riesgo en las calles. A su vez, la percepción del riesgo que viven las mujeres también fue narrada por otras voces. Por ejemplo, hablando sobre las ventajas y desventajas que considera en ser hombre o mujer, Bruno señala las implicaciones que tiene el ser mujer en espacios laborales:

“...Creo que en cuanto a trabajos es ambos una ventaja y desventaja porque se les considera más para trabajos de oficina, trabajos cómodos, trabajos, este, bastante más lejos de riesgo (...) Pero a su vez dentro del trabajo sufren más, por ejemplo, problemas con, cómo te diré, avances sexuales que no quieren, agresiones, discriminación...” (Bruno, 21, estudiante).

Esta idea de agresiones de índole sexual hacia las mujeres fue compartida por Ezequiel, mientras que Fernando también señala otras cuestiones cotidianas como elegir la ropa que usarán para salir, derivadas de la inseguridad que viven las mujeres en su día a día, y con base en las estadísticas actuales sobre la altísima tasa de feminicidios y desapariciones tanto a nivel nacional como internacional. Además de lo anterior, dentro de la escuela se señalan fenómenos observados en el estudiantado como el bullying, usar o introducir sustancias como alcohol o drogas y el uso de pirotecnia en el interior de las escuelas. Desde la percepción de ser docentes,

Fernando abona a la conversación indicando las implicaciones de vivir en un mundo altamente conectado, con smartphones y cámaras de fácil acceso:

“...como bien lo dice la directora de mi escuela, ‘la docencia es una profesión de alto riesgo porque te expones a muchísimas cosas’, y más hoy en día con los teléfonos o con aparatos que en cualquier momento te pueden grabar, y a lo mejor alguna expresión que tú haces se puede malentender...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior se puede interpretar desde múltiples aristas, pero para fines de este proyecto recuperaré dos. La primera, es completamente viable la posibilidad de que a través de los dispositivos electrónicos y aplicaciones actuales, sobre todo a partir del auge de la inteligencia artificial, que se puedan generar ediciones tanto de video, imagen o audio, de modo que se transforme el mensaje del/a docente, así como puede sacarse de contexto algo dicho o hecho si se muestra o sube a redes sociales sólo una parte de lo ocurrido. No obstante, el acceso a las TIC permite exponer lo que antes solamente era algo de “radio pasillo”, que va desde actitudes hostiles, hasta hechos violentos en cualquier escala. Las TIC, en este sentido, pueden ser armas de doble filo, en tanto que pueden utilizarse como herramientas de aprendizaje y comunicación y para evidenciar prácticas violentas como de ataques personales, tal como lo expone Fernando anteriormente. No obstante, es importante reconocer el paradigma bajo el cual se entiende e interpreta la violencia. Podría ser que las generaciones actuales hayan aprehendido las definiciones provistas por el discurso de derechos humanos que se aplica en el curriculum explícito y el provisto por movimientos sociales como el feminista y el LGBTQ+, que durante décadas han luchado por eliminar la violencia por razones de género. Sin embargo, a pesar de que, con base en todo lo presentado en este apartado, predomina la noción de inseguridad en cualquier espacio, Ana Rosa aporta una perspectiva diferente que puede ayudar a la creación y co-creación de espacios seguros en la escuela.:

“...los salones son diversos y todavía están en ese proceso de autoconocerse y el saber que yo así interpreto sus miradas y también cuando me lo han comentado, que hay apertura, que no hay marginación, que la persona que está con ellos en la clase no los va a estereotipar, entonces eso ayuda mucho a la relación que se establece con los alumnos...” (Ana Rosa, 34, docente).

Lo anterior no sólo implica una forma de crear ambientes seguros y libres de discriminación, sino que lleva implícita una serie de valores y códigos donde prima el respeto a la pluralidad y a la

variedad de historias de vida que convergen en un aula. Esta forma de interacción, basada en el trato humano y cordial, puede extrapolarse a otros escenarios en la vida cotidiana, dando la posibilidad de crear espacios seguros donde la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, modalidades, expresiones y grados, no tenga lugar. No obstante, antes de hablar de valores en tanto cualidades, currículum y prácticas, es necesario poner sobre la mesa cuestiones referentes a la cultura escolar dentro de la educación formal. Es decir, partir de lo general para hablar de lo específico; abordar la cultura escolar como un nivel macro para centrarnos en su contenido, es decir, en lo micro, lo cuál abordaré en el apartado siguiente.

6.2. Cultura escolar

En esta categoría de análisis se entienden aquellas prácticas situadas dentro de instituciones educativas formales, comprendiendo aspectos tanto del currículum oficial o explícito como del currículum oculto. Se compone de siete códigos: actividades curriculares extramuros, clima escolar, normatividad escolar, influencia externa, vigilancia, currículum oculto y presión social. En general, incluyo aspectos relacionados con los reglamentos escolares, las situaciones o problemáticas dentro de instituciones educativas, las prácticas educativas informales y recreativas, interacciones y tensiones que se viven en el día a día y que forman parte del ambiente escolar y organizacional. Esto ayuda a entender qué tipo de prácticas ponderan las escuelas, tanto las normas, sanciones y procedimientos internos, las dinámicas que impactan en el clima escolar y el clima del aula, y las interacciones entre los distintos sujetos que forman parte del centro, así como su naturaleza, las condiciones en las que se generan, las motivaciones, valores e implicaciones.

6.2.1. Actividades curriculares extramuros

En este código entiendo aquellas actividades dentro o fuera de las aulas que se llevan a cabo por iniciativa de los centros educativos formales, y que, si bien no necesariamente impactan en las calificaciones de sus estudiantes, sí pueden influir en ámbitos como el clima escolar y la formación ciudadana. En este sentido, pueden tener múltiples fines, por ejemplo, promover tradiciones y costumbres basadas en determinados valores, eventos recreativos, etc.

Los hallazgos en este código fueron predominantemente en relación con algunas prácticas cívicas como los honores a la bandera o el himno nacional, o rituales como la conmemoración de efemérides y el uso de uniformes. Con respecto a los honores a la bandera, existe la noción común entre las y los entrevistados de que forman parte de la identidad nacional, aunque en el

caso de los estudiantes entrevistados no siempre se ve explícita la importancia o utilidad de generar este tipo de identidad, o para qué se hace.

“...siento que luego sí está este discurso como muy nacionalista y como de ‘tienes que respetar a la bandera’ y ‘tienes que respetar a los símbolos patrios’, así como de ‘güey, ¿por qué?, pero ¿por qué?’, ‘porque son parte de tu patria y son parte de tu identidad como mexicano y que México te esté dando una nacionalidad implica que’...” (Michel, 24, estudiante).

“...no soy el gran patriotista, entonces, no me gusta mucho lo del himno a la bandera y todo eso. Sé que es una ceremonia sobre, pues, el respeto y la patria y todas estas cosas, la verdad a mí me daba flojera...” (Bruno, 21, estudiante).

En este sentido, da la impresión de que ambos participantes no están del todo conformes con la celebración de estos rituales o los discursos que escuchan para justificar su existencia. Infiero que se pueda tratar de una disonancia entre algunas creencias y posturas personales y los discursos, mensajes y valores que se transmiten en torno al himno o las ceremonias cívicas. Como veremos más adelante, los mensajes encriptados en torno a estos rituales necesitan ser sometidos a análisis para desentrañar otros significados. Esto se relaciona con lo que comenta Ezequiel sobre el himno nacional y los mensajes sobre luchar y defender a la patria que transmite a través de su lírica. Fragmentos como “¡Patria! ¡Patria! Tus hijos te juran exhalar en tus aras su aliento, si el clarín con su bélico acento los convoca a lidiar con valor” refieren a un compromiso por ir a la guerra cuando la nación esté amenazada. Aquí quiero puntualizar dos cosas. Primero, recordemos que, desde los arquetipos junguianos de masculinidad planteados por Robert Bly (Gutmann y Viveros, 2007), uno de ellos representa la violencia, el valor y la gallardía a través de la figura del guerrero, que bien podrían ser valores que se promuevan a través del canto del himno nacional. Por otro lado, al menos en México hasta hace unos años, la cartilla de servicio militar es un trámite obligatorio solamente para los varones mayores de edad, y durante dicho trámite tienen que pasar por un sorteo en el que pueden “marchar” o no, es decir, una suerte de entrenamiento para ir a la guerra en caso de que la nación lo requiriera. Por otro lado, desde la perspectiva docente se habla de dicho sentido de pertenencia a la nación a través de un cumplimiento del deber ser, resaltando valores como el orgullo.

“...yo siempre hablo con mis alumnos y les digo ‘tienen que cantar fuerte y orgullosos así como si fuera partido de fútbol porque a final de cuentas es parte de nuestra identidad personal y parte de nuestra identidad nacional cultural que

tenemos, y que debemos de sentirnos orgullosos de nuestro país y de lo que somos y de dónde venimos'..." (Fernando, 29, docente).

"...es sentido y pertenencia a la nación. Bueno en un principio pues quizás está mal cómo es que comienza a ser algo forzado porque pues en preescolar y primaria es, que ya ha cambiado, lunes, cierto uniforme, el de gala y ceremonia, lo primero que hay los días lunes. Sin embargo, a partir de la pandemia también se modificó que ahora solamente se conmemoren o se hagan ceremonias cívicas de los hechos históricos más relevantes..." (Ana Rosa, 34, docente).

Aquí puntualizo dos aspectos que me parecen destacables sobre las ceremonias cívicas. Ana Rosa reconoce que considera que siguen siendo actividades algo forzadas en las escuelas en educación básica, lo que implica según Bourdieu y Passeron (1979) una forma de violencia simbólica, en tanto que se origina de una práctica impuesta. Si conectamos esta idea con lo señalado en párrafos anteriores sobre la lírica del himno nacional, podríamos inferir que la escuela prepara al estudiantado a obedecer, a ser leales a la patria, a luchar por su país e ir a la guerra en casos de extrema violencia, todo esto bajo el argumento del sentido de pertenencia a una nación y a una identidad reconocida como mexicana. Por otro lado, la analogía que hace Fernando sobre cantar el himno "como si estuvieran en un partido de fútbol" llama la atención al ser uno de los eventos deportivos más agresivos, que muchas veces suelen terminar en actos violentos por disputas entre sus aficionados y que hasta hace poco, se trataba de un deporte casi exclusivamente masculino y para hombres. En síntesis, de cierto modo se está promoviendo una suerte de violencia desde la propia violencia simbólica derivada de prácticas de inculcación, violencia que coloca la noción de "nación" y su defensa, al centro de la formación curricular. Sobre el himno nacional, uno de los estudiantes señala el sentido que le dieron en su escuela a la composición y su significado, resaltando valores como el estoicismo, la fortaleza y la valentía.

"...nos decía la maestra en ese entonces que nos daba identidad como mexicanos y todo eso, sobre cómo debíamos de ser como mexicanos, ¿no?, o sea que incluso analizamos el himno nacional, pues en algunas partes del himno nacional venía que debíamos de luchar, debíamos de ser fuertes, no nos debíamos echar para atrás..." (Ezequiel, 21, estudiante).

En el caso de las efemérides, hay una creencia compartida por los estudiantes entrevistados sobre dos cosas: o bien no tienen la relevancia necesaria al momento de llevar a cabo dichos rituales, o que simplemente no definen la formación de las personas. Las festividades y eventos

fuera de las aulas también fueron temas de conversación, poniendo como ejemplo visitas esporádicas a museo o los festivales del 10 de mayo, en el que se pone énfasis en la cohesión grupal dentro de los centros educativos.

“...ahora va a haber el festival del 10 de mayo, ¿no? están bailando que el jarabe tapatío y de repente sale alguien y se pone a bailar de los profes, y los niños les festejan como no te imaginas. O si el profe agarra el balón y tira la canasta, bueno los niños aplauden...” (Circe, 54, subdirectora).

Lo que comenta Circe también alude a aspectos que contribuyen al clima escolar dentro de las instituciones educativas, tema sobre el que profundizo en el siguiente apartado.

6.2.2. Clima escolar

Sobre este código entiendo cómo las actividades, las prácticas e interacciones dentro de las instituciones educativas formales que contribuyen a las relaciones de determinada naturaleza o calidad entre los sujetos que forman parte de las escuelas. Esto incluye cuestiones como el trabajo colegiado, el liderazgo, el clima en el aula, las relaciones interpersonales entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre docentes y en general, cualquier interacción que se lleve a cabo dentro de la escuela. En este sentido, los hallazgos sobre el clima escolar obedecen a diversas líneas temáticas: trabajo colegiado, liderazgo, interacciones entre estudiantes, interacciones entre profesores, interacciones estudiantes-profesores, personal administrativo, normas, conflictos y ambiente general.

Es interesante observar que los testimonios sobre el clima escolar son un tanto diferentes en función de su rol en las instituciones educativas. Por una parte, Fernando habla de ambientes un tanto hostiles, pesados, pero también de otros contextos donde, si bien no todo es armonía, prevalece la cordialidad, enfatizando en que hay una diferencia más marcada en el trato entre colegas en las escuelas privadas. Ana Rosa cuenta que en la primera escuela donde laboró no percibió conflictos entre colegas, mientras que en su segundo lugar de trabajo la dinámica parece ser distinta:

“... En la otra escuela sí son más diversos los grupos de edad que hay, en un principio cuando yo llego la mayoría de los maestros ya estaban para jubilarse y empezaron a llegar muchos compañeros de nuevo ingreso, digamos que ahí la escuela está dividida en dos bandos (risa), el de todos trabajan, trabajan muy bien todos los maestros, son muy comprometidos, pero ahí sí yo veo como que más

cuestiones personales, o quizás la directora es la que lo ha generado...” (Ana Rosa, 34, docente).

Por su parte, Circe, quien actualmente funge como subdirectora, señala un ambiente muy colaborativo en el centro donde actualmente labora, que evoca a entornos sinérgicos y coordinados, con experiencia en escuelas secundarias y con la disposición de trabajar en conjunto. Incluso, Circe comenta que es el mejor ambiente en el que ha estado, y si bien es una idea común entre sus colegas, no saben precisamente a qué se deba. Durante su entrevista no señaló haber estado en malos ambientes laborales, aunque sí mencionó estar en escuelas donde sus grupos de estudiantes tenían poca disposición a las actividades que ella proponía siendo docente en secundaria.

“... los niños son muy diferentes. Como que cuestionaban mucho la autoridad, niños que no se dejaban guiar, o sea esos no hacían lo que tú les decías (...) Me regresé acá a Iztapalapa y los niños son más dóciles. No sé qué tenga que ver, pero son más dóciles, no cuestionan tanto la autoridad, son más fáciles de llevar, como más deseosos de aprender...” (Circe, 54, subdirectora).

Hay que notar que en su respuesta aparecen expresiones como “dóciles” y “fáciles de llevar”, que, si bien se refiere en primera instancia a cuestiones de enseñanza-aprendizaje, también da una idea de un deber ser basado en el rol tradicional de la figura docente que tiene la autoridad frente al salón de clases, y a los “alumnos” propiamente dicho, que no cuestionan a la autoridad. Además, da una idea de que se procura conservar dicho esquema relacional al hablar de tradiciones y costumbres que van más allá del contexto escolar. En este sentido, Ana Rosa también refiere a estas figuras convencionales de docentes y estudiantes al hablar de la historia del contexto escolar donde labora actualmente.

“...es una escuela de mucha tradición (...) son chicos y chicas que vienen de los pueblos originarios de Tlalpan, está basado bastante pues en el respeto hacia el maestro, sí suele haber a veces una que otra situación con los alumnos, pero los casos de conflicto son, son escasos, o sea son grupos numerosos, aproximadamente de 40 alumnos y será uno o dos...” (Ana Rosa, 34, docente)..

Lo anterior nos permite hablar de otro aspecto mencionado por Circe, Ana Rosa y Fernando, que es la composición de grupos, coincidiendo en que es complejo atender a grupos tan numerosos, sobre todo en escuelas públicas. Dentro de las dificultades que señalan está, por ejemplo, lo que Circe señala sobre la falta de seguimiento a casos particulares, los niveles de estrés y las

limitaciones que conlleva el ejercicio de la docencia, cuestiones administrativas, retos desde identificar a cada estudiante de todos sus grupos, hasta el reto que conlleva calificar tareas o exámenes, etc.

En cuanto a las interacciones entre estudiantes, cuatro de las seis personas entrevistadas afirmaron haber estudiado en grupos que solían llevarse bien, o al menos donde había cierta cordialidad. Para Circe, su experiencia en secundaria fue la que más disfrutó, ya que fue una etapa donde ella y sus amigas se divirtieron mucho, a decir de ella, “echaban demasiado relajo”. Ana Rosa cuenta que el cambio de primaria a secundaria le ayudó a ampliar su perspectiva y en su personalidad en la adolescencia, ya que las interacciones que establece con otras compañeras cuya mentalidad era un poco más abierta fue algo que disfrutó mucho, cosa que sucedió también en bachillerato y en los años posteriores en su vida. Por su parte, Michel afirma que el estar en una “escuela activa” (una aproximación al modelo Montessori), le resultó fructífero y ameno, pues era un espacio que les permitía preguntar y hacer con libertad. Además, señala que la mayoría del personal docente era joven. No obstante, esto también fue un tema que dio pauta a ciertas relaciones que se establecían en dicho contexto escolar, y de lo cuál hablo en el apartado de currículum oculto. Bruno fue el único que expresó su desagrado por la escuela, desde sus compañeros que no dejaban de señalarlo y hacerle bullying, pasando por el personal docente, que poco hacía en prevenir o reparar las consecuencias generadas por dicha situación, hasta el personal directivo, que fue básicamente ausente:

“...mi perspectiva es que los niños y los adolescentes son, pues, crueles, no tienen tanto control sobre lo que dicen, no tienen la capacidad de empatizar con la situación de otras personas, no importa lo que esté pasando, y en sí el ambiente escolar fue algo difícil para mí, ahm, desde la primaria, porque yo fui ese tipo de persona que no podía ser sí mismo, sufría bullying, lo sufrí a través de toda la primaria por mi apariencia, y parte de la secundaria por mi apariencia también y por mi forma de ser...” (Bruno, 21, estudiante).

Las narrativas de los participantes estudiantes también dan cuenta de las interacciones que existen tanto entre pares como entre estudiantado y profesorado. Si bien, en términos generales, los tres coinciden en que sus experiencias con el personal docente de sus escuelas han sido buenas, Ezequiel menciona dos casos específicos en los que no tuvo las mejores impresiones de sus profes. En uno de ellos, durante el preescolar, menciona que la profesora trataba mal a sus estudiantes, provocando que hubiera quejas por el trato que les daba y por enojarse con

facilidad. Otro caso fue el de su profesor de educación física, pues parte de sus clases implicaba hacer cosas que no quería, provocándole sensaciones como el miedo:

“...cuando entré a la primaria me daban mucho miedo los maestros, porque ese maestro de educación física me obligaba a hacer marometas, o sea, me obligaba, no era de que yo no quisiera, o le dijera yo, o le pudiera expresar que pues tenía miedo, no, o sea simplemente me obligaba a hacerlas...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Como ya mencioné anteriormente, la inculcación como violencia simbólica es un asunto que aparece desde los primeros años de escolaridad básica formal. En este sentido, el extracto anterior da cuenta del poder que ejerce el docente de educación física, en este caso, explícitamente obliga a Ezequiel a hacer marometas, lo que generó miedo en él, tanto hacia ese maestro como a cualquier otra figura docente en la primaria. No obstante, esto contrasta con la experiencia con su maestra en los dos primeros años de primaria, pues, a decir de él, “fue así como un abrazo”, refiriéndose al trato amable y tranquilo que le daba al grupo. Por otro lado, Ezequiel también cuenta que la secundaria fue la etapa que menos le gustó, pues considera que sus profesores eran sumamente estrictos, o en sus palabras, “era como más militarizado”. No obstante, dice tener buenas experiencias con el resto de su trayectoria escolar, tanto entre pares como con el resto de sus profes. Por su parte, Bruno reafirma que su experiencia en el sistema educativo formal no fue agradable, siendo constantemente víctima de bullying y teniendo que aparentar, especialmente durante la secundaria:

“...en la secundaria siguió siendo un poco más opresivo, ya no tanto, tuve oportunidad de crecer un poquito aunque seguía teniendo que, pues, aparentar, aunque no me gusta esa palabra es como le llamaría, aparentar, intentar encajar, tener un grupo de amigos, intentar salir un poco del cascarón y de ahí intentar que no me afecten tanto las cosas...” (Bruno, 21, estudiante).

Es curioso que, en el caso de Bruno, su experiencia entre pares fue mayormente con varones, lo que se tradujo en dinámicas agresivas y violentas como el bullying, mientras que en el caso de Ezequiel, dijo tener más amigas mujeres a lo largo de su trayectoria académica, y dijo estar en convivencia armoniosa con sus compañeras, aunque esto le trajera una suerte de cuestionamientos en otros contextos, de los cuáles hablaré más adelante. No obstante, se observa un vínculo entre la percepción de seguridad y el género, como señalé en apartados anteriores. Por otro lado, Michel comenta que en sus círculos de amistades en bachillerato y

universidad había un ambiente de intercambios y cuestionamientos, que más allá de generar rivalidades, abonaban a la reflexión:

“...sí siento que justo estaba chido en ese sentido que luego sí teníamos como más choques en un buen sentido entre compañeros porque sí siento que era un poco ponernos en jaque entre nosotros...” (Michel, 24, estudiante).

En cuanto al personal administrativo o de otros servicios escolares, como la biblioteca o centros de atención a estudiantes, Ezequiel comparte que en su universidad ha tenido malas experiencias con algunas prestadoras de servicios, pues su trato suele ser un tanto déspota y con una actitud muy negativa en la atención que dan a las y los estudiantes.

“...cuando fui a hacer mi servicio social la verdad pues en el CAE considero que en lugar de que te apoyen y que llegues con confianza a preguntar y todo eso, hay algunas personas de ahí que no te brindan ese apoyo, sino que realmente incluso hasta se enojan...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Fernando abona a lo anterior mencionando lo engorroso que fue el proceso de trámites administrativos y burocráticos en su proceso de titulación de licenciatura, no sólo en cuanto a entrega de documentos, recolección de firmas, tiempos de entrega y períodos de espera, sino que además, comenta que la persona responsable de dicha área tenía una actitud negativa hacia el estudiantado, es decir, actitudes groseras, déspotas e incluso violentas, y que “había que tratarla con pincitas”, refiriéndose a la extrema cautela en lo que decían o hacían frente a ella bajo la amenaza latente de que no aprobara los trámites, firmas, o que no quisiera brindar atención. Esto puede indicar deficiencias en la atención de calidad a la comunidad estudiantil en los centros escolares, que puede deberse a diversos factores, como falta de capacitación, el mero desinterés por hacer un trabajo basado en el respeto y la humanidad, o una desatención general de las personas encargadas de dichas áreas. Recordemos, como señalan Yubero y Grau (2002), que todas las personas pueden influir en nuestras trayectorias educativas y de vida mediante los procesos de interacción social que construimos en la cotidianidad. Ergo, no es de extrañarse que suceda algo similar con procesos de socialización que conciernen al aprendizaje del género, de las masculinidades y los valores.

Otra idea interesante que surgió en las entrevistas tiene que ver con la educación religiosa en las trayectorias educativas. Las dos mujeres entrevistadas estudiaron en colegios de monjas, sea en primaria (como pasó con Ana Rosa), o secundaria (como en el caso de Circe). En el primer caso, Ana Rosa manifestó estar en desacuerdo con la forma en que le enseñaban, o el

tipo de retroalimentación que daban a sus preguntas, lo cuál la hizo decirle a su madre y padre que no quería estudiar la secundaria en otro colegio similar.

“...La primaria la cursé con monjas, lo cual no me gustó, respeto las ideologías de las personas pero no, en lo personal pues no coincido (...) hacía que yo me cuestionara más mi existencia por lo tanto yo creo que por eso es que me dedico al ámbito social, me gusta la parte filosófica, por eso mismo yo creo porque desde muy chiquita estuve en contacto pues con el dogma, lo cuál no me gustó...” (Ana Rosa, 34, docente).

Por su parte, Circe considera que estudiar en un colegio de monjas fue una etapa en la que se divirtió mucho, y menciona que se sintió segura en una escuela con puras mujeres. Por otro lado, también afirma que la privó de mucha información en diversas temáticas. Al respecto profundizaré en la categoría de Valores. Quiero cerrar este apartado puntualizando que ninguno de los participantes hombres indicó haber estado en escuelas religiosas en algún momento de su trayectoria, lo cual, infiero que puede tratarse de una educación en función de género que puede estar sustentada, en parte, por las creencias tradicionales religiosas sobre el deber ser para hombres y mujeres. Como muestro más adelante, para las personas entrevistadas, la noción de ser mujer es distinta a la noción sobre ser hombre desde en qué actitudes predominan, qué actividades recreativas desempeñan comúnmente, la elección de talleres o de carreras a futuro, con su consecuente segregación en espacios privados o públicos. Esto además, se acompaña de una serie de valores o rasgos de carácter como el liderazgo, el éxito laboral, la caballerosidad, la valentía y la distancia emocional ante la tristeza o el miedo para los hombres, y la delicadeza, la pulcritud, la limpieza, el esmero en una apariencia impecable o la capacidad de comunicar sentimientos de tristeza, miedo y temor. En ese sentido, es probable que la educación que se brinda a estudiantes varones y mujeres sea diferenciada en qué valores, cualidades, habilidades focalizar su atención, cuáles incentivar, promover, y a cuáles destrezas el profesorado puede no poner tanta atención, todo en función del género de sus estudiantes. Incluso, el género puede ser factor determinante para las familias, en tanto que conduzca la elección de las escuelas a las que inscriben a sus hijas e hijos con estos fines diferenciados, “justificados” por creencias convencionales sobre el deber ser hombres y mujeres.

6.2.3. Normatividad escolar

En este código entiendo aspectos relacionados con cómo es la estructura escolar, la dinámica institucional, los reglamentos generales y las medidas de sanción o castigo a las transgresiones.

También incluyo algunos ámbitos administrativos o burocráticos. Para elaborar sobre la normatividad escolar, me apoyo en tres perspectivas un tanto distintas: subdirección (Circe), docentes (Ana Rosa y Fernando) y estudiantes (Bruno, Ezequiel y Michel). Por un lado, Circe da cuenta de lo que es un día común como subdirectora en una escuela privada, refiriendo a diversos aspectos y medidas de control y vigilancia como la hora de entrada y salida, a quiénes se les da acceso y con qué (en este caso, portando una credencial que les identifique como parte de la comunidad escolar), qué pasa con las y los estudiantes que faltan a clase, etc.

“...debemos llegar ahí antes de las 7:00 de la mañana o a las 7:00 de la mañana para esperar la entrada de los alumnos. En la escuela pues hay que registrar la llegada. Se firma un cuaderno como de asistencia de profesores, y vemos los pendientes (...) abrimos la puerta de la escuela a las 7:10 de la mañana. Y empiezan a llegar los alumnos. Entonces normalmente yo me quedo ahí en la puerta para recibirlos (...) empiezo a batallar ahí con la credencial, con el uniforme, con los peinados (...) a las 7:30 cerramos la puerta...” (Circe, 54, subdirectora).

“...pasar lista, ver que alumnos asistieron a la escuela y que alumnos no asistieron, este, a los que no asisten les llamamos por teléfono o ahorita pues usamos también ya el WhatsApp para ver cuál es la causa por la que no asistieron a la escuela (...) entran los papás por los alumnos, hay que estar verificando que traigan tarjetón que los identifica para que el alumno se vaya exactamente con las personas que están autorizadas...” (Circe, 54, subdirectora).

Circe también señala las formas en que se revuelven los conflictos en el centro escolar donde labora actualmente. Por un lado, remarca constantemente las reuniones con las familias de sus estudiantes para ponerles al día sobre temas relacionados con la escuela, así como las diversas formas de solución de conflictos, según su reglamento (desde actividades de investigación y reflexión que implican la suspensión de los recesos, cartas compromiso, hasta la baja definitiva en casos graves comprobados de bullying, introducir drogas o sustancias a la escuela). Las cuestiones administrativas y burocráticas son otro aspecto importante que incluyo dentro del código de normatividad. Dichas cuestiones pueden implicar procesos de planeación de las clases, firma de documentos, presentaciones a consejo técnico, matrículas, estatus, cuestiones financieras, etc.

“...en ocasiones también ya casi al terminar el turno, llegan mensajes, está el correo institucional, como que 'requerimos información acerca de los alumnos en

cuanto a su servicio social, cuántos de ellos ya están, este, adscritos a escuela secundaria, cómo van con el avance de acuerdo con asesores', etcétera, y pues tengo que contactar a maestros por la tarde, mandar whatsapp o hacer llamadas, preguntar y pues ya hacer el informe..." (Ana Rosa, 34, docente).

"...Lo que me ha gustado menos, creo que es la parte de las cargas administrativas a veces. O esta cuestión de que supuestamente llegas a tu casa pero no llegas a descansar como tal, o sea tienes que llegar a preparar una clase, a, a tener materiales o si te piden un documento hacerlo, o una tarea para el consejo técnico, pues también..." (Fernando, 29, docente).

Es interesante notar que, así como prima la vigilancia sobre el estudiantado por parte de docentes, éstos están bajo un escrutinio que opera de manera similar, operada por altos mandos según el organigrama de las instituciones escolares. En ambos casos opera una suerte de deber ser, cuyas diferencias están en qué se vigila y cómo. Por ejemplo, en el caso de los/as docentes, el deber ser está en función de su rol como profesores, como figuras tradicionales de autoridad que deben poner orden en el aula, pero también deben cumplir con los requerimientos que les exige la institución, muchas veces en forma de saturación de trámites y cargas administrativas muy demandantes, como lo reconocen el y las docentes participantes. Esto podría vincularse con una gama de valores o cualidades que se espera promover entre la plantilla docente, como la responsabilidad, la disciplina y el cumplimiento de su deber, así como mantener dinámicas tradicionales en las interacciones entre el profesorado y el estudiantado, sin importar que incluso se recurran a prácticas violentas que no necesariamente implique el uso de fuerza física. A su vez, el profesorado está sometido a una serie de cualificaciones y a la evaluación constante con base en métricas que pueden ir desde el índice de reprobación en sus clases, evaluaciones de desempeño, o cualquier otra forma meritocrática de promover la eficacia entre la plantilla. Por su parte, de manera general, los discursos de los estudiantes entrevistados dan cuenta de las restricciones que pone el sistema de educación básica, al menos en las escuelas públicas. Ejemplo de ello lo encontramos en lo compartido por Ezequiel y Bruno, quienes concuerdan en el carácter opresivo o militarizado de la institución.

"...te intentan guiar de la mano pero a la vez te dejan morir solo, este, o sea, son opresivos para pedirte tareas, para pedirte resultados, para pedirte lo que sea, y no te guían de la mano, te dejan morir solo la mayoría del tiempo..." (Bruno, 21, estudiante).

“...como que en la secundaria fue más así como tienes que traer el uniforme, tienes que traer esto, tienes que sentarte bien, no tienes que hablar en clase, no tienes que, o sea como que comportarte bien, ¿no?, era como más militarizado...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Es interesante notar cómo Bruno usa la frase “te dejan morir solo” para referirse a la falta de acompañamiento que percibe del personal docente durante su trayectoria escolar formal. Si bien durante la entrevista también aclara que dicha percepción puede deberse a que “no les pagan lo suficiente”, también señala limitantes como la falta de tiempo o de motivación para ejercer su labor, y más aún para acompañar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje formal. La falta de acompañamiento individual también puede ser por el tamaño de los grupos, que también fue tema común entre las y los docentes participantes al hablar de la planeación de sus clases. Por otro lado, a decir de los estudiantes, hay ciertos rituales o ceremonias carentes de sentido o significado, que están ahí porque la normativa escolar lo dicta. Sin embargo, parece que parte de su razón de ser no es explícita o suficientemente clara en muchas ocasiones para el estudiantado. Lo que comparte Michel da noción de ello refiriéndose al tema de los honores a la bandera y la formación en valores.

“...siento que sí tiene que ver con la formación de valores por unas cosas ahí medio raras implícitas sobre la importancia de ser mexicano y respetar la cultura, que luego creo que pasa un discurso medio vacío o raro porque es más una cosa que haces más por inercia y que si escuchas el himno nacional y ya sólo te pones como en posición...” (Michel, 24, estudiante).

Es interesante notar cómo parece que los discursos y significados varían en función de qué lugar ocupen las personas en las instituciones educativas. Por ejemplo, los honores a la bandera parecen ser importantes para las y los docentes entrevistados en el sentido de dar pertenencia e identidad nacional, de promover una especie de unión patriótica. De cierto modo, esto bien puede seguir los mensajes que transmite la lírica del himno nacional, como vimos anteriormente, mas no sucede lo mismo con el estudiantado, para quienes suele implicar una práctica vacía, mundana, monótona, que hacen pero de la que no terminan de apropiarse o dar el significado que la escuela intenta inculcar. En este sentido es que, al respecto de los honores a la bandera, el uso de uniformes y otros rituales, la comunidad docente y directiva parece tener una idea sobre su importancia que el resto de la población estudiantil no alcanza a visualizar, por lo que el mensaje se queda en un protocolo que debe cumplirse cada determinado día de la semana a

determinada hora, haciendo lo que ya saben (lo que Michel señala como ponerse “en posición”). Sobre la formación en valores hablo con mayor detalle posteriormente.

El tema de los uniformes escolares también es otro con diversas opiniones entre las y los participantes. Al menos en la educación básica, el uso de uniformes es obligatorio, y si bien estas dinámicas implican procesos de discriminación institucionalizados, aceptados como una verdad inamovible dentro de la escuela, las perspectivas varían entre docentes y estudiantes. Esto puede ser desde una simple llamada de atención por no usar el uniforme completo o “usarlo inapropiadamente”, hasta negarles el acceso a la escuela por incurrir frecuentemente en estas faltas a la imagen del centro escolar. Este es otro aspecto de la norma que tiene distintos significados para docentes y estudiantes. Para Fernando, por ejemplo, que la escuela obligue a sus estudiantes a portar uniforme les prepara para la vida en el exterior, mientras que para Ana Rosa, su uso busca evitar procesos de discriminación en el alumnado.

“...justamente en la secundaria es esta parte formativa, esta parte de decir, ok, te uniformamos, te damos reglas y todo porque sabemos que en algún momento lo vas a tener que hacer en tu vida, o en algún momento vas a tener que estar sujeto a un jefe o a una jefa que te caiga bien o te caiga mal pero vas a tener que cumplir las órdenes y no te va a quedar de otra...” (Fernando, 29, docente).

“...el uniforme también tiene este propósito de evitar, eh, que sean visibles las desigualdades y evitar situaciones de, de bullying...” (Ana Rosa, 34, docente).

No obstante, ninguno de los estudiantes externó hallar un sentido diferente al carácter opresivo que asocian con el uso de uniformes. Ezequiel habla de su etapa en escuela secundaria como una serie de normas de estilo militar, mientras que, para Bruno, el uniforme constriñe la individualidad:

“...Todos tenemos una perspectiva diferente de quiénes somos y de cómo queremos ser, por eso me gustan bastante las escuelas que permiten un código de vestimenta diferente o que simplemente puedes vestirse como tú quieras porque creo que les permite a los niños o a las personas simplemente ser quienes quieren ser en vez de ser simplemente uno más del organismo escolar...” (Bruno, 21, estudiante).

Con el testimonio de Bruno se percibe la idea de constricción individual contado desde su experiencia dentro del sistema educativo formal. Esta regulación se encuentra inmersa en una

gama de prácticas, normas, sistemas relacionales, códigos y rituales, tanto explícitos como sutiles, que generan un impacto en el tránsito de cada persona en su paso como estudiantes por las instituciones educativas. La valoración de los uniformes por encima de las identidades individuales pareciera ser un común denominador en generaciones de más edad, las que actualmente fungen como docentes o directivas. En cambio, para las nuevas generaciones pareciera ser más importante recuperar la esencia personal, aquello que nos hace únicos, únicas e irrepetibles, lo cuál pudiera deberse a un cambio de paradigma. Esto quizá también justifique las diferencias en otros aspectos inherentes de las relaciones humanas que, como veremos más adelante, fue tema muy recurrente a nivel currículum en formación cívica y ética, que es la resolución de conflictos. Al respecto, la experiencia de varias de las personas entrevistadas da cuenta de lo probable o improbable que es la resolución de un conflicto según el personal directivo o las personas involucradas en él. En el caso de Fernando, denuncia una clara falta de atención a varios de los conflictos que se suscitan en uno de los centros escolares en los que laboró, diciendo que “la mayoría los dejan pasar”. Ana Rosa comenta dos experiencias diametralmente opuestas. En la primera, la aparente ausencia de un problema de acuerdo con el director, y en la segunda, el protocolo colegiado para la resolución de un conflicto. Centraremos la atención en el primer caso:

“...vamos con el director, íbamos las tres, la prefecta, la orientadora y yo, y le comentamos la situación, y nos dijo ‘bueno, pero ¿hizo algo?’, ‘no, pero trae un objeto que no debe de portar en la escuela, es un arma blanca’, y su contestación fue ‘bueno, mejor vengan cuando haya ocurrido algo, para eso no me estén quitando el tiempo’, y yo me quedé así de (suspiro de sorpresa), o sea no le importa (...) el objeto decidimos las tres que la orientadora se lo iba a quedar e iba a mandar a llamar a sus papás porque al director pues, para él no era importante eso, eso ahí era como se resolvían los conflictos. (Ana Rosa, 34, docente).

En el extracto anterior ejemplifico el caso donde, desde la perspectiva del director, no existe un problema aparente a pesar de que tres personas le reportan lo contrario, aunque quedara simplemente en una conjetura. Aquí hay varios puntos que apelan a cuestiones sobre el género y las dinámicas derivadas de ello. Primero, la figura de autoridad, quien no vio problema alguno en que un estudiante varón portara un arma que puede generar violencia y daños a cualquier persona. Segundo, tanto el director como el estudiante son hombres. Esto resulta interesante por el vínculo tan fuerte entre la masculinidad y la violencia, que en este caso, se expresa en portar y usar armas sin justificación, y que tampoco discrimina por edad, pues se aprende desde los

primeros años de vida. Asimismo, esto podría explicar a qué se debe que las tres personas implicadas en el ejemplo (docente, prefecta y orientadora), que resultan ser mujeres, dimensionen de modo diferente las implicaciones que tiene el que un estudiante lleve una navaja a la escuela. Es decir, es posible que las mujeres involucradas en la situación vean con mucha mayor preocupación el portar un arma, que los dos hombres involucrados. Ahora, en cuanto al estudiante en cuestión, incluso si no tuviera la intención de dañar a otras personas, esto no evita cualquier percance o eventualidad con el arma. No obstante, el llevar una navaja puede representar una imagen de “valentía” o “bravuconería” ante sus compañeros, temerario y que corre riesgos, aspectos fuertemente ligados a la noción tradicional de masculinidad.

Por otro lado, desde la perspectiva estudiantil, Bruno señala la poca o nula atención que recibió de sus profesores y directivos, refiriendo a que dicha figura de autoridad estuvo ausente. Por otro lado, Michel pone sobre la mesa cuestiones como la disparidad de género en altos puestos, y cómo infiere que puede ser un problema cuando se trata de equidad de género y apoyo a movimientos sociales. En este caso, específicamente se trata de una protesta por el 8M organizada por estudiantes mujeres en la preparatoria.

“...Creo que sí les daban permiso, no les decían que no pero tampoco siento que hubiera un apoyo así como grande y pues sí justo ese también era un problema. O sea creo que todos los directivos eran hombres (...) no era de que les dijeran algo, las amenazaran ni nada sólo era así como de sí, ‘ay pues sí hazlo pero el mundo tampoco se va a parar porque te estás sentada en el parque’...” (Michel, 24, estudiante).

Lo anterior da cuenta de la actitud displicente de las autoridades de la escuela ante las protestas estudiantiles, en particular, de las encabezadas por estudiantes mujeres. Esto puede desvelar diferencias importantes en el trato según el género y en la importancia que se le da a las causas sociales en función de quiénes se involucren. Valdría la pena preguntarse si esta actitud indiferente de los directivos se mantendría ante alguna protesta encabezada por estudiantes hombres, o si la respuesta fuera distinta si hubiera mujeres ocupando los altos mandos de la institución escolar. Otra posibilidad sería que al personal directivo le importe poco o nada los movimientos estudiantiles, sin importar quiénes los organicen o participen, dejando entrever actitudes adultocéntricas que desdeñan las causas y problemáticas importantes para el estudiantado. Sobre este punto, los trámites y asuntos que involucran al personal administrativo también fueron tema entre los participantes estudiantes. En general, la percepción sobre este personal fue regular, con ciertas excepciones, como la experiencia que narra Ezequiel, quien

describe un malestar general de sus amistades y colegas sobre el trato que reciben en ocasiones del personal administrativo de su universidad.

“...por ejemplo cuando te regresan un documento, o sea, no te explican por qué, si tú preguntas cómo es el procedimiento de esto, no te dicen por qué ni nada, entonces casi casi lo tienes que investigar tú solo...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Lo anterior pone en manifiesto el poco o nulo sentido de empatía de algunas personas que laboran en las instituciones educativas, y que puede tener implicaciones en trámites o en el bienestar general de sus estudiantes, pues también forman parte del contexto escolar. A su vez, las malas actitudes se ven acompañadas por una falta de información oportuna al respecto de trámites y temas de corte administrativo, los procedimientos, requisitos, fechas, etc. Esto da cuenta de que una parte de la institución que no es lo suficientemente clara o explícita para las y los estudiantes, parte que tiene que ver con todos los trámites y burocracia que conciernen a las instituciones, sobre todo en educación superior. Además, da la impresión de que carecen de lineamientos o normas en general que guíen la labor de cada persona que labora en las instituciones, y algo similar sucede con códigos éticos que ponderen la dignidad y el trato humano basado en el respeto a toda la comunidad estudiantil, que tome medidas reales ante la violencia y la discriminación en cualquier forma y que se aleje de la visión adultocéntrica convencional que sigue imperando constantemente en los centros escolares. Al respecto de la falta de claridad burocrática volveré posteriormente en lo que corresponde al currículum oculto.

6.2.4. Vigilancia

Como mencioné previamente, en este código considero las formas en que las instituciones educativas regulan los comportamientos, actitudes, normas y expectativas en función de la edad, sexo, género, o estatus social en el centro escolar. En pocas palabras, “que todo esté fluyendo normal”, como afirma Circe durante su entrevista. Unas de las formas en que la escuela regula es a través del uso del uniforme, obligatorio al menos en educación básica. Dicha regulación se efectúa a través de diversos actores educativos, como prefectos, personal directivo o docente. A través de normas y códigos de vestimenta embestidos de cargas morales del deber ser, las personas encargadas de los centros escolares pueden decidir qué sí y qué no está cumpliendo con la norma, quiénes pueden usar qué tipo de uniforme y con cuál vestimenta se les puede sancionar o excluir, y toda esta lógica suele estar fundamentada en función del género. Las experiencias de Circe y Fernando dan cuenta de ello.

“...a ver, te quitas tu sueter de galanear y te pones el suéter de la escuela...”
(Circe, 54, subdirectora).

“...sí hubo niños que sí, de juego o de lo que tú quieras, iban de falda, y creo que sí les llegaban a prohibir el paso a las escuelas...” (Fernando, 29, docente).

Con el par de ejemplos anteriores podemos encontrar distintas formas de regulación del código de vestimenta escolar. En lo que cuenta Circe vemos una llamada de atención que busca encaminar a la estudiante a portar el uniforme completo, sin accesorios adicionales o reemplazables. Si bien, en este caso se trata de una estudiante, sería interesante conocer en qué casos se les llama la atención a los estudiantes varones en lo que respecta al uso del uniforme, al menos en esa escuela. Por otro lado, en el caso de Fernando la escuela se reserva el derecho de admisión a las y los estudiantes que “se atrevan” a transgredir la norma portando otro uniforme que no sea el que se les asigna en función de su género. Esto podría fácilmente considerarse como un acto discriminatorio por parte de las autoridades escolares y la privación de derechos fundamentales como la educación o la libertad individual de autodeterminación, por mencionar sólo algunos, en su afán por normar la vestimenta del estudiantado con base en su género. Otra forma en la que las instituciones educativas regulan es a través de procedimientos de rutina como la revisión de mochilas en la escuela. La experiencia de Circe da cuenta que dichos procedimientos también están regidos por ciertas normativas en función del género, como el que sólo las mujeres puedan revisar las pertenencias de estudiantes mujeres, y hombres revisen las de los estudiantes varones. A decir de Circe, esto se hace con el fin de evitar situaciones incómodas tanto para el estudiantado como para quienes revisan las mochilas, por ejemplo, que los hombres que hacen revisión encuentren toallas sanitarias en las mochilas de las estudiantes, lo que no suele suceder a menudo si es una mujer quien hace la revisión de mochilas. Dichos protocolos permiten descubrir aquellos artefactos que no están permitidos en el reglamento, como los celulares, bebidas alcohólicas y otras sustancias, desde proteína en polvo hasta marihuana.

“...al inicio del ciclo los padres nos firman un consentimiento de revisión de mochila. Entonces en cualquier momento podemos revisar mochilas. Obviamente ya con un protocolo muy muy muy establecido, las mujeres revisamos la mochila de las niñas, y los varones revisan la mochila de los niños. Esto porque pues sí han llegado quejas de que si una niña trae por ejemplo sus toallas femeninas se siente muy incómoda, muy avergonzada si el profesor las ve (...) revisamos mochila en cualquier momento bajo la presencia de los niños y de algunos testigos

pa que no digan que les quitamos o que les pusimos (risa), y pos llegan a salir celulares y llega a salir un montón de cosas que luego traen...” (Circe, 54, subdirectora).

Lo anterior no sólo da cuenta de la vigilancia al respecto de qué se permite y qué no se permite dentro de la escuela, sino que pone sobre la mesa los sentimientos de vergüenza e incomodidad que genera la menstruación o la presencia de toallas sanitarias, tanto a las estudiantes como a los docentes, porque es “un asunto de mujeres”. Al respecto, Ana Rosa cuenta que para los docentes hombres es muy difícil saber cómo reaccionar si descubre que una estudiante está menstruando, sobre todo si trae manchada su ropa y no se ha dado cuenta, por lo que recurren a ella para saber cómo proceder en esos casos o que ella intervenga directamente. Esto resulta interesante al ver qué tanto la menstruación u otros procesos que viven las mujeres pueden resultar desconocidos para los hombres, tanto que pueden generar miedo, vergüenza, incomodidad, desagrado, no por el proceso biológico en sí mismo, pero por la división sexual entre hombres y mujeres en la que participa la escuela y que resulta en esconder ciertas cosas. Es decir, la incomodidad que puedan sentir mujeres estudiantes en los procesos de menstruación, pueden tener que ver más con el estigma asociado que con el proceso mismo. Finalmente, tal parece, al menos por los testimonios de las personas entrevistadas, que el deber ser está impregnado en las instituciones educativas, es un eje fundamental para el currículum, especialmente el oculto. Se encuentra en los códigos de vestimenta, en los protocolos y rituales de inicio, durante o al finalizar la jornada, se refuerza mediante los docentes, los planes y programas de estudio, las prácticas de enseñanza en el aula, la interacción cotidiana dentro y fuera de clases, en los reglamentos, sanciones, normas y prohibiciones, para las que no basta ni la aceptación de la “diversidad”, como señala Fernando:

“...yo les digo a mis alumnos, ‘miren, al final de cuentas el uniforme pues es una parte reglamentaria, lo que tú quieras usar pues lo puedes usar sin ningún problema porque pues, insisto, estamos abiertos a una diversidad, ¿no?, lo que más te haga sentir cómodo, pero hay que respetar que la escuela tiene ciertos lineamientos, y ciertas reglas que tenemos que captar todos, tanto maestros como alumnos, para poder vivir en esta, en este grupo social’...” (Fernando, 29, docente).

Con lo anterior también parece que la idea del respeto a los valores, tradiciones y normativa institucional se prepondera al respeto de la autodeterminación y las libertades individuales.

6.2.5. Influencia externa

En este apartado incluyo las tensiones y la presión que ejercen otras instituciones, organizaciones o entidades sobre los centros educativos, así como todos los procedimientos y resultados de dichas presiones de tipo jerárquico. La escuela, como centro educativo formal, forma parte de entornos sociales mucho más amplios, en los que intervienen otras entidades y se ven implicadas relaciones con cierto grado de poder o jerarquía. Es decir, así como la escuela ejerce poder sobre los individuos que pertenecen a ella, otros organismos gubernamentales o de distinta índole lo hacen sobre ella. Es en este sentido que, por ejemplo, Circe nos habla de la vigilancia en la que la escuela se encuentra por otras instituciones, como la zona escolar o de otras organizaciones como la CONAPRED en el ejercicio de los derechos humanos de las y los estudiantes.

“...incluso nos ha llegado la recomendación de la CONAPRED, ¿si es con CONAPRED?, para que se respete todo esto de los peinados y de los maquillajes...” (Circe, 54, subdirectora).

“...hay que mandar, este, comunicados, la zona escolar que nos corresponde pues también nos piden muchos documentos, difundir información, y ahorita hay una campaña contra las adicciones (...) hay que tener todo eso porque si no pues te cuelgan los de la zona (escolar)...” (Circe, 54, subdirectora).

No obstante, dichas presiones no intervienen en el ejercicio de los reglamentos, códigos y procedimientos de los centros educativos, que pueden buscar formas de vigilar a la comunidad de modo que se cumplan las reglas dentro de la institución. Si bien la CONAPRED ejerce cierta presión sobre las autoridades escolares para ejercer acciones que eviten lógicas de discriminación y permitir a sus estudiantes mayor libertad en cómo peinarse o maquillarse, tanto el personal directivo como el docente constantemente vigilan que el estudiantado cumpla con el uniforme “en regla” desde el momento en que ingresan a la escuela, y a lo largo de la jornada se encargan de monitorear que permanezcan con el uniforme tal como les permitieron el acceso. Además, existen normas sociales dentro de la escuela que no necesariamente están plasmadas en documentos, reglamentos o leyes institucionales, pero que socialmente tienen el objetivo de normar prácticas, actividades y hasta proyectos de vida, en tanto que también pueden influir en la elección de actividades y profesiones, desde los talleres hasta el desarrollo profesional. Esto lo profundizaré en el siguiente apartado.

6.2.6. Currículum oculto

Este código comprende aquellas prácticas que suceden dentro de instituciones educativas formales que, aunque no forman parte explícita de programas y planes de estudio, tienen una intencionalidad educativa, se promueven y reproducen siguiendo tales fines, y que muchas veces van en función de mandatos sociales basados en el género. En este sentido, podemos referir a una división sexual de trabajo promovida desde la escuela, en tanto que la asignación de ciertas prácticas, espacios, funciones y normas se da de manera diferenciada a hombres y mujeres, siendo éstas quienes son subordinadas como consecuencia de dicha lógica de género (Brito, 2019). El currículum oculto, en tanto prácticas, obedece en gran parte a lógicas binaristas de género, así como dinámicas convencionales en las relaciones entre docentes o autoridades y estudiantado. Los espacios, ubicaciones, dimensiones, relevancia, etc., son aspectos que suelen estar relacionados con dichas lógicas. Por ejemplo, una narrativa muy común entre las y los participantes es la cuestión de los juegos y deportes en las escuelas. Tradicionalmente se asocia a los niños con el fútbol, que suele ser considerada una actividad ruda, donde las patadas, los golpes y los uniformes sucios son una constante. Por otro lado, a las niñas se les relaciona con otro tipo de actividades, mucho más cuidadas, estéticas, que permitan demostrar sus dotes de gracia, destreza, ritmo y delicadeza, como saltar la cuerda o los juegos con las manos, como relata Ezequiel:

“...(las niñas) en la primaria o en la secundaria pues jugaban la cuerda, jugaban, no sé, mmm, platicaban (...) O luego jugaban también con las manos, no sé si has visto eso, que hacían así como (hace ademanes con las manos) (...) a veces también veía que en un cuaderno escribían como el chismógrafo...” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...yo recuerdo que siempre los hombres era fútbol. O sea siempre, primaria y secundaria era fútbol, y era muy muy marcado (...) eran muy pocos los hombres que estaban en la cuerda, y por ejemplo ahí sí, yo me sentía incómodo, porque decía ‘¿estará bien lo que estoy haciendo o qué?’...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Los extractos anteriores dan cuenta de cómo es que dentro de la escuela se promueven actividades “para niñas” y “para niños”, dejando entrever una diferencia en qué pueden hacer y qué no pueden hacer niñas y niños. Y es que suele asociarse habilidades comunicativas, ya sea verbales, escritas o artísticas, o actividades donde luzcan gracia, estilo y delicadeza a las mujeres, mientras que a los hombres se les asocia destrezas físicas, deportivas, competitivas,

que impliquen el uso de la fuerza física, agresividad y rudeza. Es por eso que es común asociar actividades como el fútbol casi inexorablemente a los hombres, el “chismógrafo” a las mujeres, y que los hombres que gusten de saltar la cuerda se enfrenten a esta incomodidad derivada de un deber ser que narra Ezequiel, al no “saber si está bien lo que están haciendo”, pues de cierta manera se atreven a romper con la norma no dicha.

“... incluso el profesor y todo dice, ‘balón para los niños, y las niñas ¿qué quieren jugar?’, o sea como que las excluían de eso...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Lo compartido por Ezequiel da cuenta de dos cosas: la asignación automática de los varones al fútbol, y la exclusión (también automática) de las mujeres en dicha actividad. Otra cuestión que apareció entre lo compartido fue la diferencia en dimensiones entre los espacios que se les brindan a chicos y chicas. Michel nos cuenta que incluso, aunque varones y mujeres hagan la misma actividad, el espacio es un tanto diferenciado:

“...me acuerdo que tenía compañeras que les gustaba mucho el fútbol, el volley o diferentes cosas, y no sé, como que justo me acuerdo que el fútbol en concreto era así de que el profe les ponía una portería más pequeña a las mujeres y a los hombres sí era como pues más grande...” (Michel, 24, estudiante).

Así como sucede en actividades físicas o recreativas dentro de la escuela, los movimientos sociales y el activismo corren con la misma suerte. Al respecto, Michel también narra algunas de las actitudes de docentes y autoridades sobre una fecha en particular, el 8M:

“...creo que las morras solían tener momentos de más activismo, o sea no sé, me acuerdo que en algún punto iba en cuarto de prepa o quinto o algo así y las compañeras de el último año en algún momento el 8 de marzo tuvieron una manifestación que se pusieron en medio del patio como 'no vamos a tomar clases, estamos en paro' (...) las morras estaban en paro y éramos puros hombres en el salón y no sé, me acuerdo de un profe de inglés que era así como de 'ay pues para qué les doy clase' y era como de 'no güey, o sea justo el paro no es una cosa de ay güey, ahora píquense los ojos las siguientes dos horas'...” (Michel, 24, estudiante).

Lo anterior da cuenta de cómo es que se da prioridad a ciertas causas sociales o se “ningunea” otras, como señalo en apartados anteriores. Recordemos que es más común ver que, en conmemoración del 8M, muchas estudiantes mujeres deciden no ir a la escuela o no tomar clases

en tono de protesta por la cada vez mayor cantidad de mujeres asesinadas y desaparecidas en todo el mundo, particularmente México. Para dar una idea, de acuerdo con datos oficiales (INMUJERES, 2022), se estima que, al menos hasta 2022, en el país había 10 feminicidios diarios. Y este activismo se extrapola también a algunos entornos laborales, sobre todo de tipo académico. Con esto, la idea es representar qué sería un mundo sin mujeres, no convertir la fecha en otro día más de asueto, como ocurre con la actitud del docente en lo que narra Michel. Entonces, se puede ver que las problemáticas importantes para las mujeres son percibidas como irrelevantes para los hombres, es decir, hay una diferencia en dimensionar su magnitud e importancia. Las dimensiones de las canchas en los juegos de fútbol, o la relevancia por conmemorar ciertas fechas y movimientos sociopolíticos dan lugar a preguntarnos qué tanto se puede extrapolar estos fenómenos a otros escenarios, por ejemplo, qué tan común hay conferencias, conversatorios, o cualquier otro tipo de eventos impartidos u organizados por mujeres dentro de las instituciones educativas, de qué espacios disponen para ello (ya sea que la escuela los proporcione o que sea por organización propia), los horarios, la difusión que se le da, y qué tan distinto es cuando hay hombres implicados en la organización, gestión e impartición. Llama la atención que no hay mención de eventos donde el activismo se haga presente entre varones, únicamente se mencionan las reacciones que tienen ante el activismo de las mujeres. No obstante, si bien no hay participación activa de los estudiantes hombres, se ven interpelados de una u otra manera por el activismo de sus compañeras al pertenecer a la comunidad estudiantil, y porque dichos movimientos se llevan dentro de una institución educativa cuya premisa es poner al centro al estudiantado.

Por otro lado, la normalización de ciertas actitudes o prácticas entre pares dentro de la escuela también es un tema que aparece en las narrativas de las y los participantes. Al respecto, Circe, desde su perspectiva actual como subdirectora, habla de las formas en que suelen ser las interacciones entre sus estudiantes en la cotidianidad del centro escolar, haciendo referencia a un conflicto antes mencionado en el que estuvo implicado un estudiante varón y varias estudiantes mujeres. Recordemos que ella comenta que un grupo de estudiantes recibieron fotos de un joven desnudo a través de redes sociales, y supusieron que se trataba de uno de sus compañeros de clase. A decir de Circe, no recuerda exactamente a través de qué red social fue, pero sí recuerda que las chicas no identificaban de forma certera a la persona de las fotos, ni a quien las envió. A raíz de que las jóvenes expusieron la situación, otras estudiantes se quejaron de un compañero suyo que las incomodaba con comentarios y actitudes un tanto obscenas, lo que condujo a que las autoridades escolares indagaran sobre ambos casos:

“...Después ya investigamos todo y pues no, era parte de cómo se llevan. Ellos conviven de esa manera. Se dicen groserías, decimos nosotros ‘se dicen la ida y la vuelta en majaderías’, se llevan pesado, de repente si no hay nadie pues se meten sus zapes o sus empujones...” (Circe, 54, subdirectora).

La normalización de ciertas dinámicas, como las expuestas en el extracto anterior, puede implicar que las dinámicas violentas, asimétricas o relaciones desiguales de poder pasen desapercibidas o se justifiquen con el argumento de que “así se llevan”. Esto podría explicar, al menos someramente, el porqué Bruno comenta que no sintió apoyo de sus profes ante las situaciones de acoso y bullying que padeció durante su escolarización formal, que la mayoría de las situaciones “se dejen pasar”, o incluso que mayormente se busque reparar en lugar de prevenir las situaciones que suceden en el día a día dentro de la escuela. Ana Rosa refiere a la forma en que el director de su primer centro de trabajo determina no hacer nada ante un estudiante que llevó una navaja a la escuela, diciendo que “mejor volvieran cuando haya ocurrido algo”. Dicha normalización de dinámicas y resolución de conflictos en la escuela también se extrapola a las interacciones entre docentes. Fernando menciona que normalmente, los problemas se dejan pasar, y añade una frase muy conocida en su centro de trabajo que da cuenta de aquello que se sabe dentro de la escuela en cuanto a la relación entre colegas:

“...la mayor parte los dejan pasar, ¿no?, o saben ‘no me cae bien a esta persona o no le caigo bien a esta persona, no nos toleramos, cada quien por su lado’, ¿no?, y pues a lo mejor sí habla de mí y yo hablo de esa persona pero cada quien por su rumbo...” (Fernando, 29, docente).

“...el peor enemigo de un maestro es otro maestro...” (Fernando, 29, docente).

Esto da cuenta de la calidad en el clima escolar, desde la perspectiva docente, sobre las interacciones entre colegas, y qué tanto permea en el resto de las relaciones que se establecen dentro del centro educativo. Fernando también cuenta, por ejemplo, que tanto las familias como el estudiantado son pieza clave para conocer cómo operan ciertas dinámicas problemáticas entre profes que contribuyen a un ambiente hostil en la escuela:

“...por ejemplo cuando tú no te llevas bien con alguien y lo quieres fregar o te quieren fregar a ti cuando tú no te llevas bien con alguien pueden hacer lo que sea para hacerlo, o sea, desde utilizar a los alumnos, o alguna mamá o alguna autoridad y te pueden pegar, ¿no?, o hacer algo sin temor alguno (...) cuando hay un problema, que a veces vienen los papás ya bien asesorados de lo que van a

tener que decir o que están bien coacheados, es porque llegó un maestro detrás que les dijo qué tenían que decir y tenía que decir santo y seña, entonces ya, el papá ya con la espada desenvainada y ya sabe lo que va a decir y cómo va a llegar y a quién le va a tener que pegar o así...” (Fernando, 29, docente).

“...hay maestros que a veces hasta lo hacen muy expresivo o hacen comentarios y evidentemente los alumnos lo escuchan, y los alumnos son muy chismosos (risa), bastante, y te pueden decir muchas cosas, o sea tú quieres saber, pregúntale a un alumno porque él te lo va a decir, o lo va a saber, o lo investiga...” (Fernando, 29, docente).

Es interesante notar cómo funcionan las relaciones en los contextos escolares de los que hablan las personas entrevistadas. Por un lado, docentes que hacen partícipes a otras personas mediante comentarios pasivo-agresivos, como los que señala Fernando; por otra parte, quienes “coachean” a padres y madres de familia, con la ventaja de conocer de antemano cómo funciona el sistema de relaciones y burocracia institucional; y también están los casos donde las propias autoridades escolares propician segregación de grupos mediante rivalidades y conflictos, como lo que comenta Ana Rosa:

“...la escuela está dividida en dos bandos (risa), el de todos trabajan, trabajan muy bien todos los maestros, son muy comprometidos, pero ahí sí yo veo como que más cuestiones personales, o quizás la directora es la que lo ha generado (...) como que algunos reciben trato muy bueno, y otros como que son de 'ah, sí maestra, luego se le atiende', 'ah sí, este, déjelo ahí', como que hace esa diferencia...” (Ana Rosa, 34, docente).

“...los mismos alumnos a veces te pueden decir las cosas, o sea, unos alumnos pueden ser teléfonos descompuestos, si tú como maestro dices 'no pues es que esto y aquél y el otro', los mismos maestros, digo, los mismos alumnos que te quieren o que se vinculan contigo te dicen 'ay fíjate maestro que, que están diciendo esto de usted'...” (Fernando, 29, docente).

Por otro lado, es común encontrar experiencias en las narrativas compartidas que den cuenta de las relaciones desiguales, basadas en el poder o la violencia en cualquiera de sus formas y manifestaciones. La experiencia educativa formal de Bruno da cuenta de ello, al referirse a la escuela como “opresora” y hablar del bullying del que fue víctima, lo que lo motivó a continuar el bachillerato en línea. Circe refiere a diversas situaciones en las que la violencia está presente de

una u otra forma en cómo se llevan sus estudiantes, desde aventarse agua y comida, insultos y golpes, hasta situaciones que involucran comentarios obscenos y envío no consensuado de fotografías por redes sociales. Por su parte, Ana Rosa hace mucho énfasis en la atención preventiva de casos de bullying en sus grupos de clase:

“...este es un alumno que yo tuve en primer año, que su complexión y su estatura pues era delgado y bajito al resto de los demás estudiantes del grupo. Entonces, pues se empezaban a dar así como que situaciones como que ‘ah pues ese chaparrito, el bajito’, pero me percaté y sí se empezó a trabajar con ello, pues para evitar, más bien para prevenir (...) No me ha tocado una cuestión de que ya sea mayor la cuestión, donde sea constante que se burlen del alumno porque no lo permito...” (Ana Rosa, 34, docente).

Por otro lado, Fernando habla de actitudes abiertamente homofóbicas dentro de su experiencia como docente, así como posturas discriminatorias en temas como las adopciones entre parejas del mismo sexo. Por su parte, Michel señala cómo al paso de los años, algunas situaciones en relación con abusos de poder y autoridad salían a la luz en un ambiente de aparente autonomía y respeto a los derechos humanos:

“...siento que al principio es chido y bueno y útil y en sí fructífero, pero no sé, luego era problemático porque digamos que la mayoría de los profes eran como jóvenes, o sea si nosotros íbamos en secundaria y teníamos de 13 a 16, 12 a 16, ellos eran como de veintitantos, o sea como recién egresados o que seguían acabando la carrera o así, y pues no sé, o sea justo creo que luego era complicado porque pues no sé, me acuerdo que sí luego había unas líneas ahí medio dispersas de que luego había profes que ya empezaban a salir con sus alumnas de prepa o cosas así...” (Michel, 24, estudiante).

“...una chica que comentó que en algún momento fue con, creo con alguien de la escuela que luego ahí se daba sus vueltas, y que sí le comentó como de ‘oye, pues la neta no estoy cómoda con el trato que he tenido con este profesor en particular y no sé qué’ y le respondió algo así que no tenía por qué ser tan mojigata...” (Michel, 24, estudiante).

La respuesta que obtuvo la joven en el extracto anterior da cuenta de una noción de “deber ser” fuertemente vinculada al ser mujer y a la idea común de que las mujeres deben estar calladas y dispuestas. Esto nos da pie a abordar un tema recurrente dentro del currículum oculto: el deber

ser. La escuela como institución encuentra mecanismos que le permiten regular, controlar y sancionar aquello que se sale de la norma. Y esto se puede dar incluso a través de las mismas personas que deben procurar que se sigan las normas. Por ejemplo, en el caso anterior, la joven pudo denunciar el hecho y que la persona encargada buscara trabas para no proceder con la denuncia, o cayendo en la revictimización de la chica por el hecho de “cómo iba vestida” o de “haberlo provocado”, como sucede en muchas ocasiones, sin llegar a establecer acuerdos ni mucho menos sanciones. En este sentido, lo que comparte Circe respecto a las sanciones que tiene la escuela donde labora remonta a la idea del currículum oculto como algo sutil, que hay una sanción aunque en apariencia no la haya. Ejemplo de ello es lo que ella cuenta sobre las reflexiones para faltas leves y en qué momentos se emplean:

“...tenemos como unas actividades de reflexión dirigidas a distintas situaciones (...) esa actividad de reflexión la usamos para cuando por ejemplo traen celulares escondidos, se los cachamos y pus se va a la reflexión...”

“...hay una sanción. Ellos salen a su receso, desayunan, pero están haciendo esta actividad (...) sí les pega horrible porque ellos quieren estar con sus amigos y quieren tomar el receso como cualquier otro de sus compañeros pero ellos están como en detención...” (Circe, 54, subdirectora).

Hay que notar la sutileza (al menos en primera instancia) del castigo en casos como el uso clandestino de celulares dentro de la escuela, a lo que incluso Circe refiere como un “pensamiento maquiavélico” en el sentido de pensar una manera de promover la reflexión sin que esto implique necesariamente reincidir en lo que se sanciona. En este sentido, Circe se refiere a las reflexiones como prácticas que tienen un doble propósito: por un lado, incentivar un pensamiento crítico de ciertas conductas que se consideran faltas en la institución, y por el otro, evitar la repetencia de dichas faltas en tanto se les priva de socializar con sus pares durante el receso hasta que cumplan con la tarea asignada. El uso de sustancias como la proteína también está sancionado de esta manera, así como las faltas al respeto al profesorado o personal directivo, incluso se habla de deshonestidad, que apela a lo correcto, al “deber ser”. Hay otros casos, como el consumo de sustancias como alcohol, drogas y situaciones documentadas de bullying que, a decir de Circe, por reglamento se castigan con la baja inmediata. Son pocos casos en los que se firman cartas condicionales, como algunas reincidencias.

Otra cuestión en la que se juega el currículum oculto es en los uniformes, tema ya comentado en varias ocasiones durante el apartado de cultura escolar. Fernando comenta que la escuela niega

el paso a estudiantes varones que lleven falda, en el entendido de que no es el uniforme permitido para ellos, y esto se decide en función del género. Si bien el significado de portar un uniforme puede ser claro para la comunidad docente, directiva y administrativa, no es el caso para la población estudiantil. Como menciono antes, para Ana Rosa significa una forma de disimular las diferencias socioeconómicas entre estudiantes, y con ello, prevenir posibles casos de bullying y discriminación por tales motivos. Para Fernando, implica algo que no es negociable, pero también busca preparar al estudiantado a situaciones de la vida fuera de la escuela, por ejemplo, en el ámbito laboral:

“...justamente en la secundaria es esta parte formativa, esta parte de decir, ok, te uniformamos, te damos reglas y todo porque sabemos que en algún momento lo vas a tener que hacer en tu vida, o en algún momento vas a tener que estar sujeto a un jefe o a una jefa que te caiga bien o te caiga mal pero vas a tener que cumplir las órdenes y no te va a quedar de otra...”. (Fernando, 29, docente).

Lo anterior da cuenta también de ciertas nociones sobre el respeto a la autoridad y la obediencia a las reglas, lo que remite a la idea tradicional del docente que dicta reglas y dice qué hacer, y el estudiante que acata órdenes sin cuestionamientos. Esto queda respaldado bajo la premisa de la escuela en su función formativa, que implica capacitar al estudiantado para aplicar lo aprendido en otros escenarios. Es en este tenor que no sólo se enseña a obedecer y a no cuestionar a la autoridad, sino que también implica adoctrinar en actitudes, habilidades y prioridades. Por ejemplo, pensemos en las empresas que buscan que su plantilla “se ponga la camiseta”, es decir, ese compromiso leal que antepone las necesidades, intereses, códigos, valores y significados del espacio laboral por encima de los individuales. Esto tiene ciertas implicaciones en tanto que valores se esperan de la plantilla laboral, por ejemplo, el seguimiento sin cuestionamientos de las reglas, códigos y valores del lugar de trabajo, la ejecución casi automática de tareas y funciones, una actitud pasiva y acrítica de las prácticas cotidianas en el ambiente de trabajo, etc. Si bien ya hemos hablado respecto a la inculcación o adoctrinamiento, seguiremos profundizando en apartados posteriores

El deber ser también se presenta en aspectos relacionados a las percepciones de lo que implica ser estudiante, y mucho de esto se vincula fuertemente con el género, creando expectativas diferentes tanto en el caso de varones como el de mujeres. De acuerdo con los testimonios de las y los participantes, los estudiantes varones suelen ser rebeldes, irrespetuosos, problemáticos, desinteresados en el ámbito académico, rudos, que se llevan a golpes con sus compañeros, diciendo groserías, que siempre juegan fútbol o juegan a las vencidas, descuidados e inmaduros.

Las mujeres, en cambio, juegan a saltar la cuerda, hacen juegos con las manos, hacen chismógrafos, ponen empeño y dedicación a sus tareas académicas, son más limpias, ordenadas, comunicativas y abiertas, capaces de expresar emociones, sentimientos y compartir lo que viven, tanto lo positivo como lo negativo, más capaces de demostrar afecto entre sus pares, como tomarse de la mano o abrazarse, son tranquilas, relajadas y más maduras que los varones. Consideremos el fenómeno de la profecía autocumplida (Hirt & McCrea, 2002), en el que, basándonos en una opinión comúnmente estereotípica que deriva en la creencia sobre cómo es una persona o un grupo social, tendemos a actuar en congruencia con dichas expectativas, lo que conlleva en recibir actitudes y conductas acordes con la expectativa inicial. El efecto Pygmalión también refiere a este fenómeno, señalando que las expectativas de inicio pueden cumplirse aunque no tengan una relación aparente con la realidad (Díaz-Aguado, 1996). En este sentido, si el profesorado tiene creencias cuya base se cimenta en prejuicios y estereotipos de género, es muy probable que actúe de manera que sus estudiantes respondan en concordancia con sus creencias. Tomemos como ejemplo lo siguiente: si un profesor considera que los niños son más inmaduros que las niñas, tenderá a actitudes y comportamientos que apunten a que, como consecuencia, los niños se creen la idea de que son menos maduros que las niñas y actúen de tal manera, por ejemplo, los criterios con los que evalúa las actividades en clase, qué participaciones considera más destacadas, incluso tiempos de tolerancia para llegar a clase, etc.:

“...creo que una diferencia como te digo es la madurez, creo que es bien sabido que las niñas a veces son más maduras o maduran más rápido que los niños, y los niños son muy de jugar, son muy de decir a lo mejor tonterías y demás, y las niñas es como de 'ay, ya maduren'...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior resume en gran medida la creencia de qué actitudes, cualidades y características tienen las y los jóvenes, y que este sistema de creencias “es bien sabido” por las personas. Además, lleva implícita esta idea de madurez para las niñas, y una noción de inocencia o de eterna infancia para los niños. Es decir, tal como expresa Fernando, a los niños se les es más permitido jugar o “tontear”, mientras que a las niñas no se les percibe como juguetonas dado que “maduran más rápido”, lo que también trae implícita una idea de recato y seriedad. Si bien estas ideas sobre cómo son varones y mujeres suelen tener una base común, como la expuesta previamente, también cuenta con variaciones. Por ejemplo, Circe comenta que últimamente ha observado en los varones un interés muy fuerte por su apariencia física, por ser musculosos. También se expusieron algunas actitudes diferenciadas de parte de las y los docentes hacia el

estudiantado. Ejemplo de ello lo encontramos en lo que comparte Ana Rosa al respecto de cuando faltan estudiantes mujeres y estudiantes hombres:

“...hay mayor empatía hacia las mujeres, también por parte de los maestros hombres, como que si faltó, si estuvo enferma, pero si es mujer, como que 'ah bueno, está bien, este, vamos a darle chance, oportunidad, no importa', pero si es hombre como que tratan de aplicar más la regla de que 'pues no, tantas faltas, pues ya que venga su mamá, a ver, este', ponen más el, cuestiones como que 'ah pues me lo traes por escrito', 'ah no, no te creo el que realmente estuviste enfermo'...” (Ana Rosa, 34, docente).

En lo anterior se muestra la actitud condescendiente de docentes hombres hacia sus estudiantes mujeres. Por su parte, Michel señala que dicha condescendencia se da hacia los hombres en general se da en casi cualquier contexto social, en tanto que suele exigirse menos a los hombres, incluso desde las cuestiones más básicas de limpieza y aseo personal.

Las narrativas de los tres estudiantes entrevistados dan cuenta de cierta presión social por ser hombres y encajar entre sus pares. Bruno comenta que durante su etapa en escuela secundaria dicha presión era con la finalidad de encajar, de “obtener un refuerzo positivo”; para Ezequiel, dicha presión se manifestó fuertemente al recibir comentarios y cuestionamientos por socializar mayormente con niñas, la elección del taller en secundaria, y la elección de carrera, pues eran actividades y profesiones socialmente atribuidas a las mujeres; por su parte, Michel vivió la presión social al “querer ser más masculino”, o durante una dinámica en clase donde cuenta que, al ser cuestionados sobre su gusto por ser hombres, él se mostró incómodo al inicio:

“...justo me acuerdo que en algún momento estaban haciendo cosas del 8 de marzo este profe que te digo que me gustaba su clase en secundaria que era historiador, como que igual armó un espacio para hombres, lo cual me pareció bien, ah, y ya me acuerdo mucho que en ese espacio creo que yo iba en la prepa, ah, pero que sí era así como de 'den un paso adelante si se identifican como hombres', y ya lo dábamos, 'den un paso adelante si les gusta ser hombres' y me acuerdo que sólo me quedé atrás así como 'pues al chile no'...” (Michel, 24, estudiante).

Todos los estudiantes entrevistados experimentaron cierta presión social en torno a no mostrar vulnerabilidad, tristeza o miedo, evitar manierismos, movimientos asociados a lo femenino (por ejemplo, poner la mano en la cadera), por mencionar algunos ejemplos. Cabe recalcar que dicha

presión social no se limita al ámbito escolar, siendo la familia otro contexto de mucho peso en este sentido.

En cuanto a los contenidos, Ana Rosa habla sobre los cambios que ha observado en la educación desde que comenzó a ejercer la docencia, diciendo que antes la ley “se tenía que respetar” por el simple hecho de ser la ley. Esto, visto desde el currículum oculto, obedece a ciertos propósitos de las instituciones educativas, como el obedecer a la autoridad sin cuestionamientos, dejando de lado el pensamiento crítico y reflexivo. No obstante, recupero una frase dicha también por esta entrevistada, que pone en jaque la visión tradicional de la ley y la autoridad.

“...no se trata de cumplir la ley por cumplir sino que sean críticos de, y también cuando la ley no es justa lo justo es desobedecerla...” (Ana Rosa, 34, docente).

Con esto, habría que considerar qué se entiende por la justicia como valor, desde qué perspectiva y qué implica que una ley no sea justa. Sin embargo, sobre los valores hablaremos posteriormente.

Si bien no es un objetivo central de la investigación, es interesante recuperar una idea en la que coinciden Circe, Ana Rosa y Fernando, quienes señalan la falta de protección al personal docente en situaciones o problemáticas que les involucren en el contexto escolar, desde las más cotidianas como el llamarle la atención a sus estudiantes, hasta las más delicadas, como lo que dice Ana Rosa. Menciona que ante cualquier señalamiento de mala práctica o abusos hacia algún estudiante puede ser motivo de despido, dado que, como también señala, en la actualidad no suele cuestionarse a las presuntas víctimas. Circe hace mención a que, como docentes, no pueden alzar la voz o hablarle fuerte a los estudiantes, sobre todo en las escuelas públicas, porque implica un problema. La falta de respaldo, que puede ir desde el mero compromiso de solidaridad entre colegas hasta códigos o normas dentro del reglamento escolar ponen sobre la mesa una cuestión que tanto ella como Bruno señalan, y es la falta de estímulos, recursos y protección al personal docente en su labor. Esto deja en el tintero interrogantes como: ¿a qué otras presiones son sometidas las y los docentes en su día a día? ¿Qué impacto tiene en su labor? Estas preguntas se revisarán en categorías consecuentes.

6.2.7. Presión social

En este código incluyo todas las normas sociales no explícitas que influyen, o al menos tienen cierto peso en la toma de decisiones personales, en función de un sentido de pertenencia o de un deber ser bajo las lógicas binaristas del género. Con base en los testimonios de las y los

participantes, las presiones sociales se pueden englobar en cuatro áreas: actividades, juegos o profesiones, actitudes, relaciones y moralidad o deber ser. Cabe recalcar que, bajo una lógica binarista de género, no es de extrañarse que los temas en los que se ejerce presión a las mujeres y a los hombres sean distintos.

De acuerdo con las y los participantes, la presión social ejercida hacia los hombres va principalmente asociada a actitudes o comportamientos hacia otras mujeres, como el cuidarse de malentendidos o la inquietud de cómo hablar de ciertas cosas con compañeras o estudiantes mujeres; hacia otros hombres, refiriéndose a evitar demostraciones de afecto hacia otros compañeros que vayan más allá del juego o la burla, o esconder aspectos personales para ser percibidos como hombres ante otros. Deportes como el fútbol o la elección de talleres y carreras también fueron mencionadas como objeto de presiones sociales, principalmente de la familia y los pares, como lo comenta Ezequiel:

“...en la secundaria yo no escogí mi taller, me lo escogieron mis papás, entonces me sentí en ese momento presionado por escoger un taller que a lo mejor no quería...” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...me sentía como extraño porque eran más mujeres, entonces me sentía así como, mmm, ‘estará bien la carrera que escogí’, ‘estará bien, eh, estar aquí nada más y los demás, y las demás son mujeres’, ‘¿será en realidad una carrera namás para mujeres?’, o sea sí llegaba a dudar, ¿no?, incluso porque decía ps es que si los maestros te están diciendo eso, pues es por algo...” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...en la escuela la relación entre hombres era (risa) más de que tenías que esconder tu propia personalidad para intentar encajar porque si no te comían vivo...” (Bruno, 21, estudiante).

Los extractos anteriores dan cuenta de dos cuestiones importantes. Por un lado, los acuerdos no dichos pero socialmente asumidos desde en núcleo familiar sobre qué actividades o profesiones son “adecuadas” para las mujeres, y cuáles son propias de los hombres, como sucede en la elección de taller en lo que narra Ezequiel, donde fue su propia familia quien decidió qué taller era adecuado para él en función de su género. Por otro lado, la presión interna que viven los participantes, como consecuencia de elecciones de carrera y personales que de alguna manera cuestionan la norma no dicha, con una fuerte relación con el “deber ser”. En el caso de Ezequiel, se vive a través de la duda, de “si estará bien” la carrera que eligió, puesto que se trata de una profesión con una matrícula mayoritariamente compuesta por mujeres. Si bien, la decisión fue

suya, no deja de tener influencia familiar al haber sembrado duda en él, ya que apunta a cuestiones similares en función de cuántos hombres y mujeres hay inscritos. El caso de Bruno fue un tanto distinto, ya que vivió la presión social sobre las actitudes que podía o no tener frente a sus pares, adoptando actitudes que le garantizaran su supervivencia social ya que si no “te comían vivo”, lo que puede referirse a señalamientos, burlas, incluso agresiones de cualquier índole. Un tema recurrente en varias entrevistas fue la cuestión de la credibilidad a los hombres que son víctimas, pues al menos cuatro de las personas entrevistadas señalaron que en estos casos, a los hombres no se les cree tan fácil como sucede con las mujeres. Las narrativas de Ana Rosa y Bruno ponen sobre la mesa el tema de los divorcios, la patria potestad, los programas sociales y permisos laborales, que normalmente dan mayores concesiones a las mujeres. También en este sentido, Circe habla de la presión que percibe en los estudiantes hombres para “aguantarse” si son agredidos por estudiantes mujeres, ante la idea general de que ellos no pueden defenderse y mucho menos devolver el golpe, aunque “así se lleven”.

“...para la mayoría de personas sería mucho más difícil creerle a un hombre, digamos un hombre de 200 libras, que una mujer intentó hacerle lo que sea o que una mujer lo golpeó o que una mujer hizo algo que él no quería, sería mucho más difícil para el público en general creerle que a una mujer...” (Bruno, 21, estudiante).

“...muchas de nuestras leyes privilegian a la mujer, por ejemplo en el caso de los divorcios, ¿a quién se le da la patria potestad?, a las mujeres, ¿con quién se considera que están mejor los hijos?, con las mujeres, y entonces por un lado está, se nos marginó, pero ahora también hay mucha consideración. Las becas o estos programas sociales por parte del gobierno son para las mamás solteras, son para las mujeres, pues sí (risa) básicamente en su mayoría son para las mujeres, pero entonces estamos volviendo a lo mismo, ¿y dónde está el papel del hombre?...” (Ana Rosa, 34, docente).

En lo anterior, también está la idea de protección hacia las mujeres en ámbitos jurídicos, legales o programas sociales, lo que da cuenta de que dicha percepción hacia las mujeres en estos aspectos también es común entre al menos cuatro de las personas entrevistadas, lo que tal vez resulta de que pierdan de vista el origen de dichas políticas derivadas de las violencias hacia las mujeres, así como de la lucha política que las mujeres han sostenido por mucho tiempo. Por otro lado, las presiones hacia las mujeres van fundamentalmente a elecciones individuales, que van desde qué ropa ponerse en su día a día, a qué hora es conveniente salir a la calle, salir en compañía en eventos sociales, cuestiones de aseo, limpieza y presentación personales como

ser ordenadas, pulcras y limpias, hasta temas relacionales como la presión por tener pareja, casarse, etc. Las personas entrevistadas señalaron emociones, actitudes y cualidades asociadas a las mujeres, como lo es la apariencia, tener una buena imagen, la capacidad del perdón, la compasión y el cuidado por otros, así como la presión por esforzarse más en las tareas académicas o en general, como lo menciona Michel:

“...a las mujeres sí les puede pasar mucho esto de ‘tienes que ser más limpia, tienes que verte bonito, tienes que oler bien y tienes que ser más ordenada’ (...) las morras en general en su vida siempre se le tienen que chingar mucho más y pues eso les hace desarrollar como más carácter, más personalidad, más habilidades...” (Michel, 24, estudiante).

Considerando lo que expresa Michel en el extracto anterior, pese a la doble presión que suele exigirse a las mujeres, en muchos ámbitos sigue sin reconocerse el esfuerzo a dichas exigencias, por ejemplo, al hablar de oportunidades laborales limitadas en altos puestos dentro de los centros de trabajo, o el acceso y oportunidad a programas sociales como becas escolares. Los testimonios en este apartado nos dan cuenta de las distintas presiones sociales hacia los hombres y hacia las mujeres, de acuerdo con las y los participantes entrevistados. Pero no sólo se trata de una cuestión diferenciada del género, sino que ello conlleva implícita una gama de valores, creencias, cualidades socialmente valoradas en función de si se es hombre o mujer, y que en parte se aprenden desde la escuela. Esto nos lleva a la discusión de los valores en educación formal, nuestro siguiente apartado de análisis.

6.3. Valores

Este apartado da cuenta de los significados sobre las cualidades abstractas de la personalidad de actores educativos que se consideran apreciables en el sistema educativo formal, y que se busca fomentar a través de las políticas educativas implementadas en educación formal, el currículum, los planes y programas de formación y actualización docente, además de las actitudes, sentimientos y creencias que se promueven. Asimismo, incluye las vivencias en la vida diaria de las personas entrevistadas en sus distintos contextos de participación, y sus experiencias dentro de la formación cívica y ética como asignatura que enmarca la formación en valores dentro de los contextos educativos formales. Esta categoría se conforma de cuatro códigos: Formación en valores, Significados, Usos y Deber ser.

6.3.1. Formación en Valores

Este código comprende las experiencias de las personas entrevistadas al respecto de la materia de Formación Cívica y Ética, tal como asignatura en educación formal, que abarca desde la didáctica, las clases, los aprendizajes, estrategias, su relevancia y utilidad en la actualidad. Las narrativas dan cuenta de algunas diferencias sobre la significatividad o relevancia de la asignatura según estudiantes o docentes. Quienes han impartido la materia defienden su relevancia de distintas maneras. Para Circe, es fundamental para la formación del estudiantado en tanto a su ciudadanía; para Ana Rosa, su importancia radica en su transversalidad, es decir, que atraviesa o se interrelaciona con diversas áreas en la vida, así como su flexibilidad y su diversidad en formas de abordaje; Fernando, por su parte, encuentra que la formación cívica y ética es la base de la sociedad:

“...es lo que me gusta de la formación cívica y ética, a diferencia de otras asignaturas, bueno, las ciencias exactas, que por naturaleza todos tienen que llegar al mismo resultado, aquí no tenemos que llegar al mismo resultado, cada quién tiene diferentes caminos y son respetables siempre y cuando no se violente al otro, y no buscamos el mismo resultado, cada quién va a tener su propio resultado, que es tan diversa, tan flexible, tan libre...” (Ana Rosa, 34, docente).

“...yo siempre he dicho, cívica y ética es la madre de todas las materias (...) Simplemente las primeras palabras que tenemos que enseñarles a los niños es el ‘por favor’ y el ‘gracias’, desde ahí comienza todo, desde cómo pedir las cosas, cómo decirlas, siempre saludar, ‘buenos días’, todo eso tiene que ver con la ética...” (Fernando, 29, docente).

Estos dos ejemplos dan cuenta de la relevancia que tiene la asignatura para la vida en sociedad. El primer caso señala la subjetividad que conlleva la docencia en esta asignatura, en tanto que deja ver la variedad de perspectivas, significados y formas en que el estudiantado puede aprender o vivenciar esta materia y su contenido. Por su parte, Fernando pone la materia como base para el aprendizaje y desarrollo de las personas como seres sociales, en tanto que señala que antes que aprender otra cosa, aprendemos lo que se conoce como modales. No obstante, si bien para el profesorado tiene esta significatividad, no sucede lo mismo con algunas vivencias de los estudiantes entrevistados. Por ejemplo, para Bruno, su experiencia dentro de la materia se limitaba a tener horas libres, o hacer actividades repetitivas y con poco significado:

“...nos ponían a escribir sobre algún tipo de ley que era bastante no importante, o sobre ‘oigan, tienen que tratarse bien’, ‘oigan, tienen que ser respetuosos o si no se los pueden llevar la policía’, ‘oigan, ¿sabían que robar es malo?’ (risa), cosas así, muy básicas, muy inconclusas, muy tontas...” (Bruno, 21, estudiante).

“...en esta clase que era como de cívica y ética, en algún momento vimos ‘Mi vida en rosa’, en primero de secundaria, que creo que fue cuando empezamos a ver primeras cosas de género y ya, justo la historia de una niña trans en Francia, justo es una cosa bien interesante porque es como en los noventas así que sí es una cosa como rara y súper controversial y pues sí ves a la niña que no ha transicionado y que su familia le dice como de ‘no, o sea, eres niño, nunca vas a ser niña, cómo vas a ser mujer, qué te pasa’...” (Michel, 24, estudiante).

Las dos experiencias compartidas dan cuenta de diferentes prácticas alrededor de la formación en valores como asignatura dentro del currículum formal. Por una parte, en lo que narra Bruno parece haber una suerte de aburrimiento al encontrar repetitivas las actividades dentro de la clase, además de lo irrelevantes que pueden ser para él dentro de la vida cotidiana real. Por otro lado, la experiencia de Michel complementa lo que comenta Ana Rosa sobre la formación cívica como asignatura que puede abarcar una gran diversidad temática, como cuestiones de género, identidad y diversidad sexual. Asimismo, lo que cuenta Ezequiel al respecto de cómo transitó por la materia deja entrever dos aspectos un tanto contrastantes:

“...hacíamos muchas exposiciones, nos tocaba de la página tal a la página tal y ya. Pero en realidad no nos deteníamos, cuando eran exposiciones no nos deteníamos a analizarla ni nada, nomás era exponer el tema y ya. O sea no había participación ni había retroalimentación (...) en la secundaria tuvimos muy pocas exposiciones con ella (la profesora), la mayoría eran estos ejemplos, estos casos, a veces incluso nos ponía a hacer como obras de teatro, representando el caso...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Quiero precisar dos cosas en este punto. La primera, Ezequiel pone en evidencia el contraste entre su experiencia en la materia de Civismo, que forma parte del currículum en primaria alta, y cómo fueron sus clases en Formación Cívica y Ética dentro de secundaria. En la primera, su experiencia es similar a la de Bruno, en el sentido en que las actividades eran sumamente

mecánicas y poco reflexivas, que no daban pie a la discusión grupal o al análisis individual. En la segunda parte del extracto cuenta una experiencia diferente dentro de la materia, en la que la docente buscaba ejemplificar aquello que quería enseñar. La segunda cuestión es referente a qué tan relevante fue para Ezequiel en su vida cotidiana. Si bien afirma que las actividades no solían ser repetitivas, en otra parte de la entrevista señala no recordar los estudios de caso que usaban de ejemplo, lo que tal vez podría indicar que no tuvo la suficiente significatividad. Este contraste pone sobre la mesa la diferencia de perspectivas respecto a la asignatura y su relevancia en el día a día contemporáneo, ya que el profesorado afirma que es importante enseñar formación en valores, mientras que el estudiantado tiene perspectivas diferentes al respecto, como las que ejemplifiqué anteriormente. Otro ejemplo al respecto de este punto lo encontramos en discursos como los de Fernando, quien señala cómo la asignatura, la figura docente y la forma de enseñanza influyeron en decisiones importantes de vida:

“...Fue un maestro que impactó bastante y por él me decidí a estudiar cívica y ética, porque me gustaba. Él era un abogado, se llamaba Manuel Doria, y su forma de dar clase, desde cómo venía, cómo se paraba, cómo su presencia luego luego imponía, era de esos maestros que venían de traje. Era un maestro joven, venía de traje, siempre muy recto, muy estricto, no sé, son de esos que te cuadras (risa), pero que te enseñaba (...) una vez que mandó a hacer una tarea donde teníamos que decir qué era para nosotros una persona buena, entonces yo en esa tarea escribí que pues como tal no hay una persona pues así buena al cien por ciento, porque pues todos tenemos un lado blanco y nuestra parte oscura, ¿no?, entonces así como que personas buenas al cien, no. Pues somos personas que somos seres humanos que tenemos, aciertos, tenemos errores (...) Y dice ‘muy bien, que no sé qué, muy buena respuesta’, y yo, o sea me dijo un elogio que fue como de ‘ay, guau’, le gustó mucho el trabajo de lo que había yo puesto en ese momento y entonces o sea fue como que lo que me marcó...” (Fernando, 29, docente).

Es interesante notar la influencia que tuvo el profesor en Fernando, más allá de una asignatura o de una temática en particular. La motivación por los comentarios recibidos a su persona en la tarea que cuenta, y probablemente la expectativa que Fernando tuvo en su profesor y que terminaron influyendo positivamente en su elección de carrera a futuro. Además, el relato da cuenta de una gama de valores implícitos en el deber ser docente según este participante, como la rectitud de carácter, el porte y lo estricto en su cátedra. Otra cuestión relacionada con la

formación en valores como asignatura refiere a la diversidad temática, donde las narrativas también señalan diferencias importantes. Por ejemplo, dentro de las perspectivas docentes, las temáticas incluyen el respeto, responsabilidad, proyectos, normas, leyes, política, democracia, incluso temas que refieren al autoconocimiento, trastornos de conducta alimentaria, equidad de género y educación sexual:

“...la materia abarca muchos aspectos, en este caso por ejemplo, va consecutivo, primero, segundo y tercero, se habla pus de valores, eso es uno de los temas fundamentales, habla mucho de la resolución de conflictos (...) en formación cívica en aquellos entonces cuando yo la daba, en la última parte del programa era proyectos, y entonces iba enfocado por ejemplo a proyectos de ecología, y entonces los niños proponían el reciclaje, y empezábamos a hacer todo el plan de reciclaje, hicieron muebles usando las palets, porque una niña su papá tenía palets y pues las llevó...” (Circe, 54, subdirectora).

“...parte fundamental es el autoconocimiento y cuidado de sí mismo, que se parta del propio sujeto, de reconocerse quién es, y a su vez de cuidarse...” (Ana Rosa, 34, docente).

Los extractos anteriores nuevamente refuerzan la idea de Ana Rosa sobre la posibilidad de diversidad temática que permite la materia, además de la flexibilidad de proyectos y actividades que tiene. Pero no sólo eso, sino la posible influencia que tiene la enseñanza en valores en todas las áreas de la vida, ya que abarca desde proyectos personales como el autocuidado y el autoconocimiento, la sexualidad, hasta proyectos sociales de impacto como los proyectos en ecología que señala Circe, por mencionar sólo un ejemplo. Cabe mencionar que, si bien la mayoría de los temas son contemporáneos, Circe señala que en las pruebas estandarizadas oficiales de ingreso a preparatoria como el COMIPEMS aparecen preguntas relacionadas con artículos de la constitución, que pueden caer en la obsolescencia si consideramos que no aparecieron en los discursos de otras personas entrevistadas. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes participantes mencionaron situaciones prácticas en las que la formación en valores podría ser de utilidad, como evitar abusos por parte de servidores públicos, la organización en la economía personal y familiar, o cuestiones que pueden prevenir el acoso, hostigamiento y cualquier forma de violencia, como el consenso:

“...cuando yo empiezo a trabajar me doy cuenta que los alumnos la cuestión política les aburre, y que lo consideran algo ajeno a su vida porque según ellos no está presente, pero una vez que empezamos a analizar notas periodísticas se empiezan a percatar de que pues es parte de su día a día y que las decisiones que se toman en la esfera política van a tener un impacto hasta en su traslado, pagar su pasaje, cuánto les quedó para su receso...” (Ana Rosa, 34, docente).

“...ahorita me acabo de acordar de algo chido que justo fue como en primero de secundaria, que creo que era una actividad más compleja pero bueno, o de varios pasos pero bueno, me acuerdo que uno de los pasos era que nos sacó (el profesor) del salón a una parte y a otra se quedó adentro y ya justo los que estábamos afuera nos dijeron como ‘a ver, les voy a dar un dulce a cada uno y se lo tienen que ofrecer a alguien y tienen que lograr que les digan que sí’, y ya justo a los de adentro les habían dicho lo mismo y era como un poco esta metáfora del consentimiento de a ver qué tanto puedes insistir para que alguien te acepte algo o qué tanto puedes o tienes que respetar para que alguien no acepte algo...” (Michel, 24, estudiante).

Las dos situaciones expuestas sirven de ejemplo de los casos prácticos donde Ana Rosa y Michel consideran que es productiva la enseñanza en valores. Además, considerando lo que mencionan Circe y Ezequiel sobre la enseñanza de los artículos de la constitución, hablan de un cambio de paradigma en la enseñanza de la asignatura, desde los contenidos, programas y planes, hasta la relevancia y pertinencia, que obedece al cambio del mundo social a través de las décadas. Ana Rosa expone un poco sobre esta evolución dentro de la materia de Formación Cívica y Ética, desde su perspectiva como docente:

“...es algo interesante de la formación cívica y ética, que ha pasado por esos procesos donde ‘es esto y se acabó’ hasta ahora donde hay mucha diversidad, autonomía, libertad y pensamiento crítico (...) ahora a partir de todos estos otros elementos que se han incorporado a la educación y a partir de la formación cívica y ética no tenemos por qué callar, no tenemos por qué hacer las cosas porque así tiene que ser...” (Ana Rosa, 34, docente).

“...la formación cívica y ética creo que hoy en día tiene un papel muy importante en la sociedad, debido a todas las situaciones que estamos viviendo de violencia de género, de toda esta parte de corrupción, de inseguridad, de que pues vivimos con miedo desafortunadamente, ¿no?, pero que los niños tienen que entender que para poder hacer un cambio en nuestra sociedad primero tienen que cambiar ellos su forma de pensar, su forma de ver las cosas...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior no sólo da cuenta de la evolución que ha tenido la materia dentro del currículum formal, sino de las pautas y prácticas que han ido cambiando, como el silenciar ciertos discursos y normalizar otros tantos, haciendo frente a realidades complejas cotidianas como la violencia de género y la necesidad de un cambio de pensamiento bastante más crítico en el estudiantado. Algo similar sucede con las ceremonias cívicas a lo largo del tiempo, sobre todo, después de la pandemia. La visión de docentes y estudiantes sobre su relevancia a la hora de enseñar valores deja ver algunos contrastes previamente mencionados en tanto a qué significan para los distintos actores educativos el celebrar (o no) ciertos rituales, como el saludo a la bandera, el canto del himno nacional o celebrar ceremonias cívicas y efemérides cada semana. Por ejemplo, para los estudiantes entrevistados no resulta tan relevante la celebración de ciertos rituales al hablar de valores:

“...tradiciones y rituales no deberían de ser por lo que definimos la formación ética y moral de una persona o de los valores...” (Bruno, 21, estudiante).

A lo anterior podemos abonar lo que Michel comparte en apartados anteriores, respecto a que señala que “hay unas cosas medio raras implícitas” sobre la importancia de la identidad nacional y el respeto a la cultura, pero que al volverse algo mecánico queda despojado de toda significatividad, pues ni directivos, ni el profesorado, ni otros actores educativos, son capaces de transmitir la intencionalidad que tiene el celebrar dichos rituales y cómo es que esto pretende fomentar tales o cuales valores. Por otro lado, desde la perspectiva docente hay variedad de respuestas al respecto:

“...hablamos mucho de, del respeto, a tus símbolos patrios, a tu identidad, eso yo lo considero muy importante...” (Circe, 54, subdirectora).

“...principalmente siendo de formación cívica y ética pues tiene un peso muy importante esta parte de las ceremonias cívicas, sobre todo del himno nacional, del canto a la bandera (...) yo siempre hablo con mis alumnos y les digo ‘tienen que cantar fuerte y orgullosos así como si fuera partido de fútbol’ porque a final de cuentas es parte de nuestra identidad personal y parte de nuestra identidad nacional cultural que tenemos, y que debemos de sentirnos orgullosos de nuestro país y de lo que somos y de dónde venimos (...) es fundamental eso, enseñarles, la identidad cultural y la identidad personal (Fernando, 29, docente).

“...También permite tener memoria, memoria histórica y conciencia histórica y depende mucho cómo lo trabaje el maestro. Si solamente les dice ‘y te paras derecho y cantas el himno’, pues ¿a quién le va a gustar?, pero si se les enseña lo que hay de trasfondo al respecto, de ese proceso histórico que igual que otras naciones hemos tenido los mexicanos y que todo ha sido a partir de la lucha social y de la revolución de ideas...” (Ana Rosa, 34, docente).

Los dos fragmentos anteriores muestran un contraste importante entre discursos y significados desde la propia perspectiva docente. Ana Rosa habla de hacer visible el origen, el trasfondo de dichos rituales escolares, de modo que considere el contexto y permita hacer visibles los mensajes y los significados que la escuela pretende fomentar. Por su parte, Fernando habla de forjar un sentido de pertenencia e identidad, tanto personal como cultural en el estudiantado. No obstante, en varios fragmentos de las entrevistas aparece la noción de inculcamiento. En lo que comparte Fernando, la idea aparece implícita, dado que no señala explicar o dar a entender al estudiantado las intenciones de celebrar los rituales de la escuela, sino que parece ser un acto mecánico y repetitivo de cada lunes antes de las clases. En apartados anteriores, Ezequiel señala que una de sus profesoras les hablaba sobre el significado del himno nacional, en tanto mensaje de lucha, fortaleza y defensa de la nación, atributos fuertemente relacionados con la noción convencional de masculinidad. Por otro lado, la idea de inculcación aparece explícitamente en otros discursos, como los dos que expongo a continuación:

“...aprender a convivir con los demás, aprender a aceptar las diferencias de las personas, a ubicar las diferencias, o sea saber que cada persona es diferente (...) Para inculcar el otro valor que es el respeto...” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...Ya en preparatoria, ya toda la parte cívica que estamos mencionando no se hace. Entonces este es el último momentito que tenemos nosotros para inculcarles pues parte de su identidad nacional y el respeto que se merece...” (Circe, 54, subdirectora).

Lo que comparten Ezequiel y Circe pone sobre la mesa la idea de inculcar valores, lo que, de acuerdo con apartados anteriores, resulta un tanto contradictorio, pues recordemos que la inculcación es una forma de violencia simbólica que busca imponer una gama de valores y creencias en otras personas, muchas veces basada en relaciones interpersonales jerárquicas y desiguales. Pensemos en la idea que señala Ezequiel sobre inculcar el respeto. ¿No es un tanto violento imponer el respeto a otras personas? ¿Qué entenderíamos del respeto como valor que inculcamos desde los primeros años de vida? Esto pone a discusión otra cuestión, la de los significados que damos a los valores, desde su definición global hasta el significado de cada uno de los valores que nos enseñan. En esta idea buscaremos profundizar en el siguiente apartado.

6.3.2. Significados

Este código considera el sentido, los vínculos y asociaciones que evocan los valores a las personas entrevistadas, independientemente de una asignatura en instituciones educativas formales. En otras palabras, aquí hablo de cuál es el significado de valor para cada participante, qué valores son relevantes en la vida de las y los participantes, qué significado les otorgan y el grado de importancia que les atribuyen. Además, se pone sobre la mesa si los valores como cualidades se pueden enseñar. En este sentido, los valores como cualidades a las que se les da estima social, como conceptos adquieren diversos significados para las y los participantes. En general, las personas entrevistadas coinciden en percibir los valores como guías o normas de conducta, aunque toman diferentes matices para cada participante. Por ejemplo, las definiciones que ofrecen Bruno, Ana Rosa y Fernando:

“...es el conjunto de pensamientos y de perspectivas que una persona tiene para desenvolverse en su vida en general...” (Bruno, 21, estudiante).

“...los valores para mí son fundamentales y creo que son como la columna vertebral de cada ser humano en la que nos van a enseñar muchísimo para aprender ciertas cosas...” (Fernando, 29, docente).

“...Los valores en sí son aquellos elementos que deseamos alcanzar, tanto personales, sociales, éticos, culturales y aquellos elementos que de acuerdo a la moral que se va transformando, porque no es la misma que se va dando de generación en generación, que consideramos que es digno de conservar socialmente (...) son aquellos aspectos cualitativos que podemos encontrar en las personas, en los objetos, en las bellas artes y en otros elementos que consideramos que posee cualidades positivas, específicamente los valores éticos que son los que van a guiar a las personas...” (Ana Rosa, 34, docente).

Los extractos anteriores dan cuenta de los diferentes matices alrededor de los valores y sus significados. Para Bruno, implican cuestiones de pensamientos y perspectivas que permiten funcionar en un entorno social; Fernando los concibe como eje central en la vida de las personas; mientras que Ana Rosa va más allá en su conceptualización, abarcando desde la concepción de los valores como cualidades abstractas aspiracionales, hasta la valía que socialmente podemos encontrar en ámbitos como los objetos y la cultura. Por otro lado, Circe y Michel coinciden en que los valores son guías que nos sirven para orientar las acciones dentro de la vida cotidiana en sociedad, mientras que Ezequiel engloba parcialmente lo que señala el resto de las y los participantes:

“...los valores es algo que le damos importancia para poder convivir con las demás personas...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Hay que considerar que, si bien hay semejanzas en las nociones que exponen todas las personas entrevistadas, hay precisiones que vale la pena comentar. Por ejemplo, Ana Rosa menciona que los valores tienen un carácter cambiante, que va de acuerdo con el momento sociohistórico en el que vivimos:

“...el valor no es rígido, sino el valor es transformable con la moral, entonces los valores de la sociedad anterior donde, por ejemplo, el respeto, ‘tienes que respetar a tu mayor porque es tu mayor’, no, actualmente, o sea sí, el respeto sigue siendo fundamental pero si ese mayor está atentando contra ti no tienes por qué respetar...” (Ana Rosa, 34, docente).

Lo anterior no sólo habla del carácter cambiante de los valores, sino la posibilidad de cuestionar la norma social impuesta, cuestionar lo establecido sobre la obediencia incondicional incluso cuando atente contra la individualidad, como en el caso de “tienes que respetar a tu mayor porque es tu mayor”, o lo que señala de “cuando la ley no es justa lo justo es desobedecerla”. Fernando abona a la conversación matizando en la frase popular que dice que “se han perdido los valores”, lo que también deja ver una suerte del deber ser, a la que profundizo en apartados posteriores. Hablando sobre quiénes les enseñaron los valores que conocen, todas las personas entrevistadas coinciden en que la familia es el primer espacio en el que se aprenden, sea con el ejemplo explícito o tácito, posteriormente reforzando estos aprendizajes en otros espacios de socialización como la escuela, los grupos de pares. Michel pone sobre la mesa el cómo va construyendo su esquema de valores, además de hablar de su carácter flexible:

“...siento que es eso, son como una serie de guías que nos ayudan a tomar decisiones como personas, pero insisto, no están realmente fundamentadas, creo que uno las va construyendo en su experiencia y va diciendo ah bueno, esto me hace más sentido, esto no tanto, con esto puedo ser más flexible, esto es algo que no voy a permitir que pase...” (Michel, 24, estudiante).

“...siento que los valores luego pueden ser una cosa ahí medio compleja. Porque siento que nos los suelen enseñar como muy en blanco y negro, o sea como muy ‘siempre hay que ser honesto, siempre hay que ser compasivo, siempre hay que ser’, y pues no sé, yo siento que el mundo es más una gama de grises que, pues eso, un deber ser...” (Michel, 24, estudiante).

Lo anterior refuerza lo que él mismo dice sobre los valores, en tanto que comenta que “no están escritos en piedra”, lo que da cuenta de su carácter cambiante. Lo mismo sucede cuando las y los participantes hablan del vínculo entre los valores y el género. Recordemos, por ejemplo, que parte de los mandatos del modelo tradicional de masculinidad implica caer en absolutismos, es decir, “siempre-nunca”, “todo-nada”, “siempre hay que defender a la familia”, “nunca te muestres temeroso en público”, etc. En apartados anteriores, Circe vincula el ser masculino con el poder y la autoridad, mientras que Michel y Fernando señalan algunas diferencias en cuanto a género y las expectativas sociales sobre masculinidad y femineidad:

“...influye más en las mujeres o es algo que le suele generar más peso a las mujeres y tal vez ni siquiera tanto en esta formación tan directa o educativa sino como más bien en cómo se van construyendo esas cosas en otros espacios o de maneras más implícitas, o sea justo como, ‘tienes que ser compasiva, tienes que saber perdonar, tienes que saber cuidar a los demás’...” (Michel, 24, estudiante).

“...creo que un hombre es aquel que trabaja, que se esfuerza, que está con su familia, que se dedica, este, pues que ve sobre él mismo, que se supera, que no está viendo lo que hace la otra persona sino que ve lo que él hace y lo que tiene que hacer para mejorar y ser otra persona diferente, mejorar día con día...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior no sólo pone en evidencia la presión social diferenciada según el género, sino los mandatos y comportamientos socialmente esperados que generan mayores exigencias en las mujeres. En lo que comparte Fernando también se muestra vínculo entre valores y género, al hablar de lo que para él representa ser un hombre en la actualidad, mostrando una relación importante entre la masculinidad y el liderazgo, en este caso, en su familia. Por otro lado, Michel también señala la complejidad de aquello que llamamos valores, y el carácter dinámico lleno de matices, la “escala de grises” a la que se refiere. Incluso, Michel plantea la posibilidad de otra nomenclatura a los valores:

“...tal vez yo más que valores serían principios porque me parece algo menos ceñido en piedra...” (Michel, 24, estudiante).

Con esto, podríamos repensar en las implicaciones que tiene el cambio de nombre para los valores. No obstante, esta percepción ecléctica sobre la definición de valores da cuenta de la diversidad de significados que puede abarcar, así como la subjetividad de la que están sujetos en función de quiénes y cómo den dicha significación, tanto al propio concepto de valor como a cuáles consideran relevantes en sus vidas. Sobre esa gama de valores, sus significados y los momentos en que se ponen en práctica profundizaremos en el siguiente apartado.

6.3.3. Usos

Este apartado engloba los diferentes valores que mueven a las personas entrevistadas en su vida diaria, sus significados y las situaciones en las que identifican su utilidad o importancia. No

está de más mencionar que, así como hubo diversidad de significados sobre la noción de valores, también hay diversidad de valores en el día a día de las y los participantes que fueron señalados como valores relevantes en su vida cotidiana. El único valor que aparece en los discursos de todas las personas entrevistadas fue el respeto, y casi en todos los casos fue el primero que se mencionó. Después, las y los participantes señalaron una diversa gama de valores. Por ejemplo, para Circe es fundamental el respeto a la identidad nacional y la responsabilidad; Ezequiel también señala la responsabilidad, indicando que trae implícito el valor del compromiso y a partir del cuál se puede inculcar el respeto (a esta idea volveremos más adelante); Bruno refiere a valores como la solidaridad y el pensamiento crítico como fundamentales para él, mientras que para Ana Rosa, el respeto y la solidaridad son pilares en la vida cotidiana en sociedad. Michel habla de la compasión, en particular, la compasión hacia sí mismo, así como Fernando habla de valores como la gratitud, lealtad, solidaridad, tolerancia y honestidad. Cabe destacar que, si bien coinciden en colocar el respeto como valor fundamental en su día a día, los ejemplos en la práctica presentan algunos matices:

“...el respeto me parece importante, o sea justo yo quiero pensar o seriamente procuro partir de la idea de que cualquier persona en el mundo tiene mi respeto y no es algo que se tengan que ganar sino que es algo que tienen por default, creo que no es algo que se tienen que ganar por mí sino que es algo que más bien podrían perder...” (Michel, 24, estudiante).

“...el respeto, desde saludar, desde un ‘buenos días’, ‘buenas tardes’, ‘buenas noches’, ‘por favor’ y ‘gracias’, desde ahí empieza esta parte del respeto y sobre todo por ejemplo a mis mayores o a las personas con más carrera o más trayectoria que yo...” (Fernando, 29, docente).

Los dos extractos muestran diversos significados sobre un mismo valor, el respeto. Lo que comparte Fernando refiere a códigos de etiqueta y modales básicos en la vida diaria, como el saludo, o una suerte de respeto a las figuras de autoridad, sea por su edad o por su trayectoria profesional. Por otra parte, Michel enfatiza en el respeto como derecho universal *a priori*, que todos los seres humanos tienen por el simple hecho de existir, y que él procura dar desde el principio. Por su parte, Ana Rosa habla de algunos valores personales y sociales que refieren a una gama de conductas de civilidad vial y en entornos cotidianos:

“...por ejemplo, ceder el paso, algo que a mí me choca en el tránsito, o sea, yo sé que todos tenemos que llegar a un lugar y a cierta hora, pero si no cedés o si no le das la oportunidad al otro pues ninguno va a avanzar, por ejemplo, cuando son vialidades o donde te vas a incorporar y no te dejan pasar, yo sí soy de las que cedo el paso (...) hasta en la fila de las tortillas, o sea, fórmate, todos queremos comprar el producto o consideramos que es esencial, pues no llegues y te metas, respeta el tiempo también de las otras personas (...) es por el bien común, no tirar la basura porque pues provocas un foco de infección, es una de las cosas que yo hago cotidianamente...” (Ana Rosa, 34, docente).

Lo anterior se relaciona con varias situaciones que vivimos en la cotidianidad, que aluden a valores civiles como la cordialidad, el respeto a otras personas y a su tiempo, incluso señala situaciones que tienen que ver con el cuidado del medio ambiente y la conciencia social ambiental. Otro valor que adquiere diferentes significados y prácticas es la responsabilidad:

“...Hay que atender todo, esa es parte de la responsabilidad en el ámbito del trabajo. Cualquier detalle se tiene que atender, no se tiene que minimizar (...) continuamente se te exige tu convivencia, tu trabajo, con tu familia...” (Circe, 54, subdirectora).

“...la responsabilidad considero que también es un valor para mí muy importante porque demuestra el compromiso hacia cualquier cosa, ¿no?, o sea hacia la escuela, a las personas, si quedas en algo con alguien...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Aquí muestro cómo nuevamente un mismo valor adquiere diferentes significados y matices en la vida cotidiana. Como Circe comenta, para ella implica un alto grado de responsabilidad en todos los contextos donde se desenvuelve, sobre todo en los que ella menciona, en lo laboral y lo familiar. Esto puede relacionarse con lo que comparte al principio de su entrevista sobre llegar a casa y atender asuntos de trabajo a la par de ocuparse de varias tareas domésticas. Si bien, Circe señala que su hija también se encarga de labores en el hogar, es interesante notar que en ella recae mayormente el peso de dichas labores, poniendo entre líneas una cuestión diferenciada por género (probablemente) en este ámbito.

En cuanto a usos prácticos en el día a día planteados dentro del rubro de valores y la asignatura de Formación Cívica y Ética, los testimonios muestran variedad de ejemplos, desde lo más convencional que suele venir en los libros de texto en educación básica hasta casos más contextualizados en tiempo, lugar y realidades alternas. Primero, muestro algunos ejemplos muy tradicionales sobre la práctica de los valores en entornos de educación formal:

“...Y en las asambleas pos es lo mismo, participa, ‘es que yo pienso que los baños están muy sucios’, ‘dilo, toma el micrófono y dilo’, ‘es que me da pena’, ‘¿por qué te va a dar pena?, dilo, exprésate’, ‘a ver, órale, va’...” (Circe, 54, subdirectora).

“...para mí está el valor del respeto, la gratitud, que esa es fundamental y que eso pues me lo ha enseñado mis papás desde pequeño siempre ser agradecido, la lealtad, o sea con los amigos, con los familiares, ser leal y sobre todo con aquellas personas que te han echado la mano o te han ayudado (...) La tolerancia que es algo que practico constantemente con mis alumnos, (risa), pero también es, es un valor que me guía mucho, la tolerancia. Creo que soy más tolerante que mi familia, ellos como que se sacan más rápido de quicio...” (Fernando, 29, docente).

Los extractos anteriores ejemplifican cómo es que se busca fomentar algunos valores desde la perspectiva docente. Primero, Circe habla de la participación democrática y ciudadana dentro de lo que llaman asambleas en su escuela, en tanto que se busca que las personas expresen su derecho a la expresión y a la participación en actividades y cuestiones que competen a toda la comunidad escolar. En otro momento de la entrevista también señala el llevar a cabo actividades que fomentan el ejercicio del voto y la democracia, que abarcan desde la selección de planillas, propuesta de estudiantes que pueden ser votados, así como propuestas que buscan mejorar el ambiente escolar y sus condiciones, sin dejar de lado la organización, gestión y logística de eventos que se celebren por y para la comunidad escolar. Por otro lado, Fernando habla de formas de conducta un tanto contrastantes, en tanto que habla del respeto y la tolerancia al hablar de valores que pone en práctica (no limitativamente) en el contexto áulico, con sus estudiantes. Si tomamos la definición que plantea la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2018), tenemos que la tolerancia:

“Significa el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias, así como el reconocimiento, la aceptación y el aprecio al pluralismo cultural, a las formas de expresión, a los derechos

humanos de los demás y a la diversidad del aspecto, situación, comportamiento y valores de todas las personas, como indica la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, de 1995, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés)". (p. 6).

Si bien la definición misma es congruente con el discurso de Fernando, no hay que dejar pasar el contexto bajo el que se refiere a cómo practica la tolerancia. Él refiere que es más tolerante que su familia, y que, en comparación, se sacan de quicio más rápido que él. Esto contrasta con la noción general sobre tolerancia, que en resumidas cuentas, implica "aguantar porque no hay de otra". No está de más mencionar que el "aguante" es un rasgo fuertemente vinculado con la masculinidad convencional. Por otra parte, hay algunos ejemplos que no suelen venir dentro de los libros de texto de manera tradicional, y que incluso plantean dilemas un tanto controversiales, complejos o problemáticos:

"...bueno, hay una policía, bueno a ti por ser menor de edad no te pueden subir a la patrulla, tienen que traer casi casi un policía especial en adolescentes y hablarle a tus padres o tu tutor' (..) 'y si yo estoy tomando con unos amigos en la banqueta, ¿qué pasa?', ah bueno, la legalidad en ese entorno es como enfocado en la práctica..." (Circe, 54, subdirectora).

"...cada persona tiene valores diferentes y tiene una perspectiva moral diferente. Por ejemplo, para ti podría ser moralmente correcto tomar 15 pesos de la ofrenda de la iglesia, y para otras personas podría ser no moralmente correcto pero tú podrías decir que es moralmente correcto porque la iglesia, no sé, lo que sea..." (Bruno, 21, estudiante).

"...tenemos que llevarlo al análisis crítico. Sí, podrá ser tu amigo y podrá ser muy importante para ti la amistad, pero si él está transgrediendo al otro, a un tercero y lo está dañando, por más que sea tu amigo debe de prevalecer otros principios (...) que tome conciencia y reflexione y no solamente se deje llevar por el impulso o por las personas y por lo que es su conveniencia, sino que a partir hasta de los dilemas morales, que son otra de las estrategias reales, que ellos tomen conciencia de sí mismos, de su entorno y de los demás, en donde el fin sea el bien común, no solamente el de la propia persona..." (Ana Rosa, 34, docente).

El ejemplo que menciona Circe se refiere a una asignatura afín a la formación cívica y ética, que es cultura de la legalidad. No obstante, en sus discursos equipara la relevancia de ambas materias en tanto que buscan promover, a su parecer, valores y prácticas similares. Por otro lado, las narrativas de Bruno y Ana Rosa plantean la complejidad que representa la enseñanza de valores en la vida cotidiana, en tanto que señalan que no se trata de soluciones binarias entre bueno-malo, correcto-incorrecto, blanco-negro, sino que implica el análisis minucioso de las situaciones y el bagaje cultural y moral de cada persona ante las problemáticas en su día a día. Lo que comparte Bruno también implica cuestiones que apelan a la religión, institución que vincula fuertemente con la moralidad, al igual que algunos discursos de Circe y Ana Rosa. Por su parte, lo que expone Ana Rosa refiere a lo que ella llama análisis crítico, que también se relaciona con discursos de otros participantes como Bruno y Michel. Lo que ella comparte también pone sobre la mesa la cuestión de los límites en las relaciones humanas ante una situación compleja que involucra alguna persona cercana o significativa, como el caso de las amistades. Su discurso habla de principios individuales y de no transgredir los derechos o libertades de otras personas, la toma de conciencia y la estrategia llamada dilemas morales como elemento valioso para la materia. Estas cuestiones sobre currículum las abordo más detenidamente en el último apartado del análisis. Siguiendo con la complejidad de la formación en valores en la actualidad, Michel pone a discusión dos aspectos que resultan importantes para él en los tiempos actuales. Por un lado, plantea la posibilidad de nombrar principios en vez de valores, mientras que, por otro, señala el consentimiento como algo primario en sociedad, como señalo en apartados anteriores. Esto contrasta con lo que Ana Rosa menciona explícitamente sobre la inculcación en educación básica, así como con discursos de Circe y Fernando que traen implícita la noción de inculcación, como lo que señala Circe sobre inculcar valores cívicos en secundaria, o Fernando al hablar de cómo es que, desde su perspectiva, aprendemos valores como el respeto:

“...el principal de todos los valores es el respeto, empezando desde ahí, y es el que te inculcan, te digo, desde que vas creciendo, desde que eres niño o desde que eres un bebé, te dicen ‘no, no hagas esto’ y aunque tú no sepas qué significa el no tú ya estás así de ‘ok, no lo hago’...” (Fernando, 29, docente).

El extracto anterior da cuenta de una suerte de violencia simbólica mediante la cuál se “enseña” el respeto desde la familia, que trae implícitas cuestiones del deber ser en frases que llevan a la prohibición de ciertas actitudes y comportamientos a los que la familia y la sociedad marca que

“no hagas esto”. A su vez, cuando Fernando añade “aunque tú no sepas qué significa”, lo que da a entender dinámicas relacionales jerárquicas, en las basta con que la figura de autoridad sepa el significado de las cosas y el porqué prohíbe lo que prohíbe, sin importarle comunicar sus intenciones a la otra persona. Esto se puede relacionar con cuestiones de inculcación de valores previamente mencionadas. Por ejemplo, en lo que comparte Ezequiel en extractos presentados anteriormente, se muestra cómo es que para él, a través de la convivencia se puede inculcar el valor del respeto, como si se tratara de algo que debe enseñarse sutilmente dentro de la vida cotidiana. Otro punto que establece este participante es la cuestión de pensar en anti-valores cuando habla de valores asociados a hombres, en contraste con aquellos asociados a las mujeres.

“...el ser irrespetuoso, los piropos a las mujeres, que las mujeres estén solamente en la cocina, la burla hacia lo que es ser mujer, lo que es la burla hacia las personas con discapacidad, ¿no?, o sea todo ese tipo de cosas, entonces siguen promoviendo ese tipo de valores sobre todo en, en las televisoras más conocidas...” (Ezequiel, 21, estudiante).

En lo anterior, Ezequiel hace un vínculo interesante entre valores y género, en tanto que señala que para él, la masculinidad está ligada a los rasgos y características que señala en el extracto presentado. Cabe mencionar que para la mayoría de las y los participantes, el ideal que plantean es desvincular el género de los valores y pensarlos como cualidades que cualquiera posee, sin distinción por género o cualquier otro criterio. No obstante, Fernando abona a la conversación en tanto que habla de cómo es que influyen los valores y cómo los aprendió con su concepción de masculinidad:

“...justamente por la forma en como me educaron tanto papá como mamá pues sí repercuten tanto en mi masculinidad, en mi comportamiento, en mi forma de ser, ¿sale?, y obviamente eso lo voy a reproducir yo con mis alumnos, con la sociedad, con amigos, con, con todo lo que yo me rodeo, con mis círculos sociales...” (Fernando, 29, docente).

“...por ejemplo la responsabilidad pero con otro enfoque, o sea el que tiene que estar, no sé, hacerse cargo de algunas actividades en casa, o sea sí es una cuestión cultural errónea pero que se han modificado. O sea sí hay mayor impacto

en como que en la responsabilidad para la mujer, pero es culturalmente...” (Ana Rosa, 34, docente).

Los dos fragmentos anteriores dan cuenta de distinciones importantes en cuanto a valores y género. Por un lado, Fernando señala cómo es que la educación que brinda la familia repercute en su forma de ver la masculinidad, así como en su expresión, vivencia y réplica en otros escenarios sociales, pensemos en grupos de pares, contextos laborales o recreativos. El segundo extracto da cuenta del valor de la responsabilidad con distinto enfoque para las mujeres, en tanto que, de acuerdo con el testimonio de Ana Rosa, culturalmente existe la presión social hacia las mujeres para hacerse responsables de los entornos privados, es decir, de lo doméstico, mientras que a los hombres se les adjudica una responsabilidad distinta en espacios públicos o profesionales, en tanto que recae en ellos el papel de proveedores, líderes y jefes del hogar. Por otro lado, si bien la mayoría de los discursos giran en torno a comportamientos, actitudes y prácticas que van al exterior, es decir, dirigidas a agentes externos, hay algunos discursos que dan cuenta de los valores hacia los individuos, en otras palabras, hacia adentro. Por ejemplo, lo que señala Ana Rosa sobre la honestidad:

“...Necesitamos que las personas sean honestas consigo mismos, yo parto siempre de la persona, para después con los otros, porque de nada sirve que, que diga el sujeto ‘pues sí cumplí con la regla, fui honesto con el otro pero me traicioné a mí mismo, no era algo que realmente quería hacer’...” (Ana Rosa, 34, docente).

Esto da cuenta de cómo se viven los valores desde la propia persona, procurándolos primero para sí mismas antes que ponerlos en práctica hacia otras personas. La congruencia de la que habla Ana Rosa, es decir, que las personas sean honestas consigo mismas y actúen en consonancia con ello, ejemplifica cómo es que este valor puede centrar el foco en la persona misma. Por otro lado, algo que comparte Michel también da cuenta de la importancia que tiene pensar en los valores hacia sí mismo, poniendo el foco de atención en el autocuidado:

“...qué necesito yo, cuáles son mis valores para mi persona, para mi vida y, pues eso, siento que van más en cierto sentido como egoísta o de beneficio o de qué necesito yo para mí, no como vivir en comunidad o que sea más equitativo, y tampoco creo que a las mujeres sea así tan ‘ay, vivamos todos juntos en comunidad y feliz’, sino que siento que son más como luego responsabilizarlas en

cosas ajenas, y creo que en hombres es más una búsqueda del beneficio...”
(Michel, 24, estudiante).

Lo anterior no sólo se refiere a cuestiones de autocuidado por encima del cuidado hacia otras personas, sino también deja ver cómo es que se juegan las diferencias de género en este sentido. Por ejemplo, al decir que en las mujeres la responsabilidad recae en agentes externos, mientras que para los hombres es fundamental la búsqueda del beneficio y desarrollo personal por encima del de otras personas. Esto puede leerse entre líneas como rasgos o cualidades socialmente atribuidas a mujeres y hombres, en tanto que a las mujeres se les asocia con el cuidado de otros mientras que a los hombres inexorablemente se les une con la competencia, el éxito profesional y el sentido de proveedores. A su vez, lo anterior puede obedecer casi inexorablemente a una suerte del deber ser, que además de estar vinculada a cuestiones de género, puede relacionarse con valores y creencias un tanto morales. Esto da pauta a hablar de los valores en tanto mandatos del deber ser y cómo es que, desde la perspectiva de las y los participantes, está vinculado con otros ejes analíticos como el género. En el siguiente apartado profundizaremos en algunas cuestiones previamente mencionadas.

6.3.4. Deber ser

En este código abarco todas las convenciones sociales y normas en función de expectativas sociales, roles o estereotipos de género. Lo anterior incluye aquellas convenciones que apelan a algún sentido de moral, a lo correcto o incorrecto según la narrativa. Dentro del deber se suman aspectos de la vida cotidiana que implican conductas, actitudes, expectativas y proyectos de vida dentro de las narrativas de las y los participantes. Esto, además de incluir aspectos previamente mencionados como los juegos y juguetes, las actitudes, vestimenta o proyectos de vida, también incluyen distintos ámbitos en la vida cotidiana. Para fines prácticos, dividiré los discursos en tres grandes líneas temáticas no excluyentes entre sí. Por un lado, están las narrativas sobre el deber ser vinculado con el género; por otra parte, están los discursos que vinculan el deber ser con el rol que desempeñan dentro del contexto escolar, en otras palabras, un deber ser docente o deber ser estudiante; y finalmente, hay algunos extractos que vinculan la noción del deber ser con aspectos curriculares que van desde los rituales, prácticas y el currículum. El primer par de ejemplos a continuación dan cuenta de los mandatos de género dentro del deber ser:

“...nos cuenta que ella le cuestionaba a su papá, o sea, mi abuelo, que le decía ‘oye papá, pero ¿por qué? O sea, ¿por qué tiene que ser así?’ Y mi abuelo le decía ‘pues porque así es, hija’...” (Circe, 54, subdirectora).

“...el primero era muy importante que fuera hombre, porque pues era el primogénito, era el que iba a llevar pues la cabeza en dado caso que faltara el padre...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Lo anterior muestra aquellos mandatos sociales preestablecidos relacionados con el género. El primero, que refiere específicamente a las mujeres, muestra cómo la madre de Circe cuestionaba la norma, en tanto que preguntaba por qué tenía que ser ella quien atendiera a su marido, quien se quedara en casa, quien truncara sus proyectos personales en aras del cuidado de la familia, obteniendo una respuesta breve y contundente en forma de “porque así es”. Esto deja ver tres cuestiones importantes: primero, el posicionamiento del abuelo, que al ser un hombre, podemos inferir que no cuestionaba las convenciones socialmente establecidas que ubicaban inexorablemente a las mujeres al ámbito doméstico y privado, mientras que a los hombres los enviaba a los entornos públicos. Segundo, el posicionamiento de la madre de Circe, en tanto que ella sí cuestionaba el deber ser en forma de “te quedas a atender a tu marido”, lo que queda claro en otro momento de la entrevista cuando Circe cuenta los conflictos constantes que su abuela tenía con su abuelo porque él era sumamente machista, y ella estaba inconforme de seguir la norma preexistente. Y tercero, que dichas convenciones se basan en relaciones jerárquicas en las que los hombres tienen la última palabra, y las mujeres simplemente estaban a disposición de ella. Otro ejemplo sobre el deber ser lo encontramos en lo que comparte Fernando:

“...obviamente empieza, volvemos otra vez a lo mismo, ¿no?, desde los roles de género, desde tener que rasurarte, desde tener que echarte loción, perfume, usar pantalones, camisa, zapatos, ahora sí que vestirse como hombre (...) darle el lugar a una persona de la tercera edad, una embarazada y demás también es parte de la masculinidad, de la caballerosidad que tenemos como hombre...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior vuelve a presentar la noción de caballerosidad como un “deber ser” hombres, en tanto que se muestra como un valor inequívoco parte de la masculinidad, como señala Fernando, particularmente hacia las mujeres embarazadas y personas mayores. Asimismo, aparecen rituales de imagen y cuidado personal, que incluye por supuesto qué tipo de vestimenta usar. Incluso, Fernando acota que “vestirse como hombre”, lo cuál deja la pregunta en el aire sobre

qué representa para las y los participantes vestirse como hombres o como mujeres. Otra idea sobre ese tema la presenta Ezequiel con el extracto que muestro a continuación:

“...decía, ‘¿femeninas, pero qué quiere decir eso?’, ¿no?, lo femenino, y sí me venía la idea, obviamente, con vestido, con aretes, que se menearan mucho, así con sus expresiones de ademanes, que se pararan así, que hicieran así, o sea como que expresaran, expresarse más con el cuerpo...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Esto, en contraste con el fragmento anterior sobre masculinidad, pone sobre la mesa la idea de lo femenino y el cuerpo, abarcando desde ropa que socialmente se permite usar hasta qué movimientos hacer con el propio cuerpo. En la entrevista, Ezequiel señala que en el contexto escolar de educación básica, es común asociar a las niñas con juegos con las manos o actividades más estéticas, en comparación con las actividades vinculadas a los niños que implican rudeza, agresividad y competencia. Por su parte, Michel abona a la idea de ser hombre, agregando lo siguiente:

“...pues eso, creo que era justo algo que sentía como más asignado y como más obligado y con lo que no había hecho como tanto las paces o que era pues justo más bien eso, una cuestión de deber ser y sí, justo creo que es lo que no me gustaba, como que sentía que era más bien un deber ser o una característica asignada o un haber aprendido a que era hombre y a ser hombre más por entes externos que por algo propio...” (Michel, 24, estudiante).

Esto refuerza la idea, mencionada en varias ocasiones anteriores, sobre la masculinidad como algo aprendido que comienza desde la familia, tal como señala Fernando, y se replica en otros escenarios donde nos vamos desarrollando. A su vez, Michel comenta que dicho aprendizaje sobre masculinidad no era de su agrado, tal como lo comparte en la dinámica grupal donde debían dar paso al frente quienes se sentían a gusto siendo hombres, así como en el extracto anterior donde afirma que se trata de un aprendizaje asignado, lo que da la impresión de ser una especie de inculcación donde la familia es pieza clave. No obstante, para todas las personas entrevistadas hay diversas formas de expresar, ser y vivir la masculinidad, algunas ya mencionadas en apartados anteriores. Abonando a esta idea de diversidad, Ezequiel comparte algo relacionado con un familiar suyo:

“...él se viste como él quiere, o sea, él se viste de diferentes maneras, incluso compra blusas y todo eso y dicen (sus familiares) ‘¿pero por qué?’, o sea, como que no lo ven, o sea, sí le aplauden porque ha ganado concursos y eso pero lo ven mal, no lo terminan como de aceptar, o sea, lo ven como raro...” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...te podría contar varias anécdotas en las que yo tenía o yo me asignaba a mí mismo un rol como de cuidado...” (Michel, 24, estudiante).

Aquí podemos ver dos casos un tanto distintos de la visión estereotípica de masculinidad. Por un lado, Ezequiel habla de su familiar y de lo disruptivo que sigue siendo para el resto de su familia la libertad que él manifiesta en la forma en que se viste. Por otro lado, lo que comparte Michel da cuenta de lo que él llama un rol de cuidado, que sale de la norma en dos sentidos: el primero, no se refiere a un rol de cuidado en tanto proveedor o líder de familia, sino más al cuidado de otras personas, lo que suele asociarse socialmente a cualidades femeninas. Esto me lleva al segundo punto, el de la cis-heteronorma que señala que sólo las mujeres poseen estas cualidades de ser cuidadoras, y que para Michel, este rol de cuidador fue asignado por sí mismo, y lo vive en distintos momentos y contextos de su vida. Siguiendo la línea de análisis entre el nexo deber ser y género, en dos momentos durante su entrevista, Bruno habla sobre cuestiones del deber ser que dan a entender que ni hombres ni mujeres pueden actuar con libertad en los contextos sociales cotidianos:

“...ventaja de nuevo los estereotipos de género. Se espera que las mujeres tomen una estancia mucho más sumisa, mucho más baja que el hombre, no se les permite ser libres...” (Bruno, 21, estudiante).

“...hay cosas que eran más socialmente aceptables alrededor de los hombres en cuanto a formas de ser o cómo te desenvuelves en ciertas situaciones. Digamos que te rechaza una mujer. No podías entrar en contacto con tus sentimientos y ser vulnerable y tener la tristeza de que te rechazaron, era más socialmente aceptable decir, ‘oye pues que se vaya por un tubo, ella se lo pierde, ‘yo soy el hombre, soy el mejor’...” (Bruno, 21, estudiante).

Aquí hay que notar las restricciones de las que habla Bruno, cómo son distintas y qué repercusiones tienen en función del género. Por un lado, señala como ventaja los estereotipos de género, en tanto que se constriñen sus posibilidades de desarrollo profesional o sus expectativas económicas, por mencionar un par de ejemplos. Asimismo, de acuerdo con el entrevistado, se espera que en el ámbito profesional, las mujeres queden relegadas a labores y funciones que no impliquen tantos riesgos físicos, como señala en otro momento de la entrevista. Estas restricciones tienen implicaciones en que, en efecto, las mujeres no puedan ser libres de elegir la profesión que más les convenga o la que vaya de acuerdo con sus intereses personales. En el segundo caso, Bruno plantea que existe presión social en los hombres en tanto a qué sentimientos, emociones y actitudes toman en público ante una situación como el rechazo por parte de una mujer (hablando de relaciones cis-heteronormadas). Bruno alude al desdén, el desinterés y el valemadrismo como recursos socialmente esperados para afrontar dicha situación, agregando la imposibilidad de mostrar tristeza o algún ápice de vulnerabilidad ante el ojo público. Esto pone sobre la mesa las restricciones sobre qué emociones es socialmente válido mostrar en público para los hombres, añadiendo el estigma que representa la salud mental para los varones. Otras restricciones que desentrañan dinámicas del deber ser en relación con el género se basan en las personas con las que “deben” socializar hombres y mujeres. En apartados anteriores, Ezequiel comenta la presión social que ejerció su familia en la elección de su taller en secundaria, en tanto que no pudo elegir el que quería porque “debía juntarse más con los niños que con las niñas”. Ana Rosa expone que, en los contextos escolares donde ha laborado, observa mucha más facilidad de las niñas y jóvenes para comunicar lo que sienten y demostrarse afecto en público, lo que nos regresa a las restricciones emocionales sobre los hombres en el mundo social bajo una suerte de “deber” comportarse o mostrarse de cierta manera, sobre todo, con otros hombres. Esto se refleja en algo que comparte Ezequiel:

“...qué es lo que debemos de hacer, porque algunos dicen ‘no pues es que tú debes de hacer esto, debes de hacer el otro, y que no sé qué’ y la mayoría les gustaba el fútbol y la mayoría tenía varias novias...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Lo anterior da cuenta de otro aspecto social que se rige por un doble estándar, el de las vinculaciones sexoafectivas. Ezequiel señala que el deber ser hombre implica tener varias novias, y también señala en otro momento de su entrevista que quienes eran “menos hombres” son aquellos que no gustan del fútbol o los deportes de rudeza y contacto físico, quienes no gustaban del alcohol, aquellos que no se rigen bajo los esquemas cis-heteronormativos o cuya

orientación no es la heterosexual, incluso, aquellos que no hayan tenido novias aunque fueran heterosexuales. La vestimenta se ve como otro elemento dentro del deber ser hombres y mujeres, ya que, según Ezequiel, lo femenino implica ciertos códigos de vestimenta e imagen, como lo que muestro previamente sobre lo que él ve como femenino y que vincula con el uso de vestido, aretes y movimientos con el cuerpo más estéticos y delicados. Estas métricas sociales diferenciadas también aparecen en lo que Michel señala sobre qué tanto se les exige a las estudiantes en comparación con sus compañeros varones, siendo que a ellas se les exige pulcritud y excelencia en sus tareas y trabajos, mientras que a ellos sólo se les pedía lo mínimo indispensable, incluso tratándose de estándares de higiene y presentación personal. Finalmente, Fernando abona un punto importante sobre el deber ser masculino que lleva atravesadas cuestiones estereotipadas, de prejuicio e incluso de estigma:

“...hay un niño en secundaria, ya está en tercero, fue mi alumno el año pasado, que es homosexual, o sea, se ve, desde su comportamiento y demás...”
(Fernando, 29, docente).

Esto da cuenta de cómo “se ve” un hombre homosexual, al menos, desde la perspectiva que comparte Fernando, lo que se relaciona con lo que comparten en varios momentos todos los entrevistados varones. Al señalar que su comportamiento influye en la percepción sobre la orientación sexual del estudiante, podría caerse en dos trampas: la primera, la profecía autocumplida, en tanto que Fernando (o cualquier docente en este caso), generen una expectativa sobre el estudiante y actúen con base en ella, lo que pueda generar una sensación de incomodidad, conflicto y duda sobre el estudiante en cuestión. La otra trampa recae en los mandatos arquetípicos de masculinidad derivados del modelo hegemónico, en tanto que señalan cómo “debe ser” y comportarse un hombre en el mundo social, y el carácter reprobable que puede tener para otras personas el hecho de no reproducir la norma binaria basada en dicha construcción social por género. Es decir, para las figuras de autoridad en contextos educativos formales, las y los estudiantes tienen actitudes, comportamientos y actividades distintas consideradas típicas de su género, como ya se ha mostrado a lo largo de todo el apartado de resultados, pero también hay discursos que dan cuenta del deber ser en función de su rol en el contexto escolar, un deber ser estudiantes, en el que también están atravesadas dinámicas diferenciadas de género, por ejemplo, decir que las estudiantes son más maduras, tranquilas, responsables y cuidadosas de su imagen, mientras que los estudiantes son más despreocupados por la escuela, rebeldes, rudos y competitivos en actividades físicas. Esto nos lleva a la segunda

línea temática, en la que Fernando habla de un “deber ser” en función de su labor como docente y de la formación en valores en la actualidad:

“...los maestros venimos a enseñar contenidos, no a educar, pero hoy en día ya no es así. Hoy en día sí un maestro tiene toda la obligación y responsabilidad de también educar a los alumnos, de decirles lo que sí, lo que no, marcarle límites, porque a lo mejor todo eso que carecen en casa pues lo tienes que hacer tú ahora, y entonces ahora sí el docente es como una figura paterna o materna que tiene que educar a varios niños que se convierten como en tus hijos...” (Fernando, 29, docente).

Lo que Fernando comenta da cuenta del peso que conlleva para él su labor como docente, lo cual, lleva implícita la idea de reemplazar a las figuras paternas y maternas del estudiantado, en tanto que dice que los maestros tienen la responsabilidad de educar. Este mensaje aparece constantemente en su discurso a lo largo de la entrevista, lo que muestra una serie de obligaciones y deber ser docente para Fernando. De hecho, la idea del deber ser altamente responsable aparece en los discursos de todas las personas docentes entrevistadas. De acuerdo con el programa de estudios de Formación Cívica y Ética (SEP, 2017), así como se busca fomentar una gama de actitudes, valores, creencias, destrezas y habilidades en el estudiantado, algo similar sucede con el profesorado, quienes idealmente “deben”: ser ejemplos a seguir en los valores que enseñan, es decir, predicar con el ejemplo; mostrar interés en comprender el mundo actual, sus procesos, sus problemáticas; propiciar ambientes democráticos; tomar decisiones oportunas, en especial, en casos no previstos (como en los que profundizaremos en el apartado siguiente); fomentar estrategias de aprendizaje, el trabajo colaborativo y el diálogo, por mencionar algunos puntos. Esto, de alguna manera, genera una presión en el “deber ser”, un modelo a seguir para el estudiantado, que puede tener consecuencias en el estrés y la presión que se viva en el día a día dentro de la escuela. Por otro lado, para Circe, su función como subdirectora implica mucha vigilancia y apearse a la norma en todo momento, por ejemplo, cuando reciben a las y los estudiantes y revisan que traigan el uniforme y peinados aceptados por la institución escolar. En palabras de Circe, vigila “que todo esté fluyendo normal”. Esto deja entrever nociones de normalidad que se reflejan en qué vestimenta permite la escuela, qué cosas tienen permitido portar sus estudiantes, incluso el tipo de actividades recreativas y deportivas que pueden (o no) desempeñar, basadas en normativas en función del género. Pero a su vez,

desentraña la exigencia de la labor cotidiana en dichos entornos, en particular, cuando se trata de la carga de trabajo que conlleva:

“...a veces, ‘ay sí no, ay ya, estoy cansada, no quisiera’, pero hay que hacerlo, hay que hacerlo...” (Circe, 54, subdirectora).

“...a veces sabes de algunas situaciones personales que te gustaría hacer más pero pues no puedes, porque no te puedes involucrar en la vida del alumno, por ética...” (Ana Rosa, 34, docente).

Aquí podemos notar un par de discursos que dan cuenta de cuestiones diferentes, pero igualmente relevantes. La primera es en relación con lo que comenta Circe, que da una idea de fatiga o cansancio, incluso de desgane al utilizar la expresión “estoy cansada, no quisiera, pero hay que hacerlo”, refiriéndose a cumplir con su labor de forma extremadamente responsable. Esto, podemos inferir, se podría vincular con las propias exigencias de su rol dentro de la institución escolar donde labora, sin dejar de lado que, parte de sus funciones implican vigilar que se cumpla la norma, lo que puede resultar en extremo cansado. Por otro lado, Ana Rosa pone sobre la mesa los límites y la ética al hablar de querer ayudar a algunos de sus estudiantes en casos donde lo amerite, pero de cierta forma, estar obligada a cumplir el “deber ser” desde la ética, poniendo distancia emocional ante los conflictos que pueda percibir en sus estudiantes. Esta puede ser una finísima línea que difícilmente se distingue, siendo un proceso complejo que influye en el código ético profesional y la práctica cotidiana:

“...la ética pues es la reflexión de la moral, lo que para ti está bien o lo que para mí está mal, o viceversa, lo que para mí está bien y para ti está mal...” (Fernando, 29, docente).

“...la responsabilidad que tenemos hoy en día los docentes de formación cívica y ética es tratar de enseñar al alumno las cosas, ponerle las cartas sobre la mesa de ‘esto es las cosas de la vida de hoy en día, esto es lo bueno y esto es lo malo’, ‘esto es la moral’, lo que nos dice lo que está bien y lo que está mal, ahora a partir de tu ética reflexiona...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior muestra el carácter subjetivo de la moral, los valores y su enseñanza, en tanto que Fernando habla de que las perspectivas pueden ser distintas entre dos personas sobre “lo que

está bien” y “lo que está mal”. Esto se suma a lo que muestro en el segundo extracto sobre lo que dice Fernando de la responsabilidad de ser docentes, que también lleva a pensar quiénes están enseñando valores, con qué finalidades, de qué forma y cuáles son aquellos que buscan fomentar en el estudiantado, ya que los discursos del profesorado pueden dejar ver ideales liberales y vanguardistas como conservadores y tradicionalistas. Sobre estos últimos, hay discursos que revelan perspectivas un tanto conservadoras del mundo y en especial, de los valores, en tanto que se ve al mismo como una entidad inamovible, estática, que no cambia. Ezequiel, por ejemplo, relaciona esta idea con una noción particular sobre valores:

“...Yo creo que el respeto es algo que se ha perdido muchísimo (...) ya incluimos a los demás y todo, pero pues todavía hay faltas de respeto, incluso a los padres, a los profesores y de los profesores a los alumnos y de los padres a los hijos...” (Ezequiel, 21, estudiante).

“...esta cuestión de los valores, dicen por ahí, ‘se ha olvidado’, no, no está olvidado o se han perdido...” (Fernando, 29, docente).

“...no quiere decir que ‘es que fulanito no tiene valores’, no, sí los tiene y posee, lo que pasa es que las situaciones o la cuestión en la cual se le están presentando él jerarquiza más unos que otros pero no quiere decir que el chico está vacío...” (Ana Rosa, 34, docente).

Lo anterior refleja un par de cuestiones interesantes que vinculan los valores con una suerte de “deber ser”. Por un lado, el discurso de Ezequiel obedece a una visión fija e inamovible de cómo debe verse o practicarse el valor del respeto, en tanto que señala que aún percibe faltas al respeto a las figuras de autoridad, ya sean familiares (como papá y mamá), o escolares como el profesorado. Hay que recordar que este mismo participante señala la importancia de “inculcar” el valor del respeto, partiendo de la convivencia en la escuela. Aquí podríamos elucubrar sobre qué considera que es el respeto, en tanto que parece una cuestión contrastante entre el significado y la forma de enseñarlo. No obstante, también desentraña factores relevantes al momento de hablar de valores, significados y prácticas. Y es que, con base en lo expuesto hasta ahora, los discursos tanto de docentes como de estudiantes presentan múltiples aristas divergentes aunque compartan algunas ideas en común. Entre los estudiantes entrevistados hay experiencias, significados, principios o valores, creencias y actitudes diversas, y lo mismo ocurre con el profesorado. Esto nos lleva a pensar en la labor docente como factor que puede influir en

la enseñanza de valores, así como en la transmisión de prácticas, creencias y actitudes vinculadas a nociones de masculinidad. Porque, tomando como ejemplo lo que Michel señala, los valores son cuestiones un tanto complejas en las que influye quién está enseñando, qué enseña, cómo y para qué, lo que le da un carácter altamente subjetivo. Sobre la labor docente y aspectos relacionados con la enseñanza en valores, currículum y vivencias cotidianas en el entorno escolar formal profundizaremos en el último apartado.

6.4. Labor docente

Esta categoría de análisis comprende los distintos elementos que forman parte de las funciones docentes en el contexto escolar formal, que van desde la didáctica y el currículum explícito hasta la identificación y solución de conflictos dentro del aula, así como del currículum oculto tanto dentro como fuera de los contextos áulicos. Se divide en tres códigos: Currículum, Planeación y Didáctica, y Mediación en el aula.

6.4.1. Currículum y Significatividad

Este código abarca todos los aspectos que se consideran importantes desde la visión de las instituciones educativas formales, plasmados en documentos oficiales tales como planes y programas de estudio, y que dan cuenta de los objetivos, aprendizajes, actitudes, habilidades y expectativas que pretende fomentar en el estudiantado. Igualmente, abarca la significatividad que tuvo la materia en las trayectorias académicas o de vida de las personas participantes, tanto como estudiantes como docentes. A su vez, incluyo aspectos de la práctica y planeación, tales como la elección de temas relevantes y/o pertinentes, materiales de apoyo como los libros de texto, entre otros. Los testimonios de las y los docentes participantes dan cuenta de que, en estricto sentido, su práctica se basa en los planes y programas oficiales. Dentro de las temáticas que abordan las y los docentes en la materia mencionaron: identidad personal y nacional, sexualidad, democracia, política, adicciones, proyecto de vida y diversidad (refiriéndose específicamente a orientación sexual e identidad de género). También mencionaron temáticas alternativas un tanto ajenas a los planes y programas, como las que señala Fernando, que aborda el tema de las relaciones tóxicas, equidad de género y cultura de la paz. Esto va en concordancia con los ejes temáticos establecidos en el currículum oficial de la asignatura (SEP, 2017). Por otro lado, en apartados anteriores menciono la serie de valores que comparten las y los participantes, que resultan relevantes en la actualidad para sus vidas, como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, el pensamiento crítico, la compasión, la gratitud, la lealtad, la tolerancia y la honestidad. Esto es congruente con el programa de estudios de Formación Cívica y Ética de

2017, en tanto que señala valores como adaptabilidad, flexibilidad, mente abierta y curiosidad, así como la gratitud, el respeto (tanto hacia sí mismas como hacia otras personas), confianza (en sí, en otras personas y en las instituciones), responsabilidad (entendida como la capacidad de autorregulación), honestidad, preocupación por el medio ambiente, justicia, integridad, igualdad y equidad (SEP, 2017).

“...queremos hacer personas analíticas, pensantes, reflexivas, que antes de que hagan algo lo piensen, si les va a convenir o no, o a quién van a afectar porque tú tienes una decisión, ah bueno, la toma de decisiones que también es parte de, no es una decisión que tú tomes y dices ‘pues bueno, solamente me va a perjudicar a mí’, porque hay personas detrás, hay familias, hay amigos...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior representa en gran medida lo que se busca fomentar desde la asignatura en el currículum formal en educación básica, o al menos, aquello que se establece explícitamente en los planes y programas sobre Formación Cívica y Ética. Recupero el énfasis que Fernando hace en que las decisiones tomadas tienen repercusiones en otras personas, en tanto que puede abarcar una amplia gama de significados, que van desde brincarse un lugar en la fila hasta promover relaciones desiguales y violentas en los entornos donde nos desenvolvemos. Hay que notar que desde las perspectivas docentes y estudiantes, la vivencia de la asignatura en el aula fue distinta desde los temas que abordaba hasta el grado de significatividad que tenía para las personas en su lugar como estudiantes:

“...en primaria yo llevé civismo, como tal se llamaba civismo, entonces pues el enfoque era reglas, normas y leyes, y en secundaria ya vivo esta otra parte donde se implementa la ética, y donde se empiezan a implementar no solamente aspectos cívicos sino también de carácter social y filosóficos, entonces me empieza a llamar más la atención...” (Ana Rosa, 34, docente)

“...No me acuerdo si como tal formación cívica o civismo, creo que se llamaba civismo, pero no me acuerdo qué veía (...) en la secundaria yo, como era de monjas, llevábamos moral, y entonces ahí es donde nos retacaban que los valores, que la honestidad, que no se qué...” (Circe, 54, subdirectora).

“...en la primaria veíamos los derechos y obligaciones pero solamente como para aprendémoslas, no tanto como analizarlas ni nada de eso, o por qué se hicieron estos derechos y porqué es importante estas obligaciones (...) en la secundaria me sirvieron más porque ahí ya vimos otro tipo de temas, como convivencialidad, respeto a las personas, la dignidad, la diversidad...” (Ezequiel, 21, estudiante).

Hay que notar que el grado de significatividad que tuvo para Ana Rosa fue superior al que expusieron Circe y Ezequiel, en tanto que, en el primer caso, ni siquiera recuerda los temas o actividades que hacía durante sus clases en la materia, salvo el detalle de profundizar en temáticas sobre moral debido al carácter religioso de la escuela donde estudió. Para el caso de Ezequiel, su experiencia transitó de lo mecánico y repetitivo de la escuela tradicionalista a lo diverso de los temas en secundaria, aunque tampoco señala un grado mayor de significatividad o gusto por la materia. En cambio, Ana Rosa habla de su experiencia en la materia durante la secundaria como el detonante de su interés por la formación cívica, al grado de llegar a dedicarse a ello en el futuro. Esto lleva a pensar el tipo de aprendizajes que generó en las personas participantes, que van desde el énfasis en fomentar valores como la convivencia, la democracia o el respeto, hasta cuestiones más complejas como el pensamiento crítico y la solución de problemas. Incluso, Ana Rosa concatena un objetivo de la materia con el mundo contemporáneo en sus clases:

“...El análisis crítico, cuando hablamos acerca de las diferentes manifestaciones (...) eso también ayuda a que desarrollen el pensamiento crítico...” (Ana Rosa, 34, docente).

Esto va en concordancia con lo que mencionó en otra parte de la entrevista sobre la posibilidad de abarcar una gran diversidad de temas al momento de enseñar la materia, así como de hablar, debatir y reflexionar sobre los movimientos sociopolíticos que acontecen en el mundo, tanto a nivel nacional como internacional. Esto da cuenta de la importancia que ella percibe sobre enseñar a sus estudiantes a pensar “más allá de la caja”, en tanto que cuestionen y reflexionen sobre aquello preestablecido y puedan romper con algunos patrones y estándares establecidos. Esto podría trasladarse a las percepciones que tenemos socialmente sobre el ser hombres y ser mujeres, así como la inclusión y aceptación auténtica de la pluralidad y de las disidencias sexuales, logrando relaciones un tanto más equitativas, incluyentes e igualitarias. No obstante, esto pone sobre la mesa una cuestión que Michel plantea durante su entrevista:

“...justo me parece complejo porque es, pues esa cosa de quién está definiendo cuáles son los valores, quién está definiendo por qué son importantes esos valores, quién está definiendo por qué esos valores y no otros y cómo se enseñan...” (Michel, 24, estudiante).

Esto deja ver el autoritarismo con el que se elaboran los contenidos curriculares y la complejidad que implica la labor y responsabilidad que conlleva enseñanza, específicamente, al tratarse de algo tan escurridizo como el concepto de valores, no sólo porque implica tener claro qué entendemos por valores, sino también implica considerar quién enseña, cómo enseña y con qué fines. De entrada, dichos significados pueden no ser conciliables, lo que genera conflicto al intentar llegar a acuerdos que satisfagan a todas las personas en el aula, lo que puede llevar a la imposición de un grupo de valores comúnmente establecida por la figura docente. Esto, siempre en subordinación con los valores estimados como prioritarios por el currículum oficial. A esta cuestión se refiere López (2001), quien señala el establecimiento de una serie de valores universales “correctos” como una suerte de dominación y subordinación en la práctica en el aula, que obedece a diversos fines e intereses políticos, económicos, establecidos muchas veces de manera muy sutil en los planes y programas de estudio oficiales, que a su vez, son reflejo de los intereses de los grupos sociales dominantes (Puig, 1995). No obstante, para las personas entrevistadas, fue posible encontrar relevancia en la formación en valores a través de la materia de formación cívica y ética:

“...sí siento que sí es importante la formación en valores porque pues sí creo que en mayor o menor medida tenemos que tener un piso en común como sociedad y ya cada quien irá haciendo sus chaquetas mentales, su introspección y esos caminos, pero pues no sé, siento que sí es peligroso porque es como, bueno, por qué se están enseñando y para qué se están enseñando...” (Michel, 24, estudiante).

“...es necesario detenerse a reflexionar. Todo mundo trae de casa ciertos valores, pero pues ya entrando en la sociedad te das cuenta que a veces no, como que no encajan los valores que tú traes con los valores que te exigen o que debes de aprender...” (Circe, 54, subdirectora).

“...Siento que la formación en valores es necesaria siempre y cuando se aplique de forma correcta, y siempre y cuando también quede en la persona siendo enseñada el tomárselo en serio...” (Bruno, 21, estudiante).

Aquí recupero algunas cuestiones importantes sobre lo anterior. En el primer extracto, Michel aboga por un punto de partida en común sobre el cual ir construyendo nuestros esquemas morales con base en nuestras creencias, convicciones o reflexiones sobre el tema; en otras palabras, reconoce la necesidad de una aproximación a través de la inculcación como punto de partida en la formación en valores. En el segundo caso, Circe plantea la disonancia que puede representar en ocasiones lo que se enseña en la escuela con aquello que se aprende desde casa, en la familia. Finalmente, el tercer ejemplo da cuenta de una dimensión de moral dentro de la formación en valores, en tanto que Bruno señala que su enseñanza es necesaria “siempre que se aplique de forma correcta”, lo cual alude a lo mencionado previamente sobre los esquemas relacionales de dominación-subordinación en la enseñanza de valores. Esto nos regresa a lo que Michel señala como conflictivo en la educación en valores, en tanto que depende de quién enseña, qué enseña, cómo y para qué, sin que esto necesariamente implique una reflexión profunda de todos estos puntos o de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promuevan en la consecución de los objetivos educativos. Sobre la reflexión, Michel abona un punto importante que conecta con otro tema eje para este proyecto:

“...creo que más que enseñarles tal cual algo sería importante reflexionar al respecto, o sea, justo como de ‘¿ustedes con qué relacionan el ser hombre?’, ‘¿ustedes con qué relacionan el ser mujer?’ y reflexionar a partir de eso, como no enseñar contenido tal cual en función de su género sino reflexionar a partir de...”
(Michel, 24, estudiante).

Lo anterior interconecta la dimensión del género con la forma en que se enseña en las escuelas, en tanto que Michel plantea la necesidad de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en vez de elegir propuestas mecánicas y acríticas de la realidad contemporánea. En este tenor, para Michel es importante no hacer distinciones curriculares por género, es decir, que no se enseñen determinados valores a las estudiantes mujeres que a los estudiantes varones, y que se prime el cuestionamiento de la norma, de lo establecido, tal como hemos visto en varios extractos a lo largo del análisis. Esto lleva a pensar, más allá del currículum oficial, cómo es que las y los docentes están reproduciendo los contenidos, actitudes, creencias, habilidades y destrezas esperadas en los planes y programas de estudios, con qué se apoyan, cuál es la relevancia que encuentran para elegir los temas y estrategias que eligen en su práctica, y si en su labor buscan promover el pensamiento crítico y reflexivo comentado en varias ocasiones anteriormente. Al respecto de su labor docente en tanto logística y didáctica, entendida como la planeación y la ejecución, hablaremos a continuación.

6.4.2. Planeación y Didáctica

Este apartado abarca aspectos que van desde las estrategias de enseñanza implementadas, los ajustes razonados, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como otras consideraciones que pudieran tener un impacto en la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Asimismo, incluye la relevancia, pertinencia y significatividad, tanto desde la perspectiva docente como la del estudiantado. En este sentido, los testimonios de las personas entrevistadas dan cuenta de dos ejes temáticos en este código: planeaciones, en el estricto sentido como requerimiento de la escuela, y cómo las llevaron en práctica, es decir, la didáctica. Sobre el primer punto, tenemos que las y los participantes docentes refirieron a una suerte de libertad de cátedra bajo el apego a la normativa burocrática, es decir, tener la libertad creativa dentro de sus clases siempre que cumplieran con los objetivos propuestos en los planes y programas de estudios. Circe habla de su etapa como docente en formación cívica, aludiendo a lo siguiente:

“...a mí ya no me tocó estas planeaciones pero pues se fue complicando, o sea, si vas a ver ese tema cómo lo vas a ver, qué vas a hacer, ‘pues voy a hacer un mapa mental’, ‘a ver enseñámelo’, entonces tenías que hacer tú tu mapa mental, ‘¿cuál es el objetivo?’, ‘¿cuál es el aprendizaje esperado?’, ‘¿cuál es el producto?’, ‘¿cuántas sesiones te va a llevar hacer el producto?’ y entonces con base en los libros (...) Planes y programas ya te dice qué aprendizajes y qué productos. Entonces pues ya nomás con eso y juegas con tus materiales...” (Circe, 54, subdirectora).

“...primero el programa de estudios, que es lo que seguimos porque también hay supervisión, hay revisión de la planificación y es una guía. Si bien no se tiene que cumplir al cien por ciento pues es algo inflexible, ¿no?, pero nos marca lo que es el camino...” (Ana Rosa, 34, docente).

En apartados anteriores hablé sobre la vigilancia que las figuras docentes y directivas ejercen sobre el estudiantado en la vida cotidiana dentro de las escuelas, así como de la vigilancia que otras autoridades (como las instituciones u organizaciones, por ejemplo, figuras como la SEP, la CNDH, entre otras) ejercen sobre dichos actores educativos. Es decir, el profesorado vigila que se cumpla la norma a la vez que otras figuras vigilan que hagan lo mismo. Esto se refleja en que, de una forma u otra, los planes y programas de estudio establecen el camino a seguir, dirigido por objetivos curriculares, logros o aprendizajes esperados que puedan reflejarse en

evaluaciones y en requerimientos que el estudiantado debe tener para el siguiente año escolar o nivel educativo.

De acuerdo con programas oficiales (SEP, 2017), dentro de los propósitos generales de la asignatura están: el fortalecimiento de la identidad individual; el libre ejercicio de los derechos humanos; promover el juicio crítico; valorar el sentido de pertenencia e identidad, así como los vínculos que le dan identidad a los distintos grupos sociales; promover la cultura de la paz, sensibilidad ética y justicia; valorar la pertenencia al Estado, y participación ciudadana dentro y fuera de la escuela. En este sentido, los testimonios de Circe, Ana Rosa y Fernando señalan el apego a dichos ejes temáticos en general, aunque con algunas consideraciones. A nivel áulico, si bien las prácticas docentes se ajustan a los objetivos curriculares vigentes, hay diferentes prácticas para alcanzar los objetivos, desde la didáctica, estrategias implementadas, materiales de apoyo, actividades de reforzamiento, secuencias didácticas, entre otros. Dentro de las formas de trabajo mencionadas por las y los participantes están el trabajo por proyectos enfocados en temáticas de conciencia social y ambiental, así como el estudio de casos, en las cuales mayormente se pretende promover el aprendizaje significativo. Dentro de las estrategias de enseñanza empleadas, manifestaron la enseñanza con ejemplos o casos, exposiciones, el análisis crítico de la realidad y los dilemas morales. Las prácticas docentes dentro del aula también fueron diversas, ya que iban desde lo más innovador a lo más convencional. Por ejemplo, en el primer rubro encontramos lo que mencionaba Circe previamente sobre hacer una entrega de premios a lo mejor y lo peor de la escuela, las asambleas y simulaciones de participación democrática, dinámicas sobre el consenso, proyección de películas con temáticas alusivas al programa o la materia, por mencionar algunas:

“...En cuanto a dinámicas de grupo, todas aquellas que tienen que ver con el movimiento, o sea, sacarlos de su espacio áulico y llevarlos a otros, en donde tienen que interactuar, en donde tienen que reconocer al otro, no solamente pues aspectos cotidianos, sino de la persona. También han sido muy enriquecedores porque a veces no interactúan pues con todo el grupo sino con ciertas personas con las cuáles tienen mayor afinidad...” (Ana Rosa, 34, docente).

“...muchas veces yo lo que hago es a partir de una anécdota o de (risa), digamos, un chisme, que a todos les gusta el chisme, pues los puedes atraer a los alumnos, ‘fíjate que pasó esto y esto y esto, y entonces aquí y aquí y acá’, ‘¿y tú qué harías?’...” (Fernando, 29, docente).

Esto da cuenta de dos cosas que buscan romper con la percepción tradicional de la educación. Por un lado, Ana Rosa plantea el recurso de actividades en el exterior, rompiendo con la rutina de un aula convencional, permitiendo al estudiantado la libertad de movimiento, en un ambiente que busca tratar a todas las personas como iguales. Por otro lado, Fernando habla de otra forma de enseñar en valores, a través de una serie de narrativas un tanto más anecdóticas, lo que él llama “chisme”. De igual modo, se señalaron prácticas que fomentan el aprendizaje memorístico, como los exámenes convencionales, o ejercicios mecánicos y repetitivos que, en esencia, no estimulaban el análisis crítico en el estudiantado, como lo que menciono antes sobre la experiencia de Bruno en la materia, que se reduce a “leyes no importantes”, o cosas “muy básicas”, dicho por él. Esto muestra la relevancia que tiene encontrar significado a los aprendizajes en valores, ya que, de lo contrario, se cae en actividades automatizadas que pierden todo sentido en el estudiantado. Esto también puede llevar a que las y los estudiantes se mantengan en una postura acrítica de la realidad, que no cuestionen ni reflexionen sobre lo que se les enseña, convirtiéndose así en una materia que sólo tiene relevancia en tanto que tiene carácter obligatoria para el estudiantado, y que necesitan acreditar para seguir su trayectoria académica dentro del sistema formal. Por ejemplo, Fernando habla de su carácter flexible y cambiante, así como del contraste entre las expectativas y la realidad en su labor:

“...cuando vas empezando quieres hacer cosas muy precisas, muy exactas, y a lo mejor quieres calificar super bien, pero ya cuando te vas dando cuenta que tienes muchos alumnos y que es muy poco el tiempo que tienes para hacerlo, dices ‘¿sabes qué? mejor yo ya no me complico tanto la vida y hago un examen’, de hacer un examen de 25 preguntas solamente hago un examen de 10, opción múltiple para calificar rápido y no tardarme tanto...”

“...aparte pues pedagógicamente y académicamente pues obviamente prepararte para todos los cambios que a lo mejor vienen, ¿no?, por ejemplo con un nuevo plan y programa de estudios que se va a venir, pues tienes que estudiar los contenidos o cómo se van a distribuir o cómo se va a hacer...” (Fernando, 29, docente).

Con lo anterior, Fernando menciona la importancia de que el currículum, que va desde la planeación y elaboración de planes y programas, la elección de contenidos, materiales y secuencias, puedan responder al carácter cambiante de la sociedad. En el caso de la formación en valores sucede algo similar, en tanto que se pretende que las y los estudiantes puedan

responder al entorno social y contribuir a una convivencia social armoniosa, congruente con las demandas sociales del día a día. Esto se ve reflejado en la propuesta y ejecución de nuevos planes y programas de estudios, que van cambiando y actualizándose en función de los objetivos que la escuela formal pretenda alcanzar en el estudiantado.

6.4.3. Mediación en el aula

Dentro de este código considero todas las situaciones, problemáticas o conflictos que suceden dentro o fuera del aula, y en los cuáles se implique la figura docente, desde las situaciones que percibe hasta aquellas a las que determina dar seguimiento y solución, incluyendo la toma de decisiones en el proceso. En este sentido, podemos encontrar en los discursos algunos ejemplos que dan cuenta de situaciones de diversa naturaleza: 1) aquellas provocadas por causas naturales; 2) accidentes dentro del aula; 3) conflictos entre actores educativos; y 4) problemáticas sociales o temas controversiales. En el primer rubro incluyo los protocolos que dan cuenta de la forma en que las escuelas proceden ante eventos o desastres naturales, como lo que narra Fernando a continuación:

“...ya sabes que saques al grupo, sacarlos, tú ser el último, así te caiga el edificio tú tienes que ser el último y salvaguardar pues obviamente la integridad de los alumnos, y entonces estar lo más serenamente posible, ni siquiera acordarte de tu familia porque tu foco de atención ahorita es los alumnos (...) primero los alumnos, no los pierdas de vista, y ve que sean todos y sácalos, que nadie se quede, entonces sí tenemos que ser, siempre lo digo, un docente 360, hacer todo a la vez...” (Fernando, 29, docente).

Lo anterior no sólo muestra los protocolos que debe seguir la escuela ante la ocurrencia de un sismo o temblor, sino que expone la responsabilidad que implica para las figuras docentes, directivas y de otras autoridades el salvaguardar la vida e integridad de toda la comunidad educativa en general. Esto puede respaldarse con lo que Circe mencionaba sobre el alto grado de responsabilidad que ella percibe en su cargo, y que termina siendo una constante en todas las esferas de su vida. El alto grado de responsabilidad que recae en el profesorado también se respalda en los casos mencionados anteriormente por las y los docentes entrevistados. Dentro de las situaciones en el segundo rubro de los expuestos antes, podemos ubicar varios casos, como el que señala Ana Rosa, en el que ella hizo equipo con la orientadora y la prefecta para actuar ante un estudiante que portaba una navaja, sin que agrediera a alguna persona, y ante la

falta de acción de la figura directiva. Otro caso lo encontramos en lo que cuenta Fernando, una experiencia que vivió al cubrir a otro docente:

“...Entonces me tocó (cubrir a otro profesor), les dejé actividad, afortunadamente había actividad para ese entonces, pero para mala suerte me tocó una niña, que no soy su maestro, yo no sé cómo le hace, le quita lo que es el tornillo al sacapuntas para sacar la navaja y se corta, se hace *cutting*, y yo me doy cuenta porque me dice ‘maestro, ¿puedo ir al baño?’, para esto ya iba a acabar la hora, ya iba a empezar el receso, y le digo ‘¿para qué?’, dice ‘es que para ir al baño’, y le digo, ‘sí, espera, deja que salga tu compañera’ y entonces no sé cómo volteo y veo que hay como rojo, una mancha roja, le digo ‘¿qué te pasó?’, ‘nada’, ‘¿qué te pasó?’, ‘no, nada maestro’, y entonces una de sus compañeritas me enseñan una navajita y me dicen ‘es que se estaba cortando’...” (Fernando, 29, docente).

Las anécdotas mencionadas muestran de manera muy somera algunas de las responsabilidades y situaciones a las que se exponen las y los docentes en su quehacer cotidiano dentro de los contextos formales. Esto deja sobre la mesa lo que Ana Rosa comenta sobre la falta de respaldo hacia la figura docente, en tanto que, con base en las anécdotas compartidas por las y los participantes, no se cuenta con mucho apoyo de las autoridades escolares hacia el profesorado:

“...si el alumno dice que el maestro lo trata mal, ya, eso es verdad, el alumno entonces está siendo maltratado por el maestro...” (Ana Rosa, 34, docente).

Llama la atención ver algunas narrativas, tanto de docentes como de estudiantes, que centran la mirada en la falta de respaldo legal a las y los docentes en educación formal, en tanto que, al menos en la narrativa de Ana Rosa, pareciera ser que cualquier señalamiento basta para que un docente sea presunto culpable de alguna agresión hacia cualquier estudiante que así lo señale. En este sentido, en México existe la Ley General de Educación (DOF, 2019), que habla sobre la revalorización de la labor docente y, en ese sentido, en su artículo 90 decreta fomentar el respeto a su labor y a su persona por otros actores educativos, así como de la sociedad en general. Cabe señalar que, pese a que está legislado, el respeto a su labor e integridad individual no siempre se da en la vida cotidiana dentro del centro escolar, como podemos observar con base en los testimonios de las y los participantes. Habría que considerar los reglamentos internos en los centros escolares donde laboran, ya que esto puede ser determinante en las decisiones que toman las figuras de autoridad sobre qué consideran como conflictos o problemas, cómo los

identifican, cómo les dan seguimiento y resolución. Pero las y los docentes participantes no sólo identifican interacciones conflictivas con otros actores educativos, también en las interacciones con el estudiantado, como se da en esto que comparte Fernando:

“...por ejemplo, tienes que tener mucho cuidado en las escuelas, de llamar la atención de las niñas o de los niños, siendo una persona joven obviamente llamas mucho la atención. A lo mejor un maestro de 40, 50 años, pues no tanto, pero cuando llega un maestro joven, un practicante, es como de ‘ten cuidado’ y tus reservas porque pues las hormonas están muy alborotadas y tú eres carne fresca o presa...” (Fernando, 29, docente).

El extracto anterior tiene varios matices que dan cuenta de dinámicas jerárquicas y de género. Primero, desde la interacción docente-estudiante, que suelen basarse en esquemas relacionales desiguales donde la figura docente suele tener mayor estatus y puede implicar el ejercicio de dinámicas de poder. Además, desde la narrativa de Fernando, las implicaciones que tiene el ser un docente joven en una escuela cuya población se compone en su mayoría de jóvenes y adolescentes, y que se pueden prestar a dinámicas de conflictos de intereses, anti-éticas o que se presten a situaciones donde se rebasen algunos límites. Respecto al tercer rubro, relacionado con los conflictos entre actores educativos, podemos encontrar experiencias de bullying en lo que comparte Ana Rosa:

“...este es un alumno que yo tuve en primer año, que pues era delgado y bajito al resto de los demás estudiantes del grupo. Entonces, pues se empezaban a dar así como que situaciones como que ‘ah pues ese chaparrito, el bajito’, pero me percaté y sí se empezó a trabajar con ello, pues para evitar, más bien para prevenir (...) después vuelvo a coincidir con este grupo en tercer año y derivado de una situación personal y familiar de este mismo alumno, pues ahora en este momento él ya llevaba siempre una gorra, y desde dirección nos comentaron que estaba teniendo problemas emocionales, no derivados de bullying sino por cuestión familiar, entonces él había comenzado a arrancarse el cabello, entonces era una cuestión que, en lo personal teniendo el antecedente que cuando estaba en primero sus compañeros ya habían intentado pues molestarlo de forma consecutiva, pues dije hay que poner mayor atención para que no vayan a querer tomar ahora esta parte que se está presentando para molestarlo, entonces, este, prevenir...” (Ana Rosa, 34, docente).

En la narrativa anterior no sólo se muestra de nueva cuenta la responsabilidad que implica estar al frente de un grupo para la figura docente, sino que da cuenta de la postura proactiva de Ana Rosa respecto a las situaciones de bullying o acoso que identifica en el aula, mostrando que, para ella resulta relevante echar a andar prácticas para prevenir situaciones agresivas o violentas que escalen a mayores dimensiones y tengan consecuencias más graves. Cabe precisar que, si bien no menciona explícitamente qué hizo en ese caso en particular, durante la entrevista señala el poder de la palabra, de hablar las cosas claro y sin miedo, como herramienta para la solución de conflictos, lo cual infiero puede ser un recurso que utiliza en su práctica para prevenir situaciones como bullying en su clase. Si bien, el ejemplo anterior habla de interacciones entre estudiantes, los conflictos en las interacciones entre otros actores educativos también fueron tema de conversación entre las y los participantes:

“...cuando hay un problema, que a veces vienen los papás ya bien asesorados de lo que van a tener que decir o que están bien ‘coacheados’, es porque llegó un maestro detrás que les dijo qué tenían que decir y tenía que decir santo y seña, entonces ya, el papá con la espada desenvainada y ya sabe lo que va a decir y cómo va a llegar y a quién le va a tener que pegar o así...” (Fernando, 29, docente).

Conflictos como los presentados anteriormente dan cuenta de las actitudes del profesorado ante la solución de conflictos, quienes a su vez, están buscando formar a sus estudiantes basándose en valores establecidos en los planes y programas oficiales, desde el currículum formal, bajo la idea de que éstas generaciones salgan al mundo social cumpliendo con lo que se establece en los documentos oficiales, desde las actitudes, valores, habilidades, destrezas y proyectos de vida esperados en función de diversos aspectos, como el género, la edad y la condición socioeconómica. Finalmente, en el último rubro, los testimonios mencionan algunos temas de actualidad que generan controversia en el aula, así como el posicionamiento de la figura docente en cuestión, como en lo que muestro a continuación:

“...veíamos esta cuestión de la adopción de un niño, por parte de padres del mismo sexo, ¿no?, y entonces una niña me decía ‘no, yo no estoy a favor maestro’, y me dice, ‘por los cuidados y que le fueran a hacer bullying o que le fueran a hacer algo, este, pues a esos papás’, le digo, ‘a ver, a ver, a ver, tranquilízate’, le digo, ‘mira, hoy en día no podemos hacer ese tipo de comentarios por lo siguiente: hoy en día no te garantiza en absolutamente nada que una pareja heterosexual papá

y mamá sean los mejores cuidadores de un niño, porque hoy ¿cuántos niños no están abandonados?, ¿cuántos niños no les falta un papá?, ¿cuántos niños no les falta una mamá?, ¿cuántas niñas no sufren violencia dentro de su, su círculo familiar?', le digo, 'a ti quién te dice que estas personas que pueden ser padres del mismo sexo no le pueden dar una mejor educación, no le pueden educar muchísimo mejor que una pareja heterosexual'..." (Fernando, 29, docente).

Hay que notar que, pese a los discursos y prácticas que Fernando lleva a cabo para educar en valores como el respeto y la aceptación e inclusión de la pluralidad, lo anterior da cuenta de dos cuestiones importantes. Primero, devuelve a discusión lo que señala Ana Rosa sobre los valores, que no se enseñan, o al menos, no lo hace la escuela de manera exclusiva, aunque esto no implica que durante la situación antes mencionada, tanto Fernando como la estudiante tuvieran algún aprendizaje. Esto me lleva a la importancia que tiene enseñar a reflexionar y a tener una postura crítica desde etapas tempranas de vida, de modo que cada persona elija conscientemente en qué cree y lo asuma con responsabilidad. Tomando como ejemplo lo que comparte Fernando, en el discurso de la estudiante puede haber una suerte de disenso en el tema sobre adopciones homoparentales, aunque también puede estar implicada una perspectiva homofóbica en los discursos que lo justifican, por ejemplo, el "que le fueran a hacer algo" a los hijos de familias homoparentales. Es aquí donde se puede promover otra serie de principios o valores, creencias, normas, actitudes y comportamientos, que construyan experiencias de entornos armoniosos, incluyentes, que puedan replicarse en otros espacios como la familia, los grupos de pares o la comunidad. Con base en lo expuesto, la escuela tiene un papel fundamental en tanto que aquí se aprende a reproducir los esquemas de género basados en diferencias sociales, o por el contrario, a tener una perspectiva sobre relaciones mucho más equitativas basadas en la real inclusión y respeto a las personas, cuyos pilares sean valores que construyan entornos armoniosos, pacíficos e igualitarios.

7. Conclusiones

A lo largo de este escrito, las narraciones compartidas por los/as participantes dan cuenta de las distintas vivencias, experiencias y significados sobre la masculinidad, y cómo es que éstos se relacionan con los significados sobre la formación en valores en la actualidad. Los testimonios permiten observar cómo es que, a pesar de la idea de progreso y aceptación a la pluralidad comúnmente reconocida, aún hay discursos y prácticas que promueven creencias, actitudes y prácticas cuyo fin es el establecimiento y mantenimiento de relaciones jerárquicas basadas en el poder y dominio de lo masculino sobre lo femenino. Entre ellas destacan la asignación de talleres, actividades deportivas, recreativas, o los espacios más amplios o públicos por los varones, y privados o discretos para las mujeres; los estándares más estrictos para las mujeres; la concepción que se tiene sobre los estudiantes varones, como despreocupados, relajados, agresivos, inquietos y exitosos ante el menor esfuerzo, o el asumir a las estudiantes como recatadas, estudiosas y dóciles. En otras palabras, hay cambios en los discursos, en algunas acciones, pero el hilo conductor sigue siendo la hegemonía (García-Villanueva, et. al., 2010).

Si bien, las ideas antes mencionadas llevan a una noción común de la cultura escolar formal como una altamente estereotipada, desde la labor docente y de otros actores educativos, hay un asomo de cambio de dichas percepciones basadas en el deber ser en función del género o de otros factores, como la posibilidad de romper con los estereotipos de género, permitiendo mayor expresión emocional y de cuidado a los varones, o mayor libertad en el proyecto de vida de las mujeres. También aparecen nexos entre la noción de masculinidad hegemónica, vista como un ideal, que asume a los hombres como fuertes, guerreros, proveedores, líderes, conquistadores y agresivos, con algunos valores como la responsabilidad, el liderazgo, la caballerosidad, así como algunos discursos que revelan significados alternativos a esos modelos, que apuestan por promover relaciones más equitativas, así como formas de vida más amables y saludables, tanto para con otras personas como para sí mismos, como el permitir una mayor conexión emocional y autocuidado.

Los discursos sobre qué representa la masculinidad muestran narrativas convencionales que coexisten con perspectivas alternativas. Desde una mirada convencional, la noción de masculinidad se vincula principalmente con elementos como la barba o el color azul, características físicas como la musculatura, la resistencia al dolor, la fuerza y agresividad, la estructura genital, así como con cualidades como el pensamiento crítico, la madurez, la estabilidad y la solvencia económica, además de actitudes de liderazgo e inteligencia en el manejo de situaciones y control de emociones, que pueden conllevar, por un lado, mecanismos

y dinámicas de poder y dominio, y por otro, la autocensura de emociones y sentimientos que denoten vulnerabilidad, como el miedo, el dolor y la tristeza, así como daño físico, emocional o de cualquier índole hacia sí mismos o hacia otras personas, vinculado a todo lo anterior. Asimismo, la masculinidad también se asocia con cualidades como la empatía, la amabilidad y la responsabilidad, que, si bien puede implicar procesos de presión social al pensarse como una cualidad del jefe de familia o del proveedor, también hay narrativas que señalan la posibilidad de pensar en la corresponsabilidad como un valor universal necesario para la vida en sociedad.

En los discursos se encontraron respuestas un tanto ambiguas o disonantes en lo que refiere al qué les hace identificarse como hombres. Por un lado, las narrativas dan cuenta de explicaciones biologicistas que se respaldan en lo meramente genital o el deber ser hombres en sociedad, y por el otro, hay una mayor conciencia de la posibilidad de adoptar diversas formas de ser hombres que no dependen de la configuración biológica o social. Algo similar sucede respecto a lo que representa ser mujer, puesto que hay discursos que expresan inconformidad con los roles tradicionales de género que ubican a las mujeres en espacios privados y labores de cuidado, y que se desvinculan de las convenciones como el ser princesas, el color rosa y el cuidado del hogar o los altos estándares sobre su imagen, limpieza y apariencia. No obstante, todavía hay prácticas como que las mujeres sean quienes mayormente se encarguen de las labores domésticas y el cuidado de la familia, por ejemplo. Las entrevistas revelan aspectos relevantes en cuanto a las diferencias sociales entre hombres y mujeres, como la inseguridad y violencia vivida principalmente por las mujeres en el día a día, las actitudes condescendientes y revictimizantes de las que son objeto, así como de la poca credibilidad de los hombres que son víctimas de violencia y agresiones.

A decir de las personas entrevistadas, las dinámicas diferenciadas por género se observan más en entornos ajenos que en sus propias familias, aunque señalan que, en efecto, provienen de familias con costumbres muy arraigadas en las convenciones estereotipadas antes mencionadas, lo que muestra la importancia del contexto familiar en cómo se viven los roles, expectativas y prácticas de género en otros contextos de socialización como la escuela, la comunidad o los entornos laborales.

Por otro lado, la violencia apareció como factor común en casi todos los casos, sea simbólica, como en el caso predominante de los contextos formales de educación, o en cualquier otra forma. Por ejemplo, violencia y agresiones físicas, psicológicas o múltiples como puede ser en los casos de bullying. Asimismo, se suele atribuir mayormente a los hombres el uso de la violencia, tanto

en el juego o el deporte como en otros escenarios, donde el fin exclusivamente es causar daño a alguien. Algunas formas de violencia están normalizadas por la comunidad estudiantil, como el aventarse objetos o llevarse a golpes porque “así se llevan”, que “son diabluras”, o se miran como eventos aislados e intrascendentes desde la perspectiva de las figuras de autoridad, como puede ocurrir con casos que implican incluso formas de violencia sexual y patrimonial, como el envío no consensuado de fotografías íntimas de una persona. Otro ejemplo de violencia institucionalizada radica en la práctica automática del uso de uniformes o el canto al himno nacional, que son prácticas impuestas por las autoridades educativas que revelan procesos de violencia simbólica, no permiten cuestionamientos y promueven mensajes que evocan mandatos tradicionales como la defensa de la nación con cualquier recurso como la lucha, la guerra y la extrema violencia, en especial, a los hombres, a través de la lírica del himno. La violencia hacia sí mismos también fue un tema al referirse a las masculinidades, en tanto que para los hombres sigue siendo motivo de censura mostrar expresiones afectivas como un abrazo a otros hombres, el aguantar, la eterna competencia o el siempre tener que poder con todo. Por su parte, las mujeres vincularon sensaciones de inseguridad al género masculino, en tanto que con otras mujeres sentían que no les podía pasar nada, no siendo así en la mayoría de los casos rodeadas de otros hombres. Incluso esta percepción fue compartida por los tres testimonios de estudiantes hombres, lo que da a entender que hay un fuerte vínculo entre la masculinidad hegemónica y la violencia o la sensación de riesgo para las mujeres y para otros hombres.

Además, cabe recordar que la escuela como institución promueve una serie de valores, ideas y normas que considera necesarias para la vida en sociedad, de acuerdo con intereses y fines políticos de la ideología política en turno, y esto queda plasmado a través del currículum formal, sean planes y programas de estudio, formación y capacitación docente, normas y reglamentos institucionales y locales, códigos de vestimenta y uniforme, ritos y tradiciones, sanciones, etc. Esto no sólo da cuenta de los valores que promueve, como la obediencia y el seguimiento sin cuestionamientos a la norma a través de los reglamentos y rituales, sino de que esta forma de educación se da a través de prácticas de inculcación y adoctrinamiento, que son formas de violencia simbólica que se dan desde los primeros años de escolarización formal.

Además, la escuela, en conjunto con otros contextos de socialización, se encarga de promover conductas en función del género, desde el currículum oculto, que van desde lo más común como las actividades deportivas, el uniforme diferenciado para niños y niñas, concesiones y restricciones en la vestimenta, imagen, desempeño y prácticas, que a su vez promueve visiones estereotipadas sobre lo que es ser hombres y ser mujeres. Lo anterior también se refleja en

algunas tradiciones como el himno nacional, en cuyas letras quedan explícitos valores como la valentía, la disposición a la guerra y al combate en defensa de una nación, el uso de todo recurso violento en aras de la conquista, que remiten a varios rasgos vistos como valiosos desde el modelo de masculinidad hegemónica, en tanto que ensalza la disposición a la lucha, la defensa y que únicamente considera a la población masculina como “apta” para ejercer tal labor.

Si bien, Fernández (2014) afirma que la vía hacia la construcción de relaciones igualitarias radica en el despojo de cualquier noción de masculinidad, es posible pensar en formas más sanas de asumirla en aras de alcanzar relaciones en las que hombres, mujeres, y cualquier persona que no se identifique con estas categorías, puedan vivir en ambientes armoniosos y saludables, tanto para otras personas como para sí mismas. Relaciones en las que el rosa y el azul, el fútbol y las barbies, la agresividad y el recato no sean aspiraciones por género; en las que el proyecto de vida no se base en el estigma, donde el código de vestimenta no sea un factor que determine el respeto o la violencia hacia las personas; donde el ser proveedores, líderes, conquistadores sexuales, siempre dispuestos a la agresividad y la violencia no sea un ejemplo de cómo ser hombres. Entornos en los que sea posible ser, hacer y vivir sin el peso de los prejuicios, en busca de relaciones equitativas e igualitarias que no vean la masculinidad como un ente y mecanismo de poder, sino como una de muchas formas de vivir co-creando una cultura de paz y no violencia.

Referencias

- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia*. 1. 41-58
- Amuchástegui, A. (2006). ¿Masculinidad(es)?: los riesgos de una categoría en construcción. En *Careaga, G., y Cruz, S. (coords.) Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. UNAM. pp. 159 – 184.
- Amuchástegui, A., Sasz, I. (2007). El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México. En *Sucedé que me canso de ser hombre*. Colegio de México. pp. 15 – 35.
- Beltrán Lara, M. L., Aniceto Vargas, P. F., y Carman, S. (2007). Detección de los valores del personal académico del Instituto Politécnico Nacional desde el Modelo Hall-Tonna. En *Chávez González, G., Hirsch, A., y Maldonado, H. (Coords.) México. Investigación en educación en valores*. GERNIKA. pp. 343 – 356.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bonino, L. (1995). Micromachismos. En Corsi, J. *La violencia masculina en la pareja*. Paidós. pp. 89 – 109.
- Bonino, L. (1999). El Problema de la Violencia Masculina. En Jornadas de Actuaciones Sociopolíticas Preventivas de la Violencia de Género.
- Bonino, L. (2002). Los varones ante el problema de igualdad de género con las mujeres. En *Lomas .C (Ed) Todos los hombres son iguales? Identidad masculina y cambios sociales*. Paidós (en prensa).
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1979). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En *La reproducción*. Editorial Laia, S. A. pp. 39 – 108.
- Bourdieu, P. (1998). La imagen aumentada. En *La Dominación Masculina*. Éditions du Seuil. pp. 15 – 72.
- Boscán Leal, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41). pp. 93-106.
- Castro, B. E., Carmona, J. A. (2021). Masculinidades: una perspectiva latinoamericana. *Tempus psicológico*, 4(1). pp. 45 – 64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.1.3988.2021>
- Cazés, D. (s/f). ¿Y los hombres qué?

- Comisión Nacional de Derechos Humanos (s/f), Día Internacional del contra el Bullying o el Acoso Escolar. Recuperado del sitio web: <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-internacional-del-contra-el-bullying-o-el-acoso-escolar>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2018). Los derechos humanos y la tolerancia. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/32-DH-tolerancia.pdf>
- Connell, R. W. (1995). Masculinidades. UNAM.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T., Olavarría, J. (eds.) *Masculinidad-es. Poder y crisis*. pp. 31-47. Ediciones de las Mujeres N. 24.
- Connell, R. W., Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19. pp. 829 – 859.
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) (2021). Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/EDIS2021-11122021.pdf>
- Cortés, W. (2017) Estereotipos de género en torno a las masculinidades dentro del grupo de pares. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Cytryn, L. V. (2020). Obras, procesos y pedagogías, Mónica Mayer. Estudios Curatoriales. Recuperado a partir de <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/rec/article/view/715>
- Davies, B., Harré, R. (2007). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (12). pp. 242 – 259.
- De Keijzer, B. (s/f). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. *Masculinidades y perspectiva de género en salud*. pp. 137 – 152.
- De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. En *Tuñón, E. (coord.) Género y Salud en el sureste de México*. ECOSUR-UJAD.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. Secretaría de Gobernación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lqe.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (17 de diciembre de 2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma 17-12-2015. México: Secretaría de Gobernación.

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5395223&fecha=04/06/2015

Díaz Aguado, M. J. (1996). La interacción entre compañeros. En *Escuela y Tolerancia*. Pirámide. pp. 69 – 98.

Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de Masculinidad Hegemónica en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68. pp. 79 – 98.

Duque, H. y Aristizábal Diaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1 – 24.

El Universal (2021). Convocan a “besotón” contra la homofobia por discriminación en Six Flags. <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/six-flags-convocan-besoton-contra-la-homofobia-por-discriminacion-contra-pareja-gay>

Fernández Chagoya, M. (2014). Tendencias discursivas en el activismo de varones profeministas en México: algunas provocaciones a propósito del “cambio” en los hombres. *CONEXOES PSI*, 2 (1) pp. 31 – 56.

Fernández Chagoya, M. (2015). Hombres Feministas: El Escándalo de renunciar a la masculinidad. En *Rodríguez-Shadow, M. J., Barba Ahuatzín, B. (Edit.) Trabajo y Violencia. Perspectiva de Género*. pp. 66 – 87. Centro de Estudios de la Antropología de la Mujer.

Flores, J. I. (2007). Consideraciones teóricas. En *La Diversidad Sexual y los Retos de la Igualdad y la Inclusión*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Colección “Estudios”, núm. 5. pp. 15 – 34.

García, I., Giuliani, F., Wiesenfeld, E. (2002). El lugar de la teoría en psicología social comunitaria: comunidad y sentido de comunidad. En *Montero, M. (Coord.) Psicología Social Comunitaria. Teoría, Método y Experiencia*. Universidad de Guadalajara. pp. 75 – 98.

García-Villanueva, J., López Segura, I. E., Callejo García, J. (2010). Hombres jóvenes en la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales*, VI (11) pp. 83 - 128.

Goffman, E. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.

- Gómez, Á. (2007). Estereotipos. En *Morales, J., Gaviria, E., Moya, M., y Cuadrado, I. Psicología Social*. McGraw-Hill. pp. 213 – 234.
- Gordillo, M. V. (1987). El Desarrollo Moral de la Mujer. *Revista española de Pedagogía*, (175). pp. 29 – 43.
- González Pérez, C. O. (2001). La identidad gay: una identidad en tensión. Una forma para comprender el mundo de los homosexuales. *Desacatos*. pp. 97 – 110.
- Grundy, S. (1994). Tres intereses humanos fundamentales. En *El currículum como praxis*. Ediciones Morata. pp. 134 – 166.
- Gutmann, M., Viveros, M. (2007). Masculinidades en América Latina. En *Aguilar, M. A., Reid, A. (coords.) Tratado de Psicología Social. Perspectivas Socioculturales*. Anthropos / UAM-Iztapalapa. pp. 120 – 139.
- Hernández, O. M. (2008) Estudios sobre Masculinidades. Aportes desde América Latina. En *Revista de Antropología Experimental* (8), pp. 67 – 73. <http://revista.ujaen.es/rae>
- IFT (5 de mayo de 2022). Informe Especial Niñas y Niños. Instituto Federal de Telecomunicaciones. <https://www.ift.org.mx/sites/all/themes/bootstrap/templates/ift-umca/files/pdfs/eramca/Presentacion Informe especial ninas y ninos 2022.pdf>
- INEGI (6 de agosto de 2018). Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/estsociodemo/enadis2017_08.pdf
- INEGI (23 de noviembre de 2020). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Violencia2020_Nal
- INIDE Moreno, L.M.S. (2021) ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI (2). pp. 7 – 12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27065158014>
- INMUJERES (2022). 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres, un día de reivindicaciones. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/8-de-marzo-dia-internacional-de-las-mujeres-un-dia-de-reivindicaciones?idiom=es>

- Jóciles, M. (2001). El Estudio de las Masculinidades. Panorámica General. En *Gazeta de Antropología* (17). <http://hdl.handle.net/10481/7487>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En *Moscovici, S. (Coord.) Psicología Social, II*. Paidós. pp. 469 – 494.
- Kaminsky, G (1981). Socialización. Trillas, pp. 11 – 25.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En *Valdés, T., Olavarría, J. (eds.) Masculinidad-es. Poder y crisis*. pp. 63 – 81. Ediciones de las Mujeres N. 24.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En *Valdés, T., Olavarría, J. (eds.) Masculinidad-es. Poder y crisis*. pp. 49 – 62. Ediciones de las Mujeres N. 24.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*, VIII (30), pp. 173 – 198.
- Lara-Quinteros, R. (s/f). La Socialización de la Masculinidad: Análisis en torno a la educación y a sus alcances políticos e identitarios.
- Latapí, P. (2001). Valores y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. IV (Núm. 11). ingenierias.uanl.mx/11/pdf/11_Pablo_Latapi_Valores_y_educacion.pdf
- Latapí, P. (2003). El debate sobre los valores en la escuela mexicana. Fondo de Cultura Económica.
- List Reyes, M. (2004). Masculinidades diversas. *La Ventana*, (20). pp. 101 – 117.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342. pp. 83 – 101.
- López, C. M. (2001). La educación en valores: tres enfoques metodológicos. En *Educación en Libertad. Más allá de la educación en valores*. Trillas. pp. 29 – 47.
- Lozano Verduzco, I., Rocha Sánchez, T. E. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, Vol. 22, 101-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233222354002>

- Machillot, D. (2013). El estudio de los estereotipos masculinos mexicanos en las ciencias humanas y sociales: un recorrido crítico-histórico. En Ramírez Rodríguez, J. C., Cervantes Ríos, J. C. (coords.) *Los hombres en México: Veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades*. Universidad de Guadalajara – CUCEA – AMEGH, A. C. pp. 17 – 36.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y Patriarcado. En Valdés, T., Olavarría, J. (Eds.) *Masculinidad-es. Poder y Crisis*. (pp. 17-30). Ediciones de las Mujeres No. 24.
- Mayers, D. (1995). Roles. En *Psicología Social*. McGraw-Hill. pp. 200 – 214.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30). pp. 1148-1150. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Minello Martini, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, XVIII (61). pp. 11-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906101>
- Nateras, O. (2013). Socialización. En Arciga, S., Juárez, J., y Mendoza, J. (coords.) *Introducción a la psicología social*. Porrúa-UAM Iztapalapa. pp. 51-87.
- Núñez Manzo, P. H. (2017). Agentes socializadores de masculinidades alternativas: profesores, familiares y voluntarios como ejes del cambio en el contexto de comunidades de aprendizaje. *Revista Perspectivas*, (29). pp. 129 – 144.
- Núñez Noriega, G. (2008). Los “hombres” en los estudios de género de los “hombres”: un reto desde los estudios queer. En Ramírez Rodríguez, J. C., Uribe Vázquez, G. (coords.) *Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. Editores Plaza y Valdés: PIEGE. pp. 43 – 58.
- Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI) (2019). Encuesta Jóvenes en México 2019. Fundación SM / Observatorio de la Juventud en Iberoamérica.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2020). Nada que curar. Guía de referencia para profesionales de la salud mental en el combate de los ECOSIG. COPRED-Facultad de Psicología UNAM-Colectivo de Estudios de Género del SUAyED-Iztacala-YAAJ AC.
- Olarte Ramos, C., De Keijzer, B. (2016). El rostro universitario de la afectividad: una perspectiva desde los varones. *Perspectivas docentes*, 60. pp. 30 – 39.

- Pérez Castro, J. (2007). Vida cotidiana y lenguaje en el aula. Un espacio para la formación en valores. En *Chávez González, G., Hirsch, A., y Maldonado, H. (Coords.) México. Investigación en educación en valores*. GERNIKA. pp. 325 – 334.
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., Sáez, F. (2017). Diseños de Investigación y Muestreo Cualitativo. Lo Complejo de Someter la Flexibilidad del Método Emergente a una Taxonomía Apriorística. *Investigación Cualitativa en Salud*, 2. pp. 1111 - 1120.
- Puig, J. M. (1995). El debate en torno a los contenidos educativos y los contenidos de la educación moral. En Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. pp. 33 - 42.
- Puig, J. M., Martín, X. (2015). Para un currículum en educación en valores. *Folios*. Segunda época (41). pp. 7 - 22.
- Pujal, M. (2004). La identidad (el self). En *Ibáñez, T. (coord.) Introducción a la psicología social*. Editorial UOC. pp. 93 – 138.
- Ramírez, S. (2003). El enfoque sociológico. En *Álvaro, J. L. Fundamentos sociales del comportamiento humano*. UOC. pp. 148 – 170.
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006). ¿Y eso de la masculinidad? Apuntes para una discusión. En *Careaga, G., Cruz, S. (coords.) Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. PUEG-UNAM. pp. 31 – 56.
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2008). Ejes estructurales y temáticos de análisis del género de los hombres. Una aproximación. En *Ramírez Rodríguez, J. C., Uribe Vázquez, G. (coords.) Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. Editores Plaza y Valdés: PIEGE. pp. 85 – 112.
- Ramírez Rodríguez, J. C., Cervantes Ríos, J. C. (2013). Estudios sobre la masculinidad y políticas públicas en México. Apuntes para una discusión. En Ramírez Rodríguez, J. C., Cervantes Ríos, J. C. (coords.) *Los hombres en México: Veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades*. Universidad de Guadalajara – CUCEA – AMEGH, A. C. pp. 201 – 222.
- Rivera Gómez, E., Rivera García, C. (2016) Los estudios de la(s) masculinidad(es) en la academia universitaria. El caso de México. *Revista Punto Género*, 3(3). pp. 129-140.

- Robles, C. O., Rearte, P., Robledo, S., Santoriello, F., González, S. M., Yovan, M. (2021). La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades. ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal? En: RIHUMSO (19), pp. 87-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=581966771006>
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2). pp. 250 – 259.
- Rocha Sánchez, T. E. (2016). Hombres en la transición de roles y la igualdad de género: Retos, desafíos, malestares y posibilidades. En *Rocha Sánchez, T. E., Lozano Verduzco, I. (comps.). Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: Analizando los caminos hacia la igualdad de género*. UNAM. pp. 31 – 46.
- Rodríguez, A., Martín, M. A., Zarco, V. (2004). Psicología de las organizaciones. Marco conceptual, epistemológico y metodológico. En *Rodríguez, A. (Coord.) Psicología de las Organizaciones*. Editorial UOC. pp. 69 – 124.
- Rodríguez, R. M., Castaño, E. (2012). Educación en valores en el ámbito universitario. En *Rodríguez, R. M. La educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Narcea S. A. De Ediciones. Pp. 19-30.
- Rodríguez Arocho, W. C., Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9. Número Especial. pp. 1 – 21.
- Salazar, O. (2018). *El Hombre que no deberíamos ser*. Editorial Planeta, S. A.
- Salguero, A. (2008). Ni todo el poder ni todo el dominio: identidad de los varones, un proceso de negociación entre la vida laboral y familiar. En *Ramírez Rodríguez, J. C., Uribe Vázquez, G. (coords.) Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. Editores Plaza y Valdés: PIEGE. pp. 247 – 268.
- Salguero, A. (2013). Masculinidad como configuración dinámica de identidades. En *Ramírez Rodríguez, J. C., Cervantes Ríos, J. C. (coords.) Los hombres en México: Veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades*. Universidad de Guadalajara – CUCEA – AMEGH, A. C. pp. 37 – 52.

- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29. pp. 91 – 102.
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p91.pdf>
- Santos, M. A. (2000). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Revista Kikiriki. Cooperación educativa*, (42 - 43). pp. 14 – 27.
- Schongut Grollmus, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2) pp. 27-65.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847408003>
- SEP (2011). Programas de Estudio – Primaria. Sexto grado – Formación Cívica y Ética.
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sexto-grado-formacion-civica-y-etica?state=published>
- SEP (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
<https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Seidler, V. (2008). La violencia: ¿el juego del hombre? En *Ramírez Rodríguez, J. C., Uribe Vázquez, G. (coords.) Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. Editores Plaza y Valdés: PIEGE. pp. 113 – 131.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage Publications, Inc.
- Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67. pp. 121 – 138.
- Tena Guerrero, O. (2012). Estudiar masculinidad, ¿para qué? En *Blázquez, N., Flores, F., Ríos, M. (coord.) Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. pp. 271-292. UNAM: CEIICH.
- Tinat, K. (2019). Diferencia sexual. En *Moreno, H., y Alcántara, E. (Coords.) Conceptos clave en los estudios de género*. CIEG. pp. 51 – 62.
- Torres, J. (1998). El currículum y la educación de los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática. En *El currículum oculto*. 6º Ed. EDICIONES MORATA, S. L. pp. 198 – 210.

- Velázquez Guzmán, M. G. (2007). La construcción de significados valorativos por alumnos y maestro en el aula: la cooperativa escolar. En *Chávez González, G., et. al. (2007). México. Investigación en Educación y Valores. REDUVAL. pp. 379 – 386.*
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En *Castro, M., Ferrer, G., Majardo, M. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., Zapico, M. H. (2007). La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Grao. pp. 11-37.*
- Viveros Vigoya, M. (1997). Los estudios sobre lo masculino en América Latina. Una producción teórica emergente. En *Nómadas, (6).*
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118999005>
- Viveros Vigoya, M. (2008). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. En *Ramírez Rodríguez, J. C., Uribe Vázquez, G. (coords.) Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres. Editores Plaza y Valdés: PIEGE. pp. 25 – 42.*
- Wenger, E. (1998). Introducción: una teoría social del aprendizaje. En *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. pp. 19 – 39.*
- Yubero, S. (2013). La dimensión social de la educación. En *Marín, M., Grau, R., y Yubero, S., (2013). Procesos psicosociales en los contextos educativos. pp. 17 – 32. Ediciones Pirámide.*
- Yubero, S., Grau, R. (2013). La psicología social de la educación. Conceptos y tendencias actuales. En *Marín, M., Grau, R., y Yubero, S., (2013). Procesos psicosociales en los contextos educativos. pp. 33 – 48. Ediciones Pirámide.*
- Yubero, S., Navarro, R. (2010). Socialización de género. En *Amador, L. V., Monreal-Gimeno, C. (coords.) Intervención social y género. Ediciones Narcea – Universidad Pablo de Olavide. pp. 43 – 72.*

Anexos

Anexo 1. Carta de Consentimiento informado para Docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

¡Hola! Mi nombre es José Francisco Mata Reyes y soy estudiante de licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Como parte de la titulación, estoy haciendo un proyecto de tesis asesorado por el Dr. Ignacio Lozano Verduzco, profesor de dicha universidad, y esto implica hacer entrevistas. Por lo tanto y para fines exclusivamente académicos, me gustaría poder hacerte una serie de preguntas acerca de cómo han sido tus experiencias profesionales como docente en formación cívica y ética en secundaria. La entrevista está programada para durar aproximadamente dos horas y la idea es que puedas dar respuestas lo más descriptivas posibles en cada pregunta, brindando la información lo más rica posible. Para ello, quiero pedirte permiso para grabarla en formato de audio, al que sólo tendremos acceso quien asesora este proyecto y yo.

También es importante que sepas que no es necesario que des tu nombre. Si lo prefieres, puedes dar un seudónimo, que usaré para dirigirme a ti durante la entrevista y el cuál usaré para referirme a ti cuando presente los resultados. Tu participación es anónima y toda la información que proporcionas será confidencial, es decir, únicamente yo y quien asesora el proyecto sabrán lo que estás diciendo.

Los fines de esta entrevista son de investigación académica, por lo que es importante que sepas que no se trata de un proceso terapéutico, o de rehabilitación. Todo lo que tú digas se utilizará estrictamente para fines académicos. No obstante, si lo deseas, se te puede informar sobre centros de salud o terapeutas. Por ello, queremos que conozcas los riesgos de participar en el estudio. Puede ser que surjan temas que remuevan recuerdos dolorosos, o tristes de tu pasado, o que en momentos sientas algún grado de ansiedad o incomodidad. Si esto ocurriera, debes saber que puedes abandonar o suspender la entrevista en el momento que lo desees. Sin embargo, tu participación es muy importante para conocer cómo se lleva a cabo la docencia en formación cívica y aspectos sobre la vida cotidiana y la docencia en nivel secundaria. Debes saber que tu participación es completamente voluntaria y la puedes suspender en cualquier momento. Tu decisión de participar o no, no influirá en la relación que tengas con el equipo de investigación ni con la Universidad Pedagógica Nacional.

Si deseas continuar en contacto por alguna razón, te proporciono los datos de contacto de las personas involucradas en el proyecto.

Investigador principal: José Francisco Mata Reyes frankmata3.15@gmail.com

Asesor: Ignacio Lozano Verduzco ilozano@upn.mx

Al firmar esta carta, autorizas al investigador a hacer uso de la información conforme se establece anteriormente y asumes los riesgos y beneficios que esto implica.

Atentamente,

Nombre

Firma

Fecha

Anexo 2. Carta de consentimiento informado (Estudiantes)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

¡Hola! Mi nombre es José Francisco Mata Reyes y soy estudiante de licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Como parte de la titulación, estoy haciendo un proyecto de tesis asesorado por el Dr. Ignacio Lozano Verduzco, profesor de dicha universidad, y esto implica hacer entrevistas. Por lo tanto y para fines exclusivamente académicos, me gustaría poder hacerte una serie de preguntas acerca de cómo han sido tus experiencias de vida tanto dentro de la escuela como fuera de ella. La entrevista está programada para durar aproximadamente dos horas y la idea es que puedas dar respuestas lo más descriptivas posibles en cada pregunta, brindando la información lo más rica posible. Para ello, quiero pedirte permiso para grabarla en formato de audio, al que sólo tendremos acceso quien asesora este proyecto y yo.

También es importante que sepas que no es necesario que des tu nombre. Si lo prefieres, puedes dar un seudónimo, que usaré para dirigirme a ti durante la entrevista y el cuál usaré para referirme a ti cuando presente los resultados. Tu participación es anónima y toda la información que proporcionas será confidencial, es decir, únicamente yo y quien asesora el proyecto sabrán lo que estás diciendo.

Los fines de esta entrevista son de investigación académica, por lo que es importante que sepas que no se trata de un proceso terapéutico, o de rehabilitación. Todo lo que tú digas se utilizará estrictamente para fines académicos. No obstante, si lo deseas, se te puede informar sobre centros de salud o terapeutas. Por ello, queremos que conozcas los riesgos de participar en el estudio. Puede ser que surjan temas que remuevan recuerdos dolorosos, o tristes de tu pasado, o que en momentos sientas algún grado de ansiedad o incomodidad. Si esto ocurriera, debes saber que puedes abandonar o suspender la entrevista en el momento que lo desees. Sin embargo, tu participación es muy importante para conocer cómo son los vínculos que tienes con tu familia, en la escuela o en otros espacios, así como ciertos aspectos sobre tu identidad y cómo entiendes, construyes y vives los valores en tu día a día. Debes saber que tu participación es completamente voluntaria y las puedes suspender en cualquier momento. Tu decisión de participar o no, no influirá en la relación que tengas con el equipo de investigación ni con la Universidad Pedagógica Nacional.

Si deseas continuar en contacto por alguna razón, te proporciono los datos de contacto de las personas involucradas en el proyecto.

Investigador principal: José Francisco Mata Reyes frankmata3.15@gmail.com

Asesor: Ignacio Lozano Verduzco ilozano@upn.mx

Al firmar esta carta, autorizas al investigador a hacer uso de la información conforme se establece anteriormente y asumes los riesgos y beneficios que esto implica.

Atentamente,

Nombre

Firma

Fecha

Anexo 3. Guion para entrevistas semiestructuradas

Objetivo: Entablar una conversación amena y agradable en la que se permita conocer a los **jóvenes estudiantes** y a las y los **docentes** entrevistados, detalles sobre la noción que tienen sobre masculinidad, los procesos de socialización en diversos entornos y contextos, y la experiencia que tengan en tanto a la formación cívica y ética como asignatura en educación formal. Además, en el caso de los docentes, se busca conocer detalles sobre su experiencia como docentes en la materia de formación cívica en nivel secundaria, los significados que le atribuyen a su enseñanza y la percepción que tienen sobre los procesos de socialización de estudiantes en secundaria.

Objetivos específicos	Tema	Preguntas
Rapport + Encuadre	Consentimiento informado	Presentarse, leer carta de consentimiento informado
	Dudas, comentarios y precisiones generales	Resolver dudas a partir de la lectura de la carta
	Vida cotidiana	¿Cómo es un día normal o rutinario en tu vida? ¿Estudias? ¿Trabajas? ¿Tienes algún pasatiempo? ¿Qué te gustaría hacer a futuro?
Socialización	Familia	¿Con quién o quiénes vives actualmente? ¿Cómo es el día a día en casa con quienes viven contigo? ¿Cómo se llevan entre sí?

¿Con quién o quiénes te identificas más? ¿A qué se debe eso?

¿Cómo dirías que es el trato hacia los hombres en tu familia? ¿Y hacia las mujeres? ¿Crees que hay diferencias en el trato hacia hombres y hacia mujeres? ¿A qué crees que se deben estas diferencias?

Pares (estudiantes)

¿Cómo te llevas con tus compañeros(as) de clase?

¿Consideras que son amistades? ¿Por qué? ¿Qué les gusta hacer juntos? ¿Cómo se divierten?

¿Te sientes identificado con alguno o algunos de ellos? ¿Por qué?

¿Crees que la forma en que te llevas con tus compañeros es diferente a la forma en que se llevan las compañeras?

¿Qué actividades son las que suelen realizar las niñas de tu escuela (durante el recreo, en clase, etc.) ¿Y los niños? ¿A qué crees que se deban estas diferencias?

Aula y
(Docentes)

Pares

¿Cómo consideras que es el trato entre los y las estudiantes en los grupos donde das clase?

¿Cómo es el clima en el aula normalmente? ¿Cómo suelen solucionar los conflictos en clase? (si se presentan, cuando se presentan)

¿Cómo es el trato entre profesores y profesoras dentro de la escuela? ¿Crees que es diferente la forma en que se llevan las profesoras a la forma en

que se llevan los profesores? ¿Cómo? ¿A qué crees que se deba?

¿Cómo se suele manejar los conflictos entre docentes dentro de la escuela? (si se presentan, cuando se presentan)

¿Crees que la forma en que se llevan los estudiantes es diferente a la forma en que se llevan las estudiantes?

Escuela (estudiantes y docentes) ¿Cómo ha sido hasta ahora tu experiencia en la escuela como estudiante?

¿Cómo era el ambiente en las escuelas donde has estudiado? (dirección, trato entre estudiantes, profes, en general, actividades dentro y fuera de la escuela, servicios de biblioteca u orientación)

¿Qué es lo que más te ha gustado de la escuela?
¿Qué te ha gustado menos?

Experiencia docente

¿Y cómo ha sido tu experiencia como docente hasta ahora? ¿Qué te ha gustado más de ser docente?
¿Qué te ha gustado menos? ¿Con qué dificultades te has enfrentado siendo docente?

¿Consideras que es útil o sirve para algo ir a la escuela? ¿Por qué?

¿Qué le cambiarías a tu escuela? ¿Por qué?

Si vieras todo lo que has aprendido en la escuela ¿cuáles crees que son las cosas más importantes que te ha enseñado la escuela?

¿Me puedes platicar un poco de cómo son las niñas de tu escuela? ¿Cómo son los niños? ¿Por qué crees que son distintos? ¿Crees que lxs profes de tu escuela tratan diferente a niños que a niñas? ¿En qué?

¿Te sientes identificado con algún profesor, profesora o directivo de tu escuela? ¿En qué?

Masculinidades

Autoidentificación

¿Te consideras hombre o mujer? ¿Por qué?

¿Cómo supiste / sabes que eres (o no) hombre o mujer? ¿Cómo supiste que no eres hombre o mujer? (segunda pregunta en función de la respuesta de la primera)

Según lo que has aprendido en la escuela, en casa, con tus amigos ¿cuál es la mejor forma de ser hombre? ¿quiénes son “menos hombres”? Según lo que has aprendido ¿cuál es la mejor forma de ser mujer?

¿Cómo aprendiste qué es ser hombre o qué es ser mujer?

¿Te sientes satisfecho/a con quién eres? ¿Qué cambiarías de ti? ¿Con qué te quedarías igual? ¿Por qué te gustaría cambiar esas cosas?

Posicionamiento ¿Qué representa para ti el ser un hombre en este momento? (pregunta en función de su autoidentificación explícita)

¿Qué ventajas o desventajas consideras que hay en ser hombre? ¿Qué ventajas o desventajas consideras que hay en ser mujer?

¿Cómo vives la masculinidad en tu vida cotidiana? (relaciones interpersonales, familiares, con otros/as colegas, en otros espacios)

Formación en
Valores

Concepto y ¿Qué son los valores para ti? ¿Cuáles crees que son
aprendizaje de los valores que te guían? ¿A tu familia? ¿Dónde los
valores aprendiste? ¿Cómo los aprendiste? ¿De quién o
quiénes?

¿Cómo pones en práctica los valores que has aprendido?

¿Cuáles consideras necesarios en tu vida cotidiana?
¿Por qué?

Valores y la ¿Recuerdas cómo fueron tus clases en Formación
Formación Cívica y Cívica y Ética? ¿Qué hacían durante las clases?
Ética como asignatura ¿Identificas alguna actividad que fuera común durante
tus cursos en esa materia? ¿Cuál o cuáles serían?

¿Puedes describir cómo eran tus profes que impartían estas materias? ¿Qué pensabas de ellxs y de su clase?

Como docente en formación cívica y ética, ¿cómo planeas tus clases? ¿Cuáles son las dinámicas que sueles implementar? ¿Cómo consideras que es la participación de tus estudiantes ante la clase? ¿Has encontrado dificultades en cuanto a las actividades o contenidos? Si la respuesta es sí, ¿Cómo las has solucionado?

¿Qué elementos del curriculum de esa materia consideras más importantes? ¿y las menos importantes? ¿cómo reaccionan tus estudiantes ante lo que les enseñas en esa materia? ¿crees que la educación en valores es diferente para hombres que para mujeres? ¿en qué sentido? ¿crees que deba ser así o que debe ser igual para ambos? ¿por qué?

¿Crees que actualmente es necesaria la formación en valores? ¿Por qué?

¿Qué crees que sería importante aprender en esa materia? O en caso contrario, ¿qué crees que sería importante aprender en su lugar?

Escuela y actividades cívicas ¿Cómo consideras que influyen las actividades cívicas (por ejemplo, las ceremonias de los lunes, el saludo a la bandera, las efemérides, el himno nacional) de tu escuela en la formación en valores?

Valores e Identidad

¿Qué valores crees que caracterizan a los hombres?
¿Y a las mujeres? ¿Qué tienen de importante esos valores para los hombres y para las mujeres?

¿Cómo crees que influye la formación en valores en la formación identitaria del ser hombre y ser mujer?

¿Cuáles crees que son los valores más importantes para los hombres? ¿Y para las mujeres? ¿Por qué?

¿Crees que se relaciona la forma en que ves la masculinidad con los valores? (que te enseñaron en casa, en la escuela o en otros lados) ¿Cómo?
